



Babylonia

Les formes sociales dans l'enseignement des langues
Die Bedeutung von Sozialformen im Sprachenunterricht
Le forme sociali nell'insegnamento delle lingue
La muntada da furmas socialas en l'instrucziun da linguas

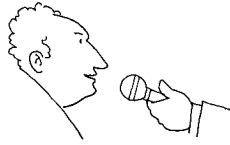
Responsabili di redazione per il tema:
Sonia Rezgui e Simona Pekarek Doehler

Con contributi di
François Audigier (Genève)
Philippe Blanchet (Rennes)
Joaquim Dolz (Dolz)
Virginie Fasel Lauzon (Neuchâtel)
Sandra Hutterli (Bern)
Marianne Jacquin (Genève)
Marlies Keller (Zürich)
Didier Maillat (Fribourg)
Silvia Mitteregger (Solothurn)
Luci Nussbaum (Barcelona)
Simona Pekarek Doehler (Neuchâtel)
Evelyne Pochon-Berger (Neuchâtel)
Sonia Rezgui (Zürich)
Pepa Rocha (Barcelona)
Ruth Samin (Lausanne)
Paul Seedhouse (Newcastle)

Con un inserto didattico di
Marlies Keller (Zürich)

Username: *	<input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/>
Password: *	<input type="password" value="hlisga2008_3"/>
<input type="button" value="Login"/>	

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno XVI / 2008



Der Europarat und die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa

Mit dieser Frage hat sich der Europarat schwer getan. Zu divergierend waren und sind die staatsphilosophischen Konzepte, zu gross die Ängste, dass Zugeständnisse an die jeweiligen Minderheiten und kleine Völker zu Sezessionsabsichten und zur Erosion der staatlichen Souveränität führen könnten, zu unreflektiert die geradezu symbiotische Verbindung des Staates als Ordnungsmacht mit der Nation als kollektiven Kitt – der *imagined community* des Nationalstaates. Die ethnischen Probleme wurden dem autonomen Kompetenzbereich der einzelnen Staaten zugeordnet, deren Lösungsansätze bis heute weit auseinander gehen.

Mit der **Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen** machte sich der Europarat erst in der zweiten Hälfte der 80er Jahre daran, zaghafte Ansätze zur Sicherung der sprachlichen Vielfalt Europas zu entwickeln. Die Charta wird als **kulturelles** Dokument bezeichnet, weil sie sich einzig auf die Bedürfnisse ausrichtet, die nötig sind, auch kleinen und kleinsten europäischen Sprachen innerhalb eines Staates eine Existenzsicherung und Förderung zu gewährleisten. Ausgehend von den je spezifischen Situationen der Minderheiten- oder Regionalsprachen können die Staaten anhand einer Checkliste angeben, welche Massnahmen zu ergreifen sind. Als lebenswichtige Bereiche gelten dabei die Bildung, die Kultur, die Wissenschaft, die öffentliche Verwaltung, die sozialen Institutionen, die Medienlandschaft sowie die grenzüberschreitenden Kontakte. Die Fokussierung auf die Überlebensstrategien der Sprachen war ein Versuch, die Sprachen von der politischen Instrumentalisierung zu vielerlei Zwecken, wie dies für das 20. Jahrhundert bezeichnend war, zu entkoppeln. Sprache und Kultur sind keine ideologischen Versatzstücke des staatlichen Zusammenhaltes, diese Botschaft ist es wohl, die die Ratifizierung der Charta so schwierig machte und macht.

Die Eruptionen im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zeigten die Explosivkraft auf, die sich mit der Verschmelzung der Staatsidee mit dem „homogenen“ Volk – und damit mit der Sprache! - erzielen lassen. In dieser Situation sah sich der Europarat gezwungen, auch politisch aktiv zu werden. In kürzester Zeit wurde die Konvention zum Schutz der nationalen Minderheiten gewissermassen aus dem Boden gestampft. So schuf sich der Europarat ein **politisches Dokument**, das die Sprachenfrage wieder in den Sog der „alten“ Politik hineinriss.

Das demokratische Europa der Nachkriegszeit hat es verpasst, die Folgen aus einer ethnisch dominierten Geschichte

Europas zu ziehen und den „Staatsbürger“ vom „Volk“ zu trennen. Es verblieb im Banne der eingebildeten Einheit von Staat und Volk/Sprache. Die unreflektierte Ineinssetzung zeigt sich wohl am deutlichsten in der Bezeichnung des Staates als „National-Staat“ und lässt sich bspw. an Deutschland illustrieren: Das Reichstagsgebäude richtet sich an „das deutsche Volk“, obwohl auch das sorbische Volk und die dänische Volksgruppe dem Staat angehören. Die Charta blieb bis heute ein zaghafter Versuch der Entflechtung dieses explosiven Gemischs.

Der Paradigmenwechsel müsste bei der Reflexion über den modernen Staat und seinen Aufgaben ansetzen. Der moderne und liberale Staat ist nicht der Schutzpatron der einen Sprache und einer Leitkultur; seine Aufgabe müsste es sein, allen seinen Bewohnern die Möglichkeit der Erhaltung der je eigenen persönlichen und kollektiven Identität zu gewährleisten; dazu gehört wesentlich die Sprache! Nur so werden Menschen auch zu loyalen StaatsbürgerInnen, die sich an Verfassung und Gesetze des Staates halten und sich mit ihm auch identifizieren können.

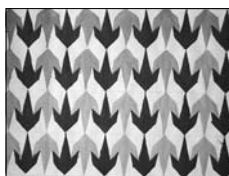
* Mitglied der Stiftung Sprachen und Kulturen



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Les formes sociales dans l'enseignement des langues Die Bedeutung von Sozialformen im Sprachenunterricht Le forme sociali nell'insegnamento delle lingue La muntada da furmas socialas en l'instrucziun da linguas
	6	Einleitung / Introduction <i>Sonia Rezgui</i>
	8	Formes scolaires, formes sociales - Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté <i>François Audigier</i>
	14	Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique <i>Philippe Blanchet</i>
	22	The Interactional Architecture of the Language Classroom <i>Paul Seedhouse</i>
	25	Fiches pédagogiques pour le travail coopératif au degré primaire <i>Sonia Rezgui & Ruth Samin</i>
	30	Exemplarische Anregungen zum Einsatz interaktiver Sozialformen <i>Sandra Hutterli</i>
	34	Enseigner la lecture en allemand L2 à l'aide d'un dispositif d'apprentissage coopératif <i>Marianne Jacquin</i>
	41	Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant <i>Joaquim Dolz</i>
	46	Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? <i>Virginie Fasel Lauzon, Evelyne Pochon-Berger & Simona Pekarek Doehler</i>
	52	Immersion et production orale <i>Didier Maillat</i>
	56	L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet <i>Luci Nussbaum & Pepa Rocha</i>
	60	Wege aufeinander zu - Sozialformen in Austauschprojekten <i>Silvia Mitteregger</i>
Inserto didattico		No. 57 Weihnachten in verschiedenen Sprachen <i>Marlies Keller</i>
Curiosità linguistiche	64	Pirati e compagnia <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 66	Deutschlernen nach Kompetenzen in Luxemburg <i>Nico Wirth</i>
	Finestra II 71	La parité des langues: un concept qui dérange? <i>Daniel Morgen</i>
Bloc Notes	81	L'angolo delle recensioni
	86	Informazioni
	87	Agenda
	88	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Quelle est la fonction de l'école? S'agit-il de combattre les inégalités sociales, de préparer les élèves au monde du travail, de former le jeune enfant, puis l'adolescent à devenir un citoyen responsable? C'est à cette question qu'est consacré le présent éditorial. Et ce qui ressort immédiatement, dès qu'on y réfléchit, c'est que, quel que soit notre choix, nous sommes loin de l'idée selon laquelle à l'école on apprendrait tout simplement à lire, écrire et compter. Ou plutôt, comme viennent encore de nous le rappeler les nouveaux résultats des enquêtes PISA, lire, écrire et compter, sont déjà des compétences éminemment complexes, qui, dans le monde actuel mettent bien souvent en jeu plusieurs langues, plusieurs cultures, qui sont elles aussi sources d'inégalités sociales et culturelles importantes...

La volonté de donner aux élèves goût au plurilinguisme dès l'école maternelle répond à une réalité sociale, celle du multilinguisme européen. Par conséquent, l'accent doit porter vers des besoins fonctionnels et pragmatiques mais sans oublier une visée culturelle, voire «idéologique», au nom de la compréhension entre les peuples.

En ce qui concerne les objectifs immédiatement pratiques – permettre au futur adulte de trouver un emploi sur le marché européen, ou dans une entreprise multinationale, là où la question linguistique se pose à presque tous les étages de la hiérarchie –, il paraît évident qu'on doit les prendre en compte, tout en se demandant dans quelle mesure les exigences du monde du travail peuvent légitimement s'imposer dans les plans d'étude.

À l'inverse, il est impératif que l'enseignement des langues, comme d'autres branches scolaires, doive participer à l'essor des «éducations à ...», dont le but est le développement personnel et l'acquisition de compétences sociales, et plus précisément interculturelles. Des approches telles que l'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre langues voisines offrent par exemple la possibilité de prendre conscience de la diversité linguistique et de développer un sentiment d'appartenance à une ou plusieurs communautés linguistiques, au-delà des frontières nationales.

L'enseignement des langues et la promotion du plurilinguisme à l'école répondent donc à part entière à des besoins réels mais divergents que pourront au mieux garantir «des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux.» (CECR). (sr)

Welche Rolle hat die Schule? Soll sie soziale Ungleichheiten bekämpfen, die SchülerInnen auf die Arbeitswelt vorbereiten, das Kind und zu einem späteren Zeitpunkt den Jugendlichen zu einem verantwortungsbewussten Bürger erziehen? Auf diese Frage versucht die vorliegende Stellungnahme Antwort zu geben. Sobald man sich genauer damit befasst, wird klar, dass wir – wofür auch immer wir uns schliesslich entscheiden – weit davon entfernt sind, die Schule als den Ort zu sehen, an dem man einfach nur Lesen, Schreiben und Rechnen lernt. Vielmehr sind auch Lesen, Schreiben und Rechnen – wie es gerade wieder die neu ausgewerteten Einzelergebnisse der PISA-Studien in Erinnerung rufen – an sich schon höchst komplexe Fertigkeiten. Da diese Kompetenzen in der heutigen Welt verschiedene Sprachen und Kulturen ins Spiel bringen, können sie ihrerseits zu bedeutenden sozialen und kulturellen Ungleichheiten führen können...

Im Wunsch, die SchülerInnen schon auf der Vorschule auf den Geschmack der Mehrsprachigkeit zu bringen, spiegelt sich eine gesellschaftliche Wirklichkeit wieder, nämlich die europäischen Vielsprachigkeit. Es ist deshalb nur konsequent, sich auf funktionale und pragmatische Bedürfnisse zu konzentrieren, ohne gleichzeitig auf kulturelle, wenn nicht sogar „ideologische“ Ziele im Sinne einer besseren Verständigung zwischen den Völkern zu verzichten.

Der zukünftige Erwachsene muss befähigt werden, einen Arbeitsplatz zu finden, sei es auf dem europäischen Markt oder in einem multinationalen Unternehmen, wo sich dann die Sprachenfrage auf fast allen Ebenen der Hierarchie stellt. Diese Zielsetzung darf natürlich nicht ausgeblendet werden. Trotzdem bleibt die Frage, welches Recht man der Arbeitswelt zugesteht, sich in die Lehrpläne unserer Schulen einzumischen.

Auf der anderen Seite muss der Sprachunterricht – wie andere Fächer auch – seinen Teil beitragen und Angebote machen angesichts der zunehmenden Rufe nach einer „Erziehung zu...“, die die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und den Erwerb weiterer sozialer, genauer: interkultureller, Kompetenzen erstrebt. Didaktische Ansätze wie ELBE (Eveil aux langues- Language awareness- BEgegnung mit Sprachen) und Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen ermöglichen es den Lernenden zum Beispiel, sich der Sprachenvielfalt und der Zugehörigkeit zu einer oder verschiedenen Sprachgemeinschaften über die Landesgrenzen hinaus bewusst zu werden.

Der Sprachunterricht und die Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule entsprechen somit ganz realen, jedoch auch verschiedenartigen Bedürfnissen. Ihre Erfüllung kann am besten durch einen Fremdsprachenunterricht gewährleistet werden, dessen Methoden „die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und Handelns in sozialer Verantwortung stärken.“ (GER). (sr)

Qual è oggi il compito della scuola? Deve battersi contro le disuguaglianze sociali, preparare gli allievi al mondo del lavoro, formare il ragazzo poi l'adolescente a diventare un cittadino responsabile? Dedichiamo questo editoriale a questo interrogativo. E quanto appare chiaro fin dall'inizio è che siamo ben lontani da un'idea di scuola che insegni semplicemente a leggere, scrivere e far di conto. Anzi, come ce lo hanno ricordato i recenti risultati delle inchieste PISA, leggere, scrivere e far di conto sono competenze già molto complesse, che spesso nel mondo attuale richiedono l'intervento di diverse lingue, diverse culture, a loro volta fonte di disuguaglianze sociali e culturali...

Di fatto, la volontà di trasmettere agli allievi il gusto del plurilinguismo fin dalla scuola dell'infanzia risponde ad una realtà sociale, quella del plurilinguismo europeo. In quest'ottica, l'accento viene messo sui bisogni funzionali e pragmatici senza tuttavia trascurare obiettivi culturali, o addirittura "ideologici", per favorire la comprensione tra i popoli.

Per quanto riguarda gli obiettivi di tipo più immediatamente pratico – permettere al futuro adulto di trovare un impiego sul mercato europeo, o in una multinazionale, dove la questione linguistica si porrà a quasi tutti i livelli gerarchici – appare evidente che se ne debba tenerne conto, pur chiedendosi quanto sia giusto che le esigenze del mondo del lavoro si impongano nei programmi di studio.

Inversamente, è fondamentale che l'insegnamento delle lingue, come quello di altre materie scolastiche, partecipi alla diffusione delle "educazioni a...", il cui scopo è lo sviluppo personale e l'acquisizione di competenze sociali, o per meglio dire interculturali. Nuovi approcci come l'"*éveil aux langues*" o l'intercomprensione di lingue vicine offrono la possibilità di prendere coscienza della diversità linguistica e di sviluppare un sentimento di appartenenza a una o più comunità linguistiche, anche al di là delle frontiere nazionali.

L'insegnamento delle lingue e la promozione del plurilinguismo nella scuola rispondono perciò a pieno titolo a bisogni reali, ancorché divergenti, cui potranno rispondere dei metodi d'insegnamento delle lingue atti a rinforzare l'indipendenza di pensiero, di giudizio e d'azione, coniugata con le responsabilità e i saper-fare sociali. (sr)

Tge rolla gioga la scola? Duai ella cumbatter differenzas socialas, preparar las scolaras ed ils scolars per il mund da la lavur ed educar els pli tard a burgais cun senn da responsablidad? Questa posiziun emprova da responder a questa dumonda. Sch'ins sa fatschenta pli exact da la problematica, vegni spert cler – e quai tuttina per tge ch'ins sa decida decidin la finala – che nus essan lunsch davent da vesair la scola sco lieu, nua ch'ins emprenda simplamain be da leger, scriber e quintar. Anzi èn gist leger, scriber e quintar – sco ch'i ressorita da las novas evaluaziuns dal studi da PISA – per se gia abilitads extrem complexas, che portan en il gieu en il mund d'ozendi differentas linguas e culturas, che pon gia da lur vart manar a grondas differenzas sozias e culturalas...

Il giavisch da laschar gustar la plurilinguitad gia ils uffants en il temp prescolar resplenda er ina realitad sociala, numnadamain il plurilinguissem europeic. Perquai èsi be consequent da sa concentrar sin exigenzas funcziunalas e pragmaticas, senza stuair desister a medem temp da finamiras culturalas u schizunt „ideologicas“ en il senn d'ina migra chapientscha vicendaivla tranter ils pievels.

Il futur creschì sto daventar abel da chattar ina piazza da lavur, saja quai al martgà da lavur europeic u en ina firma multinaziunala, nua che la dumonda linguistica sa pona sin quasi tut ils levels da l'ierarchia. Questa finamira da dastga natiralmain betg vegnir tralasciada. Tuttina resta la dumonda, tge dretg ch'ins conceda atgnamain al mund da la lavur d'intervegnir en ils plans d'instrucziun da nossas scolas.

Da l'autra vart sto l'instrucziun da linguas – tuttina sco auters roms – contribuir sia part e preschentar offertas en vista als cloms adina pli numerus per ina „educaziun a...“, che intenda da sviluppar l'atgna persunalitad da l'uffant e d'acquistar ultreriuras cumpetenzas socialas, q.v.d. interculturalas. Propostas didacticas sco ELBE ed Intercomprension tranter linguas vischinanatas pussibiliteschan per exempel da vegnir conscient da la diversitad linguistica e l'appartegnientscha linguistica ad ina u pliras linguas sur ils cunfins naziunals.

L'instrucziun da linguas e la promoziun da la plurilinguitad en scola correspundan damai a basegns fitg reals, ma er fitg divers. Il meglier reussescha quai cun ina instrucziun da linguas estras che applitgescha metodos che „rinforzan l'indipendenza dal pensar, dal valitar en responsablidad sociala.“ (GER). (sr)

Tema

Les formes sociales dans l'enseignement des langues
Die Bedeutung von Sozialformen im Sprachenunterricht
Le forme sociali nell'insegnamento delle lingue
La muntada da furmas socialas en l'instrucziun da linguas

Introduction

Quelle importance accorder au travail individuel, à deux, en groupe dans l'apprentissage de la langue? Dans quelle mesure les différentes formes sociales sont-elles favorables ou non à l'apprentissage? S'agit-il d'une question culturelle et dépend-elle du système scolaire dans lequel l'enseignant évolue? Les formes sociales doivent-elles être définies à l'avance par l'enseignant ou sont-elles redéfinies par les dynamiques participatives en classe au fil des leçons? C'est à toutes ces questions que le présent numéro tente de donner quelques pistes de réponses. Après avoir abordé notre problématique sur les plans culturel et politique, nous allons constamment repositionner, selon les articles, notre questionnement par rapport à deux types de dispositifs didactiques diamétralement opposés: le dispositif «préétabli», imposé par l'enseignant, et la co-construction entre les participants.

Les deux premières contributions situent la question des formes sociales dans un contexte historique, sur un plan social et politique, et font le point sur la discussion scientifique autour de ce thème. F. Audigier retrace l'évolution de trois disciplines scolaires – la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté – au sein de nos sociétés occidentales. Il met en évidence la fonction éducative de l'école, dont la finalité est l'initiation des élèves aux réalités sociales et, à long terme, la mobilisation des savoirs acquis dans la réalité. Il montre comment, par un effet de mimésis, les situations scolaires cherchent à se calquer sur une réalité en intégrant différentes formes d'enseignement et diverses formes sociales. Ph. Blanchet, quant à lui, insiste sur la dimension politique des choix éducationnels comprenant la définition des objectifs et des modalités d'enseignement/apprentissage, et il s'interroge sur les conséquences, toujours politiques, provoquées par différents rapports d'experts scientifiques récemment diffusés au Canada, en France et en Suisse. P. Seedhouse replace la thématique de ce numéro autour de l'axe de l'interaction à proprement parler et des attentes qui peuvent y être rattachées.

Dans la seconde partie sont rassemblées des contributions proposant différentes applications pratiques. La présentation de quelques fiches pédagogiques et d'une planification à partir d'un texte d'écoute fournit ainsi des idées intéressantes pour la mise en place de formes sociales, principalement en groupes et en dyades, au degré primaire. Pour le niveau secondaire I, S. Hutterli donne quelques pistes didactiques pour le cadrage du travail en groupes et en dyades ainsi que des marches à suivre pour favoriser la compréhension écrite et l'expression orale en L2/L3. Dans la même perspective, la contribution de M. Jacquin présente, à partir d'une séquence didactique élaborée pour la lecture d'un texte de P. Maar, les résultats de son étude auprès d'élèves

Einführung

Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit: Welcher Stellenwert kommt Sozialformen beim Sprachenlernen zu? Sind sie kulturbedingt und/oder hängen sie von dem Schulsystem ab, in dem sich der Unterrichtende bewegt? Sollten Sozialformen von der Lehrperson im Voraus festgelegt werden oder können sie sich dank der Dynamik, die aus der Teilnahme aller Betroffenen im Unterricht erwächst, jeweils neu entwickeln? Und in welchem Masse können Sozialformen das Sprachenlernen fördern? Auf diese komplexen Fragen versucht die hier vorliegende Ausgabe von BABYLONIA 3/2008 Antwort zu geben. Nach einer ersten Beleuchtung des Themas aus kultureller und politischer Sicht werden wir uns mit der Gegenüberstellung der eingangs genannten didaktischen Positionen beschäftigen: einerseits der festen Unterrichtsform, die vom Lehrer vorgeplant und vorgeschrieben wird, andererseits das gemeinsame Konstruieren des Unterrichtsgeschehens durch Lehrperson und Lernende. Die verschiedenen Beiträge dieser BABYLONIA-Nummer werden verdeutlichen, wie sich der Einsatz solcher Sozialformen je nach der Alterskonstellation von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II verändern kann.

Die beiden ersten Artikel umreissen den historischen, sozialen und politischen Kontext und fassen den Kenntnisstand der wissenschaftlichen Diskussion zusammen. Am Beispiel von drei Fächern, Geografie, Geschichte und Staatsbürger- oder Sozialkunde, zeichnet F. Audigier die Bildungsfunktion der heutigen Schule in unseren westlichen Gesellschaften nach. Denn diese habe es sich zum Ziel gemacht, die Schüler auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten vorzubereiten, damit sie dieses Wissen später bei der Bewältigung von Problemen praktisch nutzen könnten. So zeigt Audigier, wie schulische Situationen die gesellschaftliche Wirklichkeit vorausnehmen können, indem sie zum Beispiel im Unterricht verschiedene Sozialformen praktizieren. Demgegenüber betont P. Blanchet die politische Dimension, die jeder Entscheidung im Bildungswesen zukomme, beginnend mit der Definition der Lernziele und den Modalitäten des Lehrens und Lernens. Die Einsicht in wissenschaftliche Berichte aus Kanada, Frankreich und der Schweiz bieten ihm die Grundlage, um die daraus erwachsenden Folgen – die stets auch politisch zu verstehen sind – zu hinterfragen.

Im zweiten Teil dieser Nummer geht P. Seedhouse das Thema in Hinsicht auf Interaktionen im Unterricht und die damit verbundenen pädagogischen Ziele an. Hier finden sich auch praktische Beispiele, u.a. ein Unterrichtsentwurf für die Benutzung eines Hörtextes, der in einer Primarschulklasse in verschiedene kommunikative Kompetenzen umgesetzt wird. Für die Sekundarstufe I skizziert S. Hutterli zunächst die Rahmenbedingungen für eine solche Unterrichtsgestaltung und macht dann konkrete Vorschläge zu deren Durchführung,

du Cycle d'orientation genevois. Elle met ainsi en évidence les effets positifs d'une diversification des «formes sociales de travail» et, dans le contexte précis de son étude, d'une alternance contrôlée entre travail en dyades puis par groupes de quatre élèves réunissant chacun deux dyades. Un tel dispositif, centré sur des formes sociales différenciées, favorise la compréhension du texte et, surtout, le développement de stratégies de lecture qui, dès lors, doivent être verbalisées, infirmées et/ou confirmées.

Les contributions suivantes offrent un autre aperçu de ce qui peut se faire dans le cadre de l'enseignement au secondaire I ou II. Les thèses avancées par J. Dolz se basent sur les données d'une recherche concernant 30 séquences d'enseignement sur le texte argumentatif et la subordonnée relative et montrant quels facteurs influent sur les formes d'enseignement choisies par les enseignants. A partir d'observations faites dans le cadre d'un projet d'enseignement bilingue, D. Maillat présente, de façon convaincante, une hypothèse selon laquelle le jeu de rôle aurait, en particulier en L2, un effet bénéfique. S. Pekarek Doehler, E. Pochon-Berger et V. Fasel Lauzon comparent deux types de débats en classe, à savoir la tâche pré-planifiée par l'enseignant et le débat résultant d'une interaction spontanée.

Enfin, dans une perspective quelque peu différente, les deux derniers articles rendent compte d'expériences conduites avec des formes d'enseignement plus libres, dans la mesure où elles offrent aux apprenants la possibilité de définir et redéfinir eux-mêmes leur rôle au sein de l'interaction. Ces contributions mettent l'accent sur le travail par projet, thème que nous avons déjà abordé plus en détail dans un numéro précédent (1/2003), et sur la pédagogie des échanges, deux formes d'enseignement qui combinent l'apprentissage dans et hors de la salle de classe. Ainsi, L. Nussbaum et P. Rocha nous exposent comment, dans le cadre d'un projet d'intégration de primo-arrivants, le travail à deux ou en groupes contribue à redéfinir le rôle de l'enseignant et comment les apprenants gèrent alors de manière autonome leur propre apprentissage et développent dans un cadre de réciprocité leurs compétences de médiation. Quant à la contribution de S. Mitteregger, elle met en évidence l'importance de la diversification des formes sociales dans le cadre de la pédagogie des échanges.

Le présent numéro offre au lecteur quelques morceaux choisis, quelques morceaux de choix, qui constituent certainement une bonne introduction à une thématique peu abordée sous ce titre précis des formes sociales dans l'enseignement des langues. A la lecture du numéro, tout comme au moment de sa conception, de nouvelles interrogations seront soulevées, comme par exemple: comment favoriser les interactions dans la langue cible auprès des apprenants débutants? Mais cette question, en particulier, fera l'objet d'un prochain numéro en 2009.

Sonia Rezgui

vor allem für eine gezielte Förderung von Leseverständnis und Sprechen. Der Beitrag von M. Jacquin stellt ein Modell zum kooperativen Lesen vor, das in einem späteren Forschungsprojekt ausgewertet wurde. Dazu erarbeitete die Autorin eine didaktische Sequenz für die Durchnahme eines Textes von P. Maar, den sie dann mit Schülern des Genfer Cycle d'Orientation las. Eines der erfreulichen Ergebnisse der Studie ist, dass sich der abwechslungsreiche Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit beim Umgang mit Texten auf das Leseverständnis und insbesondere auf den Aufbau von Lesestrategien positiv auswirkt, da die Lernenden diese verbalisieren und gemeinsam überprüfen müssen.

Die nächsten Beiträge geben einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen auf der Sekundarstufe I und II. Anhand einer Datenerhebung aus 30 Lektionen über argumentative Texte und Relativsätze kann J. Dolz die Faktoren benennen, die die Wahl unterschiedlicher Sozialformen im Sprachunterricht beeinflussen. Und D. Maillat legt seine Beobachtungen über den Nutzen von Rollenspielen im bilingualen Sachfachunterricht dar, der sich spezifisch für die L2 auszahlt. S. Pekarek Doehler, E. Pochon-Berger und V. Fasel Lauzon vergleichen im fortgeschrittenen L2-Unterricht Debatten, die vom Lehrer vorgeplant sind mit solchen, die aus einer Gesprächsdynamik entstehen.

In den letzten beiden Beiträgen werden Erfahrungen mit offenen Unterrichtsformen diskutiert, bei denen der Lernende selbst seine Rolle in der Interaktion festlegen kann. Dafür eignen sich ganz besonders Projektarbeiten (mehr darüber in BABYLONIA 1/2003), und bestimmte Methoden der Austauschpädagogik, die auf natürliche Weise schulisches und ausserschulisches Lernen miteinander verknüpfen. In diesem Zusammenhang steht auch das Integrationsprojekt für Migrantenkinder, das L. Nussbaum und P. Rocha beleuchten: Indem die Lehrperson bewusst in den Hintergrund tritt, wird die Rollenverteilung zwischen den Schülern, die in gemischten Gruppen arbeiten, neu definiert. Sie steuern dadurch ihren Lernprozess weitgehend autonom und entwickeln so die nötigen Kompetenzen der Vermittlung. Schliesslich kann S. Mitteregger, über ein wachsendes Interesse an der Austauschpädagogik berichten, die innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers auf die verschiedensten Sozialformen zurückgreift.

Die vorliegende Ausgabe von BABYLONIA will dem Leser Informationen und Überlegungen zu einem Thema bieten, das in dieser präzisen Form selten erörtert wird. Wie so oft werden beim Lesen wahrscheinlich neue Fragen auftauchen, die sich Herausgeber und Autoren ebenfalls bei der Konzeption und Redaktion der Nummer gestellt haben, so vielleicht auch das Problem, ob und wie man sogar bei Anfängern die Interaktion in der Zielsprache fördern kann. Dies ist das Thema einer der folgenden Nummern (1/2009), auf die wir hier schon hinweisen möchten.

Sonia Rezgui

Formes scolaires, formes sociales

Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire,
géographie, éducation à la citoyenneté

La forme c'est le fond qui revient en surface
Victor Hugo

Am Beispiel einer Sensibilisierung für das Problem der erneuerbaren Energien wird die Rolle der oben genannten drei Fächer in einer Art Kreisbewegung untersucht, bei der der Autor über einen Umweg zu konkreten Situationen zurückkehrt. Denn um eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die von Natur aus kein direktes Unterrichtsfach ist, für den Einsatz in der Schule aufzubereiten und verständlich zu machen und dann in entsprechenden Handlungsformen einzuüben, ist es nötig, schrittweise vorzugehen: Es gilt zunächst, die grundlegenden Kenntnisse in den passenden Fächern zu verankern und von da aus den Bogen zurück zur sozialen Realität zu schlagen. Dafür müssen auch Situationen innerhalb der Schule geschaffen werden, die sich auf bestimmte Sozialformen stützen, in denen das vorher erworbene theoretische Wissen in die Praxis überführt wird.

La question du sens des savoirs scolaires a toujours préoccupé les responsables de nos institutions scolaires publiques¹. Les débats sur ce que signifie cette préoccupation, sur les moyens d'y arriver et sur le rapport au monde à privilégier, sont nombreux et anciens. Chervel et Compère (1997) les repèrent dès la Grèce antique: «*Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées [...]. L'une est fondée sur la nature, sur les choses, sur l'univers: elle permet à l'homme de se situer dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action. L'autre s'appuie sur les textes portés par une longue tradition, et sur la langue, à la fois outil de communication et de la persuasion et support indispensable, voire consubstantiel, de la pensée: elle intègre l'individu dans une élite, dans une nation, dans une culture qu'il partagera à la fois avec ses ancêtres et avec ses contemporains.*» Didacticien des sciences sociales, regroupant sous cette dénomination les trois disciplines scolaires que sont l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté², cette tension est au cœur des finalités de ces disciplines, de leurs contenus et des pratiques dans les classes. L'histoire et la géographie se présentent avant tout comme des textes qui décrivent, racontent, expliquent la vie des humains dans les sociétés passées et présentes; l'éducation à la citoyenneté est plus directement liée à des pratiques sociales, à des attitudes et comportements sociaux. Ainsi, les

enseignements de ces disciplines traitent de formes sociales, puisqu'elles étudient des réalités sociales réputées avoir existé ou existant encore, voire à faire exister.

Toutefois, la réflexion ne saurait en rester là. En effet, dans les débats, attentes, intentions, choix de contenus... dont ces disciplines sont l'objet, on omet presque toujours les processus de scolarisation des savoirs. On fait comme si, en classe, on étudiait «l'agriculture des États-Unis» ou «la Guerre du Sonderbund», «les institutions politiques du Canton ou de la Confédération» ou encore «la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale». Or, ces généralités laissent de côté une évidence sur laquelle je fonde ici mon propos: ce ne sont pas ces thèmes que l'on étudie, mais trois ou quatre textes ou bouts de textes, souvent découpés voire retraduits, quelques images, une carte, deux graphiques, etc. Autrement dit, la réalité étudiée est introduite en classe par ces médiations très partielles et très limitées, par ces traces et ces reconstructions, le tout rangé sous des grands thèmes.

Ce même processus de scolarisation est à l'œuvre lorsque l'on travaille sur les situations d'enseignement. Ainsi, par exemple, il est de bon ton aujourd'hui de favoriser l'organisation de débats en classe. Mais, quels que soient les choix faits par les enseignants, ces situations ne sont jamais un transfert homothétique de situations sociales, elles aussi diverses bien que rangées sous une même dénomination. Autrement dit encore, toute situation scolaire

est artificielle au sens de non-naturelle. Un tel constat ne nous autorise pas à opposer les situations scolaires, qui sont aussi des formes sociales, à d'autres formes sociales qui seraient, elles, authentiques, réelles, etc. Je résiste très fortement à cette opposition car toute forme, qu'elle soit sociale ou scolaire, est socialement construite, car les formes sociales sont infiniment nombreuses et que leur transport dans l'espace scolaire n'a rien de mécanique. De plus, on conviendra aisément que n'importe quelle forme sociale n'est pas a priori favorable pour produire du sens. Si toute forme sociale n'est pas, par essence, productrice de sens, il est alors nécessaire de réfléchir sur les critères de choix de celles qu'il convient de scolariser. Si la séparation monde et école est parfois, souvent?, source de déficit voire d'absence de sens, je résiste à la généralisation des solutions qui prétendent effacer cette séparation, sans autre procès.

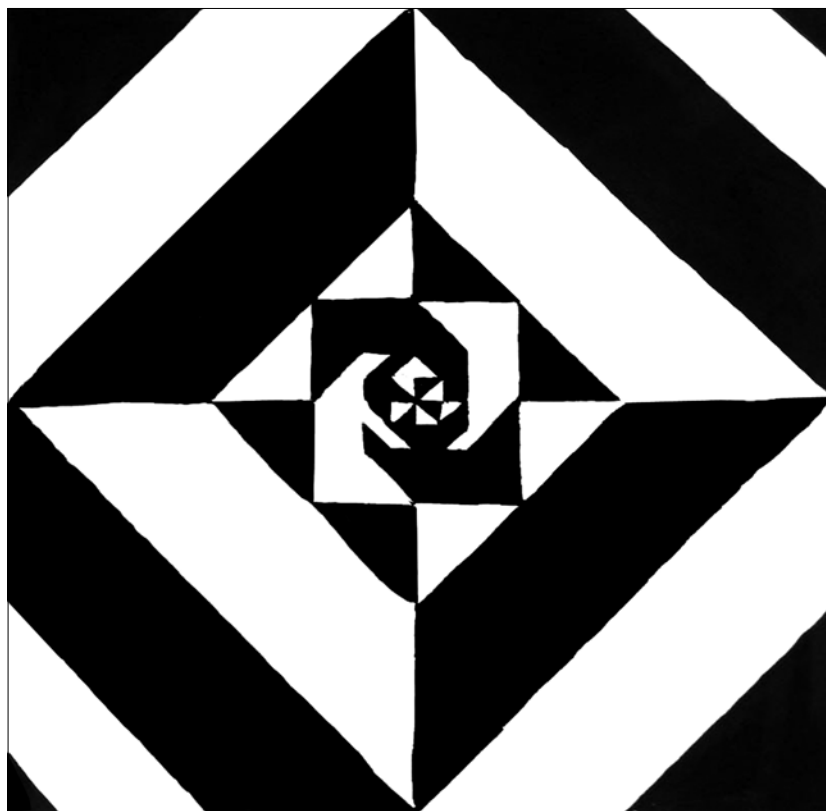
Ces éléments précisés, j'introduis en premier lieu le concept de forme scolaire et ses particularités à partir de mes disciplines, puis ouvre vers ce qui déstabilise cette forme depuis quelques décennies. Enfin, je m'appuie sur une recherche en cours sur l'éducation au développement durable pour explorer quelques aspects de cette déstabilisation et une des manières dont on peut y répondre.

Dans les limites de cet article, les analyses esquissées ici se présentent comme des hypothèses de travail qui seraient toutes à développer, à nuancer et à vérifier. J'espère avant tout produire du débat et non des prises de position closes et réductrices. Je mesure trop la tendance actuelle qui consiste à réduire à minima l'école publique, celle de tous les élèves, et à développer en contrepartie un marché de la formation, pour ne pas être opposé d'une part à ceux qui agissent en ce sens, d'autre part à ceux qui veulent

revenir à un bon vieux temps mystifié et mystificateur.

1. Forme scolaire, forme de socialisation

À la suite de travaux d'historiens (Chartier, Compère, Julia, 1976), Guy Vincent (1980, *et al.* 1994) a formalisé le concept de *forme scolaire* pour désigner le mode d'organisation de l'école tel qu'il s'est peu à peu imposé en Occident depuis le XVI^e siècle, puis largement répandu ailleurs. J'en rappelle brièvement les principaux caractères. Avec l'école s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupes d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes. Ces découpages se font à plusieurs échelles temporelles: succession des années, définition des progressions dans chaque discipline au cours d'une même année, fragmentation du temps hebdomadaire et du temps quotidien. Dans cette forme scolaire, le savoir est supposé stable, déposé dans des livres, des manuels, qui présentent, pour une discipline donnée, l'état de ce savoir tel qu'il peut être porté à la connaissance des élèves. Cette forme n'est pas une coquille neutre. Elle correspond, c'est ce qui en fait l'importance, à un mode spécifique de socialisation. Celui-ci pose que l'élève qui apprend à l'école à soumettre sa conduite à des règles ne le fait pas par crainte ou par soumission mais par un exercice personnel et collectif de la raison. Certes, nous sommes bien dans un modèle, une construction théorique, et non dans la réalité des pratiques quotidiennes. Toutefois, ce modèle a des effets directs sur la conception des savoirs scolaires. Ceux-ci sont d'une part réputés être légitimes car la traduction scolaire de ce qui est considéré comme acquis, comme vrai à un moment donné, d'autre part un cadre



nécessaire à l'exercice de la raison. On y reconnaît aisément la finalité de formation du citoyen.

Du point de vue théorique, la forme scolaire est ainsi entièrement *dévouée* à la construction d'un sujet autonome et rationnel. Les modes d'organisation matériels et symboliques de l'École seraient alors la traduction nécessaire de cette intention. Une simple observation de la réalité et de l'expérience scolaire montre qu'il entre dans cette forme et dans son expression institutionnelle bien d'autres facteurs et que nous sommes loin de la construction théorique du modèle. Toutefois, quelles que soient les variations et les différences, notamment selon les disciplines scolaires, nous sommes dans la conception d'un savoir qui se présente comme un stock suffisamment stable pour servir de référence durable et légitime à l'enseignement. Une maîtrise des éléments de base des différents domai-

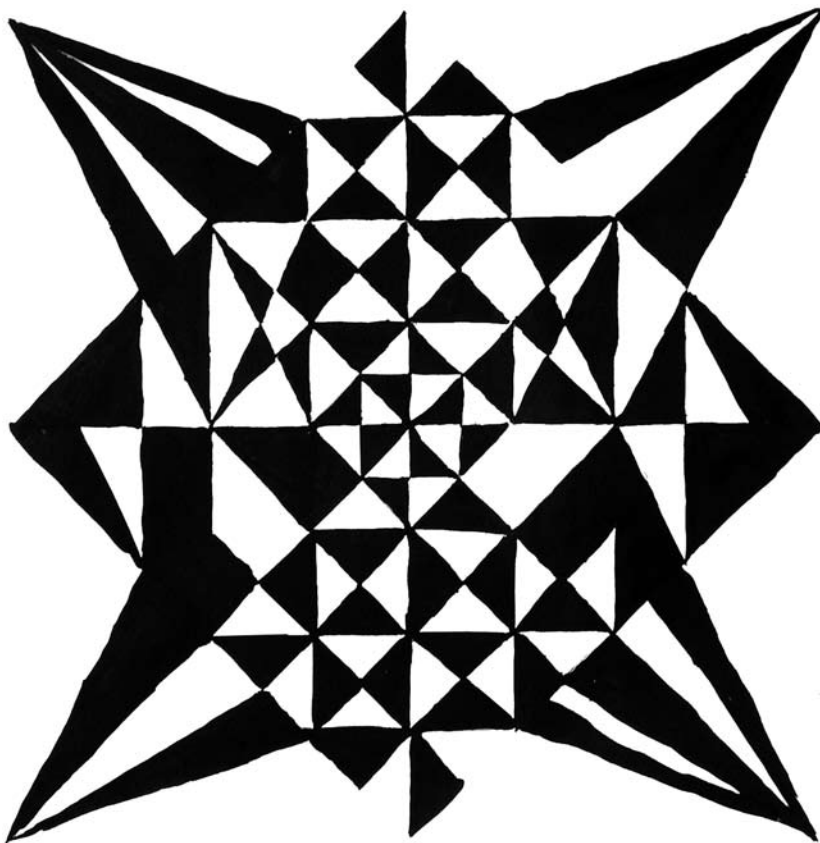
nes de savoir jugés essentiels pour la formation du citoyen est alors ce qui organise l'enseignement. Enfin, il va de soi que l'école ne prend en charge la transmission que d'une très petite partie de ce patrimoine des savoirs, qu'ils soient théoriques ou pratiques, quotidiens ou scientifiques, accumulés par l'humanité depuis des millénaires. La question du choix de ce qu'il est bon, juste, nécessaire... d'enseigner s'est toujours posée et de manière souvent conflictuelle. Constamment de nouveaux savoirs frappent à la porte de l'École sans que soit assurée l'obsolescence d'une partie équivalente de ceux qui y sont présents.

2. Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et forme scolaire

Comme l'ensemble de l'école et comme chacune des disciplines

scolaires avec leurs curriculums, l'histoire et la géographie scolaires ainsi que l'éducation à la citoyenneté, répondent à un projet politique. Si elles ont été installées dans l'école obligatoire de la plupart des systèmes scolaires occidentaux, c'est d'abord pour répondre à une finalité politique: construire une conception partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir. Toute communauté politique autonome se définirait par une histoire commune, passé et présent ouvert sur l'avenir comme destin commun, par un territoire qui est à mettre en valeur et à défendre, par des institutions politiques et des formes d'exercice des pouvoirs censées garantir les droits des citoyens et l'autonomie de cette communauté. Tout ceci est connu, mais je pense essentiel de l'avoir à l'esprit lorsque l'on examine la situation de ces disciplines aujourd'hui. L'histoire renvoie à un récit, à l'histoire ou aux histoires que l'on se raconte pour *vivre ensemble*, pour développer le sentiment d'appartenance, une identité narrative. Même si la description lui est souvent associée en priorité, la géographie est elle aussi *ultimement narrative* (Berdoulay, 1988). Étudiant le monde actuel, elle traite aussi d'actions présentes, de décisions, comme ce qui est relatif à l'aménagement du territoire ou, plus simplement, aux pratiques spatiales des élèves. Enfin, l'éducation à la citoyenneté oscille entre un enseignement de savoirs et l'apprentissage de pratiques, d'attitudes, de comportements sociaux réputés nécessaires ou attendus de la part de toute personne vivant en société, évacuant alors souvent ce qui est propre à la citoyenneté démocratique.

Si j'en reste aux seules histoire et géographie dont la présence est plus assurée que l'éducation à la citoyenneté, une analyse approfondie des textes officiels qui régissent ces disciplines dans l'enseignement secondaire français depuis plus d'un siècle m'a conduit à proposer un modèle sous le titre des 4R (Audigier, 1993). Ces deux



disciplines enseignent des Résultats qui se présentent comme la Réalité, assurent le Refus de ce qui divise et transmettent ainsi un Référent consensuel. Sous ce modèle, je souligne ce qui associe ces disciplines à la forme scolaire. Cela indique aussi que les réalités sociales, les expériences humaines qui sont leurs objets d'étude sont construites, reconstruites, selon cette logique des 4R. Ainsi, les tentatives introduites pour les dépasser, tentatives qui existent, ne doivent pas oublier de travailler aussi sur le sens et les raisons de ce qui se présente comme un ensemble de contraintes, plutôt que de leur opposer leur contraire comme si ce n'était qu'une affaire de point de vue et de formation. D'une part l'école, au moins l'école obligatoire, a, en principe, aussi pour finalité la construction d'une culture commune, condition nécessaire pour la communauté des citoyens, d'autre part le savoir résiste!

3. Forme scolaire en cours de déstabilisation?

Si je continue de m'inscrire dans des évolutions de fond de nos systèmes éducatifs, j'interprète un nombre important de celles-ci comme des signes de remise en cause de la forme scolaire. Laissant de côté bien d'autres signes, je me limite ici à interroger le sens des multiples *éducation à...* - à la santé, au développement durable, aux médias, etc.³ - qui fleurissent dans de nombreux plans d'études. J'y associe les *domaines généraux de formation* ou toute autre formule de ce type... Ces *éducation à...* traduisent des demandes sociales diverses que les disciplines actuelles et leur découpage ne prennent pas en compte. Les buts recherchés par ces *éducations à...* déplacent ceux des disciplines habituelles. Il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires mais de construire des *compétences sociales*, c'est-à-dire des compétences

Il ne s'agit plus de former l'élève à résoudre des exercices et des problèmes scolaires mais de construire des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences pour agir en société.

pour agir en société. Une manière de légitimer ces demandes est aussi de les présenter comme des réponses aux critiques adressées à des savoirs scolaires qui, trop fragmentés, trop éloignés de la vie, ne font plus sens pour une partie importante des élèves⁴ et n'ont plus d'utilité pour la vie personnelle et professionnelle. Cela implique de mettre en avant de nouvelles intentions et de nouvelles manières d'enseigner. Interdisciplinarité, importance de l'expérience, *learning by doing*, programmes par compétences, etc., dessinent un nouveau cadre qui met à mal la forme scolaire traditionnelle.

Ces orientations sont à interpréter en relation avec des mouvements de fond concernant notamment le régime des savoirs et le régime de socialisation. Pour le premier, j'écrirai simplement que l'on passe de savoirs légitimés par leurs références, accumulés par des générations précédentes et censés représenter des pans entiers de la culture, ceux que j'ai associés à l'idée de stock, à des savoirs qui sont pensés comme des ressources à mobiliser en situation. Dès lors ce ne sont plus les savoirs qui sont premiers mais les situations; les savoirs sont des ressources au service de compétences à construire et à mettre en œuvre. On observe clairement, par exemple dans la construction du *Socle commun* en France et dans celle du *Plan d'études romand*, les tensions de plus en plus fortes entre ces deux régimes de savoirs. Quant au mode de socialisation, en étant tout aussi rapide, je discerne le passage d'une

socialisation qui met en avant l'appartenance à une communauté politique, plus largement à une communauté de destin, à une socialisation destinée à construire les compétences nécessaires pour que chacun puisse trouver un emploi sur le marché du travail. Celui-ci est pensé comme ayant des caractéristiques partagées au-delà des frontières des États, comme faisant appel à la mobilité, à la disponibilité permanente, à la flexibilité. Ce qui est légitime est ce qui est efficace. Ce qui est important est la capacité des individus à faire face à des situations sociales rencontrées dans la *vraie vie*, celle-ci s'articulant autour du Marché.

4. Disciplines scolaires, formes scolaires, formes sociales: la problématique du détour-retour

La situation que je viens de décrire conduit évidemment à reprendre à nouveaux frais les curriculums de toutes les disciplines scolaires, en particulier de celles de sciences sociales, depuis leurs finalités jusqu'aux situations scolaires qu'il convient de mettre en œuvre en passant par le choix des réalités sociales étudiées. Dans le cadre d'une recherche sur *l'éducation au développement durable*⁵ (ci-après EDD) nous avons été immédiatement confrontés à de très nombreuses questions concernant ces différents éléments, par exemple: au-delà des grandes généralités, un déplacement des buts de nos enseignements vers des compétences sociales, notamment des compétences d'action et de décision; l'analyse des relations entre le thème Développement durable et les domaines scientifiques qui en font un objet d'étude; l'analyse des relations entre l'EDD et les disciplines scolaire, d'une part pour prendre en compte de manière explicite et raisonnée les processus de scolarisation des savoirs, d'autre part parce que les disciplines scolaires de sciences sociales ne répondent pas aux mêmes découpages que les sciences qui étudient ce

Le premier [constat] relève la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens des coutumes auxquelles ils sont habitués, à réinvestir des savoirs construits à l'école.

développement; de là découle aussi le travail sur l'interdisciplinarité⁶; le choix et la construction des réalités sociales étudiées, autrement dit des exemples retenus; le choix des situations scolaires à mettre en œuvre depuis celle consacrée à l'introduction et la présentation-dévolution du thème jusqu'au débriefing des situations de débat; etc.

De nombreux travaux et exemples concernant l'EDD sont bâtis sur la mise en activité des élèves à partir de situations réputées être des situations de vie, situations qui sont donc non-disciplinaires (Audigier, 2001). La priorité accordée à des finalités liées à des compétences sociales conduit également à privilégier des actions que des élèves de l'école obligatoire peuvent aisément mettre en œuvre. Ce sont donc des formes sociales importées qui se présentent comme différentes de ce qui est habituellement associé à la forme scolaire. De plus, l'EDD a très souvent pris la suite de l'éducation à l'environnement dont les problématiques étaient plus liées à la protection et à la conservation de la nature qu'à l'ouverture vers des dimensions sociales et politiques. Or, point n'est besoin d'insister sur le fait que les décisions que les citoyens, les acteurs sociaux et les responsables politiques, doivent prendre en ce domaine sont des décisions politiques qui ne se déduisent pas de telle ou telle approche scientifique qui serait indiscutable, mais relèvent de négociations, de conflits, de compromis entre des intérêts, des attentes, des opinions, des croyances, des nécessités, etc. L'analyse des conditions de l'action en faveur du développement durable implique donc au premier rang les sciences sociales. Quels que soient les propos qui insistent sur la nécessité d'une présence de l'économie ou du droit dans l'EDD, un principe de réalité demande de travailler d'abord sur et avec les disciplines de sciences sociales présentes à l'école obligatoire. On pourrait aussi, comme dit

au début de ce paragraphe, les ignorer et 'partir' de cas réels présents dans la société et convoquer des savoirs selon les besoins d'étude de ces cas et de résolution des problèmes qu'ils soulèvent. L'interdisciplinarité n'est plus alors un projet réfléchi mais une sorte de conséquence naturelle du travail fait; à la limite, les savoirs restent a-disciplinaires et prisonniers du sens commun. Nous retrouvons ici le débat très ancien posé dès le début de cet article.

