

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
Culturās

N 2 ■ 5 ■ 1995



Babylonia

**Il rapporto tra lingua materna (L1)
e lingue seconde (L2)**

Con contributi di
Paolo Balboni (Venezia)
Lucia Barella e
Gianni Ghisla (Lugano)
Jean-François De Pietro (Neuchâtel)
Brigit Eriksson (Zürich)
Leo van Lier (Monterey - California)
Danièle Moore (Paris - Saint-Cloud)
Eddy Roulet (Genève)
Christiane Perregaux e
Sylviane Magnin Hottelier (Genève)
e diversi docenti di L1 e L2.

Con un inserto didattico preparato da
Michel Darani e Mireille Venturelli
(Brione/Bellinzona)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007

no 2 / anno III / 1995

Un abbonamento per il 1995

Siamo lieti di poter comunicare i nomi dei vincitori del concorso "Un abbonamento per il 1995" promosso da Babylonia nei numeri 3/1994 e 4/1994. Ringraziamo tutti coloro che, procurandoci almeno un nuovo abbonato, hanno partecipato al concorso: costoro riceveranno gratuitamente la rivista durante tutto il 1995. Ringraziamo anche le ditte Industrade AG di Wallisellen, l'Hotel Castello a Locarno e l'Ufficio del Turismo di Scuol per averci messo a disposizione i premi. Complimenti quindi a tutti! Ecco il nome dei fortunati vincitori:

Primo premio

1 Macintosh PowerBook 150,
1 StyleWriter II, 1 Claris Works

Giancarlo Sala-Pola,
Coira

Secondo premio

Un weekend per due persone a
Locarno all'Hotel Castello.

Jean-Claude Meilland,
Martigny

Terzo premio

Un weekend per una persona a
Scuol con biglietto d'ingresso per
il bagno romano

Giovanni Mascetti,
Bellinzona

IV incontro di Ascona sul plurilinguismo Monte Verità, 4 ottobre - 6 ottobre 1995

LE LINGUE NAZIONALI FUORI DEL LORO TERRITORIO

4 ottobre	17.30 17.45	Georges Lüdi (Basilea) Apertura dell'incontro Jacques-André Tschoumy (Neuchâtel) Développements pédagogiques
5 Ottobre	7.00-12.00	• Iso Camartin (Zurigo): "Bündnerromanen in Zürich" - Sprachdiaspora wie sie ist und wie sie sein könnte • Gottfried Kolde (Ginevra) - Anton Näf (Neuchâtel): Das Deutsche in Genf. Soziolinguistische Beobachtungen und Erfahrungen • Francesca Antonini (Locarno): La famiglia: luogo di mantenimento, di convivenza o di perdita di una lingua extraterritoriale? Il caso dell'italiano a Zurigo. Con un intervento di Bruno Moretti (Berna)
	15.00	• Marco Borghi (Friburgo): La "constitutionnalité" des droits culturels. Con un intervento di Graziano Martignoni (Friburgo)
	17.30	• François Grin (Ginevra): La situation des minorités linguistiques dans le modèle canadien
6 ottobre	9.00-12.00	Tavola rotonda: Lingue e federalismo svizzero: due realtà inconciliabili? Partecipano: Marco Borghi, Fulvio Caccia, Iso Camartin, François Grin, Jacques Pilet, Remigio Ratti. Presiede Sandro Bianconi

Lingue dell'incontro: tedesco, francese, italiano, romancio. Senza traduzione simultanea.

