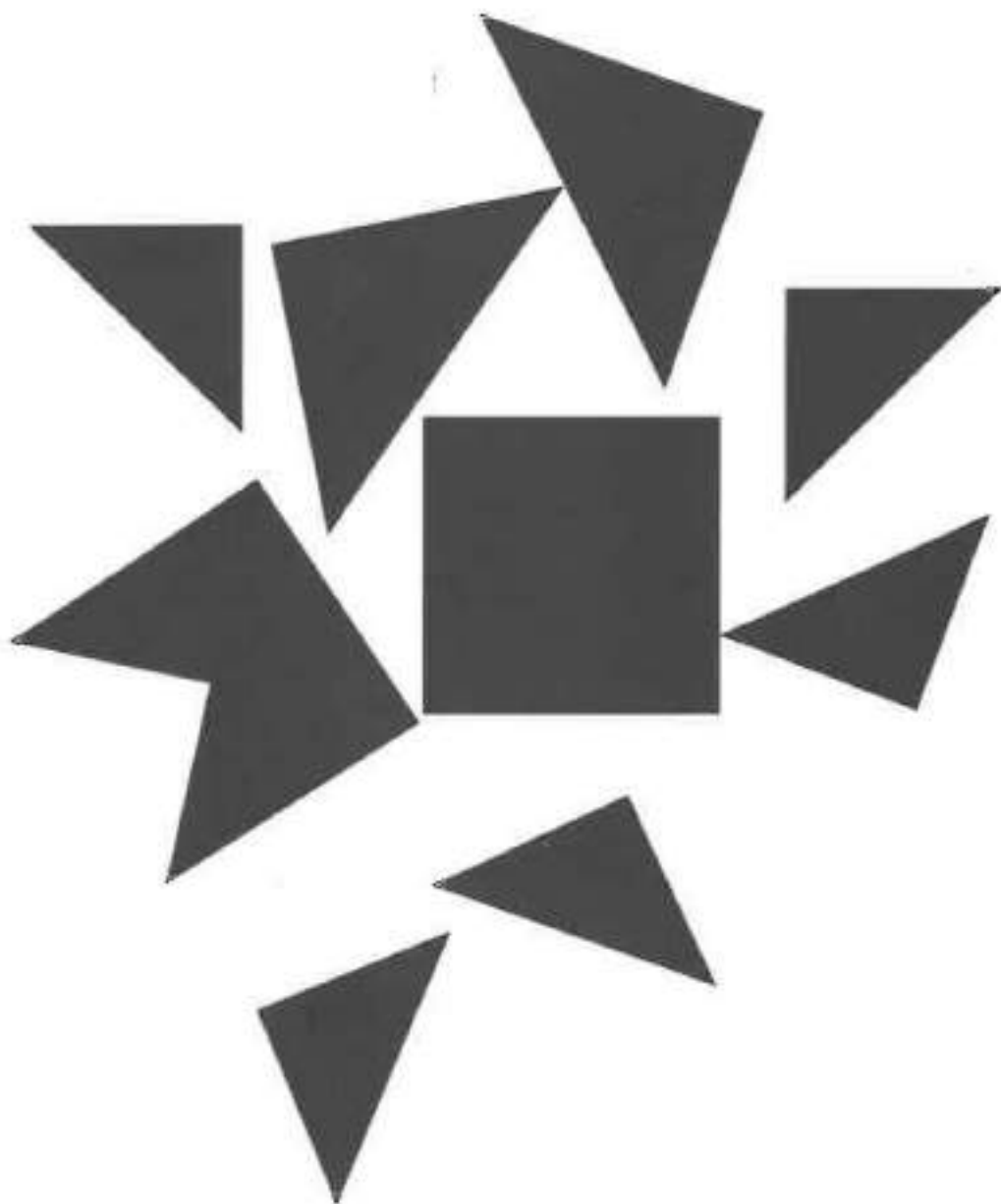


BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue
Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen
Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues
Revista per instruir ed emprender linguatgs
A Journal of Language Teaching and Learning



Fondazione Lingue
e Culture ■ Stif-
tung Sprachen und
Kulturen ■ Fonda-
tion Langues et
Cultures ■ Funda-
ziun Linguatgs e
Culturaz

N1 ■ 5 ■ 1993



Sommario Inhalt Sommaire Cuntegn

Babylonia	- Fondazione Lingue e Culture	2
	- Editorial	3
Centro	- Lingue e territori	4
	<i>Sandro Bianconi</i>	
	- Vers un enseignement /apprentissage des langues partenaires	5
	<i>Jacques-André Tschoumy</i>	
	- Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung	9
	<i>Chasper Pult</i>	
	- Le modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues	14
	<i>Uli Windisch</i>	
	- Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera	19
	<i>Rita Franceschini</i>	
	- Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella svizzera tedesca	26
	<i>Bruno Moretti</i>	
	- Per un diritto sociale alla lingua	30
	<i>Marco Borghi</i>	
Didattica	- La lecture: modèles et pratiques	34
	<i>Clelia Paccagnino</i>	
	- Vom Hörverstehen zum Sprechen	43
	<i>Urs Bühler und Hans Büchi</i>	
Finestre	- L'immersion - ou plonger sans couler	52
	<i>Michelle Bovet et Claudine Brohy</i>	
	- Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choice in Bilingual Education?	55
	<i>Franz Anders</i>	
Esperienze	- Les Chemins de Goufrantale	64
	<i>Mireille Venturelli</i>	
Bloc Notes	- Die Stellung der Sprachen in der neuen MAV	76
	<i>Urs Dulli</i>	
	- Echange - Scambio - Austausch	84
	<i>Silvia Mitteregger und Jean Racine</i>	
	- EUROPE Plurilingue	88
	- Approches linguistiques de l'interaction - Bulletin CILA	
	<i>Christoph Flügel</i>	
	- Agenda	93
Babylonia	- "Fondation Langues et Cultures"	96
Inseriti didattici	- N.8 par Clelia Paccagnino et al.	
	- N.9 von Maruska Mariotta und Corrado Biasca	
Impressum/Autori		98



Apple

Babylonia est composé sur ordinateur Apple Macintosh mis à disposition par Industrade SA (Wallisellen-Zürich) et Apelmatica (Viganello)



**Fondazione Lingue e Culture
Fondation Langues et Cultures
Stiftung Sprachen und Kulturen
Funziun linguatgs e Culturaz**

Le 16 avril '93 la Fondation Langues et Cultures a été officiellement constituée. Son siège se trouve au Centro Seminariale Monte Verità d'Ascona. La Fondation sera présentée au public le 5 juin '93 lors d'une journée d'étude au Monte Verità sur le thème "Le rôle des langues pour l'identité suisse"

Plus de 130 personnes et institutions - dont 10 cantons - qui représentent toute la Suisse y ont déjà adhéré. Dans le Conseil de Fondation, composé actuellement de 10 membres, toutes les régions linguistiques de notre pays sont représentées. La liste des adhérents et des membres du C.d.F. figure à la p.96-97 où sont reportés également des extraits des statuts.

*Un des buts principaux de la Fondation est la publication de **Babylonia**. La revue sera lancée avec 2 numéros en 1993 et 4 numéros en 1994. Les objectifs visés sont les suivants:*

- . atteindre les 1000 abonnés d'ici 1994;*
- . former un réseau de collaborateurs, d'enseignants et spécialistes de langues de tous niveaux scolaires de toute la Suisse.*

*Nous comptons donc aussi sur vous!
Bonne chance, **Babylonia!***

Am 16. April 1993 war es soweit. Die Stiftung Sprachen und Kulturen wurde offiziell gegründet. Sie hat ihren Sitz am Centro Seminariale Monte Verità in Ascona und wird am 5. Juni anlässlich einer Studientagung zum Thema

"Die Rolle der Sprachen für die schweizerische Identität"

einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt.

Mehr als 130 Personen und Institutionen - darunter 10 Kantone - aus der ganzen Schweizung bereits beigetreten. Dem Stiftungsrat, der dem zusammengesetzt ist, gehören Vertreter aller Sprachregionen unseres Landes an. Die Liste der Stiftungsmitglieder und der Mitglieder des Stiftungsrates sowie ein Auszug aus den Statuten finden sich auf S.96-97. Ein wichtiges Ziel der Stiftung ist die Veröffentlichung von **Babylonia**.

Die Zeitschrift wird mit 2 Nummern 1993 und 4 Nummern 1994 lanciert. Es gilt dabei,

- bis Ende 1993 1000 Abonnente zu gewinnen;
- ein Mitarbeiternetz aus Lehrern und Sprachexperten in der ganzen Schweiz aufzubauen.

Wir zählen auch auf Sie.
Viel Glück, **Babylonia!**

**Adhérez
à la
Fondation Langues et Cultures**

Abonnez-vous à *Babylonia*



EDITORIAL

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Nach den beiden Probenummern (1991 / 1992) können wir Euch die Nr. 1 unserer Zeitschrift vorstellen. *Babylonia* wird dann im Herbst 1993 nochmals erscheinen und für das kommende Jahr sind 4 Nummern vorgesehen.

Die Beiträge dieser ersten Nummer kreisen um das Thema der Mehrsprachigkeit und der damit zusammenhängenden Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz. In einem ersten Block werden verschiedene Kurzreferate vorgestellt, die im Rahmen der 1. Ascona-Tagung "Sprachen und Sprachgebiete" (Ascona, 27.-29. September 1992) gehalten wurden. Mit dem Thema des zweisprachigen Unterrichts und den Möglichkeiten seiner Umsetzung beschäftigen sich zwei weitere Beiträge. Was geht in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an der Primarschule vor? Zwei Beiträge und eine didaktische Beilage geben dazu erste, praktisch und theoretisch orientierte Antworten. Wer Interesse an Praxiserfahrung hat, der wird bestimmt durch einen äusserst spannenden Bericht, der neue Horizonte des FU-Unterrichtes aufzeigt, auf seine Rechnung kommen. "Les Chemins de Goufrantale": dies der verheissungsvolle Titel dieses Berichtes von Mireille Venturelli. Wir haben uns in dieser Nummer auf die Primar- und auf die Sekundarstufe I konzentriert. Die Herbstnummer wird hingegen vorwiegend die Sekundarstufe II berücksichtigen. Allerdings wird auf die aktuelle Diskussion um die Erneuerung der MAV aus der Sicht der Sprachen bereits jetzt eingegangen. Weitere Artikel und Informationen, z.B. zum Lehrer- und Schüleraustausch, und der Veranstaltungskalender runden das Ganze ab.

Die provisorische Redaktion ist bemüht, ein gesamtschweizerisches Mitarbeiternetz aufzubauen und bittet deshalb alle Interessierten um Mitarbeit am Projekt. Gerne ist die Zeitschrift bereit, von der nächsten Nummer an, den Fremdsprachen-Fachverbänden sowie sprachwissenschaftlichen Instituten der Universitäten besonderen Raum zur Verfügung zu stellen, der Informationen von allgemeinem Interesse gewidmet sein soll. Wir streben mit allen, die sich mit Sprachenunterricht beschäftigen, eine enge Zusammenarbeit an.

Noch ein Wort zur graphischen Gestaltung: Zwar wissen wir, dass die Attraktivität noch um einiges verbessert werden kann, hoffen aber mit den wenigen uns verfügbaren Mitteln bereits ein gut lesbares und übersichtliches *Babylonia* gestaltet zu haben. In diesem Sinne wünschen wir Euch viel Spass. Eure Redaktion.

EDITORIALE

Care lettrici, cari lettori!

Dopo i due numeri di prova (1991/1992), eccoci a proporvi il primo numero di *Babylonia*. In ottobre seguirà il prossimo e per il 1994 la rivista sarà trimestrale.

I contributi di questo numero affrontano il tema del plurilinguismo e del rinnovamento dell'insegnamento delle lingue in Svizzera. In una prima parte abbiamo raccolto le relazioni tenute al primo Incontro di Ascona sul plurilinguismo sul tema "Lingue e territori" (27-29 settembre 1992). In due articoli si discute poi il problema dell'insegnamento bilingue e della sua realizzazione. Significative sono le indicazioni di ordine teorico e pratico sulla didattica dell'insegnamento delle L2 nella scuola elementare proposte in due articoli e in un inserto didattico. "Les chemins de Goufrantale" è il titolo di un' avvicente rielaborazione di un'esperienza condotta nella scuola media. L'autrice, Mireille Venturelli, ha sperimentato nuove vie della didattica delle L2.

In questo numero ci siamo concentrati sulla scuola elementare e sulla scuola media. Alla scuola media superiore dedicheremo particolare attenzione nel prossimo numero. Il lettore troverà però già questa volta una discussione di un tema particolarmente attuale: il progetto per una nuova maturità federale visto nell'ottica delle lingue. Ulteriori articoli e informazioni varie, ad es. sugli scambi di docenti e allievi, completano, con l'agenda, il numero.

La redazione si sta impegnando per costruire una rete di collaboratori in tutta la Svizzera e lancia in questo senso un appello a tutti gli interessati. *Babylonia* sarà a disposizione, a partire dal prossimo numero, delle associazioni professionali e degli istituti universitari che vorranno pubblicare informazioni di interesse comune. E' nostra ferma intenzione collaborare con tutti coloro che si occupano dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.

Due parole sull'impostazione grafica. Continuando la linea dei numeri di prova, abbiamo cercato di conferire semplicità e rigore all'esposizione. Sappiamo però che resta parecchio da migliorare. Le vostre critiche saranno perciò gradite.

Con un augurio di buona lettura,
la vostra redazione.



Lingue e territori

Sandro Bianconi

Sandro Bianconi, linguista, è attualmente responsabile dell'Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana.

Presentazione

In chiusura dell'Incontro di Ascona sul plurilinguismo, che ha trattato il tema "Lingue e territori", nella mattinata del 29 settembre 1992 si è tenuta una tavola rotonda sul Plurilinguismo, migrazioni e minoranze in Svizzera, cui hanno preso parte studiosi svizzeri impegnati in diverse ricerche sul campo: Rita Franceschini dell'Università di Zurigo, Bruno Moretti dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Chasper Pult presidente della Lia Rumantscha, Jacques-André Tschoumy direttore dell'IRPD di Neuchâtel e Uli Windisch dell'Università di Ginevra. Le relazioni hanno tracciato un ritratto concreto e puntuale della complessa e dinamica realtà sociolinguistica svizzera contemporanea: dai comportamenti dei migranti interni e stranieri agli aspetti del bilinguismo nei territori di frontiera; dai problemi scolastici della minoranza romancia alle prospettive pedagogiche "rivoluzionarie" dell'insegnamento immersivo. Tra i numerosi interventi del pubblico abbiamo ritenuto opportuno riportare quello del prof. Marco Borghi che ha arricchito il dibattito con una riflessione originale sul diritto alla lingua. Ma ci spiace che ragioni di spazio ci impediscano di pubblicare altri contributi illuminanti, in particolare quelli del giudice federale Giuseppe Nay sul tema della libertà della lingua e del principio territoriale. Il risultato primo della Tavola Rotonda sta certamente nell'aver ricordato quanto sia complessa e diversificata la realtà sociolinguistica svizzera e quanti e quali siano i problemi che essa solleva: un dato scientifico che, così almeno speravano gli organizzatori dell'Incontro di Ascona, avrebbe dovuto far riflettere i politici impegnati nella revisione dell'articolo 116 della Costituzione federale sulle lingue. Purtroppo i fatti ci stanno smentendo clamorosamente.



Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires

plus précoce encore, plus naturel et plus cohérent

Jacques-André Tschoumy

Quelles sont les politiques linguistiques des systèmes éducatifs suisses et singulièrement suisse romands?

C'est cette question que je m'en vais traiter, en présentant l'effort suisse d'éducation depuis les années 70, un bilan comparé à échelle européenne, et les développements pour demain.

Jacques-André Tschoumy est directeur de l'Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRD) de Neuchâtel.

En préambule

Je tiens à préciser que je ne traiterai pas des problèmes d'intégration, d'accueil, ni de cours de cultures et de langues des pays d'origine. Tous les cantons suisses ont procédé à une avancée importante en ce domaine, ponctuée par les Recommandations de la CDIP/CH d'octobre 1991. Ce n'est pas de ce thème-là qu'il sera question.

J'aimerais vous prier également de biffer de votre vocabulaire le terme "langue étrangère" au profit de "langue partenaire". L'autre soir, à la télévision, Le Pen a différencié deux Frances, l'une qui aurait bien voté, la France française, et l'autre, la "France des étrangers", a-t-il dit. Ce thème est désormais anachronique, il ne correspond plus à la situation actuelle de l'Europe. C'est de langue partenaire qu'il faut parler, et je vous en fais la proposition.

1. L'effort suisse d'éducation 1970-1990

C'est un effort très certain qu'ont mené tous les cantons suisses en matière d'ap-

prentissage des langues vivantes à l'école obligatoire. Tous les cantons romands ont désormais introduit cette discipline à l'école primaire.

C'est en 1970 que les nouvelles idées avaient été mises à l'impulsion du Conseil de l'Europe à Strasbourg. En 1975, à Zoug, la CIDP/CH a arrêté ses Recommandations. A partir de cette situation, les cantons suisses ont organisé l'enseignement/apprentissage sur les points de rencontre suivants. Il y a peu, c'était les enfants de riches qui apprenaient les langues en école privée, ou les enfants doués, soit le 40% qui passaient en enseignement secondaire, ou les enfants des migrants. Demain c'est le pompiste d'Eurotunnel ou celui des Ogitunnel qui devra connaître les langues. La grande évolution est que désormais l'apprentissage des langues est le fait de tous les enfants et non plus de quelques-uns seulement. La visée est de communication, à savoir que la langue soit un instrument, et non plus un objet, et que l'on vise son utilisation davantage que son analyse. Il s'agit de primat dans



le temps, car il est hors de question de dire, de penser que l'analyse d'une langue ne soit pas utile, mais pas à l'école primaire, pas en ces termes-là. Les parents sont très favorables à cette évolution, car il se souviennent qu'ils avaient suivi des années d'études en langue partenaire et étaient incapables de demander le chemin de la gare à Münchenbuchsee. Les enfants apprécient ce développement. Le 86 % de ceux qui ont été interrogés, à Genève, apprécient et on peut tenir pour assuré que le niveau monte. Même en allemand, les enfants aiment l'allemand. Cet apprentissage n'est plus un calvaire.

Le primat a été mis sur l'oral et le savoir-faire également, et on a profité des périodes sensibles, soit la période qui précède la puberté, soit une période où l'enfant s'exprime, et donc présente des matériels linguistiques à son enseignant. On sait qu'à l'heure de l'adolescence la prise de paroles est beaucoup plus gênée et l'ensemble de l'apprentissage est contrarié. Enfin, on vise à doter l'enfant de compétences approximatives et non perfectionnistes. Est-ce que cet enseignement sera un magma ou un baragouin, ainsi que l'on dit certains? Avec Seyriex, au contraire, nous pensons que deux logiques sont mises en conflit, celle de la certitude, avec des systèmes simples et clos, et celle de l'incertitude, avec des univers complexes et mouvants. L'entreprise travaille avec des modèles d'incertitude complexe et mouvant. Il convient que l'école s'inspire de ce modèle. Enfin, on a souhaité donner une "touche d'alémanité", ceci sur forme réceptive et uniquement orale. Diverses cassettes présentent le suisse alémanique de Winterthur. Cette innovation a été ressentie diversement. Les enseignants apprécient peu, à vrai dire.

Voilà donc quelques indications générales concernant cet effort

Il convient de le dire très clairement, la Suisse est en retard, les cantons suisses sont en retard. C'est une idée reçue qui circule à l'étranger que les Suisses seraient multilingues.

Le pays est multilingue, les Suisses ne le sont pas et les élèves non plus.

mené par les cantons suisses en matière d'apprentissage des langues partenaires. Mais qu'en est-il par rapport à l'Europe?

2. Le bilan comparé à échelle européenne

Il convient de le dire très clairement, la Suisse est en retard, les cantons suisses sont en retard. C'est une idée reçue qui circule à l'étranger que les Suisses seraient multilingues.

Le pays est multilingue, les Suisses ne le sont pas et les élèves non plus. Certes, ils apprennent désormais trois langues à l'école obligatoire et c'est bien la moyenne européenne, mais il apprennent cette langue tard, vers 9-10 ans, alors qu'une majorité grandissante à 8 ans, à 6 et même à 4 ans. Enfin, plusieurs pays, à l'instar de la Suisse, enseignent une langue dite de proximité. Ce choix est intéressant, car il met en évidence ce que l'on appelle les espaces partagés en Europe, soit les chevauchements. Avec ses pieds, on choisit une langue du lieu ou du voisin et on dresse ses antennes pour apprendre une langue de grande diffusion internationale. Il n'est donc pas vrai que la Suisse soit en avance dans ses politiques linguistiques. Il convient de lui proposer un plan dynamisant.

3. Développements pour demain

Au cours de la décennie 80, l'appareil de connaissance sur l'enseignement/apprentissage des langues s'est considérablement affiné. Le savoir est actuellement suffisamment sûr pour que propositions soient faites aux décideurs de trois types de développements didactiques de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe.

Au cours des années prochaines, l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Europe devra être:

- 3.1. plus précoce encore;
- 3.2. plus naturel;
- 3.3. plus cohérent.

3.1. Plus précoce encore

Le champ expérimental de l'enseignement très précoce des langues s'est considérablement élargi. A Fribourg, demande est faite d'un enseignement bilingue dès l'âge de 6 ans. Cet enseignement bilingue est connu en Belgique, à Paris à la rue de Tanger, en Pays basque, à Chaumont en France, à Aoste et dans près d'une vingtaine de systèmes scolaires.

Je n'aime pas beaucoup le mot "précoce". Le mot précoce accreditte l'idée que l'entreprise serait prématurée, donc non adaptée à l'âge de l'enfant. Il conviendrait de dire plutôt apprentissage au juste moment, car avant 6 ans est le juste moment. Les hémisphères et les langues se latéralisent à l'âge de 6 ans dans le cerveau de l'enfant. Aux États généraux de la recherche en 1989, Parisi a bien démontré cette spécialisation des hémisphères droite et gauche. L'hémisphère droite, dès l'âge de 6 ans, se spécialise dans sa contribution à une appréhension de la réalité globale, simultanée, immédiate, perceptible. A preuve, la lésion de l'hémisphère droite après l'âge de 6 ans n'entraîne plus d'aphasie.



Elle entraîne l'aphasie avant 6 ans. L'hémisphère gauche se spécialise en opérant un traitement analytique, séquentiel, temporel, linguistique. Les deux hémisphères sont nécessaires pour la conduite et l'apprentissage d'une langue, à savoir qu'une réaction de type immédiate et perceptive doit se combiner à une opération analytique.

Est-ce suffisant pour que l'apprentissage se fasse avant l'âge de 6 ans, soit avant cette spécialisation du fonctionnement des hémisphères de l'être humain ?

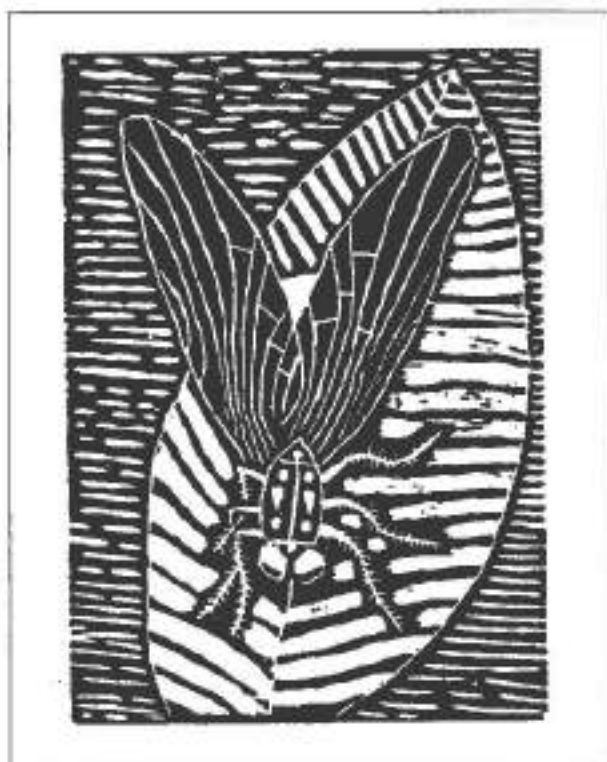
Preuve n'est pas vraiment faite. Et Parisi ne l'affirme pas explicitement. Mais l'idée reste forte, à savoir qu'avant l'âge de 6 ans, la construction du langage se façonnerait beaucoup mieux, et qu'ainsi donc un temps fondamental serait gagné à mener une approche des langues vivantes avant l'âge de 6 ans.

3.2. Plus naturel

Trois mesures sont proposées par l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, et la Commission chargée de suivre l'enseignement/apprentissage des langues en Suisse romande (CREA).

3.2.1. Moduler les apprentissages, les temps et les instruments

L'apprentissage de la langue ne se décrit pas au chronomètre ni à la sonnerie de l'école. Il convient de mettre plus de souplesse dans nos enseignements, et de mettre fin à la leçon de langue de 20 ou de 50 minutes. Une première réponse a été de confier cet enseignement à des maîtres généralistes en Suisse, contrairement à la pratique européenne. Une deuxième mesure plus naturelle



serait de moduler cet enseignement, de l'espace et de le concentrer au travers de temps d'enseignement variables, parfois de 5 minutes, parfois d'une journée pleine, parfois d'une semaine pleine. Et d'adapter les instruments didactiques, de moduler les moyens d'enseignement.

3.2.2 Promouvoir les échanges et leur donner un statut

Autre mesure plus naturelle, il convient de donner du sens à l'apprentissage des langues et de finaliser cet enseignement par l'insertion d'une dimension européenne. Le séjour linguistique en un pays étranger est un moment fort, et l'échange donne un sens à l'apprentissage des langues. Tous ceux qui ont expérimenté cette méthode s'en sont convaincus.

De grands projets se sont développés sur base européenne, mais à niveau universitaire. On visait des échanges pour le 10 % de la population universitaire. Seuls 3 à 4 % ont répondu; c'est un semi-échec. C'est surtout un échec que d'attribuer cette possibilité aux seuls universitaires. Il convient désormais, à la faveur des accords de Maastricht, d'offrir ces échanges aux lycéens, ainsi qu'aux enfants dans les écoles. Ce mouvement est en train de se faire avec grand

profit à partir du Centre d'échanges de Soleure. Et avec le secours de diverses Ambassades, dont l'Ambassade de France.

Mais il conviendra d'écrire une pédagogie de l'échange, soit de situer un avant, un pendant et un après l'échange. Il conviendra surtout de se persuader que l'échange peut se faire de façon diverse sur un enfant, sur plusieurs élèves, sur une classe, sur un établissement scolaire, sur une communauté politique.

Mais il peut se faire également sur des produits, sur des Fax, et sur des Telex.

3.2.3. Développer l'enseignement

Troisième mesure d'un enseignement plus naturel: il conviendra enfin de passer d'un enseignement de la langue vers un enseignement dans la langue, et de créer, dans l'esprit de nos enfants, un code switching, soit une alternance codique qui lui permette de passer facilement d'une langue à l'autre.

- A Aoste, l'enseignement est bilingue, français-italien à 50 % dès l'âge de 6 ans;
- à la rue de Tanger à Paris, l'enseignement est bilingue, français-arabe, dès l'âge de 2 ans;
- en République tchèque, l'enseignement est bilingue dès l'âge de 8 ans, en tchèque et en anglais, ou en allemand, selon les choix locaux;
- en Alsace, dès l'âge de 8 ans sur 500 sites dès 1991, l'enseignement se fait en français et en allemand;
- à Malte, dès l'âge de 6 ans, en maltais et en anglais;
- en Pays basque, l'enseignement est bilingue, 12 heures en langue française et 12 heures en basque, dans des disciplines telles que la



mathématique, la science, la géographie et les arts pratiques.

3.3. Plus cohérent

3.3.1. Vers une même structure d'apprentissage

Il y a plus de vingt ans, Eddy Roulet souhaitait une terminologie commune aux enseignements de langue maternelle et de langue seconde, une structure d'enseignement/apprentissage commune des langues, un recul sur la langue et un regard sur les langues.

Le moment n'est-il pas venu de concrétiser ce projet d'apprentissage de langue maternelle et de langue seconde, compte tenu de la maîtrise multilinguistique de nos enfants ?

3.3.2. Vers un enseignement/apprentissage d'éveil aux langages (language awareness)

C'est à Londres que Hawkins a mis au point un système d'"éveil aux langages", compte tenu de la multiplicité des langues véhiculées par les écoliers londoniens (les enfants parlent 159 langues dans les écoles londoniennes)

A Grenoble, Louise Dabène a développé un savoir très construit d'éveil aux langages.

A Amiens, Martine Pretceille mène le même type de projet, et dès l'âge de 6 ans, à Bourg-en-Bresse, est engagé un éveil aux langages.

Cet éveil aux langages n'est-il pas la seule manière de répondre à cette arrivée massive de langues partenaires dans nos classes? Les tableaux de l'OCDE aussi bien que ceux de l'Office de la statistique suisse montrent combien nombreux sont les enfants de langue étrangère et les enfants de culture étrangère dans nos classes. Ce qui était exceptionnel est en train de devenir na-

Je n'aime pas beaucoup le mot "précoce". Le mot précoce accredit l'idée que l'entreprise serait prématurée, donc non adaptée à l'âge de l'enfant. Il conviendrait de dire plutôt apprentissage au juste moment, car avant 6 ans est le juste moment.

turel. Il convient d'adapter nos apprentissages à cette situation nouvelle. Il convient de favoriser la création de langages intermédiaires, de langages pidgin et créole. Il convient d'accepter des citoyennetés plurielles, des citoyennetés d'enfants beurs, qui sachent se retrouver au travers de leur attribution à la nationalité française, en même temps que de leurs affinités arabes d'autrefois.

Car la langue n'est qu'un moyen. Qu'un moyen d'atteindre un objectif pédagogique qui s'insère dans les politiques éducatives du monde moderne. C'est le mot "inter" qu'il faut souligner; c'est le mot "interculturalisme" qui sous-tendra désormais toutes les politiques linguistiques. L'interculturalisme offre une fécondation mutuelle des cultures; elle postule l'égalité estime, non seulement des langues, mais des sociétés et des personnes; elle contribue à instaurer un pluralisme vécu; il n'y a pas d'autre choix: l'éveil aux langages est l'évolution de demain de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe.

Les décisions seront prises par les Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin au printemps 1993.

4. Conclusions

C'est la fin du "tout-en-anglais". La fin de l'"Europe incorporée", la fin du mythe que CNN remplacerait les professeurs dans leurs classes. A la période des

mésalliances du XIXe siècle, succède une période de chevauchements, d'enchevêtrements, d'espaces partagés. Trois cartes rendent compte de l'Europe nouvelle, la carte eurostatique, la carte eurorégionale, et la carte eurominoritaire. Il nous faudra des lunettes trifocales pour comprendre et opérer en Europe, désormais.

La nouveauté est aussi que l'apprentissage de langues vivantes fait partie désormais des compétences fondamentales (lire, écrire,...). C'est un des faits le plus importants de la fin de ce siècle dans l'histoire de l'éducation.

Enfin, c'est un défi pour l'école publique que cet enseignement/apprentissage des langues vivantes. Si elle ne le relève pas, l'enseignement privé va intensifier sa publicité dans les journaux pour un apprentissage en trois jours de toutes les langues européennes et ainsi des centaines d'enfants se détourneront de l'enseignement public. Ce serait renouveler l'écart qui a existé en matière d'apprentissage des langues entre une école d'élites et une école publique. L'école publique de Suisse romande et du Tessin souhaite-t-elle relever ce défi?



Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung -

Aspekte der Schulsituation in Romanischbünden

Chasper Pult

Das kantonale Schulsystem in Graubünden ist charakterisiert durch die Dreisprachigkeit des Kantons. Die Gemeinden bestimmen die Schulsprache in eigener Autonomie. Von den 213 Bündner Gemeinden haben 167 eine Primarschule, 82 Schulorte haben eine deutsche, 67 eine rätoromanische und 18 eine italienische Grundschule. Im folgenden soll vor allem das rätoromanische Schulsystem in Graubünden dargestellt werden

Was heisst rätoromanische Grundschule ?

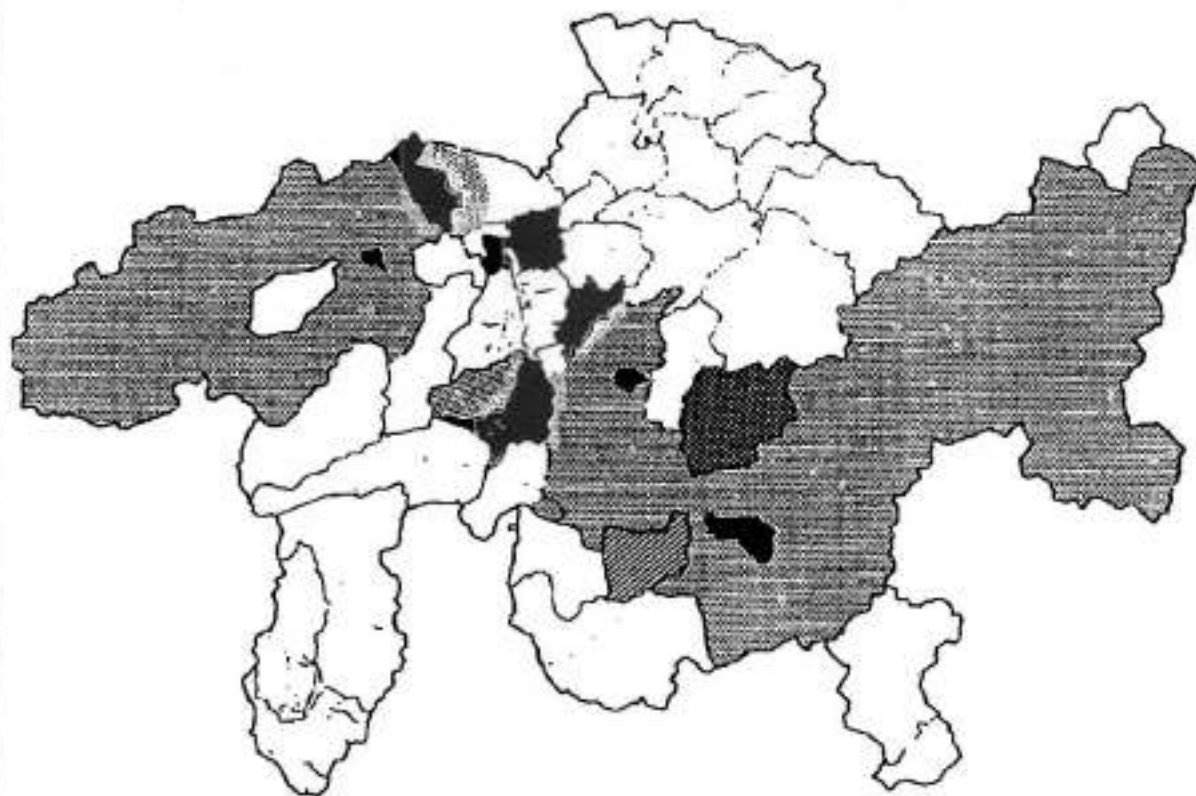
Chasper Pult, Romanist, 1949 in Sent geboren, ist Dozent am Lehrerseminar in Chur und an den Universitäten Freiburg und Zürich.

Wie aus der beigefügten Abbildung (Abbildung 1) zu entnehmen ist, ist der Typ A der am meisten verbreitete im rätoromanischen Sprachgebiet. Rätoromanische Grundschule heisst demnach, dass während der ersten drei Jahre der Primarschule nur auf rätoromanisch unterrichtet wird, ab der vierten Klasse kommt dann das Deutsche als Fremdsprache dazu. Erst auf der Oberstufe (Sekundar- resp. Realschule) hat das Deutsche dann eine Vormachtstellung und das Rätoromanische reduziert sich auf einzelne Lektionen und auf das Fach Biologie. Rätoromanische Grundschule heisst demnach nicht zweisprachige Schule. Alle Schüler beginnen auf rätoromanisch Schreiben und Lesen zu lernen, d.h. auch Schüler, die nicht rätoromanisch als Muttersprache haben, werden in dieser Sprache eingeschult. Voraussetzung dazu ist eine minimale Sprachkompetenz der Schüler, die sie während der Kleinkinderschule erlangen sollten. In vorwiegend romanischen Gegenden

ist die Sprachsituation normal, d.h. mit diesem Modell lernen die Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen in ihrer Muttersprache. Interessanter wird es, wenn wir die stark germanisierten Gemeinden betrachten, in denen die rätoromanische Bevölkerung in der Minderheit ist. Als ein extremes Beispiel mag die Gemeinde Pontresina angeführt werden. Die demographischen Verhältnisse in dieser Tourismusgemeinde des Oberengadins weisen gemäss Volkszählung einen Romanen-Anteil unter 15 % auf. Die Primarschule in Pontresina ist jedoch seit Jahrzehnten eine Schule, die als rätoromanische Grundschule geführt wird. Nach dem Wirtschaftswachstum der fünfziger Jahre hat das Deutsche in Pontresina eine dominierende Stellung eingenommen. Kinder mit romanischer Muttersprache lassen sich pro Klasse an einer Hand abzählen, ja es kann sehr wohl der Fall auftreten, dass auf Klassen in der Grösse von 15-20 Kindern nur 1-2 Rätoromanen vertreten sind. Der Lehr-



Abbildung 1 La situaziun linguistica en las scolas dal territori rumantsch



Legenda:

tipa da scola



tip A
scola elementara
rumantscha



tip B
scola elementara
tudestga cun instrucziun
da rumantsch



proiect da pilot
Bravuogn



cas spezial
Bejva

	scolina	1.	2.	3.	4.	5.	6. cl.	sigalim superiur
tip A	rumantsch	rumantsch		rumantsch		tudestg		rumantsch tudestg
tip B	rumantsch	rumantsch		tudestg				rumantsch tudestg
proiect da pilot	rumantsch	tudestg		rumantsch				tudestg rumantsch
cas spezial	tudestg		talian					tudestg rumantsch



Abbildung 2	Tabla da las lecziuns Scuolas rumantschas					
Roms	1. classa	2. classa	3. classa	4. classa	5. classa	6. classa
Religiun	2	2	2	2	2	2
Matematica	5	5	5	5	5	6
Rumantsch	6	6	6	4	4	3
Tudais-ch				4	5	5
Cognuschentscha da l'ambient e da la patria* (Istorgia natürala)	3	3	3			
Istorgia) Realias				4	5	5
Geografia)						
Disegn			2	2	2	2
Scriver		1	1			
Chant	2	2	2	2	2	2
Gimnastica	3	3	3	3	3	3
Lavur manuala/zambriar	2	4	4	4	4	4
Nomer da las lecziuns	23	26	28	30	32	32

*Cognuschentscha da l'ambient e da la patria in prüma e segonda classa: scriver, disegnar e fœrmar instrucziun in stretta patria.
 ** La lavur manuala cumpiglia duos lecziun da zambriar e duos lecziun da lavur cun textülias. L'estrucziun da lavur manuala pella prüma classa (2 lecziuns l'eivna) vai datta in princip dal magister o da la magistra da classa.
 1. Cun excepziun da rom tudais-ch vain tuot l'estrucziun datta per rumantsch.
 2. Uena lecziun düra 50 minuts; in cas motivats (s-chalin primar e s-chalin superior aint illa listessa chassa da scoola, problems da trafic, ourvantuot da transport da scolars) po la düra da las lecziuns gnir scurzada sün 45 minuts.
 Cun far l'urari esa da verer cha'l ritem da las lecziuns correspunda al s-chalin dal scolar e ch'el saja pedagogicameing bun e radchunaveil.
 3. In cas bain motivats ed in perincletta cul cussagl da baselgia evangelic o cul Ordinariat episcopal esa pussibel far ün'excepziun e da redder il nomer da las lecziuns da religiun sün üna lecziun l'eivna. Il cussagl da scoola dal lö e'l Departamaint d'educaziun han da gnir orientats in scrit sur da quistas cunvegns excepziunals.
 4. Per cha'l possum obligatoric da las lecziuns per magister e magistras possa gnir raggiunt, daja la pussibilità da partir las classes.
 5. Rumantsch in cumüns cun scuolas fundametalas tudais-chas: Per quai'estrucziun esa previs duos lecziuns l'eivna chi van a charg d'üna lecziun da stretta patria o da realias e d'üna lecziun da tudais-ch. Cun permiss dal Departamaint d'educaziun pon introdier ils cumüns ün'estrucziun da rumantsch schlargiada cun quatter lecziuns chi van a charg da l'estrucziun da tudais-che da stretta patria o da realias.
 6. Scriver: L'estrucziun da scrittüra (calligrafia) dess gnir datta in sequenzas cuortas chi importan lura insembel üna lecziun l'eivna.
 7. Il plan d'estrucziun pella lavur manuala (zambriar) vain miss in vigur provisoricameing per 6 ons a partir da l'on da scoola 1992/93.

plan (siehe Abbildung 2 "Tabla da las lecziuns") sieht vor, dass die Schüler in der 1.-3. Klasse je 6 Wochen-Lektionen Rätoromanisch haben. Alle anderen Fächer werden ebenfalls auf rätoromanisch unterrichtet. Obwohl die Sprache in der Gemeinde, sei es in der Verwaltung wie auch im öffentlichen Gebrauch im allgemeinen, deutsch ist, wird die Schule als rätoromanische "Insel" definiert. Für die Kinder bedeutet das Betreten des Schulzimmers augenblicklich ein Eintreten in eine rätoromanische Umwelt. Diese Art von Eintauchen (Immersion)

wird von pädagogischen Fachleuten als eine Möglichkeit angesehen, der Minderheitssprache eine Chance zu geben, sich neben der Mehrheitssprache zu behaupten. Die minimale Kompetenz in der Minderheitssprache wird durch dieses System erreicht, obwohl die Mehrheitssprache das gesellschaftliche Prestige besitzt und in der Gemeinde die Kommunikation bestimmt. Wie aus dem Lehrplan ersichtlich ist, kommt das Deutsche als Zweitsprache erst ab der 4. Klasse dazu und zwar mit einer gleich hohen Lektionen-Dotation (4). In

der 5. und in der 6. Klasse überwiegt das Deutsche im Sprachunterricht, die anderen Fächer werden hingegen weiterhin auf rätoromanisch unterrichtet. Selbstverständlich bietet diese Form der rätoromanischen Grundschule Anlass zu pädagogischen Überlegungen. Weil für viele nicht-rätoromanische Kinder die rätoromanische Sprache nicht völlige Spontaneität im Gefühlsausdruck gewährleistet, wird immer wieder der Vorwurf erhoben, dass die Kinder in einer Zwangssituation seien, in der die pädagogischen Grundvoraussetzungen



Abbildung 3

SCUOLA SECUNDARA PUNTRASCHIGNA URARI 1985 / 1986

Temp	cl.	Lundeschdi	mardi	marcaldi	gövgia	venderdi	sanda
0800	1.	rumauntsch	religiun	frances H	frances H	chaunt B	fisica B
/	2.	- /disegn geo. B	frances H	matem. B	matem. B	chaunt B	frances H
0850	3.	inglais H	frances H	matem. B	matem. B	chaunt B	frances H
0850	1.	frances H	matem. B	matem. B	religiun	frances H	matem. B
/	2.	matem. B	tudas-ch H	frances H	frances H	matem. B	geografia H
0940	3.	matem. B	tudas-ch H	frances H	frances H	matem. B	geografia H
1000	1.	lav.man/gimn.B	gimn./retsch.B	geom. B	matem. B	tudas-ch H	geografia H
/	2.	econ./gimn. B	gim/lav.man.	istorgia H	tudas-ch H	biologia B	rumaunt. B
1050	3.	lav.man/gimn.B	gim/lav.man.	istorgia H	tudas-ch H	biologia B	rumaunt. B
1050	1.	lav.man/gimn B	gimn./retsch B	rumauntsch	biologia B	gimn. H	
/	2.	econom/gimn.B	gimn/lav.man.	-/retscherch.B	geogr. H	gimn. H	
11.40	3.	lav.man/gimn.B	gimn/lav.man.	inglais H	geogr. H	gimn. H	
13.45	1.	tudas.-ch. H	istorgia H		geogr. H	geom. B	
/	2.	disegner B	religiun		religiun	tudas-ch H	
14.35	3.	disegner B	religiun		religiun	tudas-ch H	
14,35	1.	tudas-ch H	tudas-ch H		lav.man/dis.gH	disegner B	
/	2.	disegner B	biologia B		geometria B	tudas-ch H	
15.25	3.	disegner B	biologia B		lav.man/geom.B	tudas-ch H	
15.40	1.	lav.man/dis.g H	tudas-ch H		istorgia H	disegner B	
/	2.	geometria B	rumaunt. B		fisica B	istorgia H	
16.30	3	lav.man/geom B	rumaunt.B		fisica B	istorgia H	
			preparands			confirmands	

nicht erfüllt sind. Die Praxis jedoch zeigt, dass die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer diese Aspekte sehr wohl berücksichtigen in ihrem Unterricht. Eine Reduktion der Klassen, im Einverständnis mit dem Schulrat und vom Schulinspektor unterstützt, verhilft dem Lehrer zur Möglichkeit des individualisierten Unterrichtes. So ist es wohl möglich, dass bei fremdsprachigen Kindern, die in der Kleinkinderschule die nötigen Grundkenntnisse nicht erwerben konnten, oder auch später erst zugezogen sind, die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer vom Kind her auf deutsch erfolgt, der Lehrer aber konsequent auf rätoroma-

nisch antwortet. Mit spielerischem Vorgehen und mit stimulierenden Sprachspielen kann das Interesse des Kindes an der Fremdsprache geweckt werden.

Ein wichtiger Faktor für diese Art von Grundschule in einer sprachlichen Minderheitssituation bilden die Lehrmittel. Der Kanton Graubünden hat einen grossen Aufwand zu leisten, indem er Lehrmittel in allen fünf rätoromanischen Schriftidiomen zur Verfügung stellt, neben den deutschen und italienischen Lehrmitteln. Diese Lehrmittel werden von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern in Teamarbeit selbst konzipiert und verfasst. Dadurch ergibt

sich die Möglichkeit einer direkten Identifikation, bedingt auch durch die aktive Teilnahme der direkt Interessierten. Die Lehrmittel sind häufig situationsbezogen und versuchen, die sprachliche Realität zu integrieren.

Wenn man die in den letzten Jahren erschienenen Lehrmittel der Primarschulstufe für Romanischbünden analysiert, wird man erstaunt sein, wie innovativ und stimulierend diese Lehrmittel wirken. Es hat sich allerdings gezeigt, dass gerade wegen den unterschiedlichen sprachlichen Verhältnissen verschiedene Lehrmittel für die romanischen Kerngebiete einerseits, sowie für gemischtsprachige Regionen



andererseits zu schaffen sind. Vor allem der Grundwortschatz muss z.B. für das Oberengadin nach didaktisch-methodischen Kriterien aufgebaut werden. Für romanische Kernregionen kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder einen hohen Grad an Differenziertheit in ihrer muttersprachlichen Kompetenz schon mitbringen.

Diese Form von Zweisprachigkeit in der romanischen Grundschule ermöglicht es, bis zur 4. Klasse eine rätoromanische Kompetenz aufzubauen, die auch später die Brücke zum rätoromanischen Kulturerbe bilden kann. Allerdings ist der Wechsel nach der Primarschule zur Oberstufe gleichzeitig ein Sprachwechsel mit teilweise negativen Konsequenzen, was die Beherrschung des Rätoromanischen betrifft. Im Sekundarstundenplan des Jahres 1985/86 (Abbildung 3) zeigt sich deutlich, wie das Rätoromanische in Randstunden gedrängt wird: Montagmorgen, Dienstagnachmittag und Samstag als Abschluss der Schulwoche. Dazu kommen die Biologiestunden, die seit Beginn der 80iger Jahre ebenfalls auf romanisch erteilt werden, durchwegs bis zur letzten Klasse. Bei der damals erfolgten Aenderung des Lehrplans heisst es, dass auch einzelne Kapitel in den übrigen Realfächern romanisch behandelt werden können. Diese Berücksichtigung des Rätoromanischen auf der Oberstufe entspricht allerdings in keiner Art und Weise den Erwartungen, die mit der rätoromanischen Grundschule im sprachlichen Bereich geweckt werden. Damit erklärt sich auch, dass der Lehrplan der Sekundar- und Realschulen gegenwärtig überprüft wird und dass mit grosser Wahrscheinlichkeit die Stellung des Rätoromanischen ausgebaut wird.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Rätoromanische auch in Gemeinden mit rätoromanischen Minderheiten in der Schule durch das Modell der rätoromanischen Grundschule eine Realität darstellt, mit der sich nicht nur die Schul-

Für die Kinder bedeutet das Betreten des Schulzimmers augenblicklich ein Eintreten in eine rätoromanische Umwelt. Diese Art von Eintauchen (Immersion) wird von pädagogischen Fachleuten als eine Möglichkeit angesehen, der Minderheitssprache eine Chance zu geben, sich neben der Mehrheitssprache zu behaupten.

kinder, sondern auch ihre Eltern auseinandersetzen müssen. Bis zur heutigen Zeit hat dieser Schultyp nicht zu Beanstandungen Anlass gegeben, d.h. politisch kam es nie zu einer Grundsatzdiskussion, ob bei deutsch dominierten Gemeinden der rätoromanische Unterricht weiterhin toleriert werden sollte. Bei einzelnen Gemeinden wurde allerdings früher die Unterrichtssprache gewechselt, z.B. ist St. Moritz schon seit vielen Jahrzehnten durch die deutsche Primarschule bestimmt. Allerdings gilt auch für St. Moritz das Rätoromanische zumindest als Schulfach, es entspricht in diesem Sinne dem Typ B der deutschen Grundschule mit Romanischunterricht (Abbildung 1), wie er auch z.B. in Ander, in Flims, in Domat/Ems oder in anderen Orten gestaltet wird. Es ist wahrscheinlich so, dass die Eltern die Funktionalität des Rätoromanischen als Schlüsselssprache zu den anderen lateinischen Sprachen (Italienisch oder Französisch) erfassen können und dass sie auch diese Form der Brücke zum rätoromanischen Kulturerbe akzeptieren können. Bei denjenigen Kindern, bei denen Schulschwierigkeiten auftreten, ist häufig festgestellt worden, dass diese Schwierigkeiten nicht durch das Rätoromanische oder durch die Zweisprachigkeit bedingt sind, sondern dass es sich um allgemeinere Schwierigkeiten handelt, die auch in einsprachigen Schu-

len auftreten würden. Allerdings ist die rätoromanische Grundschule, wie sie hier dargestellt worden ist, nur möglich durch einen grossen Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer und bedingt eine kontinuierliche Betreuung der Schüler in sprachlicher Hinsicht und einen regelmässigen Kontakt mit den Eltern.