La problématique que nous avons adoptée s'énonce simplement par les deux termes de *détour* et de *retour*. Partant d'une réalité sociale à étudier, nous avons posé comme nécessaire de construire cette étude avec un détour par la construction de savoirs disciplinaires puis de revenir à la dite réalité qui, comme énoncé précédemment, n'est pas disciplinaire. Le détour disciplinaire correspond à un moment où les concepts scientifiques sont introduits et travaillés, d'une part pour simplement construire les informations nécessaires à la connaissance et à la compréhension de la situation, d'autre part pour mettre à distance le sens commun, suivant en cela le point de vue de Vygostki pour qui *la conscience réflexive vient par la médiation de concepts scientifiques*. Une analyse approfondie de cette problématique met en évidence la complexité des relations entre les disciplines scolaires et les dimensions ou registres avec lesquels nous découpons et catégorisons la vie sociale dans notre culture occidentale: économie, politique, social, culture, technique... Quels que soient les choix

qui sont faits, la réalité sociale étudiée est scolarisée en fonction d'une part des données organisationnelles de la forme scolaire, d'autre part des savoirs, concepts et points de vue disciplinaires qui sont retenus. Si j'associe les cas étudiés à des formes sociales, celles-ci sont donc profondément transformées par leur scolarisation⁷.

Le retour demande de mettre en place des situations suffisamment éloignées des pratiques scolaires habituelles pour se présenter à l'élève comme des situations pouvant exister ou existant dans la vie courante. Pour ce faire nous avons choisi des situations de débat. Une première situation a pour objet la construction d'un point de vue commun, une seconde la défense de points de vue particuliers choisis et défendus par les élèves afin d'emporter la conviction des autres. Après le détour par des savoirs disciplinaires, nous attendions que les élèves réutilisent ces savoirs dans les débats pour défendre leur point de vue. À la date où cet article est rédigé, les analyses des matériaux recueillis sont en cours, aussi est-il délicat de faire état de résultats qui ne sont pas encore assurés. Je me limiterai donc à deux constats provisoires. Le premier relève la difficulté que les élèves ont, dans une situation qui leur apparaît comme peu scolaire au sens des coutumes auxquelles ils sont habitués, à réinvestir des savoirs construits à l'école. La plupart du temps, ce sont des arguments ou des références relevant du sens commun qui sont apportés. En revanche, dans quelques travaux d'évaluation, travaux de forme scolaire faits à la fin de l'ensemble du parcours sur l'EDD et que les enseignants qui collaborent à la recherche nous ont transmis, les élèves réinvestissent des savoirs. Je laisse ici l'interprétation ouverte. Le second constat a trait à la difficulté de ces mêmes élèves à articuler l'individuel et le collectif. Entre les choix qui sont ou seront les leurs pour répondre aux défis posés par le développement durable et ce que les acteurs collectifs,

principalement les acteurs politiques, sont amenés à décider et à impulser, les relations ne s'établissent pas. La problématique de cette recherche met ainsi en évidence les chemine-ments difficiles, au moins pour notre domaine disciplinaire, entre la forme scolaire, même en évolution, et les formes sociales, réalités étudiées et situations scolaires, pertinentes pour l'enseignement.

Pause

Comme écrit dès l'introduction, cet article est avant tout un état très provisoire et partiel d'une réflexion sur des transformations de la forme scolaire actuellement en cours, transformations ou reconstructions d'une nouvelle forme scolaire? La question reste entière. Dans mon domaine disciplinaire, particulièrement concerné par les *éducation à...*, se référer à des formes sociales et/ou travailler à leur importation dans le quotidien des classes ouvrent à nouveaux frais des chantiers familiers à nombre d'enseignants et de chercheurs. La reconstruction des curriculums autour des compétences et donc l'importance des situations, les appels voire injonctions à l'entrée de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques, de nouveaux domaines, mettent directement à la question les relations entre la culture scolaire et les cultures sociales vécues, reçues, construites en dehors de l'école, cultures qui englobent la forme scolaire et les formes sociales, la forme scolaire étant, répétons-le, une des formes sociales institutionnelles sur lesquelles s'est construite notre modernité. Si, tout en se diversifiant constamment, la forme scolaire historiquement développée est encore dominante, les formes sociales susceptibles d'inspirer les pratiques scolaires sont, elles, multiples, changeantes, instables, mais aussi porteuses d'inégalités, de différenciations, d'exclusions autant que d'inclusions. À la logique du stock

énoncée précédemment s'oppose ici une logique du flux. Celle-ci irrigue notre vie sociale, intellectuelle, pratique, professionnelle... La refuser au nom de la précédente et de ce qu'elle aurait assuré aux XIX-XXe siècles (!) n'est pas plus pertinent que de s'y soumettre. Mais nous avons encore à construire la pensée des relations théoriques et pratiques entre ces deux logiques.

Notes

¹ Le terme de savoir est ici employé dans un sens très large, connaissances, savoir-faire...

² Éducation à la citoyenneté, éducation civique, éducation aux citoyennetés... les appellations sont variées. Elles disent aussi les hésitations dont elle est l'objet, entre une discipline clairement identifiée par un horaire et un curriculum, et une préoccupation qui doit irriguer l'ensemble de l'école.

³ Je situe autrement l'éducation à la citoyenneté, parce que, d'une part à la différence des autres 'éducation à...' elle prend souvent la forme d'une discipline scolaire, d'autre part la formation du citoyen demeure, au moins dans les discours, la finalité et le sens de l'enseignement scolaire.

⁴ Prudence et nuance... si la question du sens des savoirs scolaires est évidemment essentielle, les généralisations sont difficiles. En particulier, la question se pose d'abord pour les élèves socialement défavorisés et en délicatesse avec l'école. On ne dit généralement rien ou pas grand-chose de la manière dont les classes dirigeantes se reproduisent dans des établissements et des filières bien sélectionnés, et de l'adhésion, même critique, que leurs enfants expriment à l'égard de la culture scolaire.

⁵ Le titre exact de cette recherche est: *Les contributions des enseignements de sciences sociales - histoire, géographie, citoyenneté - à l'éducation au développement durable. Étude d'un exemple: le débat en situation scolaire*. Elle est financée par le FNS.

⁶ Sur l'interdisciplinarité, voir Audigier 2006.

⁷ Le lecteur pourrait objecter que mettre les élèves devant et dans des situations dites réelles sans faire un détour par des disciplines scolaires permettrait de réduire voire d'éliminer les effets de leur scolarisation. Une analyse très simple de ces pratiques montre très aisément qu'elles n'échappent en rien à ce processus.

Bibliographie

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur*

appropriation par les élèves. Thèse pour le Doctorat Université de Paris VII.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard, (dir.). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, (pp.43-59). Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne.

Audigier, F. (2006). L'interdisciplinarité... *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf, 37-50.

Berdoulay, V. (1988). *Des mots et des lieux, la dynamique du discours géographique*. Paris: CNRS.

Chartier, R., Compère, M.-M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe*. Paris: SEDES.

Chervel, A. & Compère, M.-M. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74, 5-38. (Numéro spécial, Les humanités classiques).

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (Éd) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

François Audigier

Professeur ordinaire en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, il anime l'équipe de recherche en didactiques et épistémologies des sciences sociales (ERDESS). Cette équipe regroupe des chercheurs et des formateurs de plusieurs institutions romandes et travaille actuellement sur les contributions des disciplines de sciences sociales à l'éducation au développement durable (www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc).

Philippe Blanchet
Rennes

Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique

Quelle place pour les pratiques sociales en didactique des langues «maternelles» ou «étrangères»?

Lehrmethoden im Sprachunterricht, insbesondere in der sogenannten „Muttersprache“, sind anscheinend didaktisch oder wissenschaftlich sehr umstritten, obwohl es sich grundsätzlich um eine politische Diskussion handelt. Ziel dieses Beitrages ist es, diese oft unterschwelligen ideologischen Konflikte um die Frage der Zielsetzung und der Modalitäten im Unterricht in Bezug auf soziale Praktiken zu unterstreichen. Aufgrund der öffentlichen Debatten und Expertenberichte, die in letzter Zeit in Frankreich (Bentolila) und in Quebec (Gauthier) in einer traditionalistischen Perspektive verbreitet wurden, zeigt der Autor die voreingenommenen Meinungen, deren Schwachstellen und Ungereimtheiten auf. Dieser Artikel schlägt vor, dass die Gesellschaft klare Entscheidungen treffen sollte, um erziehungspolitische Massnahmen festlegen zu können, und sich den ausserschulischen Fremdsprachenunterricht zum Vorbild zu nehmen, um den Sprachunterricht innerhalb der schulischen Institution (in der „Muttersprache“) im Einklang mit kohärenten gesellschaftlichen Entscheidungen zu modernisieren.

1. Un débat politique réactivé 1.1. Pratiques sociales et politiques éducatives

La question de la prise en compte des pratiques sociales, à la fois comme objectifs et comme moyens d'apprentissage, hante la réflexion et les stratégies en matière de politique éducative depuis plus d'un siècle, et de façon vive depuis une cinquantaine d'années. Le domaine des langues («étrangères» et «maternelles» incluses) en fournit un bon exemple avec l'élaboration de la «méthode directe» fin XIXe, de la «méthode active» dans les années 1920, des méthodes comportementalistes dans les années 1950 puis la «révolution communicative» des années 1970-80 se prolongeant sous la forme «actionnelle» depuis le début du XXIe siècle, le tout traversé par de vifs débats sur et majoritairement contre les «méthodes traditionnelles (grammaticales)», la «grammaire explicite» (vs. implicite), les «modèles» monolingues (vs. les «compétences plurilingues»), etc. pour viser de plus en plus clairement des savoir-faire utiles à la vie sociale appris en imitant les pratiques sociales (conversations, vie quotidienne, etc.).

Cette question est réactivée de façon cyclique en relation avec de grands courants idéologiques et discursifs qui se développent dans les sociétés, notamment dans les phases à dominante conservatrice (refus du changement) ou réactionnaire (changement par un retour au passé). L'école, l'enseignement, constituent évidemment un levier primordial de pilotage politique de la société puisqu'on y inculque

des valeurs, des normes, des comportements, des idées à ceux qui sont et seront la société et l'humanité de demain. Il n'est pas anodin que les systèmes éducatifs soient massivement contrôlés par les pouvoirs politiques dans la plupart des États, que les changements de gouvernement soient très souvent suivis de changement de politique éducative. On se rappellera au passage que cela est en contradiction avec l'article 26-3 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de l'ONU (1948) qui énonce que «les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants»

1.2. Aspects idéologiques des politiques éducatives

L'expérience française me porte à penser que les périodes de domination conservatrice ou réactionnaire sont celles où les tentatives de mainmise radicalement orientée sur l'éducation sont les plus marquées, parce que l'avenir, porteur de changement, inquiète surtout quand on refuse le changement ou quand on a le passé pour modèle et quand on adhère, en conséquence, à un projet politique de défiance et de frein social face à l'avenir. On est moins enclin à contrôler l'éducation de façon autoritaire quand on a confiance dans la jeunesse et qu'on cherche surtout à stimuler son potentiel d'innovation sociopolitique¹. Nous vivons précisément en ce moment, en France par exemple mais aussi au Canada ou en Suisse pour parler de situations que j'observe de près, une pé-

riode de rupture violente en matière de politique éducative. Jusqu'aux années 2000, les gouvernements successifs avaient intégré à des degrés divers des propositions de changement – voire de progrès? – dans les programmes officiels d'enseignement, sans pour autant éliminer vraiment les strates précédentes (voir Blanchet, 1998 et 2000; Bertucci et Corblin, 2004; Puren, 2004, par ex.). Cela aboutissait à un ensemble certes peu cohérent et un peu fourre-tout mais où, dans les négociations règlementaires avec les organismes représentant les grands élèves, les parents, les enseignants, les chercheurs, les employeurs, chacun obtenait une part de ses attentes et où se dégagait un consensus mou en va-et-vient entre «modernistes» et «traditionalistes» qui n'enthousiasmaient ni ne scandalisaient à peu près personne. Au Québec, l'intervention politique avait été plus directive (et plus récente, 2001-2003) vers l'adhésion à des méthodes pédagogiques «constructivistes».

En France, l'arrivée au pouvoir d'un courant «néo-conservateur» très affirmé, depuis 2002, a eu des répercussions brutales en matières d'éducation: l'ensemble des programmes a été ou est en cours de modification profonde, selon un double processus. D'une part, des décisions politiques élaborées sans transparence, uniquement avec des groupes de pression traditionalistes², au sein du cabinet du ministre (par suppression des instances et procédures de consultations précédentes: Commission Nationale des Programmes, groupes d'experts, consultation publique longue des enseignants, parents, syndicats, etc.) D'autre part, la commande de «rapports» d'experts orientés et des campagnes médiatiques associées pour «informer» (en fait conformer puisqu'il n'y a pas ou peu de débat contradictoire) l'opinion publique par un discours alarmiste sur un supposé déclin éducatif en désignant une cible: des innovations pédagogiques et

didactiques des dernières décennies. On ne peut pas, bien sûr, associer systématiquement conservatisme politique et conservatisme éducatif. Les choses sont plus complexes que cela: il y a un conservatisme éducatif de gauche et un modernisme éducatif de droite, comme il y a un nationalisme linguistique normalisateur de gauche et une ouverture au plurilinguisme et à la variation linguistique à droite. Mais, tendanciellement et puisque tout projet éducatif est un projet de société, on trouve davantage de conservateurs éducatifs chez les conservateurs ou réactionnaires, et davantage de modernistes éducatifs chez les socio-démocrates et autres mouvements de gauche. En l'occurrence, il est clair que les gouvernements néo-conservateurs français au pouvoir depuis 2002 développent activement une politique éducative explicitement réactionnaire, qui vise directement à exclure les pratiques sociales (notamment actuelles) de l'école en revenant à un enseignement traditionaliste (je m'expliquerai sur ce point plus loin).

Au Québec, la mise en place des nouvelles orientations éducatives au début des années 2000, qui prolongeait des évolutions des décennies antérieures (États généraux sur l'éducation de 1995), suscite depuis 2005 la mobilisation de certains experts et d'une part de l'opinion publique pour soutenir l'arrêt total de cette politique et un retour à des pratiques pédagogiques dites «explicités» voire «magistrales» (autour du rapport Gauthier de 2004 sur lequel je reviendrai). À ce que j'ai pu en juger par de nombreuses discussions et la participation à des réunions publiques avec des responsables québécois de l'éducation et/ou de politique linguistique, cette mobilisation a, en 2008, gagné beaucoup de terrain et d'esprits, au moment où la majorité de l'opinion penche vers le parti conservateur (pour les élections fédérales de 2008 par exemple). Il semble qu'un même mouvement soit en train de gagner la Suisse, au

moins la Suisse francophone (en Suisse l'éducation est de compétence cantonale), où les rapports Gauthier et Bentolila ont eu un certain écho. Des débats tout à fait comparables ont également lieu, simultanément, en Belgique francophone.

2. Un débat politique reconfiguré en débat scientifique

2.1. Rôle du contexte gouvernemental en France

En France, accompagnés ou poussés par des mouvements éducatifs réactionnaires comme «Sauver les Lettres» (pour la langue française et la littérature), «Famille-École-Éducation» ou encore «SOS Éducation» (pour l'ensemble des disciplines), des députés, des essayistes (comme A. Finkelkraut), des journalistes (y compris dans des médias affichés «de gauche»³), on a développé depuis les années 1990 un discours prônant l'abandon de méthodes pédagogiques modernes voire de toute méthode explicitement «pédagogique»⁴, avec l'idée que l'enseignement est un art de la transmission de connaissances et non un métier avec ses savoir-faire et ses techniques d'apprentissage. Sont ainsi visés les dispositifs pédagogiques et didactiques centrés sur les pratiques sociales comme objectifs (par exemple les usages effectifs des langues pour communiquer en contextes actuels) et comme moyens d'apprentissages (méthodes regroupées sous les intitulés *immersives*, *constructivistes*, *expérientielles*, *actives*, ou *naturelles* chez Freinet), comme par exemple apprendre une langue en découvrant ses usages et en cherchant à s'en servir. Il n'est pas surprenant que les langues, et au premier chef celle (unique) considérée comme «maternelle» parce qu'officielle, nationale et sacralisée, langue moyen d'enseignement (en l'occurrence, le français), soient au coeur des ces débats (Klinkenberg, 2001; Blanchet, 2007). Ces discours

ont été entendus depuis 2002 par les ministres successifs de l'éducation nationale, L. Ferry, G. de Robien et X. Darcos qui ont pris des positions publiques marquées en ce sens⁵.

2.2. L'exemple de l'enseignement de la lecture en français en France: pratique scolaire et/ou pratique sociale?

Le cas de G. de Robien annonçant en 2005 au Parlement français l'abandon de la «méthode globale» d'apprentissage de la lecture en français en est un bon exemple. Beaucoup ont objecté que cette méthode spécifique visant la lecture par compréhension iconique, sans décodage, inventée par un psychopédagogue belge (Decroly) pour des enfants souffrant de déficiences mentales, n'a jamais été ni préconisée ni utilisée dans l'éducation nationale française, où c'est une méthode dite «mixte» (associant décodage et compréhension) qui est employée partout depuis trente ans. Mais, pour les traditionalistes, l'enseignement de la lecture doit être exclusivement «syllabique» (apprendre à décoder les sons sous les lettres et à les oraliser), avec l'idée que se situe ici l'opération essentielle de lecture, et ils interprètent comme méthode «globale» tout enseignement qui vise aussi la compréhension des textes (y compris donc les méthodes «mixtes»), en prétendant que si les enfants d'aujourd'hui lisent moins bien que leurs ancêtres, c'est par manque de méthode syllabique.

Nous voici au coeur de la question des pratiques sociales: ce sont deux conceptions de la lecture et, à travers elle, de l'école dans la société, qui s'opposent ici. Soit on considère que lire, c'est réaliser une opération scolaire coupée du monde social (décoder, énoncer, lire à haute voix un texte décontextualisé sans interlocuteurs ni objectifs), ce qui permet de reproduire les inégalités sociales en renvoyant les enfants à leurs milieux sociaux pour y acquérir (ou non) des savoir-faire so-

ciaux à valeurs variées selon leurs milieux. Soit que lire, c'est comprendre des textes authentiques pour répondre à des besoins concrets en contextes sociaux, savoir-faire à laquelle l'école a pour mission de préparer tous les enfants afin de contribuer à une redistribution des moyens de valorisation et de promotion sociale. Pour appuyer ses déclarations, le ministre avait fait diffuser un texte où étaient cités des extraits de travaux scientifiques de psycholinguistes spécialistes des procédures d'apprentissage et de pratique de la lecture (sans les en avertir), qui soulignaient l'importance des opérations de décodage pour la lecture. Mais ces extraits étaient tronqués et sortis de leurs contextes, ce qui a provoqué une protestation publique des auteurs concernés qui ne sont pourtant pas suspects de complaisance pour une approche «globale»⁶. Ils ont rappelé qu'au delà du décodage, c'est le passage à la compréhension des textes qui pose le plus de problèmes chez la plupart des élèves en difficulté. On assiste ainsi à une tentative, certes au moins maladroite, de reconfigurer un débat qui est politique (ce qui n'est pas surprenant puisque les pratiques sociales y sont l'enjeu majeur) en débat scientifique (autre référent des choix éducatifs et des choix de société).

3. Les pratiques sociales dans les rapports d'experts sur l'éducation (notamment sur l'éducation linguistique)

3.1. Les fonctions ambigües des rapports d'experts

Les gouvernements français ont pris depuis 2006 des mesures éducatives de plus en plus marquées, notamment en lançant la rédaction de nouveaux programmes. Dans la même logique de croisement du scientifique et du politique, et pour justifier ces nouvelles orientations, ils ont demandé des rapports à certains experts. C'est là une pratique courante et bienvenue, sauf

quand il s'agit, comme pour la lecture, d'instrumentaliser des discours scientifiques (ou présentés comme tels) pour des buts politiques prédéterminés. Les discours scientifiques ne sont pas idéologiquement neutres mais le choix unilatéral de certaines sources, voire la manipulation naïve ou délibérée de ces sources, l'absence du débat contradictoire et de la relativisation qui caractérisent les discours scientifiques, voire la présentation de discours franchement non scientifiques signés par des auteurs qui tiennent par ailleurs des discours et des positions scientifiques, constituent un véritable détournement du rôle des experts. Et c'est bien de cela qu'il s'agit en France en ce moment.

Au Québec, la situation est différente, moins choquante mais comparable à mon sens, car un rapport de recherche apparemment non sollicité et directement issu de programmes scientifiques sert de base univoque (et c'est là tout le problème) à un discours politique qui s'en est emparé pour tenter de justifier un retour à des méthodes dites «explicites» et l'abandon des méthodes dites «constructivistes».

3.2. Les rapports Bentolila sur l'enseignement du français en France (2006-2007)

En France, les trois rapports sur lesquels s'appuie le gouvernement concernant l'enseignement du français (parmi d'autres sur d'autres disciplines en pleine tourmente comme les sciences économiques⁷ ou les mathématiques) ont été demandés à Alain Bentolila, professeur de linguistique générale à l'université Paris V, très impliqué dans la question de la lutte contre l'illettrisme depuis de nombreuses années, co-auteur d'une méthode «mixte» de lecture largement utilisée en France (*Gafi*). Ses rapports (Bentolila 2006, 2007a et 2007b) ont été très critiqués, notamment dans les milieux scientifiques⁸, pour leur manque (voire l'absence) de scientificité

de la démarche, des référents et des contenus: pas ou très peu de consultations, amalgames de considérations empiriques, politiques, philosophiques voire quasi mystiques sur le Verbe, absence de cadre théorique explicite, méconnaissances des aspects psychologiques et psychosociaux concernant les jeunes enfants, absence de prise en compte des contextes culturels, éducatifs et sociaux, vision simpliste de la variation linguistique, voire manipulation de données chiffrées, etc. C'est le découplage profond entre les pratiques scolaires préconisées et les pratiques sociales, associé à un contrôle social fort et précoce des enfants, y compris par l'emploi de pratiques pédagogiques identiques à celles qu'ont connues leurs grands-parents (je cite), qui caractérise les conclusions de ces rapports, ainsi que les discours médiatiques et les programmes qui en sont issus. Je renvoie les lecteurs aux dossiers réunis par le *Café Pédagogique*⁹, notamment ceux de S. Plane (2006), de J.-P. Jaffré (2006), de J.-E. Gombert et de M. Fayol (2008) ainsi qu'à Arditty et Blanchet 2007 pour l'analyse de l'idéologie implicite. Ces rapports et lobbying ont conduit à l'élaboration de nouveaux programmes pour la maternelle et le primaire (2007), ainsi que pour le collège (élèves de 11-15 ans, 2008), qui ont été dénoncés par la totalité des syndicats d'enseignants et de parents d'élèves réputés «de gauche» et par plusieurs associations de chercheurs et d'enseignants de français, précisément pour leur manque d'ambition éducative et leur coupure des pratiques sociales (cf. par exemple sur le site <http://www.sgen-cfdt.org/actu/article1726.html>). Deux anciens ministres de l'éducation ont également dénoncé vigoureusement cette évolution à rebours, J. Lang (socialiste) et L. Ferry (pourtant ministre de l'Éducation nationale lui-même sous le premier gouvernement conservateur en 2002 – c'est dire si l'actuel gouvernement va loin) dans *Le Nouvel Observateur* de

mars 2008¹⁰ (cf. aussi Lang, 2008). Je n'y reviens pas ici, ayant déjà trop parlé de ce qui se passe en France, pour me concentrer sur les événements québécois.

3.3. Le rapport Gauthier au Québec: une analyse coupée des objectifs d'apprentissage

Le rapport intitulé *Intervention pédagogique efficace et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, une revue de littérature* sous la direction de C. Gauthier (2004)¹¹, et qui a donné lieu à l'ouvrage de Gauthier et autres (2005), est clairement un rapport scientifique, tant par sa méthode, que par son mode de rédaction et ses références, même si le travail est de seconde main. Lui aussi a donné lieu à une communication médiatique de ses auteurs (*Le Soleil*, 11/02/2005 par exemple). Refusant le passage du *paradigme de l'enseignement* au

paradigme de l'apprentissage promu par la réforme éducative québécoise de 1995, les auteurs s'appuient sur les résultats de diverses recherches réalisées en Suisse, en Belgique, au Royaume-Uni et aux USA, synthétisées dans leur rapport, pour recommander le retour à une pédagogie de l'explicite et l'abandon d'une pédagogie dite *de la découverte, du projet ou constructiviste*, notamment à propos des élèves en difficulté. Ils précisent, à propos de leur préconisation, qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une pédagogie magistrale la plus traditionnelle. Pour résumer, les pédagogies actives, expérientielles, constructivistes ne fonctionneraient pas bien et renverraient les élèves à des acquisitions préalables ou ultérieures dans leurs milieux sociaux, ce qui produirait une inégalité pour les élèves de milieux défavorisés. Les préoccupations d'ordre social sont évidentes chez les auteurs, qui prennent soin, avec une véritable



honnêteté scientifique, de présenter de façon sérieuse les tenants et les aboutissants pratiques et théoriques (Piaget, Vygotsky...) des dispositifs pédagogiques qu'ils critiquent.

Il reste néanmoins deux problèmes essentiels qui sont absents de leur argumentation et qui me semblent permettre de la réfuter. Le premier concerne précisément ce paradigme psycho-socio-pédagogique qu'ils critiquent en lui reprochant de laisser les élèves découvrir seuls et de façon implicite les apprentissages dans les mises en situations-problèmes organisées par leurs enseignants sur le modèle des expériences authentiques de la vie sociale. D'une part, leurs sources principales sont des statistiques globales qui mesurent des scores obtenus à des tests standardisés en classant a priori les élèves dans des populations «à pédagogie explicite» ou «à pédagogie de la découverte», sans aucune vérification sur le terrain de la réalité des dispositifs pédagogiques auxquels ils ont été exposés. Quand on sait à quel point ces dispositifs restent perçus comme innovants (un siècle après leur élaboration!)¹² et les enseignants manquent de formation pour les mettre en œuvre, on peut avoir de gros doutes sur la cohérence et la concrétisation des démarches en question dans les classes. D'autre part, il est clair pour tous les théoriciens, concepteurs et formateurs en pédagogie constructiviste, qu'il y a toujours *explicitation* des observations, des hypothèses, des conclusions et des apprentissages, mais *après* la pratique et non *avant*. Cette séquentialité dite *inductive* est la principale différence avec une pédagogie *explicative* dite *déductive* où l'enseignant explique la règle *avant* de la mettre en pratique — et les autres caractéristiques en découlent, notamment l'importance des interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignants et des modalités d'évaluation formatives. C'est par le transfert conscient donc verbalisé des savoir-faire dans d'autres

Le principal problème, dans la perspective de la thématique ici traitée, est celui de la primauté à accorder aux pratiques sociales et donc celui, radical et complexe, de la place et de la mission de l'école dans la société.

contextes et sur d'autres tâches que l'apprentissage est validé. Ce serait n'avoir rien compris ni à Piaget ni à Vygotsky, ni à Meirieu ni à Freinet, que de croire qu'ils ont prôné un apprentissage uniquement implicite.

L'autre problème est plus grave. La question des tests rejoint ce problème (sont-ils adaptés aux enseignements suivis?). L'impasse est faite sur les objectifs et les contenus d'apprentissages, dont on ne sait rien. Or, l'alternative pédagogique ne consiste pas simplement à utiliser des voies différentes pour atteindre les mêmes objectifs: elle conduit nécessairement à poser des objectifs différents. En effet, si l'on vise des activités scolaires internes, déconnectées des pratiques sociales et des savoir-faire sociaux afférents, comme le fait en général une éducation traditionnelle où l'imitation-mémorisation joue un rôle clé (par exemple dictées, dissertations, exercices de grammaires, problèmes mathématiques, récitation, reproduction de cartes et graphiques, etc.), alors il est clair que des pédagogies fondées sur des pratiques sociales authentiques, en classe comme dans le vie quotidienne, y préparent moins bien les élèves. Mais si l'on prend en compte que les pédagogies «de la découverte» visent des compétences sociales en utilisant, de façon congruente, des activités sociales didactisées comme moyens et objectifs d'apprentissage, alors il devient évident également qu'elles

sont plus efficaces que des dispositifs coupés du monde qui n'y préparent pas. D'autres travaux scientifiques, dont par exemple ceux de l'équipe d'Y. Reuter (2007) sur la mise en place d'une pédagogie Freinet cohérente par l'ensemble des enseignants de toute une école en milieu défavorisé, tous volontaires et formés à cela, montre, à l'inverse des conclusions de l'équipe de C. Gauthier, son efficacité comparée. Les travaux de D. Manesse (2003) ou ceux réunis par M.-M. Bertucci et Houdart-Mérot (2006) montrent que les problèmes des «classes difficiles» sont loin de se résoudre à une simple querelle de méthode pédagogique. Nous voici revenus à un réel débat contradictoire, de type scientifique. Et là, quoi qu'en disent C. Gauthier et ses collègues qui prétendent être les seuls à détenir des vérités scientifiques pour guider les décideurs politiques (ce qui n'est pas un discours scientifique, normalement nuancé et prudent), les conclusions sont beaucoup moins sûres: elles peuvent même être entièrement renversées.

3.4. Dimensions cachées du débat... un conflit de valeurs et pratiques sociales

Des conceptions sous-jacentes d'un certain nombre d'éléments clés du débat y jouent probablement un rôle majeur. Ce sont là, vraisemblablement, les vrais problèmes auxquels il faut d'abord donner des réponses avant de les préciser sur le terrain scolaire, et sur des disciplines en particulier, par exemple les langues.

Le principal problème, dans la perspective de la thématique ici traitée, est celui de la primauté à accorder aux pratiques sociales et donc celui, radical et complexe, de la place et de la mission de l'école dans la société. Les parents sont les premiers concernés, prioritaires dans la réponse à donner, au moins aux termes des grands textes de Droits — mais on n'est pas obligé de suivre ces principes, ce qui constitue déjà

une réponse à la question des valeurs. Souhaitent-ils que l'école transmette un savoir patrimonial, classique, plus ou moins abstrait et élitaire, ou bien qu'elle transmette des savoir-faire adaptés au monde d'aujourd'hui, des capacités d'imagination et d'adaptation pour l'avenir de leurs enfants, plus ou moins concrets et utilitaires (pour poser la question en termes volontairement tranchés)?

En découlent d'autres problèmes. Sous réserve qu'on cherche, pour le moins, une cohérence entre contenus d'enseignement et modalités d'apprentissage: les contenus d'enseignements doivent-ils être prioritaires et déterminer les formes de pédagogie qui les véhiculent ou bien les modalités d'apprentissages doivent-elles imposer la sélection des contenus qu'on y adapte? En d'autres termes, les élèves doivent-ils s'adapter à l'enseignement ou l'enseignement doit-il être adapté aux élèves? Et l'échec scolaire est-il l'échec à l'école ou l'échec *de* l'école? Dès lors, quelles sont la place et le statut de l'enfant dans le dispositif: une personne humaine digne d'être écoutée dont on stimule la socialisation par la compréhension, l'autonomie, le bien-être, ou bien un sauvageon qu'il faut dresser en lui inculquant autoritairement des savoirs identiques pour tous et à mémoriser définitivement afin de devenir une personne conforme alors reconnue humaine? Cela renvoie au statut de l'enseignant: est-il un guide bienveillant, modèle de socialisation et d'humanité ou un supérieur autoritaire dont la fin justifie les moyens, même ceux que l'on condamne par ailleurs entre adultes et/ou hors des situations d'enseignement? On voit bien qu'au fond c'est une question de valeurs éthiques et de projet de société. Toujours, bien sûr, pour poser les problèmes en termes caricaturaux...

Un dernier problème sous-jacent me semble devoir être signalé. Il mériterait une étude complète et je ne ferai que l'évoquer. Les débats, les rapports et les discours mentionnés plus haut,

posent le problème de déterminer les contenus et les modalités de travail qui sont adaptés à un apprenti débutant ou à un apprenant avancé. Chez Bentolila comme chez Gauthier, on tient pour acquis que les apprentis débutants ont besoin d'étudier la mécanique de phénomènes soigneusement disséqués et expliqués pour les leur rendre progressivement accessibles (par exemple la grammaire pour utiliser la langue, le solfège pour jouer de la musique, etc.) et l'on dénonce l'illusion de faire apprendre par l'expérience de la réalité, supposée d'une complexité trop grande, mal mesurée par les concepteurs des pédagogies expérientielles. De mon point de vue, il y a là une double confusion et je pense exactement le contraire. La première confusion, est d'ordre épistémologique, ou philosophique si l'on préfère. Elle consiste à croire que les outils et les classes d'analyses élaborées par des savants pour essayer de rendre compte du fonctionnement de phénomènes naturels ou humains et sociaux sont réellement des éléments constitutifs de ces phénomènes. On confond la grille de lecture du monde et le monde lui-même, on croit qu'il y a réellement des phonèmes et des morphèmes dans les langues, des croches et des portées dans la musique, des latitudes sur la Terre, de la géométrie dans la matière, un big bang dans l'univers... Or, ce sont des modèles explicatifs et interprétatifs; ce sont des images, des symboles, commodes, mais abstraits et produits par l'esprit humain. La deuxième confusion consiste à croire que la connaissance si possible exhaustive de ces éléments découpés garantit à la fois la connaissance / compréhension globale de l'ensemble (parce que c'est bien un ensemble qui fonctionne, jamais un élément isolé de la mécanique) et donc la capacité d'usage concret, social, de l'ensemble (la langue, la communication, un instrument, la musique...). Mais rien ne le prouve et tout laisse penser l'inverse. Ce n'est pas parce qu'on

connait la mécanique d'une voiture qu'on peut la conduire. On n'a ni besoin de connaître une grammaire pour parler (c'est le cas de milliards d'êtres humains!), ni besoin de solfège pour jouer de la musique ou chanter (*idem*), ni besoin de connaître la physique pour faire du vélo, parce que l'expérience sociale suffit à apprendre: c'est ce que nous faisons pour la majorité de nos acquisitions spontanées, réalisées hors situation scolaire, par exemple pour la plupart de nos acquisitions langagières (et de façon très efficace). Dès lors, on peut renverser l'analyse: les apprentis débutants apprennent spontanément par l'expérience concrète de phénomènes globaux et ce sont les experts qui ont besoin d'analyser ces phénomènes en règles formalisées et en éléments constitutifs qu'ils inventent à cet effet. Du reste, les pédagogies expérientielles ne sont pas des pédagogies immersives totales (au sens «nage ou noie-toi!»), car les situations sociales authentiques y sont pédagogisées en situations vraisemblables mises à la portée progressive des apprenants. C'est le sens même des opérations didactiques fondamentales: choisir, adapter, programmer.

L'enseignement-apprentissage des langues en fournit un exemple clair. Revenons-y.

4. L'importance des pratiques sociales en didactique des langues

Il y a eu une époque, désormais lointaine sinon révolue, où l'on enseignait les langues dites «vivantes» comme des langues «mortes», par l'apprentissage de règles de grammaires traditionnelles (donc par l'écrit), par leur application dans des exercices artificiels composés de phrases dépourvues de toute vraisemblance, la mémorisation de listes de vocabulaire plus ou moins thématiques et toujours décontextualisées, l'imitation de textes narratifs littéraires ou carrément niais, le tout centré sur une langue très normative

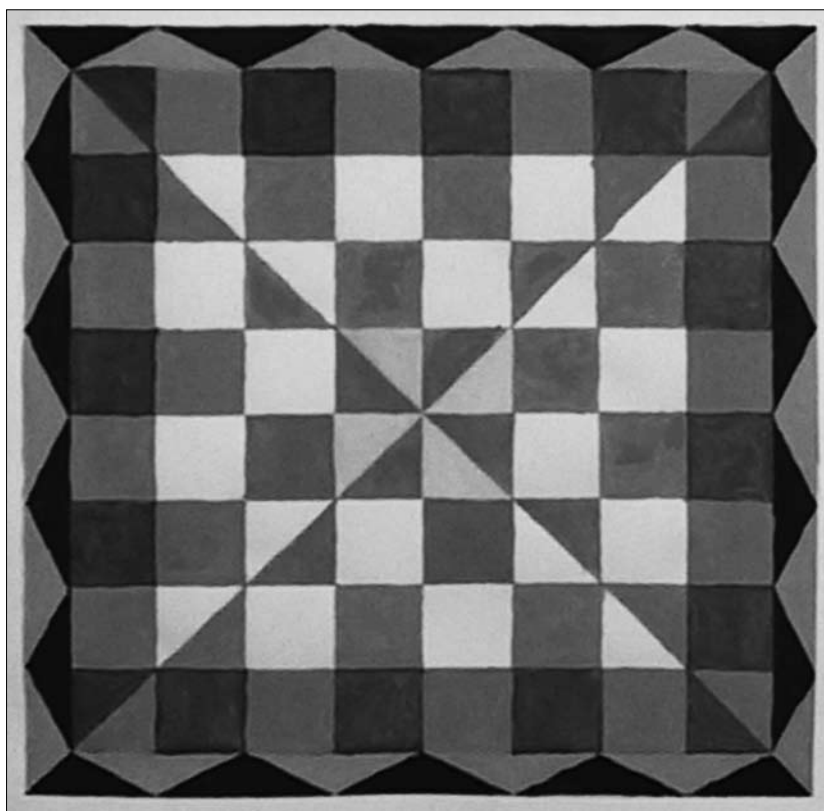
dont le modèle était le «scripteur monolingue natif distingué». Aucun lien n'était fait avec un éventuel usage oral ordinaire en contexte social, qui était abandonné à la possibilité pour les apprenants fortunés de réaliser des «séjours linguistiques» où, éventuellement, des acquisitions de pratiques sociales effectives se réaliseraient. Toute l'évolution de la recherche en didactique des langues, puis des pratiques d'enseignement, a visé dès les années 1950, la remédiation à ce qui était perçu par tous comme un échec massif: l'enseignement et la connaissance de la grammaire d'une langue écrite n'aboutissait pas au développement de compétences à communiquer, surtout à l'oral et dans la diversité des relations humaines. Cette approche a été reléguée aux oubliettes, sauf exceptions (notamment celle des institutions scolaires traditionnelles bénéficiant d'un public captif). Un consensus large s'est fait autour de la définition des

objectifs d'apprentissages en termes de pratiques sociales: les compétences à communiquer. Un consensus similaire autour de l'apprentissage par les pratiques sociales s'est fait dans tous les lieux où les attentes des apprenants étaient vives et concrètes: adultes, formations professionnelles, langue dite «instrumentale» ou sur «objectifs spécifiques», migrants: l'approche communicative devenue l'approche actionnelle au début XXI^e siècle (cf. le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues). Depuis la fin des années 1990, on a même commencé à abandonner le modèle du locuteur monolingue natif, jugé abusif et inadapté, pour développer les notions de compétence plurilingue et d'identité interculturelle (cf. Moore, 2007 pour une synthèse). On s'est fondé pour cela sur de nouvelles références sociales et scientifiques, grâce à l'analyse des pratiques sociales effectives des

locuteurs plurilingues et des situations sociolinguistiques plurilingues et pluriculturelles. Cela a remis en question, bien sûr, la prééminence ancienne d'une norme linguistique aristocratique à laquelle on a préféré, pour faire court, des normes ordinaires variées, individuelles (ce que l'apprenant peut produire) et collectives (adaptées aux situations courantes qu'il rencontre le plus fréquemment). Et même s'il reste des débats ponctuels, plus personne ou presque n'envisage un retour à un enseignement grammatical traditionnel, ce qui n'exclut pas l'utilisation d'explicitations grammaticales ou phonologiques après la phase d'induction par la pratique. Même les rapports institutionnels les moins suspects de parti-pris «pédagogue» (par ex. Legendre, 2003) vont dans ce sens, constatant que si les «scores» statistiques des élèves français en langues aux grandes enquêtes de type PISA sont plutôt mauvais, c'est très probablement parce qu'on pratique encore des méthodes trop traditionnelles dans les classes, souvent faute de formation et de moyens et non parce qu'on pratiquerait des méthodes trop «modernes», lesquelles font l'objet de recommandations largement consensuelles.

Et, si l'on accepte l'idée que les compétences linguistiques sont des compétences sociales au service d'usages autonomes de personnes ouvertes aux autres, reste à accepter l'idée que les langues «maternelles» ne sont pas des langues mortes et que leur enseignement-apprentissage peut bénéficier des acquis de celui des langues dites «vivantes étrangères» hors institutions scolaires.

Et si l'on n'est pas d'accord sur ces questions essentielles, des parents-citoyens pourraient faire valoir l'article 26-3 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de l'ONU (1948) pour obtenir la mise en place d'enseignements différenciés en filières classiques ou en filières modernes. Il n'est plus si sûr, à ce propos, que le



classicisme ait conservé un prestige supérieur à la modernité. Et nous revoilà face à un problème social, politique, idéologique.

Notes

¹ Les positionnements sont inverses en ce qui concerne l'économie: un laissez-faire qui permet la reproduction de l'ordre économique pour les conservateurs, une défiance contre ses excès et dominations pour les gens de gauche. Les clivages sont ainsi clarifiés s'il en était encore besoin.

² On le sait, car bien sûr il y a des fuites

³ Comme dans le *Nouvel Observateur* par exemple le texte de J. Juillard du 30/11/2006 (hebdomadaire de gauche) ou le dossier du 06/09/2007 consacré à l'illettrisme.

⁴ D'où la dénonciation des «pédagogues» par ces courants de pensée.

⁵ Y compris la suppression progressive des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, supposés inutiles voire dangereux.

⁶ Cf. <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#Gombert> et http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2640

⁷ On notera que, dans ce domaine, les préconisations sont d'éliminer de l'enseignement une vision trop sociale (lisez «de gauche») et pas assez libérale (lisez «de droite») de l'économie.

⁸ A titre d'exemple, un texte collectif de protestation contre un article publié par A. Bentolila dans *Le Monde* (Bentolila, 2007c), a réuni la signature de plus de 250 chercheurs français et de divers pays notamment francophones (cf. <http://rfs.univ-tours.fr/historique.html#le6fevrier08> et <http://www.babylonia-ti.ch/BABY108/PDF/manifeste.pdf>)

⁹ http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/grammaire06_index.aspx; <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/Bentolilamaternelle.aspx> et http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/Programmesduprimaire_sommaire.aspx

¹⁰ Cf. <http://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/parution/p2262/articles/a369288-.html>

¹¹ Téléchargeable sur <http://www.fqrcs.govt.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crfe.pdf>

¹² Les pédagogies Freinet, Montessori, Decroly, les pédagogies inductives fondées sur les travaux de Piaget, sont encore classées dans les *pédagogies nouvelles* en France...

Bibliographie

Arditty, J. et Blanchet, Ph. (2008). «La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques': la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore», revue en ligne *Asylon(s)* n° 4: <http://terra.rezo.net/article748.html>

Bentolila, A. (2006). *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*. Ministère de l'Éducation Nationale (<http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>).

Bentolila, A. (2007a). *Rapport de mission sur le vocabulaire à l'école élémentaire*, Ministère de l'Éducation Nationale (http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/cgi-bin/brp/telestats.cgi?brp_ref=074000221&brp_file=0000.pdf).

Bentolila, A. (2007b). *La maternelle: au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport commandé par le Ministre de l'Éducation Nationale (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/Bentolilamat.pdf>).

Bentolila, A. (2007c). «Contre les ghettos linguistiques», *Le Monde* 21/12/07.

Bertucci M.-M. et Corblin C. (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.

Bertucci M.-M., Houdart-Merot V. [éd.] (2006). *Situations de banlieues: enseignement, langues, cultures*. Lyon: INRP.

Blanchet, Ph. (1998). «De la langue aux discours: évolutions récentes des théories linguistiques» dans Maquaire, M. (Dir.), *Vers la maîtrise des discours*, Rennes: CRDP, 13-25.

Blanchet, Ph. (2000). «L'enseignement du français à l'école primaire: choix fondamentaux des textes officiels en vigueur» dans *Lire-écrire à l'école*, n° 10 p. 33-35; n° 11 p. 35-37; n° 12 p. 38-39, Grenoble: CRDP.

Blanchet, Ph. (2007). «La langue française, victime idéologique», dans *La langue française, une langue à défendre?*, dans *La Lettre de l'Université*, revue en ligne: <http://www.lemensuel.net/La-langue-francaise-victime.html>

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1^e ed. 1996; 2^e ed. corr. 1998. Paris, Didier. Téléchargeable sur: <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> + Guide d'utilisation sur <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/guide-pour-utilisateurs-avril02.doc>

Fayol, M. et Gombert, J.-E. (2008). «Pour une réforme concertée des programmes de l'éducation primaire», site du Café Pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/prim_programm_FayolGombert.aspx

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Laval (Qc): Presses de l'Université Laval.

Jaffré, J.-P. (2006) «Quel est en effet l'intérêt d'un enseignement de la grammaire qui ne serait pas au service d'une compétence de communication?», site du Café Pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/grammaire06_5.aspx

Klinkenberg J.-M. 2001. *La langue et le citoyen: pour une autre politique de la langue française*. Paris: PUF

Lang, J. (2008). *L'école abandonnée. Lettre à Xavier Darcos*, Paris: Calmann-Lévy.

Legendre, J. (2003). *Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France* (Sénat, Parlement français). Téléchargeable sur le site: <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>

Manesse D. (2003). *Le français en classes difficiles: le collège entre langue et discours*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Moore, D. (2007). *Plurilinguisme et école*, Paris: Didier.

Plane, S.. (2006). «Copernic et la grammaire», site du Café Pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/grammaire06_7.aspx

Puren, L. (2004). *L'École française face à l'enfant alloglotte: contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en oeuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*, thèse de doctorat, Paris: Université Paris III.

Reuter, Y. [Dir.]. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan

Philippe Blanchet

est professeur de sociolinguistique et didactique des langues à l'université Rennes 2 (France), où il dirige le laboratoire *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones – Information, Communication, Sociolinguistique* (EA 3207). Il est expert auprès du *Language Board* de l'ONU et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (politiques linguistiques et didactiques du plurilinguisme).

Paul Seedhouse
Newcastle

The Interactional Architecture of the Language Classroom

Questo articolo propone una sintesi delle tesi principali di Seedhouse (2004). Nel suo studio, l'autore applica il metodo dell'analisi conversazionale ad una banca dati comprendente un ampio ventaglio di lezioni di corsi di lingue tenute in tutto il mondo. L'obiettivo era di indagare in che modo si organizza l'interazione nella classe di lingue. La tesi centrale attorno a cui lo studio si sviluppa è che esiste una relazione riflessa tra l'intenzione pedagogica e l'interazione in L2 nella classe, vale a dire una relazione di interdipendenza reciproca. Una relazione di reciproca influenza che costituisce la base stessa dell'organizzarsi dell'interazione in L2 nella classe. Indipendentemente da chi intervenga nell'interazione in L2, o da quale sia l'attività durante la quale si esprimono gli "interattanti", essi analizzano in permanenza il rapporto tra l'intenzione pedagogica e l'interazione linguistica. Conseguentemente, essi interagiscono tenendo conto delle proprie analisi, informandosi reciprocamente a ogni istante di questa evoluzione.

Introduction

This article provides a summary of some of the key ideas of Seedhouse (2004). The study applies Conversation Analysis (CA) methodology to an extensive and varied database of language lessons from around the world and attempts to answer the question 'How is L2 classroom interaction organised?' The main thesis developed is that there is a reflexive relationship between pedagogy and interaction in the L2 classroom. This means that there is a two-way, mutually dependent relationship. Furthermore, this relationship is the foundation of the organisation of interaction in L2 classrooms. The omnipresent and unique feature of the L2 classroom is this reflexive relationship between pedagogy and interaction. So whoever is taking part in L2 classroom interaction and whatever the particular activity during which the interactants are speaking the L2, they are always displaying to one another their analyses of the current state of the evolving relationship between pedagogy and interaction and acting on the basis of these analyses. So interaction in the L2 classroom is based on the relationship between pedagogy and interaction. Interactants are constantly analysing this relationship and displaying their analyses in their talk.

The Core Institutional Goal

CA attempts to understand the organisation of institutional interaction as being *rationally* derived from the core institutional goal, rather than being accidental or unmotivated. Therefore, the first step towards describing the interactional architecture of L2

classroom interaction is to identify the institutional core goal, which is that *the teacher will teach the learners the L2*. This core institutional goal remains the same wherever the L2 lesson takes place and whatever pedagogical framework the teacher is working in. This is a most important point. In many kinds of institutions, e.g. businesses, the institutional goal may vary considerably even between businesses in the same town. However, in L2 teaching the institutional goal of the teacher teaching the L2 to the learners remains constant whatever the teaching methods, whatever the L1 and L2 and wherever in the world the L2 is taught. It remains the same if the teacher delegates some responsibility to learners in a learner-centred or learner autonomy approach. From this core goal a number of consequences issue both logically and inevitably which affect the way in which L2 classroom interaction is accomplished. Drew and Heritage (1992: 26) suggest that each institutional form of interaction may have its own unique *fingerprint*, "comprised of a set of interactional practices differentiating (it) both from other institutional forms and from the baseline of mundane conversational interaction itself."

Three Interactional Properties

There are three interactional properties which derive directly from the core goal, and these properties in turn necessarily shape the interaction. The three properties follow in consecutive sequence from each other and constitute part of the unique fingerprint of L2 classroom interaction and part of its context-free machinery.

1. Language is both the vehicle and object of instruction.
2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between them.
3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way.

Property One

Language is “Both the vehicle and object of instruction.” (Long 1983: 9). This property springs inevitably from the core goal. The core goal dictates that the L2 is the object, goal and focus of instruction. It must be taught, and it can only be taught through the medium or vehicle of language. Therefore language has a unique dual role in the L2 classroom in that it is both the vehicle and object, both the process and product of the instruction; see Seedhouse (2004) for exemplification of this point. In other forms of classroom education (history, engineering) language is only the vehicle of the teaching. This property creates an extra layer of complexity in the interaction which needs to be portrayed in our analyses.

Property Two

There is therefore a reflexive relationship between pedagogy and interaction. This means that as the pedagogical focus varies, so the organisation of the interaction varies. This point is illustrated through analyses in the monograph. However, this relationship also means that the L2 classroom has its own interactional organisation which transforms the pedagogical focus (task-as-workplan) into interaction (task-in-process). The omnipresent and unique feature of the L2 classroom is this reflexive relationship between pedagogy and interaction. So whoever is taking part in L2 classroom interaction and whatever the particular

activity during which the interactants are speaking the L2, they are always displaying to one another their analyses of the current state of the evolving relationship between pedagogy and interaction and acting on the basis of these analyses. We can see how this works even in the first exchange a Chinese L1 beginner makes in his first English class in the extract below. T = teacher. L1 = identified learner. LL = unidentified learners.