Informazioni: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Biblioteca cantonale, CH-6600 Locarno

Tel. 004193/319172 - Fax 004191/319174

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2)
	7	L1-L2: un rapporto da costruire. <i>Gianni Ghisla</i>
	8	Il rapporto L1-L2: per gli insegnanti una galassia lontana? Interviste a sei insegnanti.
	16	Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb. <i>Brigit Eriksson</i>
	22	Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? <i>Eddy Roulet</i>
	26	Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. <i>Danièle Moore</i>
	32	Vivre et apprendre les langues autrement à l'école. <i>Jean-François de Pietro</i>
	37	The use of L1 in L2 classes. <i>Leo van Lier</i>
	44	Educazione linguistica in Italia. Intervista a <i>Paolo Balboni</i>
	46	Dall'italiano al tedesco e ritorno. <i>Lucia Barella e Gianni Ghisla</i>
	51	Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie! <i>Christiane Perregaux, Sylviane Magnin Hottelier</i>
	56	Spaghettiberg und Bundesfleisch. <i>Waseem Hussain</i>
Inserito didattico		No. 15: L1-L2: une même manière de s'exercer pour apprendre? <i>Michel Darani / Mireille Venturelli</i>
Ricerca	59	La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique. <i>François Grin</i>
Racconto	66	Der Privatdetektiv. <i>Pierre Chiquet</i>
	68	Lu en classe: "Paris, le 16 juillet 1942" de Sylviane Roche
Curiosità linguistiche	70	*Das verglimpfte Geziefer. <i>Hans Weber</i>
Finestra	71	L'articolo sulle lingue: dagli altari alla cenere?
	72	Ein neuer Sprachenartikel in unserer Bundesverfassung? <i>Christoph Flügel</i>
	77	L'opinione di <i>Fulvio Caccia, Barnard Cathomas, Alain Pichard, Sergio Salvioni</i>
	79	MAR: Die neuen Maturitätsanerkennungsverordnung. <i>Urs Dudli</i>
Bloc Notes	80	Associazione per l'insegnamento plurilingue
	81	L'angolo delle recensioni
	85	Attualità - informazioni
	87	Agenda
	88	Impressum, autori, presentazione no 3/95

Le immagini di questo numero sono un omaggio a Kandinsky. Sono state realizzate dagli allievi di una prima classe della Scuola media di Breganzona.



Editorial Editoriale

Babylonia lancia un sasso nello stagno di un rapporto che, nella tradizione didattica e scolastica, si rivela come il più classico rapporto di amore e odio, gravido delle ambiguità di chi si rispetta per ragioni di stretta parentela e nutre profonda, reciproca diffidenza per ragioni di malcelata concorrenzialità. Ma è anche un rapporto asimmetrico dove a una parte la tradizione avrebbe assegnato il ruolo di garante della cultura e più ampiamente dell'identità di una comunità, e all'altra il più modesto e utilitaristico compito di aprire qualche orizzonte verso altre comunità. Stiamo parlando del rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2) che, al di là di queste connotazioni un tantino provocatorie, nella scuola non è mai veramente esistito. Babylonia pone dunque senza mezzi termini la questione di questo rapporto e lo fa nella consapevolezza che sia giunto il momento di ripensarlo in modo radicale nella prospettiva di un progetto di educazione linguistica che tenga conto della realtà multilingue e multiculturale della società. C'è chi afferma che sarebbe meglio procedere con prudenza, cominciare a risolvere i problemi nelle singole materie. Noi crediamo che la scuola abbia bisogno di visioni, della forza e dell'entusiasmo delle idee e quindi debba puntare alla luna per superare il prossimo ostacolo, come dice un vecchio proverbio cinese. Ma crediamo anche che i problemi, tanto nelle lingue, quanto nelle altre materie non si risolvano più all'interno dei limiti disciplinari. Occorrono apertura e ricerca di sinergie. I contributi di questo numero vanno in questa direzione. Propongono riflessioni di insegnanti e specialisti attorno ad alcuni aspetti cruciali del rapporto tra L1 e L2 e documentano una serie di esperienze che si stanno facendo nella prospettiva di un'educazione linguistica integrata.