Les modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues

Uli Windisch

L'intervention orale de Uli Windisch n'ayant pas été publiée, nous reproduisons, avec l'accord de l'auteur, quelques extraits de son étude publiée avec une équipe de recherche: "Les relations quotidiennes entre romands et suisses allemands", Editions Payot, Lausanne, 1992, 2 vol., 624 p. et 544 p.

Uli Windisch est professeur de sociologie et sociolinguistique à l'Université de Genève. Il a mené plusieurs recherches sur les spécificités culturelles, sociales, politiques et symboliques de la Suisse.

Extraits des pages 502 à 518 du vol.2. Si, à un niveau général, on relève la rareté et la difficulté du passage de la cohabitation séparée à des interactions et à des échanges effectifs, la situation est bien meilleure et surprenante d'originalité lorsqu'on considère des lieux et des communes situés à la frontière des langues et comprenant des proportions variables mais significatives de membres des deux communautés linguistiques vivant quotidiennement ensemble.

Nous aimerions terminer ce bref rappel général de certains résultats de nos travaux en soulignant diverses formes de vie intercommunautaire qui peuvent se développer dans ces situations de contact des langues lorsqu'elles représentent de véritables traditions et pratiques historiques. Parallèlement, il devient ainsi possible de préciser les modalités du pragmatisme helvétique en matière de savoir-faire intercommunautaire.

En premier lieu, il faut rappeler l'énorme fossé entre la mise en scène médiatique de quelques situations conflictuelles dans une ou deux communes et le grand nombre de communes qui ont trouvé des modalités originales et

particulièrement intéressantes pour gérer quotidiennement les relations intercommunautaires, mais dont on ne parle pour ainsi dire jamais. La surprise et l'intérêt sont d'autant plus grands lorsqu'on connaît le nombre de ces communes effectivement plurilingues et pluriculturelles (dans le seul district du Lac (Fribourg), quatorze communes ont une minorité linguistique de 15 % et plus).

Un microclimat de bonne volonté, de souplesse et de pragmatisme

Dans l'ensemble, on est frappé par le climat de bonne volonté qui règne dans ces communes. Les problèmes existent, des différends et des tensions surgissent périodiquement, mais on cherche toujours une solution, la moins inéquitable possible. La dimension historique joue un rôle capital: cela fait des décennies, voire des siècles que l'on a dû chercher et trouver des solutions. Bonne volonté, souplesse et pragmatisme, autant d'attitudes qui se situent à l'opposé de la crispation et de l'attachement rigide à



des principes théoriques, abstraits et généraux et dont l'exigence d'application stricte devient souvent source de conflit. Lorsque l'expérience historique devient la référence, la solution est proche, tandis que la défense inconditionnelle de principes idéologiques engendre vite intolérance, blocage et conflit.

Dans ces communes pluri-lingues, les domaines qui posent problème reviennent avec une régularité des plus fidèles: ce sont principalement l'école, l'administration et la vie politique en général. La mesure dans laquelle une commune est plus ou moins complètement bilingue est déterminante (possibilité pour les enfants de la communauté minoritaire de suivre les écoles dans leur langue d'origine, degré de bilinguisme de l'administration, place faite à la minorité dans la vie sociale, culturelle et politique en général). Ce degré de bilinguisme dépend lui-même de l'importance de la minorité, de la pratique historique, du contexte géolinguistique, de la proximité de la frontière linguistique. Des facteurs autres que purement linguistiques interviennent pour expliquer l'état plus ou moins consensuel ou conflictuel du rapport entre les communautés linguistiques: l'ampleur et la rapidité du développement économique et des flux migratoires.

En d'autres termes, un développement économique et une immigration subits et forts peuvent poser plus de problèmes (comme c'est le cas à Marly et à Courgevau, mais pas Villars-sur-Glâne, dans une situation pourtant analogue), que des mouvements plus lents et plus anciens (Granges-Paccot, par exemple).

La proximité des voies de communication joue également un rôle déterminant. Une commune située près d'une autoroute et relativement proche



d'un centre urbain présente un attrait certain: terrain moins cher, possibilité de vivre à la campagne tout en travaillant à la ville. Si, d'autre part, une commune offre la possibilité de scolariser les enfants indifféremment dans l'une ou l'autre langue, son pouvoir d'attraction devient maximal. Dans de tels cas, il peut se produire subitement des réactions de défense, souvent avec retard.

L'équilibre linguistique dépend aussi de la disposition plus ou moins grande des minoritaires linguistiques nouvellement arrivés à s'adapter. Nous avons vu combien souvent les nouveaux arrivants alémaniques non fribourgeois (qui n'auraient pas ce savoir-faire intercommunautaire historique des Fribourgeois "dans le sang") sont transformés en véritable bouc émissaire, devenant la cause de tous les problèmes.

L'autonomie communale, importante en Suisse, contribue à expliquer la grande variété des modalités de cohabitation. En matière scolaire, cette autonomie explique la présence de deux types de politique scolaire communale: possibilité de scolarisation dans les deux langues et cela en principe gratuitement ou politique d'assimilation (lorsqu'un cercle scolaire ne comprend qu'une com-

mune ou plusieurs communes d'une seule langue, la fréquentation gratuite de l'école dans la langue minoritaire ne va pas de soi).

La commune de Greng (cinquante-quatre habitants dont quarante-six Alémaniques et huit Romands) est enregistrée officiellement comme francophone au niveau cantonal alors qu'elle est considérée comme alémanique au niveau local et même plus largement.

Dans trois communes officiellement francophones: Courtaman, Courtepin et Wallenried (cette dernière à

majorité pourtant alémanique, 54 %), le bilinguisme est considéré comme fonctionnant de manière exemplaire, palmarès au sein duquel Courtaman arrive en tête. Dans ce dernier cas, les proportions linguistiques sont aussi les plus proches (54 % de francophones et 47 % d'Alémaniques). Cette commune se trouve à mi-chemin entre Morat et Fribourg et est entourée de communes à la fois alémaniques et romandes. Le développement des deux communautés linguistiques s'est fait de manière lente et équilibrée au cours de l'histoire récente (contrairement, par exemple, à Courgevau dont l'image est conflictuelle, et qui a donc connu un développement brusque et une immigration essentiellement alémanique).

Ces trois communes disposent d'un autre avantage. Elles sont proches les unes des autres et collaborent activement. Ce qui permet par exemple aux parents, grâce au cercle scolaire commun dont elles font partie, de scolariser leurs enfants dans la langue de leur choix. D'autre part, les déplacements ne sont pas importants.

En ce qui concerne l'Association des communes du district du Lac (sept membres représentant les différentes régions du district), son président



est parfaitement bilingue, les débats se déroulent à 80 % en allemand tandis que le procès-verbal des réunions est rédigé en français.

Quand chacun chante et prie dans sa langue

Autre modalité de gestion intéressante: Meyriez. Cette commune officiellement francophone, bien que les francophones ne représentent plus que 20 % de la population, tient à le rester. Les débats au Conseil communal ont lieu en dialecte alémanique, les procès-verbaux sont rédigés en français. L'ensemble de la population tient au français, considéré comme un élément de l'identité du village (situé à côté de la ville germanophone de Morat). La paroisse réformée de Meyriez (70 % de protestants) constitue un autre exemple original de cohabitation linguistique. Même si les trois quarts de la communauté ecclésiastique sont de langue allemande, la paroisse est également francophone. Deux cultes mensuels sont célébrés en allemand et un en français. Les offices des jours de fête sont toujours bilingues. Le pasteur commence le sermon en français et poursuit en allemand, sans traduire ses propos, la plupart des pratiquants comprenant les deux langues. Chacun chante dans sa propre langue sur une mélodie commune et les paroissiens prient en même temps, mais dans leur langue respective. Les mariages mixtes (du point de vue à la fois linguistique et religieux) sont courants. Le pasteur prépare alors minutieusement son texte afin que chaque langue ait la même importance. Souvenons-nous de l'anecdote relative à l'image d'un tel culte bilingue chez certains. Une dame suisse allemande trouvait que le pasteur avait privilégié le français, tandis qu'une Romande a fait remarquer: "C'était quand même un culte en allemand."

...il faut rappeler l'énorme fossé entre la mise en scène médiatique de quelques situations conflictuelles dans une ou deux communes et le grand nombre de communes qui ont trouvé des modalités originales et particulièrement intéressantes pour gérer quotidiennement les relations intercommunales, mais dont on ne parle pour ainsi dire jamais.

Soutenir les communes bilingues ?

A propos de ces subtilités du bilinguisme, une remarque, recueillie à Courgevaux, soulignait la nécessité d'ajouter à l'opposition Romands / Alémaniques la catégorie des bilingues, et faisait observer qu'une invitation rédigée dans les deux langues attirait les Alémaniques et les Romands bilingues mais rarement les "purs" Romands. On retrouve le sentiment de nombre de Romands qui affirment que le bilinguisme avantage les Alémaniques. Nombre de personnes insistent pour dire que les autorités cantonales devraient soutenir les communes comprenant les deux communautés linguistiques afin qu'elles puissent être plus conséquemment bilingues.

Nombreux sont ceux qui signalent que les situations de bilinguisme tempèrent les préjugés et la xénophobie. Les immigrés alémaniques, dans une commune majoritairement francophone, qui ont fréquenté l'école française, jouent souvent le rôle d'intermédiaire entre les deux communautés.

(...)

Les nuances apportées par les bilingues et les biculturels: la culture de la frontière

Il est intéressant de relever les nuances apportées par les membres des deux communautés qui ont des rapports étroits avec l'autre communauté. Les

Alémaniques sont, par exemple, plus sensibles à la situation du minoritaire tandis que les Romands minoritaires comprennent l'attachement des Alémaniques à leurs dialectes. Ces Romands-là ne seraient aucunement opposés à l'apprentissage du Schwyzerdötsch à l'école. Il ne s'agirait nullement d'un scandale pour eux et il soulignent la nécessité de connaître ce dialecte pour comprendre la mentalité alémanique et pour éprouver ce que ressentirait un Alémanique qui devrait parler Hochdeutsch dans toutes les situations de la vie quotidienne. Pour eux, demander aux Alémaniques de parler systématiquement Hochdeutsch relève de l'utopie et ils savent qu'il est impossible de les inviter à renoncer au dialecte, leur langue maternelle. Certains Romands vont jusqu'à souligner que le dialecte alémanique est partie intégrante du patrimoine culturel helvétique.

Ces Romands bilingues se rendent mieux compte aussi des difficultés que représente le dialecte alémanique pour le Romand unilingue. D'où l'évocation d'une autre modalité de communication intercommunautaire: les Romands qui ne parlent pas le dialecte chercheraient néanmoins à le comprendre, chacun parlant dans sa langue.

A Morat, les difficultés sont également attribuées avec beaucoup de facilité aux "gens venant de l'extérieur", en l'occurrence aux Bernois. Leur influence est crainte aussi bien par les Alémaniques que par les Romands; elle serait plus grande que ne le montrent les chiffres officiels, car tous les propriétaires de résidence secondaire aux environs du Lac ne sont pas comptés dans ces chiffres. Comme dans le Haut-Vallais on trouve des Alémaniques pour dire qu'ils n'aiment pas trop d'autres Alémaniques, en l'occurrence "les Bernois".

Il existe bien sûr aussi des animosités entre les deux communautés linguistiques traditionnelles. A Morat les francophones minoritaires ont égale-



ment dû se battre afin d'obtenir un cursus scolaire francophone de plus en plus complet (jusqu'à dans les années 1960, les élèves francophones devaient suivre l'école secondaire en allemand). Les Romands se sentent et se disent

peu désirés dans certains clubs et associations. Si les Alémaniques se disent très largement satisfaits, les Romands sont nombreux à signaler qu'ils ressentent néanmoins le "rapport de force" et la nécessité de s'adapter.

Si des Alémaniques trouvent "qu'on en a fait déjà assez pour les Romands", des Romands pensent que les raisons financières opposées à certaines de leurs revendications sont plutôt une excuse.

Malgré des différences inévitables, on retrouve la culture de la frontière que tous ressentent, mais qu'ils ont de la peine à définir. Cette culture se développe à partir des interactions intercommunautaires inévitables, interactions qui finissent par créer une mentalité particulière où l'on se sent "entre les deux". Ce qui, ailleurs, tourne en opposition, voire en exclusion, devient ici complémentarité enrichissante. L'expression "barrière de Röstis" est ressentie comme non pertinente car contradictoire avec ce que vivent quotidiennement les gens.

Cette culture de la frontière n'est pas une donnée acquise; elle est, elle aussi, à construire et à reconstruire tous les jours. Elle suppose des efforts réciproques quotidiens, même si elle est profondément ancrée et relève de la tradition historique.

(...)

Quelle politique linguistique ?

Plus fondamentalement, la "paix linguistique" étant sans prix, ne vaut-elle



Nous ne proposons pas de taire ou de cacher les problèmes, sûrement pas. A Villars-sur-Glâne on discute aussi de ces sujets et des voix moins accommodantes se font entendre. Simplement entre l'intransigeance et le pragmatisme, c'est ce dernier qui l'emporte. Si

pas quelques dépenses supplémentaires?

Des principes politiques absolus, strictes et généraux ne peuvent être à la base de la résolution des problèmes de la mosaïque culturelle et linguistique suisse. Il serait bon de s'en souvenir, surtout aux frontières des langues.

Les différences et la susceptibilité en matière culturelle et linguistique sont omniprésentes en Suisse, de manière latente souvent, précisément parce qu'on essaie de les maintenir à l'intérieur de limites homéostatiques par le pragmatisme. Les expliciter pour en faire de véritables enjeux politiques n'est-ce pas prendre un risque démesuré? Nous ne pouvons que reformuler notre proposition la plus générale: développer une politique d'ensemble qui conçoit la cohabitation de plusieurs communautés linguistiques et culturelles comme une chance exceptionnelle à faire fructifier.

A ce sujet, on peut rappeler qu'une commune semblable à Marly sur un très grand nombre de points, Villars-sur-Glâne, réussit à surmonter ces problèmes au point où l'on n'en parle même pas; Marly y est même cité comme exemple à ne pas suivre. Le nombre d'élèves alémaniques de cette commune qui fréquentent une école allemande de la ville de Fribourg est presque le même qu'à Marly et le problème a été résolu par la commune elle-même. Point de recours à l'extérieur de la commune, ni durcissement et tensions sur le sujet.

Quel'on nous comprenne bien.

dans cette commune le cas des élèves alémaniques n'a pas créé de tensions sérieux, nombreuses sont ceux qui soulignent que les enfants d'immigrés, en revanche, constituent un réel problème en matière scolaire, et cela sans chercher, de manière plus ou moins démagogique, à comparer la situation des enfants étrangers à celle des enfants alémaniques en prétendant qu'il n'y a pas de raisons à ce que les seconds puissent suivre une école dans leur langue et pas les premiers.

Plus généralement, la situation de communes comme celles de Marly, de Villars-sur-Glâne, de Morat et de bien d'autres encore, pourrait constituer une précieuse occasion pour discuter au niveau de l'ensemble de l'espace public suisse la question des rapports entre les différentes communautés linguistiques du pays, et pour mieux prendre conscience que cette cohabitation suppose une mise en pratique et un effort quotidiens.

C'est en en faisant un thème de la discussion publique et en la pratiquant, que la cohabitation intercommunautaire se maintiendra vivante. Le savoir-faire intercommunautaire helvétique est le résultat d'une longue pratique historique, permanente et quotidienne, qui ne subsistera pas sans elle.

Fribourg à un tournant décisif ?

Le canton de Fribourg semble se trouver à un tournant. La question linguistique prend subitement de plus en plus de



place et des tensions plus marquées pourraient se faire jour d'un moment à l'autre.

Sans mettre en cause un seul instant ni les frontières linguistiques ni les identités linguistiques et culturelles respectives, il serait bon de se rappeler que si l'équilibre linguistique suisse constitue un fondement de la Suisse, il est aussi chose des plus fragiles; il a été acquis par le pragmatisme, un effort constant d'intercompréhension, de tolérance et de souplesse, et non par l'intransigeance idéologique, la méfiance et la suspicion. La Suisse pourrait éviter d'en arriver à la situation belge, à une polarisation sur la question des langues, à une logique de la séparation systématique et à un refus réciproque de plus en plus marqué.

Fribourg et Valais, un modèle pour la Suisse

La révision en cours de l'article 116 sur les langues de la Constitution fédérale peut représenter une occasion sans pareille pour redéfinir, réactualiser et revivifier certains fondements parmi les plus déterminants de la Suisse. Les cantons du Valais et de Fribourg ont l'immense avantage de vivre quotidiennement ce problème des rapports intercommunautaires et d'offrir une gamme extrêmement vaste et riche de situations concrètes où l'on a constamment cherché et réussi à résoudre les problèmes, même les plus difficiles et inextricables. L'ensemble de la Suisse aurait intérêt à mieux connaître certains de ces cas concrets de manière approfondie et détaillée, car ce sont les seuls problèmes aigus que peuvent rencontrer ces deux cantons à être connus et médiatisés. Certes, les difficultés et les conflits existent, mais il y ne représentent qu'une infime partie de l'ensemble des réalités économiques,



sociales, culturelles, politiques et linguistiques, extrêmement riches, intéressantes et spécifiques, qui vont de pair avec cette cohabitation historique et quotidienne de plusieurs communautés linguistiques.

Un fait frappe de plus en plus nettement: la différence entre les résultats obtenus suivant que l'on se fonde sur des sources orales ou écrites (interviews et presse) ou sur des études de cas approfondies effectuées par observation participante. Les premières font volontiers apparaître les difficultés, les éléments de discussion et les problèmes (la presse est même accusée de les créer), tandis que dans les communes où vivent quotidiennement ensemble les deux communautés linguistiques, on est occupé à la solution de ces problèmes. C'est ici que s'élabore et se met en pratique le savoir-faire intercommunautaire, que se développe une véritable culture de la pratique interculturelle quotidienne.

(...)

Le plus tôt sera le mieux

Dans les mesures concrètes à prendre pour favoriser le développement du bilinguisme, nombreux sont ceux qui soulignent la nécessité d'agir à l'école et cela dès le plus jeune âge. Sans doute ressentent-ils le poids et la place que prennent très tôt chez les enfants les représentations stéréotypées et négatives relatives à l'autre communauté et à

l'autre langue.

Notre insistance sur les actes et gestes symboliques envers l'autre communauté et l'autre langue tient à notre souci de parvenir à des résultats concrets. Les exhortations habituelles au bilinguisme de la part des autorités n'étant guère suivies d'effets, peut-être vaudrait-il mieux se fixer des objectifs plus modestes et essayer, par exemple, d'agir davantage sur les obstacles qui empêchent la traduction dans la pratique de ces appels rituels au bilinguisme. L'un de ces obstacles, majeur, réside à coup sûr dans les images et représentations stéréotypées de l'autre communauté et de l'autre langue. L'Autre ne devrait plus être à l'image de "l'enfer" et la cohabitation intercommunautaire deviendrait une chance exceptionnelle d'ouverture et d'enrichissement culturels et linguistiques. Les actes et gestes symboliques dont il a été question peuvent constituer l'un des moyens susceptibles d'initier et d'intensifier un tel changement de représentation, d'image et de pratique. En frappant l'imagination, ces actes et gestes restent proche du monde imagé et représentationnel tout en changeant les réalités sociales par les effets qu'ils produisent à plus ou moins long terme.

La cohabitation intercommunautaire se jouerait-elle sur un mode semblable à celui d'une valse à trois temps: de l'adaptation unilatérale de l'un des partenaires, on passerait à leur séparation, toute provisoire afin de mieux ressentir la nécessité de nouveaux échanges et interactions, plus riches et réciproques, engendrant eux-mêmes, dans les cas les plus favorables, des enfantements plurilingues de nature fort variable et surprenante.



Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera

Rita Franceschini

Rita Franceschini insegna attualmente all'Università di Zurigo (incarico d'insegnamento in linguistica italiana) ed è ricercatrice presso l'Istituto di lingue romanze dell'Università di Basilea.

1. La Svizzera ufficialmente quadrilingue e il multilinguismo individuale

Il fatto che la Svizzera sia uno stato ufficialmente quadrilingue accresce la possibilità degli individui di avvicinarsi a più lingue e di acquisirle: il sistema scolastico, la varietà dei mass media, l'attenzione di dare alle lingue una rappresentanza equa a livello ufficiale, l'organizzazione di scambi ecc. sono espressioni di una politica attenta ai fatti linguistici.

Un fattore di maggiore rilevanza nel facilitare il multilinguismo è però la mobilità crescente tipica di una società industrializzata come quella svizzera. I contatti fra parlanti provenienti da flussi migratori interni ed esterni danno luogo ad interazioni non soltanto saltuarie che creano reti comunicative in cui trovano posto anche gli autoctoni: immigrati di lunga data assieme ai loro figli, Svizzeri che si trasferiscono in un'altra regione linguistica - per motivi di formazione e di lavoro - fanno sì che anche gli Svizzeri tedeschi ed altri stranieri acquisiscano in modo spesso del tutto spontaneo per esempio la lingua italiana. Assieme all'incremento delle possibilità tecniche di comunicazione e alle molteplici possibilità di apprendimento di lingue straniere si crea, in questo paese dove le distanze geografiche sono ridotte, un complesso molto eterogeneo di contatti linguistici possibili.

Anche se non ci si può ancora pronunciare sul grado di multi-linguismo¹ individuale su scala nazionale (soltanto i dati del censimento del 1990, in via d'analisi al momento della stesura di

queste righe, ci potranno fornire prime indicazioni in merito), si hanno sufficienti motivi per ritenere che esso non sia soltanto una realtà vissuta dagli stranieri residenti in Svizzera - a cui si pensa in un primo momento - ma che si è in presenza di un multilinguismo individuale diffuso. Adduco alcuni ragionamenti (i dati quantitativi si riferiscono sempre al censimento federale del 1980):

Sul totale della popolazione residente in Svizzera nel 1980, il 6% (= 379'203 persone) dichiara come lingua madre² un idioma diverso sia dal tedesco che dal francese, dall'italiano e dal retoromancio. Fra le minoranze linguistiche tradizionali svizzere, coloro che si dichiarano di lingua madre retoromancia (50'238, pari allo 0,9%) sono certamente bilingui. Anche lungo le cosiddette "frontiere linguistiche" (che sono piuttosto zone di transizione, con un crescendo e decrescendo di parlanti di madrelingua diversa) si può presumere che vi sia un alto tasso di parlanti che padroneggiano (almeno) anche un'altra lingua parlata nella regione. I matrimoni misti rappresentano un forte fattore d'incremento del plurilinguismo (su 1'277'188 coppie censite, 174'660 dichiarano madrelingue diverse). Nelle zone urbane poi, si è in presenza di un alto numero di lingue diverse e per alcune di esse (l'italiano, lo spagnolo, il portoghese e il turco) i parlanti costituiscono gruppi considerevoli e compatti di alloggiati. Non è da escludere che



nelle varie reti comunicative che si intessono anche gli autoctoni vengano esposti a questi contatti linguistici. Per alcune lingue (il francese, il tedesco, in minor misura l'italiano) i parlanti con scolarizzazione svizzera possono inoltre riattivare nel contatto diretto e spontaneo le conoscenze acquisite a scuola. In questa sede non interessa però tanto la mera conoscenza scolastica delle lingue straniere, quanto l'uso attivo e regolare di esse nei contatti quotidiani. Tenendo fermo il presupposto (tuttavia contestabile) del concetto di frontiera linguistica e basandosi sulla sola indicazione della "lingua madre", è da notare che sono alloggiati il 25,4 % degli abitanti della Svizzera francese, il 24, % del territorio retoromano, il 15,8 % della Svizzera italiana e il 13,8 % della Svizzera tedesca. In altre parole: queste persone dichiarano come lingua madre una lingua che non è quella maggioritaria nel luogo di residenza e possono essere quindi considerati *parlanti extraterritoriali*³. Il fenomeno è il frutto di migrazioni esterne ed interne⁴. Qualora le migrazioni interne portino a valicare le frontiere linguistiche, anche esse sono da considerare un fattore che fa ulteriormente crescere il plurilinguismo individuale. E' su uno di questi flussi migratori - quello dei Ticinesi stabilitisi a Zurigo - che vorrei attirare l'attenzione.

Che non si tratti di un fenomeno marginale, è provato ad esempio dal fatto che il 21 % degli Svizzeri che indicano come lingua madre l'italiano non abitano nella Svizzera italiana. Sul piano linguistico sarà da tener presente che coloro che hanno seguito un iter scolastico in Ticino avranno acquisito a scuola conoscenze delle lingue nazionali (ad eccezione del retoromancio), conoscenze che possono poi fungere da base su cui sviluppare, nel contatto con i

...ci pare ragionevole parlare di aree miste in cui i parlanti nativi acquisiscono anche altre lingue, e dove i non-nativi apprendono varietà locali, dando luogo ad un intreccio di repertori individuali, in cui le diverse lingue occupano posti variabili.

parlanti nativi, ulteriori capacità comunicative.

Nel nostro caso specifico questi Ticinesi vengono ad abitare a Zurigo, in una città in cui l'8,3 % degli abitanti dichiarano di essere di madrelingua italiana, per l'esattezza 30'636 persone, di cui 8'185 di nazionalità svizzera (Ticinesi per lo più, in minor parte persone provenienti dalle Valli italofone del Canton Grigioni o italiani naturalizzati). Per questa popolazione disponiamo sia di interviste semi-guidate condotte con alcuni Ticinesi poco dopo il loro arrivo a Zurigo e negli anni successivi, sia di un'indagine rappresentativa basata su questionari. I dati rilevati fanno parte di una prima ricerca sulle migrazioni interne in Svizzera, in cui si è rivolta l'attenzione ai processi linguistici ed identitari di francofoni, tedescofoni e italofoni nella Svizzera tedesca e francese⁵. Vorremo focalizzare il caso di una ragazza di 22 anni con la quale abbiamo condotto delle interviste nei primi due anni della sua permanenza a Zurigo. La chiameremo Mara.

2. Il repertorio linguistico di Mara

Il repertorio di partenza di Mara, prima

di venire a Zurigo, comprendeva l'italiano, il dialetto ticinese, il francese, il tedesco e l'inglese. L'italiano è la prima lingua acquisita: i genitori lo parlavano con i figli, fra loro comunicavano in dialetto. Per la madre il dialetto era "volgare", come ci racconta Mara. Esso avrà formato per la ragazza comunque un *input* passivo, di ricezione, che nell'intenzione dei genitori non avrebbe dovuto generare un *output* attivo presso i figli. Ritengo che il dialetto faccia anche parte del primo sistema acquisito, con una competenza presente *in nuce*, formando un bilinguismo sbilanciato con un lato di competenza passiva tale comunque da poter essere attivata più tardi, come si vedrà, a Zurigo nei contatti con altri Ticinesi.

Come lingue straniere, con acquisizione formale guidata, impara il francese, il tedesco e l'inglese (ma non lo svizzero tedesco), lingue che perfeziona con *stages*: a Losanna, in Germania o in Inghilterra, con una parziale immersione e con contatti con nativi.

Al primo impatto a Zurigo è ovviamente colpita dalla diffusione dello svizzero tedesco: "all'inizio non capivo niente... è stato tremendo". Dice di non voler "impararlo a parlare... capirlo sì". Vi è quindi una volontà di acquisire una competenza passiva, il che non impedisce, come ammette un anno dopo, che ogni tanto le "scappi" - così dice - qualche parola in svizzero tedesco, per esempio i numeri. L'acquisizione attiva, benché rudimentale, dello svizzero tedesco segue quindi le vie di un'acquisizione non guidata, spontanea, ancorata alle interazioni dirette, senza supporto di testi scritti. Per la sua acquisizione si può però supporre che venga attivato un orientamento alla lingua tetto, il tedesco, che offre punti di confronto per generare regole di trasposizione. Nel repertorio di Mara lo svizzero tedesco occupa il posto di una lingua seconda.



Sul posto di lavoro usa preponderantemente il tedesco, o come dice più avanti, un tedesco misto allo svizzero tedesco, che si potrebbe qualificare come interlingua avanzata con sovrapposizione di un *input* dialettale spontaneo ad una base di

acquisizione guidata della lingua tetto. E' una varietà ben percepibile a Zurigo presso i Ticinesi, sensibilmente diversa dalla varietà di apprendimento degli Italiani, a cui i germanisti non hanno ancora rivolto la loro attenzione.⁶ Con i Romandi Mara ha occasione di usare il francese, con altri clienti anche l'inglese, siano essi nativi o persone che lo parlano come lingua straniera e in funzione veicolare. All'acquisizione guidata di queste lingue, presenti come lingue straniere con una base ben solida, si somma quindi un'acquisizione spontanea e orale, con *input* sia da parte di nativi che da parte di non nativi, il che fa sì che esse possano considerarsi, a diversi livelli di competenza, lingue seconde. Questo processo può essere descritto come ampliamento delle capacità tramite un nuovo tipo di *input*, che porta le lingue inizialmente "straniere", studiate nell'ambito chiuso della scuola e con scarse possibilità di impiego nel contatto diretto con parlanti nativi, a diventare lingue seconde: al "sostrato scolastico" si sovrappone quello di acquisizione spontanea.

Mara dice di inserire espressioni provenienti da altre lingue in un discorso in italiano (pure con me nell'intervista: "la Betreuung", "ero lì allo Schalter e mi veniva da piangere", inoltre espressioni tecniche attinenti al mondo del lavoro e per lo più in inglese). Afferma

che è una pratica diffusa nel suo ambiente di lavoro che coinvolge tutte le lingue in misura diversa.

Mara si accorge che molti Svizzeri tedeschi capiscono e parlano l'italiano e che vi sono parlanti italiani nati in Svizzera che fanno fatica a parlarlo.

A Zurigo usa l'italiano soprattutto con altri Ticinesi; a volte con amici che frequentano l'università usa anche il dialetto, precisando che lo fa per scopi ludici. Dopo un po', ci racconta, s'era fatta coraggio: "Ma dà, mi butto anch'io a parlare dialetto". Mara descrive poi come alterna i due codici.

Il dialetto è una lingua che denota un attaccamento alla regione d'origine: diventa, nella "diaspora", una marca d'identità regionale, usata sia per fini criptici - per non farsi capire dagli Svizzeri tedeschi che conoscono l'italiano - sia per distinguersi dagli immigrati italiani.

Per le alternanze di codice⁷ notate, pare che tutte le combinazioni siano possibili (fra italiano, tedesco e inglese, e fra tedesco e svizzero tedesco), con un'eccezione importante che tocca il dialetto ticinese, il quale si alterna soltanto con l'italiano (fra gli immigrati italiani si hanno invece anche alternanze fra dialetti italiani e *schwyzertütsch*).

Se per tutte le lingue Mara ci attesta una crescita della competenza, deplora invece che il suo "italiano ticinese", come designa la varietà di italiano regionale,

sia peggiorato.

Avverte una mancanza di fluidità e spontaneità che sarà da mettere in relazione con un'esposizione meno forte all'italiano e una restrizione dei domini in cui può essere impiegato. A Zurigo per Mara l'italiano è relegato per lo più alla cerchia degli amici ed

ai contatti personali con Ticinesi al lavoro.

E' difficile valutare a partire dai giudizi della nostra informatrice il grado di competenza nelle altre lingue. Per esempio, Mara possiede una competenza maggiore nel dialetto ticinese o in francese, quando dice di parlare bene quest'ultimo? Se si esclude la competenza passiva certamente maggiore per il dialetto, si dovrà però presumere che Mara non riesca a sostenere un discorso interamente in dialetto (anche con forti tratti di *koiné*), mentre vi riuscirà certamente in francese.

In genere è da notare - come per tutti gli informatori - un'accresciuta sensibilità metalinguistica, che porta a riflessioni sui nuovi ruoli delle lingue in presenza. Tutto ciò però non incrina affatto l'attaccamento identitario di Mara, identità che linguisticamente è ancorata saldamente al versante italiano. Le altre lingue non assumono valori identitari chiari, poiché acquisite soprattutto per necessità pratiche. Rispetto a questo parametro invece lo svizzero tedesco non si dimostra neutrale, attirando su di sé valori identitari negativi, cui non si vuole aderire.

Sintetizzando un repertorio così elaborato ma per niente eccezionale nel nostro campione, mi pare necessario distinguere 10 parametri di natura diversa che permettono di differenziare ad-



guatamente i ruoli delle lingue in presenza presso questa parlante (vedi tabella):

l'italiano;
- apparizione di enunciati e discorsi mi-

Il repertorio di Mara: parametri pertinenti

	italiano	dialetto t.	francese	tedesco	inglese	sv.ted.
1. Prima lingua	+	+	0	0	0	0
2. Lingue straniere	0	0	+	+	+	-
3. Lingue seconde	-	(-)	+	+	+	+
4. Acquisizione solo non guidata	-	+	-	-	-	+
5. Volontà di acquisizione attiva	+	+	+	+	+	-
6. Input: parlanti nativi	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+(-)
7. Usato con amici, in famiglia	+	+	-	(+)	-	-
8. Esclusione di commutazione oltre il diasistema	-	+	-	-	-	-
9. Valore identitario	+	+	0	0	0	-
10. Competenza maggiore	+	(+)		+		

0 = valore non pertinente

Rispetto a questa breve descrizione, la schematizzazione proposta non mette bene in luce quante forze interagiscono nella formazione di un repertorio linguistico che è, in potenza, sempre in mutamento. Infatti, tutti i parametri, ad eccezione del primo e del secondo, possono mutare nel tempo, e la direzione del mutamento potrebbe, seguendo questi criteri, essere utile anche per descrivere e confrontare situazioni migratorie di altri gruppi di parlanti plurilingui che risiedono da più tempo in Svizzera.

Riassumendo, per Mara si possono discernere cinque classi di mutamenti:

- nuove acquisizioni (il dialetto ticinese, in un passaggio da competenza passiva ad attiva, e lo svizzero tedesco, in un processo di acquisizione *ex novo* e non guidato, con possibilità di appoggio sulla base tedesca);
- ampliamento delle competenze: in modo evidente per le lingue straniere che avanzano a lingue seconde tramite nuove esperienze dirette;
- riduzione della competenza: è quanto Mara avverte, e molti altri con lei, per

sti di natura diversa. E ad un altro livello:
- riorganizzazione dei domini, cioè riduzione ed ampliamento di domini: le lingue meglio padroneggiate sono relegate alla sfera privata e intima, quelle meno padroneggiate sono usate con più frequenza e quasi esclusivamente nella sfera esterna.

Il repertorio plurilingue in cui Mara si muove attivamente non è per niente eccezionale. Per il totale del campione dei Ticinesi esaminato tramite questionario a Zurigo, si hanno p.es. i seguenti dati⁸:
Lingue padroneggiate, anche sommariamente (campione totale = 301 persone):

italiano	99,7 %
dialetto	98,7 %
francese	98,4 %
tedesco	98,0 %
svizzero tedesco	82,4 %
inglese	78,1 %
altre lingue	30,9 %

A prima vista possono meravigliare i valori alti per il tedesco e soprattutto per

lo svizzero tedesco. Essi superano inoltre chiaramente quelli ottenuti per l'inglese (un dato che apporta qualche argomento di fatto nella discussione di solito molto generica attorno all'inglese "lingua franca" nella comunicazione fra Svizzeri di madrelingua diversa). Da notare la percentuale pure molto alta relativa al dialetto ticinese. In un'ulteriore domanda gli informatori dovevano giudicare il loro grado di competenza nelle diverse lingue (su una scala da 1 a 7). Il 75.5% giudicano positivamente (valori 5.6 e 7) la loro competenza nella lingua tedesca, il 37.1% quella in svizzero tedesco.

3. Osservazioni conclusive

Il caso di Mara ci ha mostrato in che modo si può essere esposti a molteplici input linguistici nuovi che provengono da interlocutori che non necessariamente sono sempre parlanti nativi delle rispettive lingue. Da questi *input* di natura diversa si elaborano nuove forme e varietà più o meno stabili. I contatti danno inoltre luogo, come s'è visto, anche a codici misti diffusi nella comunità. Repertori siffatti portano ad interrogarsi sull'adeguatezza delle descrizioni del plurilinguismo svizzero limitato di solito al livello della società. Anche tenendo conto del quadro illustrato inizialmente, ci pare ragionevole parlare di *aree miste* in cui i parlanti nativi acquisiscono anche altre lingue, e dove i non-nativi apprendono varietà locali, dando luogo ad un intreccio di repertori individuali, in cui le diverse lingue occupano posti variabili. Questa visione si contrappone all'immagine fatta circolare di solito dai mass media e così cara a molti politici: come se vi fossero solamente parlanti monolingui arroccati in regioni linguisticamente omogenee. I dati del censimento del 1990 ci daranno



elementi per disegnare carte linguistiche alternative rispetto alle solite rappresentazioni geografiche monocolori.



Da un punto di vista linguistico interno invece, il rafforzamento della lingua italiana è reso difficile, poiché non si può parlare di un centro omogeneo di diffusione, il che giustifica l'utilizzazione del termine di *italiano policentrico*: in Svizzera coesistono le varietà degli immigrati di prima e seconda generazione, le varietà regionali ticinese e delle Valli, l'italiano elvetico come viene emanato dalle sedi ufficiali o semi-ufficiali (l'annoso problema di traduzioni con una patina "germanizzante"), le varietà di apprendimento parlate da Svizzeri e da altri allogliotti. Orientamenti che mirano in diverse direzioni rendono più difficile un atteggiamento equilibrato nei confronti della lingua italiana che non si chiuda in purismi sterili e sia sufficientemente aperto ad un uso vivo, indispensabile per il mantenimento della lingua.

I migranti interni ed esterni sono sismografi particolarmente sensibili nei confronti delle questioni linguistiche: essi sono confrontati con nuovi ambienti linguistici, sono costretti a cercare spiegazioni per interpretare comportamenti e abitudini inusuali. La riflessione metalinguistica sul proprio comportamento e su quello altrui è parte costitutiva degli sforzi interpretativi a cui si è costretti quando ci si deve muovere in un nuovo ambiente dove viene a mancare la trasparenza e l'ovvietà della routine quotidiana. La migrazione intacca la visuale originaria, può provocare delle crisi e richiede uno sforzo cognitivo particolare, di cui le nostre interviste danno testi-

monianze eloquenti.

Per questo peso maggiore che hanno da portare, i migranti interni non ricevono un supporto adeguato da parte delle autorità federali e cantonali, e anche i mass media non avvertono la necessità di affrontare il tema. Dietro tale atteggiamento si cela un'incomprensione reciproca saldamente radicata - e si nota in genere una scarsa conoscenza delle specificità dell'altro "territorio" linguistico. Così per esempio non ci si rende conto degli atteggiamenti linguistici ben diversi degli Svizzeri romandi nei confronti delle lingue standard (e per molti versi esattamente opposti a quelli degli Svizzeri tedeschi), ma ancor meno dei mutamenti linguistici a cui non soltanto la Svizzera è sottoposta. Regionalizzazione delle lingue e *ethnic revival* potrebbero essere forse temi alternativi rispetto ai soliti articoli sullo "schwyzerdütsch", senza voler con ciò minimizzare il fatto che il divario fra lingua parlata e lingua scritta costituisce per gli allogliotti un ulteriore e serio ostacolo all'inserimento.

Nella discussione sul nuovo articolo costituzionale sulle lingue (art. 116) si dimentica che una buona parte dei parlanti delle quattro lingue nazionali non vive nel territorio originario. Non si prevedono per esempio misure per il mantenimento della lingua d'origine. Così questi parlanti extraterritoriali e soprattutto i loro figli si trovano esposti ad una forza assimilatrice maggiore se si confronta la situazione con quella dei figli

degli immigrati, per i quali alcuni consolati hanno istituito ormai da anni corsi di lingua e cultura. Dalle nostre interviste e dai dati quantitativi emerge chiaramente che si desidera una formazione bi-

lingue per i figli, e in mancanza di sostegno istituzionale, sono per ora i genitori stessi ad impegnarsi per arginare la perdita della lingua d'origine. La volontà di mantenere l'italiano (e il francese) non viene però riconosciuta. Da un punto di vista politico questa forte lealtà linguistica dovrebbe incidere sulle decisioni da prendere in materia legislativa. I cantoni da soli non possono far fronte a questi problemi, tanto più che non compete loro intervenire in altri territori. Poiché si tratta anche di un interesse nazionale, la Confederazione dovrebbe garantire il mantenimento della lingua d'origine anche in zone alloglotte. Che persone che padroneggiano più lingue possano essere importanti per il dialogo intra- e internazionale è uno slogan troppo ripetuto. Non si vede perché non si possano potenziare le risorse già esistenti invece di ostacolare con una politica troppo rigida il multilinguismo.

Le migrazioni, quelle più remote e quelle recenti, hanno lasciato le loro tracce nei parlanti e nelle lingue parlate in Svizzera. Gli aspetti negativi di questo contatto linguistico e culturale - le insicurezze, i ripensamenti, l'emarginazione, le crisi identitarie, a volte anche l'isolamento e la frustrazione per non poter esprimersi adeguatamente - sono per lo più a carico delle minoranze. L'appello all'arricchimento reciproco maschera questa disparità.

Le minoranze possono però essere portatrici di innovazioni importanti e assumere il ruolo di minoranze creative. In



esse appaiono in modo più chiaro le tendenze che raggiungeranno anche le maggioranze. A meno che non si evitino del tutto i contatti, repertori plurilingui che possono sembrare eccezionali e che si è soliti confinare presso minoranze potranno diventare una realtà più diffusa anche presso la maggioranza.

Bibliografia essenziale

- U. Ammon, *Towards a Descriptive Framework, For the Status/Function (Social Position) of a Language Within a Country*, in: U. Ammon (a cura di), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, de Gruyter, Berlin, New York 1989, pp. 21 - 106.
- M. Berretta, *Apprendimento di lingue seconde con input substandard: l'analisi di un caso*, in: *Studi di sociolinguistica e dialettologia italiana offerti a Corrado Grassi*, a cura di G. Berruto, A.A. Sobrero, Congedo, Galatina 1990, pp. 151 - 177.
- G. Berruto, *Appunti sull'italiano elvetico*, "Studi linguistici italiani", X (1984), pp. 76 - 108.
- B. Berruto, *Note sul repertorio linguistico degli emigrati italiani in Svizzera tedesca*, "Linguistica" XXXI (1991), pp. 61 - 79.
- G. Berruto, *Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui*, in: M.A. Cortelazzo, A.M. Mioni (a cura di), *L'italiano regionale*, atti del XVIII congresso della Società di linguistica italiana Bulzoni, Roma 1990, pp. 105 - 130.
- M. Clyne, *Pluricentricity: National Variety*, in: U. Ammon (a cura di), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, de Gruyter, Berlin, New York 1989, pp. 357 - 371.
- R. Dietrich, *Erstsprache - Zweitsprache - Muttersprache - Fremdsprache*, in: U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier, *Soziolinguistik, Sociolinguistics*, vol. I, 1987, pp. 352 - 359.
- R. Franceschini, *Gli atteggiamenti linguistici dei Ticinesi abitanti nella Svizzera germanofona nei confronti delle diglossie ticinese e svizzero tedesco*, Vocabolario dei Dialetti della Svizzera italiana, Lugano/Centro per la Dialettologia italiana (C.N.R.), Padova, *Fra dialetto e lingua nazionale:*

Nella discussione sul nuovo articolo costituzionale sulle lingue (art. 116) si dimentica che una buona parte dei parlanti delle quattro lingue nazionali non vive nel territorio originario.

realtà e prospettive, Unipress, Padova 1991, pp. 105 - 118.

-F. Grosjean, *Life with two Languages*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1982.

-G. Lüdi, *Les migrants comme minorité linguistique en Europe*, in: U. Ammon, K.J. Mattheier, P.H. Nelde, *Sociolinguistica. Annuaire International de la Sociolinguistique Européenne*, IV (1990), Niemeyer, Tübingen, pp. 113 - 135.

-G. Lüdi, *Répertoires plurilingues: le cas de la Suisse*, in corso di stampa negli atti del colloquio di Strassbourg Plurilinguisme européen a cura di C. Truchot.

-G. Lüdi, R. Franceschini, *Essere Ticinesi nella Svizzera tedesca: un'indagine sociolinguistica in atto*, in: *Itinerari europei: letteratura - lingua - società*, Studi offerti a Giovanni Bonalumi, a cura di O. Lurati, R. Martinoni, A. Daddò, Locarno 1991, pp. 155 - 170.

-G. Lüdi, B. Pyet collaborateurs, *Changement de langage, langage du changement*, Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse, in corso di stampa presso l'Age d'Homme, Lausanne.

-W. F. Mackey, *Bilingualism and Multilingualism*, in: U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier, *Soziolinguistik, Sociolinguistics*, vol. I, 1987, pp. 699 - 713.

-W. F. Mackey, *Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies*, in: U. Ammon (a cura di), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, de Gruyter, Berlin, New York 1989, pp. 3 - 20.

-L. Milroy, *Language and Social Networks*, Blackwell 1987

-Z. Muljagic, *Il fenomeno Ueberdachung "tetto", "copertura" nella sociolinguistica (con esempi romanzi)*, "Linguistica" XXIV

(1984), pp. 77 - 96.

-V. H. Yngve, *The Struggle for a Theory of Native Speaker*, in: F. Coulmas (a cura di), *A Festschrift for Native Speakers*, Mouton, The Hague, Paris, New York 1981, pp. 30 - 49.

Note

1 Intendiamo per bi-/multilinguismo la capacità di utilizzare nella vita quotidiana più di una lingua. Il grado di competenza non è più al centro dell'interesse come all'inizio degli studi sul bilinguismo, in cui si partiva da un modello ideale del "bilingue perfetto" (cfr. Grosjean 1982).

2 Sarà utile ricordare che nei censimenti fino al 1980 (scadenze decennali) era prevista soltanto una domanda che mirava ad identificare un'unica "lingua madre" (la lingua in cui si pensa e che si conosce meglio). Nel censimento del 1990 è stata inserita una seconda domanda con la possibilità di indicare più di una lingua per le lingue parlate in famiglia e al posto di lavoro (o a scuola). Con questi dati si potrà cogliere l'uso (ma non la competenza) delle lingue in due domini. Il concetto di "lingua madre" non è molto preciso, poiché opera un assemblaggio di significati diversi. Chi risponde può reagire a una o a più dimensioni: alla sequenza temporale dell'apprendimento (la prima lingua appresa), agli interlocutori privilegiati (la lingua trasmessa dalla madre), alla competenza e all'uso (la lingua in cui ci si sente più abili, la lingua dominante) e inoltre si collegheranno valori affettivi e di rivendicazione identitaria. La "lingua madre" sarà pur sempre, nella coscienza dei parlanti, la lingua momentaneamente più importante e prominente, e come tale può essere comunque trattata anche in sede linguistica. Soprattutto per persone con una biografia linguistica non lineare, si dovrà pur sempre tener presente che l'insieme di dimensioni che il termine coglie non verrà attribuito necessariamente ad un'unica lingua.

3 Un alto tasso di parlanti extraterritoriali è riscontrabile anche presso i retoromanzofoni: il 59,09 % non risiede nella zona linguistica tradizionale.