Extract 1

- 1 T: OK my name’s,
- 2 LL: my name’s,
- 3 T: OK, (.) er, hello, (addresses L1) my name’s John Fry.
- 4 L1: (.) my name’s John Fry,
- 5 T: oh!
- 6 LL: (laugh)
- 7 L1: my name’s Ping. Ping.
- 8 T: Ping? yes hello, °you say° (whispers) hello.
- 9 L1: hello my name is my name’s Ping.

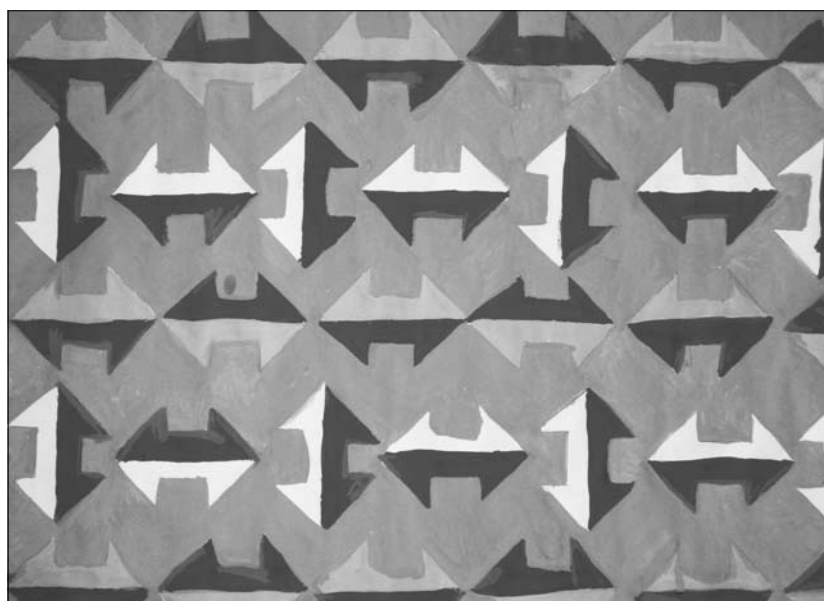
(British Council, 1985 volume 1: 15)

We can see in line 4 that L1 displays an analysis of the current relationship between pedagogy and interaction as being that he must repeat whatever

the teacher says. It is easy to see how this occurs, since in lines 1 and 2 the required relationship between pedagogy and interaction was just that. T, however, displays in lines 5 and 8 that his analysis is that this is not the required relationship and that L1 should instead produce a specific string of forms including L1’s own name. L1 then changes his analysis of the relationship between pedagogy and interaction so that in line 9 it finally conforms to that required by T.

Property Three

The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way. As van Lier (1988: 32) puts it, “Everyone involved in language teaching and learning will readily agree that evaluation and feedback are central to the process and progress of language learning.” This property does *not* imply that all learner utterances in the L2 are followed by a direct and overt verbalised evaluation by the teacher, as the data show this clearly not to be the case. It means that all learner utterances are *potentially* subject to evaluation by the teacher. This third



property derives logically from the second property; since the linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are normatively linked in some way to the pedagogical focus which is introduced, it follows that the teacher will need to be able to evaluate the learners' utterances in the L2 in order to match the reality to the expectation. This study proposes that these three properties are universal, i.e., they apply to all L2 classroom interaction and they are inescapable in that they are a consequence of the core institutional goal and the nature of the activity. Furthermore, the data from many different countries, types of institutions and types of lesson which are analysed in Seedhouse (2004) demonstrate the universality of these properties. These properties, then, form the foundation of the architecture and of the unique institutional 'fingerprint' of the L2 classroom.

A Basic Sequence Organisation

Although L2 classroom interaction is extremely diverse and fluid, it is nonetheless possible to state a basic sequence organisation which applies to all L2 classroom interaction, as follows.

1. A pedagogical focus is introduced. Overwhelmingly in the data this is introduced by the teacher but it may be nominated by learners.
2. At least two persons speak in the L2 in normative orientation to the pedagogical focus.
3. In all instances, the interaction involves participants analysing this pedagogical focus and performing turns in the L2 which display their analysis of and normative orientation to this focus in relation to the interaction. Other participants analyse these turns in relation to the pedagogical focus and produce further turns in the L2 which display this analysis. Therefore, par-

ticipants constantly display to each other their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction.

Through this sequence the institution of the L2 classroom is talked into being. This is the case because introducing the pedagogical focus is directly implicative of the institutional goal, i.e. to teach the learners the L2.

An Analytical Methodology

The idea that an analytical procedure or methodology can emerge from the structure of interaction is a familiar one in CA. Our task as analysts is to explicate how L2 classroom interactants analyse each others' turns and make responsive moves in relation to the pedagogical focus. The description of the interactional architecture of the L2 classroom above, specifically the properties and basic sequence organisation, provides the analyst with a ready-made emic analytical procedure. The participants display in their turns their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction, i.e. how the pedagogical focus relates to the turns produced in L2. Therefore, the methodology can be stated in this way: The analyst follows exactly the same procedure as the participants and traces the evolving relationship between pedagogy and interaction, using as evidence the analyses of this relationship which the participants display to each other in their own turns.

So the methodology which is used for the analysis of L2 classroom interaction is the next-turn proof procedure in relation to the pedagogical focus. In the vast majority of cases in the database we can state the procedure more specifically as follows. The classroom teacher compares the linguistic forms and patterns of interaction which the learner produces with the pedagogical focus which s/he originally introduced and performs an analysis and evalua-

tion on that basis. The analyst can do exactly the same thing, comparing the teacher's intended pedagogical focus with the linguistic forms and patterns of interaction which the learner produces, and then analysing the interaction on the basis of the match or mismatch. This methodology is exemplified in numerous analyses in Seedhouse (2004).

References

- Drew, P. and Heritage, J. (eds). (1992) *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). Inside the 'Black Box'. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.

Paul Seedhouse

is Professor of Educational and Applied Linguistics at Newcastle University.

Sonia Rezgui
Zürich
Ruth Samin
Lausanne

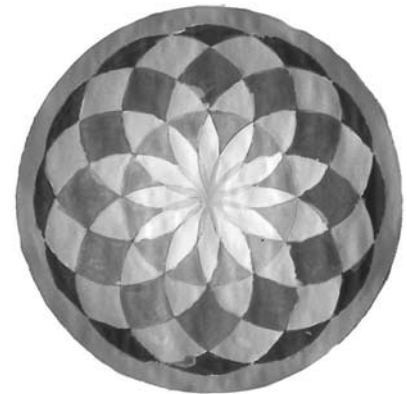
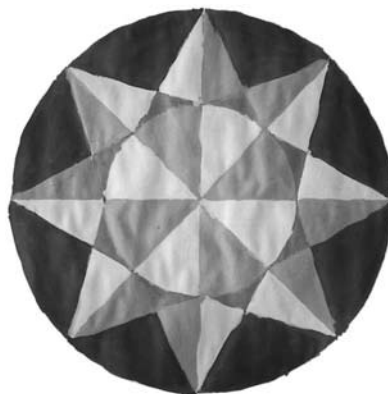
Fiches pédagogiques pour le travail coopératif au degré primaire

In diesen Didaktischen Beiträgen werden Ideen zur Unterrichtsgestaltung und lustige Umsetzungsmöglichkeiten von interaktiven Sozialformen vorgestellt. Ein kurze Einleitung reflektiert ganz im Allgemeine die Vorteile und Risiken von kooperativen Lehrformen.

Au même plan que la mise en place des méthodes, l'importance de l'interaction sociale est incontestable en ce qui concerne l'apprentissage à l'école. Les formes sociales, la coopération et le développement des compétences sociales ont désormais leur place dans les curricula et ceci dès l'école primaire. Les bienfaits des formes sociales en particulier celles qui favorisent la coopération, se situent sur quatre plans: au niveau de la performance, des compétences sociales, pour le développement de la personnalité (Huber 2006), mais aussi en ce qui concerne l'utilisation de stratégies (voir Hutterli et Jacquin dans ce même numéro). Cependant si le travail en dyades ou le travail en groupe peut favoriser la coopération, un tel arrangement peut aussi pousser à la compétition (Huber 2006). Le succès dépendrait de l'importance accordée au moment de l'évaluation à la performance de chaque participant par rapport au produit final (Huber 2006). Les activités suivantes sont, quelle que soit la langue, des exemples pratiques sous formes de fiches pédagogiques principalement prévues pour le degré primaire, mais facilement adaptables pour le secondaire et dont l'objectif consiste à familiariser les

apprenants débutants avec les formes sociales. A ce titre il s'agit de dispositif clairement prédéfini par l'enseignant. Elles montrent comment celles-ci s'intègrent sans difficulté aux activités permettant d'entraîner les quatre compétences avec un accent particulier sur le travail en dyades ou le travail en groupe autour de l'expression orale, la compréhension orale et écrite. (Le matériel des activités est disponible sur notre site internet: www.babylonia.ch/BABY308/PDF/fiches.pdf).

Pour les deux premières activités favorisant l'expression orale, nous avons opté pour une approche ludique intégrant des structures sous forme de chunks. Les règles fixées par le jeu Stein-Spiel ou le jeu de pierre ainsi que dans le Pierre noir présentent l'avantage de gérer la distribution de la prise de parole. Malgré le fait que les apprenants ont un niveau de compétence langagière relativement bas entre A1-A2, les élèves peuvent tout de même s'exercer à s'exprimer dans la langue cible sans un contrôle permanent de la part de l'enseignant, diminuant ainsi le stress, la peur de la correction et augmentant le temps de parole imparti à chaque élève. Ce dernier point permet d'appliquer les plans d'étude qui accordent à l'oralité





Fiches pédagogiques



Le jeu des couleurs

Compétences exercées	Savoir-faire linguistique	Organisation de la classe	Avec matériel spécifique
<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de textes • Production orale • Manipuler différentes structures • Manipuler le vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre (lire) • Parler 	<ul style="list-style-type: none"> • Par paires • Par groupes de 3-4 	<ul style="list-style-type: none"> • Support • Cartes de couleurs • Un dé • Les textes

Objectif

Etre capable de comprendre le contenu global et les détails d'un texte.

Connaissances préalables

Lexique ou structure manipulée relative au sujet.

Matériel

Il y a au minimum 7 cartes de chaque couleur qui forment 4 piles au total. Sur chaque carte se trouve une question au verso et la réponse au recto. Les élèves ont un seul support et un dé pour tous, un pion par joueur ou par groupe et quatre textes à disposition.

Déroulement

1. Les joueurs lancent le dé et celui qui a le chiffre le plus élevé commence. Le premier joueur (A) lance le dé et avance son pion.

2. Un joueur B tire pour le joueur A une carte de la même couleur que la case sur laquelle se trouve le pion de ce dernier. Le joueur B lui lit la question notée sur la carte.

3. Le joueur A (re)lit le texte correspondant marqué de la couleur de la case sur laquelle se trouve son pion et cherche la réponse.

Il répond à la question. Le joueur B vérifie la réponse. Si la réponse est correcte, le joueur A peut avancer de deux cases, sinon il doit revenir à la case précédente.

4. Les cases roses sont les cases «porte-bonheur». Lorsque les joueurs arrivent sur ces cases, ils peuvent avancer de 3 cases.

5. Les cases grises sont les cases «malchance». Sur ces cases les joueurs doivent reculer de 2 cases.

6. Le premier joueur qui parvient à la case «arrivée» a gagné.

☺	<i>Jeu très motivant pour la lecture. Le degré de difficulté des textes peut être varié afin de faire participer les élèves faibles et forts.</i>
☹	<i>Les textes doivent être relativement courts. Il faut proposer suffisamment de cartes pour que les élèves ne puissent pas mémoriser les questions.</i>

une place importante. Par ailleurs, les élèves peuvent s'essayer à des stratégies telles que se donner du courage, se préparer à l'aide de structures notées à l'avance, utiliser une grille ou un schéma, noter des mots clés avant (Rampillon 2003) en vue de remplir le formulaire 10 du PEL II sur les stratégies.

Le jeu des couleurs (Le jeu des couleurs est une adaptation d'un jeu qui a été élaboré par des collégiens dans le cadre d'un projet de lecture en L1. Voir Maga & Méron 2003) offre une variante amusante pour la vérification de la compréhension de textes en évitant les habituelles questions fermées,

les questionnaires, quizz et QCM. La lecture silencieuse n'est donc pas au centre de cette activité, puisqu'il existe de nombreuses techniques de lecture qui exploitent les formes sociales et qui favorisent l'autonomie des apprenants. A ce titre nous ne ferons qu'évoquer la méthode américaine en six étapes MURDER (Ertl & Maindl 2006) dont les méthodes SQ3R ou SQRRR restent très proches et sur lesquelles se basent la plupart des activités de lecture en groupes. Ces méthodes qui peuvent être utilisées de manière individuelle ou en groupes ou en dyades et s'avèrent efficaces quant à l'utilisation des stratégies lorsque la manière de structurer

durant les leçons les séquences pour les différentes tâches et les rôles sont clairement définies (Ertl & Maindl 2006).

1) *setting the mood to study:*

- préparation qui sert à motiver l'apprenant en le plaçant dans une atmosphère favorable à l'apprentissage

2) *reading for understanding:*

- lecture orientée sur la compréhension du contenu
- sélection des informations importantes des informations secondaires

3) *recalling the material:*

- reformulation avec ses propres mots
- paraphrase et visualisation
- représentation graphique



Fiches pédagogiques



Pierre noir

Compétences exercées	Savoir-faire linguistique	Organisation de la classe	Avec matériel spécifique
<ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser • Reproduire des phonèmes • Manipuler des structures 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre (écouter) • Parler (prononciation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Par paires • Par groupes de 3-4 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartes de couleurs

Objectif

Mémoriser, comprendre des structures.

Connaissances préalables

Lexique ou structure manipulée.

Matériel

Il y a au minimum 15 cartes. 14 cartes permettent de faire un dialogue (sur chaque carte se trouve une question ou une réponse). Une carte isolée (question ou réponse) ne permet pas de faire un dialogue: c'est le Pierre noir. Chaque joueur possède 4 cartes (ou plus). Les cartes qui restent forment

une pile au centre de la table.

Déroulements possibles

1. Le joueur le plus jeune commence par lire une question et l'élève qui a la bonne réponse la lit à voix haute et prend les deux cartes et les met de côté.
Ou
2. Le joueur qui commence pose la question à une personne en particulier. Si cette personne ne peut pas répondre, elle prend une carte de la pile. Lorsqu'il n'y a plus de cartes dans la pile, les joueurs piochent chez leur voisin de droite.

☺	<i>Jeu très efficace pour permettre la prise de parole avec des élèves faibles ou des élèves débutants.</i>
☹	<i>Si on choisit les premières règles (déroulement 1), l'échange est plus spontané, mais le Pierre noir reste chez la même personne. Si on choisit d'autres règles, le Pierre noir circule d'une personne à l'autre, mais le dialogue est moins spontané.</i>

Exemples de structures à noter sur les cartes

Comment t'appelles-tu?	Je m'appelle ...
Quel âge as-tu?	J'ai ... ans.
As-tu des frères et sœurs?	J'ai ...
Où habites-tu?	J'habite à ...
Aimes-tu jouer au foot?	Non, je préfère ...
Quel âge a ta sœur?	Elle a ... ans.
As-tu un animal?	Oui, j'ai un/une...
	Non, je n'ai pas ...
	Il a ... ans.

Exemples de structures à utiliser pour jouer

- C'est à toi. / C'est ton tour.
- Je ne sais pas.
- Prends une carte
- Où habites-tu?
- Etc.

4) *digest the material:*

- mise en relation des informations avec son propre savoir encyclopédique
- correction et restructuration des informations

5) *expanding knowledge:*

- élargissement du savoir au-delà du texte à partir de questions et recherche de nouvelles sources d'informations

6) *review:*

- vérification des résultats de l'apprentissage
- identification de lacunes et des difficultés rencontrées

La dernière fiche pédagogique qui correspond à une planification à partir d'un texte d'écoute tiré du manuel Envol 6 Unité 15 Monsieur Brioche abonde dans le même sens, dans la mesure où l'activité d'écoute sert essentiellement à la discrimination auditive et que l'intégration des dyades fait plus particulièrement sens après l'écoute lorsqu'il s'agit de la compréhension du texte à proprement parler: si l'écoute à deux permet un gain de temps, l'intégration des formes sociales semble

plus judicieuse pour le développement des stratégies au moment de la lecture après l'écoute. Lorsque les apprenants utilisent les clés magiques (correspondant à neuf stratégies de lecture dont les élèves disposent sous forme d'un trousseau), en travaillant en dyades ils sont forcés d'interagir, de reformuler systématiquement, verbaliser leur démarche, comparer leurs résultats, de synthétiser le contenu et réfléchir aux stratégies utilisées qui pourront ensuite être documentées dans le PEL.



Fiches pédagogiques



Monsieur Brioché Manuel Envol 6, Unité 15

Objectif de la leçon: Les élèves sont capables de comprendre le déroulement et le sens général d'une histoire à l'aide de mots-clés				
Temps	Objectifs	Contenu	Forme sociale	Matériel
10'	Les élèves sont capables de nommer des objets de tête ou à l'aide du dictionnaire.	Phase d'anticipation- Avant l'écoute: 1) L'enseignant-e montre le DVD en accéléré sans son. Les élèves notent sur une feuille sous forme de mappage les mots qu'ils/elles pensent entendre ou qu'ils/elles voient sur les images. Au centre du mappage, ils/elles notent le thème de la séquence vidéo.	A deux	DVD, Dictionnaire
5'	Les élèves sont capables de repérer acoustiquement les mots qu'ils/elles connaissent.	Pendant l'écoute: 2) Les élèves revoient la vidéo avec le son et complètent leur mappage avec les mots qu'ils/elles ont entendus.	A deux	DVD
3'	Les élèves sont capables de repérer les segments de phrases.	3) Les élèves écoutent le CD de Monsieur Brioché et placent les cartes/le texte dans le bon ordre.	A deux	CD, Support, cartes-textes
10'	Les élèves sont capables de repérer les mots-clés et de comprendre le sens du texte.	Après l'écoute- contrôle: 4) Les élèves vérifient s'ils/elles ont placé les cartes dans le bon ordre à l'aide du livre et ils/elles lisent le texte à l'aide des clés magiques.	A deux	Livre
5'		5) Les élèves répondent à un questionnaire en allemand ou à un quiz en français.	Individuel	
10'		6) Correction en plénière: l'enseignant-e répond aux questions et clarifie les questions de compréhension restantes ou interroge les élèves sur les stratégies utilisées.	Plénière	Questionnaire

Le travail coopératif en groupes ou par paires présente pour le degré primaire certaines caractéristiques. Du fait que les apprenants aient peu de moyens langagiers, qu'il faille les initier à la coopération et à la prise d'autonomie, l'organisation de la situation de communication entre les élèves doit être mûrement réfléchi, ce qui signifie des consignes très claires concernant les tâches de chaque apprenant, son rôle dans l'interaction et l'explicitation de l'objectif.

Bibliographie

- Huber, G. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*, (pp. 261-272). Göttingen: Hogrefe.
- Ertl, B. & Mandl, H. (2006). Kooperations-skripts. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*, (pp. 261-272). Göttingen: Hogrefe.
- Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In B. Hufeisen & G. Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachen-Deutschnach Englisch*. Council of Europe Publishing, Graz.
- Maga, J.-J. & Méron, Ch. (2003). *Le défi-lecture. Pédagogie de la lecture-écriture en projet*.

Lyon. Chronique Sociale.
Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2000). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Überarbeitete Ausgabe 2000*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Sonia Rezzgui

est didacticienne de français langue étrangère pour le degré primaire à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich, présidente du Forum Langue Etrangère Suisse et coordinatrice de la revue *Babylonia*.



Fiches pédagogiques



Das Stein-Spiel

Fertigkeiten	Sprachliches Können	Sozialformen	Mit Material
<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur anwenden • Wortschatz kategorisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu zweit • In Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Steine • Karten

Ziele

1. Wortschatzarbeit (kategorisieren):
 - mögliche Kategorien im CYP2: z.B. Spiele, Kleider, Schulmaterial, Zahlen,
 - Körperteile, Nahrungsmittel, ...
 - (Artikel verwenden wo gelernt); Verben;
 - im CYT: id.; Musikinstrumente, Hobbies / Sportarten, Schulfächer, Leute,
 - Räume und Orte,; Adjektive
2. Grammatikinhalt: Struktur „Unter dem roten Stein ist“ anwenden

Vorkenntnisse

Manipulierter Wortschatz und Strukturen zum Thema.

Material

- 10 – 15 rote und graue Steine
- Bildkarten zum Wortschatz.

Ablauf

Vor jeder Spielrunde werden die Bildkarten gemischt und (ohne Hinsehen !) unter die bunten Steine verkehrt hingelegt. Die restlichen Karten werden weggelegt.

Ein Spieler muss raten:

„Unter dem grauen Stein ist (z.B. *ein Möbel*)“. Dann nimmt der nächste Spieler die betreffende Karte hervor und antwortet:

- wenn die Behauptung stimmt: „Ja, da ist (z.B. *ein Stuhl*)“, und gibt Spieler 1 die Karte,
- wenn die Behauptung nicht stimmt, sagt Spieler 2: „Nein, das stimmt nicht.“ und legt die Karte zurück.

Dann kommt der 2. Spiel dran mit raten.

Ende der Spielrunde: wenn alle Steine leer sind. *Alle* Karten mischen und eine neue Runde anfangen.

Anweisungen für die SchülerInnen

Das Stein-Spiel (3 – 5 Spieler)

- Material:**
- 10 – 15 rote und graue Steine
 - Bildkarten
 - 1 Karte mit den Wortgruppen

Règles:

Avant chaque partie, il faut mélanger les cartes images et en disposer une sous chaque caillou, à l'envers. Les autres cartes sont mises à part.

Un joueur doit deviner ce qui se trouve sous le caillou de son choix:

„ **Unter dem roten Stein ist**“

„ **Unter dem grauen Stein ist ...**“

Le joueur suivant sort la carte et répond:

- si le joueur 1 a raison : « **Ja, da ist** » (p.ex. **Käse**) et il donne la carte au joueur 1.
- si le joueur 1 s'est trompé: « **Nein, das stimmt nicht** » et il remet la carte sous le caillou.

Puis c'est au joueur 2 de deviner.

Fin de la partie: si tous les cailloux sont «vides». Remélanger *toutes* les cartes et rejouer.

Ruth Samin est enseignante dans le primaire et formatrice à la HEP Lausanne au département de l'allemand.

Sandra Hutterli
Bern

Exemplarische Anregungen zum Einsatz interaktiver Sozialformen

Basierte die Unterrichtsvorbereitung lange in erster Linie auf der didaktischen Analyse und somit der Klärung der Unterrichtsziele und -inhalte (z.B. Klafki 1962), ist seit den 90er Jahren eine zunehmende Fokusverschiebung auf die Lehr- und Lernformen feststellbar. Die Bedingungen der Wissensvermittlung sowie psychologische Dispositive des Lehrens und Lernens spielen dabei eine zentrale Rolle. Die Frage danach, WIE gelernt wird, erweist sich als eben so relevant wie diejenige nach dem WAS. Nebst der Quantität des gelernten Stoffes interessieren vermehrt auch die Qualität der Lern- und Denkprozesse, welche den Wissens- und Kompetenzaufbau in der Fremdsprache fördern.

Der Klassenunterricht und die Einzelarbeit werden durch das Unterrichtsgespräch, die Gruppen- und Partnerarbeit ergänzt, welche die Lernenden und deren Interaktion ins Zentrum setzen. Die soziale Interaktion ist insofern ein wichtiger Faktor beim Fremdsprachenlernen, als das Individuum - im schulischen wie ausserschulischen Umfeld - in einem sozialen Kontext sprachlich handelt. Zudem erfordern die heterogenen Lernvoraussetzungen und die sprachliche wie kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler solche differenzierenden Lern- und Sozialformen.

Die Anforderungen an diese interaktiven Settings sind vielfältig: Sie sollen auf das Lernen im ausserschulischen Bereich übertragbar sowie auf neue Situationen und Lerninhalte flexibel adaptierbar sein und neue Lernschritte implizieren. Gleichzeitig sollen sie soziale Aspekte fördern wie Zusammenarbeit, Hilfestellungen und gegenseitige Rückmeldung. Diese Kompetenzen müssen in allen Fächern

aufgebaut werden. Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht ist, dass die notwendigen fremdsprachigen Kompetenzen auch erst im Aufbau begriffen sind. Daher stellt sich eine Reihe von Fragen: Wie offen bzw. komplex dürfen Aufgaben angelegt sein, damit sie einerseits echte Interaktion in der Fremdsprache ermöglichen und andererseits von Schülerinnen und Schülern ohne direkte Lenkung der Lehrperson, d.h. zu zweit oder in der Gruppe gelöst werden können? Wie werden die Lernenden dazu gebracht, dass sie während der Partner- oder Gruppen-

arbeit möglichst in der Zielsprache sprechen? Wie können sich Lernende im Fremdsprachenunterricht effektiv Rückmeldung geben? Wie kann die Interaktionsfähigkeit im Unterrichtsgespräch aufgebaut werden?

Die folgenden didaktischen Vorschläge geben exemplarische Anhaltspunkte zu den erwähnten Fragen. Sie sind so aufbereitet, dass sie sprachenübergreifend anwendbar sind, lernerspezifisch angepasst und auf unterschiedliche thematische Inhalte des fremdsprachigen Unterrichts sowie auf andere Kompetenzbereiche transferiert wer-

Tab. 1: Gruppenteilige Lektüre

Zielsetzung(en):	Inhalt eines für das Anforderungsniveau eher anspruchsvollen (authentischen) Textes verstehen Repertoire der Lesestrategien erweitern Sprachmittlungskompetenz (z.B. Übertragen von Inhalten von der Zielsprache in die Schulsprache) weiterentwickeln
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit
Auftrag:	Die Sch stellen anhand des Titels und oder der Bilder des Textes gemeinsam Hypothesen zu dessen Inhalt auf. Der Text wird auf die Anzahl Sch pro Gruppe aufgeteilt (z.B. ein Abschnitt pro Sch). Jede/r Sch liest ihren/seinen Textauszug und entschlüsselt dessen Inhalt. Gemeinsam werden die eingangs gestellten Hypothesen überprüft bzw. Fragen zum Text beantwortet oder weiterführende Aufgaben gelöst (z.B. anhand der Textinformationen einen Entscheid treffen, einen Vergleich erstellen oder Meinungen äussern). Am Schluss tauschen sich die Sch über die für sie erfolgreichen Lesestrategien aus und tragen diese ev. im entsprechenden Formular des ESP II* ein.
Hilfsmittel:	Kopie des Textes Ev. Übersicht mit Lesestrategien (z.B. aus dem ESP II)
Variante:	Die Sch kennen die Reihenfolge der Textabschnitte nicht und setzen diese nach der individuellen Lektürephase richtig zusammen. Dazu tauschen sie sich über die Inhalte aus, indem sie je nach Niveau die Schlüsselwörter oder ganze Sätze nennen.

* ESP: *Europäisches Sprachenportfolio*

den können. In den Beispielen werden die Schülerinnen und Schüler durch Sch abgekürzt.

Anforderungen an Aufgabenstellungen für Partner- und Gruppenarbeiten

Grundlegend muss jede Aufgabenstellung folgenden Kriterien genügen, damit sie von den Lernenden eigenständig und interaktiv gelöst werden kann: klare Zielvorgabe (was wird gelernt, welches Ergebnis wird erwartet) und Rahmenbedingungen (was, wer mit wem, bis wann?). Zudem sollen die Lernenden inhaltlich zum Thema hingeführt werden und die Rollen müssen vorgängig geklärt sein (gleichwertige oder unterschiedliche Rollen?). Die Rückmeldung hat ausgerichtet auf die Zielsetzung zu erfolgen (Zielerreichung und Qualität des Lernprozesses sowie des Ergebnisses). Besteht das Ziel darin, dass die Lernenden nebst dem Erwerb von Inhalten auch angepasste Strategien entwickeln und trainieren, um eine Aufgabe zu lösen, sollte diese eher komplexer und offen angelegt sein. Eine Aufgabenstellung kann aber auch in konkrete Teilschritte aufgebrochen werden, wobei dann den Lernenden im Endeffekt geschlossene und stark gelenkte Aufgabensequenzen vorgegeben werden. Dies kann dann sinnvoll sein, wenn im Fremdsprachenanfangsunterricht oder bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern explizit einzelne Lernschritte eingeführt und trainiert werden wollen. Im Hinblick auf die Lernerautonomie und die Befähigung zu einem lebenslangen Lernen ist es ratsam, die Aufgabestellung schrittweise zu öffnen und die Schülerinnen und Schüler eigentätig individuelle Lösungswege finden zu lassen. Die Hilfen sind auf spezifische Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden ausgerichtet und werden mit zunehmender Kompetenz der Schülerinnen und Schüler verringert bzw. nur noch individuell zur Verfügung gestellt. (S. Tab.1)

Förderung des Gebrauchs der Zielsprache in Partner- und Gruppenarbeiten

Damit in Partner- oder Gruppenarbeiten möglichst in der Zielsprache

gesprochen werden kann, müssen die Lernenden nicht nur über dem Thema angepasste sprachliche Mittel verfügen, sondern auch über kommunikative Strategien und entsprechende

Tab. 2: Grundregeln von Partner- und Gruppenarbeit

Zielsetzung(en):	Grundregeln einhalten Andere in der Zielsprache auf deren Einhalten hinweisen Andern eine Rückmeldung zu deren Umsetzung geben
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit
Auftrag:	Die Sch haben eine Karte mit den Grundregeln in der Zielsprache vor sich auf dem Tisch, inklusive Hinweisen. Jede/r Sch trägt eine Teilverantwortung für deren Einhaltung und interveniert, wenn notwendig. Am Ende der Partner- oder Gruppenarbeit geben sich die Sch in der Zielsprache ein kurzes Feedback (mündlich oder schriftlich, ev. mit einem entsprechenden Eintrag in einem Lernjournal).
Hilfsmittel:	Karte mit Verhaltensregeln und Hinweisen
Variante:	Für jede Regel gibt es ein Symbolkärtchen (z.B. ein Ohr für die Regel des Zuhörens etc.). Diese liegen in mehrfacher Ausführung kopiert in der Mitte auf dem Tisch. Verstösst ein/e Sch gegen eine Regel, gibt ihm/ihr der/die andere diese Karte und fordert ihn/sie auf, die Regel einzuhalten. Anhand der ausgeteilten Karten wird am Schluss ein Feedback gegeben.

Rules	Respect the rules during work	Feedback at the end
Let each other speak without background sniggers and witty remarks	Let me/him/her finish, please. Don't interrupt me/her/him, please.	You were attentive and respected the other(s). Next time, let the other speak.
Listen to the other	Listen to me/the other, please.	You listened to me/the other(s). Next time, listen to me/the other(s).
Invite the other to speak	What do you think about ...? What do you propose? Do you have an idea?	You invited me/... (name) to speak.
Ask for help	What does ... mean? Can you say that again, please?	You didn't need any help. You asked for help. Next time, ask for help when you need it.
Don't put the other down	Don't put me/him/her down.	You were polite and respectful. Next time, be more polite and respectful.
Speak English	Speak English, please.	You spoke English Next time, try to speak English more often.

Wendungen, um z.B. nachfragen oder jemanden zum Sprechen auffordern zu können. Der Aufbau dieser strategischen Kompetenz ist daher in bestimmten Arbeitssequenzen expliziter Bestandteil der Aufgabestellung. (S. Tab.2)

Rückmeldungen in Partner- und Gruppenarbeiten

Die Arbeit zu Zweit oder in Gruppen bietet die Möglichkeit, frei vom Klassendruck mit der Sprache zu experimentieren und deren Anwendung zu testen. Rückmeldung erhalten die Lernenden einerseits durch die direkte Überprüfbarkeit ihrer eigenen Leistung, andererseits durch Reaktionen vom Partner/von der Partnerin bzw. andern Gruppenmitgliedern. Auch die Lehrperson kann in diesen Unterrichtssequenzen individuelles Feedback geben. Je nach Zielsetzung der Aufgabe richtet sich die Rückmeldung auf inhaltliche Ergebnisse oder auf Lernprozesse. (S. Tab.3)

Aufbau der Interaktionsfähigkeit im Unterrichtsgespräch

Die Interaktion im Unterrichtsgespräch ist anspruchsvoll, da wenig Zeit zum Nachdenken bleibt. Zudem äussern sich die Lernenden im Klassenverband und somit vor einem grösseren Publikum, was mehr Mut verlangt. Beide Aspekte können trainiert werden; idealerweise in häufigen, kurzen Sequenzen. Einerseits kann den Lernenden durch vorangestellte Denkphasen oder den vorgängigen Austausch zu Zweit die Möglichkeit gegeben werden, Inhalte zu sammeln und entsprechende Wortnetze zu aktivieren. Dies befähigt sie, auch mit eingeschränkten Redemitteln spontane Äusserungen zu einfachen Themen zu machen. Andererseits kann das reine Interagieren punktuell spielerisch geschult werden, indem z.B. durch Nonsens-Gespräche die formale und inhaltliche Ebene entlastet werden.

Tab. 3: Positives Feedback

Zielsetzung(en):	Ausgehend von bestimmten Kriterien konkrete Rückmeldung zum bereits Erreichten geben und somit Lernerfolge verstärken Von der Rückmeldung individuell den nächsten Lernschritt ableiten
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit
Auftrag:	In der Klasse werden vorgängig die Kriterien festgehalten, die eine gute Ausführung der Aufgabe beschreiben. Idealerweise werden die Kriterien pro Sprachkompetenz für eine längere Lernperiode einheitlich und anwendbar auf unterschiedliche Aufgaben formuliert, damit sie immer wieder beigezogen werden können. Die Kriterien sind für alle gut ersichtlich (z.B. auf einem Plakat im Schulzimmer). Nach der Ausführung einer Aufgabe schreiben die Gruppenmitglieder alle Kriterien auf, die von einem/einer Sch erfüllt wurden. Pro Kriterium wird ein Zettelchen verwendet. Diese überreichen sie dem/der Sch kommentarlos. Jede/r Sch sammelt so mehrere Zettelchen mit konkreten Rückmeldungen. Diese ordnet jede/r nach den Kriterien und klebt sie z.B. in das Lernjournal. Von den gruppierten Rückmeldungen ist ablesbar, wo die Stärken liegen. Diese dürfen farbig hervorgehoben werden! Gewisse Kriterien werden nicht oder kaum erwähnt sein. Hier liegt Entwicklungspotential. Jede/r Sch entscheidet sich für ein solches Kriterium. Von diesem wird der nächste Lernschritt abgeleitet. Diesen schreibt er/sie in das Lernjournal. Bei der nächsten Gelegenheit, bei der zur gleichen Sprachkompetenz Rückmeldezettelchen gesammelt werden können, ist es das Ziel, zum ausgewählten Kriterium mehr Zettelchen zu erhalten. Somit können die Lernfortschritte individuell und fortlaufend überprüft und angepasst werden.
Hilfsmittel:	Plakat mit Kriterien Mehrere Zettelchen (A8) pro Sch
Variante:	Die Ergebnisse der Rückmeldungen und der jeweils nächste Lernschritt werden ins ESP II übertragen.

Durch den humorvollen Umgang mit Sprachelementen werden die Lernenden zusätzlich unterstützt, die Aussprache, Satzmelodie und Intonation zu schulen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Fähigkeit, zu einer Interaktion beitragen und diese aufrecht erhalten zu können. Auch dies wird idealerweise zuerst in Partnerarbeit geübt. Ziel ist, dass sich die Lernenden später auch im Unterrichtsgespräch aktiv beteiligen und direkt aufeinander reagieren, d.h. ohne die permanente Intervention der Lehrperson. (S. Tab.4)

Bibliografie

- Ginnis, Paul (2002): Teacher's Toolkit. Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner, Glasgow: Bell and Brain Limited.
Klafki, W (1962/1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 4. Auflage.
Reusser, K., M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.) (1994): Verstehen – Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, Bern.

Sandra Hutterli

lic phil, verfügt im Bereich Fremdsprachenerwerb und Didaktik über langjährige Erfahrung als Dozentin in der Lehre, Forschung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist zudem Autorin von Lehrmitteln und eines Studienbuches zum Fremdsprachenlernen.

Tab. 4**Training von freien Äusserungen**

Zielsetzung(en):	Möglichst frei und spontan Fragen zu verschiedenen Themen stellen und darauf reagieren Mit der Zeit zu verschiedenen Themen kurze spontane Gespräche führen
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit, dann Unterrichtsgespräch
Auftrag:	Die Sch sammeln zu einem möglichst offenen Thema aus ihrem Interessengebiet Fragen, die unterschiedliche Antworten zulassen. In freier Reihenfolge werden solche Fragen gestellt und beantwortet. Die Themenbereiche werden über längere Zeit sporadisch erweitert, sodass sich eine Themensammlung mit möglichen Fragestellungen ergibt. In zeitlichen Abständen wählen die Sch aus diesen Themensammlungen ein bis drei Themen aus, und tauschen sich in kurzen Gesprächssequenzen darüber aus. Dabei lösen sie sich vermehrt von den Fragestellungen, finden neue, formulieren diese spontan anders und ergänzen durch weitere.
Hilfsmittel:	Themensammlungen
Variante:	Zu Themen werden Wortnetze als Basis für mögliche Gespräche erstellt.

Nonsens-Gespräche

Zielsetzung(en):	Teilaspekt der Interaktionsfähigkeit spielerisch aufbauen Mut erlangen, sich in der Fremdsprache im Klassenverband auszudrücken
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit, dann Unterrichtsgespräch
Auftrag:	Die Sch erhalten eine Liste von Sätzen zu einem Themen- oder Kommunikationsbereich, z.B. Ausrufe. Sie wählen daraus spontan Sätze mit denen sie zu Zweit oder in der Klasse ein Minigespräch bzw. eine imaginäre Diskussion führen. Dabei sollen die Sätze möglichst lebendig und mit variierenden Satzmelodien (Frage, Aussage, Ausruf) formuliert werden.
Hilfsmittel:	Liste mit Sätzen
Variante:	Die Sch verwenden nur einzelne Wörter, z.B. <i>maison, soleil, parapluie, voiture, éléphant</i> und gestalten damit spontan einen Minidialog: A: <i>Maison éléphant parapluie?</i> B: <i>Parapluie, parapluie?</i> A: <i>Soleil parapluie!... etc.</i>

Quel mauvais temps!	C'est beau!	C'est moderne!	Qu'il est drôle!	Quel caractère!	Je pars!
Quel désordre!	Mais non!	Qu'elles sont jolies!	Comme tu as grandi!	Que j'aime cet endroit!	C'est fou!
Mmm, ça sent bon!	Quel impoli!	Je ne viens plus jamais!	Ah, je me sens bien!	Quelle horreur!	C'est gentil!

Gespräche aufrechterhalten

Zielsetzung(en):	Inhalte und Gedanken weiterspannen Andere auffordern, zum Gespräch beizutragen
Sozialform:	Gruppen- oder Partnerarbeit, dann Unterrichtsgespräch
Auftrag:	Die Sch erhalten zu unterschiedlichen Themen Karten, auf denen auf der Vorderseite Fragen zum jeweiligen Thema stehen. Zu diesen Fragestellungen tauschen sie sich zu Zweit aus. Je nach Niveau nennen die Lernenden Einzelworte bis mehrere Sätze. Haben sie nichts mehr zu sagen, drehen sie die Karte um, wo sie auf der Rückseite vertiefende bzw. weiterführende Fragen zum selben Thema finden. Zu diesen Fragestellungen führen sie ihre Äusserungen fort. Die Themensammlung wird mit der Zeit grösser, einzelne Themen können wieder aufgegriffen oder kombiniert werden und die Gespräche dazu werden ausführlicher, da neu Gelerntes einbezogen werden kann.
Hilfsmittel:	Themensammlungen: ein Thema pro Karte mit allgemeinen Fragen auf der Vorderseite und vertiefenden bzw. erweiternden auf der Rückseite
Variante:	Zu Themen werden ev. mit Hilfe von Schemen Meinungen in der Klasse eingeholt (z.B. Welche Aspekte wie Kleider, Aussehen, Vorlieben, Hobbys etc eines Menschen finden die andern sehr wichtig, wichtig, unwichtig?).

Marianne Jacquin
Genève

Enseigner la lecture en allemand L2 à l'aide d'un dispositif d'apprentissage coopératif

Comment le sens d'un texte se construit-il dans l'interaction?

Die in diesem Artikel beschriebene Unterrichtssequenz verfolgt ein doppeltes Ziel. Sie möchte einerseits den DeutschlehrerInnen und Ihren SchülerInnen Mittel für das Lehren und Erlernen von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stellen. Es geht andererseits um das Erfassen des Verstehensprozesses beim Lesen, der dank kooperativer Sozialformen und der damit gelieferten Interaktionsmöglichkeiten für die Schüler on line zum Beobachtungsgegenstand werden kann. Wir beschreiben zuerst die verschiedenen Phasen der in zwei neunten Klassen (14-15 jährige Schüler) eingeführten Unterrichtssequenz. Wir konzentrieren uns dann auf einen Moment der kooperativen Arbeit (Textpuzzle) und analysieren, wie die Schüler mit Hilfe der Aufgabe und verschiedener Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) gemeinsam den Sinn eines Erzähltextes (re) konstruieren. Wir beenden den Artikel mit einigen Hinweisen zur weiteren Benutzung der Unterrichtssequenz.

1. Introduction

Comment la lecture en langue étrangère (L2) est-elle enseignée? Quelles formes sociales de travail (FST) les enseignants privilégient-ils lorsqu'ils introduisent des textes en classe? Ces textes servent-ils de supports à l'enseignement-apprentissage de la lecture où ont-t-ils pour but d'introduire des nouveaux savoirs linguistiques? S'il n'est pas possible, dans le cadre de cette contribution, de répondre exhaustivement à ces questions centrales, il nous semble néanmoins important de situer historiquement la conception du dispositif présenté dans cet article et d'en expliquer brièvement les finalités.

L'étude de l'histoire des méthodes de l'enseignement des langues étrangères (Germain, 1993; Puren, 1988) permet de retracer l'évolution d'un usage des textes comme moyen pour enseigner la langue ou la culture vers une prise en compte de la lecture comme objet à part entière, pouvant être enseignée pour elle-même. Le texte devient support pour enseigner et apprendre à lire. Ce changement de paradigme est en partie lié à l'émergence, au sein de la didactique des L2, de la notion de stratégie (Wolff, 1997), concept qui permet à la fois de répondre aux nouvelles exigences d'une éducation à l'autonomie de l'apprenant et de fournir, aux enseignants et aux élèves, des outils à enseigner et des clés d'accès à la compréhension et au sens d'un texte donné (Barnford et Day, 1998).

Préconisée dès les années 80, cette manière d'envisager la lecture en classe engendre de nouvelles FST,

ce dont témoigne par exemple l'approche de l'enseignement réciproque (Sullivan-Palincsar et Brown, 1984; 1987), conçue à l'origine pour des lecteurs L1 en difficulté, et adapté pour les L2 par Hosenfeld (1993; 1996). Cette méthode permet de penser la progression de l'apprentissage de la lecture à travers une mise en place d'une variété de formes d'interactions aussi bien entre l'enseignant et les élèves qu'entre pairs.

Les manuels actuellement en vigueur dans l'enseignement secondaire à Genève (*Sowieso* et *Geni@l*) reflètent l'évolution retracée brièvement ci-dessus dans leur manière de didactiser les textes. Les stratégies proposées restent cependant limitées à des stratégies textuelles globales (p.ex. styles de lecture, hypothèses à partir d'un titre, etc.), sans problématiser le transfert de ces stratégies connues de L1 à L2, et sans donner des outils permettant de résoudre des problèmes plus locaux et davantage liés à la langue allemande. Les incitations méthodologiques d'utiliser le travail à deux ne portent par ailleurs que rarement sur des activités de lecture. Celles-ci sont abordées à travers un travail alternant des moments de travail collectif et individuel. Dans les rares cas où le travail à deux ou en groupe est conseillé, cette FST apparaît comme une variante plus ou moins arbitraire; le lien entre les aspects du texte travaillés et la nécessité de les travailler en groupe n'apparaît pas.

Dans les pratiques en classe on observe, malgré l'orientation vers une approche par les stratégies de lecture, des tendances fortes d'une utilisation

des textes pour travailler des notions linguistiques, entraînant souvent une traduction du texte mot par mot. Par ailleurs, l'absence d'indications précises quant à la mise en place de travaux de groupe dans les manuels, comme nous venons de l'évoquer, et les appréhensions fortes des enseignants à mettre en oeuvre cette FST incitent à une pratique d'enseignement de la lecture qui reste fortement centrée sur le travail de guidage frontal, avec de brefs moments de lecture individuelle.

La séquence didactique (SD) que nous allons décrire ci-dessous répond ainsi à un triple besoin. Premièrement, fournir une panoplie élargie d'outils (stratégies) aux enseignants et leurs élèves. Deuxièmement, créer un dispositif dans lequel le choix des différentes FST est intrinsèquement lié à des considérations d'ordre didactique, notamment les genres de textes abordés et les tâches proposées aux élèves. Et finalement, la SD a permis la récolte de données dont l'analyse a fait surgir de nouvelles connaissances concernant les processus de lecture L2 en classe et le rôle joué par le dispositif mis en place.

2. Enseigner et apprendre la lecture en classe: une séquence didactique alternant les formes sociales (FST) de travail

La séquence didactique (SD) dont le tableau 1.1. donne un aperçu succinct du matériel complet que l'on trouvera sur le site (www.babylonia.ch/BABY308/PDF/mat_jacquin.pdf) a été créée pour permettre un enseignement explicite de stratégies de lecture et leur application autonome par les élèves lors de deux tâches de lectures portant sur des textes de genres différents. Nous l'avons utilisée dans le cadre d'une recherche dans deux classes de 9^{ème} A du Cycle d'Orientation genevois. L'objectif de notre travail consistait à montrer la manière dont sont enseignées les stratégies de lecture et

comment les élèves s'en servent en fonction du contexte didactique. Nous en décrivons ici les principales étapes avant de présenter une analyse plus fine d'un épisode de la phase 4.

daction individuelle sur le thème traité dans les interviews. La troisième phase consiste en une leçon de réactivation des stratégies de lecture et prépare les élèves à la structure coopérative du

Tableau 1: Séquence didactique de lecture L2 9^{ème} année

Déroulement chronologique	Objectifs	Formes sociales de travail	Durée
<i>Phase 1</i> •Présentation •Illustration •Entraînement	Enseignement explicite de différents types de stratégies de lecture à partir d'un texte de Franz Hohler. <i>Von echter Tierliebe</i> . Exercices sur le texte et sur des stratégies spécifiques.	Dialogue frontal, travail individuel ou en dyades	4x45'
<i>Phase 2</i> • Etape 1: dyades • Etape 2: groupe de quatre	Lecture d'interviews sur des thèmes familiers (loisirs, vacances...)	Structure coopérative: «square»	2x45'
<i>Phase 3</i>	Réactivation des stratégies de lecture et introduction à l'approche du texte «puzzle»	Dialogue frontal, travail individuel ou en dyades	1x45'
<i>Phase 4</i> • Etape 1: dyades • Etape 2: groupe de quatre	Lecture d'un récit de Paul Maar. <i>Der Mann, der nie zu spät kam</i>	Structure coopérative: texte «puzzle»	2x45'

La première phase se déroule essentiellement en interaction frontale entre élèves et enseignantes et a pour but d'introduire une série de stratégies de lecture en les présentant et en menant une discussion sur leur fonction dans la lecture d'un texte en L2. L'emploi des stratégies est ensuite illustré à l'aide d'un récit narratif lu en classe. La dernière étape de cette phase consiste à entraîner certaines stratégies spécifiques à travers des exercices décrochés (formation des mots, morphologie des verbes, aspects syntaxiques, connecteurs...). Le travail de la deuxième phase s'inscrit dans une forme d'apprentissage coopérative, le *square*. Dans une première étape, deux dyades lisent des interviews différentes sur un même sujet (loisirs, vacances, télévision...) pour ensuite échanger le contenu de leur lecture en groupe de quatre. Le travail en groupe est prolongé par un débat oral et une ré-

texte puzzle. Lors de la phase 4, les élèves lisent un récit narratif, selon le principe adapté du texte découpé. Les deux dyades disposent seulement d'une partie du texte sous forme d'extraits et essaient, dans un premier temps, d'en construire la chronologie, tout en faisant des hypothèses sur les extraits manquants. La reconstitution du texte dans son ensemble se fait en groupe de quatre. Nous présentons, dans la partie qui suit, une analyse des interactions entre élèves tirés de notre corpus filmé de la phase 4.

3. La lecture d'un récit narratif en groupe

3.1 Texte et tâche

Le texte de Paul Maar, *Der Mann, der nie zu spät kam*, relate l'histoire de Wilfried (W.), un homme obsédé, dès son enfance, par la ponctualité.

Une expérience cruciale, un train qui arrive en retard et lui sauve la vie, le fait changer de comportement. Le récit est découpé en extraits qui sont répartis, dans le désordre, entre

deux dyades d'élèves. Chaque dyade dispose donc d'une partie du texte sous forme d'extraits complémentaires, qui sont présentés, dans le tableau 2, dans l'ordre pour des raisons de lisibilité.

La tâche consiste, dans un premier temps et pour chaque dyade, à trouver la chronologie des extraits dont ils disposent tout en faisant des hypothèses sur les extraits manquants.