Babylonia ha poi la fortuna di offrire ai suoi lettori una primizia: si tratta dei primi risultati di una ricerca svolta da François Grin dell'università di Ginevra nell'ambito di un progetto del fondo nazionale sullo scottante tema del valore economico delle competenze linguistiche. A quanto ci risulta è la prima volta che entrano in discussione dati empirici chiari sulla portata economica della conoscenza del tedesco, del francese e dell'inglese in Svizzera. Sono dati certo da discutere e interpretare in un quadro politico-culturale e pedagogico, ma che non mancheranno di incidere sulla discussione.

Da segnalare anche la documentazione e alcuni commenti sulle vicende del previsto articolo costituzionale sulle lingue che sembra essere miseramente caduto nelle ceneri di un parlamento titubante e incapace di fare delle scelte aperte alle nuove realtà multiculturali e al futuro.

Per concludere ringraziamo Claude Gauthier che lascia la redazione dopo aver dato un contributo significativo in questa fase di costruzione della rivista e auguriamo buona lettura e buona estate a tutti i lettori.

Gianni Ghisla

Schwerpunktthema dieser Nummer ist die integrierte Muttersprach- und Fremdsprachdidaktik. Diesem Thema ist widerfahren, was so vielen Desiderata der (Fremd-) Sprachdidaktik widerfahren ist: es bleibt bei Absichtserklärungen, und ganze Generationen von Schülerinnen und Schülern spüren in ihrem Sprachunterricht wenig oder nichts von alledem, was sich gescheite Leute ausgedacht haben.

Und dabei wäre es doch so einfach, etwas zu tun, was den Schülerinnen und Schülern das Sprachenlernen erleichtert. Denn darum geht es ja, und nicht um das Vertreten irgendwelcher ideologischer Positionen. Im Muttersprach- und im Fremdsprachenunterricht geht es im Grunde um dasselbe: es geht um Sprache, um Lernen, es geht um Sprachenlernen. Möglichkeiten eines Zusammenwirkens von Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht, Möglichkeiten von Synergieeffekten werden in verschiedenen Beiträgen dieser Nummer von Babylonia aufgezeigt. Wenn von "Muttersprach"-Unterricht und den Kooperationsmöglichkeiten dieses Unterrichts mit dem Fremdsprachenunterricht die Rede ist, so wird allzu häufig vergessen, dass die jeweilige "Muttersprache" für eine steigende Zahl von Schülern und Schülerinnen gar nicht ihrer "Erstsprache" entspricht, und nur wenig, wenn überhaupt, kümmert sich die Schule in der Schweiz um die Förderung der "Muttersprache" jener Schüler, deren Erstsprache nicht der offiziellen Unterrichtssprache, also der Sprache der Region, entspricht.

Mit einem für die Schweiz neuen und sicher brisanten Aspekt schulischen Fremdsprachenlernens beschäftigt sich François Grin in seinem Beitrag "La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique". In seinem bildungs- und sprachökonomischen Ansatz untersucht François Grin Fragen der Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts (für das einzelne Individuum und die Gesellschaft). Die hier vorgestellten ersten Ergebnisse über den "Wert" von Fremdsprachenkenntnissen werden sicher noch viel zu re-den geben. Diese ersten Resultate betreffen die L2-Kenntnisse von Bewohnerinnen und Bewohnern vorerst der Deutschschweiz und der Suisse romande (die Daten aus der italienischen Schweiz sind zur Zeit noch nicht ausgewertet).

Die Beschäftigung mit Fragen der Wirksamkeit schulischen Fremdsprachenlernens ist ein "must" für alle, die - sei es als Lehrer/innen, sei es als Forschende, sei es als Mitglieder von Behörden - Verantwortung für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz tragen.