5 Un altro caso interessante è quello dei pendolari che passano ogni giorno da una regione linguistica all'altra, un fenomeno particolarmente appariscente a Berna e



Basilea per francofoni, un argomento che non è stato ancora studiato.

6 I risultati sono raccolti nel volume di prossima pubblicazione *"Changement de langage, langage du changement"*. L'indagine fa parte del programma nazionale di ricerca 21 su "Pluralismo culturale e identità nazionale" ed è stata diretta dai proff. G. Lüdi (Università di Basilea) e B. Py (Università di Neuchâtel); collaboratori: C. Oesch-Serra, J.-F. de Pietro, M. Matthey Tibbche, L. Papaloizos, G. Granegger, Ch. Quiroga-Blaser e la scrivente).

7 Penso ad enunciati come "Ebe, ich habe ihnen das scho gseit." con una compresenza di elementi più tedeschi ed i chiaramente dialettali (come: *ebe* per *eben*, *scho* per *schon* e *gseit* per *gesagt*). Forse la veste più tedesca che dialettale è proprio dovuta al "sostrato" scolastico e spiegherebbe perché si è in presenza di una varietà udibilmente diversa dal tedesco parlato da immigrati. Non è da escludere che vi sia anche una componente identitaria, di distinzione rispetto agli immigrati italiani.

7 Uso il termine come iperonimo per desi-

gnare sia brevi inserzioni di termini (*transfer*), sia *code-switches*, sia commutazioni di codici, enunciati mistilingui ecc. La fenomenologia - e per conseguenza anche la terminologia - non è molto unitaria. Per la situazione italiana cfr. Berruto 1990.

8 Per una presentazione dei risultati si rimanda di nuovo al volume di prossima pubblicazione *Changement de langage, langage de changement*, a cura di G. Lüdi e B. Py, inoltre a Lüdi/Franceschini 1991 e Franceschini 1991.

**Libreria
Commercio del libro**



Via Saleggi 5, 5600 Locarno
Tel. 093 31 31 80
Fax 093 31 51 80

Rappresentanze editoriali scolastiche per la Svizzera

Theorema - Creatività di Orio Editore, Minerva - Einaudi AIPA

Carlo Signorelli Milano, Capitello, Juvenilia Bergamo, Piccoli Milano

Guide Turistiche Lago Maggiore-Valle Verzasca

**"La Libreria
con il meglio e il più attuale
dei libri in ogni lingua"**

melisa



Via Vegezzi 4, 6901 Lugano
Tel. 091 / 23 83 41
Fax 091 / 23 73 04



SCENARI ALTERNATIVI: IL CASO DELL'ITALIANO NELLA SVIZZERA TEDESCA

Bruno Moretti

Bruno Moretti ha pubblicato lavori principalmente nel campo della linguistica pragmatica e dell'acquisizione di lingue seconde. Dal 1987 al 1990 ha partecipato al progetto di ricerca del Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica dal titolo "L'italiano nella Svizzera tedesca". Attualmente è impegnato presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana nel quadro di una ricerca sul tema "Plurilinguismo in Ticino" ed ha un incarico d'insegnamento all'Università di Berna.

Tra i postulati che la linguistica, nella sua ricerca di statuto scientifico, si è data vi è quello del suo carattere strettamente descrittivo e non prescrittivo, cioè idealmente privo di giudizi di valore. Di recente, uno dei linguisti maggiormente attenti alle problematiche di interrelazione tra lingua e stato, Florian Coulmas (1989), ha condannato questa scelta sostenendo che con essa si è così lasciato campo libero alla prescrizione fatta da non specialisti, quindi più dannosa di quanto sarebbe una prescrizione che questo autore definisce "prudente", fatta da esperti.¹

Questa affermazione, espressa in modo volutamente provocatorio, che tocca di conseguenza anche altri "miti della linguistica"² come per esempio quello dell'equivalenza di tutte le lingue, pare invadere almeno parzialmente il campo di un altro termine scientifico che sembrerebbe essere quello più adatto per il tipo di operazione che l'autore auspica, e cioè il termine di "applicazione".

Se, infatti, da un punto di vista filosofico-terminologico il concetto di prescrizione individua più che altro un atteggiamento, da un punto di vista pratico esso ha indubbiamente uno sbocco operativo, in cui prescrizione e applicazione si vengono a differenziare principalmente secondo due parametri, che si caratterizzano come veri e propri criteri operativi di distinzione: un primo parametro che potremmo chiamare di "legittimazione interna" e un secondo

definibile simmetricamente di "legittimazione esterna". Il parametro della legittimazione interna traccia un confine tra prescrizione e applicazione che si basa su una versione variabile del concetto di parlante nativo. Il fondamento di questa distinzione è nel principio "dell'auctoritas". Il confine tra i due tipi di intervento operativo sulla realtà linguistica si regge sul presupposto che il parlante nativo (un concetto tra l'altro a sua volta segnalato dalla ricerca come per niente monolitico³) sia da ritenere l'unica autorità in grado di normativizzare se stesso (e la componente del "non dare giudizi di valore" rientra allora in quest'ultima visione). Abbiamo perciò, in fondo, a che fare con un "principio di libertà linguistica", che attribuisce un diritto di autogestione a chi è ritenuto in grado di farlo (e su chi siano queste persone ci sarebbe ancora molto da discutere, come si vede per esempio nel caso delle cosiddette varietà substandard, o, estendendo la visione dal singolo parlante al repertorio della comunità, delle lingue minoritarie).

Il parametro della legittimazione esterna, invece, e la distinzione di Coulmas tra prescrizione "buona", fatta da specialisti, e prescrizione "cattiva" si fonda su un altro confine, e cioè quello della collocazione dell'intervento in relazione alla ricerca scientifica. In questi termini, il primo tipo di operazione (in fondo una "applicazione") è caratterizzato come una disciplina che approfitta della ricaduta delle conoscenze scienti-



fiche (e soggiace comunque a sua volta ai canoni della scienza), mentre il secondo tipo, la prescrizione vera e propria, sarebbe una disciplina pre-scientifica basata su pregiudizi e parametri di valore non giustificati se non idiosincraticamente.

L'autorità chiamata in gioco è quindi la ricerca scientifica.

Se linguisti come Coulmas invitano i colleghi a inibire almeno in parte il divieto alla prescrizione, altrettanto giusto sarebbe allora discutere quanto l'intervento politico possa essere esclusivamente prescrittivo nel secondo senso sopra discusso e non applicativo, ovvero quanto esso possa permettersi di rimanere distante dalla realtà effettiva dei fenomeni descritti e dai singoli casi (e/o quale sia allora la sua legittimazione funzionale). La mancata considerazione della realtà dei fatti porta ad una forzata "finzione dell'omogeneità"⁴, che ha come conseguenza che fenomeni reali, pur se minoritari, vengono classificati in una categoria di parziale inesistenza, che, giocando sul concetto di "mondi possibili" dei logici, potremmo definire delle "realità possibili", intendendo con ciò indicare quei fenomeni che pur esistendo effettivamente (e pur potendo o dovendo essere positivamente impiegati nel mantenimento dell'equilibrio e della pace linguistica), vengono collocati in uno status di pura "potenzialità", e dunque di inattualità. Che le lingue dei migranti siano forzate solitamente in questa categoria invece di essere considerate delle lingue di minoranza e trattate come tali l'ha ancora recentemente ricordato Lüdi (1990), discutendo anche le cause per cui di solito ciò non avviene.

Qui di seguito voglio accennare ad alcuni aspetti della situazione dell'italiano nella Svizzera tedesca, un caso che mi sembra interessante principal-

Nella Svizzera germanofona si ritrovano, come conseguenza della importante presenza di immigrati italiani, delle configurazioni tipiche di domini d'uso della lingua e di reti comunicative, che potremmo forse definire degli "scenari sociolinguistici", in cui l'italiano si impone sul tedesco e sullo svizzero tedesco.

mente per due aspetti: per il suo creare entità sociolinguistiche di un altro livello rispetto a quelle di territorio (e almeno altrettanto "reali") e per il suo costituire così, in certe condizioni, un effettivo scenario di italianizzazione, e quindi particolarmente importante nel panorama elvetico, dove l'italiano, oltre che lingua d'immigrazione, è anche lingua nazionale e ufficiale⁵.

Nella Svizzera germanofona si ritrovano, come conseguenza della importante presenza di immigrati italiani, delle configurazioni tipiche di domini d'uso della lingua e di reti comunicative, che potremmo forse definire degli "scenari sociolinguistici", in cui l'italiano si impone sul tedesco e sullo svizzero tedesco.

Questi "territori perduti", ma in verità mai conquistati, sono, come facilmente ci si può immaginare, collegati ad alcuni settori lavorativi con forte presenza di immigrati, come per es. soprattutto nel settore edile o tessile, in alberghi o ristoranti, ma anche ad alcune zone abitative ad alta concentrazione di stranieri. Il dato più originale è che in

queste situazioni l'italiano riesce spesso a collocarsi praticamente come "lingua del posto" anche per non italofofoni, con un suo uso come lingua franca tra immigrati di diversa provenienza⁶. Questo fatto rappresenta un fenomeno probabilmente unico nel suo genere, con analogie parziali forse solo con situazioni in cui il legame tra lingua, territorio e gruppo socialmente dominante o di prestigio si sia in origine praticamente sciolto, come è avvenuto in parte in situazioni di pidginizzazione, e in special modo in un tipo specifico di situazioni del genere, per le quali Siegel (1987, pp. 22 ss.) ha parlato proprio di "scenari alternativi", in cui cioè la "base" di lingua franca su cui viene costruita la nuova lingua non è fornita socialmente dall'alto, come per esempio è avvenuto tipicamente con lingue europee, ma viene da una delle lingue delle manodopera impiegata.

Nel nostro caso il risultato è una forza senz'altro notevole dell'italiano che trae la propria origine anche dall'incapacità del tedesco di "integrare" queste persone, per cui lo spazio così lasciato libero viene occupato da un'altra lingua.

Un'ottica dinamica deve prendere senz'altro nota di questa vitalità e soprattutto di alcuni tratti che si possono interpretare come "tracce di istituzionalizzazione" di uno scenario parallelo in alternativa al tedesco.

Un primo grande gruppo di questi tratti potrebbe per esempio riunire in progressione le categorie di persone a cui l'uso dell'italiano si estende. Per quanto riguarda innanzitutto gli italiani è importante tener presente che anche per molti di loro, sia della prima che della seconda generazione, la Svizzera tedesca ha costituito un contesto di italianizzazione che li ha spinti dall'uso praticamente esclusivo del dialetto alla lingua nazionale come lingua di interazione con connazionali provenienti



da altre regioni, con quindi l'apparente paradosso che dei cosiddetti parlanti nativi si sono impossessati della loro lingua in contesto germanofono. Nella seconda generazione l'uso dell'italiano continua in genere ad essere molto forte e non molto differente qualitativamente da quello di coetanei in Italia (cfr. Schmid 1989).

Come seconda categoria di parlanti possiamo poi considerare gli immigrati di altre lingue, che presentano un primo livello di accettazione della lingua da parte di non nativi. Abbiamo così parlanti non italiani che "vivono in italiano" per anni, imparando non di rado il tedesco solo come terza lingua. E' significativa, tra tutte, la testimonianza in questo senso fornita da una spagnola, che dichiara di aver vissuto per più anni nel canton Zurigo senza aver imparato il tedesco, fino a quando, con il crescere dei figli, si è resa conto, come dice significativamente con le proprie parole, che l'italiano non era la lingua del posto. Ma fino ad allora afferma di aver potuto fare tutto in italiano: con i vicini, con le colleghe di lavoro e le amiche, con i capi (svizzeri) sul lavoro, nei negozi, con le istituzioni (dove spesso si trova un dipendente bilingue), con i fornitori di servizi, come per esempio medici e dentisti (che di frequente dispongono di proprie conoscenze almeno minime o di dipendenti bilingui) o con rappresentanti di agenzie assicurative o servizi di altro tipo.

Infine, un ulteriore livello di espansione è poi rappresentato dall'estensione dell'uso dell'italiano agli svizzeri tedeschi, i "padroni di casa", presenti negli stessi ambienti lavorativi o aventi in qualche modo contatto con gli stranieri (anche se il ruolo "superiore" degli svizzeri può talvolta far sì che



si verifichi un apparente paradosso, e cioè che uno svizzero si rivolga ad uno straniero in una lingua in cui ha minor competenza, con connotazioni di carattere negativo, cioè esprimendo proprio tramite l'uso di questa lingua una valutazione negativa dell'interlocutore).

Per quanto riguarda le lingue coinvolte, è interessante osservare che l'italiano è appreso da parlanti romanzofoni, come soprattutto spagnoli e portoghesi, da parlanti che vi riconoscono un qualche fondo comune con la propria lingua materna (come nel caso di albanofoni), ma anche da parlanti di lingue molto distanti strutturalmente dall'italiano, come il turco, l'arabo, o lingue africane. Il ruolo dei romanzofoni è particolarmente interessante perché essi costituiscono un gruppo intermedio che sostiene la forza dell'italiano, e, da un punto di vista psicologico, possono aver giocato un certo ruolo come primo gruppo di non italiani che appoggia l'italiano, facendone così un po' di più una lingua generica degli immigrati, con una conseguente riduzione dell'eventuale superiorità psicologica degli italiani. Il ruolo dell'identità nell'accettazione dell'italiano sembra fondamentale e ambiguo nel contempo. E' significativo a questo proposito che parecchi ex-jugoslavi

quando sono stati avvicinati per la nostra indagine hanno dichiarato di non parlare italiano, anche se si è potuto appurare che lo sapevano almeno quanto altri stranieri.

Per finire, non è senz'altro da trascurare il fatto che da parecchie di queste persone la lingua italiana venga impiegata come scelta preferenziale e come prima opzione con interlocutori nuovi, dei quali non sanno che lingua parlino.

Un altro gruppo di tratti riguarda le funzioni per le quali è usato l'italiano. Esso è infatti sì lingua veicolare, utilizzata come risorsa strumentale sul lavoro tra persone che non si capirebbero altrimenti, ma si è anche esteso a lingua di conversazione informale e, spesso, di "solidarietà" tra "uguali" e perciò strumento di identità sia all'interno del gruppo che verso l'esterno.

A tutto ciò si possono aggiungere "elementi di sostegno" della nostra situazione, basati su due "fondamenti": l'Italia e la sua vicinanza, e la presenza dell'italiano in Svizzera come lingua nazionale e ufficiale, con tutto ciò che questo comporta come eventualmente gli ausili al suo apprendimento come lingua seconda, la presenza di giornali, anche italiani, lo stesso giorno della loro uscita, di canali televisivi in italiano (che, forse non del tutto realisticamente, vengono indicati da più di un intervistato come lo strumento fondamentale dell'apprendimento), ecc.⁷.

La Svizzera germanofona, nella sua apparente omogeneità, presenta quindi una situazione di interazione di lingue in cui il passaggio all'italiano o al tedesco è condizionato da fattori come per esempio la forza numerica della pre-



senza italiana o rispettivamente svizzero-tedesca, il tipo di rapporto sociale che si ha con i gruppi in questione, la frammentazione maggiore o minore degli altri gruppi di stranieri (cioè il numero di altri gruppi presenti e la forza della loro presenza), il tipo di identità che si vuole assumere nei confronti del gruppo svizzero o di quello italiano, il grado di emarginazione rispetto al gruppo tedescofono, in parte il tipo di lingua materna, ecc. Una certa stabilità di configurazione di questi fattori ha così creato dei micro-territori dove l'italofonia si è estesa e fissata più delle lingue del posto, ed ha ormai una certa tradizione.

Bibliografia

- Berruto Gaetano, 1991, *Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, "Rivista di Linguistica" 3
- Berruto Gaetano, Moretti Bruno, Schmid Stephan, 1988, *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, "Rivista italiana di dialettologia" 12: 7-100
- Berruto Gaetano, Moretti Bruno, Schmid Stephan, 1990, *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*, in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso S.L.I. (Trento 18-20 maggio 1989), Bulzoni, Roma: 203-28
- Coulmas Florian (ed.), 1981, *A Festschrift for Native Speaker*, Mouton, The Hague
- Coulmas Florian, 1989, *Democracy and the crisis of normative linguistics*, in F. Coulmas (ed.), *Language Adaptation*, Cambridge University Press, Cambridge: 177-193
- Harris Roy, 1980, *The Language Myth*, Duckworth, London
- Lüdi Georges, 1990, *Les migrants comme minorité linguistique en Europe*, in U. Ammon, K.J. Mattheier, P.H. Nelde (Hrsg.), *Sociolinguistica, Internationale Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. 4. Minderheiten und Sprachkontakt*, Niemeyer, Tübingen: 113-135
- Lyons John, 1971, *Introduzione alla linguistica teorica*, vol. 1. *Il linguaggio*, Laterza,

- Roma-Bari (ed. originale 1968)
- Lyons John, 1982, *Lezioni di linguistica*, Laterza, Roma-Bari (ed. originale 1981)
- Schmid Stephan, 1989, *Osservazioni sull'italiano parlato dalla seconda generazione di immigrati nella Svizzera tedesca*, in A. Stäubli (a cura di), *Lingua e letteratura italiana in Svizzera*. Atti del Convegno tenuto all'Università di Losanna, 21-23 maggio 1987, Casagrande, Bellinzona: 178-184
- Siegel Jeff, 1987, *Language contact in a plantation environment. A sociolinguistic history of Fiji*, Cambridge University Press, Cambridge

Note

1 Sul concetto di prescrizione si vedano le chiare pagine dedicate all'argomento da Lyons (1971, par. 1.4.3., o 1982, pp. 48-55) che, tra l'altro, anticipano anche in buona parte, con la solita notevole dose di buon senso che contraddistingue questo autore e con un taglio meno critico, il discorso di Coulmas (cfr. per esempio Lyons 1982, p. 54; "E' necessario ora mettere in rilievo - e spesso questo punto fondamentale è frainteso - che il linguista, distinguendo tra prescrizione e descrizione, non afferma che non ci sia assolutamente nessuna ragione per fissare e prescrivere norme d'uso. Nel mondo moderno, la standardizzazione della varietà principale adoperata in una regione o in un paese particolare presenta vantaggi amministrativi ed educativi evidenti").

2 L'influsso di alcuni "miti" del genere sulla disciplina è ben illustrato in Harris 1980.

3 Cfr. per esempio i saggi in Coulmas (1981), o la discussione iniziale in Berruto - Moretti - Schmid (1988)

4 Con l'espressione "finzione dell'omogeneità" si indica "la convinzione o l'assunto secondo cui tutti i membri della stessa comunità linguistica parlino esattamente la stessa lingua" (Lyons 1982, par. 1.6.). Beninteso, la finzione dell'omogeneità in linguistica deve costituire quella che si definisce una "generalizzazione necessaria", cioè un espediente per migliorare le nostre conoscenze effettive, e non un'imposizione prescrittiva.

5 Le osservazioni sulla situazione qui presentata si basano sui materiali del progetto num. 1.542-0.87 del Fondo nazio-

nale svizzero per la ricerca scientifica dal titolo "L'italiano nella Svizzera tedesca", diretto dal Prof. G. Berruto.

6 Sull'italiano lingua franca cfr. Berruto - Moretti - Schmid (1990) o Berruto (1991).

7 Durante la discussione seguita alla presentazione degli interventi principali della tavola rotonda Franco Lurà e Rita Franceschini hanno segnalato il fatto che anche in ristoranti in Germania l'italiano sembra essersi imposto come lingua del settore. Queste affermazioni vanno ad affiancarsi ad altre voci, per ora non documentate ulteriormente, su un ruolo, anche in questo paese, dell'italiano come lingua franca tra lavoratori stranieri. Per il caso qui discusso, queste testimonianze sono importanti perché permettono di definire meglio il ruolo dell'italiano lingua nazionale e ufficiale in Svizzera in relazione alla lingua franca, ridacendo l'importanza della prima varietà per la seconda ancora più di quanto si sarebbe potuto a prima vista pensare.



Per un diritto sociale alla lingua

Marco Borghi

Se fare della tassonomia è compito precipuo del linguista e del giurista, occorre d'acchito diplomaticamente riconoscere che, almeno per quanto concerne il tema del rapporto fra lingue e territori, molto lavoro rimane ancora da svolgere.

Marco Borghi è professore ordinario di diritto pubblico all'Università di Friburgo - Svizzera.

Per quanto attiene al contributo che il giurista può dare a questa intricata materia, è necessario inoltre preliminarmente sottolineare che il diritto, d'un lato, non è tecnicamente in grado di coglierne la complessità fin nei più minuti dettagli e che, d'altro lato, la sua conclamata (quanto illusoria) neutralità esclude che esso possa assumere una funzione demiurgica, risolutiva delle diatribe che il tema qui in questione suscita, quasi endemicamente.

Inoltre, proprio in questo settore, il diritto, in Svizzera, sembra piuttosto voler esprimere (ancorché inconsapevolmente, perché obnubilato da schematismi pregressi e ormai invalsi nell'uso) categorie artificiali (si pensi ad esempio alla distinzione tra promozione della cultura e regolamentazione del quadrilinguismo, temi previsti in due diversi progetti di revisione parziale della Costituzione federale, il prospettato nuovo art. 27 septies e l'art. 116) o sancite in termini apodittici (in specie, aprioristico nesso tra federalismo e territorialità della lingua, secondo cui l'equilibrio fra le comunità linguistiche, fondamento dell'identità nazionale, sarebbe assicurato dal fatto che le lingue minoritarie a livello nazionale costituiscono comunità nei loro territori di diffusione) o, infine, ideologiche (il principio per cui le libertà garantite dalla Costituzione non han-

no valenza "positiva", nel senso che non permettono di fondare il diritto a prestazioni da parte dell'ente pubblico, bensì si limitano a tutelare il cittadino nella sua sfera privata contro le ingerenze dello Stato).

Il quadro che ne risulta non è esaltante, e, certo, l'intervento in questo contesto delle strutture politiche non è suscettibile nemmeno di attenuare l'immagine di disordine che esso evoca, come dimostra ad esempio la contraddittoria e ambigua decisione del Consiglio degli Stati di non prevedere la libertà della lingua nel nuovo testo costituzionale, pur riconoscendone implicitamente l'esistenza quale diritto costituzionale non scritto (così creato dal Tribunale federale in ragione dell'indispensabile funzione che la libertà della lingua svolge ai fini dell'esercizio degli altri diritti costituzionali).

Se ne ricava un'impressione generale di disagio e il sospetto che si intenda risolvere l'impatto emotivo che essa produce delimitando difensivamente il territorio di diffusione e di tutela delle lingue (atteggiamento regressivo sul piano filogenetico, che l'etologia, forse più pertinentemente di altre scienze, potrebbe spiegare) negando al contempo pari portata giuridica alla libertà della lingua (infatti regolarmente



soccombente nei confronti del principio di territorialità, come può essere facilmente dimostrato da una anche superficiale disamina della giurisprudenza federale) ritenuta, più o meno esplicitamente, suscettibile di produrre effetti eversori, destabilizzanti per non dire "collaborazionisti" nei confronti del nemico tedesco o, peggio, dello "Schwyzerdütsch".



Queste controversie si sono arenate in un vicolo cieco, essenzialmente per il carattere meramente difensivo (e non propositivo) del principio di territorialità per una sorta di sacralizzazione del significato del federalismo, nozione tabù, quasi fosse una panacea per ogni conflitto interculturale, e infine per l'imprecisione che caratterizza la definizione di libertà della lingua, la cui matrice è, come visto, d'un lato legata principalmente alla sua funzionalità rispetto ad altre libertà, d'altro lato è scervata da contenuti positivi, quali il diritto all'educazione o al (genericamente detto) diritto alla cultura.

Orbene, quest'impatto può essere affrontata con strumenti giuridici perlomeno nei termini seguenti.

Innanzitutto constatando che anche la miglior forma di federalismo, di decentralizzazione e di riconoscimento di diritti specifici alle minoranze non bastano ad evitare discriminazioni: anzi piccole comunità maggioritarie in un determinato territorio possono essere ancor più intolleranti nei confronti di persone appartenenti a cultura minoritarie in quel ristretto territorio. In secondo luogo deducendo da tale considerazione l'ineludibile conseguen-

za della necessità di garantire non solo gruppi definiti territorialmente, bensì persone, indipendentemente, almeno in linea di principio, dall'importanza quantitativa o storica della cultura che ne configura l'identità. In altri termini: il diritto di appartenere ad una cultura, di esprimerla e di coltivarla è un diritto individuale; assimilarlo a un diritto collettivo, di cui sarebbe titolare il membro del gruppo minoritario solo in virtù della sua appartenenza ad esso significa paradossalmente ridurre la portata del diritto nell'atto in cui lo si afferma, svuotandolo del suo significato fondamentale, il divieto di discriminazione fondata sulla lingua.

In terzo luogo, sancendo il contenuto sociale di tale diritto, in quanto esso è inestricabilmente "consustanzialmente" composto di elementi difensivi, intesi a garantire l'astensione dell'ente pubblico, e propositivi, facenti obbligo allo Stato di predisporre le condizioni minime atte a permettere l'esercizio della libertà. In altri termini, occorre impostare il problema della relazione tra territorio e lingua dal punto di vista della prioritaria esigenza democratica di realizzazione dei Diritti dell'Uomo, i quali hanno carattere universale e indivisibile. Pertanto, non è lecito distinguere, con-

traponendoli, le libertà individuali (categoria cui è tradizionalmente assegnata la libertà della lingua) e i diritti sociali (quale ad esempio è considerato il diritto all'educazione). Si oppone all'abolizione di tale distinzione l'argomento secondo il quale i diritti sociali non sarebbero "giustiziabili", non sarebbero cioè sufficientemente precisabili in relazione ai limiti entro i quali l'autorità giudiziaria è costretta a svolgere

la propria funzione; così, i diritti sociali andrebbero mediati preliminarmente dal legislatore, mentre al giudice spetterebbe il solo compito di controllare l'applicazione della legge operata dall'amministrazione. Una seconda obiezione concerne i costi che il rispetto assoluto dei diritti sociali implicherebbe. Tali riserve non permettono di evincere la premessa concettuale secondo cui la realizzazione dei Diritti dell'Uomo è compito assegnato ad ogni autorità statale: non vi è contraddizione, semmai complementarità. E' ad esempio evidente che la politica scolastica, la sua organizzazione amministrativa, il dettaglio dei programmi configura un impegno di tale complessità da escludere che possa essere demandato ad un giudice; per contro, ove tale politica foss'anche su un punto apparentemente marginale, fosse suscettibile di violare un diritto dell'uomo (esempio evidente, la libertà di coscienza dell'allievo) al giudice costituzionale incomberebbe di intervenire e di annullare la disposizione incostituzionale. Così, nella misura in cui una politica scolastica rifiutasse la legittima aspirazione di immigrati (o di minoranze) all'insegnamento della lingua e della cultura cui essi appartengono, tale aspirazione avrebbe connotati



sufficientemente precisi e il giudizio sulla costituzionalità del rifiuto rientrerebbe senz'altro nelle competenze del giudice. D'altronde, per analogia, basta ricordare che il regime carcerario, nei suoi requisiti minimi, implicanti anche investimenti per l'ente pubblico, è stato in gran parte determinato dal Tribunale federale. Decisivo è poi il richiamo del diritto costituzionale all'istruzione elementare "sufficiente", nozione unanimemente riconosciuta come "giustiziabile".

Gli aspetti socioeconomici (per esempio, i costi in relazione alla forza economica e alla consistenza numerica della popolazione allofona) potranno comunque essere presi in considerazione, ma solo quale eccezione ad un principio fondamentale, il diritto individuale avente carattere sociale alla lingua e alla partecipazione culturale, in applicazione del criterio giurisprudenziale per cui ogni diritto può essere limitato in funzione di interessi pubblici opposti, ma tenendo conto del fatto che ogni diritto dell'uomo contiene un nucleo irriducibile che deve assolutamente essere rispettato, indipendentemente dal suo costo per la collettività, o dalla composizione della maggioranza di essa. Questa è la portata dell'impostazione qui proposta, la sola compatibile con i Diritti dell'Uomo. Questo è il contributo teorico con cui il giurista può inserirsi nel dibattito in atto. Quanto alla definizione del contenuto del nucleo irriducibile del diritto alla lingua e dei criteri di ripartizione delle risorse nel campo della cultura, il diritto può solo fare atto di modestia, mettendo le proprie tecniche a disposizione di altre, più competenti discipline.

...occorre impostare il problema della relazione tra territorio e lingua dal punto di vista della prioritaria esigenza democratica di realizzazione dei Diritti dell'Uomo, i quali hanno carattere universale e indivisibile.

Bibliografia recente

- Andreas Auer, "D'une liberté non écrite qui n'aurait pas dû l'être: la "liberté de la langue", *Pratique juridique actuelle* 8/92 p. 955
- Marco Borghi, *Diversité et droit à la culture: l'"exemple" du système fédéraliste suisse*, in: *Les droits culturels. Collection inter-disciplinaire, série Droits de l'Homme*, Editions Universitaires Fribourg, in pubblicazione
- Giorgio Malinverni, art. 116: *La liberté de la langue*, in: *Commentaire de la Constitution fédérale de la Confédération suisse*
- Charles-Albert Morand, *La liberté de la langue*, in: *Mélanges A. -Grisel*, Neuchâtel 1983, p. 161 ss.
- Michel Rossinelli, *La question linguistique en Suisse. Bilan critique et nouvelles perspectives juridiques*, in: *Revue de droit suisse* 108/I, 1989, p. 163 ss.
- Joseph Voyame, *Avis de droit délivré au Conseil d'Etat du canton de Fribourg au sujet du nouvel article constitutionnel sur les langues officielles inséré dans la Constitution du canton de Fribourg et au sujet de son application dans la législation et la pratique* (disponibile presso la Cancelleria cantonale)



Education Reseller



Apelmatica sa - CH-6963 Viganello - Via alla Chiesa 16 - Tel. 091 52 84 54 - Telefax 091 52 66 72

*Rivenditore
Prodotti educativi*

*Revendeur
Produits éducatifs*

*Wiederverkäufer
Schulprodukte*

Apple Computer®

*Apelmatica sa
CH-6963 Viganello
Via alla Chiesa 16
Tel. 091 52 84 54
Telefax 091 52 66 72*



Enseignement précoce du français

La lecture: modèles et pratiques

Clelia Paccagnino

Clelia Paccagnino est professeur de méthodologie du français langue étrangère à l'École Normale à Locarno. Elle dirige le "Gruppo francese Scuole Elementare" qui a suivi l'introduction du français et préparé le matériel didactique. Elle a publié les méthodes "Grand large" et "Kangourou" chez Hachette.

1. Introduction

Depuis 1983 avec la réforme des programmes de l'École primaire (EP) au Tessin, le Français fait partie des matières obligatoires enseignées par l'instituteur généraliste. Pendant les trois dernières années de l'EP, l'instituteur utilise La Grande Roue¹ un matériel élaboré expressément pour le Canton. Ce matériel consacre une place très importante à la lecture. Après une première année pendant laquelle l'enseignement de la langue Etrangère (LE) se fait entièrement oralement, le matériel propose des activités de lecture qui deviennent de plus en plus complexes et nombreuses. Dans les "Conseils pratiques" du Guide pédagogique, on rappelle à l'enseignant les deux aspects de la lecture qui seront proposés: la lecture sémantique à faire en silence pour comprendre un texte, une consigne, etc. et la lecture-déchiffrage se basant sur des constantes dans les rapports graphèmes-phonèmes et aussi morpho-syntaxiques, à faire à voix haute, quand on met en commun un document ou quand on veut communiquer à d'autres le "contenu" d'un document (texte) dont on est le seul possesseur. L'introduction du matériel réservé à la classe de 5^e souligne qu'en plus de la compréhension globale des textes proposés, il est fondamental que l'enfant arrive à tirer du texte toutes les informations pertinentes. Le contrôle de la compréhension écrite (= lecture) se fera par le biais d'exercices de type Vrai / Faux

(V/F) ou Questionnaire Choix Multiple (QCM) mais aussi grâce à la sériation ou au choix d'images pertinentes, et ceci pour être sûr que les difficultés liées à la LE soient écartées.

L'un des encarts pédagogiques contenu dans ce numéro de *Babylonia* propose 3 activités de lecture tirées de La Grande Roue, accompagnées d'un dossier qui reprend les itinéraires pédagogiques proposés à l'instituteur.

Si nous ne voulons pas que la lecture en LE reste uniquement un exercice scolaire et qu'elle perde ainsi toute sa valeur éducative et constructive pour l'enfant, nous devons sérieusement oeuvrer pour donner (redonner?) à la lecture son impact de pratique structurante, constructive et autonome.

Dans cet article j'essaierai de démontrer que pour travailler correctement la lecture en LE il est nécessaire de compléter et d'aller plus loin par rapport à ce que normalement de nombreuses méthodes de FLE destinées à des enfants proposent ou ont proposé.

2. Les difficultés de lecture

Dans les systèmes d'écriture alphabétiques, les difficultés liées à l'écrit sont multiples. Elles concernent aussi bien la lecture en langue maternelle (LM) que la lecture en LE, surtout lorsque le lec-



teur se trouve au début de son apprentissage. Celle qui fait le premier et plus important barrage lors du passage au code écrit, est liée au fait qu'il existe un système de correspondances à découvrir entre oral et écrit. Un enfant doit tout d'abord arriver à capter l'idée que ce qu'on dit peut s'écrire et que l'écrit est porteur d'arbitraire. Un son peut avoir plusieurs réalisations à l'écrit: le son /o/ de château est le même que le son /o/ de moto, mais à l'écrit l'oeil ne pourra reconnaître aucune

identité. Non seulement: d'autres règles viennent s'ajouter et compliquer une reconnaissance parfois logographique (le lecteur, surtout si enfant, lit un mot comme un dessin): existence de marqueurs indispensables à l'écrit, non pertinents à l'oral (désinences, marques du pluriel, du féminin, ...) mais indispensables pour une prise d'informations qui participe à la construction et à la recherche du sens. Le problème du repérage de l'unité syllabique représente aussi une difficulté: où et quand peut-on „couper“ une série de sons pour imaginer qu'un mot finit ou bien pour s'attendre à sa continuation?

Quand et à quelles conditions pourra-t-on „prédire“ un mot dans sa totalité? Est-ce que le lecteur pourra le faire également sur des mots inconnus en LE mais dont le sens est compris?

Les expériences ne peuvent le confirmer de façon définitive.

Il ne faut pas oublier qu'il n'existe pas seulement la phase initiale dans l'apprentissage de la lecture. Dans un excellent article, dont les contenus soutiennent notre prise de position, L. Sprenger-Charolle (2) fait le point sur les difficultés liées à cet apprentissage.

L'apprenti lecteur devient de plus en plus performant s'il sait utiliser des pro-



cédures distinctes:

a) une procédure directe, qui lui permet de récupérer en mémoire permanente des formes lexicales appropriées aux stimuli orthographiques présents dans le texte;

b) une procédure indirecte qui lui permet l'utilisation de règles de correspondance entre graphèmes et phonèmes.

Les enfants devront automatiser ces 2 modes de traitement, et ceci sera à faire graduellement même en LE, mais avec une vitesse et un ordre probablement différent par rapport à la LM.

Non seulement, mais tout comme pour l'apprentissage linguistique, ils passeront par des étapes intermédiaires. Au moment du passage à la lecture en LE, on pourra proposer des stratégies d'identification globale, puisque l'alphabet est déjà connu. Certaines stratégies sont généralement et spontanément appliquées en lecture en LM et pourraient donc passer sur la LE, ceci à condition que l'enfant puisse tabler sur un certain "trésor" lexical pratiqué à l'oral. Mais cette façon de procéder ne permet pas forcément de lire et de donner du sens à des textes remplis de mots jamais ren-

contrés. Le rôle de l'enseignant sera d'aider l'enfant à compléter les différentes stratégies, utilisées spontanément lors du passage à la lecture en LE, en lui proposant une phase de lecture-décodage pour passer ensuite à des textes au fur et à mesure plus complexes. Les conclusions que L. Sprenger-Charolle tire dans son article sont lourdes de conséquences pour le monde pédagogique et envitent à ne pas sous-estimer l'importance et la fonction de ces deux catégories d'opéra-

tions.

Dans le domaine de l'enseignement précoce d'une LE l'enfant éprouve un dépaysement proche de celui qu'il a connu lors de la confrontation au code écrit de sa LM. Il est à la fois „apprenti“ en LE et lecteur encore malhabile en LM. Les stratégies dont il apprend à se servir pour accéder à l'écrit en LM lui sont d'un faible secours en LE puisque les mêmes stratégies ne lui fournissent pas le même type d'information.

L'article „le“ par exemple signale en Français que le mot qui suit est un singulier masculin, mais en italien cela signale par contre un pluriel féminin. La lettre „s“ en fin de mot a plusieurs valences en Français: pluriel de mots, désinences diverses pour les verbes, mais en Allemand elle n'en donne pas ces informations.

Même la construction de la phrase en LE peut différer et ne pas faciliter des prises d'information déjà automatisées en LM: où devra-t-on aller chercher le verbe en Français quand on est de langue allemande? Et où trouver certaines informations sur les qualités si la place que les adjectifs occupent dans la phrase n'est pas la même?

Il est clair que la rapidité et l'efficacité de la lecture en LE sont ralenties par ces



changements d'attention continus qui demandent des contrôles plus ponctuels, des retours au texte qui ne favorisent pas une émission rapide d'hypothèses ni leur confirmation.

Seule la construction de certains types de texte peut aider le lecteur à formuler des hypothèses fiables, car tout enfant scolarisé sait reconnaître un article, un dépliant touristique, un mode d'emploi ou une B.D. Ces types de textes font partie en général de son expérience et il sera favorisé dans le décodage et dans la recherche et la compréhension du sens. Mais il ne peut pas, il n'ose pas se lancer dans des correspondances phoniques, puisque l'oral de la LE ne représente pas pour lui un point de référence sûr. Il ne peut pas non plus oser avoir recours à toute une série de „devinements“ sémantiques, puisque ses connaissances lexicales sont très limitées et le coût des opérations de haut niveau, liées essentiellement à la recherche et à la construction du sens, qu'il serait à même de faire s'il est assez âgé, est trop élevé et incertain. D'ailleurs, poussé souvent par les demandes et les attentes de l'enseignant, il utilise ses énergies dans des opérations de bas niveau, c'est-à-dire de déchiffrement, assez lentes et non généralisables puisque souvent trop diverses.

L'importance d'un mélange de stratégies et d'exercices basés sur les opérations de bas niveau intégrés à des opérations de haut niveau ne sera jamais suffisamment mise en évidence. Pour l'instant, on dirait que seul un équilibre judicieux entre les deux types d'opérations peut aider à une lecture efficace en LE. Reste à résoudre un problème capital pour les praticiens, celui du contrôle de la lecture. Si lire doit vouloir dire comprendre un texte, comment devrait-on faire pour être sûr que les activités de contrôle proposées au lecteur ne sont pas elles-mêmes trop difficiles à com-

Tout lecteur „sait déjà“ beaucoup de choses avant d'aborder un texte: il doit avoir des connaissances linguistiques, des connaissances lexicales, des connaissances textuelles, des connaissances sur le monde, etc. Tout ceci collaborera avec lui au moment où, face à un texte, il en tire le sens et la signification.

prendre, plus difficiles même que le texte à contrôler? En d'autres mots, peut-on contrôler la lecture par la lecture, à travers des questions écrites, des tests de type V/F ou des QCM uniquement? Et en LE cela ne veut-il pas dire multiplier de façon inutile les difficultés que le lecteur rencontre naturellement? Serait-il possible d'envisager des activités de contrôle en images ou en LM uniquement? Ceci ne voudrait pas dire qu'on privilégierait uniquement les opérations de haut niveau, renonçant ainsi à un moment important de retour au mot et aux difficultés de correspondance entre graphèmes et phonèmes?

Et aussi, quel serait le rôle de l'interaction orale entre enseignant et élève lors d'un contrôle de compréhension d'un texte écrit? Faudra-t-il renoncer à ce moment privilégié dans la pratique qui propose une série de questions orales dont la réponse doit être formulée à haute voix en se servant d'informations contenues dans le texte écrit? Le débat est ouvert et aucune réponse n'est donnée au moment actuel indiquant de façon nette ce qui serait plus efficace dans le domaine de la lecture en LE.

3. La lecture en FLE: la tradition

Depuis les débuts de l'histoire de l'enseignement du FLE, le problème de la

lecture a souffert et souffre d'une étrange situation de "non dit". En effet, si nous pensons aux cours de langues traditionnels réservés à des élèves adolescents débutants, ceux sur lesquels la grande majorité des enseignants a été formés, comme élèves voire comme futurs enseignants, force est de constater que le discours sur la lecture a été totalement escamoté. Dans tous les manuels qui ont vu le jour avant les années '80, et dans beaucoup de manuels de nos jours encore, la présence de l'écrit à lire en L.E. crève les yeux car dès la première page les consignes, les textes, les règles, trouvent leur raison d'exister grâce à l'écrit et ceci dans une langue qui n'est encore ni connue ni pratiquée. En même temps, curieusement, aucun conseil méthodologique n'est donné pour que cet écrit à lire et à comprendre soit utilisé et compris de façon profitable. On dirait que, par une sorte de miracle, arrive à élaborer une série d'opérations qui lui permettront d'accéder à l'écrit en LE. Sur ce même écrit en LE se fonde d'ailleurs l'apprentissage tout entier: compréhension des consignes écrites, exercices de transformation écrits, règles données à l'écrit, "textes" à lire, questions sur les textes, liste de vocabulaires, etc. L'enseignant se tire d'affaire grâce à une consigne passe-partout "Lisez", qu'il double souvent d'une intervention personnelle, une "lecture à haute voix" des mêmes consignes ou textes, accompagnée d'explications supplémentaires pour rendre l'exercice possible. En fait, il faudrait dire que dans les approches traditionnelles le mot "lecture" correspond toujours à "lecture à haute voix" et donc à un travail de correspondance entre les graphèmes et leur oralisation. Ceci représente une phase importante du travail que l'élève fait sur un texte en LE: il est vrai qu'il comprend souvent mieux lorsqu'il l'a déchiffré, compris et lu à voix haute, mais il est vrai



aussi que les différentes opérations qu'il doit faire pour déchiffrer l'écrit lorsqu'il oralise finissent le plus souvent par rester les seules opérations qu'il fait sur le texte écrit. La recherche

de la compréhension du sens et des informations contenus dans le texte restent en retrait ou ne sont même pris en compte si l'enseignant ne sait pas faire appel à des démarches pédagogiques précises et progressives qui pourraient l'y aider.

Très rapidement on demande à l'élève d'accéder à des textes complexes voire carrément littéraires, tout ceci sans vraie progression ni dans les contenus ni dans les consignes ni dans les difficultés lexicales ou morpho-syntaxiques à affronter. Aucune réflexion n'est faite dans les guides pédagogiques des différents manuels des premières générations ni sur les objectifs de l'activité de lecture ni sur la nature des opérations que cette activité met en oeuvre ni sur les différences qui la caractérisent lorsqu'elle s'applique à une LE. Les préalables aux activités de lecture en LE sont donnés comme acquis (les élèves savent déjà lire en LM !) et la réflexion dans le domaine de la lecture en LE est pratiquement inexistante.

D'ailleurs les observations sur les caractéristiques du code oral et de ses différences par rapport au code écrit n'échappent pas non plus à l'ambiguïté. eSi l'on considère l'écrit à lire comme un double de l'oral, comment prétendre que la lecture devienne essentiellement compréhension personnelle et recherche du sens?

Reste le contre-sens représenté par le très brusque passage à la lecture de textes complexes ou même littéraires qui

constituent d'ailleurs le point d'arrivée, l'objectif majeur dans la méthodologie traditionnelle et élitaire de l'enseignement des LE dans les lycées notamment. Mais ceci n'est pas notre préoccupation puisque nous voulons nous pencher sur ce que les méthodes réservées aux enfants proposent dans le domaine de la lecture.

Nous nous attarderons d'abord sur l'analyse de deux méthodes qui peuvent paraître dépassées, parce que c'est sur ce matériel que les auteurs de méthodes plus récentes, et élaborées souvent pour des exigences locales à partir de la fin des années '70, se sont formés et c'est à elles qu'ils font référence implicitement ou explicitement.

Les premiers cours de FLE pour enfants font leur apparition dans les années '60 (Frère Jacques³ et Bonjour Line⁴ notamment). Respectant les habitudes de l'époque, l'écrit est considéré, présenté et travaillé comme double de l'oral mais une certaine progression fait son apparition dans le traitement de l'écrit et donc de la lecture, qui profite d'une attention explicite aussi bien dans les Guides pédagogiques que dans le type d'activités proposées.

Frère Jacques prévoit au niveau 1 et au niveau 2 des livrets d'Exercices de lecture et de Leçons de lecture. L'approche qui est réservée à la lecture est assez intéressante: dans l'introduction aux Leçons de lecture 1 une première tentative de pédagogie de la lecture prend

place et se précise. Cinq "parties" sont prévues pour chaque leçon: étude d'une phrase-clé, lecture à haute voix de syllabes, lecture de légendes et de phrases, lecture par phrase d'un court récit et lecture courante. Les phrases-clés sont reproduites par

des étiquettes mobiles et contiennent plusieurs éléments comprenant l'élément nouveau à étudier et à travailler (une lettre ou une combinatoire, par exemple), figurines et symboles permettront d'expliquer le sens de la phrase. Les mots-clés seront isolés en les découpant et en précisant grâce à une série de substitutions selon leur fonction et la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent (verbe, préposition,...). L'étape constitutive de cette méthode est celle appelée "du mot à la lettre", ce qui rejoint le travail de type syllabique sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. (Cf. la "Maison des syllabes").

Nous nous rendons compte aisément que seules les opérations de bas niveau sont présentées et exercées avec régularité. D'ailleurs, d'après cette méthode, "la véritable lecture" se borne à faire lire les légendes qui accompagnent les images qui devraient en permettre la compréhension, mais il s'agit toujours de mettre en première ligne l'oralisation de ces mêmes phrases. La lecture expressive témoigne de cette préoccupation dominante: elle doit permettre le respect du rythme et la recherche de la bonne intonation. L'avertissement aux *Leçons de lecture 1* termine en précisant que "le texte de lecture courante (...) permet le réemploi constant des éléments étudiés dans un texte plus riche, plus motivant, mobilisant toutes les acquisitions de la méthode. Ce texte ne



Qu'est-ce que lire?

L'équivalence lire = comprendre un texte écrit, est de plus en plus acceptée par les enseignants. Il est en effet évident que cette activité ne se borne pas uniquement à de simples activités de déchiffrage et de décodage. L'enfant qui apprend à lire en LM commence petit à petit un chemin qui le mène par étapes à maîtriser ce qui se cache derrière les signes utilisés par le code écrit de sa langue. Les petits enfants qui arrivent en classe sont rarement totalement incapables de lire: dans notre société remplie de signes ils savent décodifier des images (les images des albums, les B.D., les symboles que certains jeux logiques proposent, etc.) et même reconnaître certains signes conventionnels tels que le M de métro ou les lettres qui définissent le logo de certains supermarchés. Ils sont donc déjà lecteurs: ils doivent tout simplement parfaire leurs connaissances à l'école.

Le débat actuel oppose dans la pratique pédagogique une approche vieillie mais maîtrisée telle que la méthode syllabique à des méthodes dites parfois globales ou à départ phonétique (ou mixte) qui se détachent plus ou moins de certaines habitudes que les parents eux-mêmes ont acquises au moment de leur apprentissage.

La méthode syllabique propose un système de reconstitution du mot, quel qu'il soit, à travers la connaissance et la pratique des diverses combinaisons possibles. C'est pour le français le „B A B A“ folklorique mais l'appropriation de toutes les combinaisons que le français possède alourdit terriblement cet apprentissage et décourage rapidement les enfants. Par contre, ce travail les habitue à une attention ponctuelle et, dans le meilleur des cas, à un „devinement“: l'enfant rompu à ce travail sera aussi plus rapide au moment où il devra imaginer la suite d'un mot dont il n'a lu que quelques lettres.

Dans les méthodes à départ phonétique on prend en compte les connaissances orales de l'enfant et on lui demande de retrouver des constantes dans des séries de mots ou dans des phrases qu'il connaît à l'oral pour lui permettre l'accès à d'autres mots qui à l'écrit se comportent de la même façon.

Les méthodes globales proposent souvent des phrases écrites comme point de départ même dans le cas d'apprentissage initial de la lecture: dans ces phrases l'enfant devra „se mouvoir“ progressivement et émettre une série d'hypothèses quant au sens, à la fonction et à la valeur des éléments qui se trouvent dans la chaîne écrite. Dans les phases initiales de l'apprentissage, l'instituteur

garantit la traduction à l'oral, aide ou transcrit pour l'enfant. Ce qui est extrêmement intéressant dans cette façon de procéder, c'est que l'enfant est appelé à expliciter ses hypothèses et à mettre en commun les stratégies dont il s'est servi pour répondre à la question que le texte lui a posée.