Tableau 2: Répartition des extraits du récit entre les dyades

Extraits	Dyade 1: (Mél Mel)	Dyade 2: (Tov Yor)
Paul Maar. Der Mann, der nie zu spät kam		
1	Ich will von einem Mann erzählen, der immer sehr pünktlich war. Er hiess Wilfried Kalk und war noch nie in seinem Leben zu spät gekommen. Nie zu spät in den Kindergarten, nie zu spät zur Schule, nie zu spät zur Arbeit, nie zu spät zum Zug. Der Mann war sehr stolz darauf. <i>Le narrateur introduit le personnage (W.) et décrit son trait de caractère principal, la ponctualité.</i>	<i>Début manquant</i>
2	<i>Extrait manquant</i>	Schon als Kind war Wilfried regelmässig eine halbe Stunde vor dem Weckerklingeln aufgewacht. Wenn seine Mutter hereinkam, um ihn zu wecken, sass er angezogen in seinem Zimmer und sagte: „Guten Morgen, Mama. Wir müssen uns beeilen.“ Jeden Werktag, wenn der Hausmeister in der Frühe gähmend über den Schulhof ging, um das grosse Schultor aufzuschliessen, stand Wilfried schon davor. Andere Kinder spielten nach der Schule Fussball, und schauten sich auf dem Heimweg die Schaufenster an. Das tat Wilfried nie. Er rannte sofort nach Hause, um nicht zu spät zum Essen zu kommen. <i>Déjà enfant, il était obsédé par la ponctualité.</i>
3	Später arbeitete Wilfried in einem grossen Büro in der Nachbarstadt. Er musste mit dem Zug zur Arbeit fahren. Trotzdem kam er nie zu spät. Er nahm den frühesten Zug und stand immer zwanzig Minuten vor der Abfahrt auf dem richtigen Bahnsteig. Kein Arbeitskollege konnte sich erinnern, dass er jemals ins Büro gekommen wäre und Wilfried Kalk nicht an seinem Schreibtisch gesessen hätte. Der Chef stellte ihn gern als gutes Beispiel hin: „Die Pünktlichkeit von Herrn Kalk, die lobe ich mir,“ sagte er. „Da könnte sich mancher hier eine Scheibe abschneiden.“ Deswegen sagten die Arbeitskollegen oft zu Wilfried: „Könntest du nicht wenigstens einmal zu spät kommen? Nur ein einziges Mal!“ Aber Wilfried schüttelte den Kopf und sagte: „Ich verstehe nicht, welchen Vorteil es bringt, zu spät zu kommen. Ich bin mein ganzes Leben lang pünktlich gewesen.“ <i>Adulte, W. est ponctuel au travail, son exemplarité agace les collègues.</i>	<i>Extrait manquant</i>
4	<i>Extrait manquant</i>	Wilfried verabredete sich nie mit anderen, hatte nie Termine und ging nie aus, weil er Angst hatte, zu spät zu kommen. Einmal glaubte ein Arbeitskollege, er habe Wilfried bei einer Unpünktlichkeit ertappt. Er sass im Kino und schaute sich die Sieben-Uhr-Vorstellung an. Da kam Wilfried während des Films herein und tastete sich im Dunkeln durch die Reihe. „Hallo, Wilfried! Du kommst ja zu spät“, sagte der Arbeitskollege verwundert. Aber Wilfried schüttelt unwillig den Kopf und sagte: „Unsinn! Ich bin nur etwas früher gekommen, um rechtzeitig zur Neun-Uhr-Vorstellung hier zu sein“. Ins Kino ging Wilfried sowieso sehr selten. Lieber sass er zu Hause im Sessel und studierte den Fahrplan. Er kannte nicht nur alle Ankunfts- und Abfahrtszeiten auswendig, sondern auch die Nummern der Züge und den richtigen Bahnsteig. <i>W. n'a pas de rendez-vous par peur d'arriver en retard. Un jour au cinéma, un collègue croit qu'il est en retard, alors qu'il est en avance pour la prochaine séance. Il préfère rester chez lui pour apprendre les horaires des trains par cœur.</i>

5 Als Wilfried 25 Jahre lang nie zu spät zur Arbeit gekommen war, organisierte der Chef ihm zu Ehren nach Arbeitsschluss eine Feier. Er öffnete eine Flasche Sekt und gab Wilfried ein Diplom. Es war das erste Mal, dass Wilfried Alkohol trank. Schon nach einem Glas begann er zu singen. Nach dem zweiten fing er an zu schwanken, und als der Chef ihm ein drittes Glas eingegossen hatte, mussten zwei Arbeitskollegen den betrunkenen Wilfried nach Hause bringen und ins Bett legen. *Après 25 ans de ponctualité au bureau, le chef de W. décide d'organiser une fête pour le récompenser.*

Extrait manquant

6

Extrait manquant

Am nächsten Morgen wachte Wilfried nicht wie üblich eine halbe Stunde vor dem Wecker klingeln auf. Als der Wecker längst geläutet hatte, schlief er immer noch tief. Er erwachte erst, als ihm die Sonne ins Gesicht schien. Entsetzt sprang er aus dem Bett, rannte zum Bahnhof. Die Bahnhofsuhr zeigte 9 Uhr 15. Viertel nach neun und er sass noch nicht hinter seinem Schreibtisch! Was würden die Kollegen sagen? Was der Chef? „Herr Kalk, Sie kommen zu spät, nachdem Sie erst gestern ein Diplom bekamen?! Kopflos rannte er den Bahnsteig entlang, fiel über einen Koffer, kam zu nahe an die Bahnsteigkante, trat ins Leere und fiel hinunter auf die Schienen. Noch während des Sturzes wusste er: Alles ist zu Ende. Das ist der Bahnsteig vier, also fährt hier in diesem Moment der 9-Uhr-16 Zug ein, Zugnummer 1072, planmässige Weiterfahrt 9 Uhr 21. Ich bin tot! *Le lendemain de la fête, il se réveille en retard et se précipite à la gare. Perturbé, il tombe sur les rails et pense mourir, sachant que le train va arriver dans quelques secondes.*

7

Wilfried wartete fünf Sekunden, aber nichts passierte. Und weil er noch lebte, stand er auf, kletterte auf den Bahnsteig zurück und suchte einen Bahnbeamten. Als er ihn gefunden hatte, fragte er atemlos: „Der 9 Uhr 16 Zug! Was ist mit dem 9Uhr 16 Zug?“, „Der hat sieben Minuten Verspätung“, sagte der Beamte im Vorbeigehen. „Verspätung“, wiederholte Wilfried und nickte begreifend. *Rien ne se passe, W. s'étonne d'être encore en vie, remonte sur le quai et apprend que le train a du retard.*

Extrait manquant

8

Fin manquante

An diesem Tag ging Wilfried überhaupt nicht ins Büro. Am nächsten Morgen kam er erst um 10 Uhr und am übernächsten um halb zwölf. „Sind Sie krank, Herr Kalk?“ fragte der Chef erstaunt. „Nein“, sagte Wilfried. „Ich habe inzwischen nur verstanden, dass Verspätungen auch sehr positiv sein können.“ *Guéri de son obsession, W. arrive dorénavant de plus en plus tard au bureau.*

3.2 Lire à deux: La co-construction d'hypothèses sur le sens global du récit

Faute de pouvoir ici retracer chronologiquement et en détails les trajectoires de lecture suivies par les dyades (Jacquin, 2008), nous nous sommes centrés sur des démarches dominantes et représentatives mises en oeuvre par les élèves, combinant des stratégies de lecture diverses, démarches que nous allons illustrer à travers des moments significatifs sélectionnés dans leur trajectoire. Ceux-ci révèlent

le processus de lecture se mettant en place *on line*, les stratégies mises en oeuvre et les possibilités qu'ouvre un travail à deux pour avancer dans la compréhension du récit.

L'approche principale consiste en une lecture globale des extraits qui se base sur des zones comprises (souvent des mots-clés) du texte en les mettant en relation avec la connaissance du schéma narratif, orientée vers la résolution de la tâche qui demande une reconstitution (chrono)logique du récit.

Les élèves (dyade 2) abordent la lecture

par deux entrées: la première phrase de l'extrait 4 (*Wilfried verabredete sich nie mit anderen, hatte nie Termine und ging nie aus, weil er Angst hatte, zu spät zu kommen*) et le titre qui permettent d'emblée de définir le thème du texte en termes de tension entre ponctualité et retard. Cette opposition qui se situe en effet au cœur du texte fonctionnera par la suite comme guide de lecture, comme fil rouge à une lecture qui cherche avant tout à créer une cohérence globale entre les extraits à disposition. Les élèves mobilisent également leur

Ces mouvements dans le texte fournissent en outre de précieux renseignements au chercheur pour mieux comprendre la nature des processus qui se mettent en place lors de la lecture L2 en classe.

savoir concernant la structure d'un récit narratif. Ils partent du point de vue que celui-ci doit se terminer bien, ce qui signifie ici que le personnage arrive à l'heure à la fin de l'histoire. Ils en déduisent que l'extrait 6 qui parle d'un retard – c'est essentiellement le mot-clé *zu spät* qui fournit l'indice – ne peut pas se placer à la fin. Selon la même logique narrative le mot-clé *positiv* dans l'extrait 8 sert d'indice pour placer l'extrait à la fin.

Plus tard, les élèves décident de reprendre les extraits et de tenir compte de la deuxième partie de la tâche, consistant à imaginer le contenu des extraits manquants. L'intégration d'une réflexion sur le contenu hypothétique des extraits manquants a pour effet une réorganisation des liens entre certains passages et une réinterprétation de leur contenu lié à leur insertion dans l'ensemble du récit. La cohérence de celui-ci ne se base dorénavant plus uniquement sur les aspects «incident» et «résolution du problème», mais sur l'ensemble du schéma narratif qui s'élargit en incluant la situation initiale. La reprise du titre et les hypothèses sur le début manquant vont dans ce sens. Le titre suggère en effet que le début du récit décrit un homme ponctuel, situation «positive» selon la logique des élèves. Par ailleurs, la trajectoire de lecture effectuée permet de constater la présence de trois passages «négatifs» mentionnant un retard (Extraits 2, 6, 8) représentant chacun la phase d'un incident ou problème selon la trame imaginée par les élèves. Ils font alors l'hypothèse que la situation initiale, exempte de problèmes, va se détériorer *en crescendo* («ça va être de pire en pire»).

Cette brève esquisse de la trajectoire, montre différentes étapes dans la construction de la cohérence du texte, qui prennent la forme d'un enchaînement de projets de lecture successifs, passant d'un classement des extraits en fonction de la thématique générale, à un aspect du schéma narratif (la fin heureuse) vers la prise en compte de

l'ensemble de la structure narrative classique (situation initiale, incident critique, résolution du problème). Ces différentes perspectives déterminent le choix des unités de sens à traiter et le sens qui leur est attribué. C'est ainsi qu'une phrase-clé centrale au récit *Ich bin tot* (extrait 6), pensée de W. qui est tombé sur les rails et s'imagine mort, étant donné que le train doit entrer en gare d'une seconde à l'autre, subit une distorsion de sens qui fait obstacle à la compréhension de l'histoire dans son ensemble. Ayant libellé l'extrait 6 comme «positif», le mot inconnu *tot*, après un premier remplacement par un mot «joker» (il est *content*) est interprété, même après vérification dans le dictionnaire, au sens figuré. En français «je suis mort» peut signifier «je vais avoir des ennuis». Le sens propre négatif du mot *tot* est ainsi atténué afin qu'il cadre avec la compréhension globale du passage.

Ad'autres moments, on peut observer une compréhension fine de certains passages, une approche de l'implicite que l'on peut qualifier de lecture interprétative. En témoigne la lecture du passage suivant:

An diesem Tag ging Wilfried überhaupt nicht ins Büro. Am nächsten Morgen kam er erst um 10 Uhr und am übernächsten um halb zwölf. „Sind Sie krank, Herr Kalk?“ fragte der Chef erstaunt. „Nein“, sagte Wilfried. „Ich habe inzwischen nur verstanden, dass Verspätungen auch sehr positiv sein können.“ (extrait 8)

La remarque des élèves – «On dirait que ça lui est égal» – dénote une compréhension qui vise toujours une compréhension globale mais qui l'aborde

par d'autres voies que l'appui sur des indices sous forme de mots-clés. Il s'agit ici d'un premier pas vers une lecture interprétative comme soutien d'un processus de compréhension plus littérale.

Ces quelques moments décrits montrent, en dépit des multiples obstacles que rencontrent les élèves, une implication forte dans le texte et la tâche proposée. En témoignent les multiples reprises du texte sous forme de relectures, de recherche d'indices, d'une remise en question de premières hypothèses, de nouveaux liens créés et argumentés dans l'interaction ainsi que la réorganisation et réinterprétation du récit. Ces mouvements dans le texte fournissent en outre de précieux renseignements au chercheur pour mieux comprendre la nature des processus qui se mettent en place lors de la lecture L2 en classe.

3.3 (Re)lire en groupe: La reconstitution du sens du texte sur la base des compréhensions partielles

Le passage de la FST à deux à un travail en groupe de quatre s'accompagne d'une nouvelle tâche. Il s'agit de mettre en commun la compréhension et les hypothèses émises sur les parties manquantes dans le but de reconstituer le texte dans son ensemble. Ce résultat ne peut pas être atteint par une simple juxtaposition des états de compréhension du texte des dyades, ce que montre les différents niveaux auxquels ont lieu les échanges des élèves. La co-construction du sens du texte se fait en effet par plusieurs moyens. La tâche donne d'abord l'occasion, par une lecture commune, de clarifier des zones du texte restées dans l'ombre. Par exemple, le fait de comprendre – grâce au nouveau regard de l'autre dyade sur le passage – qu'il s'agit dans l'extrait 7 d'un retard du train et non pas du personnage W. constitue un pas important dans la compréhension de la cohérence du récit. Ensuite, l'échange sur une première compréhension d'un

passage lors du travail en dyade incite les élèves à revenir sur leur parcours effectué auparavant sous forme d'une métaréflexion. Les dyades se communiquent leurs doutes et questionnements soulevés lors de leur trajectoire. C'est par exemple le cas de la dyade 2 qui hésite entre l'extrait 2 et 8 comme fin possible du récit.

Enfin, la tentative de reconstituer le récit à partir de l'ensemble des extraits, maintenant à disposition de tous, invalide partiellement les hypothèses faites par l'une ou l'autre, voire les deux dyades. Dans notre exemple, c'est surtout la logique construite par la dyade 1, «le chef organise une fête pour W. fête *parce qu'il arrive en retard*» qui est remise en question dans le groupe. Regardons de quelle façon à travers un extrait du protocole:

Mel: mais NON c'est pas aH après la fête (cf. *extrait 3*) qu'il aH qu'il arrive en retard

Mél: non

Yor: non

Tov: c'est après qu'il va voir le film (cf. *extrait 4*)

Yor: si il y a la fête c'est parce qu'il est arrivé en retard

Mél: justement la fête c'est PARce qu'il est arrivé en retard son patron (*rit*) lui félicite d'être arrivé en retard quoi

Mel: VOILÀ il lui fait une fête et puis en plus il a il a un diplôme et c'est la première fois (cf. *extrait 3*)
(*Tov lève les sourcils en signe d'étonnement*)

Yor: le diplôme du retardataire (*Mel rit*)

Mel: oui voilà

Mél: et puis après il se met à boire c'est la première fois qu'il boit et tout

Mel: voilà c'est la première fois qu'il est bourré parce qu'il boit de l'alcool et tout il boit trois verres et tout

Yor: après les profs ils vont s'arrH ils vont s'étonner qu'on arrive en retard mais quand on nous fait lire des textes comme ça (il faut arriver en retard?)

Mel: ouais pourquoi on a pas de diplôme nous c'est bizarre ça

Mél: alors c'est euh

Yor: ouais nous une arrivée tardive

Mél: sa sa première arrivée tardive / on met sa première arrivée tardive
↑non↓
(GroupeMélMelTovYor, 08.04.05, 11'59-12'30)

La compréhension correcte d'une élève sur l'ordre logique des extraits 5 et 6 (W. arrive en retard *après* la fête) résiste, dans un premier temps, à la logique construite auparavant par les autres. L'idée que la fête à été organisée comme récompense pour l'arrivée tardive de W. commence cependant à être remise en question, ce dont témoignent les rires, les signes d'étonnement de la part des élèves et les liens qu'ils effectuent avec leur propre vécu (les arrivés tardives sont en général sanctionnées). Un peu plus tard, le discours élève révèle le passage d'une simple remise en question à la construction correcte du sens du récit sur la base d'une reprise d'indices dans les extraits concernés:

Mel: depuis vingt cinq ans il euh

Mél: ouais (cf. *extrait 3*)

Mel: durant vingt cinq ans il est jamais arrivé euh en retard à son travail ils di:sent et son patron organise

Tov: ben c'est als

Mel: une fête ok

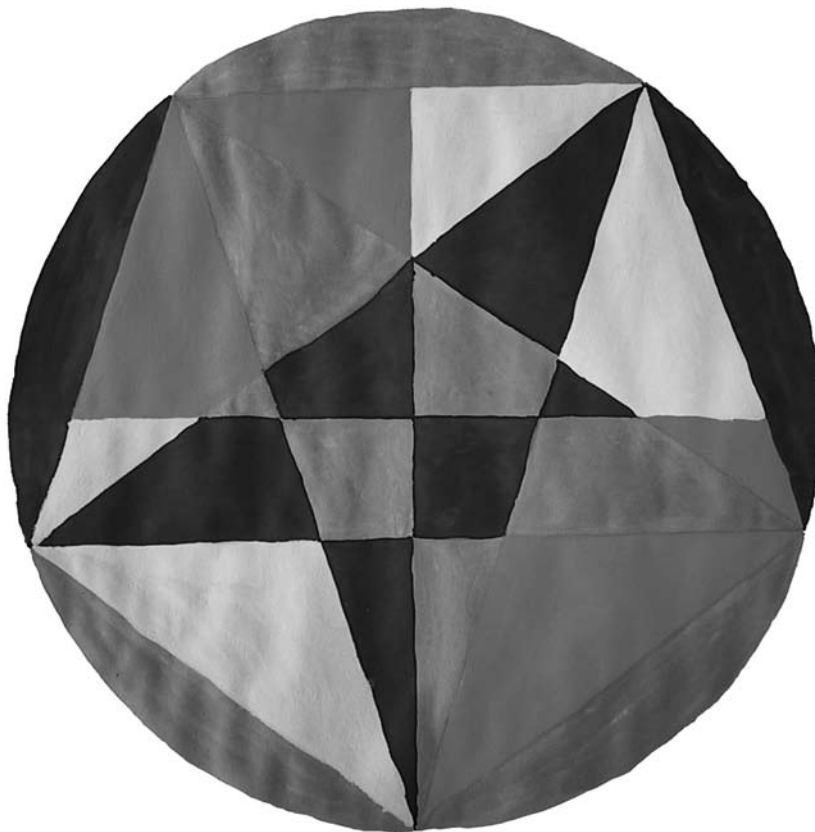
Yor: le matin suivant

Mel: als Wilfried

Yor: il vient en retard

(GroupeMélMelTovYor, 08.04.05, 21'32-22'00)

Relevons, pour conclure, que ce n'est qu'après une confrontation de leur solution avec le texte original que les élèves parviennent à saisir le sens de l'ensemble du récit. Leur discours à ce stade de la tâche traduit une certaine déception quant au résultat (un élève relève qu'ils se sont trompés sur l'essentiel), mais en même temps une capacité de synthèse du récit tout à fait remarquable, un accès quasi immédiat à la compréhension du texte original que seule leur implication intense avec



le texte au sein des interactions a pu rendre possible.

4. Le dispositif d'apprentissage coopératif: un outil pour l'enseignement-apprentissage et la recherche en lecture L2

Dans le présent article, nous avons voulu montrer ce qu'un dispositif alternant différentes FST pouvait apporter dans un contexte didactique de la lecture L2. L'analyse d'un exemple nous a permis de mettre plus particulièrement en évidence les possibilités offertes par la mise en place d'une tâche coopérative, telle que le texte puzzle.

La séquence proposée vient d'abord pallier des lacunes constatées quant aux outils dont disposent les enseignants et élèves pour apprendre à aborder un texte en L2 de manière autonome. Utile pour la pratique, elle offre aussi au chercheur et à l'enseignant-chercheur des possibilités pour mieux comprendre le processus de lecture L2 chez les élèves, les obstacles auxquels ils sont confrontés, l'efficacité ou non des stratégies enseignées. Elle peut finalement servir de moyen de formation tout en fournissant des éléments de réponses aux réticences des enseignants liées à la mise en oeuvre de travaux de groupes.

Comme tout dispositif, notre séquence contient des limites aussi bien au niveau des contenus (les stratégies), des supports proposés (textes et tâches) que de l'utilisation des FST. Se pose premièrement la question du transfert de stratégies de lecture acquises d'un contexte didactique à un autre. Selon la langue dans laquelle on lit, le genre de texte, la tâche à accomplir et la FST adoptée – p.ex. guidage frontal par l'enseignant ou dévolution du travail en groupe comme nous venons de l'analyser –, celles-ci seront mobilisées de manière différente et peuvent engendrer des obstacles auxquels l'enseignant ne s'attend pas.

Seule une utilisation élargie de ce

genre de dispositif dans le temps – par une étude de type longitudinale, au sein d'une classe mais aussi de différents ordres d'enseignement – et une variation des genres de textes et tâches proposées aux élèves permettra de mettre à l'épreuve la séquence et de mieux comprendre de quelle façon les différentes FST contribuent, à des moments différents de la progression des apprentissages, à une véritable évolution de la compétence de lecture en L2.

Bibliographie

- Barnford J. & Day, R. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Funk, H., Koenig, M., Neuner, G. & Scherling, T. (1995). *Sowieso. Cours d'allemand pour adolescents*. Berlin: Langenscheidt.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U. & Scherling, Th. (2002). *Geni@l - Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin: Langenscheidt.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- Hosenfeld, C. (1993). *Activities and materials for implementing adapted versions of reciprocal teaching in beginning, intermediate and advanced levels of instruction in English, Spanish, and French as a Second/foreign language*. ERIC NO: ED370354.
- Hosenfeld, C., Cavour, I. & Bonk, D. (1996). Adapting a cognitive apprenticeship method to foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 29 (4), 588-596.
- Jacquín, M. (2008). *La construction du sens d'un texte par des lecteurs d'une langue étrangère. De l'enseignement à l'utilisation de stratégies de lecture dans un contexte didactique d'allemand L2*. Thèse de doctorat (non publiée) en Sciences de l'Éducation, Université de Genève. [à consulter sur Intranet/Internet de l'Université de Genève: http://www.unige.ch/cyberdocuments/upload/Jacquín_Marianne1225987098_TheseVersionDefDepot21juillet08.pdf].
- Maar, P. (1987). Der Mann, der nie zu spät kam. In N. Boschma, K. van Eunen, R. Huizinga & T. Ris, *Lesen na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Sullivan-Palincsar, A.-S. & Brown, A.-L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*,

1 (2), 117-175.

- Sullivan-Palincsar, A.-S. & Brown, A.-L. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3&4), 231-253.
- Wolff, D. (1997). Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozess? In U. Rampillon & G. Zimmermann (Ed.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: M. Hüber Verlag.

Marianne Jacquín

est chargée d'enseignement dans la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Genève, où elle enseigne la didactique de l'allemand et donne des séminaires dans le cadre du module "Profession enseignante". Son domaine de recherche principal porte sur la didactique de la lecture en langue 1 et langues 2.

Joaquim Dolz
Genève

Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant

Esta contribución trata de mostrar las repercusiones que se desprenden de la forma escolar, del canon de la disciplina y los objetos enseñados, en las formas sociales del trabajo del profesor en el aula. Para poner en evidencia esos elementos, analizaremos las prácticas de profesores de francés de secundaria sobre dos objetos de enseñanza: un objeto gramatical, la subordinada relativa, y un objeto discursivo, el texto de opinión.

La «forme scolaire», cadre des interactions didactiques

En situation scolaire, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues sont marquées par la forme scolaire (Thévenaz-Christen, 2006). En effet, l'école est une institution éducative qui s'appuie sur un mode particulier de socialisation des savoirs. Trois caractéristiques de la forme scolaire nous semblent devoir être convoquées avant même d'analyser les pratiques de l'enseignement.

La première concerne l'organisation des savoirs dans les disciplines scolaires. L'enseignement des langues à l'école est porteur d'enjeux identitaires, culturels, politiques, pratiques et normatifs. Dans ce cadre, les langues enseignées reçoivent l'influence de traditions scolaires particulières. Par exemple, dans le contexte suisse, il existe une longue tradition de l'enseignement des langues nationales en contraste avec une tradition beaucoup plus récente des langues de la migration (proposées souvent par des systèmes parallèles). Chaque langue, aussitôt proposée en tant que matière scolaire, mérite d'être étudiée comme le résultat du processus social et institutionnel qui conduit à l'établissement de programmes, en fonction de finalités du système éducatif. Le curriculum, le choix des objets d'enseignement - activités langagières, contenus grammaticaux et culturels privilégiés -, les principes de progression de ces objets ainsi que les procédés d'enseignement font tous partie de ce même processus.

Les modes de présentation du savoir des différents domaines impliqués par l'enseignement des langues (phonétique, grammaire, littérature, écriture, lecture, communication orale), les

activités scolaires et les exercices qui les caractérisent, les supports techniques de ce travail et les modalités d'évaluation dépendent à la fois de la mission assignée dans le cadre de l'école aux différentes langues secondes et du canon disciplinaire de celles-ci. Ce canon fixe les principes de fonctionnement propres à chaque langue enseignée. La «forme scolaire» de la discipline cristallise ainsi les savoirs et les techniques socialement constituées dans les expériences du passé, et marque, de ses particularités, les modes de faire du présent (Schneuwly & Thévenaz, 2006). En tant que disciplines scolaires, les langues enseignées sont aujourd'hui conçues comme des ensembles de discours et de pratiques permettant la transformation des capacités langagières des élèves (voir pour le français, les travaux de Chervel, 2006). Du point de vue méthodologique, l'évolution historique de l'enseignement des langues présente des changements et des innovations importantes (Puren, 1998). Par rapport au plurilinguisme, les nouvelles attentes sociales ont permis une évolution des modèles d'enseignement bilingue vers des modèles immersifs et intégratifs (Gajo, 2001). Il dépend du contexte scolaire de favoriser (ou non) l'articulation entre la langue première de scolarisation et les langues secondes. L'usage de la langue seconde comme langue d'enseignement pour une autre discipline scolaire est dicté généralement par des décisions institutionnelles. La prise en considération de la langue d'origine et du répertoire linguistique des élèves, du statut sociolinguistique des langues en présence, peut jouer un rôle dans l'organisation de

La «forme scolaire» de la discipline cristallise ainsi les savoirs et les techniques socialement constituées dans les expériences du passé, et marque, de ses particularités, les modes de faire du présent

la matière scolaire, dans le choix les modèles d'enseignement adoptés par les systèmes scolaires. Mais, au-delà des innovations, des changements et des ruptures, on observe également des continuités et des sédimentations du passé. Le canon disciplinaire pèse d'une manière ou d'une autre sur les modalités d'enseignement et sur le système de règles qui régissent les échanges entre l'enseignant et les élèves.

La deuxième caractéristique de la forme scolaire qui retient notre attention se réfère à l'organisation de l'enseignement des langues en fonction de classes d'âge. L'introduction précoce de langues à l'école dans le cadre d'un modèle immersif, intégré et/ou comme matière scolaire, fait partie des décisions souvent inhérentes au système scolaire. L'organisation temporelle des enseignements entre les différents cycles d'enseignement, obligatoire et postobligatoire, détermine les planifications des enseignants. Les *curriculums* plurilingues prévoient parfois une progression prenant en considération la répartition et l'alternance des langues à travers le temps, et ce, en fonction d'un travail coordonné entre les professeurs de langues (voir par exemple les plans d'étude d'Andorre ou de la Vallée d'Aosta). Les exigences sont par ailleurs différentes selon les filières d'enseignement. Les langues classiques (latin et grec) et certaines langues secondes peuvent jouer, pour des raisons diverses, un rôle différent dans chacune de ces filières ainsi que dans la sélection scolaire, ce qui détermine le statut de la langue dans l'enseignement. Ainsi, les filières prestigieuses du secondaire incluent l'étude des langues classiques et le niveau d'allemand peut être décisif pour pouvoir entrer dans ces filières. La troisième caractéristique concerne la mise en scène des situations d'enseignement scolaires relatives à l'apprentissage des langues. L'interaction sociale est aujourd'hui reconnue comme un phénomène majeur dans

l'élaboration de toute connaissance: les relations interpersonnelles et l'influence réciproque des membres du groupe jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage. Suivant ces positions, l'apprentissage des langues présente plusieurs particularités remarquables.

Tout d'abord, l'utilisation du langage est à la fois le produit et le principal instrument de l'interaction sociale. Les activités langagières sont l'objet de l'enseignement, mais également le principal outil des apprentissages. Du point de vue externe, l'activité langagière se déroule dans des situations collectives: elle s'exprime *par* le langage et s'inscrit dans des formes langagières, lesquelles ont une signification sociale et sont orientées par les usages du groupe. L'appartenance à une communauté discursive permet la compréhension et l'interprétation des activités d'autrui. Apprendre une langue signifie ainsi entrer progressivement dans cette communauté grâce à la possibilité de participer aux processus interactifs en utilisant cette langue. Du point de vue interne, cette fois, la pratique des langues contribue à l'intériorisation des systèmes linguistiques. Les apprentissages linguistiques deviennent un outil du développement de la conscience et facilitent les possibilités de réflexion et de contrôle conscient des comportements langagiers.

Le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage fait l'objet d'un regard attentif d'un nombre important de chercheurs. Matthey (1996) analyse les situations potentiellement acquisi-

tionnelles dans les échanges entre un expert et un apprenant novice. Mercer (2000) étudie les interactions en classe afin d'identifier les caractéristiques qui rendent opérationnel le dialogue exploratoire entre l'enseignant et les élèves, toujours en vue de faciliter la participation à la résolution de problèmes d'une part, et de favoriser les apprentissages collectifs d'autre part. Cicurel (2001) analyse les interactions conversationnelles en classe de langue et cherche à définir l'enseignant comme guide et médiateur de l'activité scolaire.

De notre point de vue, la mise en scène de la classe de langues met en jeu des interactions sociales particulières qu'il convient de caractériser et de présenter en tant qu'interactions didactiques (Aeby Daghe & Dolz, 2004). Tout d'abord, nous affirmons que le noyau d'une situation didactique est différent de celui d'une situation potentiellement acquisitionnelle (de Pietro & Schneuwly, 2000; Canelas-Trevisi & Thevenaz-Christen, 2002). L'enseignement s'organise, lors d'une situation didactique, à propos d'un objet d'enseignement identifié: discursif (des genres oraux ou écrits), grammatical (unités et structures de la langue) ou culturel (patrimoine littéraire, histoire de la langue, etc.). Le travail proposé pour ces objets est coupé d'une manière ou d'une autre des pratiques ordinaires de la langue, et c'est par le biais de la mise en scène dans la classe que l'objet enseigné est recontextualisé. Alors que l'enseignant aménage des activités scolaires pour agir sur cet objet, le rapport à l'expérience se voit médiatisé et secondarisé (Aeby Daghe & Thevenaz-Christen, 2008). Dans ce cas, ce sont en fait les interactions verbales qui, lors d'une analyse d'interactions didactiques, permettent d'étudier les rapports complexes se développant entre l'enseignant, les élèves et les objets enseignés. Dans l'autre cas que constitue une situation potentiellement acquisitionnelle, la transmission d'un savoir (il peut s'agir simplement, par

exemple, d'une correction de prononciation lors d'un échange entre deux élèves dans la cour de récréation ou en classe) est analysée comme une pratique ordinaire de la langue. C'est alors à l'occasion de l'analyse des interactions dans la classe que les rôles qui permettent aux apprentissages d'avancer sont pointés. Les formes d'interaction verbale sont alors étudiées pour mieux saisir les déterminations réciproques et continues de l'enseignant et des élèves engagés dans les échanges, de manière à dégager les règles d'une sorte d'harmonie conversationnelle permettant de déclencher des apprentissages.

Observer la mise en oeuvre des formes scolaires

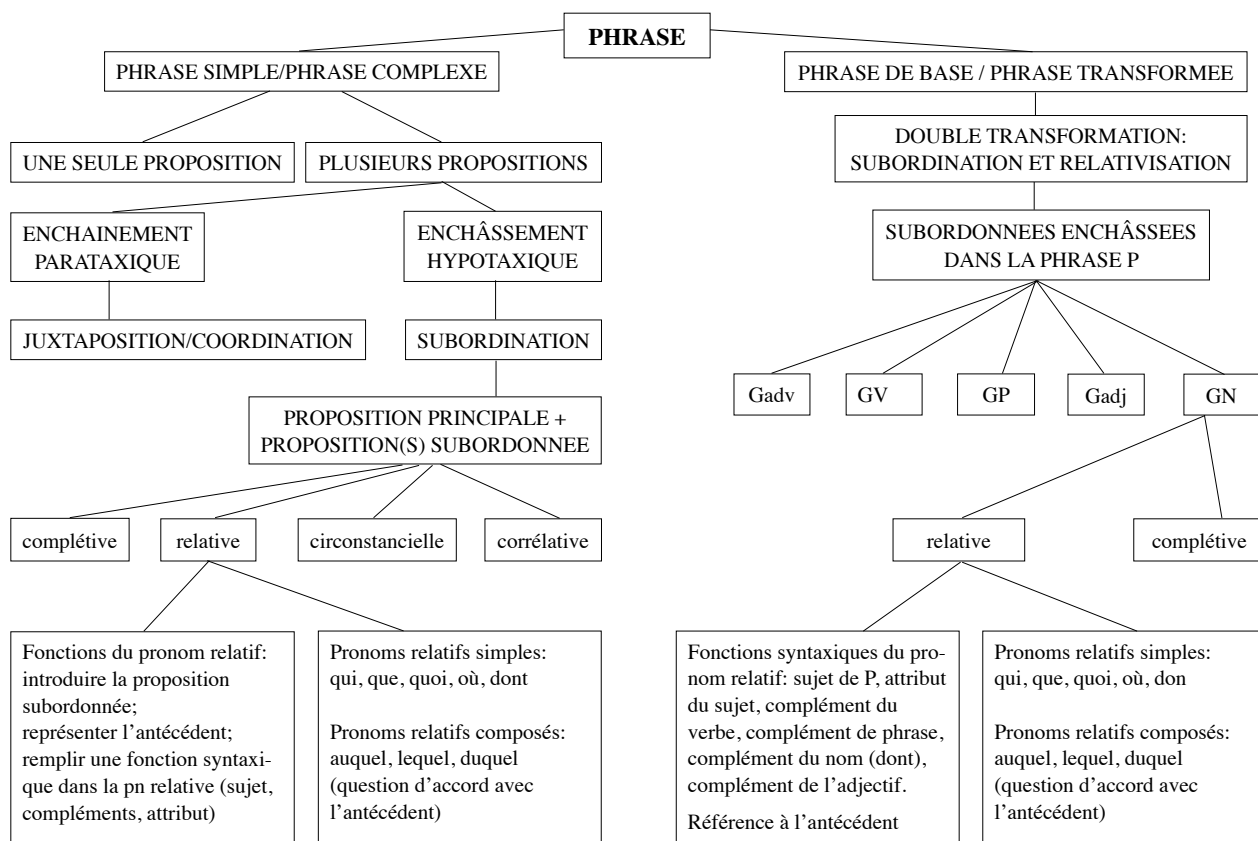
L'investigation que nous présenterons

ici concerne deux objets particuliers de l'enseignement du français au secondaire obligatoire: un objet discursif – la production d'un texte argumentatif – et un objet grammatical – la subordonnée relative. Comprendre comment se structurent ces deux objets au cours des interactions didactiques constitue le but principal de notre recherche. Pour atteindre ce but, nous prenons tout d'abord en considération l'évolution historique des deux objets d'enseignement étudiés. Nous établissons une carte conceptuelle pour chaque objet présentant les principales dimensions enseignables qui se dégagent des documents pédagogiques et des pratiques sociales de la discipline scolaire (voir à titre d'exemple la figure 1). Les constructions concurrentes, classiques et innovantes, de ces objets sont intégrées dans ces cartes concep-

tuelles; elles nous aident à repérer et à situer les dimensions abordées par les enseignants. (cf. Fig.1)

La forme scolaire et le canon disciplinaire sont donc d'emblée pris en considération dans nos analyses. Comme nous le verrons par la suite, les formes sociales du travail de l'enseignant que nous cherchons à mettre en évidence s'inscrivent dans une perspective didactique axée sur la dynamique des transformations des objets enseignés en cours d'enseignement et sur les outils qui la rendent possible. Bien que la recherche porte sur le français langue première, la démarche nous semble également extensible à l'étude des objets enseignés dans les langues secondes.

Figure 1: Carte conceptuelle de la subordonnée relative



Synopsis et macrostructure de la séquence d'enseignement

Les données de notre recherche (Schneuwly & Dolz, à paraître) concernent 30 séquences d'enseignement sur le texte argumentatif et la subordonnée relative, réalisées librement par des enseignants de 30 classes du secondaire inférieur de trois cantons de Suisse romande. Les enregistrements vidéo ont été entièrement transcrits selon les conventions élaborées par le GRAFE (Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné). L'unité d'analyse est constituée par la séquence d'enseignement complète. Ceci nous permet de repérer les différents éléments de chaque objet abordé dans l'ensemble de leçons, d'observer comment ces éléments sont construits et transformés dans les interactions et de recomposer le tout selon la logique intrinsèque à l'enseignement. Sur cette base, il est possible également d'analyser en continu les formes sociales de travail qui se déploient pour chaque objet ainsi que les actions et les gestes des enseignants qui les accompagnent. Pour rendre comparables les séquences d'enseignement, nous avons élaboré un *synopsis*, description réduite, séquentielle et hiérarchique de chaque séquence d'enseignement (figure 2).

La réalisation du synopsis commence par l'identification des activités scolaires. Chaque activité scolaire débute par une consigne et instaure un milieu supposé propice pour atteindre le but fixé par cette dernière. Ce milieu se décompose souvent en différentes phases ou étapes. A chaque niveau, les supports utilisés (matériel) ainsi que les différentes formes sociales de travail (FTP) entre l'enseignant et les élèves sont signalés selon des critères précis. Le synopsis narrative ces activités scolaires et les regroupe en unités englobantes de niveaux supérieurs.

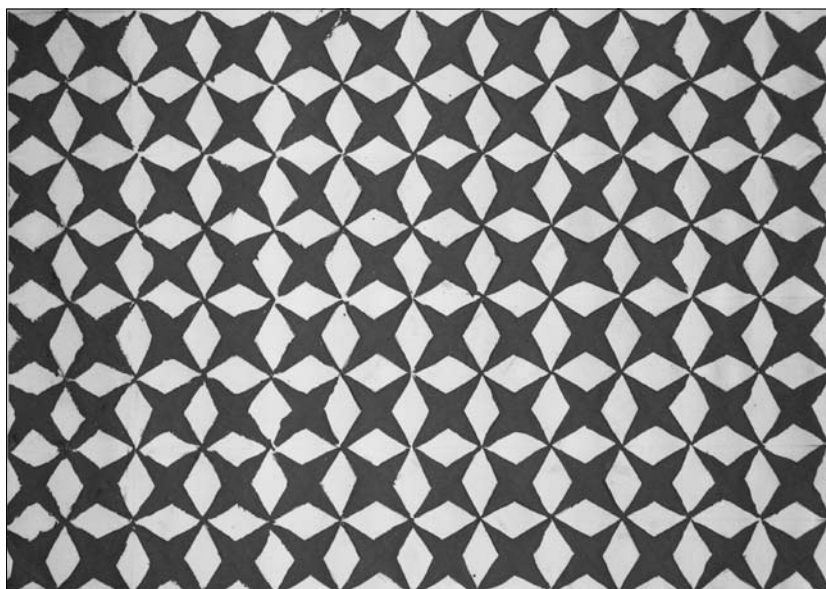
Une fois le *synopsis* établi, l'ordre et la hiérarchie des composantes de la totalité de la séquence d'enseignement sont présentés sous forme d'une *macrostructure de la séquence d'enseignement*. Les activités scolaires sont ordonnées et regroupées selon une structure arborescente qui facilite la comparaison entre les parties principales et secondaires. Ce travail permet de mettre en évidence la cohérence de l'organisation des différentes séquences d'enseignement, d'établir les priorités des enseignants et de dégager ainsi des trames prototypiques. Enfin, les principaux gestes professionnels des enseignants (mise

en place de dispositifs, régulation, institutionnalisation et création de la mémoire didactique) et les contraintes des situations didactiques qui les déterminent (dispositifs, supports, formes sociales de travail, etc.) sont analysés les uns après les autres.

Formes sociales du travail de l'enseignant de langue

Nous ne pourrions pas présenter ici en quelques lignes les résultats d'une recherche sur un corpus important de séquences d'enseignement. Le lecteur intéressé trouvera plus d'information dans l'ouvrage qui réunit les travaux réalisés par le GRAFE (Schneuwly & Dolz, à paraître). Nous souhaitons cependant avancer rapidement les principaux éléments qui montrent comment la forme scolaire, le canon disciplinaire et les objets d'enseignement pèsent et conditionnent les formes de travail de l'enseignant de français du secondaire.

En ce qui concerne la vision générale du travail de l'enseignant de français, nous disposons d'indices qui permettent d'établir que les enseignants font des choix éclectiques. Ils combinent ainsi des contenus associés à la perspective communicative née dans les années 70 (et généralisée dans les plans d'études actuels) avec des contenus plus anciens issus de paradigmes classiques. Les pratiques enseignantes apparaissent ainsi comme le produit de sédimentations si hétérogènes que la question de leur complémentarité nous interpelle. L'enseignant adopte de ce point de vue une posture proche de celle du bricoleur, qui accommode l'ancien et le nouveau, et cela aussi bien dans le travail grammatical sur la subordonnée relative que dans le travail sur la production de textes argumentatifs. Pourtant, les trames prototypiques du travail de l'enseignant sont différentes pour ces deux objets. De son côté, le travail sur la subordonnée relative présente une progression



de caractère conceptuel: l'enseignant commence par des activités permettant d'instituer des axiomes, pour permettre ensuite un travail grammatical centré sur l'exercitation des mécanismes de décomposition de la phrase. En revanche, l'ordre du travail réalisé sur le texte argumentatif présente une variabilité plus grande: les enseignants commencent certes par une présentation générale de l'argumentation, de la notion d'argument ou du texte argumentatif, mais les dimensions argumentatives abordées et l'ordre du travail restent assez différents selon les enseignants.

L'influence des dispositifs, des manuels, des exercices et des textes choisis pour l'enseignement joue un rôle majeur dans l'organisation du travail de l'enseignant. Dans les activités sur la subordonnée relative, les enseignants alternent des dispositifs axés sur la conceptualisation, et des exercices techniques de décomposition de phrases et d'entraînement sur les règles et mécanismes de la langue. Les interactions avec les élèves montrent dans les deux cas une orientation stylistique et normative du travail réalisé. Dans le cas des activités sur le texte argumentatif, le travail est centré davantage sur les activités de lecture, d'analyse et d'observation de textes, lesquelles sont focalisées sur certaines dimensions argumentatives. Nous constatons également que, lors de ces activités, ce sont la visée pragmatique du travail et, à nouveau, la dominance des aspects stylistiques et normatifs qui ressortent particulièrement des interactions avec les élèves. Les outils de travail sont certes différents et marquent l'activité enseignante mais, au-delà des différences, la visée pragmatique et normative, caractéristique de la discipline, réunit les enseignants de français. Par ailleurs, il apparaît clairement que le texte est une entité sémiotique constitutive du travail de l'enseignant de français, et contribue à structurer la séquence d'enseignement. Sous une forme complète ou présentant

des simples extraits pour des exercices, le texte est l'entité de base autour de laquelle se construisent les activités scolaires et le soutien même des interactions avec les élèves.

Parmi les formes sociales de travail en classe (travail individuel, en dyades, en groupes, procédures de questionnement, explication magistrale et correction individuelle), les procédures de questionnement et le dialogue exploratoire prennent une place majeure chez tous les enseignants observés. Nous soulignons la puissance des gestes de régulation de l'enseignant dans le dialogue exploratoire à propos des composantes de la subordonnée relative et du texte argumentatif. Pour la subordonnée relative, les régulations portent surtout sur les procédures de manipulation de phrases. En cas d'obstacle majeur pour l'élève, la tendance de l'enseignant est de simplifier la procédure. Pour le texte argumentatif, les régulations sont plus importantes et portent sur les caractéristiques internes des textes. En cas d'obstacle pour l'élève, l'enseignant semble proposer alors plus volontiers un déplacement de point de vue. C'est en introduisant un nouveau regard sur la dimension travaillée qu'il essaie d'apporter des éléments pour dépasser la difficulté de l'élève.

En conclusion, la nature du travail de l'enseignant n'est pas la même selon les deux objets enseignés. Suivant les genres d'activités scolaires pour chaque objet, les outils et les formes sociales de travail sont également différents. Nous irions jusqu'à dire que les interactions verbales en classe de langue sont formatées par les interactions didactiques.

Références bibliographiques

Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2004). L'objet construit à travers l'interaction didactique: le texte d'opinion et la subordonnée relative. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec 26-28 mai 2004. http://www.collque_airdf.fseulaval.ca/fichier/Communications/AE-BY-DOLZ.pdf.

- Aeby Daghe, S. & Thévenaz-Christen, Th. (2008). L'activité résumante dans la lecture de La fée carabine en classe de français: un point de vue sur le ressort des processus interactionnels didactiques. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: de Boeck (Raisons Educatives).
- de Pietro, J.-F. & B. Schneuwly (2000). Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement /apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle»? *Etudes de linguistique appliquée* 120, 461 - 474.
- Canelas-Trevisi, S. & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux didactiques au banc d'essai? *Revue française de pédagogie*, 141, 17-25.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz.
- Cicurel, F. (2001). Analyser des interactions en classe de langue étrangère: quels enjeux didactiques? In M. Marquilló Larruy (Ed.), *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 203-210) Université de Poitiers, Les cahiers FORELL.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Évreux: Didier.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (à paraître). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: PUR.
- Schneuwly & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (2006). *Les prémices de la forme scolaire. Étude d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).

Joaquim Dolz

est professeur à l'Université de Genève, en didactique des langues et formation des enseignants. Il conduit différentes recherches sur les pratiques d'enseignement et sur les objets d'enseignement. Il est engagé depuis plusieurs années dans l'élaboration d'une didactique axée sur les genres textuels.

Virginie Fasel Lauzon
Evelyne Pochon-Berger
Simona Pekarek Doehler
Neuchâtel

Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente?

Wie sind Sozialformen des Unterrichts zu verstehen? Als Resultat vorgeplanter Unterrichtsaktivitäten oder eher als lokal, durch den Kommunikationsverlauf selbst herausgebildete Konfigurationen? Ausgehend von der Unterscheidung zwischen task-as-workplan und task-as-process soll in diesem Beitrag empirisch dargelegt werden, dass Sozialformen im Unterricht emergente Produkte der Gesprächsdynamik sind, und nur bedingt vordefinierten Mustern folgen. Zu diesem Zweck werden zwei Arten von Debatten im fortgeschrittenen L2 Unterricht verglichen: Debatten, die vom Lehrer vorgeplant sind und solche, die erst aus der Gesprächsdynamik heraus entstehen. Die Analyseresultate weisen darauf hin, dass das Spracherwerbspotential (oder Aktivität) im Unterricht entscheidend von dieser Dynamik bestimmt wird. Somit wird auch ein homogenisierender Begriff von jeglicher Unterrichtsform zurückgewiesen.

1. Introduction: planification et accomplissement dans les interactions en classe

Les interactions en classe ont pour caractéristique de se dérouler dans un lieu généralement unique, dans un laps de temps prédéterminé et dans un but pédagogique également prédéfini. Le contexte institutionnel forme un cadre à l'intérieur duquel les interactions sont construites: par exemple, les contraintes pédagogiques et temporelles, associées à la présence de coparticipants nombreux, ont pour conséquence que l'un des participants, l'enseignant, prend souvent le rôle de 'chef d'orchestre', entrant dans une relation d'asymétrie avec les élèves. Cependant, comme l'ont montré de nombreux travaux menés dans une perspective interactionniste, toute interaction sociale fait également l'objet d'ajustements constants entre les participants, qui construisent ensemble, de manière dynamique, la situation d'interaction (Gajo *et al.*, 1996; Mondada, 1995; Mondada & Py, 1992; Walsh, 2006). Une interaction en classe peut ainsi prendre la forme d'un enchaînement de questions de l'enseignant et de réponses des élèves mais aussi, à un autre moment, celle d'une discussion dans laquelle la relation entre les participants est symétrique: les catégorisations mutuelles des participants se déploient ainsi pas à pas et sont sujettes à de multiples reconfigurations. La mise en œuvre des objectifs pédagogiques planifiés par l'enseignant suppose également des ajustements sur le plan local, à travers des négociations émergeant de la dynamique interactive (Bouchard & Traverso, 2006; Cicurel, 2002; Pekarek, 1999). Il en résulte un enjeu central pour la compréhension de

l'espace de la classe: toute description des interactions en classe doit rendre compte de l'articulation entre la finalité pédagogique d'une part et la manière donc les activités se déroulent effectivement dans l'interaction. Elle doit ainsi faire une distinction entre la tâche en tant que projet, relevant de ce qui est pré-planifié, et la tâche telle que les participants l'interprètent, la négocient et l'accomplissent dans l'interaction (*task-as-workplan* versus *task-in-process*, d'après Breen, 1989, *task* versus *activity*, d'après Coughlan & Duff, 1994; *intended pedagogy* versus *actual pedagogy*, d'après Seedhouse, 2005; cf. également Gajo & Mondada, 1998, de Pekarek Doehler, 2002, pour une distinction similaire). Nous nous proposons dans cet article d'examiner cette distinction dans des débats en classe de français langue seconde, afin de mieux comprendre le lien entre planification des activités et dynamique participative dans l'interaction. Nos analyses se basent sur un corpus constitué de 40 heures d'interactions en classe de français L2, enregistrées en dernière année du secondaire supérieur auprès d'apprenants suisse-allemands âgés de 18 ans.