Christoph Flügel

8.15 - 9h: français... 10.15 - 11h: allemand... 14.15 -15: anglais... Dans les salles de maître, les Ecoles normales, se côtoient, sans guère se parler, les enseignants de langue maternelles, secondes, étrangères, avec chacun son programme, ses objectifs...Didactique du français L1, didactique de l'allemand L2... N'y aurait-il pas lieu de se demander si des rapprochements ne sont pas possibles, utiles, nécessaires? Si des synergies ne peuvent être trouvées qui augmenteraient l'efficacité de chacun des enseignements? Si les objectifs fondamentaux de chaque discipline du langage ne participent pas, finalement, d'un même projet, qui fasse une place aux savoir-faire pragmatiques certes, mais aussi à l'insertion sociale et à l'identité des locuteurs, de quelque origine qu'ils soient, mais aussi à la circulation des idées et des mouvements littéraires? Bref, ne serait-il pas temps de réfléchir à une *éducation linguistique globale* qui tienne compte de la pluralité linguistique et culturelle des classes d'aujourd'hui et des contacts toujours plus nombreux entre langues et cultures différentes?

N'éveillez pas le chat qui dort! dit le proverbe... Babylonia, fidèle à sa vocation inter (-linguistique, -culturelle, -disciplinaire), pense le contraire: qu'il est temps d'*éveiller au langage*, dans la perspective d'une pédagogie mieux intégrée des diverses langues enseignées à l'école. Il y a 20 ans déjà que certains défendent ce point de vue — E.Roulet, en particulier, que nous remercions pour sa contribution— et, pourtant, tout reste à faire! Par ce numéro consacré aux rapports entre langue(s) maternelle(s) et langue(s) seconde(s), Babylonia tente d'apporter une pierre à l'édification de cette éducation linguistique globale.

Souhaitons que cela permette un débat entre tous les partenaires de l'"éducation linguistique" —ceux-là même dont nous disions, un peu pour provoquer, qu'ils se côtoient sans guère se parler- dans les écoles, dans les universités, dans notre revue... Car, *une fois éveillée, il faudra bien que la chatte retrouve ses petits...*

Ce numéro 2/95 contient également une contribution de F. Grin présentant les premiers résultats d'une recherche conduite dans le cadre du Fond National de la recherche scientifique sur la valeur économique des compétences linguistiques. Il nous semble, là encore, qu'il devrait y avoir matière à un vaste débat qui pourrait trouver place dans nos colonnes. Enfin les lectrices et les lecteurs trouveront un recueil de documents et commentaires relatifs au nouvel article constitutionnel sur les langues, progressivement congelé dans l'ambiance frileuse d'un Parlement peu disposé à imaginer la réalité linguistique future de notre pays...

Nous ne saurions conclure cet éditorial sans adresser nos plus vifs remerciements à Claude Gauthier, qui quitte le Comité de rédaction après avoir contribué de manière si importante à la naissance de notre revue, de votre revue. Bonne lecture, et bon été, à toutes et à tous.

Jean-François de Pietro

Quest numer da la Babylonia è deditgà a la relaziun tranter L1 ed L2 - en noss cas rumantsch vul quai dir tranter il rumantsch ed il tudestg. Quai ch'era ina giada "cler sco il sulegl", numnadamain che la L1 è il rumantsch, è sa midà en il curs dals ultims decennis da maniera radicala. Igl è bod daventà ina decisiun "intima" da mintga Rumantsch e da mintga Rumantscha sch'el sa vesa pli sco Rumantsch u pli Tudestg. Per sa declerar en emprima lingia sco Rumantsch ston'ins ubain avair vivi tut sia vita en terra anc stgettamain rumantscha u alura mobilisar ina buna purziun persvasiun e sentiments.