La réflexion des psycholinguistes a ajouté aux pratiques de classe un élément fondamental de réflexion au sujet de la lecture. Ayant constaté qu'en cas d'échec certains passages n'avaient pas été faits par les enfants, ils ont voulu aller plus loin et retrouver toutes les opérations que le lecteur fait pendant la lecture et en définir l'efficacité et le „coût“, c'est-à-dire l'alourdissement ou l'avantage qu'elles présentent.

Une première répartition naît entre **opérations de bas niveau** et **opérations de haut niveau**.

Les premières interrogent le texte sur ses particularités plus évidentes: les combinaisons des lettres, les indices morphologiques, etc.

Les autres interrogent le texte quant à son sens et permettent de le construire progressivement, par un va-et-vient constant d'hypothèses et de vérifications. Dans un cas comme dans l'autre, le lecteur joue un rôle actif mais ce rôle est indubitablement plus complexe lorsqu'il a recours à des opérations de haut niveau.

Un apprenti lecteur est souvent très préoccupé par les opérations de bas niveau, à tel point qu'il peut en arriver à oublier ou à ne pas repérer les informations que le texte lu contient. D'autre part on ne peut pas être bon lecteur sans savoir maîtriser avec rapidité les opérations de haut niveau.

Les psycholinguistes ont eu le mérite de mettre en évidence, et sans possibilité d'appel, le fait qu'il ne suffit pas de pratiquer ces deux types d'opérations pour avoir épuisé toutes ses ressources. Tout lecteur „sait déjà“ beaucoup de choses avant d'aborder un texte: il doit avoir des connaissances linguistiques, des connaissances lexicales, des connaissances textuelles, des connaissances sur le monde, etc. Tout ceci collaborera avec lui au moment où, face à un texte, il en tire le sens et la signification. En assumant qu'un enfant sait appliquer les opérations fondamentales de bas niveau, un texte en LE qui propose des thèmes familiers et des fonctionnements faisant partie de ses habitudes va lui permettre de trouver rapidement les réponses aux questions posées. La lecture sera dans ce cas une construction active, une alternance rapide d'hypothèses et de contrôles, une sorte de charte dans laquelle s'inscriront au fur et à mesure tous les éléments qui confirmeront la réussite de la lecture.



peut être abordé qu'au moment des révisions, ou pour les plus jeunes, en fin d'année scolaire". Si certains aspects de cette méthodologie sont intéressants (par exemple l'utilisation d'éléments mobiles, les étiquettes), les textes ne mettent pas en jeu de véritables efforts pour arriver à la compréhension puisqu'ils sont constitués d'éléments déjà connus. Voici un exemple tiré de la méthode:

"Je vous présente les amis de papa. Pierre est professeur. Il est grand, il a une tête carrée, une barbe noire, de petites lunettes au bout de son nez. Tous les matins il prend l'autobus pour aller à l'école. Le dimanche, il va à la pêche avec papa.

Paul est dans un garage. Il répare les voitures, les motos et même des bateaux à moteur.

Il est petit, il porte toujours des bottes jaunes, il parle vite, il court toujours, il rit, il est très amusant. Il est le mari de Pamela. (...)" (Leçon de lecture 1, p. 29).

Chaque fin de page prévoit d'ailleurs une "Dictée", ce qui confirme l'équivalence "lire = oraliser", qui traverse toute la méthode.

Il faut ajouter que toujours dans cette optique le travail sur le rythme et l'intonation, fait au moment du passage à la lecture à haute voix, est complet et sérieux.

En passant à l'autre méthode historique, *Bonjour Line 1*, après avoir rappelé qu'il s'agit d'une *méthode d'enseignement de la langue parlée*, le livre du maître ajoute à propos de l'enseignement de la lecture et de l'écriture: "...Le seul problème consiste à savoir à quel moment on peut commencer l'étude de



la lecture et de l'écriture afin de ne pas perturber l'audition et la parole de nos élèves, mais au contraire afin d'opérer le renforcement de ces acquisitions". Une année réservée à l'oral est à concevoir au rythme d'une heure de LE par jour, suivi dans ce cas du passage à l'enseignement de la langue écrite. Dans le cas de l'enseignement de la LE en rythme plus extensif, on conseille d'aborder la langue écrite dès la leçon 12." Certaines techniques propres à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en LM font aussi leur apparition: mots à compléter, lettres à ajouter, etc., tout ceci parfois même dans l'idée d'enseigner ou d'accompagner en premier l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, vu les situations dans lesquelles ces cours de langue sont utilisés: les écoles bilingues, ou les écoles françaises à l'étranger accueillant enfants non francophones, ou des écoles primaires dans les ex-colonies, où le Français sera Langue Seconde (LS). Même dans des situations aussi particulières, décodage et oralisation restent à ce stade de l'enseignement/apprentissage les seuls objectifs clairement formulés.

4. Les nouvelles méthodes pour l'enseignement / apprentissage du FLE

D'une manière générale, ou peut dire que le respect des intérêts et du quotidien des enfants représente l'un des

points forts pour toutes les méthodes récentes destinées à l'enseignement précoce du FLE. Les contenus thématiques et situationnels, la présence de la quadrichromie, la mise en page moderne et at-

tirante constituent autant d'éléments stimulants. Mais dans quelle mesure tout ce qui a été défini et analysé dans le domaine de la lecture au cours des dernières années a été pris en compte dans le domaine du FLE? Est-ce que la réalité pédagogique en a profité concrètement? Qu'est-ce qui a été élaboré pour les classes d'École primaire (et elles sont de plus en plus nombreuses même en situation institutionnelle) dans lesquelles on enseigne le FLE?

Dans l'ordre chronologique des parutions, *La petite grenouille* (5) fait son apparition en 1986. Dans cette méthode très intéressante et progressive, l'écrit et l'apprentissage de la lecture suivent un rythme très harmonieux et progressif, les activités proposées sont parfaitement adaptées à l'âge des enfants (5-7 ans) mais, encore une fois, il est difficile d'imaginer ce type de travail dans une classe de FLE. La formation même de l'enseignant ne pourra être que celle d'un instituteur francophone, formé aux différents pièges et à un certain rythme de la tradition scolaire française. Ici aussi les enfants sont destinés à suivre une scolarité normale en français et le statut de la langue se trouve ainsi modifié: le français ne sera ni langue maternelle ni langue étrangère, mais il deviendra langue d'enseignement ou LS.

Aucune modification dans l'approche traditionnelle de l'écrit n'est proposée par contre par *Le P'tit Manuel* 9. Nous assistons à un véritable retour aux mé-



thodes les plus surannées avec confusion de "public", puisque cette méthode nous paraît convenir plutôt à des jeunes adolescents, interprétation confirmée d'ailleurs par l'attribution de cette méthode à la tranche d'âge "à partir de 11 ans". L'écrit est présent dès la première page dans les consignes qui accompagnent toutes les activités.

Dans les toutes dernières productions réservées aux enfants (Trampoline 10), Farandole 11 et Kangourou¹², le rôle de l'écrit et le discours sur la lecture ne sont pas partout présentés de la même façon. Il faut d'abord reconnaître que ces trois méthodes présentent toutes une typologie assez vaste de documents écrits. L'authentique a déjà fait irruption en classe depuis quelques années!

Dans Trampoline, l'écrit (à lire? à comprendre globalement? à utiliser pour mieux comprendre l'oral?) est un instrument fondamental et donné comme maîtrisé même en LE dès le départ. En effet, dès la première page, les titres des rubriques, même si accompagnés d'un logo et d'un code couleur, sont donnés par écrit. La première page de chaque magazine est traitée de la même façon et dans les pages B, l'écrit est présent dans les bulles. Les consignes, par contre, sont également enregistrées sur cassette ou données oralement par l'enseignant, mais assez rapidement l'écrit accompagne certaines règles morpho-syntaxiques telles que la formation du féminin des adjectifs (Trampoline 1 p. 27). Dans le Guide pédagogique du niveau 1, on lit à propos de la lecture: "Nous ne devons pas oublier qu'à 8 ans les enfants savent lire et écrire dans la langue de l'école, qu'ils savent questionner le code écrit,

alors pourquoi ne pas prendre en compte toutes leurs compétences linguistiques". (Trampoline, p. 6) Et, en page 24: "Il nous a semblé tout à fait intéressant de proposer à l'enfant, à la fin de chaque magazine, une pause de restructuration que nous avons appelé Petit dictionnaire.

Cette pause permet à l'enfant de classer, de trier, d'organiser, de chercher, de trouver, de retrouver les mots nouveaux qu'il vient d'apprendre ou qu'il a déjà appris dans Trampoline. L'enfant aime le vocabulaire".

Le mot est au centre des préoccupations du niveau 1: les pages Dictionnaire contiennent un classement alphabétique, un classement thématique, un travail sur les syllabes pour arriver à la production de "Mots inventés" et de mots croisés. (Cfr "les mots-valises" proposés par les techniques de l'Oulipo reprises dans l'ouvrage de Caré et Debyser¹⁰).

Malgré la variété des activités proposées et la précision des conseils pédagogiques, il reste néanmoins l'impression que l'enfant (et l'enseignant s'il n'est pas de langue maternelle) ne pourra pas établir des constantes dans les rapports graphie-phonie et vice versa: les mots proposés sont et doivent être connus et déjà travaillés. Au niveau 2, un principe supplémentaire sera introduit: celui de la "famille de mots", de la dérivation de certains mots d'un même mot principal (ex. rêve, rêver, rêverie, rêveur/rêveuse,

p. 20) accompagnés de définitions décidément trop abstraites pour l'âge des élèves et pour le statut de LE réservé au Français.

Dans Farandole aussi l'écrit est présent dès les premières pages. Les activités multiples et très intéressantes devraient à notre avis

mieux convenir à des classes de CLIN (Classes d'Initiation) qui doivent initier rapidement des enfants non francophones destinés à intégrer des classes d'EP en France. Le Cahier d'activités surtout est riche de propositions adaptées à un travail actif et personnalisé: des activités de lecture-compréhension y sont présentées et l'enfant est progressivement initié à des activités de lecture-balayage pour reconnaître rapidement l'élément fondamental qui permet une compréhension fonctionnelle, etc. Tout est organisé autour de l'école et des activités qu'elle propose. Il faudra attendre le niveau 2 pour se rendre compte si cette méthode convient réellement et dans des situations locales diverses à l'enseignement du FLE et non à l'enseignement du Français LS ou "langue de l'école", c'est-à-dire de la langue dans laquelle l'enfant poursuivra sa scolarité. Tenant compte de l'expérience tessinoise, Kangourou essaie de définir dès le niveau 1 les spécificités du code oral et du code écrit et de leurs utilisations. Si la compréhension orale reste telle, et est travaillée de façon progressive, proposant des stratégies diverses, la même chose se fait à l'écrit. La grande variété des documents proposés permet de motiver les enfants, qui restent les protagonistes du monde qui leur est proposé en LE.

Les moments de lecture globale alternent avec les documents qui fournissent



des éléments de contenus susceptibles de les intéresser (comment faire pour s'occuper d'un hérisson ou pour fabriquer un saute-kangourou, par exemple). Pour faciliter la formulation d'hypothèses et pour permettre d'anticiper ou de compléter le sens du texte, les images qui les accompagnent proposent la séquence correcte de la construction du texte. Un retour ponctuel aux rapports phonie-graphie et graphie-phonie est présenté régulièrement pour permettre ensuite l'accès non seulement au sens mais aussi à l'oralisation éventuelle de mots nouveaux et inconnus. Le niveau 2 contient aussi 3 albums illustrés qui offrent au jeune lecteur 3 histoires complètes et authentiques pour le stimuler à lire des textes de plus en plus proches de leurs capacités et de leurs intérêts.

Essayant ainsi de multiplier les stratégies de lecture, de renforcer aussi bien le travail de décodage que le travail de recherche du sens, la pédagogie de la lecture contenue dans la méthode voudrait aussi proposer des étapes progressives et réellement accessibles dans un travail d'enseignement/apprentissage du Français LE en situation scolaire, c'est-à-dire dans un pays étranger, enseignement dispensé par un enseignant généraliste et / ou lui-même non de LM.

5. Considérations finales

Toutes les méthodes que nous avons analysées sont des méthodes dites "internationales", c'est-à-dire destinées à des enfants étrangers quelle que soit leur origine nationale et linguistique. C'est ainsi que toute référence à un programme local (voire national) ou à une progression scolaire est mise entre parenthèses.

Ceci ne permet pas d'affiner la réflexion scientifique ni de définir de façon étroite la démarche ou les préalables qui pourraient mieux convenir dans certaines

...en proposant la lecture en FLE à de jeunes apprenants il faut alterner les activités de caractère global et des activités de caractère ponctuel. La recherche du sens pourra donc se faire dès le départ à travers la lecture globale, l'émission d'une certaine série d'hypothèses...

situations scolaires ou à certaines habitudes de lecture pratiquées en LM. Sauf de rares exceptions, le travail proposé en lecture reste donc strictement lié au travail proposé en écriture et n'offre pas d'outils pour la recherche d'informations précises sur le sujet qui nous intéresse, la lecture en FLE lorsque cette langue est enseignée / apprise plus tôt que par le passé.

Est-il donc possible, à l'état actuel des analyses, d'arriver à une conclusion? Probablement pas. Il est plus honnête de proposer à l'attention de l'enseignant qui se préoccupe des problèmes et des difficultés qui se rattachent à la lecture une série de considérations qui ne sont finales que de façon tout à fait provisoire. La première me semble être une considération de bon sens et d'équilibre: en proposant la lecture en FLE à de jeunes apprenants il faut alterner les activités de caractère global et des activités de caractère ponctuel. La recherche du sens pourra donc se faire dès le départ à travers la lecture globale, l'émission d'une certaine série d'hypothèses, etc. Mais, pour favoriser une lecture personnelle de plus en plus performante, il faudra ne pas négliger certaines activités de décodage et de rapports d'ordre

grapho-phonologique.

Les textes à proposer devront également être choisis avec une attention très particulière aux intérêts des enfants et à leurs connaissances encyclopédiques, sans pour autant être un double de textes déjà pratiqués en LM.

L'expérience de l'enseignant pourra établir les médiations entre la nécessité de ne proposer que des textes dont tous les éléments sont connus et qui ne contient aucun élément de découverte et de construction du sens et des textes trop ambitieux, réservés plutôt à l'enseignement d'une LM ou d'une LS.

Les textes en LE réellement destinés au public qui est le nôtre, par exemple des enfants de 10-11 ans, peuvent et doivent devenir une source de références: malgré des transformations à opérer au niveau morpho-syntaxique et avec quelques changements linguistiques liés en général au "registres" linguistique qu'ils proposent, ces textes offrent le triple avantage d'être parfaitement ciblés, donc très motivant, de faire appel aux monde et au vécu l'enfant et d'être aussi "redondants", c'est-à-dire de présenter la même information plusieurs fois.

Le texte qui parle des animaux préhistoriques (cfr. encart didactique du présent numéro) et qui est construit à partir d'un texte authentique avec des images, insiste sur l'information "Les animaux préhistoriques étaient très grands", ce que les enfants savent en général déjà. Il répond très probablement à des questions supplémentaires des enfants. "Qu'est-ce qu'ils mangeaient? Pourquoi ont-ils disparu? Et la présence répétée des réponses par type d'animal finira par faciliter la prise d'information et la construction du sens.

A ce propos nous soulignons qu'à cet âge, les images ont un rôle fondamental puisqu'elles peuvent faciliter la compréhension ou, au contraire, induire des



interprétations personnelles fautive dont les enfants ne se débarrasseront qu'à grand peine.

Notes

- 1) M. Bonoli, F. Gotti-Brioschi, C. Paccagnino, P. Tantarini, *La Grande roue*, matériel pour l'enseignement du Français à l'École primaire du canton du Tessin, comprenant un Guide pédagogique, des fichiers de l'élève, des cassettes pour la classe, des cassettes pour l'élève, une cassette de chansons de G. marchand, des figurines pour le tableau de feutre, un dossier Activités en liberté, une Boîte à histoires et un matériel différencié pour les classes à plusieurs degrés.
 - 2) L. Sprenger-Charolles: *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* in: Revue Française de Pédagogie N° 87 mai-juin '89
 - 3) J. Bertrand, J.-L. Frérot, Mlle G. Romsary: *Frère Jacques* Hachette 1968
 - 4) CREDIF *Bonjour Line* Didier 1971
 - 5) J. Girardot, J. Schelle-Merveley.: *Il était... une petite grenouille* CLE international 86
 - 6) F. Makowski: *Le p'tit Manuel* Hachette '84
 - 7) M. Garabédian, M. Leraslé, S. Meyer-Dreux: *Trampoline* CLE international '91
 - 8) C. Le Hellay, D. Barzotti: *Farandole* Hatier/Didier '92
 - 9) C. Paccagnino, M.L. Poletti: *Kangourou* Hachette 1991
 - 10) JM Caré, F. Debyser: Hachette / BELC
- acquisition d'une langue étrangère*, Hatier LAL 1987
- Gaonac'h, D.: *Lire dans une langue étrangère: approche cognitive*, in: Revue Française de Pédagogie N° 93 Nov-déc. 1990
- Gaonac'h, D.: (sous la direction de) *Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, Recherches et application février-mars 1990
- Gaonac'h, D.: *Les composantes cognitives de la lecture*, in: *Le Français dans le monde* N° 255
- Garabédian, M.: *Apprentissage de la lecture en Français langue seconde*, ELA N° 30 avril-juin 1978
- Garabédian, M., Weiss, F.: (sous la direction de) *Enseignements / apprentissages précoces des langues* Recherches et applications août-sept. '91
- Mallet, B. (sous la direction de): *Enseigner le Français langue étrangère à l'école primaire et maternelle* LIDIL N° 4
- Rainoldi, M., S. Sordini; (a cura di) *La lingua straniera nella scuola elementare*, La Nuova Italia 1992
- Poggi, I.: *Le parole in testa* Il Mulino 1991
- Scipioni, C.: *Lettura e lingua straniera*, La Nuova Italia 1990
- Sprenger-Charolle, L.: *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, in: Revue Française de Pédagogie N° 87 mai-juin '89
- Wittwer, J., Bajard, G., Couteller, G., Dessum, H., Mrcan, M., Nargler, P.: *Mémorisation et compréhension en lecture oralisée et en lecture silencieuse*, in: *Enfance* N.3 1987

Bibliographie

- Alderson, C., Urquhart, A.H.: *Reading in a foreign language*, Longman 1984
- Carrel, P., J. Eisterhold: *Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2*. In: *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia '91
- Cortese, G.: *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*, Franco Angeli '80
- Fijalkow, J.: *Auto-langage et apprentissage de la lecture*, in: *Enfance* Nos 1 - 2, 1989
- Gaonac'h, D.: *Théories d'apprentissage et*

Dans l'Encart didactique nous vous proposons 3 activités de lecture accompagnées de l'itinéraire pédagogique que La Grande Roue a élaboré. Il s'agit de „Un coeur au yaourt”, que nous envisageons pour une deuxième année de Français, et de 2 propositions pour la troisième année de français (Les Animaux Préhistoriques et Bricolage: un téléphone original). Ces 3 propositions peuvent illustrer quelques unes des stratégies que nous proposons à nos élèves:

- lecture globale et retour ponctuel à un rapport graphie-phonie (loel dans Un coeur au yaourt)
- Lecture et contrôle de la compréhension globale sur un thème qui passionne les enfants de cet âge (Les animaux préhistoriques)
- Lire pour faire (Bricolage: un téléphone original)



Vom Hörverstehen zum Sprechen

Fremdsprachenunterricht an der Primarschule

Urs Bühler und Hans Büchi

1. Leitfragen und "Leit-Bild"

Gibt es didaktische Hilfen, welche den grossen Sprung vom Hörverstehen zum Sprechen in kleinere Schritte unterteilen können?

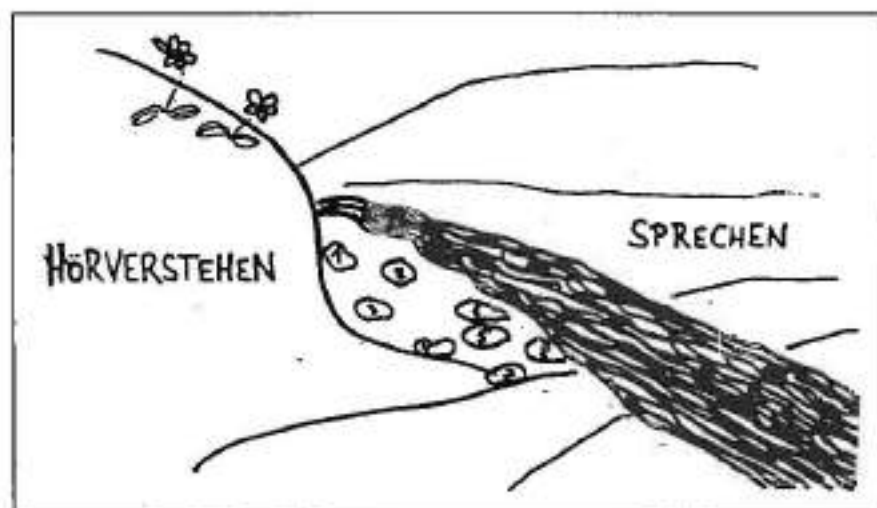
Die Illustration zeigt "den Sprach-Fluss", respektive einen Sprach-Bach oder ein Sprach-Bächlein mit einem Ufer "Hörverstehen" und dem anderen Ufer "Sprechen".

chen zu prüfen. Die Fragestellungen lassen sich erweitern: Unter welchen Lernvoraussetzungen wagen Schüler den Sprung (oder die Schritte) am ehesten? Welche Rollen spielen dabei andere Faktoren?

Vor die Beschreibung der von uns als wesentlich betrachteten acht Trittsteine möchten wir aber einige Gedan-

Urs Bühler ist Projektleiter Französisch an der Primarschule des Kantons Zürich.

Hans Büchi ist Didaktiklehrer im Projekt Französisch an der Primarschule des Kantons Zürich.



Ziel dieses Artikels ist: Aufzeigen, welche am Weg der Didaktik liegenden "Steine" (Nr. 1 bis 8) geeignet sind, so in den Bach gelegt zu werden, dass Lernende trockenen Fusses ans Ufer des Sprechens gelangen. Es geht also darum, altbekannte didaktische Elemente des Sprachunterrichts auf ihre Tauglichkeit als trittfeste Unterlagen für den Uebergang vom Hörverstehen zum Spre-

ken zur psychologischen Befindlichkeit von Lehrpersonen und Lernenden, welche den Uebergang täglich benutzen, vorausschicken.

2. Gedanken zur psychischen Befindlichkeit der Benutzer des Ueberganges

Eine Bach- oder Flussüberquerung war und ist auf jeder Wanderung eine



Schlüsselstelle: Sie gibt das Bewusstsein, einen Geländeabschnitt durchquert zu haben und sie markiert das Betreten von Neu-Land.

Der Uebergang selber kann beim Vorhandensein guter Brücken ein Vergnügen sein, im Falle einer Furt, wo lediglich Trittsteine zur Verfügung stehen, ist er gerne auch mit einem gewissen Nervenkitzel verbunden, denn kaum jemand zieht gerne einen Schuh voll Wasser heraus und wandert mit nassen Füßen weiter.

Der Uebergang ist in der Regel stärker mit Gefühlen besetzt als der Weg davor und danach.

Welche Gefühle spielen bei Lehrerinnen und Lehrern von Fremdsprachen an dieser Stelle eine Rolle?

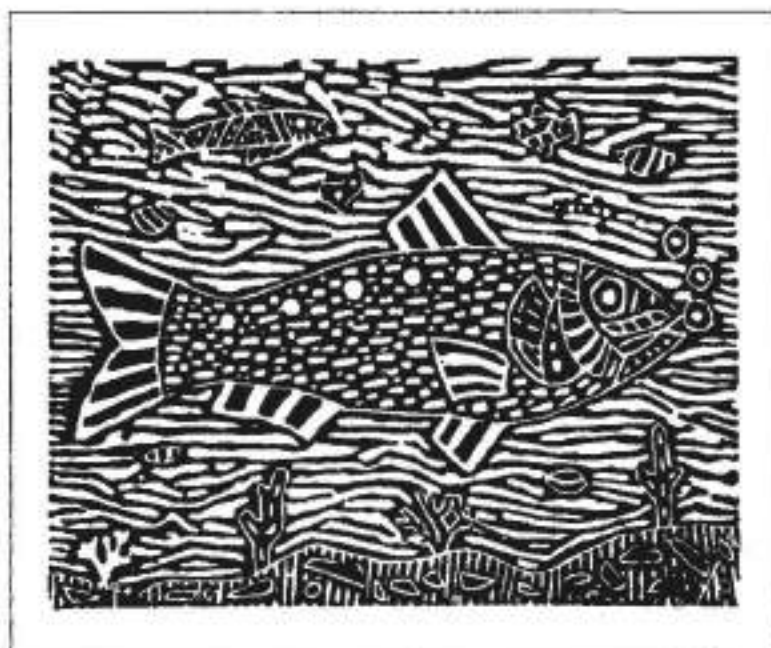
a) Aus der Sicht der Lehrenden

Ist das Ufer des Hörverstehens das Land des Angebotes von Sprache: Sie können officieren, demonstrieren, illustrieren - aus den Reserven der Ausbildung zum Sprach-Lehrenden bieten sie Wissen und Können an.

Solche Phasen des Unterrichts bedeuten wohl für jeden Lehrenden Verwirklichung wesentlicher pädagogischer Anliegen.

Mit dem Betreten des anderen Ufers wechselt die Lehrperson aber auch ihre Rolle: Sie gerät leicht in eine erwartende, abwartende, kontrollierende, korrigierende, prüfende, Rolle. Besteht ein Zwang zum Rollenwechsel?

Der Uebergang vom Hörverstehen zum Sprechen ist häufig auch identisch mit dem Ende der Geduld der Lehrperson und wird damit zur Konfliktstelle und zur Bruchstelle zwischen pädagogischen



Investitions-Anliegen und gesellschaftlichem Gewinn-Denken.

Der Uebergang erweist sich als echter Zielkonflikt, der nicht nur für Fremdsprach-Lehrende, sondern für unsere ganze Gesellschaft inklusive Eltern von Schülerinnen und Schülern und diese selber typisch ist:

Was bedeutet eigentlich "eine Fremdsprache können"? Darf bereits Hörverstehen als "Können" bezeichnet werden, oder gilt erst das Sprechen?

Solange Lehrende in ihrem Unterricht an dieser Schlüsselstelle keine Präzisierungen in der Zielformulierung vornehmen und ihren Lernenden weitergeben, bleibt der Uebergang Konfliktzone und birgt auch Gefahren der Neurotisierung. Neurotisierungen werden hier verstanden als unverhältnismässig starke Reaktionsgewohnheit auf eine bestimmte Situation. Hier speziell: Zone der gespannten Erwartung des Lehrenden, dass die Investitionen nun endlich Rendite abwerfen; die Situation, wo die Lehrperson überzeugt ist, eine sprachliche Wendung intensiv demonstriert, dargelegt und geübt zu haben: "...und immer noch" "...und doch wieder!" ... treten die Lernenden ins Nass!

Lehrpersonen transferieren neurotische Reaktionen dieser Art nicht nur von einer Stunde zur nächsten, sondern auch

von einer Klasse zur anderen (Parallelklassen), ja sogar vom vorausgehenden zum folgenden Klassenzug, denn schliesslich sind diese Situationen nicht nur stressauslösend, sondern greifen ans Lebendige des beruflichen Selbstbildes. "Gründlicher und klarer als ich mit denen bearbeitet habe, geht's nun wirklich nicht mehr! ... und doch!..."

b) Aus der Sicht der Lernenden

Neurotisierungen der Lehrpersonen an dieser didaktischen Schlüsselstelle können sich auf einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülerinnen- und Schülergruppen übertragen. Denn Lehrpersonen sind schliesslich Vorbilder, und wo sie nervös werden oder ausrasten, da ist für Schülerinnen und Schüler leicht auch Grund, über sich selbst nervös oder blockiert zu werden. Leicht greift die Spannung auf eine ganze Klasse über und erhöht den Druck auf jedes einzelne Kind.

Wenn Schüler wissen, dass sie eine Wendung gelernt haben, aber es ihnen nicht gelingt, diese in den entscheidenden Sekunden zu reproduzieren, ist es für das weitere Lernen wichtig, ob sie sich mit Ungeduld über sich selbst ganz aus dem Konzept werfen und sich verunsichern lassen, oder ob sie die Situation mit Geduld und Selbstvertrauen durchstehen. Der Uebergang vom Hörverstehen zum Sprechen ist also eine Stelle, an welcher die Lehrperson ihre Lernenden sehr leicht mit Neurotischen verschiedener Färbung und mit Hemmungen vielerlei Gattungen, oder aber mit Zuversicht und Selbstvertrauen bepacken und auf die Fortsetzung des Weges ans Ufer des Sprechens schicken können.



3. Acht mögliche didaktische Zwischenschritte beim Uebergang vom Hörverstehen zum Sprechen

(Im folgenden Abschnitt werden die acht didaktischen Zwischenschritte kurz theoretisch beschrieben. Im letzten Abschnitt finden sich praktische Beispiele dazu. Querverweise gestatten eine rasche Zuordnung zwischen den beiden Abschnitten).

3.1. Transparente Unterscheidung (auch für die Schülerinnen und Schüler) von Lernzielen für Hörverstehen, bzw. Sprechen: Je klarer die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern mitteilt, ob eine Unterrichtsphase allein dem Hörverstehen dient oder auch dem Nachsprechen oder freien Sprechen, umso besser können sich die Schüler auf die Zielsetzungen einstellen. Das Bezeichnen von Phasen, wo es lediglich um das Hörverstehen geht, entlastet die Schülerin und den Schüler und öffnet sie/ihn gleichzeitig für die gesprochene Sprache.

3.2. Lange, häufig wiederholte Gelegenheiten zum Hörverstehen: In diesen Zusammenhang gehören Elemente der Suggestopädie: Aufnahmephasen, wo die Schülerinnen und Schüler sich bewusst entspannen und ganz auf das Hören der Sprache konzentrieren können. Solche Momente mit Repetitionscharakter können die Kinder in ihrem "Schon-Können" bestätigen, vor allem wenn sie als Repetitionen angeboten werden (ev. mit Hilfe von Tonträgern).
Siehe Beispiel 2

3.3. Lieder, Verse und Reime, rhythmisiert gesprochene Texte: Lieder, Verse und Reime bilden feste Rahmen, um die Sprache in immer wiederkehrender gleiche Form zu ver-

Aus der Sicht der Lehrenden ist das Ufer des Hörverstehens das Land des Angebotes von Sprache: Sie können offerieren, demonstrieren, illustrieren - aus den Reserven der Ausbildung zum Sprach-Lehrenden bieten sie Wissen und Können an.

wenden. Sie sind daher eine wichtige Vorstufe auf dem Weg zu Situationen, in welchen die Sprache bereits den jeweiligen Umständen angepasst und variiert wird. Ferner ergeben Lieder oder im Chor gesprochene Verse und Reime den "Bistro-Effekt", d.h. einen akustischen Schutzraum, wo das Kind Äusserungen eher riskiert als einzeln in der Klasse. (Vergl. 3.7.)
Nonsens-Texte sind als Experimentier-Rahmen ebenfalls geeignet dazu ein Beispiel aus dem Anfängerunterricht: Schüler schreiben aus einem Zeitungsausschnitt bekannte Wörter heraus und ordnen sie so, dass sie "gut klingen" oder einen bestimmten Rhythmus ergeben; die Schülerinnen- und Schülergruppen lesen sich ihre Wortspiele gegenseitig vor.
Unbestritten sind Gedächtnisstützen durch Rhythmisierungen, z.B. beim Lernen von Zahlwörtern; dix, onze, douze / treize, quatorze, quinze.
Siehe Beispiel 3

3.4. (Authentische) Sprechsituationen mit subjektivem Neuigkeits- oder Wahrheitsgehalt (Ich-Botschaften, Du-Fragen): Jemeheres gelingt, die "anonymen" Lehrbuchsituationen und -übungen so umzugestalten, dass sie auf aktuelle Um-

stände Bezug nehmen, desto nachhaltiger wird die Sprache vom Lernenden erlebt und verarbeitet.

Beispiel: Statt von irgendwelchen Farben an irgendwelchen Kleidern zu sprechen, lassen sich bekannte Farben an den Kleidern der Mitschülerinnen und Mitschüler suchen, zeigen und benennen: Das ist partnerschaftlicher Dialog, der echte Kommunikation mit Freude und persönlichen Kontakten verbindet. "Vertraute Situationen" ist ein zentraler Begriff für unseren Französischunterricht und bedeutet, die Kommunikationsfähigkeit auf das Erreichbare einzuschränken: Gemäss Lehrplan soll sich ein Kind am Ende der Primarschulzeit in einer Anzahl vertrauter Situationen mit einfachen Mitteln auf französisch verständigen können. Dazu muss es "Vertrauen gewinnen": gemeinsam lachen können, sich nicht allein vor der Klasse exponieren müssen, die Sprache in kleinen Gruppen ausprobieren dürfen, erfahren, dass Verständigung funktioniert.

Die in den Beispielen 1 und 6 beschriebenen Spielformen sind weitere Beispiele für Situationen, die im hier gemeinten Sinne für die Lernenden vertraut werden können.

Siehe Beispiel 4

3.5. Sprech-Handeln - Sprache als Begleitmusik von Handlungen:

Wenn praktisches Tun die Sprache begleitet, braucht weniger übersetzt zu werden: Handlung klärt viele Bedeutungen, vor allem solche von Verben. Sprechen und Handeln assoziieren sich enger und besser. Das führt zu einer Hypothese, die allerdings empirisch nicht erhärtet ist: Lernende finden die notwendigen sprachlichen Mittel leichter wenn sie in Begleitung von Handlung gelernt haben, als wenn sie sich diese aus Wörterlisten eingeprägt haben.



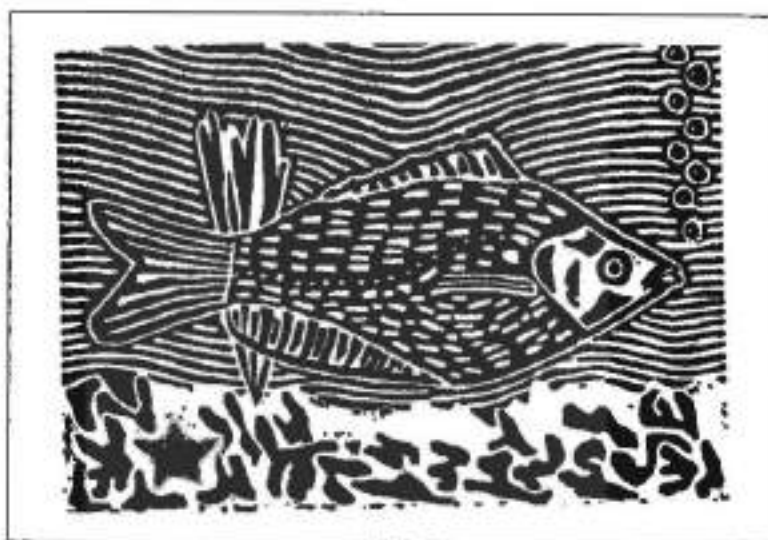
Alle im Französischunterricht der Primarstufe entwickelten Spielformen zielen auf eine derartige situative Verknüpfung von Handeln und Sprechen. Bei der gegenwärtigen Überarbeitung des Lehrwerks "Bonne Chance!" werden Handlungselemente noch stärker berücksichtigt als in der Erstausgabe.
Siehe Beispiel 5

3.6. Bereitstellen der Redemittel - Entlastung des Gedächtnisses:

Auch mit diesem Zwischenschritt wird eine Reduktion der Schwierigkeiten für den Lernenden angestrebt. Häufig beruht mangelnde Sprechbereitschaft der Kinder auf einer Überforderung des Gedächtnisses: Die sprachlichen Mittel werden zu früh vorausgesetzt. Bevor Kinder in der ersten ansatzweise vertrauten Situation zum Sprechen aufgefordert werden, können die notwendigen sprachlichen Mittel nochmals repetiert und/oder gut sichtbar in schriftlicher Form zusammengestellt werden, so dass sie bei Bedarf verfügbar sind.
Siehe Beispiel 6

3.7. "Bistro"-Situationen:

Mit diesem Ausdruck bezeichnet U. Bühler alle jene Unterrichtssituationen, in welchen die Sprache gleichzeitig an mehreren Orten im Unterrichtsraum angewendet wird. Die Geräuschkulisse anderer Sprechergruppen reduziert das Risiko für den einzelnen, sich mit seinen Sprechversuchen zu exponieren und erhöht damit seine Bereitschaft, sich über Versuch und Irrtum auf neue sprachliche Formen einzulassen. Bistro-Situationen reduzieren auch die Korrekturmöglichkeiten durch die Lehrperson.



Es ist daher wichtig, dass vor und / oder nach der "Bistro"-Phase die korrekten sprachlichen Formen dargeboten werden (vergl. auch Pt. 3.6. und 3.8.).
Siehe Beispiel 7

3.8. Selektive Korrektur:

Je nach Zielsetzung variiert auch die Haltung gegenüber Schülerfehlern. Diese sind einerseits notwendige Durchgangsstadien auf dem Weg zum korrekten Sprachgebrauch, andererseits gibt es Phasen und Anwendungsstufen, wo dem Schüler mehr geholfen ist, wenn korrigiert wird.

In Situationen, bei denen die Mitteilung von Inhalten im Vordergrund steht, wird nur zurückhaltend korrigiert.

A) Kommunikative Korrektur

Hier mischt sich die Lehrkraft in die Kommunikation ein, indem sie oder er den fehlerhaften Ausdruck korrekt verwendet, Z.B.:

Schüler: "J'aime bien le tortue."

Lehrkraft: "Ah, tu aimes la tortue! Tu as une tortue à la maison?"

B) Non-kommunikative Korrektur

Hier unterbricht die Lehrkraft die Kommunikation und verweist auf einen Fehler, wenn sich dieser mehrmals wiederholt. Es geht darum, das Einschleifen von falschen Formen zu vermeiden.
Z.B.:

1. Wir reden von der Suppe und die Schülerinnen und Schüler sagen dauernd "le soupe".

2. Wir üben Satzstereotypen ein. Jede Schülerin und jeder Schüler nennt sein Geburtsdatum: "Je suis né le un janvier 1979" wird strikte korrigiert "... le premier janvier ...".

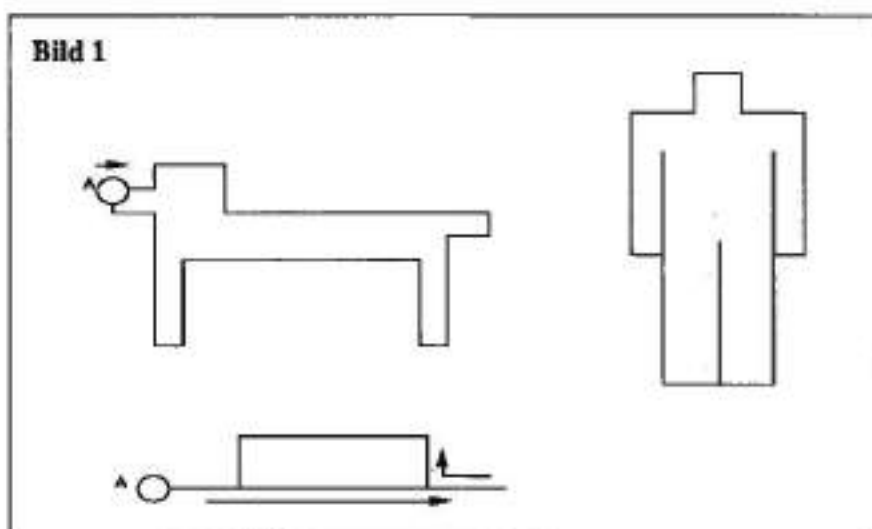
3. Bei Liedern, Versen und Reimen kann ein weitgehend fehlerfreies Nachsprechen verlangt und eingeübt werden. Ebenso beim Lesen von Texten.

(Siehe die didaktischen Beispiele auf den nächsten Seiten)



Didaktische Beispiele

Die folgenden Beispiele sind alle für die Primarschule gedacht. Die vorstehend erwähnten didaktischen Zwischenschritte wollen wir hier mit konkreten Unterrichtsbeispielen verdeutlichen.



Hier geht es vorerst einzig um das Hörverstehen, wobei sehr einfache Satzmuster verwendet werden. Die Schüler sprechen nicht, sie hören die Anweisungen des Lehrers und drücken ihr

Der Lehrer hat die Zeichenvorlage vor sich. Jeder Schüler besitzt ein gehäuselttes Blatt Papier, auf dem jeweils der Anfangspunkt A markiert ist. Die Schüler zeichnen den gewählten Gegenstand (den sie nicht sehen) nach Diktat. Für das Beispiel des Hundes lauten die Anweisungen folgendermassen (Anfangspunkt = Schnauze):

1. Allez 2 fois à droite.
2. Allez 1 fois en haut.
3. Usw.

Die gleichen Spielformen können interaktiv zwischen 2 Schülern im Sinne einer Wiederholung durchgeführt werden. Schüler X diktiert, Schüler Y zeichnet nach Anweisungen. Die Redemittel werden als Gedächtnisstütze an die Wandtafel notiert:

Beispiel 6

zu den Zwischenschritten
3.6. Bereitstellen der Redemittel
und
3.4. Vertraute Situationen

Beispiel 4

Ein weiterer Schritt kann darin bestehen, dass Schüler A selber eine in die Häuschen passende Figur erfindet, diese für sich auf Häuschenpapier aufzeichnet und dann ein exaktes Protokoll aufschreibt: Tu vas...fois à(en)...etc. Der

Beispiel 1

zu den Zwischenschritten
3.1. Unterscheidung von Lernzielen für Hörverstehen und Sprechen und
3.4. Vertraute Situationen

Beispiel 4

Verstehen handelnd aus. Es geht darum, einfache Strichzeichnungen nach Diktat in einem Häuschenraster zu stellen. Siehe Bild 1

Tu vas	une deux trois quatre	fois	à droite → à gauche ← en bas ↓ en haut ↑
--------	--	------	---



Mitschüler B versucht dann die Anweisungen exakt zu lesen und zu befolgen. Am Schluss vergleicht er seine Zeichnung mit Schüler A. Das Protokoll könnte indessen auch anders abgefasst werden, damit eine mathematische Gesetzmässigkeit entdeckt werden kann. Die Anweisungen dazu sollten auf Französisch gegeben werden, um das Hörverstehen zu schulen. Ich benütze dazu nochmals das bereits oben angefangene Protokoll für die Hundezeichnung:

Während Zeichenstunden lassen wir die Schüler mehrmals das Lied hören (Kassette). Lied und Sprache werden mehr oder weniger unbewusst und in einer entspannten Arbeitssituation aufgenommen.

Phase 2

Das auf eine Folie kopierte Bild (Text abgedeckt) des Liedes wird auf die Leinwand projiziert. Die folgenden didaktischen Schritte sind als einzelne Vorschläge zu verstehen, die nicht alle

g) Beliebige zusammengehörende Wortgruppen (z.B.: "des grands pins") werden zuerst vom Lehrer, später aber auch von den Schülern stumm gelesen. Die Mitschüler achten auf die Bewegungen des Mundes (Lippenlesen), repetieren sie laut und zeigen die entsprechende Textstelle an der Tafel.

h) Wörter durch Gesten oder Geräusche

à droite	à gauche	en haut	en bas
1. 2 fois à droite		2. 1 fois en haut	
3. 2 fois à droite			4. 2 fois en bas
5. 7 fois à droite	7. 1 fois à gauche		6. 1 fois en bas
	9. 1 fois à gauche	10. 3 fois en haut	8. 4 fois en bas
	11. 6 fois à gauche	14. 5 fois en haut	12. 3 fois en bas
	13. 1 fois à gauche	16. 1 fois en haut	
	15. 2 fois à gauche		
11 fois à droite	11 fois à gauche	10 fois en haut	10 fois en bas

Warum es beim Hündchen gleich viele Aufwärts- und Abwärtsbewegungen und gleich viele Rechts- und Linksbewegungen hat, das können die Schüler selber herausfinden. Dass es beim Hut unter Umständen nicht ganz stimmt, liegt daran, dass der Anfangs- und der Endpunkt nicht zwangsläufig identisch sein müssen.

Am Beispiel einer Liedführung lassen sich ebenfalls zahlreiche Schritte von Hörverstehen zum Sprechen aufzeigen. Ich wähle das Lied aus dem Lehrwerk "C'est pour toi" CPT (S. 425). Siehe Bild 2.

Phase 1

mit dem gleichen Lied durchgeführt werden können. Die vorgeschlagenen Ideen sind aber in der Regel leicht auf andere Lieder übertragbar.

- Liedtext mehrmals vorlesen.
- Text in kleinen Abschnitten lesen und von den Schülern repetieren lassen.
- Die Schüler fragen was sie verstanden haben (deutsch) und worum es sich inhaltlich handelt. Das Bild hilft zum Verständnis.
- Teil b wiederholen.
- Der Text steht an der Wandtafel. Zusammengehörende Wortgruppen des Liedes vorlesen und nachsprechen lassen.
- Bedeutung des ganzen Textes erschliessen, wenn nötig auf deutsch.

ersetzen. Der Lehrer wischt die Wörter "grand" und "grands" aus. Sie werden auf Wortkarten geschrieben, die man wieder im Text einfügen könnte, die aber vorerst einen beliebigen Platz neben dem Text finden, damit sie später wieder eingefügt werden können. Die beiden ausgewischten Wörter werden nun durch die Geste "gross" ersetzt (z.B.: beide Hände in die Höhe halten). Dort, wo nun die Wörter im Text standen, wird irgendein Zeichen eingesetzt, das an die hochgehaltenen Hände erinnert (z.B.: zwei Pfeile, die in die Höhe weisen). Dann wird der Text im Chor gelesen. Die Wörter "grand" und "grands" werden natürlich nicht ausgesprochen, dafür aber werden jedesmal die Hände

Beispiel 3

*zum Zwischenschritt
3.3. Lieder, Verse, Reime*

Beispiel 5

*zum Zwischenschritt
3.5. Sprech-Handeln/Sprache
als Begleitmusik von
Handlungen*



Vent frais (Canon)

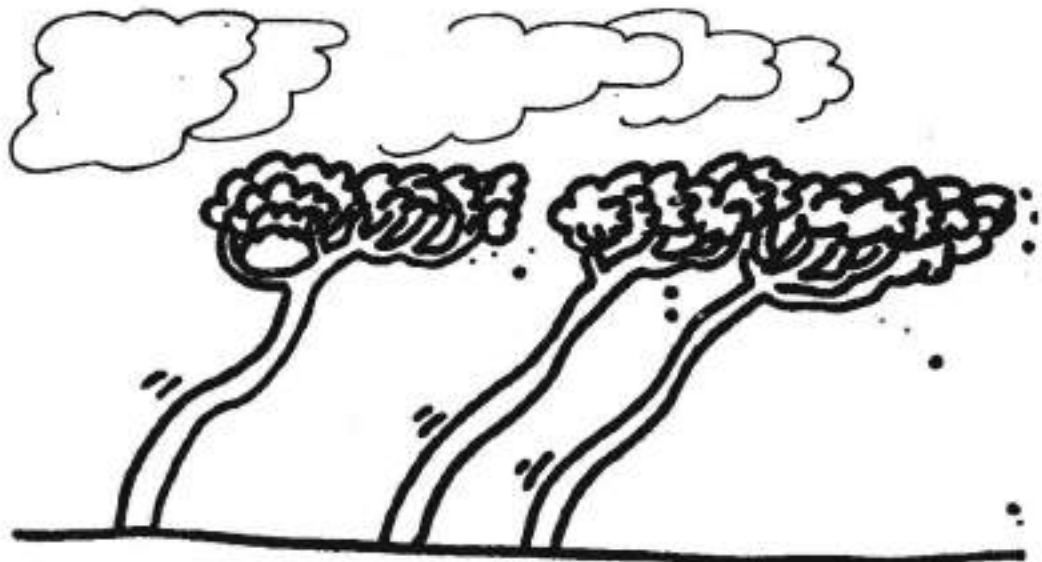
1
Vent frais, vent du ma - tin, sou - le - vent le som - met des grands pins.