2. Le débat en classe de langue

Le débat est une activité courante en classe de langue seconde, notamment au secondaire supérieur (Pekarek, 1999), quoiqu'elle ne fasse pas l'objet d'un enseignement structuré. Le débat mobilise de manière centrale des activités d'argumentation. Les travaux sur l'argumentation dite heuristique, portant en général sur la langue première, voient avant tout l'argumentation non comme un

‘art de persuader’ mais comme une activité d’exploration collaborative, «commune et productive, où les positions de chacun se modifieraient et s’enrichiraient, en intégrant des démarches et des apports d’autrui» (Nonnon 1996: 68). Ces travaux ont mis à jour le potentiel d’apprentissage des débats en classe. Pour Garcia-Debanc (1998), par exemple, le dialogue argumentatif en tant qu’activité permet simultanément l’appropriation de connaissances (sur le plan des contenus disciplinaires) et le développement de conduites argumentatives (sur le plan langagier). Cependant, Nonnon (1997) remarque que c’est souvent le débat polémique (notamment le débat télévisé, cf. également Dolz & Schneuwly, en collab. avec De Pietro, 1998) qui est pris comme prototype de l’activité argumentative en classe, ce qui réduit l’argumentation à l’opposition binaire d’arguments et contre-arguments au détriment de la co-construction des connaissances. Garcia (1980) pointe également un autre problème: dans les débats, les élèves s’orientent souvent moins vers leurs pairs que vers l’enseignant, ce qui fait de la pratique de l’argumentation un «exercice aussi académique que la dissertation, dans la mesure où chaque intervention est vécue par l’élève comme un faire-valoir auprès de l’enseignant» (1980: 110). Pour l’enseignant, le débat en classe de langue seconde est conçu avant tout comme une activité communicative visant à développer les capacités argumentatives et plus généralement langagières des élèves, souvent sans être spécifiquement axé sur l’appropriation de connaissances disciplinaires ou sociopolitiques. Il s’agit d’une activité qui donne typiquement lieu à un engagement accru de la part des élèves, qui font part de leur opinion personnelle, s’auto-sélectionnent pour prendre le tour et participent de manière active à la gestion des thèmes et de l’interaction elle-même (Pekarek, 1999). Nous proposons ici quelques analyses de ces propriétés dans le débat en tant

que tâche pédagogique pré-planifiée d’une part, et le débat comme forme sociale émergeant spontanément dans l’interaction d’autre part.

3. Le débat pré-planifié

Lors de débats planifiés, c’est-à-dire conçus par l’enseignant en tant que dispositifs de pratique langagière, l’enseignant ouvre typiquement l’activité en scindant la classe en deux groupes d’élèves, qui doivent défendre des thèses opposées. Par exemple, les élèves sont invités à prendre position pour ou contre l’achat d’avions FA-18 par la Confédération. Ou encore, garçons et filles sont amenés à citer des stéréotypes qualifiant le sexe opposé, stéréotypes que chaque groupe doit ensuite tenter de déconstruire. L’enseignant peut aussi demander aux élèves d’adopter des rôles fictifs, jouant par exemple les procureurs et les avocats dans un procès imaginaire. Dans tous les cas, qu’il s’agisse pour les élèves de défendre leur propre position ou une position fictive, les élèves sont dès le début de l’activité placés dans des rôles prédéfinis par l’enseignant. C’est l’enseignant qui thématise l’opposition entre les groupes et instaure les règles du débat, comme c’est le cas dans l’extrait suivant:

Exemple 1: SPD-L2-secII-14, lignes 8-20

01 P: je vous rappelle que le sujet? (.) pour (.) ou contre (.) le f-a dix-huit pas le
 02 +f ((lettre))+ dix-huit le f-a dix-huit donc cet avion de combat (..) je vous
 03 rappelle (.) les règles (..) de ce débat (..) le temps de la parole (.) devrait
 04 être plus ou moins égal pour les deux parties (..) je vous prie de ne pas vous
 05 annoncer de ne pas lever la main mais d’introduire spontanément (votre
 06 opinion) donc (...) euh: d’échanger des arguments des contre-arguments
 07 des objections (.) et (.) voir (.) que chaque parti puisse prendre la parole
 08 pour (de bon). (...) allons voir combien de temps il nous faudra pour cette
 09 discussion. (..) alors je prie le parti pour (.) de commencer. (4.1) allez-y
 10 (.) parlez

Cet exemple montre plusieurs traits récurrents du débat pré-planifié: énonciation du thème du débat (l.1-2) par l’enseignant, séparation des élèves entre des groupes (‘pour’ et ‘contre’) et, par là

même, thématisation d’une opposition binaire qui ne prévoit pas de place pour une prise de position ‘intermédiaire’, nuancée. L’enseignant précise également les modalités de déroulement de l’activité (temps égal pour les deux parties, l.3-4, auto-sélection, l.5-6) et son but, i.e. l’échange d’arguments et de contre-arguments (l.6-7). Dans l’extrait cité, cette définition ferme du cadre de l’interaction contraste avec l’invitation, adressée aux élèves, d’agir ‘spontanément’ (l. 5).

La suite de l’activité montre que les élèves accomplissent la tâche demandée en respectant les règles posées par l’enseignant. On observe une alternance stricte des tours de parole entre les groupes ‘pour’ et ‘contre’; ceux-ci sont de longueur similaire; l’interaction consiste en un enchaînement équilibré entre arguments et contre-arguments, massivement introduits par ‘mais’ ou ‘oui mais’ (dans 49 cas sur 103 tours de parole, donc dans près de 50% des cas).

Cependant, sur le plan de l’organisation des échanges, on remarque aussi que, durant toute l’activité, des pauses parfois très longues (allant jusqu’à 38 secondes!) apparaissent entre les tours. Ce trait constitue un premier indice d’un engagement faible de la part des élèves. L’enseignant réagit aux silences répétés en sélectionnant lui-même les

élèves, en leur demandant ‘allez-y’; les élèves tentent d’éviter de prendre la parole en demandant au groupe adverse: ‘commencez’. Sur le plan du contenu, les mêmes arguments sont repris et

reformulés à de multiples reprises. Par exemple, un argument ‘pour’ prenant la forme initiale ‘on ne sait jamais ce qui se passera dans le futur’ est repris ensuite sept fois dans l’activité par différents membres du groupe ‘pour’, ce qui donne au débat un aspect ‘stagnant’. Enfin, à la fin de la leçon, l’enseignant clôt le débat en demandant si des élèves ont changé d’opinion, et face au silence de ces derniers, en conclut que personne

n’a changé d’avis. Le débat ne donne donc pas lieu à une évolution mais s’achève sur une *statu quo* par rapport au début de l’activité. En d’autres termes, l’attachement des élèves à respecter les consignes de l’enseignant se réalise au détriment de la dynamique du débat. Tout se passe comme si les élèves s’engageaient dans une mise en scène pour l’enseignant, spectateur et évaluateur. Une telle activité comporte plusieurs avantages mais aussi des limites. Elle donne aux élèves l’occasion de pratiquer leurs capacités argumentatives, notamment via l’échange d’arguments et de contre-arguments, et les invite à gérer les dimensions sociales liées aux enchaînements par désaccord (p.ex. travail sur les faces mutuelles au moyen de formes linguistiques comme les modalisateurs). Par contre, l’activité reste peu demandante quant à la gestion de la dynamique interactive par les élèves, qui ne font que s’engager minimalement dans l’échange communicatif – tant sur le plan de la gestion de la dynamique interactive que sur le plan de la gestion locale des contenus.

Dans d’autres activités de débat pré-planifié, il arrive que les élèves se trouvent désemparés par rapport au thème sur lequel on leur demande de débattre. C’est le cas dans une activité portant sur les stéréotypes homme-femme, dont est tiré l’extrait 2. Alors que l’enseignante souhaite que les garçons s’opposent aux stéréotypes masculins et les filles aux stéréotypes féminins, l’ensemble des stéréotypes semblent faire l’objet d’un consensus entre les participants:

Exemple 2a: CODI-L2-secII-JM-4, 1.535-542

- 01 P: tout est clair au niveau au niveau vocabulaire et contenu? (.) alors (..) äh:
 02 parce que les hommes sont moins nombreux elles ont- eh- ils peuvent
 03 commencer ils ont le droit de=commencer? (.) euh- (.) dites où vous êtes
 04 d’accord ou: vous n’êtes pas d’accord (..) qu’est-ce qui vous gêne?
 05 (1.5)
 06 Ren: ((rit: 1.1)) les premiers deux points sont je pense corrects.
 07 P: mhm
 08 (2.0)

Cet extrait illustre le pré-formatage de l’activité pédagogique qui s’observe à travers la répartition entre deux groupes *a priori* opposés, filles et garçons. Les opinions attendues par l’enseignante sont également formulées de manière dichotomique: ‘d’accord’ ou ‘pas d’accord’ (1.4). L’enseignante semble s’attendre à une grande volonté de participer de la part des élèves, puisqu’elle attribue à un groupe ‘le droit de commencer’ (1.3), plutôt que l’obligation. Cependant, sa question est suivie d’une pause de 1.5 seconde (1.5), indice d’un faible dynamisme participatif, et d’un alignement de la part de Renato face aux stéréotypes proposés par les filles, qui ne fait l’objet d’aucune élaboration. Par la suite, les autres élèves sélectionnés par l’enseignante s’alignent également avec les stéréotypes proposés, les filles admettant qu’elles aiment les ragots et l’argent, les garçons reconnaissant qu’ils ne pensent qu’au sexe. Comme le résume un élève: ‘c’est tout des faits’. Le débat ne prend donc pas et ne correspond pas aux attentes de l’enseignante, qui se plaint aux élèves, commentant ‘je trouve que vous vous battez mal’ et ‘vous êtes d’un réalisme, c’est frustrant hein’. Le déroulement de cette leçon montre donc qu’instaurer une opposition entre participants *a priori* ne suffit pas à ce qu’une telle opposition soit accomplie de manière effective, à travers les apports mutuels des élèves.

Un autre problème que l’on observe dans cette même leçon a trait à l’organisation de la parole. Bien que le débat soit conçu comme pratique discursive

dans laquelle les élèves participent à la gestion de l’interaction (notamment par une prise de parole spontanée), les élèves s’orientent ici néanmoins vers l’enseignante comme ‘organisatrice’ du débat (voir Ex. 2b).

Dans cet extrait, Tanja manifeste son désaccord (1.4, 11) avec une de ses camarades, dont l’avis fait l’objet d’une synthèse par l’enseignante (1.1-3). L’énonciation du désaccord prend place au sein d’un format d’interaction typiquement scolaire sous deux aspects: 1) suite à la première manifestation du désaccord (1.4), réalisée sous forme paraverbale (‘ein-ein’, 1.4), l’enseignante manifeste sa compréhension de l’intention communicative de l’élève (‘vous n’êtes pas d’accord’, 1.6) et encourage l’élève à prendre la parole (‘il faut le dire’, 1.6’), en insistant néanmoins sur la nécessité de s’exprimer en L2 (‘faut le dire en français’, 1.6-7), ce qui laisse entrevoir la finalité pédagogique de l’activité (i.e. le débat n’est pas seulement un lieu pour argumenter, échanger des idées, mais surtout un lieu de pratique communicative dans la langue seconde); 2) lorsque l’élève explicite l’objet de son désaccord (1.11-20), elle s’oriente clairement vers l’enseignante comme interlocutrice plutôt que vers sa camarade, comme en témoigne l’utilisation de la troisième personne du singulier (‘karin est un peu faux’, 1.11). Ainsi, alors même que le désaccord entre pairs est l’un des phénomènes les plus propices à l’émergence d’un débat, les participants maintiennent ici une orientation ‘enseignant-élève’, au dé-

Exemple 2b: CODI-L2-secII-JM-4, lignes 861-880

- 01 P: donc donc c'est tout un enfin c'est un- c'est- c'est monté c'est un cirque
02 en fait que vous montez à vous-mêmes enfin que nous on monte à: soi-
03 même pour euh- (.) euhm
04 Tan: ein-ein
05 [(rires: 1.4)]
06 P: [non vous n'êtes pas d'accord] (.) alors il faut le dire hein pis faut le dire
07 en français
08 Tan: je ne peux pas eh: (..) m'exprimer
09 P: mais si vous pouvez vous exprimer.
10 (1.8)
11 Tan: je: seulement trouve que: karin est (..) un peu faux (..) peut-être=
12 Kar: =+ich bi falsch ((riant))+ =
13 P: =non qu'elle a: qu'elle a:
14 Tan: qu'elle [a:]
15 P: [qu'elle] a tort?
16 Tan: oui=
17 P: =qu'elle a tort.
18 Tan: parce que (.) si (..) s'il n'y a pas d'amour (..) dans ce- (..) ce monde (..) eh:
19 il n'y a (...) eh: (1.7) aussi pas d'amour de: (1.1) eh: (...) nächstenliebe?

triment d'une dynamique participative entre apprenants.

L'analyse de ces deux leçons suggère que lorsque le débat est une activité planifiée par l'enseignant, qui thématise lui-même une opposition binaire entre deux groupes de participants et instaure des règles strictes, plusieurs problèmes peuvent se rencontrer lors de la mise en œuvre du débat: l'opposition thématisée par l'enseignant peut ne pas correspondre aux orientations des élèves, auquel cas le débat attendu n'a pas lieu; la demande de l'enseignant d'enchaîner arguments et contre-arguments conduit à un déroulement rigide du débat, dans lequel les élèves montrent peu d'engagement et prennent peu d'initiatives dans la gestion des thèmes et de l'activité. Ainsi, si le débat pré-planifié permet aux apprenants de travailler à la construction argumentative de leurs tours de parole et à l'enchaînement des tours (arguments et contre-arguments), il donne peu de marge de manœuvre aux élèves sur le plan de la gestion de la dynamique interactive ou de la gestion des objets de discours (topiques). Si ces propriétés ne peuvent pas *a priori* être jugées positives ou négatives, elles

montrent sans doute les limites du débat pré-planifié dans les extraits cités, qui tous relèvent d'interactions avec des apprenants très avancés (dernière année avant la maturité). Dans d'autres situations, ces apprenants se montrent capables de s'engager dans un travail interactif intense et de contribuer de manière active à la co-construction des cheminements thématiques du discours. Pour ces élèves, une gestion du débat plus spontanée, plus focalisée sur leurs propres opinions (après tout il s'agit de jeunes adultes) et moins binaire serait souhaitable. Mais est-elle aussi réalisable? Les conditions de mise en œuvre d'un tel débat dépendent éminemment de la collaboration des participants, i.e. des élèves eux-mêmes. Des débats bien plus dynamiques que ceux cités jusqu'ici existent en classe et émergent souvent spontanément entre les élèves – en tant que produits subsidiaires d'activités scolaires les plus diverses. Il s'agit donc de dégager quels sont les contextes et conditions dans lesquels peuvent émerger de 'véritables' débats en classe de langue.

4. Le débat émergent

Par 'débat émergent', nous entendons des épisodes de débats entre élèves qui n'ont pas été planifiés par l'enseignant. Ces épisodes apparaissent fréquemment dans des activités de discussion ou de travail sur des textes, c'est-à-dire des activités communicatives qui ne sont pas désignées comme débats. Dans l'exemple suivant, alors que l'enseignant sollicite l'opinion des élèves, les uns après les autres, au sujet d'un article portant sur la désobéissance civile, une élève, Catherine, réagit (1.15) à l'avis de sa camarade Jana (voir Ex. 3 sur la page suivante).

Au début de l'extrait (1.1-12), on observe une logique d'échange entre enseignant et élève, dans laquelle l'enseignant gère le développement des thèmes (*cf.* question de développement 'pourquoi', 1.2), apporte des corrections sur le plan linguistique ('se protéger', 1.6), reformule les avis des élèves (1.8-10) et organise les prises de parole en sélectionnant des élèves ('catherine ton avis', 1.12). Lorsque Catherine prend la parole (1.13) que lui alloue l'enseignant, elle s'oriente vers sa camarade, qu'elle interpelle directement ('si tu dis', 1.13). Cette interpellation marque le début d'un changement dans la logique d'échange au profit d'un débat entre élèves. Le changement de la logique d'échange s'observe également dans la relation entre enseignant et élève. Au début du tour de parole de Catherine, l'enseignant propose une correction linguistique ('se protéger', 1.15), similaire à celle qu'il avait adressée à Jana (1.6). Cependant, alors que Jana avait repris le terme corrigé, Catherine quant à elle poursuit son tour (1.16 et suivantes) sans 'accuser réception' de la correction de l'enseignant, ce qui témoigne d'un changement dans la dynamique de l'interaction, qui privilégie désormais l'action communicative par rapport au travail sur les formes. Vers la fin de l'extrait, l'enseignant prend à nouveau la parole, mais cette fois

Exemple 3: CODI L2-secII-DK-A-4, 1.621-658

- 01 Jan: oui eh- je pense (...) on n'a pas (.) de raison de faire un avortement
02 P: pourquoi euh=
03 Jan: =parce que (.) on est (3.2) un peu on est responsable pour pour ce que
04 qu'on fait et (...) oui alors (...) si c'est seulement parce qu'on a pas (.) euh
05 pu: protéger
06 P: se protéger=
07 Jan =se protéger (1.1) c'est (.) leur faute
08 P: ouais (la faute de la personne) (.) alors euh:: donc faudrait quand même
09 euh (.) la fille de vingt ans qui n'a pas fait attention (.) pour toi elle
10 devrait (.) pas avorter euh [^oc'est ça^o]
11 Jan: [°non°] (.) °je pense pas°
12 P: alors euh catherine ton avis?
13 Cat: mais s- si tu dis euh (.) il faut: (.) avoir la responsabilité euh (.) si on a
14 pas pro- pré- protégé
15 P: si on ne s'est pas protégé
16 Cat: euhm (...) c'est c'est l'enfant qui: qui peut-être (.) a pas des: (.) des
17 parents qui: qui le veulent pas (.) qui l'aiment pas (.) parce qu'ils: ils ont
18 pas voulu un enfant euh
19 (1.1)
20 Jan: °oui:° (...) mais (.) je pense euhm (4.5) euhm (1.9) oui c'est: c'est
21 dommage pour euh ((rit: 1.1)) +pour le bébé ((riant))+ ((rit: 0.8)) mais-
22 euhm (.) je pense euh une personne peut euh (.) la femme peut (.) peut
23 pen- euh (.) réfléchir (.) qu'est ce qu'elle veut faire si (.) elle veut se
24 protéger et si elle ne (fait) pas euh je pense si elle est vraiment (.) euhm::
25 un peu intelligent (.) elle se protège si elle ne veut pas un- un enfant (.)
26 [et]
27 Cat: [il y a] toujours des accidents
28 (1.3)
29 Jan: oui mais alors euh (.) euh oui HEIN (...) HEIN (1.9) oui (.) pas de chance
30 ((rit: 0.8))
31 ((rires de la classe: 1.9))
32 P: ouais si par exemple euh le:: le le préservatif il craque
33 Jan: ouais mais alors elle a la pille danach a[lors]
34 P: [la pi-] la: pilule
35 Jan: jo
-

pour introduire un contre-argument sur la base de celui de Catherine ('il y a toujours des accidents', 1.27 → 'ouais si par exemple le préservatif il craque', 1.32'). Ce faisant, l'enseignant se positionne comme participant au débat (relation égale) et non plus comme organisateur et évaluateur des prises de parole (relation inégale).

Le débat émergent est riche sur les plans discursif et interactionnel. Les élèves s'auto-sélectionnent, leurs tours de parole sont longs et argumentés. On observe également un travail de ménagement des faces, notamment dans l'emploi de structure 'oui mais'

au début des tours, qui constituent des ébauches de concession (1.20 et 29) et de modalisateurs ('peut-être', 1.16, 'je pense', 1.20, 22, 24). La construction des tours donne lieu à la mobilisation de ressources variées pour étayer l'argumentation. Par exemple, l'emploi du discours rapporté ('si tu dis', 1.15) permet à Catherine, en plus de marquer explicitement le tour sur lequel elle enchaine, de reprendre les propos de sa camarade comme support pour l'élaboration de son propre point de vue. A plusieurs reprises, les élèves ont également recours à des constructions hypothétiques (1.13, 24, 25). La dis-

tinction fondamentale entre cet extrait et les précédents (*cf. supra* point 3) réside dans l'"authenticité interactionnelle" du débat, qui possède un enjeu réel et dont le déroulement est géré par les participants sur le plan local.

Dans notre corpus, les débats émergents se caractérisent par le fait qu'ils sont ouverts non par l'enseignant mais par un élève, qui manifeste explicitement ou implicitement son désaccord avec un contenu antérieur. Dans le débat émergent, on assiste à la diminution radicale des pauses inter-tours au profit d'enchaînements rapides voire de chevauchements entre tours de parole, indices d'un engagement accru des participants. Les tours de parole deviennent plus longs, plus argumentés, et ne consistent pas simplement en un enchaînement d'arguments et de contre-arguments qui s'opposent de manière binaire: on y observe des développements à valeur de justification, de clarification ou d'exemplification, et les opinions sont souvent nuancées de manière subtile. Enfin, de nouveaux contenus thématiques apparaissent, et sont alimentés et négociés à travers l'échange entre les élèves. Le débat émergent est ainsi un lieu où les élèves contribuent de manière active à la structuration argumentative des échanges, à la gestion des contenus et au maniement d'une dynamique interactive qui fait avancer la discussion. Ces modalités font du débat une activité communicative riche, en ce qu'elle pousse les élèves à puiser dans leurs ressources linguistiques pour gérer les dimensions thématiques, argumentatives et interactives des pratiques communicatives.

5. Conclusion

L'analyse contrastée des débats planifiés et des débats émergents a permis de montrer en quoi la distinction entre *task-as-workplan* et *task-in-process* est essentielle. L'enjeu de ces résultats ne peut bien évidemment pas être de



remplacer les débats planifiés par les débats émergents, ces derniers échappant justement à la planification didactique. L'enjeu par contre consiste à réfléchir aux possibilités de structurer le débat planifié d'une manière plus adaptée aux objectifs de la pratique communicative en classe de langue. Un débat planifié, s'il repose sur des règles strictes, peut ne pas 'marcher' ou donner lieu à un engagement faible de la part des élèves, alors même que le débat en classe de langue se veut une activité communicative relativement souple et laissant une grande possibilité de prise d'initiatives de la part des apprenants. Outre le fait d'attirer notre attention sur les potentiels d'apprentissage inhérents aux activités émergentes, ces résultats nous invitent à repenser le dispositif du débat en vue d'une gestion plus souple, moins réglementée tant des structures interactives (p.ex. répartition des élèves en camps adverses) que des modalités de gestion des contenus (*pro* vs. *contra*). L'important, pour tout dispositif qui veut favoriser la pratique communicative, est d'ouvrir des espaces permettant aux élèves de se faire des co-responsables tant de la gestion des thèmes que de la gestion de l'activité et de son organisation interactive. Les résultats nous invitent aussi à relativiser l'impact des méthodes de référence, dispositifs d'enseignement et procédures didactiques formulées dans l'abstrait et planifiées à l'avance. Ils attirent notre attention, comme praticiens tout autant que comme

chercheurs, sur la façon dont les méthodes sont localement implémentées, configurées et reconfigurées à travers les activités réciproques des enseignants et des élèves. Cela implique de manier avec prudence toute notion homogène d'un dispositif didactique et de reconnaître la diversité des réalisations pratiques auxquelles peut donner lieu tel ou tel dispositif. C'est dans la gestion de cette diversité, telle qu'elle se configure à travers la dynamique interactive, que réside non seulement un grand défi pour l'enseignant, mais peut-être aussi un grand potentiel d'apprentissage pour l'élève.

Bibliographie:

- Bouchard, R. & Traverso, V. (2006): Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une 'séance' d'anglais en lycée professionnel. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Breen, M. (1989): The evaluation cycle for language learning tasks. In R. Johnson (éd.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (2002): La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-163.
- Coughlan, P. & Duff, P. A. (1994): Same Task, Different Activities: Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 173-193.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (Avec la collaboration de Jean-François de Pietro, Janine Dufour, Serge Erard, Sylvie Haller, Christiane Moro, Gabriella Zahnd). Thiron: ESF Editeur.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996): La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin VALS-ASLA* 64: 61-86.
- Gajo, L. & Mondada, L. (1998): Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports? *Actes du Xème colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches»*. Besançon: Université de Franche-Comté, 91-102.
- García, C. (1980): Argumenter à l'oral: de la discussion au débat. *Pratiques* 28, 95-124.

- García-Debanco, C. (1998): Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repères* 17, 87-108.
- Mondada, L. (1995): Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22, 55-89.
- Mondada, L. & Py, B. (1992): Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. *Actes du IXème colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches»*. St Etienne: Publications de l'Université de St Etienne, 381-395.
- Nonnon, E. (1996): Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française* 112, 67-87.
- Nonnon, E. (1997): Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux* 39/40, 12-49.
- Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2002): Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia* 4(02), 24-29.
- Seedhouse, P. (2005): Conversation Analysis and language learning. *Language teaching* 38, 165-187.
- Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London/New York: Routledge.

Virginie Fasel Lauzon

est doctorante au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille sur l'explication en classe de langue.

Evelyne Pochon-Berger

est doctorante au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille sur l'organisation interactive de la classe de langue.

Simona Pekarek Doehler

est professeure ordinaire de linguistique appliquée au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel.

Didier Maillat
Fribourg

Immersion et production orale

This paper looks at the spoken production observed in immersion classrooms. In particular, it focuses on the recurrent claim that spoken production is not significantly influenced by immersive programmes. It shows that whereas some interactions can indeed be seen as limited, others – like role-play activities – demonstrate advanced communicative and discursive skills in the spoken production. Furthermore, it is argued that the kind of positive impact observed in role-play is a consequence of a pragmatic effect (the mask effect) generated by the immersive environment, whereby students are more able to focus exclusively on the discursive task at hand which constitutes an advantage in spoken production. Finally, a claim is made that such a pragmatic effect constitutes a generally enhancing factor in second language learning as it facilitates the identity construction process.

Remarques générales

La compétence en langue seconde (L2) dans un enseignement immersif, compris au sens large et recouvrant une variété de contextes éducatifs divers (voir Cummins, 2000), est assurément une des composantes fondamentales de l'objectif visé par ce type d'enseignement. Mais ce n'est pas la seule. Swain et Johnson (1997) identifient trois composantes clés de l'enseignement immersif, trois dimensions que les acteurs du domaine doivent tenter de contrôler au mieux. Elles sont décrites comme suit:

1. Les étudiants doivent acquérir une compétence satisfaisante en L2 lorsque cette dernière est la langue d'enseignement et non pas le sujet enseigné.
2. Les matières enseignées en L2 doivent être traitées de façon appropriée sans encourir de perte due à la langue d'enseignement.
3. Le niveau de compétence en L1 des étudiants ne doit pas souffrir de ce contexte éducatif. (adapté et traduit de Swain & Johnson, 1997: 3)

Le présent article se propose d'interroger certains mécanismes précis de la première composante mentionnée ci-dessus et de proposer une hypothèse théorique susceptible de rendre compte des spécificités des processus d'acquisition de la compétence en langue parlée dans les classes en immersion.

Les recherches dont il est question ici s'inscrivent dans le programme national de recherche 56 du Fonds National Suisse, et plus particulièrement dans le projet «Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire» (FNS no 405640-108656). Dans ce contexte, Maillat & Serra (à paraître) montrent

comment, alors que la langue d'enseignement, soit la L2, pourrait a priori être envisagée comme un obstacle à la fois à l'acquisition de la matière enseignée et à l'apprentissage de la L2, cette dernière peut dans le cadre de l'interaction en classe immersive servir de catalyseur aux processus d'apprentissage tant au niveau du contenu que de la L2. En d'autres termes, on fait l'hypothèse d'un apport positif du contexte immersif malgré – ou, plutôt, grâce à – l'obstacle que constitue la L2.

Un tel axe de recherche se justifie aisément: dans une perspective éducative on peut légitimement se demander quel est l'impact d'un enseignement bilingue sur l'acquisition de la L2 par rapport à un enseignement de branche. On peut également questionner le gain acquisitionnel qui permet d'expliquer l'intérêt d'un programme immersif dans une perspective à la fois politique, logistique et économique.

Quelques observations

L'hypothèse qui est faite ici se fonde sur une série d'observations à la fois qualitatives d'interactions en classe (audio et vidéo) et quantitatives (questionnaire) portant sur un cursus de maturité bilingue partielle (avec l'anglais comme langue d'enseignement) mis en œuvre dans le canton de Genève. Plus précisément, cet article se place sur un plan macro-linguistique et offre un éclairage sur la compétence orale en L2 des apprenants à un niveau discursif.

On lit souvent dans la littérature sur l'immersion que les programmes immersifs sont synonymes de gain avant tout pour la compréhension, mais qu'ils n'affectent que peu la production, en particulier orale. Une

idée qu'on retrouve dans la citation de Genesee (2004) qui dresse un portrait très actuel de la recherche sur l'éducation bilingue:

Beaucoup de chercheurs rapportent que les compétences en compréhension (écrite et orale) des étudiants en immersion semblent plus avancées que leurs compétences productives (écrites et orales). (traduit de Genesee, 2004: 552)

Cette observation fait donc directement écho à la première composante relevée par Swain & Johnson (1997) et souligne un déséquilibre. La discussion qui suit propose une réévaluation de ce commentaire à la lumière des données récoltées à Genève.

Une partie des interactions de notre corpus immersif montre effectivement que la classe en immersion peut donner lieu à une production orale réduite de la part des élèves. On note ainsi l'utilisation d'énoncés partiels, sub-phrastiques, souvent limités à un groupe nominal. Toutefois, on observe rapidement que ce type d'énoncés incomplets est conditionné par la structure discursive de l'interaction verbale. Il s'agit en effet d'interactions où l'élève se contente de remplir des 'blancs' volontairement laissés par l'enseignant dans sa question. En d'autres termes, la production orale des élèves dans ces cas-là reflète davantage la pratique discursive de l'enseignant qu'une quelconque compétence langagière. Cette forme d'interaction minimale est donc la conséquence d'une stratégie didactique classique en classe d'immersion qu'on pourrait décrire comme un 'étiquetage lexical' qui consiste à nommer un certain nombre de concepts. Linguistiquement, l'interaction est contrainte soit par le biais de questions ouvertes visant un groupe nominal (sujet ou objet), soit en ayant recours à des énoncés incomplets nécessitant une action de réparation discursive de la part des élèves. Il est important de souligner que ces interactions sont systématiquement initiées par l'enseignant (dans notre

corpus). Dès lors, on s'attend à ce que d'autres séquences conversationnelles donnent lieu à une production orale autre, potentiellement plus riche et élaborée.

Effectivement, ce premier type de données contraste fortement avec les données d'un second groupe d'observations qui semble conduire à des conclusions très différentes. Ainsi, dans un exercice de jeu de rôle dans une classe de biologie, l'enseignant a demandé à ses étudiant-e-s d'endosser le rôle de chefs d'entreprise dont la tâche est de vanter les vertus des OGM produits par leur compagnie. Dans ce contexte, on note que la production parlée des apprenants est nettement plus élaborée sur un plan discursif et conversationnel. On a pu ainsi observer que les interventions de l'enseignant sont minimales et minoritaires. On trouve également des cas de co-construction d'énoncés (notamment dans des séquences de réparation d'un énoncé-commencé-par-l'autre) et l'utilisation de stratégies de reformulation pour éviter l'alternance codique. La gestion du topique, dans ce contexte, est prise en charge par les élèves.

Ces observations sont d'autant plus frappantes qu'elles contrastent avec l'interaction qui se déroule dans la même situation didactique (même enseignant, même tâche), cette fois dans le groupe contrôle (non-immersif, en L1), où l'interaction en classe donne lieu à une production parlée moins élaborée. Par ailleurs, cette constatation prend une dimension toute particulière si l'on considère les remarques faites par les chercheurs qui se sont penchés sur l'apport du jeu de rôle en classe et qui constatent souvent une augmentation de l'anxiété liée au jeu de rôle dans le contexte de la classe de langue. Tabensky (1997: 28) citant une étude de Horwitz, Horwitz and Cope (1986) parle d'un risque de voir les élèves 'geler' en situation de jeu de rôle, à savoir qu'ils vivent une sorte de blocage qui affecte dramatiquement leur

production. Dès lors, on s'intéressera davantage au fait que la production parlée en immersion se distingue des contextes d'apprentissage langagier standards et semble stimulée par le jeu de rôle.

L'hypothèse générale qui est faite ici consiste à distinguer la classe de langue où la L2 constitue un obstacle supplémentaire qui augmente le niveau d'anxiété ressenti par l'apprenant et l'environnement immersif où la L2 fonctionne comme un écran protecteur qui permet à l'élève d'exploiter au mieux son potentiel communicatif. Cette inversion de l'effet induit par la L2 dans les deux types d'environnement s'explique du fait qu'en classe de langue, la compétence langagière est l'objet de l'évaluation, alors qu'en immersion, elle représente le véhicule et peut donc fonctionner comme un autre accessoire théâtral bien connu, à savoir le masque. Ainsi, la fonction de masque de la L2 est posée comme inhérente au programme immersif.

A partir de ces secondes observations, un modèle théorique basé sur le domaine de la pragmatique est proposé. Ce dernier suggère que l'environnement immersif permet un triple désancrage contextuel de l'activité discursive – l'effet masque – qui libère celle-ci et favorise la focalisation de l'apprenant sur les aspects purement communicatifs et discursifs de l'interaction (Maillat & Gassner 2006, Maillat & Serra à paraître).

Quelques pistes explicatives

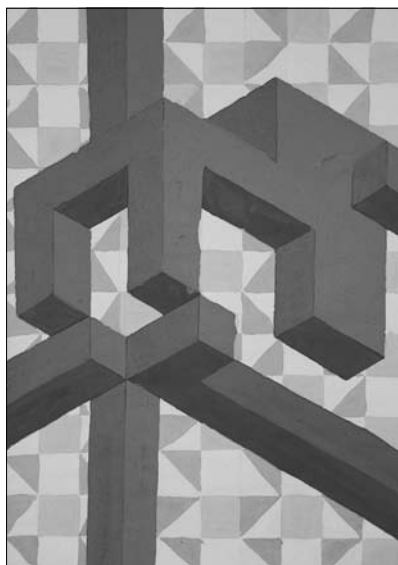
Différents arguments fournissent un début d'explication au contraste illustré précédemment. Tabensky note par exemple que dans certains cas, la L2 peut contribuer à réduire l'angoisse ressentie par l'apprenant. Ainsi, dans sa terminologie, l'effet masque présenté plus haut est décrit comme pouvant permettre à la L2 de fonctionner comme un 'tranquillisant linguistique'. Tabensky écrit que:

la langue étrangère peut aussi revêtir le caractère de refuge contre certaines anxiétés associées avec la langue maternelle. (1997: 34)

L'effet de masque induit par la L2 en classe immersive conduit donc à une plus grande 'spontanéité' chez l'apprenant qui influe positivement sur sa production parlée. Il est à relever que cet effet n'est pas occasionnel comme dans les cas envisagés par Tabensky, mais qu'il s'agit bien d'une propriété de l'enseignement immersif. Or, pour en revenir à la première composante mentionnée par Johnson & Swain (1997), si l'on en croit Tabensky (1997), un niveau d'anxiété plus faible est susceptible de favoriser l'acquisition de la L2.

Haute spontanéité, c'est-à-dire basse anxiété, correspond à un filtre affectif faible et mène à l'acquisition; le contraire, basse spontanéité ou haute anxiété, correspond à un filtre affectif fort et bloque l'acquisition." (1997: 39)

Dès lors, il faut tâcher d'identifier les paramètres linguistiques de l'effet positif de la L2 dans un environnement immersif. Le modèle proposé se positionne sur un plan pragmatique pour analyser une utilisation contextuelle spécifique de la L2. Ainsi, l'utilisation



de la L2 en immersion correspond à une forme de désancrage pragmatique qui opère à trois niveaux: ce désancrage affecte les dimensions épistémique, référentielle, et déictique de l'inscription de l'énoncé dans son contexte.

En effet, la prise en charge épistémique de l'énoncé est limitée – ou plus exactement: déplacée – du fait que l'élève peut endosser une nouvelle identité en L2. C'est ainsi derrière un masque que l'élève assume l'énonciation épistémiquement. Cette analyse pragmatique fait écho à des idées bien connues en acquisition de langue seconde, relayées ici par Tabensky (1997), selon lesquelles l'acquisition est partiellement conditionnée par la capacité de l'élève à développer une nouvelle identité au travers de la L2.

[L]es apprenants qui réussissent en langue étrangère [...] sont moins résistants que la plupart des gens à des changements dans le Moi introduits par les changements dans le langage." (Tabensky, 1997: 29)

On fait ainsi l'hypothèse que l'environnement immersif est un vecteur facilitant dans ce processus de construction identitaire en L2, et par là-même, qu'il contribue à réduire l'action inhibitrice de l'anxiété dans les processus d'acquisition. En liaison avec les composantes identifiées par Johnson et Swain (1997) concernant les buts d'un programme immersif, l'analyse qui précède fournit un premier élément de réponse à la question portant sur l'impact d'un tel programme sur les phénomènes d'acquisition de la L2. Le statut spécifique de la L2 dans un programme immersif en tant que langue d'enseignement facilite la construction d'une nouvelle identité en L2, un mécanisme qui à son tour est supposé influencer positivement les processus d'acquisition d'une langue seconde. Dans ce contexte le jeu de rôle est un cadre didactique qui catalyse et exploite les propriétés de l'effet masque.

A un niveau référentiel, l'utilisation d'une L2 est parfaitement adaptée

aux conditions du jeu de rôle qui requiert une "capacité mentale à créer une catégorie spéciale d'expérience" (Tabensky 1997: 31). Dans ce cas, la L2 permet de repositionner les ancrages référentiels dans ce monde d'expérience spécifique que constitue l'univers du jeu de rôle. Pour ce qui est du second type de données décrites plus haut, on assiste donc à une convergence de l'effet masque et des conditions d'énonciation propre au jeu de rôle qui se traduit par une production parlée facilitée.

Sur un plan déictique, la L2 du programme immersif fournit à l'élève un masque derrière lequel une réévaluation complète des hiérarchies sociales qui déterminent les catégories de déixis personnelle et de déixis sociale. En anglais, par exemple l'absence de distinction en Anglais-L2 entre une forme vous et une forme tu favorise et renforce la redéfinition des rôles sociaux entre participants en lieu et place des interactions traditionnelles enseignant-apprenant et apprenant-apprenant. Cette troisième forme de désancrage pragmatique est elle aussi fortement liée à la disponibilité d'une nouvelle identité en L2. Pragmatiquement, le masque constitué par la L2 permet à l'élève de redéfinir activement une nouvelle hiérarchie sociale. Une telle reconstruction n'est pas envisageable dans le cadre d'un apprentissage traditionnel d'une L2, à savoir un cours de langue à proprement parler. Par ailleurs, cette reconstruction modifie également d'autres aspects de l'utilisation de la langue. Par exemple dans le second type d'observations citées plus haut, on trouve une situation où la position dominante assumée, dans le jeu de rôle, à un niveau social se traduit par une position dominante dans l'interaction conversationnelle qui implique une prise en charge de la gestion des topiques. De même les choix de registres, et plus généralement les stratégies de politesse déployées ne sont plus imposés par le contexte mais activement et dynamiquement

négociées dans le cadre de l'interaction discursive.

On observe ainsi que l'ensemble des conditions pragmatiques dans lesquelles on utilise la langue en classe d'immersion, et plus particulièrement lors d'activités de jeu de rôle, semble contribuer à mettre en place des conditions favorables à la construction d'une nouvelle identité associée à la L2.

Il serait erroné de négliger l'importance des phénomènes mis en lumière ici. En effet, ces derniers sont à interpréter en liaison avec les processus d'apprentissage d'une L2 en général. Ceci est très clairement exprimé par Brown qui écrit:

Il apparaît que l'étude de l'acquisition d'une langue seconde sous l'angle de l'acquisition d'une seconde identité pourrait poser un questionnement fécond et important dans notre compréhension non seulement des différences entre l'acquisition d'une première et d'une deuxième langue chez l'adulte et l'enfant, mais également de l'acquisition d'une langue seconde en général. (traduit de Brown, 1980: 55)

Sur un plan cognitif, l'avantage de ce désancrage partiel est de permettre à l'élève de focaliser l'entier de ses ressources cognitives sur la tâche discursive en cours. L'argument consiste donc à dire que l'effet masque autorise un re-centrage de l'attention sur les aspects purement discursifs et conversationnels de la tâche. On assiste ainsi à une complexification et à un enrichissement de la production parlée.

Plus important encore, même si l'effet masque s'inscrit idéalement dans une activité de jeu de rôle, l'impact de celui-ci est perceptible dans d'autres formes d'activités. Ainsi, l'enseignant de biologie à l'origine du second groupe de données a pu observer une plus grande facilité des élèves en immersion dans d'autres activités qui exigent une mise en œuvre des compétences discursives en production parlée (notamment lors d'examens oraux). En ce sens, il paraît intéressant de

relever que les programmes immersifs représentent un cadre didactique qui exploite le potentiel de l'effet masque et favorise le développement de compétences discursives en L2, et par là-même la production parlée. Ils entrent donc dans cette catégorie de stratégies didactiques identifiées par Genesee (traduit de, 2004: 571) qui «augmentent la prise de conscience de l'étudiant et ouvrent des opportunités pour celui-ci d'apprendre des formes linguistiques spécifiques qui correspondent à ses besoins et ses buts communicatifs, et peuvent accroître l'apprentissage d'une langue seconde.»

Plus généralement, l'effet masque et les autres conditions propres à l'acquisition d'une langue seconde dans un environnement immersif constituent une piste de recherche tout à fait fondamentale en ce qu'elles nous permettent d'explorer ce qui distingue l'acquisition d'une langue seconde et l'acquisition bilingue. Kroll et Sunderman (2003) insistent ainsi sur la nécessité de tirer des parallèles entre les processus cognitifs de l'acquisition d'une langue seconde et ceux qui gouvernent l'utilisation de deux langues chez les bilingues. Processus qui à leurs yeux constituent un continuum. En ce sens, les apprenants plongés dans un programme immersif sont une des clés qui nous permettront de comprendre les processus centraux de ce continuum cognitif.

Bibliographie

- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2004). *The handbook of bilingualism*. Malden, Mass. Oxford: Blackwell Pub.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall.
- Chaudron, C. (2003). Data Collection in SLA Research. In Doughty, J. & Long, M.H.,

Second Language Acquisition. Malden, MA: Blackwell, 762-828.

Doughty, C., & Long, M. H. (eds) (2003). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

Gajo, L. & Serra, C. (2000). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In So, D.W.C. & Jones, G.M. (eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts*. Bruxelles: VUB Brussels University Press, 75-95.

Genesee, F. (2004). What do we Know about Bilingual Education for Majority-Language Students? In Bathia, T.K. & Ritchie, W.C., *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, G. (ed) (1986). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: University Press.

Kroll, J.F. & G. Sunderman (2003). Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. In Doughty, C., & Long, M.H. (eds), *The handbook of second language acquisition* (pp. 104-129). Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub.

Maillat, D. & Gassner, D. (2006). L2 identity: language as a mask in immersion education. In Grossen, M. (ed.), *Actes du colloque IPPD 2006*.

Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et de l'acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Presses Universitaires.

Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson, R. K. & M. Swain (eds.) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction: Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.

Didier Maillat

est professeur associé au département d'anglais et slavistique de l'université de Fribourg.

Luci Nussbaum
Pepa Rocha
Barcelona

L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet

Contemporary approaches to teaching languages and other disciplines give learners many opportunities to participate and offer them the possibility to get involved in the learning process and to take part in its construction. Moreover, the acquisition of communicative competences stimulates open classrooms and formal and informal language practice. Thus learners can explore and practice in a meaningful way. They employ language in real exchanges, with real people and for real communicative purposes. This objective gives different social forms of learning a central place in the planning of teaching. In this text, we will present a project aimed at developing plurilingual socialisation. The complex sociolinguistic features of the situation we studied encouraged us to plan complex social forms of learning.

1. Introduction

L'école en Catalogne se pose, parmi d'autres, la question d'intégrer des enfants et adolescents d'origine étrangère, qui constituent aujourd'hui plus de 10% de la population scolaire. Une intégration harmonieuse est avant tout un processus de socialisation moyennant lequel les individus – sans pour cela perdre les formes culturelles déjà acquises – deviennent membres de la communauté qui les reçoit. Les formules d'accueil mises en place dans les établissements éducatifs doivent, tout en considérant et valorisant leur culture, permettre aux primo-arrivants d'accéder le plus rapidement possible à la nouvelle culture scolaire, ce qui signifie comprendre les normes de fonctionnement de l'institution et se situer en position d'apprendre les contenus établis pour l'ensemble de la population. Les pratiques verbales constituent le moyen fondamental de socialisation puisque c'est à partir des interactions avec d'autres personnes que les individus deviennent, avec le temps, membres de la communauté. Bien que le développement du processus soit sous la responsabilité des équipes enseignantes des établissements, il est bien connu que les pairs, camarades de classe et de l'école, jouent un rôle crucial pour l'accès aux formes culturelles de l'école et, en général, de la société d'arrivée. Conscients de cette fonction de 'passseurs de culture scolaire', certains établissements institutionnalisent cette forme sociale d'apprentissage en accordant à des élèves le rôle de médiateurs et la mission d'accompagner les primo-arrivants dans leur chemin vers la familiarisation avec les habi-

tudes de fonctionnement de l'école. Les processus d'accueil modifient les établissements, car ceux-ci doivent adapter leurs structures et formes de travail aux nouvelles nécessités, non seulement de la population étrangère, mais aussi des élèves autochtones, pour qui la présence d'enfants allochtones constitue l'occasion d'élargir leur regard et leurs expériences sur la diversité culturelle présente dans leur entourage social.

En Catalogne, l'enseignement obligatoire établit que tous les élèves, à la fin de leur scolarité, maîtrisent les deux langues officielles – catalan et espagnol –, ont acquis aussi certaines compétences en langue étrangère et développé des attitudes positives face à la diversité linguistique¹. Dans certaines zones géographiques, où la population, pour des raisons historiques (Nussbaum, 2006), utilise habituellement l'espagnol comme langue de communication, celle-ci est la première langue apprise aussi par la population nouvellement arrivée. Dans ces contextes scolaires, le catalan devient une langue presque étrangère ou, tout au moins, une langue qu'il faut traiter de manière particulière, en intégrant dans son enseignement à la fois les usages informels auxquels les apprenants n'ont pas accès dans leur entourage immédiat et les usages formels propres aux institutions éducatives. Cet objectif de traitement de la diversité d'usages langagiers amène à placer dans un axe central du dispositif d'enseignement des formes sociales d'apprentissage diverses, dans un continuum de pratiques langagières en classe et hors classe. Avant d'entamer la description des options prises

à ce propos dans un cas concret, nous présentons le cadre dans lequel elles se situent.

2. Un contexte complexe

Notre travail s'insère dans un ensemble d'expériences coopératives menées entre une équipe de recherche², des futurs enseignants stagiaires et des enseignantes en exercice. Le cas concret que nous rapportons ici se situe dans un établissement du primaire qui intègre plus de 70% d'enfants d'origine étrangère d'un quartier socialement très hétérogène de la ville de Barcelone.

L'accueil des primo-arrivants constitue donc un enjeu primordial pour l'établissement, qui propose des stratégies diverses pour accélérer les processus d'insertion: le diagnostic initial qui détermine le soutien spécifique pour chaque enfant selon ses connaissances et habiletés, les cours de langue catalane et culture scolaire dans la classe d'accueil, la participation dans toutes les activités générales de l'école et, surtout, l'insertion dans la classe ordinaire, qui comporte le travail dans des groupes réduits, et la participation à des projets intégrant des contenus curriculaires divers. Par ailleurs, l'établissement propose l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme outils d'accès au savoir et comme instruments à partir desquels l'école s'ouvre vers l'extérieur.

La coopération entre l'équipe de recherche et les enseignantes se situe dans le paradigme de la recherche-action, c'est-à-dire: la détection d'un ou de plusieurs problèmes-questions, la recherche de solutions applicables et congruentes avec les formes d'enseignement de l'établissement, la mise en place d'un projet de travail, sa réalisation et son évaluation pour déceler d'autres problèmes sur lesquels intervenir dans le futur.

L'enseignante d'une classe d'enfants

d'onze ans avait détecté que certains de ses élèves avaient du mal à comprendre l'exigence de l'école quant à l'apprentissage du catalan. 'Pourquoi l'apprendre si personne ne l'utilise dans notre entourage?' disaient-ils. Les raisons de la co-officialité des deux langues – exposées par l'enseignante et par d'autres camarades de classe – ne semblaient pas suffisantes, de même que les arguments visant à présenter l'utilité de la langue catalane pour accéder dans le futur à d'autres enseignements et à des postes de travail ne semblaient pas assez convaincants. Il fallait donc montrer de manière pratique que le catalan est une langue utilisée dans beaucoup de contextes (non seulement scolaires) et au-delà du quartier. Mais il fallait aussi, chemin faisant, aborder des contenus académiques utiles pour l'ensemble d'une classe très diverse quant aux connaissances préalables et aux habiletés langagières. Les questions que nous nous étions posées peuvent se résumer ainsi:

- a) comment ouvrir la classe aux pratiques langagières du contexte social?
- b) comment promouvoir des usages oraux et écrits significatifs de ma-

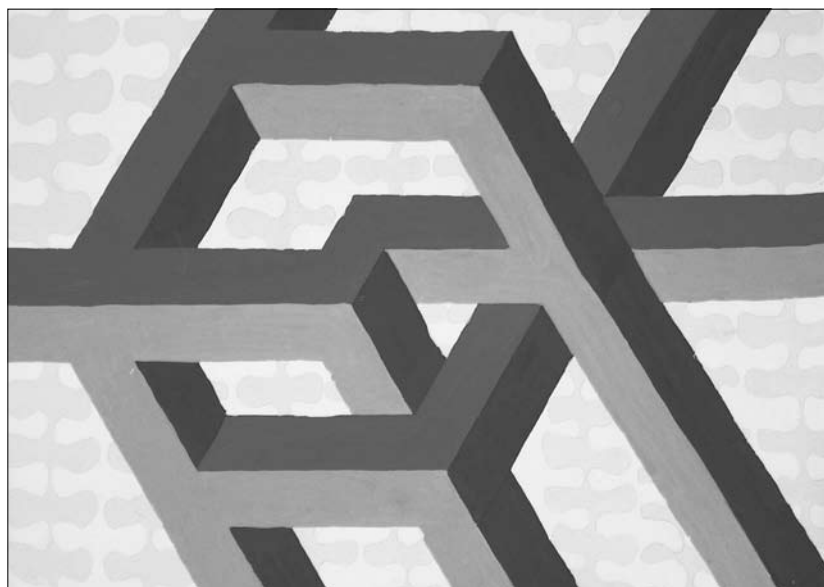
nière à favoriser l'apprentissage?

- c) comment intégrer dans les apprentissages linguistiques et communicatifs d'autres apprentissages scolaires?
- d) comment accorder aux pairs un rôle dans les processus de socialisation langagière?

La recherche des réponses à ces questions nous a conduits de manière naturelle à la réflexion sur les formes sociales d'apprentissage favorisant l'acquisition de contenus scolaires concrets.