2
Jolie du vent qui chant, al - lons dans le grand vent.

3

Mots:
soulevant le
sommet

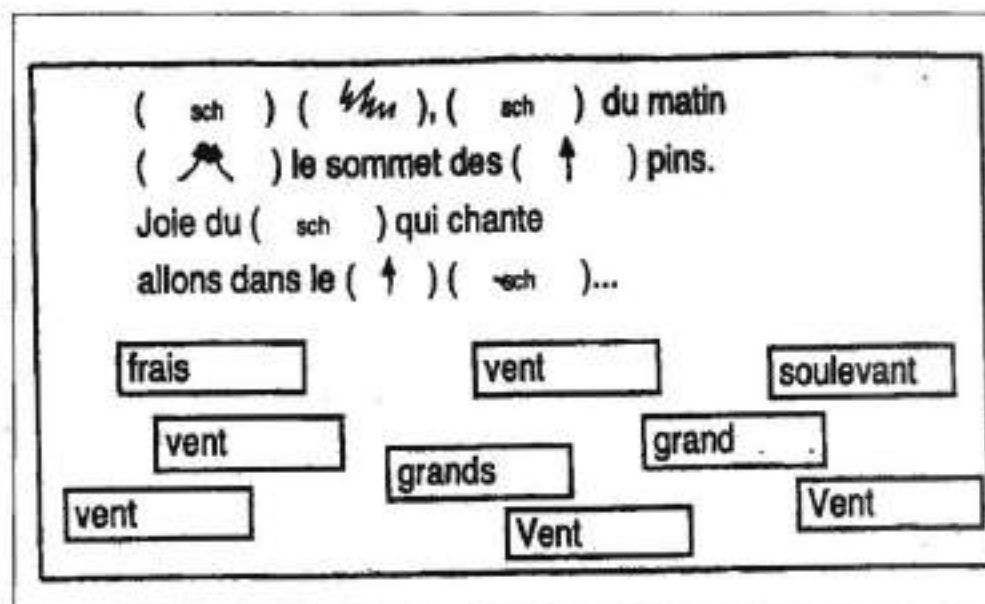
die Wipfel in die
Höhe hebend



in die Höhe gestreckt. Vor dem nächsten Durchlesen werden die Schüler gefragt, welches Wort sie als nächstes durch eine Geste oder ein Geräusch ersetzen möchten. Das mehrmals vorkommende Wort "vent" werden die Schüler vielleicht durch das Geräusch "sch" ersetzen wollen. Also wischen wir alle "vent" aus, schreiben sie wieder auf Wortkarten, die wir neben den Text setzen und notieren in die Wortlücke "sch". Beim Lesen des Textes werden nun bereits drei "vent" und zwei "grand(s)" verschwiegen und an deren Stelle werden die Hände in die Höhe gehalten, bzw. das Geräusch "sch" gemacht.

Viele Wörter können so ersetzt werden:

vent	Geräusch	sch
frais	Geste	zittern vor Kälte
matin	Geste	gähnen
soulevant	Geste	Hände von unten nach oben bewegen
sommet	Geste	mit den Händen die Form des Baumwipfels angeben
etc.		



Das Tafelbild könnte nach einiger Zeit folgendermassen aussehen:

Siehe Bild 3

Nicht ersetzt werden können wie "du", "le", "des", etc., also alle grammatikalischen Wörter ohne vorstellbaren Inhalt. Nach den vielen Sprechübungen sollten wir indessen nicht vergessen, das Lied auch zu singen, also die Melodie einzuführen.

Hier schlagen wir eine didaktische Form für das Lernen eines Gedichtes vor. Es steht im Lehrwerk "Le Hérisson" (S. 110, erster Lehrwerksteil).

der dort vorgeschlagenen didaktischen Schritte können bei diesem Gedicht angewendet werden. Als intensive Lern- und Lese-phase eignet sich folgendes Vorgehen:

Als Vorbereitung schneidet der Lehrer ca. 50 Papierstreifen (Format ca. 16 mal 3 qcm) Halbkarton. Die Klasse wird in drei Gruppen eingeteilt, wobei vorerst jede Gruppe das ganze Gedicht auf die vorbereiteten Papierstreifen abschreibt, stets eine einzige Gedichtszeile auf einem Papierstreifen. Jede Gruppe hat dann einen Gedichtstext, wobei Gruppe

A den vollständigen Text hat; Gruppe B schneidet ein kleines Stücklein von jeder Zeile ab und Gruppe C ein grosses.

Siehe Bild 4

Die drei Textsätze werden von jeder Gruppe nummeriert und in der richtigen Reihenfolge aufeinandergelegt,

so dass bei jeder Gruppe der Satzstreifen Nummer 1 zuoberst

liegt. Der Lehrer sammelt die drei geordneten Beigen ein. Die Klasse setzt sich in einen Kreis.

Der Lehrer beginnt mit dem Textstreifen der Gruppe A. Er liest den ersten Textstreifen 1 "J'ai un petit chat" und gibt ihn an den Schüler weiter, der rechts von ihm sitzt. Dieser liest (bzw. repetiert) die Textstelle und gibt den Textstreifen ebenso nach rechts weiter. So wandert der Streifen von Schüler zu Schüler. Jeder liest die Textstelle und gibt den Streifen weiter, bis er wieder beim Lehrer ankommt. Dieses Vorgehen erlaubt eine genaue

Lese- und Aussprachekontrolle.

Beim zweiten oder dritten Durchgang wird das Vorgehen leicht verändert. Der Lehrer liest wieder den ersten Textstreifen, gibt ihn wie beim ersten Durch-

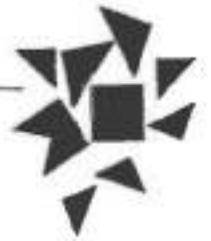
Beispiel 7

zum Zwischenschritt 3.7. "Bistro"-Situationen

- | | |
|---|--|
| 1. J'ai un petit chat,
Petit comme ça.
Je l'appelle Orange. | 3. C'est un chat étrange
Aimant le nougat.
Et le chocolat. |
| 2. Je ne sais pourquoi
Jamais il ne mange
Ni souris ni rat. | 4. Mais c'est pour cela,
Dit tante Solange
Qu'il ne grandit pas! |

Für die Einführung des Textes verweisen wir auf das Lied "Vent frais". Viele

gang an den Rechtssitzenden weiter, der ihn ebenfalls liest und weiter gibt. Sobald der erste Streifen etwa beim dritten Schüler angekommen ist, liest der Lehrer den zweiten Textstreifen und gibt ihn ebenfalls an den Rechtssitzenden weiter. In dichter Folge werden nun alle zwölf Textstreifen in die Runde gegeben. Viele Schüler lesen nun gleichzeitig, aber jeder hat eine andere Textstelle.



Ein buntes, aber lustiges Durcheinander erfüllt nun das Schulzimmer, das langsam abklingt, wenn der Lehrer die ankommenden Textstreifen nicht mehr weiter gibt, sondern sie geordnet sammelt.

Sobald die Lern- und Lesefortschritte genügend sind, kann das gleiche Spiel mit den Textstreifen der Gruppe zwei, später mit denjenigen der Gruppe drei durchgeführt werden. Die abgeschnittenen Textstellen werden ebenfalls gesprochen. Der Lese- und Lerneffekt ist in der Regel dermassen intensiv, dass am Schluss das ganze Gedicht von fast allen Schülern auswendig gesprochen werden kann. Es ist aber unbedingt zu beachten, dass die einzelnen didaktischen Schritte auf mehrere Tage verteilt werden.





L'immersion - ou plonger sans couler

**Michelle Bovet
Claudine Brohy**

Michelle Bovet, geboren 1948, Ausbildung als Sekundarlehrerin. Arbeitet zur Zeit am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Didaktik DaF), am IRDP in Neuenburg (Evaluation) und an der EDK in Bern (Kommission L2 und Projektleitung der Folgeaktivitäten des Europasymposiums Röschlikon).

Claudine Brohy, geboren 1956, Linguistin. Seit 1984 Lehrauftrag am Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg. Seit 1992 Assistentin am UFM in Bern. Beschäftigt sich seit 15 Jahren mit Sprachkontakt.

1-Introduction

L'éducation bilingue existe depuis la nuit des temps. Déjà durant l'Antiquité, la classe dirigeante de Rome faisait appel à des instituteurs grecs pour l'éducation de ses enfants. Plus tard, au moyen-âge, la langue d'enseignement était le latin et encore plus tard, les différentes cours d'Europe choisissaient des gouvernantes francophones pour instruire les enfants au sang bleu. Dans les régions bilingues, comme par exemple le long de la frontière linguistique fribourgeoise, l'enseignement bilingue était de mise pour des raisons pragmatiques. L'enseignement bilingue de transition a toujours été appliqué pour l'intégration (ou l'assimilation?) des minorités de souche ou immigrées.

2- Origine et développement de l'immersion

C'est sous le terme "immersion" que l'éducation bilingue connaît son heure de gloire. Terme, conception et évaluation sont nés en même temps: en 1965, sous la pression de parents anglophones qui voulaient assurer une bonne maîtrise du français à leur progéniture, la première classe d'immersion vit le jour à Montréal. Sa particularité: les jeunes anglophones recevaient au début de leur scolarité tout leur enseignement en français, apprenaient donc à lire et à écrire dans cette langue qui ser-

vait aussi de moyen de transmission du savoir pour toutes les autres branches. Les parents espéraient que leurs enfants puissent ainsi s'assurer une place - au niveau économique, social et culturel - dans une province et un pays où le français allait prendre une place de plus en plus importante. L'immersion est arrivée en vagues successives jusqu'au coins les plus reculés du Nord et de l'Ouest canadiens. On en a dégagé plusieurs modèles. Selon le point de départ de l'immersion, on l'appelle précoce (faute de mieux) lorsqu'elle débute en même temps que la scolarité, moyenne si elle commence en 3e ou 4e primaire et tardive si elle coïncide avec le début du degré secondaire. Le dosage enfin connaît aussi une appellation contrôlée: l'immersion est totale lorsque toutes les branches sont enseignées en français dans un premier temps, l'anglais venant se greffer après deux ou trois ans; elle est partielle lorsqu'environ une moitié des branches est enseignée en français et l'autre en anglais. On parle de français "enrichi" (extended French) quand le français est enseigné en tant que matière et sert de véhicule pour une autre branche. L'immersion est l'expérience pédagogique qui a certainement été la plus évaluée. Si les compétences en langue maternelle, en L2 et les connaissances dans les branches respectives (academic achievement) ont pendant longtemps été au centre de l'intérêt, on évalue aujourd'hui aussi les attitudes des élèves face au français et aux francophones.



Se mouiller ... un peu

nes, leur degré d'intégration et leur mobilité. Conçue à l'origine pour une majorité sans complexes, l'immersion s'est considérablement démocratisée et mélangée au fil des ans, les couches sociales moins favorisées et les nombreux immigrants ne voulant pas être exclus de ce processus de bilinguisation, voire de trilinguisation. Le modèle canadien n'existe pas; chaque commission scolaire, et même chaque école, a développé le sien selon les besoins et les ressources disponibles. On pratique ainsi la double immersion (français/hébreu/anglais) et l'immersion langue ancestrale/anglais et certains élèves anglophones intégrés dans des classes francophones se trouvent en "super immersion". L'immersion canadienne a fait école - elle est certainement en tête parmi les produits d'exportation immatériels.

3-Extension

L'idée de l'immersion et de l'éducation bilingue a rapidement été reprise et adaptée aux nécessités sociolinguistiques et jurilinguistiques, et ceci dans les quatre coins du monde. En Europe, l'Accord franco-allemand de 1963 a généré nombre de projets en Allemagne et en France, et dans la recherche, on fait largement état du modèle allemand (deutsches Modell). Au Pays de Galles, les "dual track schools" intègrent le gaélique dans le cursus scolaire, on parle de "parité d'enseignement" (italien/allemand) dans deux vallées ladinophones du

Tyrol du Sud. Les développements récents à l'Est de l'Europe ont permis de se débarrasser du joug du russe et d'offrir des modèles immersifs en langue allemande, avec laquelle les liens politiques et culturels ont été très serrés, en anglais et en français, deux langues véhiculaires de l'Europe. Pratiquement tous les pays, toutes les régions d'Europe ont développé ou sont en train de mettre en oeuvre des modèles scolaires intégrant deux et même plusieurs langues.

4- Immersion in der Schweiz: zwei unterschiedliche Projekte

Für die Schweiz greifen wir zwei unterschiedliche Projek-

te auf. Das eine geht in Richtung interkultureller Erziehung und wurde für sprachliche, wirtschaftliche und kulturelle Minderheitenkinder konzipiert. Das andere will die historisch gewachsene Zweisprachigkeit einer Region schulisch fördern.

Das Modell von Pater Michael Jungo, das von der Forschung relativ unbeachtet blieb, sah schon in den siebziger Jahren zweisprachige Erziehung für die Kinder italienischer Arbeitsmigranten vor. Nebst zweier Sprachen sollten die Kinder auch zwei Abschlüsse erwerben, die in der Schweiz und im Herkunftsland gültig sein sollten; deshalb nannte er sein Modell "Drehscheibenschulen" oder "scuole a due uscite".

Zweisprachige Erziehung ist im zweisprachigen Freiburg an und für sich nichts Neues, aber sie war lange Zeit nicht der Ausdruck eines politischen Willens, sondern in vielen Fällen eine eher pragmatische Lösung. Geschichtlich gesehen wurde entweder der einen oder der anderen Sprache der Vorrang gegeben, was auch Auswirkungen auf



... beaucoup



die schulpolitische Lage hatte. Austauschprogramme und Ansätze zu einer zweisprachigen Erziehung mit individuellen Lösungen gibt es seit dem Anfang der achtziger Jahre. Aber sprachbewusste Eltern sind den institutionellen Möglichkeiten zuvorgekommen. Sie haben das Personalprinzip im Schulwesen der Stadt ausgenutzt und ihre Kinder in die anderssprachige Schule geschickt, sei es, um den Kindern zu einer ausgewogenen Zweisprachigkeit zu verhelfen, sei es, um die Familienzweisprachigkeit zu stabilisieren. Um den zweisprachigen Unterricht auf freiwilliger Basis einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, haben sich im September 1991 eine Handvoll Eltern, Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen auf privater Basis zusammengefunden. Es wurden Kontakte mit bestehenden Projekten im In- und Ausland geknüpft, ein wissenschaftlicher Handapparat zusammengestellt und Aufklärungsarbeit mit Hilfe der Presse geleistet. Eine Umfrage brachte den Beweis, dass eine Nachfrage bezüglich zweisprachiger Unterrichtsmodelle besteht. Im April 1992 wurde der Verein zweisprachige Schule Freiburg gegründet, dem bis heute 150 Personen beigetreten sind. Politische Vorstösse wurden in die Wege geleitet. So wurde das Projekt im Generalrat (Stadtparlament) mit



"Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen": das 7. Forum des Ausschusses L2 der EDK

In der Schweiz ist in den letzten Jahren neben den oben beschriebenen Projekten in verschiedenen Schulen auf diversen Stufen einiges im Fluss. Pünktlich wird bereits an mehreren Orten zweisprachiger Unterricht angeboten. Damit diese erfolgversprechende Art des Fremd-/Zweitsprachunterrichts sich ausweitet, hat der Ausschuss L2/ Fremdsprachenunterricht der EDK beschlossen, Immersion zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte für die nächsten Jahre zu machen. Ein erster Schritt in dieser Richtung bildet das 7. Forum mit dem Thema "Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen: effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache", das vom 17. bis 20. November 1993 auf dem Monte Verità bei Ascona stattfindet. Es richtet sich an kantonale Delegierte (Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen, vom Vorkindergarten bis zur Universität). Von der Thematik her ist es zwingend, dass nicht nur Sprachlehrer und -lehrerinnen, sondern auch Fachlehrer und -lehrerinnen mit guten Kenntnissen in einer Zweitsprache teilnehmen. Während drei Tagen werden praktizierte Immersionsmodelle verschiedener Schulstufen aus dem In- und Ausland vorgestellt. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden Gelegenheit haben, sich in Gruppen intensiv mit der Thematik zu befassen. In einer Ausstellung werden Schwerpunkte des Themas verdeutlicht.

45 gegen 5 Stimmen gutgeheissen; ein Postulat ist im Grossen Rat (Kantonsparlament) noch hängig. Auch mit den städtischen und kantonalen Schulbehörden wurden Kontakte gesucht. Nach mehreren Aussprachen wurde bei der Erziehungsdirektion im Herbst 1992 eine Reflexionsgruppe gebildet, die aus Dienstchefs, Inspektoren und Lehrerinnen zusammengesetzt ist. Der aus dieser Gruppe hervorgegangene Bericht ist im Moment der Niederschrift dieser Zeilen (20. April 1993) noch nicht veröffentlicht. Auch Siders hat einen ähnlichen Weg wie Freiburg eingeschlagen.



Preventing a Babel of Tongues: Issues of Language Choice in Bilingual Education¹

Franz Andres

The purpose of this paper is to present an overview and an assessment of scenarios for bilingual education. The basic premise for the discussion is the question as to how "strong" a language is within a given society. This question has an impact on language planning and language policy, which form an important element of any discussion concerning the introduction of bilingual school programmes. It also affects the conditions within the school as an institution and the resulting pedagogics. The discussion introduces a simple theoretical model, which should provide a means for addressing the fundamental issues related to language choice within bilingual education programmes.

Franz Andres ist Assistent am Englischen Seminar der Universität Bern.

1. What is Bilingual Education?

As one of the purposes of this article is to provide a terminology for various types of bilingual education, one may ask whether such an undertaking is necessary at all or to what degree it simply contributes to an already inflated body of linguistic and pedagogical jargon.

In my view the reasons for precisely such a discussion of basic models of bilingual education is that the term in itself raises several problems. On the one hand the term "bilingual" needs clarification, and, on the other hand, the overall aims of bilingual education programmes need to be stated clearly. The ultimate question which then needs to be addressed is that of the language(s) chosen for bilingual education and what the rationale is behind this choice.

1.1 Bilingualism, what bilingualism?

Let us discuss the implications inherent in the concept "bilingualism" first. A major problem arises because many folk-linguists understand the term to mean "perfect mastery of two languages". In other words, if a language training programme were to work towards the goal of bilingualism, the expectation would be that learners emerge from the programme with the same skills as a monolingual native speaker, however, not in one but in two (or more) languages. The concept of the native speaker in itself is problematic because it presupposes an (idealised) individual with perfect grammatical competence, an almost limitless vocabulary, a complete grasp of orthography and style, and faultless social (language) behaviour. One may wonder how many native speakers of this type really

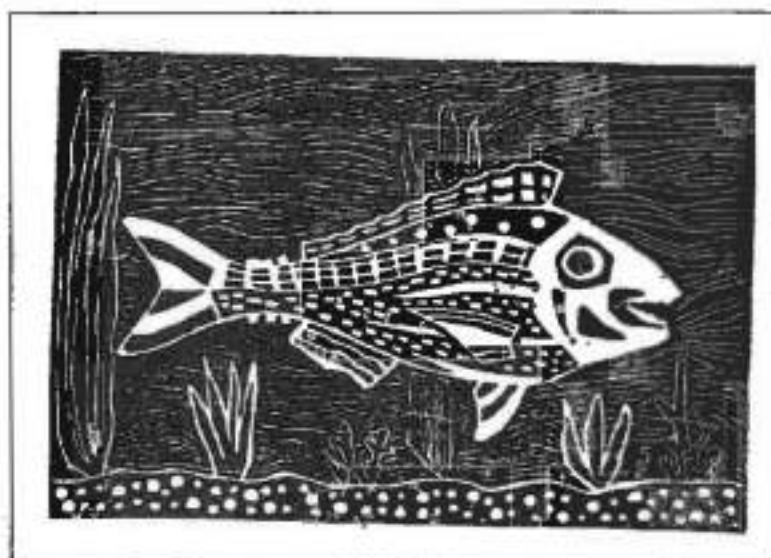


exist. Therefore it stands to reason that "native-like" competence is an unrealistic goal because in any kind of language training programme a level of competence comparable to that of such an idealised native speaker is an exception.

A second fallacy lies in the concept of "mastery" of a language because this notion implies that language represents a static body of knowledge, which can be internalised at one stage or another, a process with a definite end. The notion is fallacious for two reasons: firstly, because any language in itself develops and changes all the time and so do the demands on the linguistic abilities of speakers and learners. Secondly, the linguistic needs of any speaker are themselves subject to change: growing up and growing older, moving in different social circles, learning a trade or changing jobs, all require changes in the language the individual uses. Therefore we can safely say that there is no point at which the need for language development stops, or when language mastery has been achieved.²

1.2 What are the aims of bilingual education?

There is a second reason why we need a clear and unequivocal terminology to describe bilingual education, that the term is used almost indiscriminately for a wide range of school models with at times contradictory aims. The only common denominator seems to be that the medium of instruction is a different language from the one the students speak, either at home or outside the school. In



education" for those forms aimed at adding languages to the learners' repertoire. My suggestion would be to restrict the term bilingual education to programmes whose outcome is a form of bilingualism, which remains to be defined because, as we have seen in 1.1, the notion of "perfect mastery" or "native-like control" is unrealistic.

1.3 Limitations imposed by the school environment

There is, however yet another point we need to consider. It has already been alluded to above that language competence besides obviously language-internal aspects (such as an internalisation of grammatical, phonological and orthographic rules, as well as a knowledge of the lexicon/vocabulary) involves such aspects as the ability to choose the correct style for a particular instance of language use. The choice of an appropriate form of social behaviour is also very important: it includes such aspects as the correct mode of address (depending on whether we are conversing with a peer group member or a superior), the level of formality, the range or type of topic etc. The school setting is limited to specific types of topics and interactional situations. As this sounds rather technical, let me demonstrate the limitations of a school environment.

German-speaking Swiss develop their Standard German, the "Hochdeutsch" very largely in school where it is used (or supposed to be used) as the medium of instruction and in-class communication. However, this type

other words, the term "bilingual education" can cover both school programmes which use an L2 as medium of instruction in order to add one or more languages to the one which the children speak already, as well as programmes aimed at integration of linguistic minorities, regional or immigrant.

Although the term is used fairly widely in the United States according to Joshua Fishman, we have to state that the second type of schooling, if not a misnomer, is at least misleading in the sense that the outcome is not bilingualism but monolingualism. Bilingualism here only occurs during a period when the children's home language has not yet been displaced by the target language. The target is usually the dominant language or the language of status and power in the society in question. A further issue is that with the displacement of the home language, an attack is being made, consciously or unconsciously, on many aspects of the culture related to the language. This can, and often does lead to cultural homelessness and a loss not only of the language but often of many features of the culture associated with it too.

It has been suggested that for this type of education the term "transitional bilingual education" could be used and "maintenance" or "enrichment bilingual



of communication is limited in several ways: it is used mainly in the context of the subject taught, often as a preparation for written work; topics are given by the teacher or the subject and largely exclude personal or informal matters; in a traditional frontal type of teaching, the interaction in Standard German is limited to teacher-pupil exchanges, which by definition are asymmetrical in terms of power and thereby exclude a peer-group register; Standard German is normally used for purposes of control and instruction, for side conversation and personal matters the informal register of the dialect is generally preferred to the "school language". The results in the Swiss context are well-known and the complaints on the part of non German-speaking compatriots about it justified: German-speaking Swiss avoid using Standard German because they generally do not feel comfortable with it in (informal) conversation. It has been said that the colloquial register is missing as it has never really been acquired. Standard German has school-like connotations and is really only usable for writing.

Therefore, when we consider making school the means of acquiring a second or foreign language by using that language as medium of instruction, we need to bear in mind that it does not and cannot cover the entire range of language necessary for daily use, formal as well as informal, social as well as informational, in address of social superiors as well as on the peer-group level.

1.4 A feasible kind of bilingualism

So what kind of bilingualism is feasible in the context of school if "perfect mastery" is unattainable? I suggest that "functional bilingualism" lies within the possibilities of this framework. I would

If there is an official policy of multilingualism, it often gives minorities a better start because the dominant group can afford to be monolingual, whereas the smaller groups usually find multilingualism an asset or even a necessity to participate fully in the setting in question

propose that functional bilingualism could be defined as follows: functional bilingualism allows speakers to use more than one language *effectively, confidently* and as *appropriately* as possible.

Being able to use L2 *effectively* means that a speaker is able to communicate ideas and concepts in such a way that a communicative partner (and possibly a native speaker of the L2) can understand what she means clearly both on the explicit and on the implicit level. Using one's languages *confidently* implies that the speaker has a positive attitude towards the languages she speaks and that she is not afraid to use any of them. It may even imply a sense of pride in her language repertoire. As far as being able to use her languages *appropriately*, I would expect a functional bilingual to have control over a range of strategies necessary for "trouble free" verbal interaction. In terms of social interaction this would mean being able to select the correct mode of address, to be (implicitly) familiar with basic discourse strategies, such as taking turns in a conversation, sticking to a topic and being able to develop it, etc. Generally speaking, she should be in a position to use her languages in a manner suited to the communicative context.

2. The Model

2.1 The notion of language vigour

The model I would now like to introduce is based on the strength or "vigour" a language enjoys in a given society. Some languages can be said to enjoy a high degree of vigour, in the sense that the value in being able to use them is never questioned. Others are seen as being important for political, cultural or social reasons, even if competence in such a language does not necessarily contribute to the individual's chances in life. Let us have a look at some examples.

An Anglo-Canadian can get along very well without being able to speak French (similar to a German-speaking Swiss). The same thing need not be true the other way around, as Francophones, if they want to participate in Canadian politics and the economy, have to be competent in English. Another difference between English and French in Canada lies in the fact that there are only French immersion programmes: it is only the dominant group who have the opportunity to learn the other national language through bilingual education. In fact, the Francophones often claim that "l'anglais s'attrape" and that setting up English immersion centres would jeopardise their already threatened language and culture further. A similar picture can be observed in Wales where it is perfectly possible to live without being able to speak Welsh whereas monolingual Welsh speakers, if they existed, would be severely handicapped, at least economically.³

A further example would be the development of areas in British cities inhabited almost exclusively by Asian immigrants. Although efforts are being made by local leaders to maintain the



immigrant languages and cultures, the rule is that in order to participate in the economy and to gain social status, a high degree of competence in the dominant language is essential. A reciprocal pressure on the dominant group, the English speakers, to learn any of these Asian languages does not exist, even if such an English speaking person were to work almost exclusively in an Asian community.

What all these examples show are different levels of language vigour. English, in all the examples above, is the most vigorous of them all. Whereas French is not really a threatened language as such, it leads a somewhat precarious existence in Canada, and in a different way, in Switzerland. Nevertheless, both languages are recognised officially and are therefore not under the same kind of threat as a regional minority or "lesser used language" such as the surviving Celtic languages or Romansch in Switzerland. The threat to these languages is that in purely utilitarian terms they have no readily apparent value. The rationale for preserving them is very largely a cultural one. In comparison, migrant languages are often considered to lack even that. Perhaps nowadays their importance in socio-psychological terms is beginning to be recognised by some educationalists, but the tenor in the respective immigrant communities is that still too little is being done.

So how can we account for these differences between the status of languages in our society? Language vigour is determined by two parameters, by *prestige* and by *territory*.



2.1.2 The notion of territory

The notion of territory is altogether more problematic, primarily because it tends to be less immediately obvious

that the notion is present at all. Consider the following two examples.

In the course of lobbying efforts leading up to the referendum on the European economic area, Romand Federal Councillor Felber was told in Schaffhausen to learn the (local) language properly before addressing the people in the area. The same kind of territorial consciousness exists in areas which form the traditional heartland of lesser used languages. Attempts at safeguarding the language area are usually supported by the surviving language community as well as from outside,⁵ even though there may be no or only very few monolingual speakers of the lesser used language still resident there. What matters in this case is usually the traditional claim which a language group has or is seen to have on the region in question.

Connected with the question of territory, several issues play a major part. They can be summarised as follows:

2.1.1 The notion of prestige

Probably one of the most simple acid tests for the prestige of a language in a given social setting is to use it in the street to address passers-by and to determine to what degree they recognise it and make attempts to use it themselves to respond. It seems likely that if English were used on a street in German-speaking Switzerland, the majority of interlocutors would at least attempt to answer in the same language, probably more so than if French or (quite definitely) Italian was used. Even though, for whatever reasons, it is often claimed that English is not used as a lingua franca between speakers of different Swiss language groups, there definitely are instances where this is the case, an obvious one being in scientific discourse (cf. note 1).

So what kind of elements have to be present to make a language prestigious? I would like to name some which I think constitute the core features.

- * It would have to be spoken and understood widely.
- * There should be no immediate threat of its being supplanted by another language.
- * It would be used in as many domains as possible, both orally and in a (standardised) written form.⁴
- * It would probably also have a substantial body of literature, fictional as well as non-fictional.
- * Most centrally, to be competent in a prestigious language would be vital for access to a career.
- * The security of a language territory depends partly on the overall size of the language area but probably more so on the relative stability of its borders.
- * Connected with the first point is the question whether the language territory forms a contiguous whole or whether it is disintegrating into more and more isolated pockets.
- * Perhaps the most telling aspect of security of a language territory is the behaviour of migrants entering it:



can they "afford" to continue speaking their own language or are they forced to assimilate and learn the language of the area.

2.2. Relative language vigour

The preceding discussion has shown that, even though every language contact situation is unique, languages conform to certain basic patterns which account for the relative vigour within a given society. To illustrate this we can

survival on the support and/or goodwill of the dominant group in the social/political setting.

2.3 Implications for bilingual education

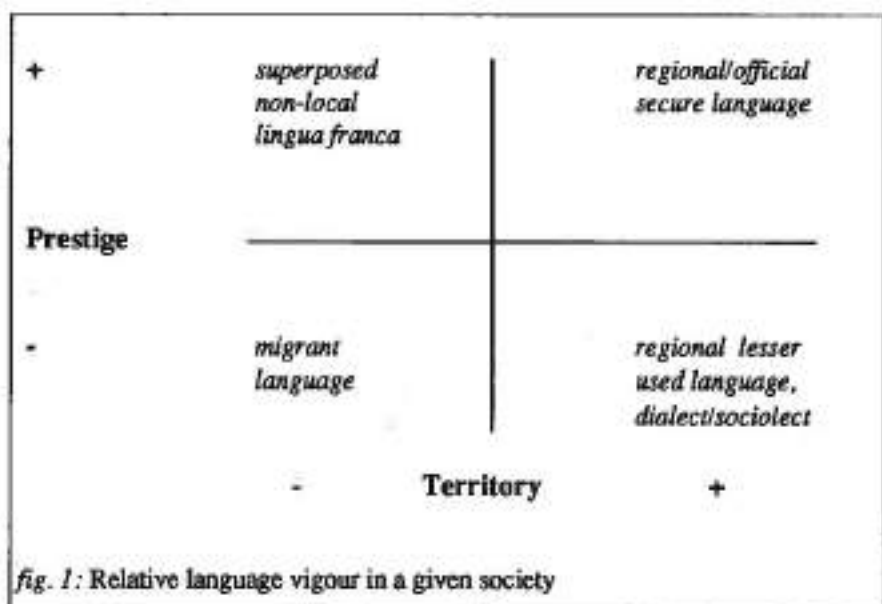
What is the impact of these considerations on bilingual education? It stands to reason that, the more "useful" in general and economic terms the language is perceived to be, the greater its appeal to

often the subject of eradication campaigns of which practices penalising children for using them in school (such as the Welsh knot or the dance's cap in some Breton schools) bear testimony. The reasoning behind such practices need not have been the outright destruction of an ethnic group and its culture, but they were aimed at encouraging the children to leave behind something which was seen as a backward hindrance to their success in a forward-looking world. A very similar attitude persists to this day, though it is perhaps somewhat more moderate: the argument now is that too much time devoted to lesser used languages in the curriculum will prevent the children from acquiring such important skills as maths, economics, computer literacy, English etc.

The most problematic situation, however, is that of the migrant languages. Speakers of regional lesser used languages have citizenship and may therefore be in a better position to lobby the political powers, for example to provide means for setting up supportive school programmes. To achieve the same is much more difficult for migrants, who often represent the lowest social group and, at least initially, do not have citizenship⁶. Nevertheless, as was pointed out above, support of migrant languages and culture is increasingly seen to be beneficial to the performance of migrant children.

On the basis of these considerations I would like to draw up a matrix similar to the one in the preceding section. There is one major difference, however, that the upper right-hand quadrant will now be occupied by a national/official language rather than representing the local dominant language only.

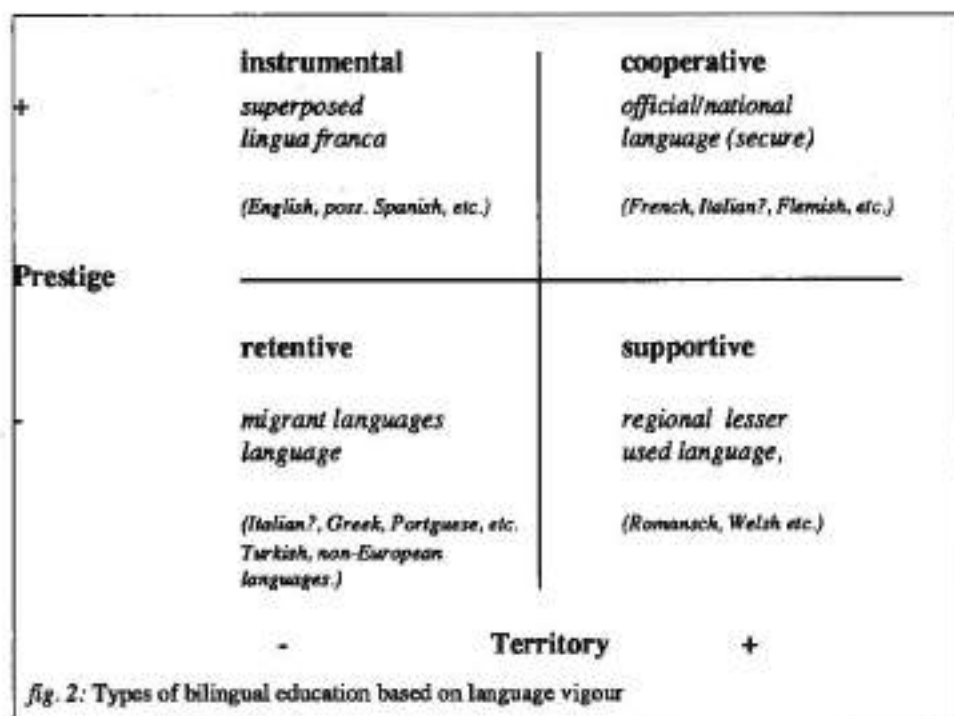
To round off these observations, I would like to discuss the four types of bilingual education and their implications briefly, both from a practical point



draw up a simple matrix. (cf. fig. 1) Based on this matrix we can see that the most secure languages are those which enjoy both prestige as well as territorial recognition. On the other hand, the languages in the most precarious position are migrant languages. As the examples discussed above have shown, from a "socio-economic" point of view the language types in the two right-hand quadrants may well be necessary for social betterment. The two types in the left-hand quadrants may well be in danger of disappearing and depend for their

use it as a medium of instruction in bilingual education programmes. A good case can be made for a *lingua franca* like English or a language spoken by another (large) group in the same country, especially if the language is officially recognised and used in the political system, in other words, a second national language.

The problems start once again when we look at languages with little or no prestige. These languages are usually perceived as not actually being useful. Regional lesser-used languages were



The political argument could be formulated as follows: in multilingual states unproblematic communication between the various language groups may benefit the overall political structure by (potentially) reducing misunderstandings between the groups involved and counterproductive stereotyping. The economic argument would be that improved mobility, i.e. unhampered crossing of language borders, can help to reduce the risk of economic depression affecting particular (language) regions.

However, there is one motive, which can be problematic and has caused some unease in Canada, because it was never really brought into the open. In any multilingual setting there is an imbalance of sorts. In other words, one language community is more

powerful or perceived as being more powerful than the other(s). If there is an official policy of multilingualism, it often gives minorities a better start because the dominant group can afford to be monolingual, whereas the smaller groups usually find multilingualism an asset or even a necessity to participate fully in the setting in question. Multilingual individuals are therefore more likely to have access to careers which make use of their language skills. In Canada bilingual positions in the federal administration were often a prerogative of Francophones for precisely the reasons mentioned above. However, with Anglophone speakers achieving greater proficiency in French as a result of French immersion, competition for such positions increased. The final outcome was a fairly deep-seated mistrust on the part of the Francophones concerning the Anglo-Canadian motives for introducing French immersion in the first place.

of view and in theoretical terms. The reason for this discussion is that setting up bilingual education programmes is a fairly monumental task. Several factors need to be considered. Questions such as the share of lessons or subjects taught in an L2 and the age group at which the measure is aimed need to be settled. The programmes must be taught by teachers competent in both the target language and the specialised methodology of content subject teaching through the medium of a foreign language. This raises the issue of teacher recruitment and training. Then there is the problem of teaching materials as the textbooks for monolingual peers are often linguistically too demanding, at least at the beginning of a bilingual education programme, whereas "manageable" textbooks are often inappropriate for the age group involved. Finally, a lot of work needs to be done within the community, such as persuading parents of the sense in the programme while at the same time relativising expectations (cf. 1.), winning over the body politic for the programme thereby assuring its funding, liaising with regular schools in the area to allow permeability (i.e. that children opting out of the bilingual programme can be accepted by the regular schools) etc. Before such a task is undertaken we would do well to take into account what it is we are trying to do and what the motives, both explicit and implicit, are for selecting one particular model/language of instruction.

2.3.1 Cooperative bilingual education

This type of bilingual education would use a LN2, a second national language, as a medium of instruction. The arguments in its favour can be seen on two levels, the level of language policy and the level of internal mobility, which may have a positive economic impact.



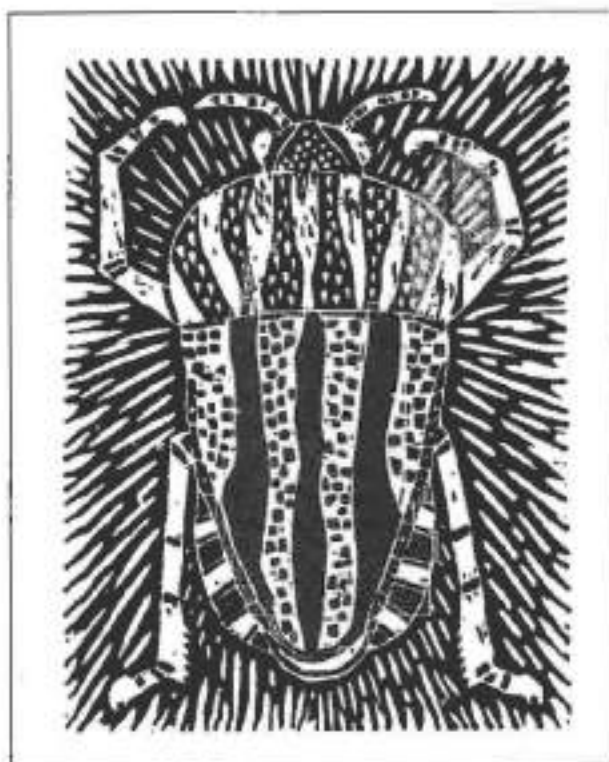
If there is something we can draw from this experience it is perhaps that cooperative bilingual education should not be a unilateral affair.

2.3.2 Instrumental bilingual education

As can be seen in *fig. 2* the languages concerned here would be those which most people would consider "useful", i.e. languages for international affairs and commerce. The case one could make for their choice as a medium of instruction in a bilingual school programme would be precisely that: children with a very good grasp on these languages would have better chances of employment and the furthering of their career. Keeping this aspect in mind it would seem relatively simple to motivate parents to enrol their children in such programmes.

However, if we consider the Swiss situation and the fact that in instrumental bilingual education the medium of instruction is likely to be English, we should perhaps question the sense in and the need for such a step. Our track record with LN2 (second national languages, i.e. German, French and especially Italian) is not unproblematic, whereas the motivation by both young school children as well as adults who want to learn English or improve their competence in the language leads to a comparatively high standard of proficiency. Moreover, the infrastructure outside the public sector school system, both for pre-school programmes and further education, is good, if, perhaps on account of potential costs, not accessible to everybody to the same degree.

There are at present some initiatives with English as a medium of instruction in Switzerland. One is a comparatively expensive private school in



Zurich, the other is a less exclusive and less ambitious public sector project in Geneva running parallel with a project using German as a medium of instruction. However, I would recommend caution towards instrumental bilingual education models in Switzerland in order not to reduce prestige of LN2 further and thus to render them less attractive than they already may be. Moreover, it seems somewhat questionable to allocate the time and energy required to set up a bilingual education programme, if there is already a strong motivation to learn a language, and the overall results in traditional core language training are generally acceptable or even good.

2.3.3 Supportive bilingual education

This form of education has been seen as a cornerstone for the rescue of threatened lesser used languages. It is often encouraged because of considerations of language planning. As lesser used languages are often associated with a more or less clearly defined territory, the administration of such forms of bilingual education can be delegated to the community and the proponents of such measures. What may be needed from the

outside is mainly goodwill and financial support.

There are several reasons for introducing and encouraging supportive bilingual education. One of the main problems of lesser-used languages is that they tend to be subject to a constant loss of domains, i.e. situations and types of communication in which they are used, and that, as a result, they are often reduced to a kind of family idiom with no currency outside that environment. One of the main arguments in favour

of this form of bilingual education lies in the fact that school plays a central role in the life of children. If the school becomes an environment where the language is being used, several new domains can be added to the remaining ones. Furthermore, by giving a lesser-used language the status of a medium of instruction in the comparatively prestigious institution school, the often observed perception that these languages are worthless can be modified or even corrected.

However, some problems need to be considered. Firstly, we have already seen that the school has clear limitations in terms of domains to which it can give access. Proponents often claim that the missing domains are easily acquired once a basic competence of the target language and the confidence to use it have been established. But the unanswered question remains, *where and how* these missing elements can be acquired. In the case of supportive bilingual education, the answer depends very strongly on the vigour of the lesser used language in the environment. If the education system is the sole element in the struggle against language decline, the chances for survival would seem slim.

Secondly, whereas most bilin-



gual education programmes are voluntary, proponents of Welsh-medium education tend to believe that the measure of supportive bilingual education only makes sense if it is difficult to avoid being exposed to it in the education system. Their point is that the same attitudes which lead to the decline of the language in the first place, i.e. its restricted socio-economic value, would prevent (too) many parents from opting for the measure. This, however, is only true to a limited degree: one of the most consistent features to evolve from bilingual education programmes (in our sense) is that, in comparison to monolingual controls, students perform as well if not better across the entire curriculum. The reason for this is simple: most of the programmes, especially the supportive bilingual ones, are carried by highly dedicated and motivated teachers. Another factor, of course, is the motivation of parents to have their children taught bilingually; parents must be convinced of the benefit of the measure, an attitude which is then likely to be transmitted to children involved in the programmes. Under such circumstances, the children are likely to overcome the "handicap" of being taught in a language which is not or is no longer their own.

2.3.4 Retentive bilingual education

It is often the case that migrant children are under-represented in the upper sectors of the education system. In Switzerland the statistics show a much larger percentage of migrant children in the lowest stream of the education system, the *Realschulen*, in comparison to secondary schools or grammar schools. One of the reasons⁷ for this we have already alluded to, the fact that very often the children's home background and their language is portrayed as a hindrance to

Whereas most Western countries nowadays would at least pay lip service to multiculturalism, Australia has in fact taken some steps to retain immigrant languages.

their performance in the school. They are encouraged to abandon their language and to concentrate on the language of the environment.

There is an interesting development in this field in Australia. Whereas most Western countries nowadays would at least pay lip service to multiculturalism, Australia has in fact taken some steps to retain immigrant languages. One of the best documented cases is that of German as a medium of instruction in some primary schools near Melbourne. What makes the undertaking easier in many ways is the size of the German community in this area and the vigour the language enjoys at least in some of the catchment areas of the schools. The reasoning behind the support for the retention of immigrant languages was stated by the then Prime Minister of Australia, Malcolm Fraser, i.e. that immigrants "wherever they may have come from ... have brought something with them - an attitude, a part of their history, a knowledge of their own language and culture, which could be of value to Australia. Because it blends in and builds in and creates something over time distinctly Australian." To what degree such statements translate into tangible language and education policies remains to be seen. As a political programme, however, they are certainly worth considering.

There are several points which need to be considered in retentive bilingual education. Firstly, there is the problem of numbers. In Switzerland it would be comparatively easy to undertake steps for the retention of, say Italian (quite apart from the fact that it is a national language), because the largest number of migrants are Italian-speaking. On the other hand refugee languages like Vietnamese, Tamil, Farsi or one of the many Afghan languages point to the central nature of the problem: not only are the potential groups of students comparatively small, they are also scattered all over the country. The second problem is a direct consequence of the first. Given the number of speakers and the sheer multitude of migrant languages spoken in Swiss communities, setting up education programmes is a very difficult task indeed. Not only is it not easy to find enough teachers with the necessary skills to carry retentive bilingual education programmes, but it may be simply impossible to cater for all migrant languages under threat of being lost. Thirdly, the materials with which teachers could work are very often not available and, in order to be relevant to students living in a Swiss environment, would probably have to be produced locally with all the cost and time this involves. Fourthly, we are faced with the question of who would be prepared to provide the funding to cover the costs of such education.

There is also the issue of lobbying for such a type of education, a point we have already mentioned above. Instrumental bilingual education makes sense economically; cooperative bilingual education is likely to produce political dividends; and supportive bilingual education can be left to the community in question with possible positive side effects such as preventing minority unrest. But there is no lobby which could make the case, if not for actual



retentive bilingual education, at least for more positive action along the same lines. The need for it may be recognised by directly involved educationalists and by the "socially conscious". That they are unlikely to mobilise necessary political support is a sad truism.

The ultimate rationale behind this type of bilingual education (as behind the others) is that it provides a skill which will be indispensable in the world of today and tomorrow. An individual with a positive attitude towards her bi- or trilingual repertoire is not only an asset to her community, she is also likely to learn further languages with greater ease and confidence, independently of whether her existing linguistic repertoire consists of "useful" languages or not. And let us not forget that in our shrinking world, monolingualism may soon be not only an unaffordable luxury but an untenable handicap.

Notes

1 I would like to make two preliminary remarks:

a) This text summarises some aspects discussed in a paper held at the 25th annual conference of the *Societas Linguistica Europaea* in Galway (Ireland) and presents excerpts of a study on bilingual education in Switzerland and Great Britain to be published in English at future date. Therefore it I have chosen to write the text in English even though it may not be a "politically correct" choice of language.

b) The feminine form will be used throughout to avoid clumsy repetition. Of course, "she" refer to males as well as females.

2 From that point of view, the point made by some bilingual education skeptics that such programmes should not start before the students have "mastered" their mother tongue becomes somewhat dubious.

3 One has to say that thanks to strong lobbying efforts the Welsh language is en-

...one of the most consistent features to evolve from bilingual education programmes (in our sense) is that, in comparison to mono-lingual controls, students perform as well if not better across the entire curriculum. The reason for this is simple: most of the programmes, especially the supportive bilingual ones, are carried by highly dedicated and motivated teachers..

joying an impressive revival and that for certain management positions in Welsh companies or branches of British or multinational companies it is an advantage if not a necessity to speak Welsh or to be in the process of learning it.

4 This is not an absolute necessity as the case of the Swiss German dialects show, which are very definitely prestigious in the German-speaking area, understandably less so in the Romandie or in Ticino.

5 This is true provided the dominant group recognises the situation instead of trying to stamp out the minority language or denying the existence of the respective ethnic community.

6 Those who have acquired citizenship may not be very keen to "show the flag" as they are under some pressure to conform to the society which has accepted them. The naturalisation process itself may only have been possible because the individuals concerned were prepared to shed their ethnicity.

7 Another reason, the implications of which will have to be discussed elsewhere, lies in the problem that the standard for performance in the education system is that of an educated monolingual native speaker of the type described above.



Les chemins de Goufrantale

Simulation globale grammaticale

*„Un objectif est toujours un pari et rien n'autorise, lorsqu'on l'a choisi, de penser qu'il sera véritablement réalisé“
(R.Richterich)*

Mireille Venturelli

L'objectif de la simulation globale dont il est question dans les pages qui suivent, était peut-être bien un défi. On s'y proposait en effet, de considérer „la grammaire comme itinéraire de communication“ dans le but de favoriser un apprentissage plus profond de la langue et cela dans le contexte de l'exploration d'une île: Goufrantale.

Cette île est le pays des Révalistes: c'est une terre nouvelle, imaginaire, de rêve, avec une réalité qui est celle de la langue à étudier. En effet, cette terre, sur laquelle se retrouvent les rescapés d'un naufrage, présente, outre la contrainte de s'y exprimer en français, la particularité de son paysage/relief grammatical.

Introduction

Echoués sur une terre inconnue, les rescapés découvrent bientôt l'existence de Sig-Râgame, une statue parlante (mi-sphinx, mi Com-mandeur) gardienne d'un volcan, le Volcan d'Id-île. Sig-Râgame s'exprime par énigmes lorsque les naufragés l'interrogent sur le pays, et leur donne des ordres pour les faire avancer dans leur exploration de ce territoire qu'ils nomment: Goufrantale.

Cette simulation globale, est un projet collectif qui se déroule sur le "territoire" de la grammaire de 11e niveau 1; une expérience pédagogique réalisée avec une classe de français de la Scuola Media Locarno-Moretina, mars-juin 1992.