3. L'organisation sociale de l'apprentissage

Nous entendons l'apprentissage comme un processus qui se construit à partir de la participation à des activités sociales situées dans des contextes concrets. Cela implique que les objets de connaissance doivent être présentés en situation, traités en interaction avec d'autres personnes et que l'apprenant doit s'investir dans un processus qui n'est pas une activité individuelle, uniquement cognitive, mais plutôt une activité sociale guidée par un but col-



lectif. Cette vision de l'apprentissage est congruente avec les approches qui organisent l'apprentissage par projets, à partir de la mise en séquence d'activités qui conduisent à la construction d'un produit final qui dépasse le cadre de la classe puisqu'il a pour but d'être communiqué à d'autres personnes afin de transmettre du savoir (Perrenoud, 1999; De Pietro, 2002). Ce processus de construction d'un produit guide la dynamique des activités qui deviennent génératrices d'apprentissages procéduraux, déclaratifs et attitudeux. Les projets permettent l'intégration naturelle de savoirs et de procédures spécifiques des disciplines (dans notre cas, sciences sociales, mathématiques, langue et TIC) comme moyen à partir duquel réaliser des pratiques de *réception* (consultation de textes sur des sites Web, par exemple), des pratiques de *production* (réalisation d'un reportage, par exemple) et des pratiques d'*interaction* et de *médiation* (participation à un forum virtuel, par exemple)³.

Mais le travail par projets permet aussi de compatibiliser dans un continuum les formes sociales d'apprentissage habituelles dans le cadre scolaire (travail en grand groupe ou travail individuel, sous le contrôle de l'enseignante; travail en groupe réduit) avec des formes sociales de communication en situation extrascolaire et à travers les TIC. C'est vers ces formules que nous avons orienté notre travail.

Le programme annuel de la classe incluait l'étude de la Catalogne dans ses dimensions géographiques et sociales. Nous avons envisagé, avec cette thématique, une séquence de travail, sous forme de projet, focalisant trois zones géographiques: a) celle habitée par le groupe classe, dont l'étude devait servir à comprendre les paramètres à partir desquels un territoire peut être observé, b) une zone industrielle et c) une zone rurale. Le procès devait culminer avec la réalisation d'un reportage radiophonique (le produit du projet) pour le poste de l'école

afin de diffuser l'expérience entre les camarades de l'école ou d'autres établissements.

Le projet s'est structuré en quatre étapes:

1. Exploration du territoire où se situe l'école. Cette étape comportait la consultation de documents (atlas, manuels de sciences sociales, sites Internet), la saisie des paramètres pour étudier une zone (sa géographie, son histoire, sa population, ses ressources naturelles et son économie, ses moyens de communication, ses manifestations culturelles) et une excursion (pour observer *in situ* des éléments du territoire, calculer des distances, prendre des photos, etc., c'est-à-dire pour ressembler des premières informations pour construire le reportage). Mais cette étape devait servir aussi pour familiariser le groupe avec des formes sociales d'apprentissage diverses: travail par tandem ou trio, travail en grand groupe pour les moments de mise en commun, et aussi, pendant l'excursion, interactions dans la rue avec des passants ou avec du personnel des services.
2. Première exploration d'un autre territoire à partir du contact, à travers un forum virtuel, avec des classes du même degré de deux établissements scolaires situés dans les deux autres zones géographiques. Organisés par dyades ou trios, les apprenants devaient se présenter et demander des informations spécifiques sur la zone géographique où se trouvait la classe correspondante.
3. Visite aux établissements et aux classes de leurs correspondants. Dans cette étape, chaque dyade ou trio, outre de faire la connaissance des camarades virtuels, devait rassembler d'autres informations pour le reportage en interrogeant ses nouveaux camarades ou d'autres personnes dans la rue et à l'aide de caméras vidéo, magnétophones, appareils de photo.

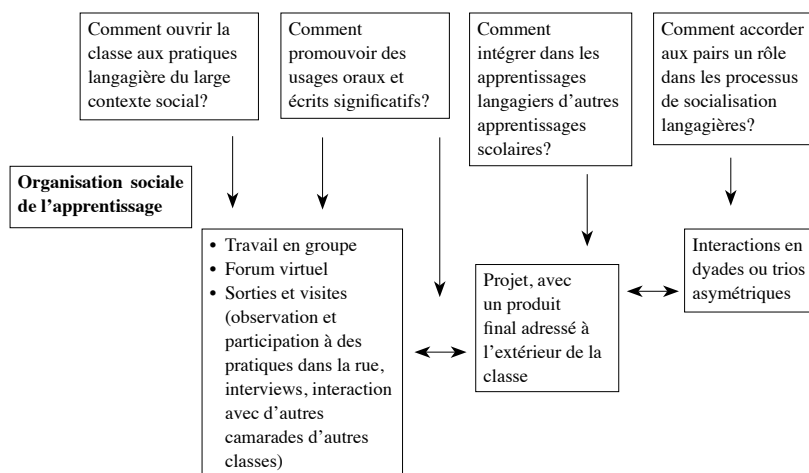
4. Assemblage, triage du matériel et édition du reportage.

Pour guider le processus, les apprenants disposaient d'une webquest⁴ où étaient explicitées la tâche finale, les phases du projet, les ressources nécessaires pour réaliser le travail (sites Internet, outils informatiques, indications pour participer au forum, orientations pour réaliser les entretiens, etc.) et l'évaluation⁵.

Comme indiqué, un des grands objectifs du projet était l'observation directe de l'emploi du catalan comme langue de communication quotidienne dans des écoles et dans la rue, ainsi que son utilisation avec des personnes qui l'emploient habituellement. Mais il fallait aussi que les élèves avancent dans l'appropriation du registre académique, spécifique de l'école. Pour cette raison, il fallait prêter attention aux manières de présenter les informations pour pouvoir construire le produit final en catalan formel. Cependant, les autres langues enseignées à l'école (espagnol et anglais) et les langues de famille des élèves ne sont pas restées à l'écart du projet, mais ont été intégrées de manière naturelle dans le processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, les informations sur Internet pouvaient être obtenues dans des sites Web en espagnol et catalan; de même, le processus de rédaction de produits écrits intermédiaires – les interventions dans le forum, les questions des interviews, les comptes rendus des visites, etc., qui devaient être rédigés en catalan – pouvaient comporter des séquences dans lesquelles l'espagnol et les langues d'origine des élèves étaient aussi utilisées; les questions posées à des passants où à des fonctionnaires des transports en commun pouvaient recevoir des réponses en catalan ou en espagnol. Les résultats du travail permettent d'affirmer que les pratiques plurilingues informelles, habituelles dans l'entourage des élèves, loin de constituer un obstacle, deviennent une ressource d'étayage

permettant de bâtir des compétences monolingues formelles, telles que la production orale d'un reportage. La réponse aux questions de départ que nous nous étions posées comportait une réflexion approfondie sur le rôle des diverses formes sociales d'apprentissage et la proposition de tâches très cadrées et définies quand à leurs objectifs et formats, mais ouvertes à des accomplissements spécifiques, et à une reconfiguration pendant le processus de sa réalisation. Le diagramme suivant illustre le dispositif des formes sociales d'apprentissage mises en place.

Les questions



Nous avons accordé dans le dispositif un rôle important à l'interaction entre pairs (en classe, dans le forum virtuel, pendant les excursions). Ce choix repose sur l'idée que l'école, et tout particulièrement la classe, constitue une petite communauté dans laquelle les élèves partagent des instruments, des routines, du matériel, des répertoires langagiers, des expériences communes, etc. Les apprenants nouvellement arrivés ne possèdent pas cet ensemble de ressources. Mais, si le travail est organisé de manière à ce que l'enfant primo-arrivant réalise, avec l'étayage de ses camarades, une tâche concrète insérée dans une séquence de travail

significative, il ou elle pourra acquérir, avec le temps, ces ressources. Le fait de se positionner dans le rôle de guide ou tuteur du camarade moins compétent, loin d'être une perte de temps, constitue pour les élèves autoctones une occasion d'explorer leurs propres compétences et savoirs et les restructurer, prendre conscience de l'activité et développer des compétences de médiation.

4. Remarque finale

Ouvrir la classe vers l'extérieur, de manière réelle et virtuelle, varier les

formes sociales d'apprentissage, ne signifie pas que l'enseignant abandonne sa fonction classique de guide du processus; il s'agit, cependant, de la décaler dans le temps, en réalisant un travail très strict, précédant la mise en pratique de l'enseignement, de construction de scénarios potentiels d'apprentissage; ce sont précisément ces scénarios qui accordent à l'élève le statut de sujet social, à la fois usager (en lui donnant une certaine marge pour trouver sa manière de contribuer aux processus éducatifs) et apprenant (en lui proposant des buts spécifiques à atteindre).

Notes

¹Voire à ce sujet le document officiel *Plan pour la Langue et la Cohésion Sociale*, qui peut être consulté en français sur le site: <http://www.xtec.cat/lic/documents/1.htm>

²Des renseignements sur cette équipe figurent à l'adresse suivante: <http://greip.uab.cat>

Ont participé au travail ici décrit les auteurs du présent texte ainsi que Mon Colet, Víctor Corona et Violeta Gómez.

³Réception, production, interaction et médiation constituent des compétences partielles de la compétence de communication décrite dans le document cadre du Conseil de l'Europe: *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence.*

⁴Pour se familiariser avec les objectifs et structures des webquest, consulter: <http://www.station05.qc.ca/css/cybersite/webquest/works-hop/francais/francais.htm> Voir aussi: <http://www.babylonia-ti.ch/webquestfr.htm>

⁵La webquest est consultable en catalan sur le site <http://greip.uab.cat/materials/Comarques/Index.html>

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Pietro, J-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Aile*, 16, 47-72.
- Nussbaum, L. (2006). Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan. *Études de Linguistique Appliquée*, 143, 355-370.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Luci Nussbaum

est professeure à l'Université Autonoma de Barcelona en didactique des langues. Elle dirige un groupe de recherche en interactions et enseignement plurilingues (GREIP), qui s'intéresse à l'éducation langagière dans des contextes de multilinguisme social.

Pepa Rocha

est enseignante dans le primaire. Elle travaille dans des contextes de diversité culturelle et langagière et s'intéresse à l'intégration des enfants primo-arrivants dans des classes inclusives. Elle collabore aux recherches de l'équipe GREIP en apportant son expérience didactique et de terrain.

Silvia Mitteregger
Solothurn

Wege aufeinander zu

Sozialformen in Austauschprojekten

Cet article de Silvia Mitteregger nous donne un aperçu de ce qui se fait en Suisse au niveau des échanges à l'école obligatoire et montre dans quelle mesure la pédagogie de l'échange répond non seulement à une demande de la part des institutions politiques en vue d'une cohésion nationale et d'une ouverture à d'autres langues et cultures, mais aussi aux besoins personnels des apprenants. Si la situation du camp de classe ou de l'échange scolaire se prête particulièrement à une interaction authentique et réelle, les autres formes sociales ne sont pas en reste. En effet, la phase de préparation et l'organisation des échanges scolaires - qui au demeurant sont perçues comme des activités essentiellement extrascolaires - exigent de la part des enseignant-e-s des formes d'enseignement et la mise en place d'un très large éventail de formes sociales qui font sens pour des raisons d'ordre pratique et permettent d'exploiter ces dernières de manière authentique.

1. Vorbemerkungen: Austausch in der Schweiz heute

Austausch hat in der Schweiz eine lange Tradition und wird allgemein als wichtiger Beitrag zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachregionen angesehen. Dennoch handelt es sich dabei nach wie vor um ein marginales Phänomen im Bereich des schweizerischen Bildungswesens. Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen seien hier einige Fakten zum Austauschsektor in unserem Lande aufgeführt.

Laut der Gesamtstatistik des ch Jugendaustausches nahmen im Schuljahr 2006/07 rund 500 Klassen an einem binnenstaatlichen Austausch teil, währenddem rund 160 Klassen ein Austauschprojekt mit einer ausländischen Partnerschule organisierten. Dies entspricht bei einem angenommenen Mittel von rund 20 Schülern und Schülerinnen pro Klasse rund 13'000 Austauschteilnehmenden. Ungefähr 1'000 Jugendliche nahmen des Weiteren am Programm „Ferieneinzelaustausch“ zwischen den Kantonen der Nordwestschweiz, der Westschweiz sowie dem Tessin teil.

Da eine lückenlose statistische Aufbereitung des Austauschsektors aus organisatorischen Gründen derzeit nicht möglich ist, kann man davon ausgehen, dass die Zahl der an einem Austausch beteiligten Personen wohl deutlich über den nachgewiesenen 14'000 liegt. Es bestehen jedoch neben dem Klassenaustausch auch Austauschangebote für weitere Zielgruppen im Bildungsbereich, deren Umfang nicht genau bezifferbar ist.

1.1 Bildungspolitische Grundlagen und strukturelle Voraussetzungen

Die spezifische Sprachsituation un-

seres Landes bringt es mit sich, dass Bund und Kantone dem Austausch im Bereich der schulischen Bildung eine besondere Bedeutung beimessen. Staats- und sprachenpolitische Ziele standen denn auch seit Mitte der Siebziger Jahre im Zentrum der Förderung des Schüler-, Klassen- und Lehrpersonenaustausches zwischen den Sprachregionen unseres Landes. Austauschprojekte werden nach wie vor in Politik, Bildung, Forschung, aber auch in der Schulpraxis zunächst als Beitrag zur Verständigung zwischen den verschiedenen Sprachgruppen und zum Zusammenhalt des Landes verstanden. Im Austausch geht es mit anderen Worten darum, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schweiz unmittelbar zu erleben und dadurch begreifen zu lernen. Austausch soll auch dazu beitragen, sprachkulturelle Brücken zu bauen und Verständnis für die Kultur- und Sprachregion zu befördern, in die der Austausch führt.

Für die Anerkennung des Beitrags, den schulischer Austausch im Hinblick auf eine bessere Verständigung und ein tieferes Verständnis für die kulturelle und sprachliche Vielfalt unseres Landes leistet, spricht auch die Tatsache, dass das vom Parlament im Herbst 2007 verabschiedete Bundesgesetz über die Landessprachen dem Austausch von Lehrenden und Lernenden zwischen den Sprachgemeinschaften eine besondere Bedeutung zuordnet.

Über den binnenstaatlichen Austausch hinaus fördern die Bildungsträger aber auch den internationalen Austausch, so namentlich mit den Nachbarländern, oder aber im Rahmen von besonderen bilateralen Austauschprogrammen. Je nach äusserem Anlass haben solche Programme sehr unterschiedliche

Zielsetzungen, die von Förderung der Mobilität, über internationale Solidarität, Völkerverständigung bis hin zu einer Verbesserung der Wahrnehmung der Schweiz im Ausland reichen.

1.2 Austausch in anderen Ländern: Schwerpunkte, Konzepte

In zahlreichen Ländern Europas, aber auch auf anderen Kontinenten, wird dem Austausch im Bereich der Bildung und der Jugend eine wichtige Bedeutung im Sinne des interkulturellen Dialogs beigemessen. Man denke beispielsweise an die bilateralen Programme zwischen Deutschland und Frankreich im Rahmen des Deutsch-französischen Jugendwerks¹. Hinzu kommt die Bedeutung, die der Kooperation zwischen Institutionen der Bildung und der Mobilität der darin tätigen Personen im Hinblick auf die kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung zugeschrieben wird. Diesen Zielsetzungen folgen namentlich die Programme der europäischen Union im Bereich der Bildung (Programm für Lebenslanges Lernen) und der Jugend (Jugend in Aktion), an denen sich die Schweiz voraussichtlich in absehbarer Zeit wird voll beteiligen können.

Auf solche Zielsetzungen, aber auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Förderung von Autonomie, Offenheit und Toleranz und der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, wird in diversen für die Sprachenpolitik relevanten Dokumenten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hingewiesen, so beispielsweise im „Gesamt Sprachenkonzept“, aber auch in Beschlusspapieren der EDK neueren Datums².

1.3 Austausch und schulisches Sprachenlernen

In der Schulpraxis wird Austausch in aller Regel zunächst als Ergänzung zum schulischem Fremdsprachenunterricht

verstanden: die Schüler und Schülerinnen können ihre Sprachkenntnisse im direkten Kontakt mit Anderssprachigen anwenden und arbeiten mit authentischem Material aus der anderen Sprachregion. Der Aufenthalt am Ort der Partnerschule bietet eine breite Palette von Situationen, in denen die Austauschteilnehmenden unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten erproben können. Austausch trägt zur Steigerung der Motivation für das Fremdsprachenlernen bei, indem sich die Schüler und Schülerinnen in konkreten Situationen des Nutzens von Fremdsprachenkenntnissen bewusst werden.

Diese Ansätze widerspiegeln auch die neuen Generationen von Sprachlehr- und Lernmittel: so bietet beispielsweise „envol“ sowie das kürzlich erschienene „Young World 4“ jeweils ein Modul oder ein Kapitel für Austauschprojekte³.

2. Befunde aus der Forschung: Die Studie „Wege aufeinander zu“⁴

Die Studie wurde von der ch Stiftung 2006 im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) durchgeführt und verfolgte die Absicht, eine bessere Übersicht und systematischere Informationen über Austausch und dessen Wirkung zu erhalten. Kern der Studie bildete eine Befragung mittels Fragebogen von über 2'000 Schülerinnen und über 100 Lehrpersonen der Sekundarstufe I in der deutschen, der französischen und der italienischen Schweiz.

Die Studie förderte fünf Wirkungsdimensionen in den Bereichen Sprache, Sozial- und Selbstkompetenz sowie interkulturelle Kompetenz zu Tage, die sich für das Erleben des Austausches als zentral herauskristallisierten (vgl. Höchle, 2006: 31 ff.). Dabei zeigte die Faktorenanalyse, dass der Umgang mit der Kommunikation zentral ist.

Die folgenden Dimensionen sind hier von Bedeutung:

- *Globalverstehen*: Diese Dimension stellte sich als die wichtigste in einem Austausch heraus. Die Studie konnte darlegen, dass für die Jugendlichen perfekte Sprachkenntnisse und Sprachbeherrschung nicht Bedingung für das Gelingen der Kommunikation sind.
- *Wahrnehmung des Kontakts*: Diese Wirkungsdimension - der Erwerb von neuem Wissen und neuen Erkenntnissen über sich selbst und die eigene Kultur sowie über andere und deren Kultur - folgte an zweiter Stelle.
- *Interkulturelle Kompetenz*: Auch diese Dimension konnte bestätigt werden: Jugendliche lernen im Austausch, unvoreingenommen auf andere Menschen zuzugehen und mit ihnen in Kontakt zu treten.
- *Folgen des Kontakts*: Die Jugendlichen bestätigten, dass Austausch zum Aufbau von Freundschaften beiträgt und das Bedürfnis weckt, diese über die verschiedenen Kommunikationsmittel zu pflegen und aufrecht zu erhalten.
- *Umgang mit der Partnersprache*: Dass Austausch für die meisten Jugendlichen eine gute Gelegenheit ist, Jugendliche, aber auch Erwachsene aus der anderen Sprachregion kennen zu lernen, wurde ebenfalls bestätigt. Es zeigt sich die Erkenntnis, dass die gelernte Fremdsprache von anderen Menschen im gleichen Land gesprochen wird und es spannend sein kann, sie im Kontakt mit diesen Menschen zu verwenden.

3. Sozialformen in Austauschprojekten

Höchle (2006) und andere Autoren bestätigen die Vermutung, dass Schüleraustausch oft als ausserschulische Tätigkeit im Gegensatz zum schulischen Sprachunterricht betrachtet wird. Dies ist wohl dem Umstand zuzuschreiben, dass eine ganze Reihe von Aktivitäten eines Austausches

ausserhalb des eigenen Klassenzimmers, des eigenen Schulhauses ja gar der eigenen Gemeinde und Sprachregion stattfinden. Dennoch handelt es sich dabei um Anlässe der Schule, die sich jedoch durch eine Reihe von Besonderheiten von anderen schulischen Aktivitäten unterscheiden.

3.1 Formen des Austausches

Auch wenn heutzutage Schulen in der Schweiz auch an „virtuellen“ Austausch mittels Internet beteiligt sind, so wählen die meisten Lehrpersonen dennoch Austauschformen mit Begegnungen. Ein Austausch beinhaltet denn auch in aller Regel eine Reise in die andere Sprachregion, die Begegnung mit der Partnerklasse am anderen Ort und den Gegenbesuch der Austauschpartner in der eigenen Region.

In der Schweiz dominieren kollektive Formen des Austausches das Austauschgeschehen. Mit anderen Worten: Austausche sind in der Regel Klassenprojekte, die von grösseren Gruppen umgesetzt werden. Die weitest häufigste Form des Austausches namentlich im Bereich der Volksschule ist der gegenseitige Klassenaustausch. Dabei handelt es sich um bilaterale Projekte zwischen Klassen aus unterschiedlichen Sprachregionen, die sich in aller Regel über mindestens ein Schuljahr erstrecken.

Die organisatorischen Lösungen im Bereich des Klassenaustausches sind vielfältig: Die am weitesten verbreitete Form ist der Ganzklassenaustausch, bei dem sich jeweils sämtliche Schüler einer Klasse in Begleitung der zuständigen Lehrpersonen in die Gastregion begeben und es anschliessend zum Gegenbesuch durch die Partnerklasse kommt. Weit seltener wird der Halbklassenaustausch gewählt, bei dem jeweils je eine Hälfte der beiden Klassen ohne die eigene Lehrkraft in die Partnerregion fährt und zusammen mit der verbleibenden „einheimischen“ Klassenhälfte eine gemischtsprachige Klasse bildet.

Zunehmender Beliebtheit erfreut sich der Rotationsaustausch, bei dem über eine längere Zeit immer wieder Gruppen von 3-4 Schülern aus beiden Schulen in die Partnerregion fahren und gemeinsam mit der Partnerklasse den regulären Unterricht am anderen Ort besuchen. Eine zusätzliche Möglichkeit des Austausches mit ganzen Klassen oder Schülergruppen ist ein gemeinsamer Aufenthalt an einem dritten Ort.

3.2 Projektmethodik

Austausche sind als Projekte angelegt, die sich über eine längere Zeit erstrecken und in aller Regel in die folgenden drei Phasen gliedern lassen:

- a) Vorbereitung (Suche nach einer Partnerschule; Aushandeln der Ziele; Planung und Organisation der Austauschbegegnungen; Bildung der Austauschpaare; Kommunikation und Kooperation der Schüler auf Distanz)
- b) Umsetzung (Austauschbegegnungen)
- c) Aufarbeitung (Zusammenstellung und Überprüfung der Resultate, Verarbeitung des Erlebten)

In den aufgeführten Phasen bauen Austausche auf wesentlichen Komponenten der Projektmethodik auf, so in Bezug auf Situationsbezogenheit, Handlungsorientierung, Selbstverantwortung und Selbstorganisation der Lernenden und Interdisziplinarität. Diese Aspekte finden sich auch in jenen Bereichen des Austausches wieder, in denen sich die Schüler mit der anderen Sprache und Kultur beschäftigen.

3.3 Vorbereitung

Ein grosser Teil der Vorbereitung auf einen Austausch wird in der Regel in den regulären Unterricht und namentlich in den Fremdsprachenunterricht integriert. Der Vergleich der von der ch Stiftung gesammelten Materialien

zu Austauschen zeigt, dass in den verschiedenen Phasen des Projekts von den Lehrpersonen eine Mischung von unterschiedlichen Sozialformen des Lernens gewählt wird, die situationsbezogen und an die Erfordernisse der verschiedenen Phasen des Austausches angepasst sind.

So sind beispielsweise zu Beginn eines Austauschprojekts zumeist Aktivitäten im Klassenverband und in Gruppen vorgesehen, die für die typischen kommunikativen Situationen des Austausches einen unmittelbaren und praktischen Nutzen haben.

Da die Schüler zunächst mit ihren Austauschpartnern auf Distanz kommunizieren, steht am Anfang meist das Schreiben und Lesen im Vordergrund. Es werden andererseits auch nonverbale Formen der Kommunikation gewählt, mit denen sich die Schüler ausdrücken: „Eine grosse Überraschung ist jeweils der erste Kontakt mit der Partnerklasse. Die Schülerinnen und Schüler aus Colombier stellen sich auf Deutsch vor, aber nicht etwa mit einem brav abgefassten und vom Lehrer korrigierten Brieflein, sondern in einer phantasievollen Art und Weise, wie man das nun wirklich nicht erwartet hätte: Die begeisterte Hip-Hopperin präsentiert sich im CD-Cover ihrer Lieblingsgruppe, der Xamax-Fan hat in einer Schuhschachtel ein ganzes Fussballfeld aufgebaut etc.“⁵

Anschliessend werden die Schüler gezielt auf ihren Aufenthalt vorbereitet (z.B. in Form von „Überlebenshilfen“), indem sie das Sprechen und Hörverstehen z.B. während des Aufenthalts bei ihrer Gastfamilie einüben. Ziel ist es, den Schülern eine gewisse Sicherheit zu vermitteln und ihnen die Angst vor der (individuellen) Kommunikation mit den anderssprachigen Austauschpartnern zu nehmen. Dazu einige Beispiele: Im Vorfeld zu den Austauschbegegnungen kommunizieren die Schüler auf Distanz. Es werden von daher klassenweise und später einzeln Briefe ausgetauscht, in denen sich die Klassen und die

einzelnen Schüler vorstellen. Später erarbeiten die Schüler klassenweise, in Gruppen oder individuell Dossiers zu ihrer eigenen Umgebung, sammeln beispielsweise authentisches Material wie Prospekte, Fotos und Landkarten zu ihrer Region, erstellen Power-Point-Präsentationen zur eigenen Gemeinde, zur Schule, zu ihrem Kanton usw., die sie ihren Austauschpartnern zusenden. Dies kann sowohl in der Fremdsprache als in der eigenen Sprache erfolgen. Ausserhalb der Schule kommunizieren die Schüler auch selbständig und direkt mit ihrem Austauschpartner, dies oft mittels SMS, E-mails, Chats usw.

3.4 Austauschbegegnungen

Im Unterschied zur Vorbereitungsphase auf den Austausch sieht die Ausgestaltung des Aufenthalts zwar durchaus auch Unterrichtsaktivitäten vor, die an der Partnerschule stattfinden und bei denen die einzelnen Schüler nach wie vor im Kontakt mit den Schülern aus der eigenen Klasse sind, in ihrer eigenen Sprache kommunizieren können und Hilfe bei der eigenen Lehrkraft holen können. Darüber hinaus wird den Schülern aber auch die Möglichkeit geboten, im Rahmen von Besichtigungen, Ausflügen und gemeinsamen Aktivitäten mit der Partnerklasse u.ä. die Gastregion besser kennen zu lernen. Einen grossen Teil der Freizeit verbringen die Schüler und Schülerinnen mit ihrem jeweiligen Austauschpartner und dessen Familie, bei dem sie untergebracht sind. In diesen unterschiedlichen Situationen arbeiten die Schüler und Schülerinnen zumeist in gemischtsprachigen Gruppen oder zu zweit. Die sprachlichen Aufgaben haben in der Regel zum Ziel, die Interaktion und die Kommunikation zwischen den Schülern aus den beiden Sprachregionen in Gang zu bringen und deren Zusammenarbeit anhand von gemeinsam zu lösenden Aufgaben zu befördern. Andererseits drängt sich die Wahl von Gruppen- oder individuellen Arbeitsformen auch

aus praktischen Gründen auf. Denn findet eine Austauschbegegnung als Ganzklassenaustausch statt, arbeiten die Lehrpersonen mit einer aus zwei Klassen zusammengesetzten Gruppe und stossen in praktischer Hinsicht (räumliche Verhältnisse, usw.) an Grenzen. Die Lehrpersonen sehen für die Schüler auch individuelle Arbeiten vor: "Während des Austausches führen die Schülerinnen und Schüler ein *Journal de bord*. Wir geben ihnen auch Anregungen, worüber man berichten könnte: *Ma famille d'accueil, mon village, bon appétit, à l'école, les jeunes dans mon village, les Romands, les journaux, etc.*"⁶

4. Fazit

Aus Berichten von Lehrkräften über deren Austausch Erfahrungen kann man schliessen, dass unter anderen die abwechslungsreiche Mischung unterschiedlicher sozialer Formen des Lernens zur Attraktivität und positiven Beurteilung einer Austausch Erfahrung beiträgt. Dabei spielt zweifellos auch die Tatsache eine Rolle, dass Austausche eine ganze Reihe von Aktivitäten und Aufgaben beinhalten, wie sie im gängigen Schulalltag eher selten umgesetzt werden können. Aus Feedbacks von Schülern lässt sich ausserdem schliessen, dass diese am Austauschprojekt insbesondere das Lernen ausserhalb des Klassenzimmers, in kleinen gemischtsprachigen Gruppen und frei von Leistungs- oder Notendruck, schätzen.

Anmerkungen

¹ vgl. Alix, Christian & Kodron, Christoph (1988). *Zusammenarbeiten: gemeinsam Lernen*. Frankfurt a.M.: Deutsch-französisches Jugendwerk, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

² „Sprachenkonzept Schweiz: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?“ Bericht der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der

kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 15. Juli 1998 und Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 zum Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination.

³ Klee, Peter & Klee, Suzanne (2003). *Envol, module: Echange*. Zürich: Lehrmittelverlag und Arnet-Clark, Illya, et al. (2008). *Young World 4. Pupil's Book*. Zug: Klett und Balmer AG.

⁴ Höchle, Katharina, et al. (2006). *Wege aufeinander zu. Persönliche Erfahrungen mit Austauschbegegnungen und Konsequenzen für die Förderung von Austausch*. Solothurn: ch Stiftung.

⁵ in Klee, Peter & Pantillon, Didier (2008). Idées pour la mise en oeuvre d'objectifs interculturels. *Le Trait d'union 49*. Solothurn: ch Stiftung.

⁶ in Klee, Peter & Pantillon, Didier (2008). *Ibid.*

Bibliografie

- Boni-Bart, V., et al. (1998). *RectoVerso. Die Austauschkartei für Primarschulen*. Solothurn: ch Stiftung.
- Brümmer, B., et al. (1999). *Visites. Begegnungsmaterialien für die Grundschule*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Saudan, V. (2003). *Approche communicative et pédagogie des échanges. Apprendre et langue seconde à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'exemple des capacités interactionnelles*. *Acta Romanica Basiliensia*. Basel: Universität Basel.
- Höchle, K. (2006). *Wege aufeinander zu. Persönliche Erfahrungen mit Austauschbegegnungen und Konsequenzen für die Förderung von Austausch*. Solothurn: ch Stiftung.
- Hodel, H.-P. (2006). *Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen im ausser-schulischen Sprachlernen*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Müller, B. (2008). *Schulaaustausch, Begegnungspädagogik und interkulturelles Lernen*. *Le Trait d'union 49*. Solothurn: ch Stiftung.
- Hodel, H.-P. (2008). *Objectifs linguistiques de projets d'échange – Guide pédagogique et idées pour la mise en oeuvre*. *Le Trait d'union 50*. Solothurn: ch Stiftung.

Silvia Mitteregger

ist Romanistin. Sie leitet seit 1989 die Fachstelle für Austauschfragen der ch Stiftung, die im Auftrag von EDK und Bund den binnenstaatlichen in internationalen Austausch von Lehrenden und Lernenden betreut.



Hans Weber
Sulthurn

Pirati e compagna

Ursprünglich bezeichneten die Römer den Seeräuber genau wie die Deutschen: *praedo maritimus*. *Praedo*, *-onis* gehört zu *praeda* (italienisch *preda*, französisch *proie*) “das im Krieg gewonnene Besitztum”, “die Beute”, aus **prai-hida* zum Verb *praehendere*, das Sie wohl eher in der Gestalt *prehendere* oder *prendere* kennen.

Mais plus tard les Romains empruntèrent aux Grecs le mot *peiratês* “brigand, bandit qui court les mers pour attaquer les navires” sous la forme *pirata*. Cette appellation est devenue internationale. Le mot *peiratês* est un nom d’agent du verbe *peirasthai* “tenter de faire quelque chose” et dans le langage militaire “attaquer”. Ce verbe est lui-même dérivé de *peira* “tentative, expérience, essai”. Donc, étymologiquement, les pirates ne réussissent pas toujours, heureusement!

Who thinks of pirates thinks of their flag, which from about 1700 has been called the *Jolly Roger*. The etymology of this strange pair of words is dubious, ranging from the devil to “joli rouge”. Let’s leave that unexplained “signifiant” and have a look at the “signifié”. We all know the look of the *Jolly Roger*, don’t we? with the skull and crossbones. I’m sure, however, the proud pirates of the 16th, 17th and 18th centuries would turn in their graves if they knew of this modern standardization. The flag didn’t simply mean, “I’m a pirate”, it meant, e.g., “I’m the dreaded L’Olonnois”: a skeleton raising a cup. And the patriotic Chevalier de Gramont’s flag showed a skull surrounded by three fleurs-de-lis, while the terrible Jacaré Jack’s flag boasted a cayman.

Corsaire

Bien sûr, pour la victime il n’y avait aucune différence entre le *pirate* et le *corsaire*, mais ce dernier se sentait dans son droit puisqu’il était en possession d’une lettre du roi (en espagnol *patente de corsa*) l’autorisant à pratiquer la “course”, soit, en droit maritime, la capture de vaisseaux marchands ennemis. Le mot apparaît en bas latin, *cursarius*, puis en ancien provençal, *corsari*, et en italien, *corsaro* (en 1315, dans le Purgatoire de Dante!). Vraisemblablement il existait une forme en *lingua franca* (les corsaires étaient la plaie de la Méditerranée) avec la terminaison *-ant* (**corsant*), comme le prouvent les formes turque *korsan* et arabe *qursân*, qui signifient aujourd’hui simplement “pirate”.

Les substantifs latins *cursa* et *cursus* se rattachent au verbe *currere* “se mouvoir rapidement à toutes jambes”. Ces mots font partie d’un groupe italo-celtique et germanique relatif aux chars et aux chevaux (oui, l’anglais *horse* et l’allemand *Ross* remontent à la même racine!) dont l’importance était essentielle dans le monde indo-européen. Le dénominateur commun de “à toutes jambes”, chariot et horse, c’est évidemment la vitesse, essentielle aussi pour le corsaire.

Privateer

A *privateer* is in a way similar to the corsair’s ship: as the word implies, it is an armed vessel owned and officered by private persons holding a commission from the government (letters of marque) and authorized to capture enemy merchant ships. – The ending probably comes from the word *volunteer*.

Such a ship might also be called a *marque*. This word is rather unex-

pected, isn't it? But when we think of the thousands of homophones in our languages, we can readily accept that this word is unrelated to the well-known family represented by mark, merken, etc. In fact, *marque* goes back to the Provençal verb *marcar* "seize as a pledge".

And there's a further problem, unresolved as far as I know: a privateer was earlier called a *private man of war*. Is *man* another unrelated homophone? Probably not, for medieval Latin has *homo ad arma*, Old French *homme d'armes* or *homme à armes*. But it's English where this use of *man* seems to stick: beside *man of arms*, later *man-at-arms*, we find (*East*)*Indiaman*, *merchantman*, *Frenchman*. Maybe you can come up with a plausible explanation – the dictionaries are silent.

Filibuster

Die mittelniederländische Wendung "op vrijbuit gaen" zur Bezeichnung der Tätigkeit des Piraten ist durchsichtig genug. *Vrijbuit* ist als *Freibeuter* ins Deutsche gelangt und als *freebooter* englisch angepasst worden. Doch dieses einfache Wort hat sich chameleonartig entwickelt.

In English pirate speech *vrijbuit* becomes *fleebutor* or *flibutor*. Et ces mots furent adoptés en français sous la forme *fribustier*, puis *flibustier*. Back to sender: English took over this word,

which eventually became *filibuster*.

Il termine francese passa pure nello spagnolo: *filibustero*. Ma le forme italiane risalgono direttamente al fiammingo, adottato dai soldati combattenti nelle Fiandre. Faibuto (1660) è ancora abbastanza vicino a *vrijbuit*, ma nulla della forma moderna ne ricorda l'origine: farabutto. Anche il senso è cambiato: "persona sleale e senza scrupoli". Il fatto è che la parola olandese non designa soltanto i pirati del mare, ma anche i briganti e ladri di strada, e la soldataglia delle Fiandre ne doveva aver fatto esperienza diretta... A sua volta, Farabutto è entrato nello spagnolo, forse già in Fiandra, dove soldati spagnoli e italiani combattevano fianco a fianco nelle armate dell'Impero. Questa parola ha dato luogo al verbo *farabustear* "trafugare con astuzia".

Das Wort *Beute* stammt natürlich aus dem niederländisch-niederdeutschen Sprachraum. Mittelniederdeutsch *bûte* bedeutet ursprünglich "Tausch, Wechsel, Verteilung". Davon ist abgeleitet das Verb (*ût*)*bûten* "(aus)tauschen, verteilen", das nach Skandinavien entlehnt wurde: altnordisch *býta*, und so zum Beispiel noch schwedisch *byta*. Le français reprit ce mot en le coiffant d'un suffixe roman: *butin* (de même italien *bottino*, espagnol *botín*), and as so often, French passed this originally Germanic word to English, where it was now given an English look: *booty*.

Boucanier

Le boucanier était tout d'abord un individu européen qui fumait de la viande sur un *boucan*, une structure en bois où les Antillais séchaient la viande de leur gibier. Ils la nommaient *mokaém* en tupi. Le portugais a conservé ce mot presque intact: *moquém* "gril" avec le verbe, au Brésil, *moquear* "sécher la viande".

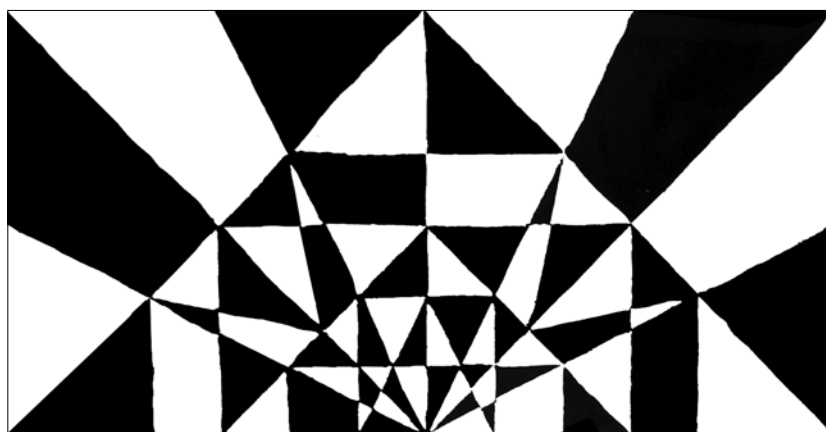
Mais *mokaém* → *boucan*, *vrijbuit* → *filibuster*? Est-il loisible d'imaginer que le *rhum* pouvait intervenir dans l'évolution des sons, surtout dans les Antilles et avec des pirates?

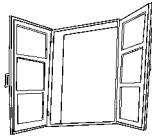
L'évolution du sens est tout aussi surprenante. Boucanier se disait des individus européens qui chassaient les boeufs sauvages pour en boucaner la viande. Puis l'accent passa du gril à l'aventurier, et le goût de l'aventure conduisit celui-ci à écumer les mers d'Amérique et des Antilles.

By the way, the Haitian word for that wooden structure is *barbacoa*, still the Spanish form for the slightly modified English *barbecue*. Strange to think that the natives also slept on that structure...

Finalmente il tesoro

Alle diese verschiedenen Seeräuber waren auf Beute aus. Aus Gold, Schmuck usw. stellten sie ihre Schätze zusammen. Le mot français *trésor* vient du latin *thesaurus*, emprunté au grec *thésauros* et il présente un *r* intrus et inexplicé (comme le romanche et le catalan *tresor*), son qui n'est pas présent en italien, espagnol (*tesoro*) et portugais (*tesouro*). Spesso i pirati si videro costretti ad occultare il loro bottino, e in molti casi non ebbero modo di recuperarlo, o semplicemente non lo ritrovarono più. Talvolta altri individui ebbero più fortuna. If you're lucky and 'find gold, etc., hidden in earth & of unknown origin', well, you've found a *treasure trove*, a French expression understood approximately and ungrammatically: *trésor trouvé!*





Nico Wirth
Luxemburg

Deutschlernen nach Kompetenzen in Luxemburg

Die alten Rezepte taugen nichts mehr

La certezza del trilinguismo (tedesco, francese, lussemburghese) e le relative certezze pedagogiche hanno iniziato a vacillare in Lussemburgo dall'indagine PISA del 2000: i problemi di comprensione scritta ivi evidenziati nella lettura di testi in tedesco, hanno messo in luce l'inadeguatezza dei nostri metodi di insegnamento, specie per allievi provenienti da contesti culturali diversi. Dalla riflessione che ne è scaturita, è emerso che la situazione linguistica della nostra eterogenea popolazione scolastica è talmente complessa, da non essere riferibile ad alcun modello preconstituito, per cui anche il Quadro Comune di Riferimento Europeo non può essere assunto come modello per una nuova didattica del tedesco: esso va adattato ad una situazione particolare, nella quale per gli allievi di provenienza non lussemburghese il tedesco è piuttosto una lingua straniera, mentre per gli allievi di madrelingua lussemburghese il tedesco non è né lingua straniera, né lingua madre, né seconda lingua né lingua veicolare, pur essendo per quasi tutti lingua di alfabetizzazione, oltre che lingua usata dai giornali e dai media. Il presente contributo mostra come il QCER venga ampliato e adattato alle specifiche esigenze del Lussemburgo: si tratta in particolare dello sviluppo di descrittori letterari con livelli di competenza tarati sulle effettive possibilità di rendimento degli allievi.

Die aktuelle luxemburgische Diskussion zum Sprachenunterricht im Allgemeinen und zum Deutschunterricht im Besonderen wird v.a. durch folgende Realitäten bestimmt:

- a) Populationswandel: Der Anteil nichtluxemburgischer Schüler stieg innerhalb einer Generation von 15% auf über 50 % im Primärschulbereich. Der Anteil der Nichtluxemburger an der Bevölkerung insgesamt wird im Jahre 2025 auf über 50% steigen. Das Land durchläuft einen grundsätzlichen, möglicherweise recht einzigartigen „changement de société“. Rein sprachlich gesehen verwandelt Luxemburg sich von einem¹ fast 100% deutschsprachigen Land (das Lëtzebuergesch ist sprachgeschichtlich ein hochdeutscher Dialekt) in ein vielsprachiges Gemeinwesen, in dem Französisch zur dominanten Verkehrssprache avanciert;
- b) In-Frage-Stellen des luxemburgischen Schulsystems: Interne (siehe den Aspekt Populationswandel) und externe (internationale Tests-PISA, etc.) Faktoren haben dazu geführt, dass die politisch und pädagogisch Verantwortlichen sich gezwungen sehen, einen Reformweg einzuschlagen, der notwendigerweise einer Projektlogik folgt, da es für die Bewältigung unserer Problematik keine festen Regeln gibt.

Die Reformbemühungen im Sprachenunterricht kommen u.a. aber deshalb nur schleppend voran, weil die sich immer noch im Aufbau befindende luxemburgische Universität nicht in vollem Umfang die wissenschaftliche Basis zur Verfügung stellen kann, die

eine solche Reform benötigt. Entsprechend holen wir uns den Rat von deutschen, französischen, belgischen, niederländischen, schweizerischen, österreichischen, kanadischen, etc. Experten ein, um unsere Lehrer, die sinnvollerweise maßgeblich am Reformprozess beteiligt sind, zu begleiten. Dass die Beratungsergebnisse nicht unbedingt eine eindeutige Richtung anzeigen, liegt nicht nur an den Beratern, sondern auch an der internen offenen luxemburgischen Frage: Inwiefern ist unser Deutsch- und Französischunterricht ein Fremd- oder Muttersprachenunterricht? Die Antwort muss außerdem je nach Schultyp verschieden ausfallen. In Bezug auf den traditionellen gymnasialen Deutschunterricht kann man, mit gewissen Abstrichen, einheitlich von einem muttersprachlichen DU² ausgehen: Alle Schüler werden bereits in den luxemburgischen Grundschulen in Deutsch alphabetisiert, die offizielle Unterrichtssprache in allen Fächern der Unterstufe, außer in Französisch, ist Deutsch, in den Gymnasien befinden sich weitaus mehr luxemburgische als nichtluxemburgische Schüler. Umgekehrt gilt das noch höchstens für die Hälfte der Schüler in den technischen (auf Berufe hinführende) Gymnasien. Da dort der Ausländeranteil sehr viel höher ist, müsste mindestens die Hälfte der Schüler einen fremdsprachlichen DU bekommen, was aber so nicht der Fall ist. Die Lage stellt sich im „Régime Préparatoire“, der Hauptschule noch anders dar, da diese Schüler aber bereits in Modulen (Leistungsgruppen) unterrichtet werden, gehe ich nicht auf diese Situation ein. Symptomatisch für diesen Konflikt

kann die vor drei Jahren erfolgte Abschaffung von zwei traditionsreichen Lehrwerken des luxemburgischen DU in den Gymnasien angesehen werden. Dabei handelte es sich zum einen um eine auf sechs Bände angelegte Anthologie, die vor allem literarische, aber auch Sach-Texte mit Fragen und Aufgaben unter thematischen Gesichtspunkten präsentierte. Je nach Alterstufe enthielt „Der Brunnen“ auch methodische Hinweise zur Textproduktion der Schüler oder war mit einem literaturhistorischen Teil ergänzt. Der Korpus dieses Lehrbuchs vermittelte also schwerpunktmäßig deutsche literarische Bildung im klassischen Sinn, ergänzt durch eingesprengte deutschsprachige Texte luxemburgischer Autoren, deren Bedeutung eher historisch-soziologischer und allgemein kultureller Natur ist. Da dieses Lehrbuch aber in Punkto Layout, Didaktik und Themenauswahl im Vergleich mit den modernen Lehrwerken der deutschen Lehrbuchverlage nicht mehr mithalten konnte, war sein Schicksal besiegelt (Die Einigung auf einen allgemeingültigen neuen Lehrbuchvorschlag war bisher aber noch nicht möglich).

Ebenfalls aus methodischen Gründen wurde das von luxemburgischen Deutschlehrern entwickelte dreibändige Grammatikbuch für Gymnasien aus dem Verkehr gezogen. Dieses Lehrmittel, das auf dem Konzept der systematischen und nicht auf dem der integrativen Grammatik beruht und viele Übungen, sowie recht einzigartige Hinweise auf die Interferenzproblematik (Luxemburgisch-Deutsch) enthielt, musste deutschen Grammatiken weichen, die sich entweder an Muttersprachler oder an Fremdsprachler richten; wir befinden uns auch hier noch immer in der *trial and error*-Phase.

Unter Beachtung all dieser Problem- punkte lautet die Streitfrage: Welcher Deutschunterricht lässt bessere Ergebnisse erwarten und stellt sicher, dass die Jugendlichen, die das luxem-

Überspitzt formuliert, befinden wir uns zwischen allen Stühlen und müssen uns an den eignen Haaren aus dem Sumpf ziehen. Die aktuelle Diskussion entwickelt sich jetzt dahingehend, dass wir uns langsam von der strikten Orientierung an den Niveaus des GER oder der Profile Deutsch lösen, um mehr in Richtung der Formulierung der deutschen oder österreichischen Standards zu gelangen.

burgische Schulsystem durchlaufen, ihre Lebens- und Berufschancen in mitteleuropäischen Umfeld wahrnehmen können?

Wie kann ein Neubeginn aussehen?

Um dieser – leicht übertrieben formuliert – luxemburgischen sprachen- und damit auch deutschdidaktischen Kahlschlagsituation Herr zu werden, wurde 2007 als eine Art Masterplan, der auf Vorarbeiten und Ereignissen aus den Jahren 2004-2006 beruht, das Dokument „Réajustement de l’enseignement des langues“ mit dem Untertitel „Plan d’action 2007-2009“ (PAL)³ im Auftrag des Unterrichtsministerium herausgegeben. Die Autoren Charles Berg und Christiane Weis vom „Centre d’études sur la situation des jeunes en Europe“ formulieren in 66 Aktionen die pädagogisch-politische Neuorganisation des Sprachenlernens in Luxemburg. Der von ihnen erstellte „Rapport national“ (September 2005), der seinerseits ein Ko-Referat zum „Rapport du groupe d’experts: Grand-Duché de Luxembourg Profil des politiques linguistiques éducatives“ (Oktober 2005) des Europarats darstellt,

bildet hierfür den Ausgangspunkt. Der PAL hält in Übereinstimmung mit diesen Studien fest, dass trotz des sehr hohen Ausbildungsgrades der Sprachenlehrer bis dahin „une approche didactique et pédagogique intégrée des langues fait défaut.“ (S.16) Er erwähnt die Entschließung vom 15.03.2005 der luxemburgischen Abgeordnetenkammer im Rahmen der Debatten nach dem PISA-Debakel von 2003, die die Regierung auffordert «... à prendre un certain nombre de mesures pour améliorer l’efficacité de l’école luxembourgeoise et augmenter le succès scolaire de tous les élèves.» (S.13) Allgemein schlussfolgert er: «Il semble opportun d’entamer une définition cohérente des compétences langagières attendues en explicitant notamment les niveaux d’exigence selon les filières» (S.17)

Sozusagen im Vorgriff auf die Veröffentlichung des PAL, aber genau in seinem Sinn bestand die Vorgehensweise des luxemburgischen Unterrichtsministeriums nun im Jahre 2005 darin, Arbeitsgruppen ins Leben zu rufen, die auf Basis des “Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen” GER Kompetenzsockel oder Bildungsstandards für Deutsch und Französisch formulieren sollten, die dann in eine Neufassung der Curricula münden sollen. Die damit notwendige Rezeption des GER verlief je nachdem enthusiastisch oder ablehnend. Wenn sich auch die Einteilung des Sprachenlernens in die verschiedenen Kompetenzbereiche (Rezeption schriftlich-mündlich, Produktion schriftlich-mündlich, Interaktion schriftlich-mündlich) allgemein akzeptiert ist, so wird doch die Überbetonung des beruflich-kommunikativen zu ungunsten des kulturellen-literarischen Aspektes inkriminiert. Eine ähnliche Dichotomie wird aufgebaut zwischen Wissen und Kompetenzen, also der Input- und Outputorientierung.⁴

Diese Standards für Französisch und Deutsch (nur auf die siebte und achte

Klasse bezogen) liegen seit Sommer 2007 in einer vorläufigen Fassung vor.