Il s'agit d'une simulation globale non

projective et dirigée (ou guidée) en fonction de l'option grammaticale; non projective parce que nous avons déjà assez de contraintes et qu'en communication il vaut mieux être soi-même, même si l'on est un naufragé!. Elle suit les étapes essentielles des „îles“ (Caré, 1990) mais présente une réduction de la version normale (36 heures/leçons au lieu d'une cinquantaine). Pour des questions de jeu („game“) les naufragés se retrouvent sur une île mais en deux endroits différents (deux groupes-équipes se constituent donc).

Les phases du développement de la simulation suivent la logique des événements et sont complétées par un itiné-



raire d'exploration, de rencontres et de „recherche du secret“ dont les étapes sont franchies grâce aux acquis grammaticaux. Le parcours et les obstacles sont définis par les énigmes ou les ordres de Sig-Râgame.

La carte géo-grammaticale de l'île est établie a priori pour permettre de se référer visuellement à la „topographie grammaticale“. On a un territoire donné (comme dans la réalité) où on s'aventure (comme dans un rêve).

Les noms de lieux sont donnés en clair: „le Grand Marais Imparfait“, le „Massif Relatif“ dit aussi „OUKEDONKY“, ou par hybridation, mot-valise: le „Volcan d'Id-île“ ou jeu de mot comme le lieu-dit „la Négation“, cette dangereuse région de „stables“ mouvants.

Cette carte des connaissances a la double fonction de situer les rescapés dans un décor et de leur permettre de repérer des itinéraires tenant compte des particularités du relief de l'île, et de situer les élèves devant une terminologie grammaticale et de faire correspondre l'usage de langue requis sur le parcours (choisi ou obligé).

La simulation comme stratégie, ou: le choix de la méthode

La charge existentielle peut verrouiller les processus d'apprentissage, la simulation, qui permet de „dire“, peut être une clé pour les ouvrir, et permettre l'expression de désirs. Le jeu, la logique du jeu, fait partie de la manière de comprendre et d'apprendre des enfants et fonctionne comme un déclencheur d'apprentissage. Faire semblant, jouer un rôle, se mettre d'accord sur les règles du jeu, les respecter ou tricher, implique le joueur.

Comme projet collectif, la simulation permet et nécessite le travail de groupe où chacun est impliqué; elle suit, invente ou cherche un itinéraire (parcours)



dans un lieu donné qui est un exemple d'emploi(s) de la langue permettant de mettre au point les connaissances formelles requises.

Pourquoi placer ce canevas dans une île, déserte et inconnue, plutôt qu'ailleurs? Parce que c'est le lieu idéal de la découverte, dans le réel et dans l'imaginaire collectif; à plus forte raison, dans les rêves d'un groupe d'adolescents de 13-14 ans. "L'île c'est l'absolu par définition: la rupture du lien..." (Michel Tournier, interview Silex, 15, mars 1980) C'est ainsi une métaphore de l'apprentissage (les étudiants sont des „naufragés“ du savoir). Elle engage un groupe dans un projet en création, une fiction à développer et à négocier et diffère, ou s'oppose, en ceci aux jeux de rôles des méthodes communicatives traditionnelles où on „fait semblant“, quelques instants seulement et dans un cadre fermé.

La méthode se base sur les principes théoriques de structuration et significativité qui permettent une compréhension plus claire des informations

et en facilitent la mémorisation. En effet, pour aider la mémoire des apprenants et faciliter/favoriser leur apprentissage il est nécessaire que l'information donnée puisse être recueillie. Cela sous-entend d'une part qu'elle „dise quelque chose“ à l'apprenant, qu'elle ait un sens (qui sera le sens qu'il lui donne et non celui que je lui donne) et un lien avec d'autres informations déjà enregistrées qu'elle évoque. Cette information d'autre part, doit lui permettre de „voir le rapprochement“, c'est-à-dire qu'elle doit être structurée, „à sa place“ ou situable, dans un ensemble ou un système d'informations déjà acquises qu'elle complète et transforme.

Ces deux principes: la significativité (qui crée les associations) et la structuration (qui permet la construction) font partie des stratégies d'enseignement et sont à la fois des pas dans la démarche faite par l'apprenant. Nous faisons des associations (certaines se font „d'elles-mêmes“ et ne passent pas au niveau conscient) et nous intégrons les données dans notre réseau, dans les structures de notre



On peut commenter le choix de la simulation d'un voyage pour (faire) communiquer en FLE en le comparant à l'utilisation „tradictonnelle“ des manuels/méthodes rédigés dans l'esprit communicatif, et qui proposent plutôt des „circuits touristiques“ définis.

Le rôle de l'enseignant est de partir de „là“ pour arriver „là-bas“: il emmène ses élèves ailleurs. Voyageurs ou touristes ?

Le touriste part, voit et revient. Il compare, achète critique...oublie

Il a suivi le guide, selon un itinéraire prévu par les autres (ceux qui connaissent).

Il goûte les mets du pays (quand on le lui dit) mais préfère les hamburgers.

Il rapporte des photos (une vidéo?) qui certifient qu'il y est allé (il "passe la classe").

Parti pour une période limitée, il écrit des cartes postales

Il fait semblant "d'être comme le temps d'une parenthèse.

Et l'enseignant ? Un guide ou „celui que l'on rencontre“ ? Comme il sait où l'on doit (devrait!) aller... il s'arrange pour qu'on y aille... ou pour qu'on s'y trouve. Pour qu'on „s'y retrouve“. Dans tous les cas.

Le voyeur flâne, cherche, erre, découvre, rencontre...trouve, peut-être.

Il suit sa curiosité, organise son parcours selon ses besoins et les nécessités du voyage. Il cherche et "se cherche" pour se compléter.

Il déguste les mets du pays, mais il doit aussi se débrouiller pour trouver de quoi manger.

Il rapporte des expériences; il s'enrichit de ce qu'il découvre, il rapporte en lui un peu de cet ailleurs.

Prêt à repartir, il tient son carnet de route ou son journal.

Le voyageur devient plus que ce qu'il n'était: il va être davantage lui même.

facile) et d'avoir une vision d'ensemble lorsque l'on s'en sert. La méthode se fonde également sur les principes pratiques de surprise et de rigueur. La *surprise* éveille la curiosité, clé de la connaissance, elle flatte le besoin d'aventure et suscite des émotions, donc des souvenirs; la *rigueur* renforce la concentration sur l'objet étudié -ici le fonctionnement de la langue- évitant les dispersions. Le territoire est „donné“, (le monde est ce qu'il est) mais on ne le connaît pas d'"avance" Comme enseignant, je m'octroie un outil précieux et efficace: sur le schéma que je sais, je trouve le chemin qui nous surprend: les chemins de Gouffrantaie.

II Organisation du projet a) principes méthodologiques

En simulation globale il faut d'abord: planter le décor, se situer dans le décor, s'organiser et inventer

„Coûts“ de théâtre: l'organisation de l'espace.

Il y a beaucoup d'investissements dans une simulation globale mais pour que chacun s'engage, il faut bien „rendre l'idée“: la mise en scène est importante. D'abord, on plante le décor au propre: disposition et iconographie et au figuré: rêve éveillé dirigé dans lequel chacun devrait se voir et se sentir sur l'île ce qui débouche sur des descriptions, communications, interactions. Précisons ici que, dans ce cas, la grille horaire ne permettant pas beaucoup de fantaisies (on ne perdra pas 5 minutes à déplacer et replacer des tables à chaque leçon) il faut compter sur la fantaisie des élèves qui „s'y croiraient“ bien que la structure de la classe soit des plus traditionnelles. Au mur face à eux, un coin de plage en panneau fixe, nous situe sur la plage des Brille-la-Nuit ou des Bains Linguistix mais également, dans le fond de la

„carte du monde“ en perpétuel devenir. Ces deux traitements apportés par l'apprenant sur la donnée, créent des images ou des résonances différentes suivant qu'ils relèvent des stratégies cognitives, affectives ou plus „directement“ biologiques et font que cette donnée s'inscrit de manière différente dans la mémoire

de l'apprenant. On peut relever ces „inscriptions“, représentations mentales (résonnances-images) dans des cartes (schéma conceptuel) qui organisent donc les concepts entre eux et définissent les rapports (critères de liaison). Ces cartes permettent „d'éclaircir les idées“ au moment où on les établit (et ce n'est pas



crique du Gitan-Tremouze; la vue par la fenêtre (idéale) c'est la forêt, la pinède ou la jungle; quelques "affiches", dessins d'animaux rencontrés sur l'île; à l'entrée, la devise des Révalistes: "Bienvenu soit qui bien y voit".

La Carte de classe situe le groupe dans et sur l'île et permet de localiser l'ensemble des éléments grammaticaux, elle est un lien visuel entre grammaire et communication (comment je dis ce que je veux, ce qui m'arrive, par où je passe et ce que je rencontre). Quant aux cartes individuelles et personnalisées des élèves elles sont un aide-mémoire et permettent de se retrouver en terre de connaissance et se représenter les progrès réalisés; les itinéraires des différentes explorations seront tracés et chaque élève colorie les territoires quand "il en sait assez".

Intervention de modèles de description et de "déclencheurs d'idées": les élèves reçoivent, au moment où la situation le requiert ou le permet, des documents écrits, extraits d'ouvrages relatifs aux

îles/naufages, qui sont commentés et utilisés en classe; ils peuvent aussi se référer à des descriptions rencontrées dans les romans mis à disposition s'ils sont "en panne d'idées". Le rêve éveillé dirigé, exercice de concentration et de visualisation créative (ou aussi imagination active) se branche sur les fréquences alpha du cerveau et annule l'espace et le temps; il peut être utilisé chaque fois qu'il faut faire un saut, un rebondissement, introduire une nouveauté. L'hymne, que l'on écoute à chaque début de leçon ou durant certains travaux transporte et conditionne, créant ainsi une possibilité d'enseignement latéral et de mise en condition.

II b Le rôle de l'enseignant

La statue parlante intervient lorsqu'elle est sollicitée: on lui pose des questions auxquelles elle répond en principe par énigmes; il faut interpréter ses messages, on suit ses indications, on "désobéit" aussi à ses principes. On entre en

relation avec elle lorsque l'on pénètre dans un nouvel espace.

Le Narrateur raconte ou dirige des rêves éveillés introduisant les événements "extérieurs" à l'aventure sur l'île et se charge ainsi des rebondissements; ceci permet de "corriger le parcours" (revenir sur ses pas, revisiter un espace, changer des plans, prendre un raccourci) lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce besoin est évalué par l'enseignant sur la base de tests ou vérifications (jeu/exercice) ou d'après l'analyse d'une situation particulière de l'aventure.

L'enseignant peut donc guider le jeu. Ses différents rôles ont en outre l'avantage de montrer des modèles différents de communication et par là, d'emploi de la langue:

Sig-Râgame, distante par rapport à la mise en scène et respectée, incarne le pouvoir du savoir, l'autorité, l'ordre, les règles et les règlements (souvent "ambigus" dans la réalité). Le Sage et le Commandeur.

Le Narrateur, central et attirant, représente les histoires, les rêves, rêves éveillés: ce que l'on se raconte.

Pour gagner du temps et de la clarté j'ai situé mes différents rôles - donc les différents modèles d'interaction communicative - dans des points précis (des positions-clé rituelles mais non verbalisées/sans méta-communication).

II c) Mémoire(s)

Secrétariat: mémoire du projet collectif et aide-mémoire pour la rédaction d'autres documents, le Cahier de secrétariat est indispensable. Le secrétaire (un élève à chaque leçon, à tour de rôle) dans une position frontale -cette table-là est installée à chaque fois- observe ses camarades (ce qui ne l'empêche pas de participer) et prend des notes aussi complètes que possible sur ce qui se passe et ce qui se dit. Rien n'est "corrigé" sur le plan linguistique c'est la "quantité" qui compte; le secrétaire sui-



vant, ou l'enseignant, complètera éventuellement les notes de la séance précédente. Le cahier de secrétariat est donc la mémoire objective, ce qui se passe en classe, le déroulement de l'aventure, les prises de décisions, les incidents et accidents, les découvertes y sont notés ainsi que les acquis grammaticaux, alors que le Journal de bord d'une équipe et le Carnet de route de l'autre, relatent les épisodes et les impressions de l'équipe, ou personnelles du rédacteur: il s'agit de la mémoire plus subjective, ce qui se passe sur l'île.

III Le projet: les trois tâches ou le déroulement de l'aventure Survivre découvrir partir

L'aventure est introduite par une première phase qui définit le cadre du projet collectif et permet d'entrer dans la simulation. *Le Mempragor a-t-il réellement fait naufrage ?*

Le 11 mars 1992, après des mois de navigation, le Mempragor parti de Port Epique et faisant route vers le Cap des Désirs, fut pris dans une tempête mémorable qui le détruisit en grande partie: impossible de sauver le bateau, le capitaine ordonna de mettre les chaloupes à la mer....

Le récit de la tempête et le rêve éveillé dirigé suggérant le naufrage débouchent sur les premiers commentaires personnels „Echoué sur une île, je me sens... et je vois..." et sur la première discussion de groupe:

Echoués sur la plage d'une île, nous nous retrouvons dans le sable. Nous regardons autour de nous et nous nous apercevons qu'il manque quelqu'un. C'est le capitaine, nous le retrouvons presque mort et évanoui sur les roches. Nous essayons de nous lever pour l'aider mais on est tellement fatigués que nous nous évanouissons.

12.14

Nous avons les SWATCH water resistant „AIIAHAAH !!"... CRAS!!... U-UN... CRASH!!!

13.50 nous nous „reprenons" et nous voyons une espèce de monstre qui respirait encore... MAIS...

c'est une illusion, il était plein de vers qui bougeaient dans son ventre. Nous les voyons sortir par le nez et les oreilles, et horreur! ... Nous avons vu une araignée occupée à sortir de sa bouche. Nous regardons la scène piétrifiés et lorsque nous avons pu bouger nos jambes nous nous sommes enfuis. Nous sommes allés aider le capitaine qui s'était déjà levé, à présent il était en forme!

Cette phase se termine par „Jes noms de l'île".

La Carte était encore muette: le pourtour de l'île était tracé et son relief figuré par des dessins; on savait où on avait abordé mais il fallait donner des noms aux lieux: des noms géographiques et des noms propres „grammaticaux".

Anagrammes, hybridations, mots-valises: un cocktail lexical pour Goufrantale, territoire grammatical.

Les rares noms propres non grammaticaux sont des clin d'oeil à des éléments particuliers de la situation la Crique du Gitan-Tremoure, la Plage des Brille-la-Nuit, le Volcan d'Id-île, ou encore la Baie des Bains Linguistix (qui veut pratiquer l'immersion?)

Leçon de géographie physique et cartographie, en français.

Non pas des listes de mots mais des lieux de mémoire „authentiques" où placer les noms à étudier. Ceci pourrait servir d'entraînement pour de futurs exercices mnémotechniques d'étude du vocabulaire (semantic mapping: situation et itinéraire).

L'attribution des noms grammaticaux aux lieux géographiques a été négociée: il y avait une douzaine de concepts déjà vus et quelques nouveautés pour compléter la série de la grammaire de IIIe. Cette séance a donné lieu à d'intéressantes réflexions sur la grammaire et le sens que l'on peut donner aux différents termes:

Le futur?

On ne peut pas le voir... -on sait que ça existe (?) mais on n'y est pas encore allés... ça n'est pas encore le moment... - il est caché...c'est facile...

Le passé composé?

Il faut faire attention, c'est compliqué... on se perd... il faut toujours chercher (le COD)... c'est la forêt!... D'accords, ou pas d'accord?

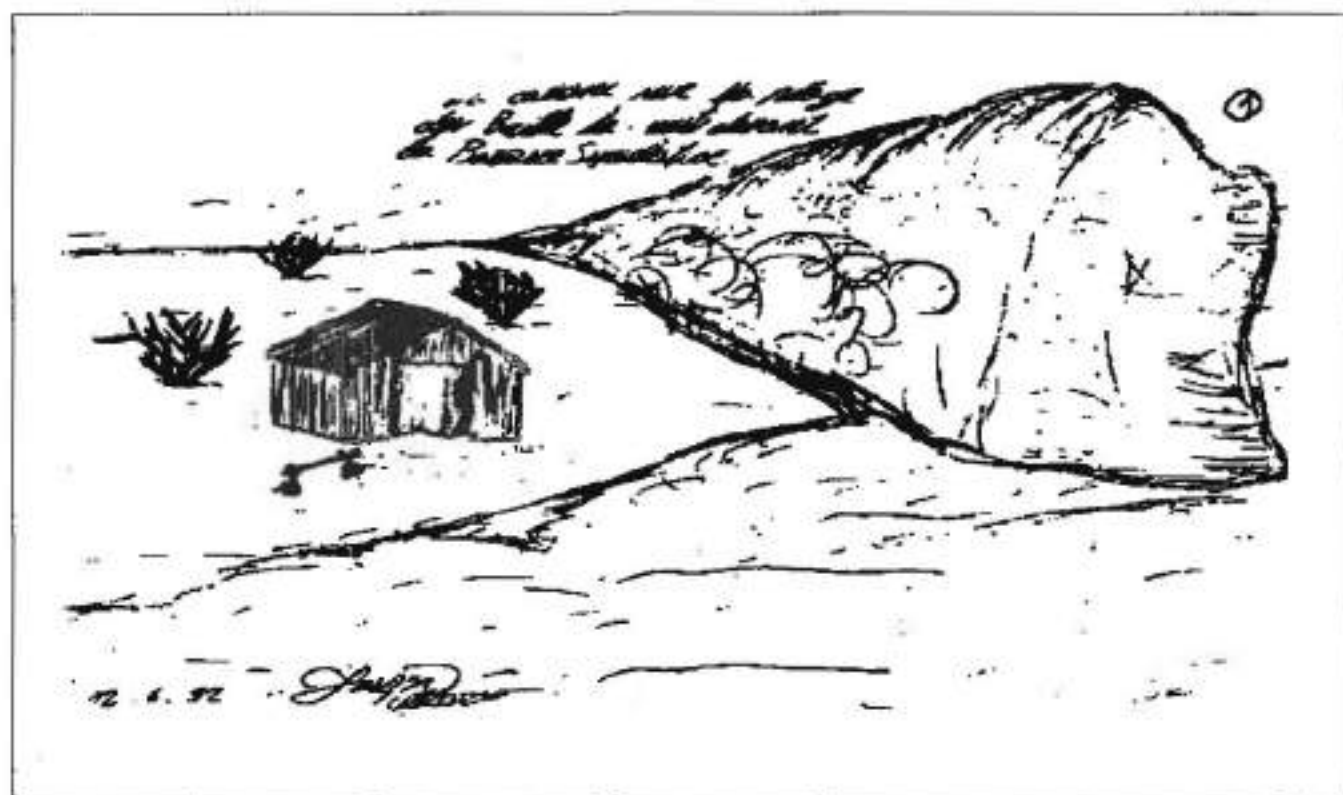
Les démonstratifs?

C'est comme un triangle: trois à la base et un au sommet... une montagne: le Mont Stratif.

Cet aspect méta-linguistique et de „philosophie" de la grammaire permet aux élèves de prendre un certain recul, donc de dédramatiser son côté normatif (lisez „sélectif", puisque c'est ainsi qu'ils le voient) austère, aride ou même „démoralisant" pour certains. La grammaire n'est plus vue comme un problème mais on visualise des solutions, des chemins pour y arriver! On s'amuse des pièges aussi, on en invente peut-être:

Chat, rade, „mots de voyage" et „maux-valises":

Il est sur Goufrantale un très gros rat roux, communément appelé le Grand Râ'l-bol (raptus lexicus en latin) qui immobilise sa proie grâce à son cri terrifiant: "mors, mord, mort". Lui-même chassé par le chat-mot qui lui coupe la parole, il craint également, en certaines saisons, les chats-l'heure qui peuvent lui être fatals. Il semblerait qu'une autre espèce, les chats-soeurs, menace sérieusement les uns et les autres.



Familles de mots, dérivations, homonymes et homophones suggèrent des jeux de vocabulaire mais demandent de la rigueur et de la réflexion: l'orthographe du français est pleine de malices (qui ne sont plus vraiment des pièges depuis que les ordinateurs ont des dictionnaires) et de ruses; qui veut les déjouer?

Une sorte de démonstration („règle de 3") aussi, qu'il faut vérifier dans le dictionnaire (français) et se méfier du dictionnaire (de traduction).

Ah, les „formidoubles" jeux de mots!

LE SOURIRE

Le mystère de ce petit rongeur n'a pas encore été éclairci. Il n'y a pas de proportion entre ce qui entre et ce qui „sort" de cet animal: s'il mange des pommes, le matin suivant il dépose sur la plage une tarte de trois quinaux. Il a de grands yeux noirs, son corps est de

couleur violet changeant et il a une belle queue longue. Il fait des oeufs de grandeur 2 cm de couleur jaune. Il vit dans les forêts sous les cailloux.

PLAGE DES BRILLE-LA-NUIT

Au sud de Goufrantale. Délimitée à l'ouest par la Pointe Alaligne et à l'est par la Barrière Superlative. Elle doit son nom à la couleur particulière de la mer la nuit: la présence de colonies du mollusque „Brille-la-Nuit" qui, comme on le sait, emmagasine la lumière du jour pour la réfléchir la nuit donne à cette plage un aspect presque diurne même dans la nuit la plus noire. C'est à cet endroit qu'ont échoué, le 12 mars de l'an 1992, les rescapés du naufrage du Mempragor.

SURVIVRE fabriquer des outils, trouver à manger, se protéger: „le soir nous

avons vu un Brille-la-Nuit. Nous avons eu peur de mourir."

Observation et description

Sauvés!.... oui, mais jusqu'à quand? On se „réveille" sur une île, on est surpris, on a un peu mal partout; on voit les autres rescapés, on a soif... On se rassemble: il faut s'organiser pour survivre il faut chercher de quoi manger, de quoi boire; il faudrait savoir s'il y a des habitants, des dangers; construire un abri. On explore les alentours pour se ravitailler, on fait l'inventaire de ce que on a pu „sauver" du naufrage, on dresse une liste des ressources des lieux (ce n'est pas qu'une métaphore). Faune, flore, paysage: encore du vocabulaire et des exercices écrits (et individuels) de description.

Le Conseil de survie:

Bref, on s'installe.



C'est-à-dire qu'on s'organise: certains explorent, d'autres construisent, réparent ou soignent, quelqu'un cherche à envoyer des messages ou „signaler notre présence“ et rédige le „Journal de bord“ ou le „Carnet de route“.

Mais qui commande? Autorité „naturelle“ ou effet pygmalien entre les élèves, le chef est vite désigné. Vite contredit, aussi: on discute beaucoup, il n'est pas facile de se mettre d'accord... il faut négocier (Ne sois pas si impératif!) Bien des questions se posent: Comment savoir si c'est une île ou un continent? Que faire pour se protéger des ours? Quel récipient utiliser pour transporter l'eau? Le brille-la-nuit est-il comestible? Comment peux-tu construire une canne à pêche? (La grammaire aussi passe par l'estomac!)

Une véritable minière pour revoir et approfondir l'interrogation!

La richesse de cette phase d'installation pourrait être bien plus largement exploitée, au niveau des interactions comme sur le plan grammatical et lexical: la description des objets et des actions est libre: ici, tout est inventable. Cette phase s'est terminée sur une vérification (test) des temps du passé: ce qui nous est arrivé; du futur: que ferons-nous ensuite?; des pronoms relatifs: descriptions - et par les exercices-jeux: „Qui commande?“ et „Comment faire un bon machin avec un mauvais truc?“ (Caré, 1990; 35)

Comment construire un bon bateau solide ou une montgolfière sûre pour partir, avec l'épave du Mempragor? Ces restes sont précieux, quelle est la meilleure manière de les utiliser?

Et qui sont les rescapés?

De Rambo à Rimbaud: des idées qui en disent long.

Les rescapés ne sont pas tous égaux devant ... un naufrage.

Luca ("sympathique et sûr" de lui, selon

son auto-portrait) avait emporté sauvé du naufrage un „sac de survie“ contenant un attirail sophistiqué et agressif - selon certains modèles en cours - mais bien vite épuisé, anéanti parce que d'utilité première;

Giorgio („pas débrouille“, plus rêveur, dirais-je) avait conservé et ravivé, vu le décor, sa passion: la pêche; il nous a construit des lignes, des nasses, des filets et des harpons; quant à Eddy („timide“) qui n'avait pas abandonné sa guitare, il en jouait le soir et nous faisait chanter „pour qu'on soit pas tristes et qu'on ait moins peur“.

Si je cite ces différentes attitudes/comportements, c'est qu'ils soulignent, à mon sens, la *corrélation entre implication, production et apprentissage*. Dans une simulation globale, une aventure, „notre“ histoire, la parole est spontanée, elle „dit“ donc beaucoup de nous-mêmes. Nous avançons en „langue étrangère“, il nous faut des mots, nouveaux, mais qui sont les nôtres; ils expriment nos idées, nos manières de poser/résoudre les problèmes, nos points de vue, nos peurs et nos désirs.

Et puis il y a des rôles, choisis, imposés, attribués démocratiquement... des responsabilités.

On s'implique: on s'applique? Il faut respecter les tâches.

Ce vocabulaire, ces structures dont on a besoin pour „se“ communiquer ne va-t-on pas les retenir ou les retrouver plus facilement?

DECOUVRIR: exploration

Gaffes et gages: „Ils se sont perdus dans la forêt parce qu'ils n'ont pas fait le vocabulaire“

Dans la réalité, dans les jeux et ... dans les „îles“, la distraction ou l'erreur de comportement risque d'entraîner des pénalités.

Les punitions peuvent être inventées par

les membres de l'autre groupe, par le „Conseil“ du même groupe ou par Sig-Râgame et le Narrateur: c'est ainsi que les oublis à répétition de Martin ont déclenché un orage qui a entraîné la perte du feu dans son camp, avec toutes les conséquences que cela a comporté. Plus d'allumettes, pas d'étoupe ni de pierre à feu; tout le groupe a dû alors abandonner le camp et entreprendre le voyage vers le Volcan d'Id-île, à la recherche du „feu sacré“. Ce périple a pourtant permis d'importantes découvertes: des Grottes d'Ouestceek qui cachaient le coffre du Gitan grâce auquel on put définitivement savoir qu'on était sur une île, à l'épave du Mempragor qui servira à la construction de l'hydre-ballon, à la rencontre de l'autre groupe de survivants avec lesquels on s'organisera pour le départ.

„A quelque chose malheur est bon.“

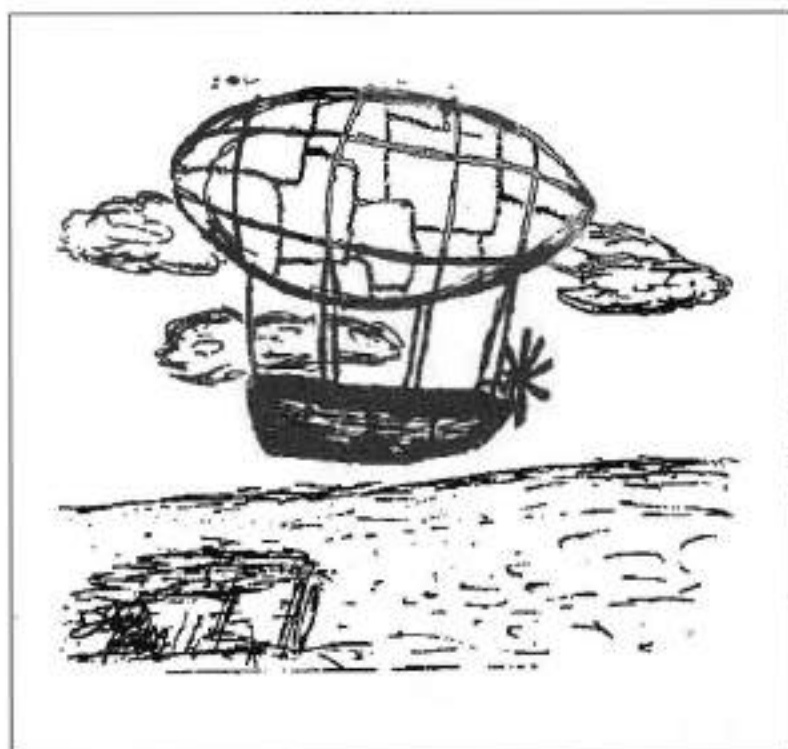
Parcours obligés donc, et parcours choisis: deux semaines avant ce fameux orage, Masha et Anna, elles aussi chargées d'explorer les lieux, s'étaient embarquées sur une des chaloupes bien rafistolée, pour tenter une „circumnavigation“. Cap nord, puis nord-est. Arrivées au Cap du Futur, elles découvrent: „ce cap est le point le plus au nord; tout le N du territoire est une côte; il y a devant nous un désert et nous apercevons un volcan avec une petite fumée; nous reconnaissons aussi le Mont Stratif que l'on voit depuis notre campement“ Alors, elles se disent:

On pourrait essayer d'aller au volcan... à condition de traverser ce désert... on devrait peut-être retourner au camp.

Elles décident de rentrer au camp.

Et nous? Nous „déciderions“ d'étudier le conditionnel. Plutôt que de traverser le désert.

Des décisions et des choix relatifs à l'aventure elle-même, au projet collec-



tif, ou personnels, aussi.

LE DESERT CONDITIONNEL

Voici le désert conditionnel. Il se trouve derrière le Mont Stratif, près du cap du futur. Quand on est près de ce désert on doit s'exprimer au conditionnel, et c'est à ce moment-là que nous avons appris à l'utiliser: (...) On ne peut pas vivre dans ce désert il fait vraiment très chaud, c'est pour ça que personne n'y vit. On pourrait l'irriguer. Il faudrait faire des canaux: l'eau coulerait et les fleurs pousseraient...mais ce ne serait plus un désert.

LE MONT STRATIF

Voici le sommet du Mont Stratif. Le Mont Stratif est un Mont fait exclusivement d'adjectifs et de pronoms démonstratifs, il se trouve derrière la cascade impérative. Ce Mont Stratif ressemble à une roche sédimentaire (...).

.. Ou encore, les détours du chemin: un parfum de violettes (trucs et mémoire)

Dans l'ombre dense de la Forêt du Passé

composé poussent des violettes au parfum fascinant: on le sent, on se penche mais déjà il s'est évanoui... on la cueille et il revient, mais nous échappe à nouveau. Comment le saisir?

Comme le parfum des violettes, les règles d'accords du participe passé s'"évanouissent" facilement de notre mémoire. On les a enfermés ensemble dans une petite boîte précieuse: des boules parfumées à la violette et un petit rouleau de papier sur lequel figure... tout ce que vous devez savoir sur le passé composé: „un bigino“, avec des exemples.

Canal sensoriel et associations permettent des „parcours“ de mémoire, pour certains cela peut aider l'apprentissage ou la ré-évoation des acquis (ou des situations d'acquisition); cela démontre aussi que „grammaire“ peut s'accorder avec „plaisir“. L'activité narrative et d'invention se déroule à l'intérieur de la contrainte (grammaticale et géographique) et requiert des apprentissages spécifiques: raconter (récit oral), décrire (à l'écrit), proposer, négocier(oral), décider (et établir des compte-rendus).

PARTIR

Certains ont signalé notre présence et... espéré être sauvés, mais vite on s'est mis à construire et surtout à interroger Sig-Râgame et à élucider ses énigmes. Enfin, tout est prêt...

Dernières questions à la statue parlante:

- De quel côté devons-nous partir pour atteindre la première côte?
- Que devons-nous emporter de Goufrantale pour réussir notre traversée de retour?
- Une fois rentrés chez nous, pourrions-nous revenir sur l'île?

Des questions essentielles et emblématiques.

„La réponse sortira des Deux Conseils“ articula solennellement Sig-Râgame.

Ce soir-là, autour du feu de camp (enfin retrouvé, pour certains) la discussion était nourrie, propositions et hypothèses ne manquaient pas. Et, avec beaucoup de sagesse, on décida:

- de partir de la Baie des Bains Linguistix et d'aller droit devant nous;
- d'emporter à manger, Babao notre petit singe qu'on ne pouvait pas abandonner; mais surtout d'emporter notre courage, notre „technique“ et notre optimisme.

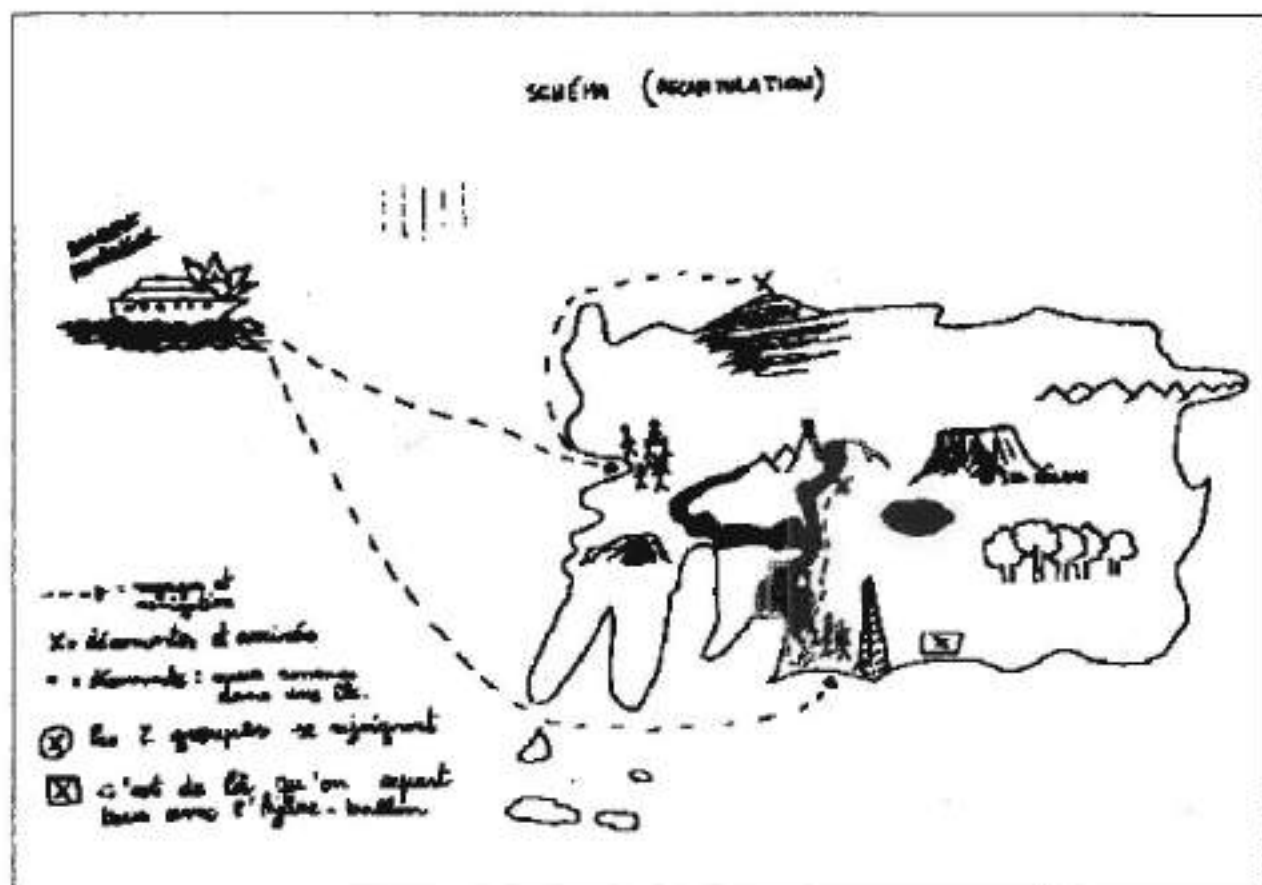
Restait le dilemme de la dernière question:

„Non, disaient les uns, parce que l'île est imaginaire, on ne sait pas où elle se trouve“

„Oui, disaient les autres, mais seulement nous, les rescapés“.

Pas de risque donc, que Goufrantale ne devienne touristique!

On pourrait penser que les uns et les autres finiront comme le Robinson de Tournier (celui du „Coq de Bruyère“ et non celui de „Vendredi ou la vie sauvage“) qu'ils passeront devant Goufrantale mais ne la reconnaîtront pas, parce qu'ils auront vieilli et qu'elle aura vieilli, elle aussi. Mais, puisque



Peter Pan, père de famille, a retrouvé „L'île qui n'existe pas".... on peut toujours rêver...

IV Evaluation

Dans la simulation globale tout est tenu par l'apprentissage; dans ce cas, l'application, l'utilisation de la grammaire et du vocabulaire (structure formelle de la langue)

a) Que veut-on mesurer, vérifier ?

L'expérience de Goufrantale, comme elle est projetée, part de la grammaire, certes, mais pour arriver à la Langue; son objectif d'apprentissage est donc la communication. C'est donc cet objectif qui est mesuré, de différentes manières, suivant le type de contenu, le moment,

les critères choisis.

On se trouve devant une double vérification: les savoirs linguistiques et les savoir-faire en communication.

Le „bon ton „ et le „mauvais temps„ „Adéquation et acceptabilité“, c'est-à-dire: compétence communicative et compétence linguistique.

„La réussite d'un acte de parole ne dépend pas seulement de la formulation grammaticalement correcte de l'intention énonciative mais (...) elle est aussi fonction des rapports sociaux entre partenaires(...)“ (Bolton, 1987, 35)

Remarque: le „bon ton“ s'apprend plus facilement sur une île que dans une classe, en simulation que dans la réalité, semble-t-il (en tout cas pour des adolescents en scolarité obligatoire). Normes, respect, langage des jeunes, interactions

habituelles (lisez: agressivité/tolérance/sympathies) sont filtrés dans le sens de l'effet à obtenir en simulation, mais restent „brutes“ en situation scolaire (réalité). Il y a là toute la question de l'Éducation (au sens de: possibilité de s'adapter le mieux possible aux formes et exigences de la société) que l'Instruction publique se doit aussi de dispenser, qui entre en jeu.

Débats, discussion, „assemblées“, négociations sont des situations de communication entre „pairs“, les plus habituelles et familières aux élèves, en simulation comme dans le réel; au niveau méta-linguistique aussi (le système formel de la langue étant généralement commenté en classe de langue).

Mais prendre la parole, et la responsabilité de parole, pour relater des décisions



lité de parole, pour relater des décisions ou des aventures du groupe, c'est-à-dire devenir „porte-parole“, étant moins fréquent, demande un exercice/entraînement supplémentaire: l'objectivité et la pertinence ne sont pas plus „innées“ que les structures de la L2.

Et l'on fait parfois bien des „fautes de grammaire“ lorsque l'on s'exprime „animés par le sentiment de l'urgence“!

Nécessité expressive et correction grammaticale:

Il faut respecter le droit de parole, comme le droit de se taire et le droit à l'erreur des élèves, mais il faut aussi que leur message soit recevable et compréhensible: tout corriger ou tout admettre sont toutes deux des attitudes qui bloqueraient la communication. Il faut donc choisir quand et comment intervenir. Il est clair que dans les régions de Goufrantale on ne laissera pas passer les erreurs relatives au paysage observé: les camarades interviennent s'ils y ont pris garde, et c'est à l'enseignant de signaler qu'il y a problème, de donner la solution ou de la faire chercher. Les autres fautes seront „ignorées“ pour autant qu'elles ne gênent pas la compréhension mais „enregistrées“ et récupérées au bon moment. (Quand on a à dire quelque chose et que les mots ou les structures manquent on utilise habilement des stratégies de compensation, le langage analogique voire la langue maternelle ... on compte sur l'écoute de l'autre qui „redressera“ le message... et sur l'enseignant qui est quand même là pour nous aider.

b) moyens

A Goufrantale les compétences réceptives ne sont pas évaluées par des tests, elles ne sont donc pas objectivement mesurées, mais jugées de manière „impressionniste“ sur la base des réactions(entraînées par les informations „reçues/non reçues“) donc sur

...le rêve et la fantaisie donnent des solutions aux problèmes d'un naufragé imaginaire. Quand on n'est pas restreint par la nécessité de trouver ce qu'il faut répondre, ce qui est „juste“, on peut exprimer davantage.

les productions, les activités dans le groupe. Les compétences interactives impliquent en effet des compétences réceptives. Sur l'île on est en groupe, on reçoit des messages, des communications, on se sert de textes pour compléter ou introduire des „nouvelles“ qui provoquent des actions ou des „productions“ orales ou écrites. Ainsi, la compréhension orale n'a pas été mesurée „en soi“, et la compréhension écrite, sur la base de textes authentiques servant de compléments, catalyseurs ou modèles, se dégageait du réemploi ou de l'usage qui en était fait: ils ont servi à la recherche d'idées nouvelles, ou de points de vue/ réactions différentes, ils ont suscité des commentaires ou appuyé des descriptions. Ils ont été discutés, parfois „manipulés“ pour les faire „coller“ à notre histoire. L'„impression“ est qu'ils ont été compris (aussi au sens de „pris avec“). De plus, ils ont servi à étudier le vocabulaire et à... retrouver des aspects grammaticaux (compréhension méta-linguistique).

La compréhension orale, sur les récits du Narrateur, questions et réponses de Sig-Râgame, comme sur les interventions de l'enseignant (situation „scolaire“) semble aussi satisfaisante: les demandes de reformulation ou de

réexplication sont à mon sens très „authentiques“, comme dans la communication réelle, et démontrent que l'élève suit globalement, mais qu'il a besoin de compléments d'information pour „saisir“ réellement le discours.

Le Cahier de secrétariat, où chaque élève, à tour de rôle, prend des notes sur ce qui se passe et ce qu'il comprend (ou retient important/significatif) est très variable quant à sa teneur; on pourrait le juger comme témoignage de compréhension orale, ou plus précisément de compétence communicative à la fois réceptive (ce que je comprends) et interactive (ce que j'en écris) mais ce serait un objectif décidément trop ambitieux parce que trop complexe. J'ai préféré l'utiliser banalement comme outil pour la reconnaissance des erreurs des „secrétaires“ sur le plan linguistique uniquement.

Il a servi, avec d'autres observations, à signaler aux élèves ce qu'ils ne possédaient pas encore suffisamment et qui demandait donc un approfondissement, une révision, purement grammaticale ou orthographique. Les „bonnes“ erreurs, celles qui permettent d'introduire de nouvelles explications grammaticales sont relevées et présentées à toute la classe, les erreurs significatives (par rapport aux territoires visités) sont indiquées sur la fiche de l'élève.

Evaluation des compétences interactives:

Les productions écrites sont toujours observées par l'enseignant. Elles sont corrigées, ce qui fournit des éléments à signaler sur la „fiche de l'élève“. Qu'il s'agisse de documents descriptifs, de messages, d'exercices ou de „corrections“ d'élève, tout est lu et commenté (sauf le Cahier de secrétariat, c'est un tabou dans l'organisation sociale de Goufrantale).



Ces productions sont „corrigées“ ce qui fournit des éléments à signaler sur la fiche de l'élève.

Il y a enfin, pour mesurer l'écrit, des tests traditionnels où une double contrainte vérifie l'expression et l'usage grammatical requis, ce qui vaut des „points“ et des „plus“, le cas échéant. Le „plus“ est évidemment jugé de manière subjective, autrement dit avec le „bonus“, la prime aux risques. Les „points“ attribués font toujours beaucoup discuter les élèves au moment de la remise des copies: moment choisi de négociation, de comparaison, de rediscussion et de redécouverte („je pensais mais je n'étais pas sûr/ mais oui, je savais/ ah non je croyais que/ mais pourquoi?!/ oui, mais lui il a mis ça et...“).

Ils se mesurent entre eux, par rapport à ce qu'il faut savoir et par rapport à ce qu'ils ont fait la „fois d'avant“! Et ils ont tous... envie de faire mieux, la prochaine fois. L'évaluation est formative et motivante, même sur une île.

Les productions orales mesurées:

ne disposant pas de matériel, il a fallu créer des fiches avec grilles et critères, définissant en „objectif“ le savoir-faire et considérant (avec un poids choisi en fonction des attentes) le savoir grammatical. Ces fiches étant remplies par les élèves eux-mêmes (pour leurs camarades) cela a permis à chacun de mesurer et d'être attentif aux productions des autres (et des siennes sur enregistrement) et de s'engager dans les progrès du groupe.

L'évaluation doit être formative dans la pratique de classe, il ne faut pas qu'elle déforme: il ne faut pas tout vouloir tester „objectivement“. En simulation globale, et en communication on ne peut pas tout „prouver“. En situation scolaire, il y a des moments fixés (par l'Institution) où l'évaluation se situe dans le temps de Cronos, mais „sur le terrain“ il faut savoir apprécier et profiter du „bon

SOUVENIR de Goufrantale

Goufrantale est une île qui nous permet d'étudier la grammaire de la langue. Nous avons étudié les temps des verbes, nous avons compris les interrogations, les négations, l'impératif. Nous avons fait beaucoup de travaux en groupe. Nous avons fait deux groupes et nous avons exploré l'île. Moi et Anna, avons circumnavigué les calanques jusqu'au cap du futur. (...) Mon groupe a aussi circumnavigué l'île de la crique de Gitan-tremoure jusqu'au golfe périphrastique. Nous avons fait un hymne de l'île. Pendant l'année nous avons fait un petit carnet de tout ce que nous avons fait.

SOUVENIR DE GOUFRANTALE:

Quand je suis retourné de l'île je n'ai plus vu mes amis. J'étais triste et seul, je n'avais pas de travail et j'avais la nostalgie de toutes les belles aventures de Goufrantale.

Alors j'ai pensé réunir toutes les personnes qui étaient avec moi sur l'île, et discuter de notre situation, et d'aller trouver Luca qui avait construit un hôtel.(...)

MES AVENTURES SUR GOUFRANTALE:

Mes aventures sur Goufrantale ont été nombreuses. Je me rappelle, que quand j'ai pêché mon premier requin j'ai eu peur que ma canne se casse (j'ai pêché 150 requins). Je me rappelle que le poisson le plus grand qu'a pêché Giorgio c'était un têtard, et tout ce qu'il a raconté pendant les leçons n'est pas vrai. Je lui ai promis que je ne le dirais pas, mais Giorgio a eu peur pendant les nuits passées en cabane, il pleurait et il appelait sa maman, sa grand-mère et son arrière grand-mère.

Ça peut être la faute d'une vilaine enfance que Giorgio est comme, ça, mais ce n'est pas une raison suffisante.

moment“, quand l'évaluation se situe dans le temps de Kairos.

c) impressions sur l'expérience

Nous avons travaillé avec beaucoup d'imagination: 17, en effet! Les rescapés sont pleins de ressources créatives. J'ai été surprise par leur façon de trouver les évidences du „non-vu“ et du non-dit, leur rapidité et leur souplesse à répondre à tout: le rêve et la fantaisie donnent des solutions aux problèmes d'un naufragé imaginaire. Quand on n'est pas restreint par la nécessité de trouver ce qu'il faut répondre, ce qui est „juste“, on peut exprimer davantage. J'ai recueilli leur

envie de faire: une simulation globale demande du travail, pas seulement à l'enseignant... et bien travaillons! Je crois d'ailleurs, puisqu'ils le disent, que le français leur plaît; il y a donc des chances pour qu'ils veuillent et puissent l'apprendre.

„Ce n'est pas ce que l'on a vécu qui compte, mais l'idée qu'on s'en fait“

(D. Schmid, pour „Hors-Saison“)

Rien n'est sûr, rien n'est achevé... pourtant tout passe et se transforme parce que tout nécessite un complément. „La fin de l'année est arrivée trop tôt à



Goufrantale", ont dit des élèves. Trois mois (ou plutôt une trentaine de leçons) c'est un peu court pour explorer une île. Certains élèves, ceux qui travaillent au Camping ou à la Migros pendant l'été, auraient voulu y passer les vacances, „c'est bien une île déserte: t'es libre, y a pas l'école et la plage est belle". Le groupe en général a manifesté son désir de „finir l'île". Ceci a permis dans une certaine mesure de vérifier ce qu'il en reste en septembre: „Dites, qu'avez-vous vu?"

Souvenirs à raconter, album de photos à compléter de commentaires, mais aussi constatation finale des progrès (en langue, en assurance face aux possibilités d'apprentissage, en ouverture et en intérêt)

Après quoi... le cap est mis sur de nouvelles idées, et en IV SME, le parcours doit conduire aussi aux portes du Lycée.

Sauront-ils voler?

Si d'aucuns, voyageurs ou nomades, le croient...

un jour, peut-être, un archipel...

Bibliographie

Sur la simulation globale

Caré, J.-M.: *Iles, Sèvres, CIEP*, 1990. (Polycopié)

Caré, J.-M.: *Simulations globales, Sèvres, CIEP*, 1990. (Polycopié)

Yaiche, F.: *Grilles et méthodes de recherche d'idées, Sèvres, CIEP*, 1990. (Polycopié)

Yaiche, F.: *Lectoguide pour „Vendredi ou la vie sauvage" de Michel Tournier, Paris, Bordas, 1981.*



Neue Maturität: Das Projekt aus der Sicht der Sprachen

Urs Dudli

Ziel des Artikels ist es, darzustellen, wie der Entwurf für eine Neuregelung der Anerkennung kantonaler Maturitäten (neue MAV) bei den Lehrer(1) der modernen Sprachen auf vergleichsweise mehr Zustimmung gestossen ist als bei den Kollegen der anderen Fächer. Kritische bis sehr kritische Stimmen gab es allerdings auch unter den Vertretern der Sprachen, auf der anderen Seite jedoch auch deutlich befürwortende Stellungnahmen, welche in der vorgeschlagenen Reform durchaus positive Ansätze ausmachen konnten.

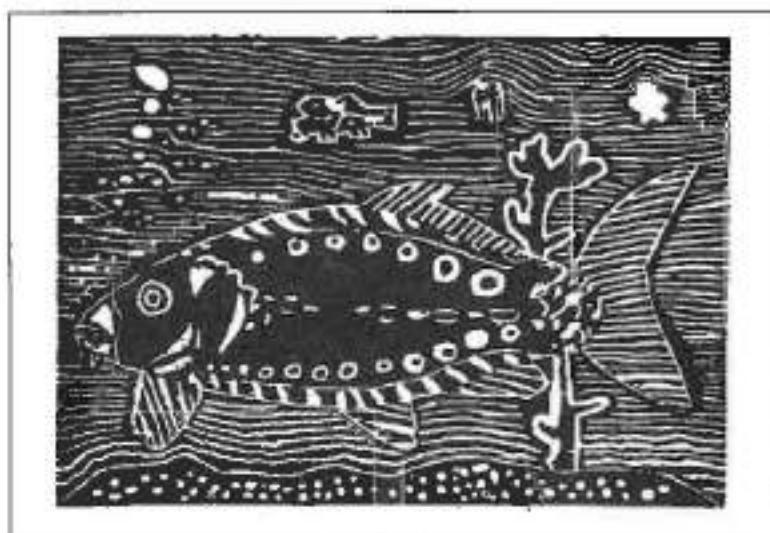
Es fällt auf, wie wenig sich die Sprachlehrer zur „neuen MAV“ in der Öffentlichkeit geäußert haben, im krassen Gegensatz etwa zu den Lehrern der mathematisch naturwissenschaftlichen Fächer, die ihre mehrheitlich klar ablehnende Haltung deutlich und wiederholt zum Ausdruck gebracht haben. Eine grössere Medienpräsenz von Seiten der Lehrer der modernen Fremdsprachen hätte die Pluspunkte der angepeilten Reform, die zweifellos vorhanden sind, besser hervorheben können.

Der Entwurf zur neuen MAV

Urs Dudli ist seit 1982 Deutschlehrer am Liceo cantonale Bellinzona. Seit drei Jahren gehört er der Schulleitung an. Er hat am Rahmenlehrplan Deutsch als Zweitsprache mitgewirkt; seit 1990 ist er Mitglied der Kommission für moderne Sprachen (KMS), einer Expertenkommission des VSG.

Bis am 31. März 1993 dauerte die Vernehmlassung zum Entwurf einer Totalrevision der MAV. Die vorgeschlagene Reform trägt jedoch nicht die Züge einer Revolution, denn trotz einiger grundlegender Änderungen soll weiterhin auf Bewährtem aufgebaut werden. Das Eidgenössische Departement des Innern (EDI) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) haben Stellungnahmen zu einem Projekt eingeholt, das Neuerungen vorsieht u.a. in den Bereichen Schuldauer (Tendenz Richtung 12 Schuljahre bis zur Matura, mit eventuell nur noch 3 Jahren Gymnasium), Zahl der Maturitätsfächer 9 statt 11), Kombination von obligatorischen

Fächern und Wahlpflichtfächern (die Schüler können 4 der 9 Maturitätsfächer selbst bestimmen; die heutigen Maturitätstypen werden abgeschafft) und obligatorischer Unterricht in der 3. Landessprache. Federführend in der Ausarbeitung des Projekts war die Eidgenössische Maturitätskommission (EMK). Eine neue MAV im Sinne einer Rahmenverordnung könnte den neuen Entwicklungen besser Rechnung tragen, nähme Rücksicht auf die Veränderungen im Mittelschul-Sektor in den letzten Jahren und Jahrzehnten und liesse genügend Spielraum für neue Möglichkeiten, die sich in der Zukunft abzeichnen. Zudem erscheint eine Neu-Definition des Begriffs „Hochschul-Fähigkeit“ an-



gezeigt, nachdem in den letzten 25 Jahren etliche neue Fächer dazugekommen und neue Maturatypen eingeführt worden sind.

EDI und EDK betonen in ihrem Kommentar zum Entwurf für eine MAV, die gegenwärtige Schweizer Matura geniesse einen guten Ruf, sowohl im Inland wie im Ausland.

Deshalb will man auch an einigen Vorgaben absolut festhalten: Eine Matura soll weiterhin eine breite und fundierte Allgemeinbildung garantieren, anspruchsvoll und selektiv sein, den freien Zugang zu allen Hochschulen und zu allen Studienrichtungen gewähren. Aus diesem Grund darf eine künftige Regelung auf keinen Fall zu einer Niveau-senkung führen. Die gemäss EDI/EDK notwendigen Korrekturen setzen Bewährtes nicht ausser Kraft: Mit der Reduktion der Maturafächer von 11 auf 9 soll eine Konzentration auf das Wesentliche erreicht und keineswegs die Matura erleichtert werden. Man möchte jener Entwicklung entgegensteuern, wo versucht wird, immer mehr Wissen unterzubringen, ohne auf der anderen Seite Kürzungen vorzunehmen. Mit der grösseren Freiheit des Schülers in der Fächerwahl sollen nicht „Billigmaturen“ angeboten werden, sondern der Schüler soll selbst Ausbildungs-Schwerpunkte festlegen können, gemäss seinen individuellen Neigungen und Interessen.

Die angestrebte Verkürzung der Ausbildungsdauer auf 12 Jahre bis zur Matura, eventuell auf 3 Jahre Gymnasiumszeit (in kantonaler Kompetenz), ist als Angleichung an internationale Standards gedacht. Wenn hier der zeitliche Umfang der Grundausbildung zur Debatte steht, so meinen die „Reformer“ mit Reduktion nicht qualitative, sondern nur rein quantitati-

ve Aspekte. Betont wird, das Lernen vollziehe sich ja nicht nur in der Grundausbildung, sondern es sei lebenslang, und heutige Erfordernisse verlangten nach ständiger Weiter- und Fortbildung, um veraltetes Wissen auf den neuen Stand zu bringen.

Die neue MAV versteht sich eindeutig als Rahmenordnung. Die neue Regelung soll die Gestaltungsfreiheit der Kantone und der Schulen erhöhen und Hand bieten zu flexiblen inhaltlichen und organisatorischen Lösungen, zeitgemässe Reformen ermöglichen und begünstigen, indem Freiraum geschaffen wird auch zur Erprobung neuer Lehr- und Lernformen.

Die hauptsächlichen Argumente der Gegner des Projekts

„Gestaltungsfreiheit“, „flexible Lösungen“, „Freiräume“: Eigentlich verlockende Angebote für Lehrer, die ihren Handlungsspielraum ja oft genug durch allzu einengende Vorschriften in Stoff- und Lehrplänen beschnitten sehen. Wer sich als Individualist fühlt (und die meisten Lehrer sind doch Individualisten!), der könnte euphorisch werden, würde man meinen. Aber weit gefehlt.

Am 10. Februar 1993 haben die Delegierten des Schweizerischen Gymnasiallehrerverbandes (VSG) an ihrer ausserordentlich einberufenen Versammlung mit sehr grosser Mehrheit eine Stellungnahme verabschiedet, die den MAV-Reformvorschlag ablehnt. Und weil sich der Widerstand genau

gegen die wichtigsten Neuerungen des Projekts richtet, könnte man leicht auf den Gedanken kommen, die Lehrer seien wieder einmal aus Prinzip gegen Neuerungen, weil es einfacher ist, wenn

sich nichts ändert. Und in Bezug auf die (geringfügige) Fächerreduktion und die „Degradierung“ zahlreicher Fächer zu Wahlpflichtfächern (zur Wahl stehen heisst ja auch, abgewählt werden können), hatte schon der Neuenburger Staatsrat Jean Cavadini, als Präsident der EDK einer der Promotoren des MAV-Vorschlags, richtig vorausgesehen: „Wer einen Besitzstand gefährdet sieht, neigt häufig zur Abwehr; Neues, selbst wenig Revolutionäres, bringt Verunsicherung“ (Publikation der EDK vom 23.6.1992).

Im ersten Teil der Stellungnahme des VSG wird jedoch deutlich hervorgehoben, die Gymnasiallehrer begrüssten mehrheitlich eine Revision der geltenden MAV, aber nicht in der Richtung des Vernehmlassungsprojekts. Auf der anderen Seite weisen manche Lehrergruppen darauf hin, die heutige MAV selbst biete genügend Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Schweizerischen Gymnasiums, man müsse diese Möglichkeiten nur ausschöpfen. Was not tue, sei eine „innere Reform“ des Gymnasiums.

Also: Sind die Mittelschullehrer nun reformfreundlich oder reformfeindlich? Bevor ich darauf eingehe, ein paar Kernpunkte der Ablehnung:

Die mögliche Abwahl von heute obligatorischen Fächern beinhalte das Risiko, dass eine umfassende Allgemeinbildung nicht mehr in jedem Fall garantiert sei. Wenn man sich vorstelle, dass Fächer wie Geographie oder Biologie nicht mehr automatisch Maturafächer sein müssen,



so sei zu befürchten, dass eine grosse Zahl von Maturanden mit einer unzureichenden Ausbildung das Gymnasium verlassen und der postulierte freie Hochschulzugang illusorisch würde. Eine Matura im Sinn des Entwurfs ziehe zwangsläufig eine Niveausenkung nach sich, v.a. wenn man bedenke, wie viele Schüler bei der Fächerwahl rein minimalistische Kriterien anwenden würden.

Zu diesen Argumenten möchte ich folgendes bemerken: auch in einer neuen MAV werden weiterhin alle Fächer unterrichtet; die Wahl- (Abwahl-) Möglichkeiten betreffen allein die für die Matura zählenden Fächer. Da die Ausgestaltung der Studienpläne und des Spektrums der Wahlmöglichkeiten den Kantonen und den Schulen obliegt, der Mittelschüler also auch mit einer neuen MAV keine „Narrenfreiheit“ genießt, ist anzunehmen, auch ein künftiges Gymnasium bereite generell die Schüler bestmöglich auf die Hochschule vor, weil doch kein Kanton ein Interesse daran haben kann, dass seine Schüler im Hinblick auf eine akademische Laufbahn in Nachteil gesetzt würden.

Genauso kann ich mir kaum vorstellen, dass sich die Mittelschüler mit unklugen, anspruchlosen Fächerwahlen mutwillig eine berufliche Karriere verbauen; von gleichaltrigen Kollegen, die eine Berufslehre aufgenommen haben (15jährig!), nimmt man ja auch selbstverständlich an, dass sie mit Blick auf ihre berufliche Zukunft seriöse Entscheidungen zu treffen wissen.

Viel überzeugender fällt die Ablehnung eines eventuell nur mehr dreijährigen Gymnasiums aus. Auch wenn man von einer „Euronorm“ ausgehen will, dass die Matura mit 18 Jahren bestanden werden sollte, scheint kein Weg an einem vierjährigen Gymnasium vorbeizuführen, aus Gründen der Erhaltung des Ausbildungsniveaus und

Ich finde, man darf und soll auch eine gute Ordnung ändern, nämlich wenn man sie aus einer Position der Stärke heraus weiterentwickelt. Die an-visierte strukturelle Reform der MAV scheint mir massvoll, indem Bewährtes mit Neuem geschickt verbunden wird.

auspädagogischen Überlegungen. Zum ersten sind die jüngst ausgearbeiteten **Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen (RLP)** auf eine vierjährige Mittelschuldauer angelegt. Die RLP werden in Zukunft als grundlegende Referenzdokumente für die Gymnasiallehrpläne der Kantone und Maturitätsschulen dienen. Die in ihnen für jedes Fach formulierten Bildungs- und Richtziele müssten wohl markante Abstriche erfahren, wenn nur noch drei Jahre Zeit zu ihrer Erreichung blieben. Das hiesse dann eindeutig Niveauverlust. Oder man würde die gleich hohe Zielsetzung in einer um ein Jahr verkürzten Zeit, gleichsam im Schnellzugtempo, anvisieren, und dabei würden viele Schüler überfordert auf der Strecke bleiben, was einer Selektion im schlechten Sinn des Wortes gleichkäme. Die Mittelschule hat es mit heranwachsenden Jugendlichen zu tun, die sich in einer sehr delikaten Phase ihres Lebens befinden; der Prozess ihrer Entwicklung und Reifung erfordert Behutsamkeit. Ausserdem bietet nur ein vierjähriges Gymnasium wirklich genügend Zeit, um den Stoff vertiefen zu können. Hier lässt sich sehr gut aus der Sicht der Fremdsprachen argumentieren: um vier Sprachkompetenzen gleichermaßen auf ein hohes Niveau zu bringen, und um die Arbeit mit Texten möglichst vielschichtig zu gestalten, um das Denken zu schulen, Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks zu üben, um Landes-

kunde zu unterrichten, Kulturzeugnisse zu studieren und zu erörtern, Klassen-austausche und Klassenreisen vorzubereiten und durchzuführen, usw. usf., dazu braucht es Zeit.

Die prekären Finanzsituationen der Kantone geben nun Anlass zur Sorge, eine neue MAV mit einer **Minimalvorschrift** von drei Jahren fürs Gymnasium könnte, trotz aller pädagogischen Bedenken, die Tür öffnen für ein tatsächlich nur mehr dreijähriges Gymnasium, zum Zwecke des Sparens.

Und wenn viele Lehrer, deren Fächer in den Wahlbereich „relegiert“ würden, befürchten, ihr Fach werde nicht mehr von genug Schülern gewählt oder werde zu einem unbedeutenden Kürslein degradiert, hat dies nicht nur mit mangelndem Vertrauen, sondern mit echten Existenzängsten zu tun. Vordergründig wird zwar mit anderen Argumenten gefochten. Eine neue MAV in der vorgelegten Form enthält aber in der Tat das Risiko, angesichts der allgemeinen Finanzknappheit Möglichkeiten zu Sparübungen darzubieten. Hier müssten noch „Sicherungen“ eingebaut werden.

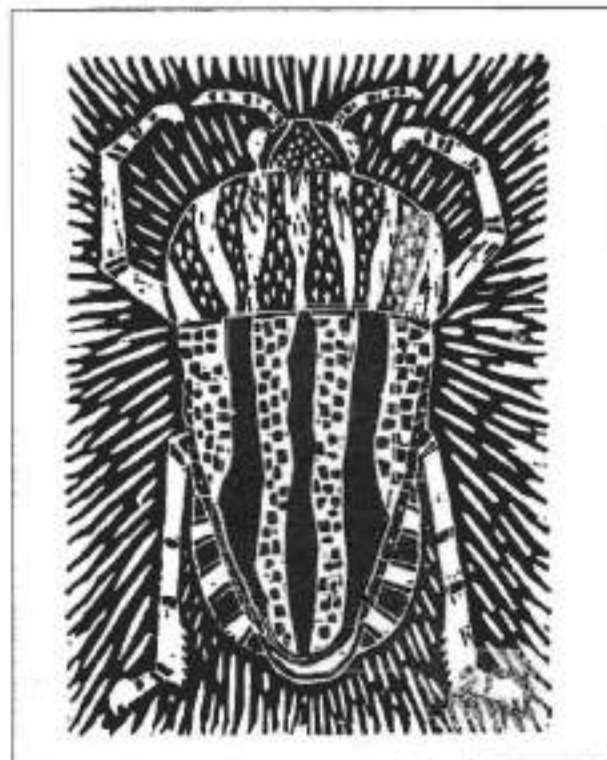
Innere Reform oder äussere Reform? Am besten beides!

Von den Gegnern des neuen MAV-Projekts wird, wie weiter oben schon erwähnt, eine **Revision der geltenden MAV** im Sinne einer **inneren Reform** erwartet. Eine strukturelle Reform sei beim heutigen hohen Standard der Schweizer Matura nicht angezeigt, ja leiste in der vorgeschlagenen Form gar Abbruch an der sehr guten Qualität unseres Mittelschulwesens. Eine innere Reform, erreicht durch die Umsetzung der Fachrahmenlehrpläne, würde jenes Manko unserer gymnasialen Ausbildung aufheben, das als einziger wahrer Schwachpunkt erkannt wird: das Fehlen der **interdisziplinären Zusammenarbeit**. Statt wie der Projektentwurf es



vorsieht, für die Matura eine interdisziplinäre Arbeit zu verlangen, mit gleichzeitigem Opfer zweier wichtiger Fächer (nur noch neun Maturafächer!), soll die zweifellos wünschenswerte Interdisziplinarität innerhalb des heutigen Systems vermehrt gefördert werden, z. B. durch eine darauf abgestellte Lehrerausbildung und -fortbildung oder durch das Lehren im Team. Man müsste, sagen die Projektgegner, nur die Freiräume der heute gültigen MAV genügend ausnützen.

Abgesehen davon, dass die jetzige MAV ein „Flickwerk“ und deshalb eher unübersichtlich geworden ist (über die darin enthaltenen Spielräume für Innovationen herrschen eher Zweifel!), muss man sich doch ehrlich fragen, ob solche Bekenntnisse zur inneren Reform von Seite der Projektgegner in jedem Fall ernst gemeint sind und nicht nur als Vorwand dienen. Natürlich dürfen die Gegner nicht pauschal als „Ewiggestrige“ oder als „Traditionalisten“ abgeurteilt werden, zu viele ihrer Argumente sind wichtig und bedenkenswert. Aber dort, wo man sich dem neuen Maturavorschlag völlig verschliesst, wo man sich und den anderen einredet, auch nur das kleinste wohlwollende Interesse für das EDI/EDK-Projekt bedeute schon die Aufgabe heiligster Prinzipien schweizerischer Bildungsideale, beginnt man an der Bereitschaft der Kollegen zum Aufbruch in Richtung Gymnasium 2000 zu zweifeln. Ich finde, man darf und soll auch eine gute Ordnung ändern, nämlich wenn man sie aus einer Position der Stärke heraus weiterentwickelt. Die anvisierte strukturelle Reform der MAV scheint mir massvoll, indem Bewährtes mit Neuem geschickt verbunden wird. Mit Prof. Rolf Dubs, Rektor der Hoch-



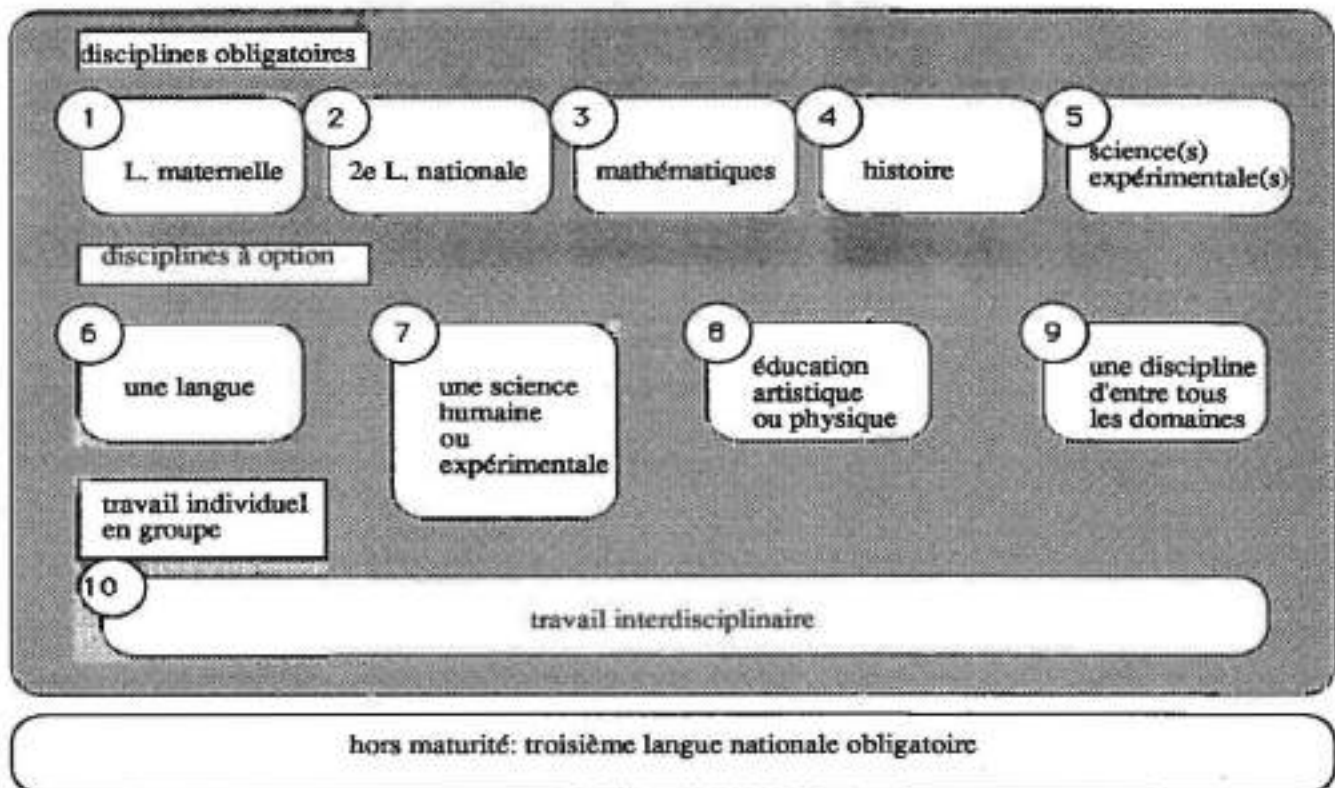
schule St.Gallen, der übrigens dem MAV-Entwurf freundlich-skeptisch gegenübersteht und selbst ein alternatives Modell vorgestellt hat, bin ich der Meinung: „Eine Reform des Gymnasiums setzt zunächst eine äussere Reform voraus, auch wenn äussere Reformen allein die bestehenden Probleme nicht zu lösen vermögen. Die entscheidenden Reformaspekte sind: Die Typenfrage, die Fächergliederung (Stundentafel), die Dauer des Gymnasiums und die Maturitätsprüfung“ (Gymnasium Helveticum 6/91).

Weiter sagt Dubs, die beste äussere Schulreform bringe jedoch keine Erfolge, wenn sie nicht mit einer inneren Reform verbunden sei. Zum Glück seien und bleiben die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer die stark prägenden Faktoren für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Woraus Dubs folgert: „Äussere Schulreformen führen nur dann zu Veränderungen in der Schule, und innere Schulreformen lassen sich nur dann verwirklichen, wenn sie mit intensiver Lehrerfortbildung gekoppelt sind“ (gh 6/91).

Die revisionsfreudigere Sicht der Sprachlehrer

Warum die Fremdsprachenlehrer, wenigstens zu einem grossen Teil, im Reformprojekt nicht sofort eine Verstümmelung der hochgeschätzten Schweizer Matura ausmachen konnten, lässt sich leicht erklären. Da wären z.B. die erweiterten Möglichkeiten des Schülers bei der **Fächerwahl**: Dem Fremdsprachenlehrer ist seit je das Dilemma vertraut, dass es einerseits wünschbar wäre, die Schüler

würden viele Sprachen lernen (Muttersprache, noch zwei Landessprachen, Englisch, Spanisch, Latein, ...), andererseits es auf der Stundentafel beim besten Willen nicht Platz für alles gibt. Sogar im Typus D muss der Schüler (resp. die Schule oder der Kanton) sich auf einige Sprachen festlegen, also wählen! Wünschbar wäre bspw. Latein für alle Gymnasiasten, als Fundament für das Erlernen jeder weiteren Sprache, wünschbar wären noch bessere Kenntnisse in der Muttersprache, die Typus C - Schüler sollten nebst einer (oder zwei?) weiteren Landessprachen obligatorisch auch Englisch lernen, Spanisch ist auch eine Weltsprache, Russisch wird immer wichtiger, Portugiesisch sollte man ebenfalls anbieten, usw. Die Wirklichkeit sagt uns aber, dass ein Latein-Schüler auf seinem gymnasialen Bildungsweg, nebst den anderen obligatorischen Fächern, nur noch Freiraum hat für maximal zwei moderne Fremdsprachen (als Maturafächer!), genau so verhält es sich für die Schüler der Typen C und E, und sogar im Typus D muss im Bereich Italienisch/Spanisch/Englisch/Russisch eine Wahl getroffen werden. Ist auf der Seite der Sprachen je die Bemerkung gefallen, ein Maturand ohne Englisch



habe weniger Allgemeinbildung als ein Maturand mit Englisch?

Unter den Fremdsprachen hat der Schüler schliesslich jene zu wählen, die für die Matura doppelt zählt (zählen), gegenüber jener Sprache, die nur einfach zählen soll. Das Wählen der Schüler zwischen einem Angebot von Fremdsprachen, und somit das Wählen für eine Sprache resp. das Abwählen einer anderen Sprache ist für uns schon mit der heute geltenden MAV ein sehr vertrauter Prozess. Im Tessin, wo beide anderen Landessprachen, Französisch und Deutsch, obligatorisch gelehrt werden müssen, hat sich der Gymnasiast der Typen B, C und E, der auch Englisch belegt, schon zwei Jahre vor der Matura zu entscheiden, ob er Französisch oder Englisch bis zur Maturität weiterführen will. Die nicht gewählte Sprache kann er zu jenem Zeitpunkt aufgeben oder als Freifach weiter studieren. Die Tessiner Französisch- und Englisch-Lehrer an den Gymnasien interpretieren diese Wahl-

möglichkeit des Schülers positiv als ein Wählen für ihr Fach; die Schüler wählen die eine Sprache aus Interesse oder im Hinblick auf ihre Zukunft und sind daher für das weitere Erlernen dieser Sprache motivierter. Demgegenüber sind die Vertreter der anderen Fächer, welche zum Kanon der Maturafächer gehören, nicht mit dem Gedanken vertraut, ihr Fach könnte einmal zur Disposition, sprich: zur Wahl oder Abwahl, stehen. Die erfreuliche Aussicht, einmal nur noch Schüler zu haben, die für das betreffende Fach besonders motiviert sind, weil sie ihre Wahl ja bewusst getroffen haben, wird von der Angst übertagt, das eigene Fach verliere an Bedeutung und man würde Stunden einbüßen. Dass für das Fach besser motivierte Schüler dazu noch mit besseren Leistungen aufwarten könnten, mit der neuen MAV also eine Niveau-steigerung (und nicht ein Niveau-verlust!) einhergehen könnte, das will man sich überhaupt nicht vorstellen.

Leider!

Von den Reformgegnern hört man auch allenthalben, das Wahlfachsystem überfordere die Schüler. Dieses Argument leuchtet nicht ein. Die Wahl des Maturatypus muss heute schon mit 15 Jahren getroffen werden, und was die Wahl zwischen den Sprachen angeht: welcher Schüler ist sich heute schon 13- oder 15-jährig bewusst, ob er für ein späteres Hochschulstudium Latein braucht, oder ob ihm später einmal Englisch oder Spanisch mehr nützen wird.

Zu einem nächsten Punkt: Im gymnasialen Fremdsprachenunterricht ist man schon immer davon ausgegangen, man vermittele eine Grundausbildung, die als Fundament dient für das weitere Lernen und Vertiefen der entsprechenden Sprache. Mit der Maturaprüfung ist der Prozess des Erlernens einer Sprache ja nie abgeschlossen. Man stellt dem Lernenden die Mittel zur Verfügung, damit er nach der Matura sein Sprachstudium auto-



nom weiterführen kann. Wenn nun mit dem Vorschlag einer neuen MAV ausdrücklich eine **Konzentration auf das Wesentliche** angestrebt wird, nicht nur in Richtung einer Beschränkung der Fächerzahl, sondern auch in Richtung einer deutlicheren Unterscheidung innerhalb aller Fächer zwischen Grundkenntnissen und Grundkompetenzen einerseits und spezifischem Fachwissen andererseits, dann steckt darin der Vorwurf, in mancher Disziplin würde heute Stoff vorweggenommen, der eigentlich erst zum Fachstudium an der Universität gehört. Als Beispiele wurden da und dort der Mathematik- oder Physikunterricht im Typus C genannt. Es scheint, dass es für die modernen Sprachen leichter ist, den Stoff der Grundausbildung zu separieren vom Stoff, der erst in einem universitären Sprachstudium seinen Platz hat. Jedenfalls hat die Forderung nach einer Beschränkung auf das Wesentliche den Sprachlehrern offensichtlich weniger Kopfzerbrechen bereitet als einigen Kollegen anderer Fächer. Von Niveausenkung war auf unserer Seite in diesem Zusammenhang nie die Rede.

Vielleicht sind die Lehrer der modernen Fremdsprachen ganz allgemein **besser an Reformen gewöhnt**. Denn in unserem Unterricht sind schon seit vielen Jahren grössere Umwälzungen im Gang, und selbst bei einem „konservativen“ Sprachlehrer sieht heute eine Unterrichtsstunde, dank einer Erweiterung der Unterrichtsformen, sehr verschieden im Vergleich zu früher aus. Der gymnasiale Sprachunterricht hat sich in den letzten Jahren grundsätzlich gewandelt, und die Lehrer mussten sich ständig neu orientieren, um mit der Entwicklung Schritt zu halten.

Schliesslich ein Wort zur **Interdisziplinarität**: Die Forderung nach Ueberwindung der engen Fachgrenzen stellt einen wichtigen Bestandteil des

Der neue Artikel 5 zum Bildungsziel des Gymnasiums stellt gerade auch an den Fremdsprachenunterricht einige interessante Herausforderungen. Wenn von Kenntnisvermittlung mit Blick auf ein lebenslanges Lernen die Rede ist, muss in Zukunft noch vermehrt die Selbständigkeit des Schülers im Lernprozess gefördert werden

Entwurfs zu einer neuen MAV dar. Jedes Fach soll seinen Beitrag leisten, vernetztes Denken zu fördern und grössere übergreifende Zusammenhänge zu erschliessen. Dazu gehört weiterhin eine gute Wissensbasis, aber ergänzende neue Unterrichtsformen könnten den Schülern noch besser zu höherem Denken und zu selbstständigen Erkenntnisleistungen heranführen. Man denkt hier an Gruppenarbeiten, und insbesondere an eine **grössere fächerübergreifende schriftliche Arbeit**, deren Resultat als zehnte zählende Note in einem künftigen Maturazeugnis erscheinen soll. Auch mit dieser Innovation scheinen die Sprachlehrer weniger Mühe zu haben als etwelche Lehrer anderer Fächer. Die Fremdsprachenlehrer wissen sehr wohl, dass ihr Fach eigentlich nur in Verbindung mit anderen Fächern (Muttersprache, Geschichte, ...) gut unterrichtet werden kann, und dass gewisse Kompetenzen parallel auch in anderen Disziplinen entwickelt und gefördert werden (Textverständnis, Kommentieren, Debattieren, Informationsbeschaffung).

Wer behauptet, Interdisziplinarität sei auf der Stufe Mittelschule zu anspruchsvoll (für wen eigentlich, für den Schüler oder für den Lehrer?), der verbreitet in

der Tat Bankrott-Stimmung, wie schon der Pädagoge und Lehrplanexperte Anton Strittmatter in einem Artikel in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerzeitung richtigweise festgestellt hat (Heft 2/93).

Einige weitere Argumente für die vorgeschlagene neue MAV

Das Vernehmlassungsprojekt formuliert in seinem Artikel 5 das Bildungsziel des Gymnasiums neu. Der bisherige Artikel 7 der MAV wird dahingehend aktualisiert, indem die **Leitideen der 10 Thesen der Kommission Gymnasium-Universität (KGU)** von 1985 darin verarbeitet werden; insbesondere werden neu die Aspekte des lebenslangen Lernens, des selbstständigen Arbeitens und Urteilens, der Kommunikationsfähigkeit, des Arbeitens im Team, der geistigen Offenheit und des vernetzten Denkens hinsichtlich der natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt betont. Der Hochschulzugang gilt also weiterhin als Messlatte für den Standard der Ausbildung. Allerdings kann das Gymnasium als Zubringer keine Spezialkenntnisse propädeutischer Art vermitteln, um die wachsende Komplexität universitärer Studien aufzufangen.

Der neue Artikel 5 zum Bildungsziel des Gymnasiums stellt gerade auch an den Fremdsprachenunterricht einige interessante Herausforderungen. Wenn von Kenntnisvermittlung mit Blick auf ein lebenslanges Lernen die Rede ist, muss in Zukunft noch vermehrt die Selbständigkeit des Schülers im Lernprozess gefördert werden, z.B. durch geeignete Arbeitsmethoden oder die Vermittlung der Fähigkeit zur Selbstüberprüfung seiner Leistung und seines Fortschritts im Spracherwerb. **Geistige Offenheit und selbständiges Urteilen** werden dann zu Zielsetzungen des Sprachunterrichts, wenn der Schüler die Bereitschaft er-



langt, sich fremden Kulturzeugnissen mit Interesse und Neugier zu nähern, mit diesen in einen „Dialog“ zu treten und sie als Anlass für eine persönliche Reflexion zu nehmen. Es muss an dieser Stelle ganz besonders hervorgehoben werden, dass der gymnasiale Sprachunterricht nicht nur am reinen Spracherwerb der Schüler gemessen werden kann, sondern auch einen „Kulturerwerb“ ausweisen muss. Sprachunterricht heisst auch **Denkschulung**, und mit der Förderung von **Intelligenz, Sensibilität, Intuition, Urteilsvermögen, Toleranz und Offenheit** trägt er wesentlich zur Erreichung des übergeordneten Bildungsziels, der **persönlichen Reife des Schülers** bei. Damit wird auch die **inter-disziplinäre Seite** des gymnasialen Sprachunterrichts und dessen Beitrag zum **vernetzenden Denken** deutlich.

Oft hat man von Seiten der Projektgegner, insbesondere natürlich von den Vertretern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, gehört, die Sprachen würden im MAV-Entwurf stark bevorteilt. Dem kann entgegnet werden, dass mit einem Minimum von drei Sprachen und dem Maximum von vier Sprachen dem Stellenwert der Sprachen sicher angemessen Rechnung getragen wird, vor allem wenn man bedenkt, dass es sich um eine **Schweizer Matura** (also die Matura in einem viersprachigen Land) handelt und dass man von einer „Euronorm“ ausgeht, die die Kenntnis mindestens zweier Fremdsprachen zum Ziel setzt. Im Gegenteil muss der vom VSG erarbeitete und wesentlich von den Naturwissenschaften inspirierte alternative MAV-Vorschlag, das sogenannte Blockmodell, bekämpft werden. Gemäss diesem Modell wäre das Bestehen einer Matura mit nur einer Fremdsprache (nebst 3 - 4 Naturwissenschaften!) möglich, und von Ausgewogenheit und Breite der Bildung

Sprachunterricht heisst auch Denkschulung, und mit der Förderung von Intelligenz, Sensibilität, Intuition, Urteilsvermögen, Toleranz und Offenheit trägt er wesentlich zur Erreichung des übergeordneten Bildungsziels, der persönlichen Reife des Schülers bei.

könnte natürlich nicht mehr gesprochen werden.

Nein, der Vernehmlassungsentwurf von EDI/EDK ist viel besser: Genauso wie der heutige Typus D ist gemäss diesem Projekt auch der heutige Typus C, bei entsprechendem Wahlverhalten des Schülers, praktisch reproduzierbar. Was die Projekt-Gegner besonders auf den Plan ruft, ist das vorgeschlagene **Obligatorium der dritten Landessprache** (2 Jahre à 2 Wochenlektionen) als Teil der neuen MAV, wenn auch nicht als Maturafach. Aus staats- und kulturpolitischer Sicht ist eine **Aufwertung und Stärkung der dritten Landessprache** nur zu begrüssen. In diesem Sinn darf man dem Willen der Projekt-Initiatoren gerne zustimmen. Eher kontraproduktiv für das ganze Projekt wirkt die Vorschrift des Obligatoriums, da die dritte Landessprache durch ihren „Eintritt“ in die MAV einem heutigen fest vorgeschriebenen Maturafach (neu Wahlpflichtfach) de facto den Platz wogimmt. Von daher erklärt sich der massive Widerstand von allen Seiten. Um die Idee der Verbesserung der Stellung der dritten Landessprache (des Italienischen) zu retten, haben verschiedene Verbände die folgende Variante vorgeschlagen: Italienisch wird aufgewertet, indem es **mit der zweiten Landes-**

sprache absolut gleichgestellt wird, d.h. für die zweite Landessprache soll eine freie Wahlmöglichkeit analog zur italienischen Schweiz angeboten werden, Romandie: Deutsch **oder** Italienisch, Deutsche Schweiz: Französisch **oder** Italienisch. Zudem müsste an den Gymnasien der Unterricht in der dritten Landessprache im Hinblick auf die freie Wahl des Studienortes als **Freifach garantiert werden**. Der Vorteil dieser Lösung: Man könnte der doppelten Zielsetzung eines gymnasialen Italienischunterrichts, Vermittlung von Sprache **und** Kultur, besser Rechnung tragen. Die vorgeschlagene Rahmenordnung erlaubt **flexiblere Lösungen** als heute möglich ist. Mit den 5 obligatorischen Fächern und den 4 Wahlpflichtfächern, wobei die Wahlmöglichkeiten so gesteuert werden, dass alle Lernbereiche berücksichtigt werden müssen, ist weiterhin ein klar erkennbarer Kern an Bildungsgütern auszumachen. Die Kantone können sinnvolle Schwerpunkte setzen, die Schüler können Maturafächer aus Interesse wählen. Mit der Wahl für ein Fach ist **der Schüler für das Studium motivierter und wird vermehrt an seinem Bildungsprozess teilhaftig**. Es wächst in ihm ein Bewusstsein, eine Ueberzeugung, die ihm sagt: „Ich studiere für mich, für meine Zukunft“. Solche Einstellungen der Schüler könnten sich durchaus in einer **allgemeinen Niveausteigerung** niederschlagen. Reformen und Neuerungen stellen Herausforderungen dar. Ein offeneres System, das grössere Wahlfreiheit auf der Seite des Schülers und grösseren Raum für die Gestaltung auf der Seite der Kantone anbietet, könnte als wichtiges Zeichen für alle Beteiligten - Bildungspolitiker, Lehrer und Schüler - aufgenommen werden, nämlich „dass wir in der Schule (...) nicht nur Liebgewordenes pflegen und erhalten, sondern auch (...) für die Zukunft Neues gestalten“ (Edwin



Züger, gh 5/92).

Schlussbemerkung

Der Ausgang der Vernehmlassung zum MAV-Entwurf ist zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Artikels sehr ungewiss. Kommt eine MAV-Revision trotz der zahlreichen Widerstände aus verschiedenen Lagern noch zustande, vielleicht mit einigen Änderungen, die den vorgebrachten Kritiken Rechnung tragen? Wird ein neues Projekt ausgearbeitet, in der Art eines typisch schweizerischen Kompromisses? Gibt es am Ende eine „Mini-Reform“, im Sinn der Redensart „Der

Berg hat eine Maus geboren“? Oder bleibt alles beim Alten, und für weitere 25 Jahre ändert sich nichts (oder fast nichts)? Zur ganzen Unsicherheit in dieser Frage trägt gewiss auch der kürzlich vollzogene Wechsel an der Spitze des Eidgenössischen Departements des Innern bei.

Ich meine, der Vernehmlassungsentwurf sei ein Schritt in die richtige Richtung und habe auf jeden Fall eine gründliche und vorurteilsfreie Analyse verdient. Und sollte es am Ende auch zu einer Null-Lösung kommen, was allerdings sehr schade wäre: Die Diskussion hat alle Mittelschullehrer dazu gezwungen, über ihr Fach, dessen Inhalt und dessen Stellung im ganzen Fächerkanon nachzudenken. Dieses Nachdenken müsste sich eigentlich irgendwo und irgendwie niederschlagen. Die bevorstehende **Umsetzung der Fachrahmenlehrpläne** wird es zeigen.

1) Bei den männlichen Formen (Lehrer, Schüler) sind die Personen weiblichen Geschlechts selbstverständlich immer mitgemeint.



Echange - Scambio - Austausch

Silvia Mitteregger
Jean Racine

Silvia Mitteregger ist Leiterin des ch Jugendaustausches in der Schweiz.

Jean Racine ist u.a. Präsident der Fremdsprachenkommission der NWEDK

"GUTEN TAG-BONJOUR- docenti e allievi si incontrano oltre il confine

Sin dall'anno scolastico 1990/91 i cantoni della Svizzera del Nordovest, cioè Argovia, Basilea Città e Basilea Campagna, Berna, Friburgo, Lucerna e Soletta, effettuano annualmente degli scambi di docenti e di allievi con le regioni limitrofe francesi. Tutto ciò avviene all'interno di un progetto le cui strutture generali sono prestabilite. Infatti il progetto prevede un seminario iniziale durante il

volte.

All'interno di tali strutture i docenti responsabili dello scambio sono liberi di scegliere il tipo di attività durante tutte le fasi del progetto. Durante gli ultimi tre anni più di 60 docenti svizzeri e francesi con le loro rispettive classi hanno dimostrato un enorme entusiasmo di fronte alle aperture che gli scambi offrono a livello dell'insegnamento



Bild: Pécub (ch Jugendaustausch)

quale i docenti hanno l'occasione di incontrarsi e di scegliere il partner con cui effettueranno lo scambio. Dopo lo scambio di insegnanti, occasione non solo per un vero e proprio „bain de langues“, ma anche un'opportunità per conoscere un altro sistema scolastico e per preparare lo scambio di allievi, è previsto lo scambio di classi. In seguito allo scambio di classi, un seminario finale permette di valutare le esperienze fatte e di discutere un'eventuale continuazione dei contatti fra le scuole coin-

delle lingue straniere, del contatto diverso con gli allievi e i loro genitori e soprattutto per ciò che riguarda la cooperazione educativa con le scuole di altre regioni.

Grazie alla libertà, all'immaginazione ed al senso di responsabilità dei docenti si è potuta constatare una grande diversità nelle scelte metodico-didattiche, ad esempio nella fase iniziale dello scambio: c'era chi si inviava lettere, chi videoregistrazioni, chi disegni, chi scrive-



va nella lingua madre, chi nella lingua straniera, chi mandava fotografie e prospetti della scuola, del proprio paese, chi invece preferiva insistere sulla propria famiglia, gli animali domestici, chi decise di incontrarsi prima dello scambio, e via dicendo. La stessa eterogeneità la si è potuta verificare nello svolgimento degli scambi di docenti e di classi.

La valutazione annuale degli scambi ha rivelato che i docenti e gli allievi traggono grande vantaggio a livello culturale ed umano, mentre il profitto a livello linguistico viene giudicato meno importante. Risulta pure sorprendente il fatto che i progetti di scambio non vengano accolti con grande entusiasmo dai colleghi insegnanti, mentre le autorità scolastiche e politiche li giudicano in modo molto positivo. Queste esperienze saranno di grande aiuto negli scambi progettati tra la Svizzera e il Nordovest, il Ticino e la Svizzera romanda, scambi che avranno inizio nel primo semestre dell'anno scolastico 1993/94.

LehrerInnen und SchülerInnen -Austausch jenseits der Grenzen

Im Auftrag der EDK der Nordwestschweiz hat die Fremdsprachenkommission der NW EDK, tatkräftig unterstützt durch den chJugendaustausch in der Schweiz (Solothurn) und durch die Ambassade de France (Bern), in den Schuljahren 1990/93 ein Pilotprojekt realisiert, in das insgesamt 62 Klassen integriert waren: 31 Klassen aus den Kantonen BL, AG, SO, LU, BE, FR und 31 Klassen aus dem benachbarten Frankreich (Savoie, Besançon, Doubs, Haute-Saône, Haut-Rhin, Bas-Rhin). Das Projekt erfasste sowohl Kinder, die erst ein halbes Jahr (fünfte Klasse) oder anderthalb Jahre (sechste Klasse) Fremdsprachenunterricht erhalten hatten, als auch Sekundarschüler und-

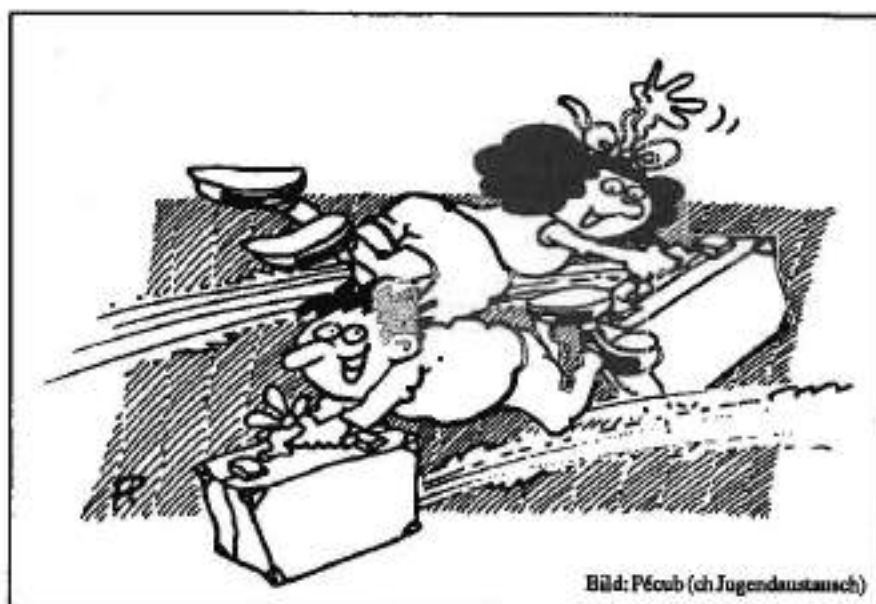


Bild: Pfcoub (chJugendaustausch)

schülerinnen. Es hat sich gezeigt, dass das jugendliche Alter keinerlei Hindernis darstellt, sondern dass im Gegenteil Kontakte sehr schnell und gestisch und handlungsmässig ausgeglichen wurden und dass die Austauschaktivitäten eine dauerhafte Motivation für den Fremdsprachenunterricht gebracht haben.

Zur Struktur des Projekts: Dem Klassenaustausch ging ein Austausch der Lehrkräfte voraus, die alle je eine Woche bei ihrer Austauschklasse weilten, dort assistierten und den Fremdsprachenunterricht versahen. Im Verlauf der insgesamt zwei Wochen lernten sich die Lehrkräfte kennen, kamen in Kontakt mit der Austauschklasse, mit den Eltern, konnten sich Informationen über die Region verschaffen und erhielten die Möglichkeit sprachlicher Fortbildung. Vor allem ergab sich aber so für beide Lehrkräfte die Möglichkeit, den Klassenaustausch sehr genau und realitätsangepasst zu planen. Die Evaluation des Projekts hat denn auch gezeigt, dass dieser Projektbestandteil

äusserst wichtig war und dass er, obschon sich durch die anfallenden Stellvertretungskosten das Ganze verteuert, in künftigen Projekten erhalten bleiben soll.

*Jedes Jahr wurde das Projekt eröffnet durch ein Lancierungsseminar in Bern, an dem mit den beteiligten Lehrkräften die Zielsetzungen erörtert und wo die Partnerklassen zusammengestellt wurden. Die Zeit bis Mitte März des darauf folgenden Jahres war dem gegenseitigen Austausch der Lehrkräfte reserviert, wobei in dieser Phase bereits Kassetten, Briefe, Zeichnungen der Klassen über die Grenzen hin und her gingen. In einem Zwischenseminar wurden die ausgehandelten und ins Detail geplanten Austauschprojekte vorgestellt. Im Sommerquartal schliesslich fanden die Klassenaustausche statt. Ein Bilanz- und Perspektivenseminar in Frankreich schloss das nordwestschweizerische Pilotprojekt ab. Die Auswertung ergab durchwegs positive Rückmeldungen:
- Austauschaktivitäten sind vorwiegend*



im zwischenmenschlichen Bereich interessant

- *die Klassen reagieren positiv auf diese Form der Schularbeit und zeigen verstärkte Motivation im Fremdsprachunterricht*
- *die Eltern unterstützen die Austauschidee und führen sie z.T. weiter (Eltern- und Schülerzusammenkünfte in Spiez und Montbéliard)*
- *der Skepsis einiger Kollegen/ Kolleginnen kann durch Information begegnet werden*
- *Behörden unterstützen die Austausche meistens*
- *der vorausgehende Austausch der Lehrkräfte muss ein integrierender Bestandteil weiterer Projekte bleiben*
- *die Begleitung durch die Pilotgruppe (Seminarier) ist erwünscht*

Wir hoffen, dass die Kantone die Austauschidee aufnehmen und so fördern, dass sie auch budgetmässig einen Stammplatz finden wird.

Echange de maîtres et d'élèves entre la Suisse du Nord-Ouest, le Tessin et la Suisse Romande

La Conférence des Directeurs de l'Instruction publique du Nord-Ouest de la Suisse ainsi que celle de la Suisse romande ont confié le mandat, d'une part à la Commission langues vivantes de la CIDP-NO, d'autre part à la Commission pour le perfectionnement des enseignants de Suisse romande et du Tessin.