Mittlerweile sind Arbeitsgruppen, mit oder ohne Anleitung von nichtluxemburgischen Didaktikern dabei, konkrete Unterrichtseinheiten und Kompetenztests für den Sprachenunterricht zu entwickeln, wobei erste Ergebnisse in diesem Herbst veröffentlicht werden⁵. Dabei stellt sich für das Fach Deutsch heraus, dass wir auf jeden Fall über die Deskriptoren, die uns der GER oder *Profile Deutsch* zur Verfügung stellen, hinaus gehen müssen.

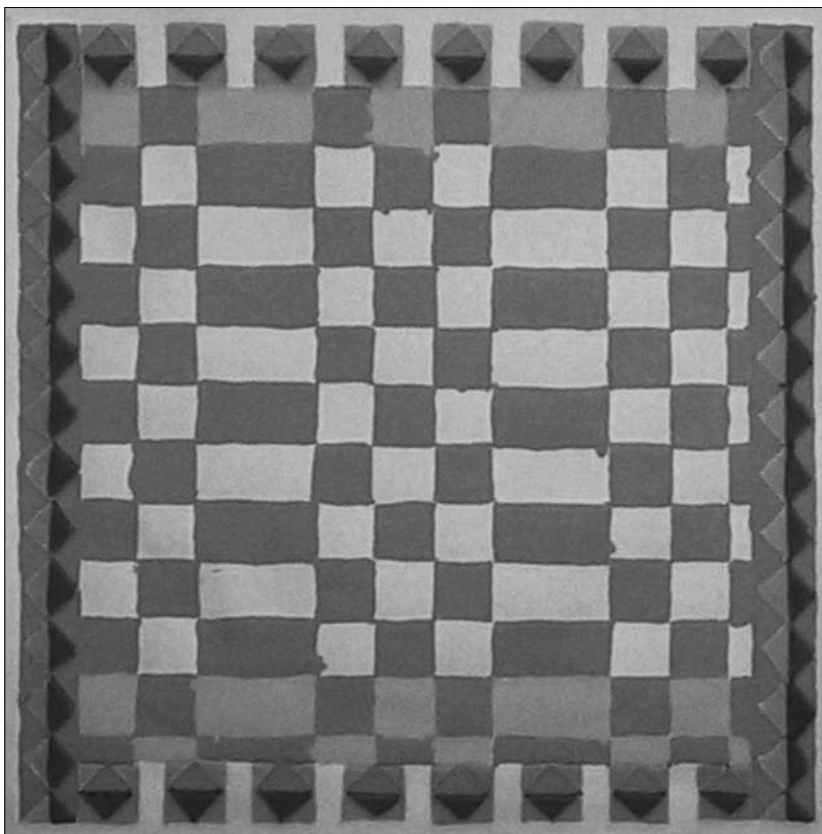
Im luxemburgischen DU spielen literarische Textsorten eine große Rolle, so dass wir vor allem spezifische Deskriptoren formulieren. Aber auch für die Sachtexte reichen die Vorgaben von *Profile Deutsch* oft nicht aus; im GER finden sich ohnehin nur wenige textsortenspezifische Deskriptoren. Diese Arbeitsgruppen lassen sich bei ihren Neuformulierungen oft

von deutschen oder österreichischen Bildungsstandards⁶ inspirieren, die ihrerseits aber nicht die Niveaus des GER berücksichtigen. Überspitzt formuliert, befinden wir uns zwischen allen Stühlen und müssen uns an den eignen Haaren aus dem Sumpf ziehen. Die aktuelle Diskussion entwickelt sich jetzt dahingehend, dass wir uns langsam von der strikten Orientierung an den Niveaus des GER oder der Profile Deutsch lösen, um mehr in Richtung der Formulierung der deutschen oder österreichischen Standards zu gelangen. Die Basler Sprachprofile, die auch auf die Referenzniveaus verzichten, dienen ebenfalls bereits als Orientierungshilfe bei der Festlegung der luxemburgischen Deutschstandards.⁷ Die Niveaus werden dann vor allem eine Rolle beim Berufseintritt oder beim Abitur spielen.

Besonders erwähnt werden muss eine Gruppe von Deutschlehrern, die als Sprachkoordinatoren an ihren

Schulen fungieren und die im Laufe des Schuljahres 2007-2008 unter der entscheidenden Anleitung und dem tatkräftigen Vorschub von Dorothea Lévy-Hillerich⁸ eine Lehrerhandreichung für den Deutschunterricht erstellte. Dieses über 150 Seiten starke Dokument stellt ein Glossar zur Terminologie und Deskriptorenlisten (gegliedert nach Textbauplan/Textmuster, Grammatik/Sprachhandlungen, Sprachaktivitäten/Kannbeschreibungen) der im luxemburgischen DU am häufigsten vorkommenden Textsorten vor. Ebenso zeigt es an Hand von konkreten Unterrichtsbeispielen wie Kompetenzunterricht funktioniert. In diesem Dokument wurden viele Kann-Beschreibungen neu entwickelt, um der luxemburgischen Unterrichtssituation gerecht zu werden.

Von ebenfalls entscheidender Bedeutung erweisen sich die Arbeiten von Peter Kühn, einem Lehrstuhlinhaber für Linguistik und Fremdsprachendidaktik an der Universität Trier. In Folge seiner jahrelangen Mitarbeit an Standardtests im Primär- wie im Sekundarschulbereich kann er als Experte für das Deutschlernen in Luxemburg angesehen werden; als die Kompetenzwende mit der Publikation des Europäischen Referenzrahmens kam, sah er, dass reine Fremdsprachendidaktik der luxemburgischen Situation nicht gerecht werden würde⁹. Luxemburgische und auch ein gewisser Teil der nichtluxemburgischen Schüler beginnen nicht bei Null, wenn sie im ersten Schuljahr Deutsch lernen. Aufgrund ihrer Muttersprache einerseits und aufgrund der allgemeinen bedeutsamen Stellung des Deutschen in den Medien verstehen sie sehr viel mehr als ein typischer Fremdsprachenlerner, der zum ersten Mal mit einer Sprache in Kontakt kommt. Vom luxemburgischen Unterrichtsministerium bekam er den Auftrag landesspezifische Bildungsstandards zu formulieren, die dann im Frühjahr 2008 veröffentlicht wurden. Diese Standards für Sprachen lehnen sich in



vieler Hinsicht an den GER an, aber sie unterscheiden sich, was die Zahl und die Inhalte der Leistungsniveaus angeht. Francis Goullier¹⁰ hat in einer öffentlichen Veranstaltung über die luxemburgischen Bildungsstandards erläutert, dass diese unterschiedliche Bewertungsskala sehr wohl an den GER angepasst werden kann, dass also kein fundamentaler Unterschied besteht zwischen der europaweiten Sprachendidaktik und dem luxemburgischen Ansatz, so wie er jetzt von Peter Kühn u.a. formuliert wurde.

Die Programmkommissionen sowohl für den technischen wie für den sogenannten klassischen Sekundarunterricht haben mittlerweile detaillierte Curricula aufgrund dieser Vorgaben ausgearbeitet, wobei auch die Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche festgelegt wurde.

Seit dem Schuljahr 2007-2008 wurde ein „complément au bulletin“ eingeführt, das die bisherige Einheitsnote für die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik auf der siebten Klasse nach vier Kompetenzbereichen: Rezeption schriftlich, Rezeption mündlich, Produktion schriftlich, Interaktion/Produktion mündlich (Rs, Rm, Ps, I/Pm) und vier Leistungsniveaus (très bonne maîtrise, maîtrise, en voie d'acquisition, maîtrise insuffisante) aufschlüsselt. Die Noten auf dem Zeugnis sollen beibehalten werden, obwohl viele der Meinung sind, dass man kaum Kompetenzen mit einem System von Punkten zwischen 01- 60 bewerten, bzw. messen kann.

Was bleibt noch zu tun?

Der Bereich Evaluation erweist sich als ein sehr weites Feld, das noch weiterhin vielfältig beackert werden muss. Diverse, bereits bestehende, landesweite Tests werden systematisch als Kompetenztests überarbeitet und soweit standardisiert wie möglich, um die Auswertung weitgehend per Computer zu erlauben. Auch in diesem

Bereich wird noch um den richtigen Weg gerungen, da die Auffassungen der verschiedenen ausländischen Experten nicht notwendigerweise mit denen der luxemburgischen Lehrer und den Vertretern der Universität Luxemburg übereinstimmen.

Die Evaluation im Unterricht, die von den Lehrern selbst zu leisten ist, muss auch noch in vielen Fällen erst eingeführt werden. Insbesondere in den Bereichen Rezeption/Interaktion mündlich und Rezeption schriftlich bestehen die größte Unsicherheiten. Zum einen, weil die *R/Im* bisher kaum getestet wurde und zum anderen, weil im Hinblick auf die *Rs* eine Uneinigkeit darüber besteht, inwieweit Sprachfehler zulässig sind, wenn die Schüler in ganzen Sätzen antworten sollen. Vielen Lehrern erscheint das strikte Auftrennen in einzelne Kompetenzbereiche zu künstlich, so dass der luxemburgische Meinungsbildungsprozess noch weiter geht. Er wird unterstützt von Arbeitsgruppen, die im Schuljahr 2008-2009 weiter Tests entwickeln werden.

Der Aspekt Selbstevaluation ist im luxemburgischen Sprachenunterricht noch sehr unterentwickelt, da die Fortbildungsveranstaltungen zum Europäischen Sprachenportfolio im Frühjahr 2007 auf eher unfruchtbaren Boden fielen. Dass dieses Instrument für die Schüler von großer unterstützender Bedeutung wäre, wird noch nicht von allen Entscheidungsträgern und betroffenen Lehrern erkannt. Ein luxemburgisches Sprachenportfolio existiert bislang noch nicht. Hinzu kommt, dass so ein luxemburgisches Portfolio, das ja in der Muttersprache verfasst werden soll, in mehreren Muttersprachen (Luxemburgisch, Portugiesisch, Französisch, Deutsch, Serbo-kroatisch, etc) verfasst werden müsste. Oder soll einfach nur die Alphabetisierungssprache (Deutsch) als Ausgangsbasis dienen? Zwei Gymnasien haben sich dieses Themas angenommen, ohne dass jedoch bisher Ergebnisse veröffentlicht wurden.

Die Frage nach den geeigneten Lehrbüchern im Französisch- und Deutschunterricht hat erst eine vorläufige Antwort erhalten. Den Deutschlehrern in Luxemburg kommt entgegen, dass mittlerweile einige deutsche Verlage auch für den muttersprachlichen DU auf Kompetenzunterricht umgestellt haben, zudem wächst das Angebot an fremdsprachlichem Material beständig. Ein Unbehagen bleibt bestehen: Bei aller berechtigter Kritik an unseren alten, ausgemusterten Lehrwerken müssen dennoch folgende Überlegungen erlaubt sein. Das spezifisch Luxemburgische am Deutschlernen wird ersetzt durch eine reine deutsche muttersprachliche Methode, die so nicht auf unsere Verhältnisse passt, weder in kultureller noch in sprachlicher Hinsicht. Die Fragen der Sprachmittlung, der Vermittlung der spezifisch luxemburgischen deutschsprachigen Literatur, sowie der methodischen Vermittlung der deutschen Kultur werden logischerweise nicht in den deutschen Lehrwerken aufgegriffen. Die Darstellung des Themas Multikulturalität bei Cornelsen, Klett, Schroedel und Co spiegelt genauso in keinsten Weise unsere luxemburgische Lage wieder. Es bleibt die Utopie eines modernen Lehrwerkes für den luxemburgischen DU, das den spezifischen Bedürfnissen der gesamt luxemburgischen Schülerpopulation Rechnung trägt.

Die Lage im luxemburgischen Französischunterricht gestaltet sich aus mehreren Gründen noch schwieriger. Für den Französischunterricht in Luxemburg gilt manches mit umgekehrten Vorzeichen (Verhältnis der luxemburgischen und nicht luxemburgischen Schüler zur französischen Sprache), aber eigentlich stellt sich die Lage noch komplexer dar. Zusammenfassend und vereinfachend lässt sich feststellen, dass es sich auch unter den Französischlehrern um eine „Querelle des Anciens (muttersprachlicher Unterricht) et des Modernes (fremdsprachlicher Unterricht)“ handelt,

wobei es unmöglich ist, einen genauen Frontenverlauf und alle Knackpunkte aufzuzeichnen.

Einerseits fällt es den Fortbildern schwerer, sich in die luxemburgische schulische Sprachensituation hineinzuversetzen, zum anderen fällt es den Kollegen, angesichts der Heterogenität der Situation, wohl noch schwerer, die Bedürfnisse einheitlich zu artikulieren. Für das Französische existieren ebenfalls mehrere Arbeitsgruppen mit und ohne externe, nicht luxemburgische Expertenbegleitung, doch ist bisher keine ausführliche Lehrerhandreichung zustande gekommen. Ein „Socle de compétences“ wurde allerdings verabschiedet und es existiert auch eine französische Fassung der Bildungsstandards von Peter Kühn.

Manchmal schauen die Deutsch- und Französischlehrer etwas neidisch auf ihre KollegInnen, die Englisch unterrichten: Offensichtlich können die wie selbstverständlich mit Audiodokumenten im Unterricht umgehen und die haben auch keine Scheu mit größeren Klassen Interaktion mündlich zu üben.

In absehbarer Zeit werden alle SchülerInnen in Luxemburg in allen Unterrichtsfächern, besonders aber im Sprachenunterricht nach Kompetenzen lernen.

Anmerkungen

¹ Mit der letzten Teilung von 1839, als die heutige belgische Provinz Luxemburg an Belgien fiel, wurde praktisch der gesamte französischsprachige Teil der Bevölkerung vom aktuellen Großherzogtum Luxemburg abgetrennt. Obwohl die autochtone Bevölkerung damit nur noch germanophon war, wurde Französisch als Verwaltungssprache beibehalten, wie es auch das Sprachengesetz vom 24. Februar 1984 bestätigt.

² Auch die Schweizerdeutschen würden bei ähnlich großer Differenz zum Standardhochdeutschen nicht von Deutsch als Fremdsprache (DAF) reden. Das Luxemburgische wurde im Gegensatz zum Schweizerdeutschen als eigenständige Sprache aus der Taufe gehoben, was spätestens seit der Nazibesetzung Luxemburgs als Selbstverständlichkeit gilt. Wie künstlich diese politisch-linguistische

Festlegung ursprünglich erscheinen mag, können folgende Hinweise verdeutlichen: Bis heute gibt es im Volksmund den Ausdruck „op lëtzebuergesch Däitsch“. Die Alteingesessenen in der Bitburger Gegend (Eifel) benutzen den Ausdruck „Lëtzebuergesch“ normalerweise nicht, sondern reden „Platt“ auch wenn es eine völlige, einstige Übereinstimmung zwischen den beiden Sprachgebräuchen gibt. Das Gleiche gilt für die Alteingesessenen in der Gegend um Diedenhofen/Thionville/Frankreich oder für die Gegend um Arel/Arlon/Belgien.

³ Dieser Plan d'action Langues (PAL) entstand unter Mitarbeit sowohl aller wichtigen Beamten im Unterrichtsministerium wie auch aufgrund von Korrekturvorschlägen vieler engagierter Lehrer.

⁴ Manche Gegensätze erweisen sich beim näheren Hinsehen als Paradoxien, die sich durch eine genauere Rezeption des GER auflösen könnten.

⁵ Mittlerweile gibt es mehrere Versuche, die Bemühungen der Deutschlehrer in den einzelnen Schulen und in den erwähnten Arbeitsgruppen bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Themenbereichen und zur Grammatik v.a. im Zusammenhang mit dem Kompetenzunterricht auf Internetplattformen zu bündeln.

⁶ Internetadressen, auf denen man fündig wird: http://www.bifie.at/sites/default/files/vo_bildungsstandards_mat.pdf

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g9/deutsch-g9/kompetenzen/>

⁷ Die Arbeiten des Europäischen Rates zu den Alphabetisierungssprachen sind noch nicht in ein operationales Ergebnis gemündet, auf das wir zurückgreifen könnten.

⁸ Dorothea Lévy-Hillerich arbeitete jahrelang als Fremdsprachendidaktikerin für das Goethe-Institut Nancy und ist Verfasserin zahlreicher Artikel und Bücher in diesem Spezialgebiet.

⁹ Peter Kühn hat zusammen mit Pierre Reding diese Tests veröffentlicht. Zusätzlich betätigt er sich auch als Kritiker der luxemburgischen Literatur. (cf. Literaturliste im Anhang)

¹⁰ Francis Goullier ist ein Berater des Europarats und Inspektor des französischen Unterrichtsministeriums, der als Koautor den Bericht des Europarats über das Sprachenlernen in Luxemburg „Rapport du groupe d'experts: Grand-Duché de Luxembourg Profil des politiques linguistiques éducatives“ (Strasbourg octobre 2005) mitverfasst hat und insofern die Sprachensituation in Luxemburg sehr gut einschätzen kann.

Literatur

Berg, Ch. & Weis, Ch. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un enseignement multilingue*. Rapport national en vue de l'élaboration du Profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises. Luxembourg: éd. MENFP, CESIJE.

Berg, Ch. & Weis, Ch. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues*. Plan d'action 2007-2009. Luxembourg: éd. du CESIJE.

Dubs, R. (2005). *Teilautonome Schulen, Bildungsstandards und Qualität in Schulen. Bestandsaufnahme und bildungspolitische Postulate*. Sankt Gallen.

Glaboniat, M., Müller, M. & Rusch, P. (2002). *Profil Deutsch*. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibung, Kommunikative Mittel, Berlin und München: Langenscheidt.

Goetzinger, G., Mannes, G. & Müller, R. (Hrsg.) (2000). *Lëtzebuergesch „eng Ried, déi vun allen am meeschten ëm ons kléngt“*. Luxembourg: A. Meyer.

Goullier, F. (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Cadre européen commun et Portfolios. Paris.

Goullier, F., Cavalli, M., Maradan, O., Perez, C. & Thalgot, P. (2006) *Profil de la politique linguistique éducative*. Grand-Duché de Luxembourg. Strasbourg et Luxembourg (éd. Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques et Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle)

Kühn, P. (2008). *Bildungsstandards*. Luxemburg: éd. MENFP.

Kühn, P. & Honnef-Becker, I. (Hrsg.) (2004). *Über Grenzen. Literaturen in Luxemburg*. Esch/Alzette.

Kühn, P. & Reding, P. (2004). *Lesekompetenz-Tests. für die Klassen 5 und 6*. Donauwörth.

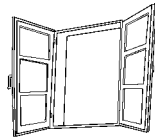
Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (2007). *Deutschstandards. Sprachkompetenzen im Deutschunterricht*. Luxemburg.

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (2007). *Socles français*. Luxemburg.

Trim, J., North, B. & Coste, D (2002). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.

Nico Wirth

ist Jahrgang 1960, in Luxemburg geboren, hat in Luxemburg und Heidelberg Germanistik und Philosophie studiert und unterrichtet seit 1985 Deutsch und Ethik. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer ist er im Laufe der Jahre u.a. Mitglied in diversen Programmkommissionen, bzw. Arbeitsgruppen im Zusammenhang mit diesen beiden Fächern gewesen und hat dabei an verschiedenen Publikationen (Ethikbuch, Deutschstandards, Lehrerhandreichung zum kompetenzorientierten Deutschunterricht) mitgearbeitet. Z.Z. ist er Mitarbeiter der Schulleitung an seinem Gymnasium und dort u.a. Sprachenkoordinator für das Fach Deutsch, sowie mitverantwortlich für die Lehrerfortbildung.



Daniel Morgen
Colmar

La parité des langues: un concept qui dérange?

Im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, hat im September 2007 das SREP eine höchst interessante Evaluation in Form einer Zusammenfassung und einer ausführlichen Analyse herausgegeben. Die Ergebnisse stützen sich auf vier Jahre Beobachtung. Während dieser Zeit (1999-2003) hat C. Merkelbach das bilinguale Schulprojekt der Schule in Biel-Bözingen durch soziolinguistische Erhebungen und pädagogische Tests evaluiert. Obwohl sein Vorhaben insgesamt sich nach denselben organisatorischen und schulspezifischen Zielen richtete richtete wie die von der Académie de Strasbourg zwischen 1992 und 2002 durchgeführten Evaluationen im Elsass (Huck, 2008), ist es u.a. eine soziologische Umfrage einschliesslich, in der drei verschiedene Schüler- und Elterngruppen über ihre Sprachprofile befragt wurden. Der Bericht gibt einen sehr guten Überblick über Aufbau und Weiterführung eines Projekts und verweist auf Massnahmen, um eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden. Es wird auch klar, dass ein Immersionsprojekt kulturelle Vorurteile überwinden kann und dass sich Schüler ohne Hemmungen eine zweite Nationalsprache aneignen können. Dieser Beitrag ist zuerst ein Versuch, im Dialog mit Schweizern die Ergebnisse der Arbeit von C. Merkelbach zusammenzufassen und auszuwerten. Ausgehend von diesen Tatsachen diskutiert der Autor mögliche Schlussfolgerungen. Wenn Immersion zum* J.

La «Section recherche, évaluation et planification pédagogiques» (SREP) de la Direction de l'instruction publique (DIP) de Berne a fait paraître, en septembre 2007, sous la signature de Christian Merkelbach, son rapport final sur l'expérience d'immersion qui se déroule depuis '99 à l'école primaire de Bienne-Boujean. Ce rapport, qui a fait l'objet d'une recension dans les Nouveaux Cahiers d'allemand (2008/3), s'intitule opportunément – et en rapport avec les langues pratiquées – «*Bonjour, Guten Tag, Grièzi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*».

Il reprend largement des éléments déjà présentés dans de précédents rapports, à savoir les caractéristiques du projet, mais y ajoute cette fois-ci l'analyse des enquêtes sociolinguistiques et pédagogiques menées sur son déroulement au moyen d'une évaluation en continu, puis émet, à l'intention de l'autorité scolaire cantonale et locale, des propositions sur l'évolution du projet, qui semblent cependant bien modestes. Mais, avant de les discuter et d'émettre des contre-propositions en argumentant sur les éléments recueillis dans ce rapport en faveur d'un projet plus ambitieux, je reprendrai pour les lectrices et lecteurs les principaux éléments du projet tel qu'ils sont décrits.

1. Le projet Pont/Brücken de l'école de Bienne-Boujean

1.1. Le descriptif du projet: concept, langues, organisation pédagogique

Le projet de l'école de Boujean – un quartier de la Ville de Biel/Bienne dans le canton de Berne – a été conçu et mis en place à la rentrée scolaire d'août

1999. Ce projet immersif a fait l'objet dès le début d'une expérimentation suivie par la Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), déjà citée, jusqu'en 2003 et d'un accompagnement scientifique du «Forum du bilinguisme» qui est une institution propre à la ville de Bienne. L'école de Boujean accueille des publics germanophones, francophones, et allophones: les élèves allophones, pourvus ou non de la nationalité helvétique, y sont en légère majorité (env. 42%) devant les dialectophones germanophones (env. 33%) et les francophones (20 à 25%), du moins si mon interprétation des tableaux des cohortes présentes dans l'expérimentation en nonante-neuf, 2000 et 2001 est correcte (Tableau 2, p. 25). Les allophones sont scolarisés, en fonction de la demande initiale de la famille et de son libre choix, dans des classes germanophones ou dans des classes francophones et ce en fonction de la langue d'origine de la famille et de son libre choix. Ainsi, les classes francophones accueillent en général les enfants dont la famille allophone parle une langue romane².

Le concept qui a prévalu dans le projet est celui d'immersion, mais d'une immersion minimale, dont les concepteurs ont accepté le principe pour encourager l'initiative de l'école. Or, le concept en usage dans d'autres pays (espagnol, italien, français en particulier) préfère réserver le terme d'immersion à la répartition 50-50 des langues ou à des répartitions horaires donnant une majoration à la langue seconde pour compenser son retard sur la langue dominante (Geiger-Jaillet, 2005: 49-50; Hélot, 2007). Coste, notant qu'«il y a beaucoup d'appartements dans la maison de

Abbau von Clichés und Vorurteilen beitragen kann, scheint es sinnvoll, solche Modelle zu erweitern. Sicher befürchten kulturelle Sprachgemeinschaften, dass die andere Nationalsprache, besonders wenn sie von grösserer Ausdehnung ist, ihre Sprache gefährdet. Gerade das Paritätsprinzip, d.h. die gleiche Benutzung der beiden Sprachen als Schulsprachen mit jeweils 50% kann die Gleichsetzung der beiden Sprachen jedoch gewährleisten und ihre Image fördern. Es wird also ein Konzept skizziert und vorgestellt, das an Schweizer Schulen angepasst werden kann. Darüber hinaus versucht der Beitrag, die Schwierigkeiten der Frankophonen mit anderen Sprachen durch Argumenten aus der Didaktik, der Psycho- und der Soziolinguistik zu erklären – Argumente, die wiederum für eine frühzeitige und umfangreichere Immersion plädieren. Ein oder eine Nicht-Schweizer(in) kann das Gefühl haben, dass das Konsensprinzip hier an seine Grenzen stösst und dass Schul- und Ausbildungsmaßnahmen getroffen werden sollten, um erfolgreiche Immersionsprojekte zu bewahren.

* Der Beitrag, wurde von einem Elsässer im dankbaren Anerkennen an die gegenseitigen Erfahrungs- und Forschungsaustauschen mit Schweizern Kollegen seit 1994 im Rahmen von den durch Claudine Brohy und Jean-François De Pietro organisierten *Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue* geschrieben.

l'enseignement bilingue», y distingue ainsi 4 formes: l'immersion totale, qu'il distingue de la «submersion», l'immersion partielle, et l'éducation bi- et plurilingue (Coste, 2004: 115). A Boujean, l'enseignement par immersion a touché environ 15% du temps d'enseignement, de la 1^{ère} à la 4^{ème} année primaires, dans les classes francophones et germanophones: la présence d'enseignants bilingues de langue dominante allemand-dialecte alémanique ou français a bien entendu favorisé le déroulement du projet. Celui-ci s'est déroulé souvent – mais non exclusivement – par des échanges de service ou des interventions continues ou ponctuelles d'enseignants de la «langue partenaire», dans les disciplines concernées en français (éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique, éducation manuelle, découverte du monde et environnement, écriture) ou, en allemand, *Sport, Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt, Schreiben*, dont le lecteur suppose la stricte correspondance. Les disciplines sont les mêmes, mais les programmes ou plans d'étude changent. Les langues d'immersion sont l'allemand et le français. Mais à l'allemand est volontairement joint le dialecte alémanique, tant pour respecter la demande des parents que le contexte social et culturel de la ville de Bienne (p. 17-18).

La présence d'enseignants de langue première différente, allemand ou français, aspect pourtant déterminant de la vie scolaire, n'est jamais évoqué de manière précise – sauf à la page 6 dans «la collaboration entre collègues de langues différentes». L'implicite tout à fait évident dans la vie de la collectivité helvétique ne l'est pas pour des lecteurs français. En France, les enseignants ont longtemps été considérés exclusivement comme des enseignants de français. La spécialisation de «professeurs des écoles de langues régionales» est récente (2002).

1.2. Les aspects interculturels

La question interculturelle est au cœur du projet, le long d'une frontière linguistique où les locuteurs des langues en présence craignent qu'une ouverture à la langue du voisin ne restreigne les droits attachés à leur langue. Un projet comme celui de Boujean bouscule aussi le sacro-saint principe de territorialité des langues: ce n'est pas rien et c'est un aspect dont le lecteur étranger n'a pas suffisamment conscience. De multiples témoignages, rapportés par C. Merkelbach lui-même, disent combien il est difficile à un francophone d'apprendre l'allemand en milieu dialectal alémanique (*cf. infra*). Or, l'une des composantes majeures du projet, outre la familiarisation avec l'apprentissage des langues dans le cadre du dispositif suisse EOLE (Perregaux, Goumouens & Jeannot, 2003), est son aspect interculturel. Il s'agit de «favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté biennoise en les mettant en contact avec les langues locales» (p. 18) et de développer les contacts entre les allophones, francophones et germanophones. Cet objectif interculturel est observé tout au long de l'évaluation du projet, dans les enquêtes sociologiques en particulier, pour «suivre l'évolution des attitudes et des comportements langagiers des élèves». Même si des barrières mentales continuent à exister entre les groupes linguistiques dans le cadre scolaire et si les contacts entre communautés linguistiques ne semblent au mieux que se maintenir au niveau antérieur (p. 135), le rapporteur, C. Merkelbach, est heureux de conclure que «ce projet contribue visiblement à diminuer les barrières linguistiques entre communautés langagières différentes» (p. 136).

1.3. L'expérimentation et la validation du projet

A la différence de ce qui se passe en France, l'observation et l'évaluation

scientifiques continues accompagnent les projets d'immersion suisses – ainsi, dans les écoles de Monthey, de Sierre et de Sion (Valais), de Samedan (Grisons), de Bienne ou dans les cantons du Jura et de Bâle³. Par le suivi et l'évaluation de tels projets bilingues confédéraux ou étrangers (Vald'Aoste, en particulier), l'université suisse s'est forgée une compétence reconnue au plan international (cf. PNR 33 et 56). En même temps qu'elle lance des projets expérimentaux, l'autorité scolaire confie à l'expertise universitaire une évaluation scientifique, la chargeant ainsi de se prononcer sur la faisabilité du projet et sur d'éventuelles mesures de généralisation à l'autorité cantonale ou fédérale. Une telle démarche est une leçon pour notre pays où l'autorité scolaire partage rarement le suivi de ses projets avec les enseignants-chercheurs des universités et des IUFM. L'évaluation en continu qui accompagne l'expérimentation du projet de Boujean se compose de quatre volets. Les trois premiers sont des enquêtes sociolinguistiques (cf. p. 24 *sqq.*) menées au moment de l'entrée des trois cohortes d'élèves dans le projet (*volées* 1999, 2000, 2001; cf. Rapport p. 25) qui visent l'analyse des profils, attitudes et comportements langagiers à l'entrée des enfants dans l'expérimentation (pp. 26-41), puis après deux années de pratique immersive (pp. 46-61), ainsi que l'analyse des profils et pratiques linguistiques des parents (pp. 64-77).

Le quatrième volet consiste en la passation de trois séries de tests sur les compétences acquises dans l'immersion respectivement après une année d'immersion (compétences de compréhension p. 82), après deux années (compréhension plus fine p. 91) et ce donc à deux ou trois périodes précises en fonction de la date d'entrée des enfants dans le projet. La deuxième série de tests évalue la compréhension de manière plus fine et plus ciblée et porte sur la compréhension auditive et la production orale (Rapport, p. 91

sqq.). Enfin, la troisième série, en 2001 et 2002, évalue les compréhensions productives des élèves à partir d'une histoire racontée («*Fleissig Nixnux/Fernand Fainéant*», voir *infra*). Tous ces instruments d'enquête et d'évaluation tiennent compte des conditions pédagogiques particulières de l'immersion, la diversité des thèmes abordés et des disciplines enseignées dans les classes (p. 113) rendant la tâche de l'évaluateur quelque peu difficile et donc d'autant plus estimable.

En plus de l'accompagnement scolaire, l'objectif primordial du rapport est donc d'émettre des propositions à l'autorité scolaire cantonale – la Direction de l'Instruction publique (DIP) – et aux autorités du district de Bienne. Ces recommandations, exposées aux pages 153 à 157 du rapport, ont d'ailleurs été validées dans le cadre du statut particulier du Jura bernois et sur la minorité francophone du district bilingue de Bienne, puis reprises dans l'Autorisation générale, délivrée par la DIP pour les années 2006 à 2008 et dans l'attente de la révision de la Loi sur l'école obligatoire en août 2008 (annexe n° 8, voir *cédérom* et site de la Ville de Biel/Bienne⁴). Il est intéressant de noter que l'autorisation bilingue prend appui sur les droits linguistiques reconnus à la minorité francophone du district et ses droits à un enseignement en français.

2. Contenus de nouveaux projets immersifs

A l'issue d'un suivi d'au moins quatre années pleines, la SREP publie un rapport final, qui reprend et complète bien entendu un rapport intermédiaire consultable sur son site (<http://www.erz.be.ch/site/fr/index/fachportal-bildung/fb-srep-index/srep-projets-cours/srep-proj-bilingue.htm>). Ce rapport a été remis en 2005 aux autorités de la DIP qui en a tiré les éléments de l'Autorisation pour la période 2006 à 2008. Quant à la

suite donnée à cette autorisation dans la loi sur l'école obligatoire, aucune mention n'est faite pour l'instant ni dans le rapport, ni sur le site de la SREP ni sur le site de Bienne, mais sans doute la loi autorisera-t-elle le développement du projet.

Quels sont les contenus de cette autorisation sur un enseignement bilingue dans les écoles de Bienne et d'Évilard?

2.1. Modèles d'immersion

L'autorisation, publiée dans l'annexe 8 au rapport, reprend les propositions du rapport. De manière générale, elle autorise un enseignement bilingue sous la forme de trois modèles: immersion, immersion réciproque et ilot immersif, qui recouvrent finement toute la gamme des possibilités en milieu scolaire, collectives ou plus individuelles. L'application des deux premiers modèles résulte d'une collaboration au sein de l'école par échanges de services ou tandems d'enseignants qui interviennent dans la classe du collègue partenaire, voire de manière plus précise, pour l'immersion réciproque, d'une recomposition de groupes bilingues, issus des classes francophones et alémaniques, avec rotation des groupes dans les classes d'origine, à raison de 2 à 4 leçons hebdomadaires. Le modèle réciproque – «qui a démontré sa viabilité» – suppose explicitement «l'imposition d'une collaboration [entre les groupes linguistiques] décidée par l'enseignant(e)» (p. 132). De plus, la D.I.P. va jusqu'à autoriser des enseignants même isolés à jeter les bases d'une expérimentation au sein d'une école, dans l'espoir implicite que cet «ilot immersif» aura un effet d'entraînement. Pour le collège, qui prend la suite de la scolarité à l'issue de la sixième année primaire, on encourage des formules de *tandem* entre profs d'allemand et de français, d'échanges entre classes (appelé avec humour «emmental»: 2-4 élèves d'une classe francophone ou alémanique se rendent

régulièrement à tour de rôle dans une classe de l'autre langue pour participer à l'enseignement pendant une matinée ou un après-midi – fréquence: une fois toutes les 4 à 6 semaines au minimum) ou des «projets incitatifs» de nature diverse et fondés sur la collaboration ponctuelle entre classes alémaniques et francophones (activité commune, échanges ponctuels, semaine hors-cadre, etc.). Toutes ces formules sont inspirées par une égale générosité et un égal enthousiasme pour les langues.

2.2. Langues concernées

Les langues concernées, sont, comme dans le projet 1999-2003, l'allemand et le français, avec intégration, tout au long de la scolarité, du dialecte alémanique dans les plages linguistiques germanophones pour les élèves francophones. Le dialecte doit occuper une place dominante à l'école enfantine (4 et 5 ans) et en première année du primaire, l'allemand étant introduit progressivement dans les rituels quotidiens.

2.3. Les enseignants dans le projet

L'Autorisation laisse une grande marge d'initiative aux enseignants: le rapport exprime sa préférence pour le principe une langue, un maître, mais admet qu'un enseignant travaille en deux langues au sein de sa classe (un maître, deux langues). Tant le rapport que l'autorisation énoncent cependant des conditions minimales de maîtrise linguistique, définies comme correspondant au niveau B2 du Cadre européen commun des langues. (Il semble qu'il y ait confusion dans le rapport entre le CECRL, ou cadre européen de référence, et le Portfolio des langues, à usage individuel)? La DIP émet à ce propos le souhait que les enseignants francophones aient des connaissances en dialecte et en allemand standard (annexe, page 86, cédérom).



2.4. La durée d'immersion

Enfin, si le rapport argumente en faveur d'un enseignement immersif à raison d'au moins 4 heures ou leçons par semaine et d'une tentative à viser l'immersion 50-50 («50% du temps par immersion», p. 156), il a raison de souligner qu'un véritable projet immersif 50-50 nécessite «un corps enseignant prêt à s'y investir». Cependant, le rapport, partant de l'idée sous-jacente que, quelle qu'en soit la durée, un enseignement en langue seconde, même à dose homéopathique, constitue une immersion partielle pouvant évoluer vers une immersion de type 50-50, fait des propositions prudentes et timorées. Un horaire de deux heures constitue «un minimum à assurer pour que s'installent correctement les compétences de compréhension. Rien n'empêche toutefois de consacrer plus de leçons à un tel enseignement... quatre leçons par semaine correspondent à un investis-

sement raisonnable [...] permettant d'atteindre les objectifs décrits précédemment. [...] Une limite possible et réaliste consisterait à atteindre 50% du temps d'enseignement par immersion» (p. 156).

Si C. Merkelbach, tout en avançant prudemment ses propositions, exprime nettement sa préférence pour la parité horaire «possible et réaliste», le texte officiel (l'Autorisation) se situe, avec deux heures minimum par semaine, plus en retrait. Demander peu n'est certainement pas le moyen d'obtenir plus. C'est sur ce point que je voudrais revenir et développer une argumentation en faveur d'un projet plus ambitieux.

3. Un projet plus ambitieux est concevable.

En effet, tout le rapport de suivi et d'évaluation de l'expérimentation de

l'école de Boujean décrit une évolution positive, et ce malgré la réduction du projet horaire initial de 4 à 2 heures ou leçons par semaine.

3.1. Le terrain linguistique est favorable

Les trois enquêtes sociolinguistiques, menées aux rentrées d'août 1999, 2000 et 2001 auprès des enfants des trois cohortes annuelles (le rapport emploie les termes «populations», «volées») et de leurs parents, ainsi que le questionnaire utilisé au bout de deux années et quatre mois d'immersion (pp. 20 et 21), font état, au moins pour le quartier de Bienne-Boujean, de conditions favorables.

En effet, la proportion d'enfants bilingues dans les cohortes est loin d'être négligeable: ils sont 19 dans la deuxième cohorte (population II) et 12 dans la troisième (population III) (rapport, p. 27).

De plus, l'image des deux langues nationales («langues partenaires») en présence est fortement valorisée, tant en ce qui concerne les aspects esthétiques des langues que leur utilité dans le contexte biennois. La seule réserve des enfants porte sur l'apprentissage: la mention «le français /ou: le dialecte alémanique est utile» recueille presque toujours plus de 80 % d'opinions favorables, alors que la mention «facile à apprendre?» n'en recueille plus que 50% en moyenne (tableau 17, p. 39). Cependant la deuxième enquête, menée auprès des mêmes élèves après deux années d'immersion lève partiellement cette hypothèse. Certes, le jugement par rapport à la facilité ou difficulté de la langue partenaire n'a pas varié: l'allemand comme le français recueillent toujours moins de 50% d'avis positifs (p. 61), mais une majorité d'élèves déclare avoir assez bien appris le dialecte et le français, un peu moins l'allemand (p. 57 et tableau 30 p. 58). Un décalage ambivalent s'installe entre la représentation et l'appréciation de la réussite. A noter que les enfants allophones disent

avoir moins de difficultés à apprendre la langue partenaire, sauf en ce qui concerne le dialecte. J'y reviendrai.

3.2. Les attitudes envers les langues ont évolué

La deuxième enquête sociolinguistique met en évidence la plus-value apportée par l'expérimentation d'immersion: les attitudes à l'égard des langues ont évolué et les enfants déclarent avoir pris plaisir à suivre l'enseignement immersif (satisfaction de 70 à 86 % chez les francophones et allophones, proche de 50% chez les germanophones). Le décalage et la frilosité des Alémaniques surprennent: est-ce à dire que la motivation à apprendre la langue du partenaire est plus forte quand on est minoritaire? Ou que les groupes majoritaires – mais moins représentés dans les cohortes scolaires – offrent une plus grande diversité? Le projet semble aussi avoir réussi à vaincre la hantise des francophones d'être absorbés dans la culture alémanique et de voir leur langue, le français, disparaître. Les résultats observés dans les enquêtes socioculturelles et pédagogiques – ainsi que les statistiques d'ailleurs – démentent cette crainte. Même modeste, l'immersion a réussi à faire dépasser certaines réticences quant à l'allemand et au français, réputées langues difficiles (cf. ci-dessus) et à faire nettement évoluer les représentations. L'un des aspects du projet concernait la préparation à l'apprentissage des langues étrangères: C. Merkelbach a donc voulu vérifier la satisfaction des élèves des classes francophones à apprendre l'allemand en 3^{ème} année, avec la méthode «Tamburin» et au-delà, à tester leur ouverture aux langues. Les résultats (de 80 à 100% de réponses positives) ont dû le rassurer.

3.3. Le milieu familial, un milieu stimulant

La famille est indéniablement un milieu stimulant pour l'apprentis-

sage d'une deuxième langue (voire ultérieurement d'une troisième): la composition socioculturelle et la formation des parents – étudiées et rassemblées dans les tableaux 36 et 37 – ne prédisent rien de la réussite future des enfants (p. 70). En fait, et c'est ce qui n'apparaît pas dans les déclarations des enfants, les familles sont composées de couples ayant des langues premières différentes (p. 65), dont l'un est d'ailleurs souvent d'origine suisse et possède le français ou l'allemand comme langue première (p. 65). C. Merkelbach pousse le souci de précision, présent dans toutes ses enquêtes et souligné d'autant plus volontiers ici que je n'y reviendrai plus à chaque occurrence, jusqu'à questionner les adultes sur leurs langues premières complémentaires, apprises au cours de la première enfance: 50 à 60% des parents sont au moins bilingues, et les familles sont bien plus souvent qu'on ne le pense plurilingues. Les parents, – et contrairement à des constats faits ailleurs sur les langues premières différentes de la langue nationale – tant les mères que les pères parlent à leurs enfants dans la langue première à plus de 90%, l'emploi de celle-ci tendant à baisser au sein des fratries (tableau 11, p. 33). Mais de nombreux parents utilisent aussi l'une des langues des pays d'accueil, en particulier le français, suivi de l'allemand et du dialecte alémanique (rapport, p. 74) et ont, pour une bonne moitié d'entre eux, des compétences déclarées satisfaisantes dans l'une de ces langues, mais non en dialecte alémanique (pp. 72-73). N'attachons cependant pas d'importance exagérée à ce constat, puisque nous savons que le maintien de la langue première dans la famille est en général la condition *sine qua non* d'une construction cohérente des savoirs langagiers et partant du transfert de ces savoirs à d'autres langues.

3.4. Les enfants ont des connaissances dans les langues

Des acquis dans une deuxième langue nationale ou «langue partenaire» ont déjà commencé à s'installer depuis l'école infantine. En effet, à l'entrée à l'école primaire, selon 90% de déclarations cumulées, les enfants connaissent au moins une autre langue, voire plusieurs autres langues; sur l'ensemble de la population des trois cohortes (205 élèves), 33% d'enfants en connaissent une, 36% en connaissent deux, et 18%, trois voire quatre (4%). Dans les faits, la connaissance déclarée d'une autre langue partenaire est naturellement plus avérée chez les enfants allophones⁵ qui connaissent, pour 70% d'entre eux, le français ou le dialecte alémanique et sont encore 62% à citer l'allemand. Au moins un élève sur deux de la population de ce quartier déclare connaître l'autre langue nationale ou sa forme dialectale, ce qui est énorme, si l'on y pense, même si cette connaissance consiste surtout en une compréhension de la langue (cf. tableau 9, toutes langues cumulées). Sur 343 déclarations, la compétence de compréhension des langues connues (langues nationales et autres langues) recueille 208 déclarations cumulées au niveau «bien/ très bien». La capacité à parler dans les langues citées est moins présente, mais obtient quand même 159 citations «bien» et 149 «un peu» (tableau 7, p. 31). Cette connaissance relative des langues est due à la télévision (110 citations), à la famille (110), aux relations sociales (98) et à l'école infantine (98) (tableau 10 p. 32).

3.5. L'immersion réalisée entre 1999 et 2003 – et au-delà – a contribué à des acquis linguistiques

Les résultats aux tests d'acquisition confirment ces déclarations initiales et montrent les effets positifs du projet Ponts/Brücken de l'école de Boujean.

En effet, et surtout dans les tests portant sur des unités textuelles faisant

sens (histoire courte (test 2), album (test 6)⁶, la compétence de compréhension est acquise chez 50%, voire 70 % des enfants. Or, le rapporteur considère comme réussi un texte au-delà du seuil de 50% de réussite dans les items considérés. Cependant, si la compétence productive est qualifiée de dérisoire (page 138), seul un enfant sur 5 parvenant à dépasser le seuil de 50% de réussite (p.115), elle réclame certainement, comme le note C. Merkelbach à juste titre, une immersion plus longue: les constats du test contrastent d'ailleurs avec les déclarations même prudentes sur le recours spontané à la langue de l'autre surtout dans le quartier lors des jeux (tableau 23 et p. 51) qui témoignent du désir d'aller surtout vers les langues locales. Les enfants ont le sentiment de pouvoir, au moins de manière pragmatique, se faire comprendre dans la L2 et adoptent volontiers une stratégie en conséquence.

Alors que le projet ne vise pas d'apprentissage explicite ni traduit en objectifs dans le cadre du Portfolio des langues en Suisse – qui, malgré les vœux des experts (Tchang-George & Bersinger, 2004) n'était pas disponible pour la classe d'âge du primaire (6 à 11 ans) au moment de l'évaluation⁷ –, des acquis existent malgré tout, mesurés par le test 3 sur les compétences morpho-syntaxiques. En effet, les élèves de Boujean ont acquis assez vite des compétences réceptives: globalement, la connaissance implicite d'éléments morpho-syntaxiques (identification des marques de genre dans les pronoms, et des fonctions de ceux-ci, capacité à reconnaître celles de la négation, à 40 et 80% de réussite. cf. tableaux 54, 55 et 56 p. 100-102) est acquise et utilisée à bon escient. Enfin, la compréhension d'une histoire longue, celle d'un album pour enfants «Fleissig Nixnux/ Fernand Fainéant», avec texte et images, est vérifiée chez plus de 80% d'enfants – et ce alors que le test attendait d'eux qu'ils mettent en lien ce qu'ils avaient

entendu avec leur langue première et/ ou d'enseignement. Ce constat est à considérer comme très positif au bout de quatre années d'immersion, malgré la réduction de l'horaire hebdomadaire de 4 à 2 h sur laquelle le rapporteur revient souvent comme à regrets, ainsi lorsqu'il constate (p. 93) la réussite inférieure aux tests de 2002, pour les élèves de la deuxième (2000) et de la troisième cohorte (2001).

En somme, le terrain est largement favorable à l'émergence d'un nouveau projet plus ambitieux, et surtout plus cohérent, fondé sur les données recueillies et installé dès l'école infantine. Les propositions très ouvertes – de 2h jusqu'à la parité des langues, en passant par plusieurs intermédiaires (4h, entre 4 et 12 heures), formulées dans le rapport, laissent une grande marge d'interprétation à l'élaboration et à la régulation du projet au sein même de l'école (cf. plus haut 2.4 et page 156 du rapport). De telles approximations ne favorisent ni la cohérence dans la durée, ni la continuité. De même, j'aurais tendance à dire que l'école étant faite pour l'enfant et non l'inverse, elle doit construire ses projets en fonction des meilleures chances de réussite de celui-ci.

A la différence de ce que nous connaissons en France, l'école maternelle ou école infantine accueille les enfants à partir de l'âge de 4 ans. C'est à partir d'elle qu'il faut concevoir un projet d'immersion, puisque, comme le rapport Merkelbach l'a constaté, les acquis de cette école sont déjà là.

4. Quel projet construire?

Pour construire ce projet, on pourrait s'appuyer sur des principes formulés ailleurs (Geiger-Jaillet & Morgen, 2006). Parmi les critères indispensables, retenons la précocité, la continuité, l'instrumentalisation et la parité des langues. Sur ces différents points, y compris l'instrumentalisation de toutes les branches ou disciplines, les

suggestions de ces auteurs vont bien au-delà du projet actuel et de celui formulé par C. Merkelbach.

4.1. La précocité

L'école enfantine est le lieu des apprentissages premiers et développe en particulier les langages et les langues. Il faut tenir compte de ce fait et lui reconnaître une place dans la poursuite des apprentissages et dans la formation des enfants. Le projet bilingue tel que je le conçois associera l'école enfantine, l'école primaire et le collège ou école moyenne: d'emblée, il s'agit de prévoir la poursuite de scolarité dans ces trois types d'établissement. Compte tenu de la dispersion ultérieure des générations entrant dans la voie bilingue, à cause des sorties d'école et des déménagements, il importe de prévoir un socle générationnel plus large selon un principe pyramidal: plusieurs écoles enfantines donnent accès à une école primaire; plusieurs écoles primaires, à un collège.

4.2. L'instrumentalisation des langues

Les langues d'enseignement doivent l'une et l'autre servir de langues d'enseignement. Selon les évaluations menées en Alsace (Huck, 2008: 161-167; Morgen, 2000: 405-408.), l'enseignement doit s'effectuer dans l'une et l'autre langue autant dans les disciplines centrales que dans les disciplines «secondaires» et dans des disciplines ou branches mettant en œuvre différents langages. Pour Jean Petit, la langue doit être utilisée «comme bonne à tout faire [...] pour l'assimilation de savoir disciplinaire» (Petit, 2001: 83). Le concept va au-delà du projet Boujean qui confie à la langue seconde uniquement des disciplines artistiques, créatives ou ludiques, à l'exclusion de la discipline espace-temps (géographie, histoire), des sciences et des mathématiques. Soit l'on répartira alors les branches

entre les langues, soit on les distribuera également sur les langues.

4.3. La parité des langues

d'enseignement découle du principe précédent, mais implique la parité horaire des langues comme langues d'enseignement pour en établir la parité intellectuelle. Je hasarde prudemment une hypothèse: la parité des langues est le moyen de promouvoir, mieux que par de belles déclarations, l'égalité de dignité et l'égalité d'efficacité des langues en présence. Leur confier une place égale devrait rassurer à la longue les locuteurs de la langue minoritaire. Je conçois qu'il soit difficile de les en convaincre autrement que par la mise en œuvre concrète du principe de parité et par les effets espérés, alors que des membres pourtant éminents de l'Académie française n'ont pas compris les chances d'un bilinguisme sur le territoire français. Dans certaines situations, certes, une immersion plus poussée peut être recommandée. Mais, outre que ce ne soit pas le moment d'en discuter dans le cadre de cet article, il est permis d'émettre des réserves et de préférer justement, pour les raisons culturelles mentionnées, l'égalité de représentation des langues en présence, d'autant plus que celle-ci cadre bien avec l'environnement et que les acquis de enfants mesurés à l'entrée dans le projet en disent assez l'influence bénéfique. Il me paraît tout aussi indispensable de développer et de consolider la maîtrise de l'écrit – certains emploient le terme «littéracie» – dans la langue première autant que dans la langue seconde.

Instrumentalisation et parité sont des témoins du «sérieux» de l'expérience. Le choix des mathématiques ou des sciences comme disciplines immersives, c'est-à-dire de branches importantes aux yeux des parents – et des enseignants – souligne le sérieux du projet.

4.4. Le principe «un maître, une langue»

aussi appelé principe de Grammont-Ronjat, permet l'identification d'une langue à une personne. Cette formule favorise les apprentissages jusqu'à 7-8 ans. Au-delà, on peut aussi avoir recours à la formule, un maître, deux langues qui va de toute manière s'imposer, pour des raisons organisationnelles, dès le collège. Notons encore que le principe de Ronjat garantit la qualité et la densité de l'input. Cependant, les recherches actuelles montrent la nécessité d'associer les deux langues dans les apprentissages cognitifs. Ainsi Gajo et Berthoud recommandent-ils, pour la «Construction intégrée de savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire», de ne pas exclure la L1, «référence pertinente pour la construction des différents types de savoirs», de l'enseignement d'immersion (Gajo & Berthoud, 2008: 14). Certes, cette proposition demande à être adaptée à l'enseignement primaire, mais il est judicieux de concevoir des moments de coopération entre les deux langues ou des situations de reprise dans la langue 1 de ce qui a été étudié dans la langue 2, par ex. sous forme de lectures.

4.5. Profil d'enseignants

La mise en œuvre d'un tel concept doit impérativement être associée à un recrutement d'enseignants sur profil et à une formation initiale antérieure, toujours sur profil. Le profil de compétences proposé par C. Merkelbach et repris dans l'Autorisation 2006-2008 (palier B2 du CECR) ne suffit pas: les recherches et concepts sur l'enseignement bi- et plurilingue situent le profil des enseignants aux niveaux C1 à l'entrée et C2, à la sortie de la formation (Curriculum cadre Colingua, 2004, cité par Morgen, 2007: 120). Du point de vue de l'organisation scolaire, il s'agit de présent d'affecter des enseignants munis d'un nouveau contrat à des

emplois à profil spécifique, comportant l'immersion partielle dans leurs tâches d'enseignement.

Pour toutes ces raisons, l'intégration d'un projet bi- et plurilingue dans un projet d'école ne constitue pas la solution: il faut admettre que tous les enseignants en poste ne peuvent pas assumer la partie d'enseignement en langue seconde et qu'il faudra leur confier celui dans leur langue première. L'organisation scolaire va donc devoir évoluer vers des emplois à deux mi-temps, dans deux classes différentes et en complément d'un autre collègue sur le principe du travail en tandem pédagogique, éventuellement soutenu par des mesures extérieures de rémunération ou de décharge horaire. Le modèle d'immersion réciproque peut s'insérer dans ce dispositif pédagogique.

L'organisation scolaire à retenir devant être adaptée aux conditions locales, je n'en développe ici que les aspects généraux, sans entrer dans les détails ni épuiser le sujet. On pourra y ajouter des mesures complémentaires, par ex. des mesures d'échanges linguistiques pour renforcer l'immersion, dont Jean Racine, qui a construit des échanges annuels avec l'Alsace et la Franche Comté, rend compte (cf. Racine, 1997: 31-33).

5. Questions ouvertes

Les résultats des évaluations et des enquêtes laissent ouvertes plusieurs questions.

5.1. La cour de récréation

Les enfants allophones sont aussi ceux qui nouent le plus facilement des contacts sociaux dans les jeux avec les enfants alémaniques ou francophones (64 % de déclarations en moyenne, variations de 39 à 78 % – tab. 13, p. 35) et veulent s'adapter à la langue d'accueil dans une proportion voisine de 50 %. Mais ils n'ont pas toujours de vrais contacts avec les dialectophones

dans la cour de récréation (tab. 15, p. 37), alors que ces contacts ainsi que la disponibilité au changement de code augmentent dans le quartier (tabl. 22 et 23 pp. 50-51) au bout de deux années d'immersion.

La cour de récréation ne semble pas être le lieu des rencontres le plus facile entre les langues. Autant la rencontre entre groupes linguistiques différents que son corollaire, le changement de langue, semblent faciles et bien réalisés dans le quartier, autant ces attitudes le sont moins dans la cour de récréation (tableau 24 et p. 52), sans que l'on sache pourquoi. Le cadre, voire des éléments anciens de pression scolaire, jouent-ils ici un rôle inavoué? Les enfants ont-ils du mal à oublier l'ancienne séparation des sexes et des locuteurs francophones ou germanophones, datant de l'ancienne séparation des écoles en écoles de garçons et de filles, en écoles germanophones et francophones?

5.2. Les enfants allophones

Le rapport note nettement une différence dans la réussite des enfants allophones selon leur classe d'appartenance. Les enfants allophones des classes alémaniques réussissent mieux que leurs camarades allophones des classes francophones. Dans l'ensemble, les enfants alémaniques sont ceux qui réussissent le mieux (p. 114). Les groupes linguistiques se classent dans l'ordre suivant à l'ensemble des tests: 1. élèves alémaniques, 2. élèves allophones des classes alémaniques, 3. élèves francophones, 4. élèves allophones des classes francophones (p. 137).

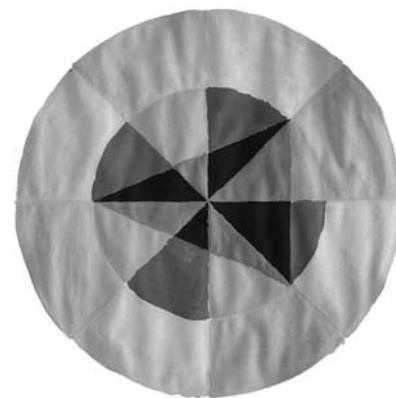
Pourquoi cette différence? C. Merkelbach l'explique, tant pour les allo- que pour les francophones par l'exposition réduite et simultanée à deux codes, le code alémanique et le code de la langue standard (p. 94). La simultanéité joue certes son rôle négatif, puisque les enfants alémaniques réussissent mieux dans les tests similaires de français.

Mais la réduction de l'exposition gêne considérablement les apprenants, ce qui revient à dire que, pour tous les élèves, mais encore davantage pour eux, la solution passe aussi par l'augmentation de la durée de travail scolaire dans la deuxième langue.

D'autres hypothèses sur la relation de ces enfants à la variété dialectale locale et à l'allemand standard pourraient être formulées: l'une est liée aux langues d'origine des enfants allophones, l'autre au statut de la langue standard.

Tout d'abord, analysée et vulgarisée par Jean Petit, la difficulté à apprendre une autre langue quand la L1 est le français fait partie à présent des classiques de l'immersion: «*Il existe des monolinguisms plus favorisant que d'autres pour l'acquisition des langues étrangères. Le monolinguisme francophone n'est malheureusement pas de ceux-là. Il est indéniable que, passé l'âge de 10-11 ans, le francophone monolingue de langue d'oïl⁸ éprouve généralement des difficultés considérables pour apprendre une autre langue vivante*» (Petit, 2001: 55).

En effet, le français se particularise par plusieurs régularités phonologiques, dont la réduction relative des phonèmes, par la généralisation à 65% du schème syllabique consonne-voyelle (CV), – contre 29% en allemand, 28% en anglais et 56% en espagnol – au détriment de schèmes plus complexes (CVC, CCVC, CVCC, CCCVCC etc.) par la moindre présence des conson-



nes doubles ou géminées et surtout par la régularité de l'accent tonique en position oxytonique⁹ (Petit, 2001: 57-58). Comme le rappelle Fouché, seul l'accent de groupe s'est maintenu en français (Fouché, 1952: 98 cité par Petit, *ibid*: 58).

Comme l'explique C. Merkelbach, les familles de langues romanes (ou «latines») choisissent en général les classes francophones et les familles de langues autres (turque, serbe, croate, albanais (Kosovars), les classes germanophones. Or, il me semble que ces pays d'origine de la deuxième série ont – tant par l'histoire que par la réalité économique actuelle – des liens avec la langue et la culture allemandes alors que les familles des langues romanes ont des contacts préférentiels avec le français. Ces liens préférentiels peuvent avoir des effets sur la reconnaissance des langues et leur apprentissage.

A partir du moment où les deux codes, celui du standard et celui du dialecte sont en présence, l'intérêt de l'apprenant se fixe davantage sur le code standard, plus rassurant. C'est un peu ce que disaient Georges Lüdi et Iwar Werlen dans un entretien public récent¹⁰: les enfants dialectophones déjà confrontés à la langue standard privilégient celle-ci dans leurs apprentissages scolaires, surtout quand ceux-ci sont de plus en plus liés à l'écrit. Ce qui revient à dire que le dialecte est plus perçu comme une forme sociale de communication qu'une forme intellectuelle, même en Suisse.

Une troisième hypothèse que je me hasarde à exposer, c'est celle de la perception du dialecte par des locuteurs non dialectophones ou des locuteurs d'autres variétés dialectales. Quel est l'impact du dialecte sur des enfants – et des parents – pour lequel il est avant tout la langue du travail, voire d'une certaine forme d'exploitation? On a observé ailleurs, en Alsace, que la région traditionnellement très dialectophone du Sundgau, contiguë à la Suisse alémanique du Nord-Ouest,

avait moins transmis le dialecte aux jeunes générations que les régions du nord de l'Alsace. Des parents frontaliers (*Pendler*) travaillant dans l'industrie chimique de Bâle, espèrent-ils un autre avenir pour leurs enfants et se tournent-ils plus fortement vers le français qu'ils pratiquent bien pour augmenter ainsi les chances de leur progéniture? Le rapprochement avec la situation biennoise, où le dialecte *bärndütsch* pratiqué par les Alémaniques correspond à leur identité culturelle, mais représente un obstacle réel pour les francophones ne me paraît pas saugrenu. L'augmentation du chômage des jeunes du sud de l'Alsace tient d'ailleurs autant à la perte du dialecte alémanique qu'à leur faible niveau de pratique en allemand standard (*cf.* Nouveaux Cahiers d'allemand, 2006: 438-441 et 2007/3: 330-331).

5.3. La forme du rapport

La forme même du rapport porte la marque de l'industrie horlogère jurassienne suisse: performance, précision, souci du détail, beauté d'ensemble, sobriété et qualité. Mais on regrette souvent l'absence de totalisation des trois groupes, des trois populations, parallèlement à la description séparée de leur progression. Certes, l'examen des petits effectifs est la seule manière, pour les observateurs, de percevoir certaines régularités ou évolutions et la différence éventuelle entre des cohortes différentes. Cependant, rien n'empêche en plus de calculer des pourcentages sur de grands nombres, y compris sur un échantillon de 215 enfants, que sur des nombres inférieurs à cent, sinon «pour cent» perd de son sens. Dans le même ordre d'esprit et pour les mêmes raisons, le chapitre consacré à l'analyse des représentations et des résultats de huit élèves montre que cette approche qualitative plus fine n'apporte en fin de compte rien à l'évaluation. Enfin, je suggérerais volontiers au rapporteur, qui publie un rapport exhaustif et un condensé en

allemand, de rassembler les reformulations synthétiques ou résumés, sinon dans une brochure séparée, du moins dans un chapitre à part.

5.4. Le concept de langue partenaire

Il est curieux de voir émerger ce concept et cette dénomination là où jusqu'ici, nous avons entendu les Suisses parler de langue nationale et de langue officielle (trois langues officielles pour quatre langues nationales). Certes, le concept inclut une forme de solidarité: «pour échanger en ville de Bienne, les communautés linguistiques doivent se respecter et connaître la langue de l'autre» (C. Merkelbach). Mais son origine, au 18^{ème} siècle, chez Diderot, sous la forme anglaise¹¹, est une origine anglophone reprise telle quelle dans l'allemand standard (*Partner*), mais à laquelle la langue française, comme toujours, a tenu à donner un habillage français. Dans *partenaire*, il y a partage. Mais les acceptions principales et premières du terme se trouvent dans le domaine du sport et du ... commerce. L'ancien Littré cite deux emplois, le jeu et la danse et note que le terme, ancien mot du moyen français, a passé par l'anglais (comme sport pour *desport*..). Pourquoi les Suisses francophones associent-ils la solidarité des langues à une relation sportive ou commerciale? Serait-ce le souci d'être le plus (politiquement) correct possible avec une neutralité certaine à l'égard du bien commun helvétique actuellement tant discuté?

La présente contribution ne prétend épuiser ni le sujet, ni le lecteur. Mais beaucoup de points, à peine abordés ici pour ne pas allonger le texte, mériteraient d'être approfondis, discutés. Cette discussion pourra prolonger, je le souhaite, celles qui ont eu lieu depuis les années 1990 et dont l'Alsace a tiré un grand profit.

Notes

¹ C. Merkelbach, *Bonjour, Guten Tag, Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*, DIP Berne SREP.

² Les langues d'origine latine ont connu d'autres influences au cours de leur évolution que celle de la langue-mère, à commencer par les influences des langues germaniques, tout à fait évidente pour le français ou le portugais. C'est pourquoi je préfère le concept de langues romanes à celui de langues latines.

³ Projets dont les participants aux Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue ont souvent entendu parler, entre 1994 et 2008 (cf. <http://www.hepl.ch/index.php?id=920>, consulté le 15 juin 2008).

⁴ http://www.biel-bienne.ch/www/fr/pub/vivre/bienne/formation/projets_bilingues.cfm, consulté le 9 juin 2008.

⁵ L'objet de cette contribution n'est pas de commenter le surcroît d'intérêt – par ailleurs évident et souvent constaté – des groupes d'enfants allophones pour les langues d'accueil, allemand, dialecte et français, dont le rapport fait plusieurs fois état, tant en ce qui concerne la vie sociale (jeux...) que l'apprentissage de ces langues à l'école.

⁶ Voir page 91 du rapport, la description des tests et de leur contenu.

⁷ Le Portfolio pour l'école primaire suisse – enfants de 7 à 11 ans, avec un Portfolino pour enfants de 4 à 7 ans, a été présenté par la C.D.I.P et validé par le Conseil de l'Europe en 2008; il semble être en cours de publication. Cf. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/portfoliosf.html

⁸ J. Petit entendait distinguer par cette précision les francophones de langue d'oïl des francophones de langue d'oc ou des francophones d'une autre langue régionale (basque, breton, corse, allemand alsacien ou mosellan...) dont l'oreille est accoutumée à d'autres sons.

⁹ Oxyton: mot qui porte l'accent sur la dernière syllabe (Trésor de la langue française) cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/oxytonique>

¹⁰ Strasbourg, 24 mai 2008.

¹¹ Lettre de 1767 à Sophie Volland. Diderot, *Lettres à Sophie Volland*, t.2, p.159.

Bibliographie

Büttner, S., Kopf, G. & Alberti, J. (2000, 2001). *Tamburin (1): Deutsch für Kinder* (Tome 1: classes de première, deuxième année, enfants débutants, 1997) – Tome 2 (enfants de 8 à 11 ans, 2000) et Tome 3 (grands enfants déjà initiés, 9 à 12 ans, 2001) Ismaning: Hueber Verlag.

Coste, D. (2004). Enseignement bilingue et curriculum plurilingue. In *Enseigner en classe bilingue* (pp. 107-117). Actes de l'Université d'automne. Guebwiller.

Fouche, P. (1952). *Phonétique historique du français*, Paris: Klincksieck, 3 volumes, 1952, 1958, 1961.

Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse, Programme national de recherche PNR 56, 4 mars 2008 (document non paginé, 16 p.)

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*, Paris: L'Harmattan.

Geiger-Jaillet, A. & Morgen D. (2006). Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace. *Les Langues modernes*, 2006/2 juin 2006. 78-89.

Hélot, Ch. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris: L'Harmattan.

Huck, D. (2008). L'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'allemand-langue régionale dans les sites bilingues à parité horaire de l'école primaire de l'académie de Strasbourg (1992-2002). Éléments critiques pour un bilan qualitatif et quantitatif. In Schlemminger, G. (Hg). *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens* (pp. 151-170). Hohengehren: Schneider Verlag.

Louis, C. (illustrations) & Friot, B. (adaptation du texte en allemand et en français) (2000). *Fernand Fainéant*. Gossau: Ed. Nord-Sud.

Merkelbach, Ch. (2007). *Bonjour, Guten Tag, Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques*. Rapport final sur l'expérience d'immersion à l'école primaire de Bienne-Boujean – Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Septembre 2007. (Brochure imprimée et cartonnée, 168 pages, avec annexes, questionnaires et outils d'enquêtes, et rapport final sur cédérom). Rapport consultable et téléchargeable sur le site de la SREP. <http://www.erz.be.ch/srep> et auprès de christian.merkelbach@erz.be.ch

Merkelbach, Ch. (2002). *Voyage en immersion à l'école de langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*. Berne: DIP, ORP, section francophone. <http://www.erz.be.ch/site/fr/index/fachportal-bildung/fb-srep-index/ms-srep-publications/ms-srep-publications-liste.htm>

Morgen, D. (2000). Alsace, un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives. In *Actualité du bilinguisme – Le Français dans le monde*, numéro spécial coordonné par J. Duverger, janvier 2000, 46-55.

Morgen, D. (2000). L'enseignement précoce de l'allemand en Alsace. *français heute*, 2000/4, 400-411.

Morgen, D. (2007). Der lange Weg zu einem trinationalen, mehrsprachigen Master für das Lehramt. In Geiger-Jaillet, A. (Hg), *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein* (pp. 107-125). Hohengehren: Schneider Verlag.

Nouveaux Cahiers d'allemand *La dimension économique de la langue régionale*, 2006/4 décembre 2006, 438-441 et *Forum d'Ingersheim*, 2007/3, 330-331. Groupe de lexicographie franco-allemande de l'ATILF-CNRS, Université de Nancy 2.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Do Bentzinger.

Perregaux, Ch. et al [Dir] (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Neuchâtel: CIIP.

P.N.R. Programme national de recherche PNR 56, Gajo, L. & Berthoud A.-C. (2008). *Rapport final. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. 4 mars 2008 (document non paginé, 16 p.)

Racine, J. (1997). Sprachaustausch: Ein Anliegen der Nordwestschweiz – L'échange linguistique, une aspiration de la Suisse du Nord-Ouest. *Babylonia*, 3/1997, 31-34.

Tchang-George, M. & Bersinger, S. (2004). Le portfolio européen des langues pour enfants et jeunes adolescents. *Babylonia* 2/2004. 26-28.

Daniel Morgen

est inspecteur pédagogique régional (I.A.-I.P.R.) honoraire; ancien directeur du Centre de formation aux enseignements bilingues de l'IUFM d'Alsace (1997-2004); membre du directoire, puis du Groupe de travail permanent de la Confédération Colingua des instituts de formation, et des lehrerbildenden Hochschulen (Pädagogische Hochschulen, H.E.P.) du Rhin supérieur; ancien responsable (1992-1997) de la Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux auprès du Recteur de l'académie de Strasbourg, lors de la création et du développement des enseignements bilingues en Alsace au premier et au second degré.

Il a participé au développement des échanges franco-suisse (CH-Echanges de jeunes) et des Rencontres intersites de l'enseignement bilingue.

Vice-président de l'association Lehrer des professeurs pour l'enseignement bilingue dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

Jenny Jean-Pierre (2008). *Tra il dire e il fare. Come leggere testi medioevali*. Coira: Desertina. ISBN 978-3-85637-361-0, 167 pagine, con illustrazioni e un CD-Rom contenente i materiali didattici



Quando si insegnano le lingue straniere prima o poi ci si trova di fronte a un fastidioso dilemma: è meglio usare testi autentici, includere nell'insegnamento tematiche

legate alla cultura e all'arte, col rischio che il compito per gli allievi diventi troppo impegnativo e frustrante, o conviene rinunciare alla dimensione artistico-culturale e optare per testi semplificati o adattati e accontentarsi di scrivere e parlare sempre dei soliti temi per essere sicuri che gli allievi capiscano tutto? Jean-Pierre Jenny offre una risposta molto chiara a questa domanda: affrontare tematiche impegnative come il medioevo e la sua cultura è possibile anche nelle lezioni di italiano L2. Jenny, docente e formatore didattico, lo dimostra con un bel libro dal titolo *Tra il dire e il fare. Come leggere testi medioevali*. "Col titolo della presente pubblicazione", annota l'autore nella premessa, "entra in gioco un famoso detto italiano: *Tra il dire e il fare* ... prima di tutto fa cenno al noto divario tra i buoni propositi formulati dai programmi scolastici e l'insegnamento come viene svolto nella realtà pratica delle scuole medie superiori. Per gli studenti avanzati questi programmi prevedono tematiche della cultura italiana sin dal Duecento. Dato lo scarso tempo per sviluppare le competenze linguistiche di base, gli insegnanti non di rado si arrendono e rinunciano ad affrontare queste tematiche." A fronte di una tale

situazione, Jenny ha realizzato un libro che vuol essere "un modesto tentativo per finirla col tabù dell'intoccabilità dei testi di un Dante o di un san Francesco nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come *lingua straniera*. [...]."

Tra il dire e il fare contiene sei itinerari didattici per la lettura di testi medioevali con allievi di L2 di livello avanzato (scuole medio superiori). Il libro si rivolge ai docenti e agli amanti della letteratura e cultura italiana e offre un ricco apparato di materiali per la pianificazione delle lezioni nonché delle strategie didattiche per un insegnamento centrato sugli allievi con possibilità di lavoro autonomo. I temi scelti dall'autore appartengono al campo della letteratura e della pittura tra il '200 e il '400. Il docente troverà delle proposte interessanti e stimolanti su come incuriosire gli allievi alla nascita del volgare, su come affrontare la vita e l'opera di Francesco d'Assisi, vista anche attraverso la pittura di Giotto, su come viaggiare con Marco Polo nell'Estremo Oriente o con Dante nell'oltretomba e infine su come capire la prospettiva centrale attraverso il *Tributo* di Masaccio. Si tratta insomma di una proposta didattica squisitamente interdisciplinare che ricollega la lingua alla storia, l'arte alla letteratura, la cultura ai costumi e alla civiltà di un periodo della cultura italiana ricco di capolavori. "Svolgere in classe testi del Medioevo", osserva l'autore nel primo capitolo, "o esaminare opere d'arte del '400, per nostra esperienza spesso risulta assai più motivante e appassionante che riproporre per l'ennesima volta tematiche e rituali comunicativi della vita quotidiana [...].". L'obiettivo del libro è quello di far conoscere agli allievi l'arte e la cultura del medioevo attraverso i testi e le opere dei grandi autori della letteratura, ma anche di ripercorrere

gli elementi essenziali della cultura italiana medievale.

I singoli capitoli, o unità didattiche, seguono una struttura molto chiara. Una prima parte introduce e contestualizza l'argomento ricollegandolo ai vari aspetti culturali che lo determinano. Seguono delle proposte di attività didattiche che permettono di affrontare i singoli testi o le singole tematiche in modo calibrato e adeguato alle esigenze e competenze degli allievi. Jenny evita volutamente un tono accademico senza però mai cadere nel banale. I contenuti del libro sono ricchi e stimolanti e poggiano su una attenta riflessione didattica. Le note contengono ulteriori spiegazioni e le rispettive illustrazioni aiutano a completare il discorso. Dopo la bibliografia sulla tematica specifica, che permette, a chi vuole, di approfondire ulteriormente l'argomento, seguono le schede didattiche. Queste tracciano in modo chiaro e ordinato i singoli percorsi didattici evidenziando gli argomenti e gli obiettivi, le attività degli allievi e le soluzioni. L'unità didattica si conclude con i materiali, fotocopiables per il lavoro in classe, che possono essere dei testi o delle illustrazioni. La strategia è quella di rendere accessibili agli allievi aspetti e argomenti apparentemente impegnativi e di farlo attraverso un approccio a volte anche ludico, come per esempio, nel primo capitolo, quello di far scoprire agli allievi, nel contesto della decifrazione di testi antichi come l'indovinello veronese, la lineetta autografa di Carlomagno.

Tra il dire e il fare è un libro di lingua e cultura, ma che mette sempre in primo piano la lingua. Così anche i capitoli dedicati alla pittura di Giotto e di Masaccio, oltre alle attività di tipo estetico, seguono l'obiettivo di avviare gli allievi a attività di tipo linguistico. Si tratta di un lavoro che il docente può svolgere accanto al curriculum regolare o magari durante una settimana tematica

o includere in un progetto interdisciplinare legato alla storia o all'arte. Il libro è adatto all'insegnante di lingua straniera perché è redatto in un italiano semplice e accessibile. Lungi dal proporre un approccio accademico alle tematiche esposte, Jenny vuole offrire la possibilità di realizzare un incontro stimolante, accattivante e accessibile con la cultura medievale italiana. Per esempio proponendo, nel primo capitolo, la lettura in classe del famoso *Indovinello veronese*. Trattare questo argomento, o la *Divina Commedia* di Dante, con allievi di lingua straniera può, in un primo momento, veramente sembrare una missione impossibile. Ma Jenny fornisce indicazioni dettagliate su come, attraverso un percorso didatticamente coerente, introdurre il testo, renderlo accessibile, capirlo, leggerlo e interpretarlo. Prendiamo il terzo capitolo, quello dedicato alle leggende francescane. L'unità didattica parte dagli affreschi con i soggetti della vita di san Francesco realizzati da Giotto intorno al 1300 ad Assisi. In tale contesto viene discussa la pittura bizantineggiante e si analizzano quattro affreschi con rispettive illustrazioni e indicazioni lessicali. Le schede propongono un lavoro sulle caratteristiche della pittura bizantineggiante e contengono dei suggerimenti per un confronto con la rappresentazione di San Francesco da parte di Bonaventura di Berlinghieri nonché per far conoscere agli allievi gli argomenti del ciclo di Giotto ad Assisi (e qui le illustrazioni giocano un ruolo importantissimo). L'approccio alla *Divina commedia* funziona in base agli stessi principi. L'accostamento al testo avviene gradualmente attraverso strategie didattiche appropriate e anche qui le illustrazioni non sono fini a se stesse, ma servono a completare e incrementare il lavoro linguistico. In tale contesto Jenny dà prova di una fervida fantasia didattica e riesce a collegare testi e argomenti del Trecento con la realtà odierna degli allievi, come quando, per esempio, nel capitolo de-

dicato a Dante, propone una canzone di Antonello Venditti, *Compagno di scuola*, con la strofa che allude a Paolo e Francesca, o la *Serenata rap* di Jovanotti con il verso "Amor che a nullo amato amar perdona". O ancora, quando ricollega un brano de *Le città invisibili* di Calvino al *Milione* di Marco Polo. Le attività didattiche permettono un approccio globale alle tematiche presentate e un accostamento che passa attraverso tutti i sensi dell'allievo, quello visivo quando deve descrivere e analizzare delle immagini, quello uditivo quando deve ascoltare dei testi o delle canzoni, tattile quando deve ritagliare e ricomporre brani di testo, tutto quanto sempre finalizzato alla lingua.

Quello che trapela in modo evidente dal libro di Jean-Pierre Jenny è la passione di un docente che crede in quello che fa e che oltre a trasmettere la lingua sa che serve trasmettere anche tutto quello che la lingua veicola. E soprattutto è un coraggioso e prezioso tentativo di recupero di quel pensiero umanistico che sempre più, purtroppo, soccombe nell'insegnamento della scuola di oggi, un patrimonio culturale di immenso valore che anche nei nostri cosiddetti tempi moderni può e deve avere carattere formativo. Il libro si presenta molto bene anche da un punto di vista grafico ed è arricchito da una serie di immagini e disegni che illustrano e completano i singoli percorsi didattici. Tutte le illustrazioni e i testi sui quali si lavora si trovano inoltre in un CD-Rom accluso al libro. Sono certo che i docenti che vorranno accettare la sfida lanciata da Jean-Pierre Jenny non potranno che trarne profitto.

Vincenzo Todisco, Coira

Filliettaz Laurent & Schubauer-Leoni Maria-Luisa (Éds) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck Université



Cet ouvrage, coordonné par un linguiste, chercheur dans le champ de la formation professionnelle, Laurent Filliettaz, et par une didacticienne, Maria-Luisa Schubauer-Leoni, réunit un

ensemble de travaux de recherche sur les processus interactionnels dans les situations éducatives.

Qu'il *apprenne*, qu'il *se forme*, ou qu'il *se développe*, l'*enfant*, l'*élève* ou l'*adulte* ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée: il agit sur-, réagit à-, se pose contre-, se met en lien avec-, etc. Bref, il *interagit* dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé.

Le concept d'interaction, concept «nomade» par excellence, exploité aussi bien par la psychologie, la linguistique conversationnelle, l'analyse des discours et les didactiques disciplinaires, est mis à l'épreuve dans un ensemble contrasté de situations éducatives. L'objectif explicite de l'ouvrage est de mieux comprendre le sens et le rôle des processus interactionnels dans le fonctionnement de ces situations. Il vise ainsi à préciser les défis qui se posent à l'étude de tels processus, et ce à la fois aux plans épistémologique, théorique et méthodologique.

Au cours de ces dernières décennies, un grand nombre de recherches ont été conduites, notamment dans les champs de la psychologie de l'apprentissage, de l'anthropologie culturelle ou encore des sciences du langage, qui postulent la centralité de l'*interaction* dans la construction du rapport des individus à la réalité. Ces travaux soulignent

le caractère praxéologiquement situé des processus de raisonnement et d'apprentissage. Ils cherchent à mettre en évidence l'importance des mécanismes dialogiques ou conversationnels dans la mise en circulation des représentations qui y sont associées. Enfin, ils admettent assez largement le présupposé selon lequel les capacités cognitives dites supérieures ne se conçoivent pas strictement comme des mécanismes psychiques individuels, mais impliquent au contraire des composantes sociales dans lesquelles la médiation par le langage joue un rôle déterminant.

Les sciences de l'éducation ont clairement participé à cette mouvance. A de nombreux égards, elles en ont adopté les principes et ont aussi contribué à mieux en mesurer les effets. Plus fondamentalement, les travaux qui ont pris comme objet d'étude les situations éducatives, de formation et d'instruction, en les situant écologiquement dans les contextes organisationnels et institutionnels de l'école ou du travail, ont permis l'émergence de problématiques spécifiques en matière d'interaction. Ces travaux sont dès lors amenés à retravailler, en retour, certains emprunts aux sciences contributives et sont susceptibles d'engager un débat fructueux non seulement entre disciplines des sciences de l'éducation mais aussi avec les divers courants des sciences humaines et sociales qui s'occupent d'interactions sociales, langagières, socio-cognitives, interpersonnelles, communicationnelles, didactiques, etc.

En quoi les interactions sont-elles nécessaires aux *apprentissages* et au *développement* des individus? Comment les *savoirs* sont-ils mobilisés et transmis dans les interactions? Quelle est la part des interactions dans l'*activité* des professionnels de l'éducation? Quelles *transformations* sont à l'œuvre dans ce champ et en quoi les dynamiques de l'interaction y contribuent-elles?

Pour répondre à ces questions, l'ouvrage

réunit des travaux d'E. Nonnon, de L. Malkoun & A. Tiberghien, de S. Aeby Daghé & T. Thévenaz-Christen, de L. Gajo & A. Grobet, de L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, d'A. Forget & M.-L. Schubauer-Leoni, de R. Rickenmann & C. Lagier, de N. Muller & A.-N. Perret-Clermont, de F. Cicurel & V. Rivière, de I. Fristalon & M. Durand, de M.-N. Schurmans, de M. Charmillot & C. Dayer.

Le lecteur trouvera un recueil de réflexions permettant de comprendre comment la notion d'interaction est exploitée en sciences de l'éducation, dans un large éventail de domaines empiriques, notamment dans l'école élémentaire, primaire et secondaire et dans la formation professionnelle.

Joaquim Dolz, Université de Genève

Commande:

Prix: 40 FrS ou 28 €

Marianne Weber, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1205 Genève
Tél.: +4122 3799672 • Marianne.Weber@pse.unige.ch • <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/re/raisons-educatives.html>

***Zydatiß, Wolfgang (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen.* Frankfurt/M.: Peter Lang, 499 pp., EUR 49.- (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, Vol. 7).**

Keywords: bilingual classrooms, content and language integrated learning (CLIL), late partial immersion, summative and formative evaluation, assessment (foreign language proficiency, subject-matter literacy).

The monograph is the result of an evaluation project carried out in Berlin grammar schools between 2001 and 2006. It was targeted at the ex-

perimental school programme known internationally as CLIL (= content and language integrated learning). The curricular concept "*bilingualer Sachfachunterricht*" is a genuine grass roots development in German schools which came into existence in the wake of the German-French treaty of 1963, teaching subjects like geography, history and/or social studies in French (mainly at grammar schools along the Rhine valley). In the late 1980s and 1990s more and more secondary schools offered 'bilingual' streams using English as the 'working language' extending the CLIL approach into the science classroom. Today there are about 700 primary and secondary schools all over Germany which have 'bilingual' classes: most (some 500) offer English, about 120 offer French, and in some federal states languages like Dutch, Spanish, Italian, Turkish, Modern Greek, Russian, Polish or Czech can be chosen.

The present study focused on both the regular classes and the 'bilingual streams' at three Berlin grammar schools whose pupils were in grade 10 (age: 16+). Their first foreign language was English which they had been learning for six years when testing took place. However, part of the concept in Germany is that learners in 'bilingual streams' are given a 'bridging support' (= *Vorlauf*) for the first two years of learning the foreign language. The supplementary lessons are meant to prepare students for the added linguistic demands posed by subject-matter teaching in a foreign language. The subjects taught at the schools in Berlin were geography, history / civics and/or biology (ie. a variable combination of two school subjects). This CLIL phase is always accompanied by an adjunct programme of foreign language teaching.

The project adopted a contrastive design for its summative and formative evaluation parts. It compared (within the same school setting) academic achievements of learners in regular

classes and in 'bilingual streams' administering the 'same' test batteries and questionnaires to both samples. It had two overriding aims: On the one hand it was to find out to what extent CLIL pupils outperformed regular grammar school students in their foreign language proficiency, and on the other it was to see whether the scholastic aptitude in the subjects taught in English was equivalent to the achievements accomplished in a German-speaking classroom. That is why the latter learners did the tests regarding their subject-matter literacy in German and the CLIL learners in English (both the content and the tasks were, of course, the same). On top of this a detailed survey was made of the background data relevant to the special characteristics of the curricular concept: eg. the potentially selective nature of the programme, bi- or multilingualism in the family, the educational and socio-economic status of the pupils' parents, the availability of books and modern media in students' homes, the time spent on using authentic English sources, contact with English outside school etc. Questionnaire data was also collected on students' grades, learning strategies, motivation, interests, likes and dislikes concerning school subjects, the amount of homework as well as their attitudes towards the teaching style and methodology encountered in their respective English and geography classes. In order to achieve even more triangulation in research methods and data elicitation the learners' perspective was supplemented by the teachers' point of view of the curricular concept, because teachers are surely central stakeholders in such an educational scheme.

All in all about 180 pupils were submitted to a fully fledged proficiency test of English as a foreign language (lasting 180 minutes). It tapped both the linguistic competences (vocabulary and grammar) and the communicative competences of these learners: listening and reading comprehension, struc-

tured note-making and genre-bound writing demanding the production of three text types (the summary of a spoken text, a personal comment and a picture composition). By way of a very robust C-test the testees' general foreign language proficiency could be assessed and compared with the scores obtained by samples of pupils tested in other empirical studies done in Berlin. About a sixth of the total sample underwent a communicative test of their speaking ability in English, taking the format of an interactive simulation game for groups of three pupils followed by an oral narrative probing individual learners' competence in delivering a coherent extended turn of spoken discourse. Since all these role plays were videographed and transcribed the oral tests could be evaluated by external examiners using a rating scale with can-do-statements referring to various criteria relevant to spoken language. The learner corpus was also submitted to a psycholinguistic analysis measuring learners' output and fluency as well as the lexical variation, originality, density and sophistication of their contributions.

Another 130 minutes were allocated to testing pupils' subject-matter literacy by which this study understands learners' command of transferable discourse competences related to school subjects such as geography, history/civics and biology: the types of reading called upon when processing continuous expository texts from these domains (ie. skimming, scanning and detailed understanding); inferencing (ie. drawing conclusions) and giving evidence from source materials; interpreting discontinuous texts such as graphs, diagrams, tables, flow charts, drawings and cartoons; text-bound expository writing; understanding and using new technical vocabulary.

The results of these highly diversified empirical investigations can be summarized as follows: Learners in the 'bilingual streams' of the grammar school have a significantly higher

proficiency in English than pupils in the regular classes of the same school. The differences are of such an extent that they cannot be adequately reflected in the traditional system of grades which is normally used in the German school system. This fact creates a justice trap for CLIL-learners, because in their respective classes they get evaluated according to the principles of a norm-based mode of assessment, instead of a more objective criterion-referenced assessment scheme. Since conventional school grades are hardly comparable across a region with differing catchment areas, schools should be enabled and allowed to certify CLIL-learners higher global competence levels in line with the "Common European Framework of Reference for Languages" (Council of Europe 2001). As far as students' academic achievements in biology and the humanities are concerned it can be said that the test results are roughly on the same level in the two sub-samples. The learners' subject-matter literacy appears to be equivalent, regardless of the language used in instruction. If there are differences between the two groups of pupils CLIL-learners fare slightly better than regular learners; a result which can probably be explained by the selective nature of the whole programme: the students' positive cognitive and motivational dispositions towards the curricular concept, the parents' favourable attitudes vis-à-vis the scheme and teachers' self-selection for this innovative school project.

The monograph closes with a substantive chapter outlining a didactic approach which does, in fact, integrate content and language learning in late partial immersion programmes. For curricular concepts to be considered truly CLIL in nature, both the regular foreign language class and the so-called 'non-language' (subject-matter) classes (which contrary to popular belief depend heavily on academic discourse competences) have to cooperate more closely. On the one

hand, the foreign language classroom can (up to a certain degree) pre-teach some of the language required by the subjects taught in a foreign language by shifting the focus of attention onto linguistic areas which are normally under-represented in the curriculum: eg. vocabulary work, collocations, word formation, the contextual use of structures like the conditionals, tenses and reported speech or the production of summaries, reports, definitions, expositions and comments. On the other hand the curricular areas taught in a foreign language must adopt a genuine CLIL-strategy by which curricular content, cognitive processes, cultural phenomena and the discourse component get firmly integrated. Keeping in mind the multilingual and multicultural set-up of our schools, educational institutions in Germany should adopt a 'Language Across the Curriculum'-approach which gives literacy involvement and literacy development the place and weight these objectives need in order to promote adequate academic achievements in a school system that serves a knowledge society in a sustainable way.

Reference:

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.

Wolfgang Zydati, Berlin

**Rundbrief AkDaF 58/2008:
Phonetik**



Dem im Unterricht oft vernachlässigten Thema der Phonetik ist der letzte Rundbrief des Arbeitskreises DaF (Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz) gewidmet. Gleich

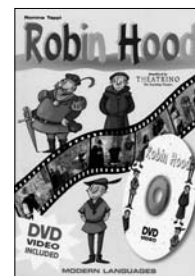
vier Beiträge beschäftigen sich mit der Frage einer guten Aussprache, angeführt von Ursula Hirschfeld, die als Professorin für Sprechwissenschaft an der Universität Halle sowie als Autorin und Ko-Autorin von DaF-Lehrwerken und speziellen Übungsmaterialien dieses Lernziel mit pragmatischen Argumenten und konkreten Übungsempfehlungen in den DaF-Unterricht zu verankern sucht. Hier können Monika Clalna und Kerstin Uetz Billberg mit ihren Vorschlägen zur Ausspracheschulung direkt anschliessen, während die Schülerseite im Interview mit einem DaF-Lernenden beleuchtet wird, der mittels Phonetik-Privatlektionen tiefer in die deutsche Sprache eingetaucht zu sein glaubt.

In den anderen Rubriken des Rundbriefes sind Berichte über verschiedene Arbeitstage und Studientreffen, über ein ungewöhnliches Mentoring-Projekt in Biel zwischen Migranten und Einheimischen und schliesslich eine ausführliche Rezension der Nummer 38/2008 von "Fremdsprache Deutsch" zu finden, in der es um neuere Erkenntnisse zum Fremdspracherwerb und deren Umsetzung in die Praxis geht. Insgesamt also ein gut gestaltetes, ausgewogenes und sehr informatives Heft, in dem man manch interessante Anregung für den eigenen Unterricht entdecken kann.

In Ergänzung zur Besprechung der Gesamtschweizerischen Tagung, bei der sich im Juni dieses Jahres Deutschlehrerinnen und -lehrer in Bern über die Gemeinsamkeiten zwischen DaF, DaZ und DaM beugten, wird der Versand des Sammelbandes zu diesem Treffen angekündigt, der den nchsten Rundbrief ersetzt.

Hannelore Pistorius, Genf

*** Romina Tappi (2006). Robin Hood
Milano: Modern Languages.**



Modern Languages pubblica alcuni libri destinati all'insegnamento dell'inglese a principianti (scuola dell'infanzia e prime classi elementari) basati su storie molto conosciute, qui riproposte in forma di pièce teatrale, come quella di "Robin Hood", presentata in cinque atti e corredata da vari materiali didattici, comprendenti anche un DVD. L'idea  che i bambini, grazie alla visione del DVD, capiscano la storia di Robin Hood – il testo  stato semplificato –, per poi recitarne la versione teatrale. Ogni libro comporta tre parti: "story time", che prepara i bambini all'ascolto e alla comprensione mediante diverse attivit di lessico, con qualche riflessione grammaticale; "video time", in cui i bambini guardano un atto dopo l'altro, svolgendo tra una scena e l'altra diversi esercizi di comprensione: ricopiare la parola giusta, crociare le affermazioni corrette, riordinare lettere, parole o frasi; e infine "play time", in cui si trovano giochi, parole crociate, immagini da colorare e ritagliare. Attivit apparentemente semplici, ma che permettono di verificare la comprensione orale e scritta. Ed effettivamente i bambini passano abbastanza velocemente dagli esercizi di lessico alla produzione di frasi e di strutture intere. A queste tre parti, si aggiunge poi un *portfolio* che riprende – in inglese – gli otto obiettivi perseguiti lungo l'intera sequenza. I bambini si autovalutano con l'ausilio di tre stelle corrispondenti ai diversi livelli. La sequenza didattica  di grande interesse: il materiale proposto applica i principi di un insegnamento moderno e propone idee molto utili per l'insegnamento della letteratura per l'infanzia in lingua 2.

Bloc Notes

Informazioni

Ergebnisse der PISA-Erhebung 2006

Bei der Referenzpopulation der PISA-Erhebung 2006 handelte es sich um alle SchülerInnen in der Schweiz im neunten Schuljahr, d.h. dem letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit. Für den internationalen Vergleich von PISA 2006 wurde in der Schweiz eine zweite Stichprobe, bestehend aus 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, gezogen.

Ein Schwerpunktthema war die Lesekompetenz: Danach stellt sich heraus, dass die Schweizer SchülerInnen im internationalen Vergleich über durchschnittliche Lesefähigkeiten verfügen. 20% der 15jährigen liegen unterhalb von Niveau 2. Dies bedeutet, dass sie geringe Lesekompetenzen besitzen, was für sie Schwierigkeiten den Einstieg ins Berufsleben erschweren dürfte. Finnland hingegen fällt wiederum durch den geringen Anteil leistungsschwacher und den überdurchschnittlichen Anteil leistungsstarker SchülerInnen auf.

HarmoS

Mai 2006 haben 86% des Schweizer Stimmvolkes und alle Stände den neuen Bildungsartikeln zugestimmt. Die Kantone haben eine Verfassungspflicht zur Harmonisierung der Volksschule, welche mit dem HarmoS-Konkordat umgesetzt werden sollte.

Über die im HarmoS-Konkordat vorgeschlagenen Lösungen für die Vereinheitlichung der Schulstrukturen und für die Harmonisierung der Unterrichtsziele wird zurzeit den Kantonen abgestimmt. Die Ergebnisse in Zürich und St. Gallen setzen – nach dem Ausgang der Abstimmung am 28. September im Kanton Luzern – ein positives Signal. In Thurgau und Graubünden wurde das HarmoS-Konkordat abgelehnt. Insgesamt haben sich elf Kantone definitiv zum Konkordat geäußert. Acht Kantone sind beigetreten:

SH, GL, VD, JU, NE, VS, SG und ZH, drei davon in Volksabstimmungen (GL, SG und ZH). Drei Kantone haben in Volksabstimmungen einen Beitritt abgelehnt: LU, GR, TG.

Für ein Inkrafttreten braucht es aber zehn Kantone. Das nächste Referendum steht am 8. Februar 2009 im Kanton Nidwalden an. Im Kanton Bern hat das kantonale Parlament dem Beitritt zugestimmt, die Referendumsfrist läuft bis Anfang Januar 2009. In den restlichen dreizehn Kantonen wird das Beitrittsverfahren in den nächsten Monaten zum Thema werden.

Passepartout

Die Kantone Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Freiburg, Solothurn und Wallis wollen mit dem Projekt Passepartout die erste Fremdsprache Französisch in die 3. Klasse und den Englischunterricht in die 5. Klasse vorverlegen. Französisch soll vom 3. bis 9. Schuljahr mit 3/3/2/2/3/3/3 Lektionen unterrichtet werden. Für die zweite Fremdsprache Englisch sind vom 5. bis 9. Schuljahr 2/2/3/3/3 Lektionen vorgesehen.

Für die dritten und vierten Klassen ergeben sich dadurch ab dem Schuljahr 2011/2012 pro Woche drei Französischlektionen. Eine davon wird kompensiert, indem im Fach Natur - Mensch - Mitwelt eine Lektion wegfällt. Die anderen zwei werden zusätzlich zu den bestehenden Lektionen hinzukommen. 2013/2014 startet der Englischunterricht ab dem 5. Schuljahr. Statt wie bisher vier Lektionen Französisch sind je zwei in Französisch und Englisch vorgesehen. Diese Übergangsregelungen gelten, bis der gemeinsame Deutschschweizer Lehrplan in Kraft tritt.

Sprachassessment und Sprachförderung für Immersionslehrpersonen

Das Mittelschul- und Berufsbildungsamt hat dem Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB) den Auftrag erteilt, ein Sprachassessment für Immersionslehrpersonen zu entwickeln.

Das IGB soll ein Konzept für Sprachaufenthalte und Sprachkurse erarbeiten für Lehrpersonen, die das Sprachassessment absolviert haben. Eine Koordinationsstelle die die Sprachaufenthalte organisieren und evaluieren soll ist geplant. Dieses erste Sprachassessment könnte bereits Ende 2009 mit angehenden Immersionslehrpersonen durchgeführt werden.

LABEL EUROPÉEN: Les priorités des campagnes de prix 2008-2009

La Commission européenne définit pour les années 2008-2009 deux priorités pour les projets à récompenser: le dialogue interculturel ainsi que la question des langues dans le cadre de la gestion d'entreprise.

Etant donné que 2008 est l'Année européenne du dialogue interculturel, il s'agit de développer la promotion de la diversité culturelle, de la citoyenneté active européenne et de la cohésion sociale. Les projets récompensés par le Label européen devraient mettre d'une part l'accent sur les aptitudes linguistiques et, d'autre part, la compréhension mutuelle et la valorisation des cultures.

Pour la question des langues en gestion d'entreprise, il s'agira d'exemples notoires de coopérations entre des entreprises et des organisations proposant des formations linguistiques ou des projets favorisant la prise de conscience du rôle des langues dans les relations commerciales.

Pour de plus amples informations: <http://www.europe-education-formation.fr>



Bloc Notes Agenda

Janvier

14.01.2009

ESP und Literatur-Unterricht: (un-)vereinbar?

Romanisches Seminar, Universität Zürich, Zürich

Informationen: <http://www.webpalette.ch>: suchen unter ID-Nr.: IGB-HS08.4

Online Anmeldung

14/17.01.2009

Expolangues 2009

Paris Expo, Porte de Versailles, Pavillon 4.1

Informations: <http://www.expolangues.fr>

21.01.2009

Textkompetenzen als Voraussetzung für Bildung

Pädagogische Hochschule Zürich, Sihlhof, Lagerstrasse 5, 8005 Zürich

Kontakt: www.iik.ch/kontakt

21/23.01.2009

Literale Entwicklungen von Jugendlichen zwischen Schutz und Risiko. Zugänge der Sozialisationsforschung, der Lese- und der Schreibforschung

Universität Basel

Informationen: http://sims.educanet2.ch/info/.ws_gen/?7

23.01.2009

Mise en pratique du Portofolio Européen des Langues PEL : Envol et PEL

Berufsbildung am ZHSF, Weiterbildung für Berufsfachschulen, Kurvenstrasse 17, 8090 Zürich

Kontakt: Franziska.mueller@phzh.ch • <http://www.zhsf-edu.ch/>

30.01.2009

ESP: Arbeiten mit Sprachbiografie und Dossier

Zürich

Kontakt: chadburn@bluewin.ch • <http://www.worlddidacbasel.com>

Février

23/25.02.2009

Langue commune et changements de norme

Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle, Equipe Syled, Centre de Linguistique Française

Contact: sonia.branca@wanadoo.fr

Mars

26.03.2009

ESP-Netzwerktagung der EDK NW

BFB, Bildung-Formation-Biel/Bienne, Robert-Walser-Platz 9, 2500 Biel/Bienne

Informationen: <http://www.espzh.ch/>

Avril

21/24.04.2009

4-Day Intensive English Course für Bili- und Immersionslehrpersonen

Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Zürich

Anmeldungen: www.zhsf-edu.ch (>Weiterbildung >Berufsfachschulen>Weiterbildungskurse >E Sprachen)

29.04.2009

La réforme de l'enseignement des langues face au dilemme: apprendre pour communiquer ou communiquer pour apprendre?

Bibliothèque Denis Diderot, 5, parvis René Descartes, Lyon 7e

Informations: <http://www.inrp.fr/manifestations/mercredis/programme-detaille-2008-2009>

Juin

16/18.06.2009

Langues et insertion en contextes francophones: discriminations, normes, apprentissages, identité...

Université Européenne de Bretagne - Rennes 2

Informations: www.associationlehrer.blog.de