Le projet a été conçu par un group de travail de la commission langues vivantes de la CDIP-NO. L'originalité de ce projet réside dans la possibilité qui est offerte à chaque maître d'effectuer un échange personnel avant l'échange d'élèves.

Durant au moins une semaine, l'enseignant d'une région participe à la vie de la classe d'un enseignant de l'autre région. Ainsi nous donnons au corps enseignant la possibilité:

- d'effectuer un bain linguistique dans la langue de l'autre région
- de faire la connaissance d'un/e collègue intéressé/e par un échange
- de faire la connaissance d'une classe intéressée par un échange
- de faire la connaissance des parents d'élèves de cette classe
- de se familiariser avec l'autre culture
- de découvrir les possibilités et limites d'une échange
- de discuter les modalités d'une échange
- de préparer et planifier l'échange

La deuxième phase de l'échange consiste en une possibilité réciproque d'échange d'élèves qui dure une semaine et qui peut se dérouler sous différentes formes (classe, 1/2 classe, groupe, élève, tout en une semaine ou réparti sur une plus longue période). Le projet prévoit que, dans un premier temps, chaque canton d'une région participera avec un enseignant et une classe.

Il s'agira donc de trouver tout d'abord des enseignants de chaque canton qui soient prêts à tenter l'aventure d'oser vivre un authentique contact interculturel. L'apprentissage en situations véritables, le contact avec la langue véhiculaire et la motivation pour l'enseignement d'une langue étrangère constituent les apports immédiats au perfectionnement personnel.

Dans un deuxième temps, les enseignants inscrits participeront à un séminaire de lancement qui permettra de les associer et de les préparer aux tâches spécifiques de l'échange. Après l'échange des maîtres et de classes, les enseignants participeront à nouveau à un rencontre de bilan et de perspectives, où l'ensemble de l'opération sera évalué.

Pour tout complément d'information adressez-vous à

*** M. J. Racine,
Sternengasse, 4500
Soleure**

*** ch Echange de Jeunes
en Suisse, C.p., 4501
Soleure (Tel. 065/225621)**

La CPE est favorable à l'idée de l'échange de maîtres, mais émet des réserves quant à l'organisation des échanges de classes, qui devront rester dans la compétence de différentes services administratifs des cantons romands.

Un projet pilote „échange de maîtres“ prendra forme durant le premier semestre de l'année scolaire 1993/94.

Bibliographie (choix)¹

- DPE (ed.), *Come avviare una corrispondenza con altre classi*, Bellinzona, 1989.
- Guide pratique des échanges éducatifs*, Fédération internationale des professeurs de français (éd.), Sèvres, 1987.
- Rencontres de classes jumelées*, Centre de recherche et documentation pédagogique (éd.), Strasbourg, 1987.
- Ch. Alix-Ch. Kodron, *Coopérer et se comprendre/Zusammenarbeiten: gemeinsam lernen*, Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) / Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW), Bad Honnef, 1988.
- VADEMECUM*, Fondation ch (éd.), ch Echange de jeunes en Suisse, Soleure, 1990.



-UK/USSR School Exchange Programme. Handbook for Teachers. Central Bureau for educational Visits and Exchanges (éd.), London, 1990.

-Info Jeunesse / Ratgeber Jugend, OFAJ / DEJW (éd.), Bad Honnef, 1990.

-8008 Zürich: 3657 Schwanden BE. Eine Klassenbegegnung, Zürich, SJW, 1991.

-Making the most of your partner school abroad, Central Bureau for educational Visits and Exchanges (éd.), London, 1991.

-School links and exchanges in Europe. A practical guide. Compiled by Roger Savage, Strasbourg, Conseil de l'Europe (éd.), 1992 (existe en langue française).

-Schüleraustausch. Eine didaktische und

organisatorische Handreichung. Fachverband Moderne Fremdsprachen (éd.), Giessen, 1992.

-Il mondo in casa tua. Riflessioni per una famiglia ospitante. Intercultura (éd.), Colle Val d'Elsa, 1992.

-Doppelpunkt, Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW-EDK (éd.), numéro 16, juin 1991.

-Gazette Réseau Vidéo-Correspondance (RVC). Centre international d'Etudes Pédagogiques (CIEP) (éd.), Paris.

-Comment utiliser les nouvelles technologies pour créer des liens entre écoles du monde entier, Conseil de l'Europe (éd.), Strasbourg, 1989.

-M. Maceroni, F. Martinoni, *La telematica a scuola*, in Scuole Ticinesi, DPETicino, 1991.

-„Impression-Expression“. La littérature du voisin / Die Literatur des Nachbarn, OFAJ / DFJW, Bad Honnef, 1991.

-H. Rademacher, *Spielend interkulturell lernen?* Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1991.

-H. Rademacher / M. Wilhelm, *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*, Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1991.

¹ Toutes ces publications peuvent être empruntées auprès de *ch* Echange de Jeune en Suisse

Un libro in Italiano?

LIBRERIE ALTERNATIVE

Via al colle 2
6900 Lugano
Tel. 091 / 56 42 41
Fax 091 / 56 42 41



EUROPE Plurilingue

Revue semestrelle pour le rayonnement des langues européenne

EUROPE Plurilingue ist eine Zeitschrift, die zweimal jährlich erscheint und von der Association pour le Rayonnement des Langues Européennes (ARLE) herausgegeben wird. ARLE hat ihren Sitz in Neuilly-sur-Seine und steht unter dem Patronat von Simone Veil, der ehemaligen Präsidentin des Europäischen Parlaments. ARLE hat sich zum Ziel gesetzt, die Mehrsprachigkeit in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft zu fördern.

Die Ziele dieser Vereinigung sind also jenen der STIFTUNG SPRACHEN UND KULTUREN vergleichbar. ARLE bemüht sich darum, Druck auf die öffentliche Meinung in Europa auszuüben, um den Erwerb und den Gebrauch der Sprachen der Europäischen Gemeinschaft zu fördern.

Sie setzt sich zum Schutze der weniger verbreiteten Sprachen Europas ein - in Frankreich werden diese Sprachen, also etwa das Dänische, Holländische und Griechische „langues MODIMES (moins diffusées et moins enseignées)“ genannt - und unterstützt die Bemühungen der EG, jedem Bürger und jeder Bürgerin Europas im Verlaufe ihrer Ausbildung Gelegenheit zu bieten, zusätzlich zu seiner/ihrer Muttersprache zwei EG-Sprachen zu erwerben. Sie organisiert auch Symposien und Kolloquien zum Thema der Mehrsprachigkeit in Europa. Ein Kolloquium dieser Art mit dem Titel „Viv(e)r l'espace culturel 93“ hat am 4./5. Dezember 1992 in Brüssel stattgefunden. Drei Fragen standen dabei im Zentrum der Diskussionen:

1. Welche Bedeutung kommt der Kultur in den Institutionen der Europäischen Gemeinschaft zu?
2. Gibt es einen europäischen Film?
3. Welche Rolle hat die Uebersetzung literarischer Werke beim Aufbau eines Europas „des esprits“ zu übernehmen?

Die eben erschienene Nr. 4 (März 1993) von Europe Plurilingue bringt die Texte von vier Vorträgen, die im Rahmen des Brüsseler Kolloquiums vom vergangenen Dezember gehalten wurden:

- „Viv(e)r l'espace culturel 93“ von Jacques Rifflet, Jurist und Politikwissenschaftler am Institut Supérieur des Traducteurs et des Interprètes de la Communauté Française de Belgique (ISTI).

Rifflet geht in seinem Beitrag auf die Gefahren eines religiösen Fundamentalismus und der „ethnischen Säuberung“ ein, die den Aufbau eines neuen Europas bedrohen, und betrachtet dann die Sprachenfrage in Europa, die sich ihm als Alternative zwischen zwei Optionen darstellt: die eine Option ist die eines grossen freien Marktes, eine „atlantische“, vom Londoner „Thatcherismus“ und der englischen Sprache dominierte Option; die andere Option ist jene eines kohärenten von Washington unabhängigen Ganzen, eine Option, die auf der Solidarität mit den wirtschaftlich weniger entwickelten Staaten des Südens aufbaut, eine



föderalistische Option. Rifflet schliesst mit den Worten: „L'Europe doit relever le défi de sa survie. Il faut lui fournir les conditions d'un élan organisateur. L'ARLE est une des briques précieuses sur laquelle on peut construire un idéal dynamique. Beaucoup d'ARLE sont nécessaires.“

Die STIFTUNG SPRACHEN UND KULTUREN kann mit ihren Aktivitäten auch auf europäischer Ebene einen wertvollen und allseits sicher geschätzten Beitrag leisten.

- „Apport culturel des institutions européennes“ von Gérard Druesne, Leiter des ERASMUS-Bureaus in Brüssel;
- „Is there a European cinema?“ von Richard L. Ross (ehemals Leiter der School of Cinema am London Royal College of Arts und heute Dozent am Institut de Formation et d'Enseignement pour les Métiers de l'Image et du Son in Paris), Henry Verhasselt (Dozent am Institut Na-

tional des Arts et du Spectacle in Brüssel und Generalsekretär des Centre National de Liaison des Ecoles de Cinéma et de la Télévision) und Françoise Wuilmart (Direktorin des Centre Européen de Traduction Littéraire und Präsidentin der ARLE);

- „L'eupéanisation de la traduction littéraire „ von Françoise Wuilmart.

Auch verschiedene Schriftsteller(innen) kommen in EUROPE Plurilingue zu Wort, so etwa die Dänin Jette Kjarbo mit ihrer Novelle „Naestbedst“ („Le deuxième choix“).

Im Zentrum der März-Nummer steht jedoch ein längeres Interview mit Claude Hagège, Professor am Collège de France und Verfasser so bekannter Werke wie „L'homme de paroles“ (Paris: Fayrd 1985), „Le Français et les siècles“ (Paris: Odile Jacob 1987) und „Le souffle de la langue, voies et destins des parlers d'Europe“ (Paris: Odile Jakob 1992).

Wer den Schwung dieses begeisterten und begeisternden Linguisten kennt, wer die Offenheit und Direktheit und gleichzeitig die Eleganz, mit der er seine oft provozierenden Meinungen vorträgt, zu schätzen weiss, wird dieses Interview mit grossem Genuss lesen.

Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen und alle, denen die Erhaltung und Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa ein Anliegen sind, werden die Bemerkungen dieses grossen Linguisten, so etwa zu Stellung des Englischen in Europa, zur Bedeutung der mehrsprachigen Erziehung, zur Chance, welche die Erstarkung des Deutschen für die Mehrsprachigkeit in Europa darstellt, mit Interesse zur Kenntnis nehmen.

EUROPE Plurilingue (Jahresabonnement: 100 FF) kann bei folgender Adresse bezogen werden: EUROPE Plurilingue, 44 rue Perronet, F-92200 Neuilly-sur-Seine.

Christoph Flügel

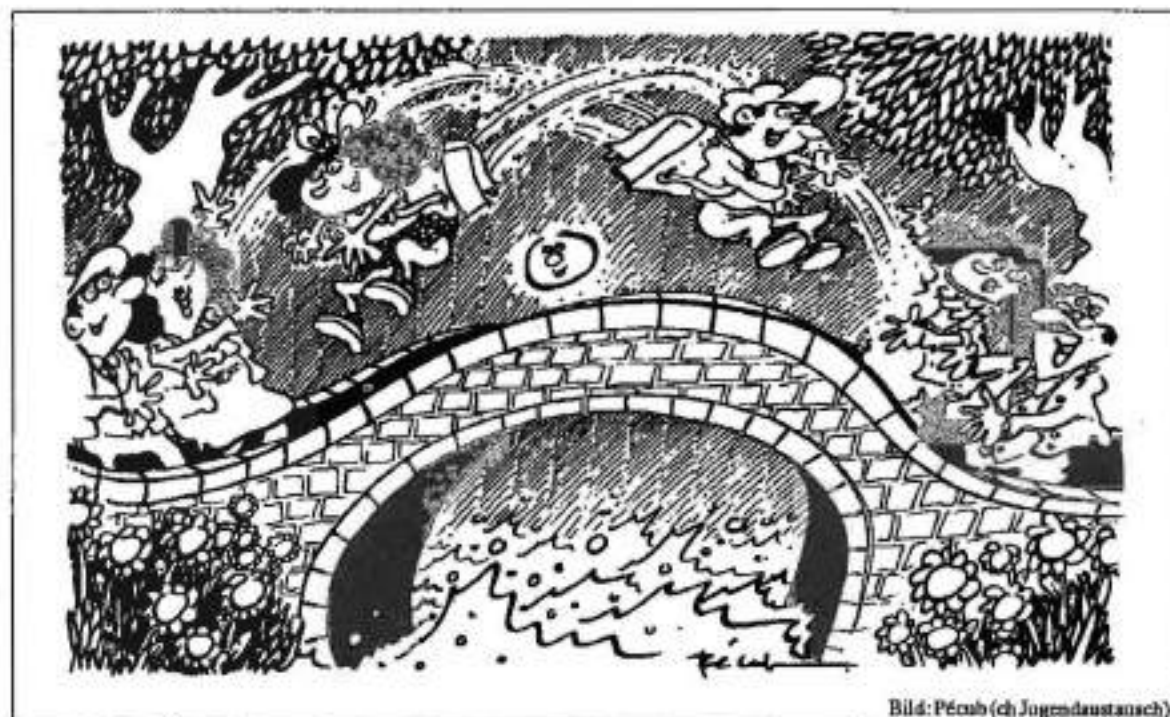


Bild: Pécul (ch Jugendaustausch)



“Approches linguistiques de l'interaction” - Bulletin CILA, numero 57 (aprile 1993)

E' recente la pubblicazione dell'ultimo numero del Bulletin CILA, organo della Commissione interuniversitaria svizzera di linguistica applicata (CILA). Questo numero di 196 pagine comprende i testi di una scelta delle comunicazioni tenute ai IV Incontri regionali di linguistica (“4e Rencontres régionales de linguistique 1992”) che si sono svolti dal 14 al 16 settembre a Basilea.

Come lo dice Georges Lüdi nella sua prefazione, i lavori presentati agli Incontri regionali di linguistica e poi pubblicati in questo Bulletin CILA spaziano su tutti i settori della “linguistica applicata” i cui confini è difficile indicare con precisione. Comunque, la maggior parte dei contributi scelti per la pubblicazione si riferiscono alla dimensione interazionale e/o procedurale della lingua “in uso”. Georges Lüdi, sempre nella sua prefazione, ne distingue tre tematiche principali: 1. “gestion commune de la production du discours” (ad esempio, Rita Franceschini: “Polyadische Ge-spräche und Themenmanagement”), 2. “liens discursifs entre marques linguistiques et formats interactifs” (ad esempio, Anne-Claude Berthoud/Lorenza Mondada: “Traitement du topic: aspects théoriques et acquisitionnels” oppure Bernard Py/Cecilia Oesch-Serra: “Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes”) e 3. “dimension acquisitionnelle”. Di questa terza e ultima categoria fa parte anche il contributo di Peter Sieber “Sprachfähigkeiten von Maturandinnen und Studienanfängerinnen”. Peter Sieber presenta alcuni risultati di una analisi delle competenze linguistiche in lingua materna di

studenti svizzero tedeschi alla fine degli studi liceali.

L'analisi si limita alle competenze linguistiche legate all'espressione scritta. E' stato esaminato un corpus differenziato di 288 testi (con, complessivamente, 114'910 parole). Si tratta di testi redatti nell'insegnamento del tedesco e di materie scientifiche in alcuni licei della Svizzera tedesca. Di particolare interesse è la griglia che è stata elaborata per l'analisi di testi (cfr. tab. “Das Zürcher Textanalyseraster”).

La griglia che, nella sua forma attuale, non è ancora pronta per l'uso come strumento di valutazione a scuola, comprende, essenzialmente, tre parti:

- Parte O: questa parte comprende i punti di riferimento generali come la lunghezza del testo (numero di parole e frasi), una caratterizzazione del lessico usato, della sintassi, della coesione, della complessità del tema trattato, ecc.

- Parte A: la parte A analizza la correttezza ortografica, morfosintattica e semantica dei testi e serve quindi, in modo del tutto tradizionale, al rilevamento degli “errori” di lingua. Qui si distingue fra ciò che è “corretto” e ciò che è “sbagliato”. Questa dicotomia non si applica invece nella parte B.

- Parte B: se la parte A è dedicata all’ “ars recte dicendi”, è l’ “ars bene dicendi” che sta al centro della parte B. E' quindi l’ “adeguatezza” di un testo che è analizzata con i criteri della parte B. L'analisi segue una norma scalare. Contrariamente alla parte A, nella parte B non si osservano più degli “errori”, i fenomeni osservati sono più o meno “adeguati” rispet-



tivamente "inadeguati". Pur ammettendo la precisione limitata delle norme di "adeguatezza", i giudizi anche in questo campo devono essere motivati in modo plausibile.

Ecco alcuni risultati dell'analisi:

- lunghezza media delle frasi e dei testi:

- * la lunghezza media delle frasi è di 16,85 parole. Non è quindi vero che i liceali della Svizzera tedesca si esprimono solo in frasi brevi!

- * per ciò che concerne la lunghezza dei testi, l'osservazione più saliente è l'enorme varietà (all'interno della stessa classe, ma anche fra le classi). Esistono quindi delle differenze marcate nella "cultura di scrittura"!

- "errori":

- * la "densità" degli errori di grafia, di grammatica e di semantica è abbastanza ridotta; essa oscilla, a seconda del genere di testo, fra 26 e 31 cioè 26 rispettivamente 31 errori su 1'000 parole;

- * la maggior parte degli errori si riscontrano nell'ambito dell'ortografia (62%), molto meno gli errori di grammatica (28%) e di semantica (10%). Con questo calcolo degli errori non vanno però dimenticate le dimensioni: è ortograficamente corretto il 99,3% delle 106'928 parole contenute nei testi analizzati!

- "adeguatezza":

Anche se il numero relativamente ridotto di errori può far piacere, la qualità di testi, a questo livello avanzato di competenza, non si decide nel campo della correttezza formale. Sono quindi più importanti gli aspetti analizzati con i criteri della parte B della griglia.



diretti interessati, cioè i docenti. Sarebbe auspicabile se in un futuro fossero prese in considerazione anche altre componenti della "competenza linguistica" e con ciò messe in risalto le caratteristiche della "competenza linguistica" degli studenti bi- o plurilingui (nella Svizzera tedesca andrebbe considerato anche il

"bilinguismo nella propria lingua materna" cioè il particolare rapporto fra dialetto svizzero tedesco e tedesco standard). Inoltre, studi analoghi cioè con studenti alla fine dei loro studi liceali andrebbero condotti anche nella Svizzera romanda e in Ticino.

Christoph Flügel

(Vedi schema pagina seguente)

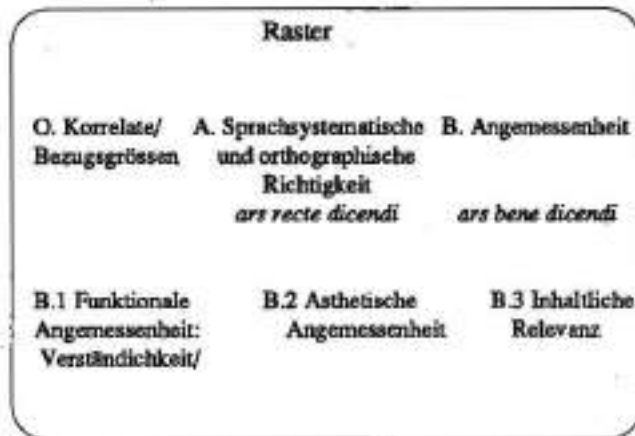
- * Aspetti negativi: Nei testi il tema è spesso sviluppato in modo da rendere difficile la comprensione. Inoltre, certi passaggi nei testi sono troppo impliciti: non dicono ciò che dovrebbero dire cioè esprimere in modo esplicito. Spesso si nota anche un uso inadeguato dei mezzi linguistici (soprattutto nel campo sintattico).

- * Aspetti positivi: gli aspetti positivi si concentrano sul criterio B.1.5. "Ausdrückliche Rezipientenführung". Si nota consapevolezza spesso sorprendente nell'impiego di elementi metacomunicativi e nell'indicazione della posizione dello scrivente. Questa tendenza di una interazione consapevole fra scrivente e lettore fa sì che molti testi assumono il carattere di un "criptodialogo".

Anche se le competenze linguistiche, le "Sprachfähigkeiten", non possono ridursi alla sola espressione scritta, i risultati della ricerca condotta da Peter Sieber ed altri hanno il pregio di basarsi non solo su una vasta raccolta di dati empirici, ma anche di riferirsi ad una solida base teorica che è ulteriormente perfezionabile e, come dice Peter Sieber stesso nel suo articolo, trasformabile in un valido strumento didattico, ma non "a tavolino" bensì in interazione con i



Das Zürcher Textanalyseraster



- O **Bezugsgrößen /Korrelate**
 - 0.1 Textlänge, token-Zahlen
 - 0.1.1 Buchstabe
 - 0.1.2 Wortformen
 - 0.1.3 Teilsätze
 - 0.1.4 Ganzsätze
 - 0.2 types-Zahlen
 - 0.2.1 Lexeme
 - 0.2.2 grammatische Kategorien
 - 0.2.3 Teilsätze (Satzbaupläne)
 - 0.2.4 Ganzsätze
 - 0.3 Charakterisierung des Wortschatzes:
Grundwortschatz/Nicht-Grundwortschatz
 - 0.4 Charakterisierung der Syntax:
einfach/komplex; normal/susgefallen
 - 0.5 Charakterisierung der Kohäsionsleistung:
viel/wenig; einfach/ schwierig
 - 0.6 Charakterisierung der Komplexität des
Themas sowie der Komplexität der Behandlung des
Themas im Text
- A. **Sprachsystemische und orthographische Richtigkeit**
 - O Orthographie
 - I Interpunktion
 - M Morphologie
 - SY Syntax
 - T Textbau/Satzverknüpfung
 - SA Semantik von inhaltswörtern/Autosemantika
 - SS Semantik von Funktionswörtern/Synsemantika
 - SK Semantik komplexer Ausdrücke
(komplexe Wörter, Wortgruppen, Sätze)

B B.1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz

1.1. Gesamtheit, Thema, Absicht des Textes

1.1.1 In welchem Masse lässt sich im Text eine Gesamtidee erkennen, die den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist?
1.1.2 Welches ist diese Gesamtidee?

1.1.3 Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung (wie sie z.B. durch den Titel markiert sein kann)?

1.2 Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur)

Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende Gliederung? Welches sind die einzelnen Glieder?

1.2.1 Innere Gliederung

1.2.2 Äussere Gliederung (graphisch mittels Absatz, Spiegelstrich u.ä.)

1.3 Thematische Entfaltung

1.3.1 Lässt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? (Texthintergrundlogik THL)

1.3.2 Zeigt sich der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selbst? (Textvordergrundlogik TVL)

1.4 Grad an Implizithet/Explizithet

1.4.1 Ist der Text so implizit wie möglich?

1.4.2 Ist der Text so explizit wie möglich?

1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung

1.5.1 Metakommunikative Elemente

1.5.2 Kohäsionsmittel (Verweis-, Verknüpfungsmittel: Pronomen, Konjunktionen, Konjunktionalsadverbien u.a.: textstrukturierende Mittel, Wortstellung)

1.5.3 Graphische Mittel (Unterstreichung, Schriftauszeichnung u.ä.)

1.5.4 Explizite Nennung von Produzent und Rezipient:

Markierung des Standpunktes de Produzenten

1.6 Angemessenheit der Sprachmittel (Sachadäquathet, Funktionsadäquathet, Ususadäquathet)

1.6.1 Interpunktion

1.6.2 Wortformen-, Phrasen- und Satzbau

1.6.3 Textbau

1.6.4 Wahl von Autosemantika

1.6.5 Wahl von Ssemantika

1.6.6 Semantik komplexer Ausdrücke

1.6.7 Registerwahl

B.2 Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten

2.1 Sprachlich-formales Wagnis

2.2 Qualität der Sprachmittel (Attraktivität/Repulsivität)

2.2.1 Wortwahl

2.2.2 Satz- und Textbau

2.2.3 Rhythmus

2.2.4 Registerwahl, Tonlage

B.3 Inhaltliche Relevanz: Besondere Inhaltliche Qualitäten

3.1 Inhaltliches Wagnis

3.2 Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)

(Aus: Peter Sieber (1993): Sprachfähigkeiten von MaturandInnen und StudienanfängerInnen. Bulletin CILA 57, 274-275)



Agenda

3.6.-5.6.1993 Erlangen
 21. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF).
 Info: Dr. Armin Wolf, Lehrgebiet DaF der Universität Regensburg, Universitätsstrasse 31, D-8400 Regensburg (Fax: 004941 943-2410).

11.7.-14.7.1993 Jerusalem
 3rd International Jerusalem Conference on TEFL- TESOL.
 Info: English Teachers' Association, POB 7663, 91076 Jerusalem, Israel.

18.7.-31.7.1993 Laax
 Cours romontsch sursilvan.
 Per informazioni rivolgersi a:
 Francessg Friberg, Casa Cardun, CH-7163 Danis.

19.7.-30.7.1993 Cambridge, England
 2nd Summer Institute in English and Applied Linguistics. Theme: Second Language Acquisition: Performance and Competence. Particular attention will be paid to recent research in the area of L2 learning and cognitive processing.
 Info: University of Cambridge, Board of Continuing Education, Madingley Hall, Madingley; Cambridge, CB3 8 AQ, England.

2.8.-6.8.1993 Bergen
 9th Symposium on LSP: Where is LSP in 1993? Implications and Applications of Current LSP Research. Organized by the University of Bergen and the Norwegian School of Economics & Business Administration.
 Info: LSP Bergen '93 Symposium, c/o Professor Magmar Brekke, NHH/ Department of Languages, N-5035 Bergen.

2.8.-7.8.1993 Leipzig
 10. internationale Konferenz des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV). Thema: Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt
 Info: Herder-Institut der Universität, Lumumbastrasse 2, 7022 Leipzig.

3/4.8.-6/7.8.93 Cambridge (UK) Arnhem (NL)
 The 15th Language Testing Research Colloquium (LTRC). The first two days of LTRC will be hosted by the University of Cambridge, Local Examination Syndicate (UCCLES) and the last two days by the Dutch National Institute for Educational Measurement (CITO), with a travel day in the middle.
 Info: John H.A.L. de Jong, CITO, Oeverstraat 65, P.O.Box 1034, NL-6601 MG Arnhem.

8.8.-15.8.1993 Amsterdam
 10e Congrès international de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA). Sujet: Language in a Multicultural Society.
 Info: Johan Matter, Vrije Universiteit, Faculteit der Letteren, Postbus 7161, NL-1007 MC Amsterdam.

26.8.-28.8.1993 Ascona
 Il incontro di Ascona sul plurilinguismo: „Frontiere linguistiche“.
 Info: Dr. Sandro Bianconi, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Biblioteca cantonale, Via Cappuccini 12, CH-6600 Locarno

27.8.-30.8.1993 Krakow
 Societas Linguistica Europea, 26th Conference. Theme: Languages in a Changing Europe.
 Info: Prof. Elzbieta Tabakowska, Institute of English Philology,

Jagellonian University, al Mickiewicza 9/11, PL-31-120 Krakow.

6.9.-10.9.1993 Sion
 „Ecole d'été“ de la Société Suisse de Linguistique (SSL): „Linguistique et modèle cognitifs“.
 Info: Séminaire des langues romanes, „Ecole d'été“, Université de Bâle, Stapfelberg 7/9, 4051 Basel.

8.9.-10.9.1993 Graz
 28. Linguistisches Kolloquium.
 Info: Dieter W. Halwachs, Institut für Sprachwissenschaft, Kar-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8, A-8010 Graz.

15.9.-17.9.1993 Hull
 EUROCALL 93: Emancipation Through Learning Technology, Resources and Tool to Support Language Learning.
 Info: June Thompson, The Computers in Teaching Initiative Centre for Modern Languages, University of Hull, Hull HU6 7RX, United Kingdom.

4.10.-6.10.1993 Berlin
 14. FMF-Kongress: „Westeuropa - Osteuropa: Welche Sprachen?“
 Info: W. Zydatiss, FU Berlin, ZIF, Habelschw. Allee 45, D-Berlin 33.

4.10.-6.10.1993 Giessen
 15. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Thema: Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa.
 Info: Prof. Dr. Lothar Bredella, Justus-Liebig-Universität, Institut für die Didaktik der englischen Sprache, Otto-Behagel-Strasse 10, D-6300 Giessen.



4.10.-7.10.1993 **Frankfurt/M**
7. Internationaler Kongress der
Gesellschaft für Semiotik.
Info: B. Schlieben-Lange, Mittelweg 1b,
D-6368 Bad Wilbel.

21.10.-23.10.1993 **Trento**
Colloquio sul tema „Italia settentrionale
crocevia di idiomi romanzi“.
Info: P. Cordin, Dipt. di Scienze
Filologiche e Storiche, Università degli
Studi, Via S. Croce 65, I-38100 Trento.

25.10.-27.10.1993 **Bratislava**
Internationale Tagung über den Dialog
zwischen den Kulturen.
Info: J. Bakos, Institut für
Kunstgeschichtgeschichte, Slowatische

Akademie der Wissenschaften,
Dúbrovská 9, SR-81364 Bratislava I.

28.10.-30.10.1993 **Lecce**
XXVII Congresso internazionale della
Società Linguistica Italiana (SLI): „Dia-
letti e lingue nazionali“.
Info: Comitato organizzatore del XXVII
Congresso della SLI, Dipt. di Filologia
Linguistica, Università degli Studi di
Lecce, Piazza Arco di Trionfo,
I-73100 Lecce.

Herbst 1993 **Sonnenberg**
Video und Unterrichtsstrategien.
Info: Internationaler Arbeitskreis
Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2654,
D-3300 Braunschweig.

26.11.-27.11.1993 **Zürich**
Schweizerische Hochschulkommission
für angewandte Sprachwissenschaft
(CILA): Tagung „Fremdsprachen-
unterricht für Fortgeschrittene“.
Info: Paul P. Portmann, Deutsches Se-
minar, Universität Zürich, Rämistrasse
74/76, 8001 Zürich.

2.12.-4.12.1993 **Pavia**
„From Pragmatics to Syntax: Modality
and Modes in Second Language
Acquisition“.
Info: Dipartimento di Lingue e Lettera-
ture Straniere - Sezione Scienze del Lin-
guaggio, Università di Pavia, Corso Stra-
da Nuova 65, I-27100 Pavia.

II Incontro di Ascona sul plurilinguismo

Ascona Centro Monte Verità 26-28 agosto 1993

Frontières linguistiques Frontiere linguistiche Sprachgrenzen Cunfins linguistics

Programma

26 agosto

- 20.00 C. Pitsch S. Bianconi: Apertura del Colloquio
20.30 J.-B. Grize: Penser, c'est transgresser les frontières

27 agosto

- 9.00 C. Riatsch: Zwischen Pathos und spiel. Bündnerromanische Literatur und Sprachgrenzen
11.00 G. Lüdi: Frontières linguistiques: géographiques ou mentales?
14.30 U. Windisch: Les paradoxes du plurilinguisme suisse: le poids des représentations et les mots pour le dire
16.30 I. Werlen: Bern: der Brückenkanton: Vom Verbindenden und Trennenden der Sprachgrenzen

28 agosto

- 9.00 S. Bianconi-B. Moretti: Spostamenti della frontiera linguistica italiano-tedesco nel Ticino e nei Grigioni
11.00 J.-J. Furer: Vous avez dit frontière linguistique romanche-allemand?
13.00 Chiusura del Colloquio

Info: Osservatorio linguistico della SI, Bibl. Cant. Ch-6600 Locarno (tel. 093/35018 - fax 35 56 55)



*Aderite alla
Fondazione
Lingue e Culture*

*Abbonatevi
a
Babylonia*



Apple



**Fondazione Lingue e Culture
Fondation Langues et Cultures
Stiftung Sprachen und Kulturen
Funziun linguatgs e Culturaz**

La sede ufficiale della Fondazione Lingue e Culture è il Centro seminariale Monte Verità ad Ascona.

Indirizzo:

C.P. 120

6949 Comano

Tel /Fax 091 51 48 65

Presidente della Fondazione:

Michelle Bovet, Rue Morat 59, 6900 Friburgo

Segretario:

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano

**Scopi della Fondazione Stiftungszweck But de la Fondation
Scopos da la Fundaziun**

"Die Stiftung fördert die Bewahrung und Verbreitung der Sprachen und ihrer Kulturen und setzt sich insbesondere für das Erlernen der Sprachen ein. Diesen Zweck verfolgt sie vor allem durch folgende Tätigkeiten:

- sie fungiert als Verlegerin und Herausgeberin einer Fachzeitschrift für den Sprachunterricht, insbesondere den Fremdsprachunterricht;
- ergreift und unterstützt Initiativen zur gegenseitigen besseren Kenntnis der Sprachen und Kulturen in der Schweiz;
- sie fördert die Forschung in den Bereichen der Didaktik des Sprachunterrichtes, der angewandten Psycholinguistik und Soziolinguistik;
- sie fördert die rekurrente Bildung der Sprachlehrer- und Sprachenlehrerinnen sowie das Gespräch und die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis."

"La Fondazione ha lo scopo di favorire la salvaguardia e la diffusione delle lingue e delle culture che esse rappresentano e, in particolare, di promuovere l'apprendimento delle lingue. Per perseguire tale scopo la Fondazione

- si costituisce quale editore di una rivista specializzata per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue;
- promuove e sostiene iniziative tese a favorire e migliorare la conoscenza reciproca delle lingue e delle culture in Svizzera;
- sostiene e promuove la ricerca nel campo della pedagogia e didattica dell'insegnamento delle lingue, della psicolinguistica applicata e della sociolinguistica;
- favorisce la formazione continua degli insegnanti di lingue nonché il dialogo e la collaborazione fra ricercatori e insegnanti."

Membri del Consiglio di Fondazione:

Romedi Arquint, lic. theol., Chapella, 7526 Cinnos-chel
Michelle Bovet, prof. sec., Rue de Morat 59, 1700

Fribourg (Président)

Giuseppe Buffi, Consigliere di Stato, Via Belsoggiorno 20,
6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Dr. phil., Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Gianni Ghisla, lic. phil., Via Vescampo 21, 6949 Comano

(Segretario)

Georges Lüdi, Prof. Dr. phil., Engelgasse 106, 4052 Basel

Francesca Negroni, lic. phil., Via Carcale 19, 6596 Gordola

Horst Sitta, Prof. Dr. phil., Fueerholzstr. 27, 8704

Herrliberg

Jacques-André Tschoumy, Directeur, Fbg. de l'Hôpital 43,
2007 Nauchâtel

Flavio Zanetti, Dr. phil., Via Orbisana 30, 6932 Breganzona

"La Fondation vise à favoriser la défense et la diffusion des langues et des cultures qu'elles représentent et promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues. Pour atteindre ces buts, la Fondation:

- se constitue en qualité d'éditeur d'une revue spécialisée pour l'enseignement/apprentissage des langues;
- s'engage à promouvoir et à soutenir des initiatives visant à favoriser et à améliorer la connaissance réciproque des langues et des cultures en Suisse;
- s'emploie à promouvoir et à soutenir la recherche dans le domaine de la pédagogie et de la didactique des langues, de la psycholinguistique appliquée et de la sociolinguistique;
- favorise la formation continue des enseignants de langues, ainsi que l'échange et la collaboration entre chercheurs et enseignants."

"La Fundaziun ha sco finamira da promover il mantegniment e la derasaziun dals linguatgs e da las cultura ch'ella represchenta e d'encurasciar d'emprander ils linguatgs. Per cuntanscher quests scopos s'engascha la Fundaziun:

- sco editura d'ina revista speziala per l'instrucziun linguistica, cuntant per l'instrucziun da linguatgs esters;
- per promover e sustegnair iniziativa che favoriseschan e megliereschan las conuschientschas reciprocas dals linguatgs e da las culturas en Svizra;
- per promover e sustegnair la retschertga sin ils champs da la pedagogia e da la didactic dals linguatgs, da la psicolinguistica applicada e da la sociolinguistica;
- per promover la scolaziun cuntinuada da las magistras e dals magisters da linguatg ed il dialog e la collavuraziun tranter retschertgaders ed instruiders."



Aderenti / Mitglieder / Adhérents / Membres

Agostoni Carla, Pres. Gran Consiglio (1992), Giubiasco; *Andereggen Yves*, Insp. DIP (VS), Sierre; *Arquin Romedi*, Cimaos-chel; *Bacciarini Alma*, già Cors. nazionale, Breganzona; *Baiano Paolo*, Esp. francese SME, Locarno; *Barella Lucia*, doc., Lugano; *Beerli Christine*, Ständeritin, Studen; *Berthoud Anne-Claude*, Prof. UNI Lausanne, Dorigny; *Beyeler-Baeriswyl Thomas+Danielle*, Prés.SPASRI, Fribourg; *Bobbià Sergio*, Esp. inglese SME, San Pietro-Stabio; *Boffa Carlo*, Esp. francese SME, Losone; *Bowin Pierre*, Pi, Resp. d'allemand au CO, Montana-Village; *Bovet Michelle*, Prés.de la commission L2-CDIP, Fribourg; *Brunet Peggy et Guy*, Ecole de Langues Forum Alpezur, Champax/VS; *Brüschweiler Annamaria*, Bezirksschulpflegerin, Zürich; *Buffaria Perette-Cécile*, Amb.di Francia, Uff.Ling., Roma/Italia; *Buffi Giuseppe*, Consigliere di Stato, Bellinzona; *Bühlmann Cécile*, Nationalrätin, Luzern; *Caccia Fulvio*, Cons. nazionale, Bellinzona; *Camponovo Geo*, Cons. nazionale, Chiasso; *Carlevaro Tazio*, Dr.med., Bellinzona; *Cattori Luciano*, Minusio; *Cavadini Adriano*, Cons. nazionale, Lugano; *Danioth Hans*, Ständerat, Altdorf; *Darbella Vital*, Cons. national, Martigny; *Deldon-Bondolfi Orlando*, Dr. med., Bellinzona; *Delucchi Mario*, Dir.UIP, DIC, Davesco Soragno; *Dudli Urs*, doc., Bellinzona; *Erba Diego*, Dir.Div.Scuola, DIC, Soldano; *Fé Vittorio*, Dir.UIMS, DIC, Magliaso; Bellinzona; *Frick Bruno*, Ständerat, Nationalrat, Bühler AR; *Gardioli Irene*, Esp.lingue SME, Comano; *Ghisla Lino*, doc., Vezia; *Gilardi-Frech Pia*, Abt.Volksschule, Zürich; *Guetz André*, *Herzen Danusia*, doc., Bellinzona; *Keel Kaiser-Stewart Robert*, HWV-Dozent, dustriale, Savosa; *Keller Susy*, *Julien*, Lehrer/Lehrbuchautor, Brugg; *Langner Michael*, Lektor UNI *Walter & Veronica*, Prof.UNI Franco, Capo UIM DIC, Gravesano; siglio, Lugano; *Lienhard Ester*, *Joseph*, Projektleiter Französisch, Bern; *Luban-Plozza Prof.Boris*, Basel, Basel; *Mani Martin*, doc., Esp.tedesco SME, Agarone; *Martinelli Martinoni Mauro*, Capo UES DIC, Taverno; *Mascetti Giovanni*, Esp. francese SME, Bellinzona; *Meier Markus*, Doc., Bellinzona; *Meier Samuel*, Nationalrat, Teufenthal; *Merk Gérard*, Coll.scientifique IRDP, Neuchâtel; *Monighetti Ivo*, Dir. Scuola Magistrale, Verscio; *Moses Brian*, Esp.inglese SME, St. Antonino; *Mottet Tristan*, Ens. C.O., Monthey; *Nebiker Hans R.*, Prés.Nationalrat (1992), Dietgen; *Negrani Francesca*, Agg. UIM DIC, Gordola; *Nodari Claudio*, Doz.ETH, Zürich; *Nosedà John*, Dep.Gran Consiglio, Viganello; *Paccagnino Clelia*, doc. Scuola Magistrale, Lugano-Besso; *Pezzati Fulvio*, Dep.Gran Consiglio, Lugano-Besso; *Plattner Gian-Reto*, Prof. Dr., Ständerat (BS), Basel; *Portmann Paul*, PD UNI Zürich, Zürich; *Racine A. Jean*, Prés. FSU-Komm. NW-EDK, Mühledorf; *Rebeaud Laurent*, Cons.national, Confignon; *Rhinow René*, Prof. Dr., Ständerat (BL), Basel; *Rigolini Anne-M.*, Dozente, Caslano; *Rigonalli Michèle*, Esp. francese SME, Cureglia; *Rodoni Eliodoro*, Docente, Bellinzona; *Rogna Anita*, doc., Cassarate; *Rossi Paolo*, Dep. Gran Consiglio, Agno; *Rusca Reto*, Dir. SME, Lugano; *Sabrina Edy*, Dep.Gran Consiglio, Lugano; *Salvioni Sergio*, Cons. agli Stati, Locarno; *Savary-Borioli Martine e Sepp*, Dr. med., Russo; *Schlöpfer Robert*, Prof.Dr. phil.em., Itingen BL; *Schneider Günther*, Dir. Inst. dt. Sprache UNI Freiburg, Fribourg; *Signorotti Massimo*, Docente, Cugnasco; *Simmien Rosemarie*, Ständeritin, Solothurn; *Simoneschi-Cortesi Chiara*, Dep.Gran Consiglio, Comano; *Sitta Horst*, Prof. Dr. UNIZürich, Herrliberg; *Stadler Hansruedi*, Dr., Regierungsrat, Altdorf; *Storelli Christiana*, Dep. Gran Consiglio, Bellinzona; *Studer Flüeliger Thérèse*, chargée d'ens. UNI Genève; *Suter Marc F.*, Nationalrat, Biel; *Tschoumy Jacques-André*, Dir. IRDP, Neuchâtel; *Uhlmann Hans*, Ständerat, Bonau/TG; *Vanetta Francesco*, Dir. Uff. studi e ricerche DIC, Bellinzona; *Venturelli Elio*, Dir. Uff. cant. statistica, Bellinzona; *Verda Carlo*, Dep. Gran Consiglio, Viganello; *von Flüe-Fleck Hanspeter*, Dozent UNI Freiburg, Freiburg; *Watts Prof. Richard*, Prof.UNI, Bern; *Werlen Iwar*, Prof. Dr. UNI Bern, Bern; *Zbinden Ernst*, Projektleiter Franz.Primarschule, Binningen; *Zanetti Flavio*, Dir. RTSI, Lugano; *Ziegler Oswald*, Ständerat, Bauen; *Zölch-Balmer Elisabeth*, Nationalrätin, Bern.

Adhères à la Fondation

La finance d'adhésion est de Fr. 200.- pour les personnes privées et de Fr. 500.- pour les institutions.

Flügel Christoph, Consulente DIC, Einsiedeln; *Früh Hans Rudolf*, Cons. nationale, Pully; *Ghisla Gianni*, da, doc., Tägerwilten; *Gianinazzi Brudoc*, Ruvigliana; *Graf Hansjörg*, ED, Prof.hon.,UNI Lausanne, Lutry; *Magdalena*, Lehrerin, St. Gallen; *Horw-St. Niklausen*; *Keller Hans*, Inesp.tedesco SME, Savosa; *Keller BE*; *Kind Albana*, doc., Comano; Fribourg, Fribourg; *Leimgruber Freiburg*, Villars-sur-Glâne; *Lepori Lepori-Bonetti Mimi*, Dep. Gran Concapogruppo SSP, Cureggia; *Lischer Zürich*; *Loeb François*, Nationalrat, Ascona; *Lüdi Georges*, Prof. UNI Cavigliano; *Mariotta Maruska*, *Pietro*, Consigliere di Stato Origgio;

Istituzioni / Institutionen / Institutions / Instituzjuns

Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft, Liestal; *Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*, Solothurn; *Erziehungs- und Kulturdirektion Appenzell A RH*, Herisau; *Département de l'instruction publique du Canton du Valais*, Sion; *Kant. Erziehungsdirektion, Kanton Bern*, Amt. für Kindergärten, Volks- u. Mittelschule, Bern; *Päd. Arbeitsstelle, Erziehungsdirektion Kanton S. Gallen*, H.U. Bossard, Rorschach; *Erziehungsdepartement Obwalden*, Kant.Schulinspektor, Hans Schürmann, Sarnen; *Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden*, Chur; *Dir. générale du cycle d'orientation, M. Battens*, Dir. service de l'enseignement, Genève; *Erziehungsdirektion, Kanton Zürich*, Französisch an der Primarschule, Dr. U. Bühler, Zürich; *Divisione scuola, DIC, Canton Ticino*, Bellinzona; *Divisione della formazione professionale, DIC, Canton Ticino*, Breganzona; *Unione di Banche Svizzere*, Lugano, Lugano; *Zentrale Kaufmännische Berufsschule*, Rektor, Aldo Widmer, Weinfelden; *Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren - EUROCENTRES*, Zürich; *Migros Genossenschafts-Bund Koordinationsstelle der Klubschulen*, Zürich; *ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit*, Solothurn; *Ecole normale*, Neuchâtel; *Tecnocopia SA*, Lamone; *Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)*, Zürich; *CLAC, Corporate Language and Communication*, L. Wertenschlag, Freiburg

(30.4.1993)



Impressum

Babylonia 1-1993

Herausgeber

Stiftung Sprachen und Kulturen
Postfach 120, CH-6949 COMANO

Redaktionsgruppe

Urs Dudli, Christoph Flügel, Gianni Ghisla, Giovanni Mascetti, Eliodoro S. Rodoni, Mireille Venturelli
Ab der nächsten Nummer dabei: Hanspeter von Flüe-Fleck (Fribourg), Claude Gauthier (Basel)

Adresse

Babylonia, Postfach 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 091/51 48 65
PCC 69-40263-5

Graphische Gestaltung

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Manuskripte

Für Manuskripte sind wir dankbar (auf Diskette ohne Formattierung und mit einer Kopie).

Auflage/Abonnement

Die Auflage der Nummer 1/1993: 3000 Exemplare.
Jahresabonnement: Fr. 48.- zuzüglich Versandkosten.
Preis des Einzelexemplares: Fr. 16.50.

Inseraten

Inseratenaufnahme direkt bei der Redaktion.

Illustrazioni/Bilder

Si ringraziano gli allievi delle classi IA, IB e IC della Scuola Media di Savosa e il loro insegnante Bruno Gianinazzi per la creazione delle immagini di questo numero. *Wir danken den Schülern der IA, IB und IC der Scuola Media in Savosa und ihrem Lehrer Bruno Gianinazzi für die Gestaltung der Bilder zu dieser Nummer.*

Copyright

bei der Redaktion

Dans le prochain numéro le thème de la lecture en langue étrangère sera traité pour les écoles supérieures à travers diverses contributions. En particulier, Marie Laure Poletti (Paris) indiquera comment aborder des textes longs. Dans son article elle met en question la lecture en tant que "communication à sens unique" et elle suggère aux professeurs de langue des activités de lecture dont le but est d'inciter les élèves à une lecture active, c'est-à-dire, une lecture où les lecteurs/apprenants de L2 s'impliquent dans la "production de sens" et, ce faisant, de ressusciter le "plaisir" de lire.

Babylonia 1-1993 è stata pubblicata grazie al sostegno del Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino.



**Autori di questo numero/Autoren
dieser Nummer/Auteurs de ce
numéro**

Andres Franz, Institut für englische Sprachen und
literaturen, Universität, 3000 Bern

Bianconi Sandro, Via dei Paoli 14, 6648 Minusio

Biasca Corrado, Via Paradiso 7b, 6500 Bellinzona

Borghì Marco, 1724 Praromand

Bovet Michelle, Rue Morat 59, 1700 Friburgo

Brohy Claudine, Université, Miséricordie, 1700
Friburgo

Büchi Hans, Französisch an der Primarschule,
Kasernenstr. 49, 8090 Zürich

Bühler Urs, Französisch an der Primarschule,
Kasernenstr. 49, 8090 Zürich

Dudli Urs, Via Pratocarasso 30e, 6500 Bellinzona

Flügel Christoph, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Franceschini Rita, Feldstr. 40, 8004 Zurigo

Mariotta Maruska, 6597 Agarone

Mitteregger Silvia, ch Jugendaustausch, Postfach,
4501 Solothurn

Moretti Bruno, Bahnhofstr. 71, 5430 Wettingen

Paccagnino Clelia, Via Besso 57, 6900 Lugano-
Besso

Pult Chasper, Prada setga, 7417 Paspels

Racine Jean, Sternengasse, 4500 Solothurn

Tschoumy Jacques-André, Directeur de l'IRDP, Fbg.
de l'Hôpital, 2007 Neuchâtel

Venturelli Mireille, Scalinata ad Artore, 6500
Bellinzona-Daro

Windisch Uli, Dépt de sociologie, Université, 5, Rue
St. Urs, 1211 Genève