Quest fatg stat en cuntradiziun cun il clom da battaglia dal temp d'avantguerra "Rumantschs eschan e Rumantschs vulain restar". Quia cuntegnaiva il moviment rumantsch d'asper la realitad linguistica per ils blers anc intacta er in bun quantum d'ideologia. Er nossa cultura è stada influenzada da l'ideologia naziunalistica cun ils trais temas: ina lingua, ina cultura, in pievel. Er sche - per fortuna - nus na vain mai sviluppa teorias da separatissim naziunal, l'olma rumantscha era unilingua u malsauna. Oz datti anc rests da quest'ideologia d'exclusivadad, era sche la realitad è sa midada radicalmain. Jau menziunesch be in exempel. Segund la dumbraziun dal 1990 inditgan 39 632 persunas il rumantsch sco lur lingua principala (enstagl da passa 50 238 persunas ch'avevan inditgà dal 1980 il rumantsch sco lur lingua materna)."Ideologs" rumantschs e politichers tiran immediat il sain da sturn, la situaziun è alarmanta. 62 353 han però inditgà l'onn 1980 da duvrar il rumantsch sco lingua principala u sco lingua ch'els enclegian e san discurren. Questa cifra stuess dentant accumplir ils Rumantschs cun satisfacziun, però be sch'els dattan si la separaziun ideologica tranter Rumantschs da prima e da quels da segunda classa.

In concept realistic da la politica culturala rumantscha sto sa basar ozendi sin ina politica da "punts" e betg da "baricadas". Quai è nov, quai po svegliar temas e speranzas.

Romedi Arquint

Clé

Tema

Rapporto L1-L2

L1-L2: un rapporto da costruire

Ciò che ci interessa del rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2) è ovviamente l'ottica specifica dell'apprendimento e dell'insegnamento. La discussione di questi aspetti appartiene alle novità del discorso pedagogico e didattico. Due sembrano essere i fattori che hanno stimolato negli ultimi anni la riflessione in questa direzione: l'avvento sempre più evidente di una realtà multilingue e multiculturale nella nostra società e nelle nostre scuole e le ricerche psicolinguistiche che da tempo si interessano delle implicazioni cognitive dello sviluppo e dell'apprendimento di più lingue. Nonostante questi stimoli, e lo fa notare bene Edy Roulet nel suo contributo in questo numero di *Babylonia*, la scuola si dimostra ancora scettica e faticata ad entrare in argomento sia per quanto si riferisce

ai programmi sia per il lavoro degli insegnanti.

Occorre pertanto un intenso lavoro di riflessione e sperimentazione che permetta la necessaria chiarezza concettuale e fornisca dei riferimenti convincenti per il lavoro pratico. Il rapporto L1-L2 può essere considerato un asse privilegiato del più ampio complesso di trasversalità che investe tutte le discipline scolastiche e che ha un suo fondamento essenziale proprio nella componente linguistica. Ecco perché gli elementi significativi di questo rapporto riemergono, in buona parte, anche in un quadro più ampio comprendente le altre discipline del curriculum scolastico.

Schematizzando molto riassumiamo tali elementi nello schema riportato sotto. Da esso appaiono molteplici interrogativi, articolati attorno alle

quattro componenti centrali del rapporto L1-L2: la componente politico, culturale, quella teorica, quella pedagogico-didattica e quella cognitiva/metacognitiva.

I contributi proposti da *Babylonia* in questo numero offrono numerosi spunti per discutere queste questioni e per progettare percorsi di lavoro concreti. Il loro pregio è, tra l'altro, di scaturire da realtà culturali e scolastiche molto diverse. Ma non solo. Abbiamo dato dapprima la parola agli insegnanti che tracciano l'indispensabile contesto entro il quale valutare la portata tanto degli articoli a carattere teorico quanto di quelli che riportano o propongono esperienze pratiche. Un fatto è comunque certo: il rapporto tra L1 e L2 è tutto da scoprire e da costruire.

(Gianni Ghisla)

La componente politico-culturale

- Quali sono le implicazioni politico-culturali dell'apprendimento linguistico relative in particolare all'identità?
- Come incide la realtà multiculturale sul rapporto L1-L2?
- Come si può configurare un progetto di educazione linguistica nell'ambito della politica scolastica?
- Come vengono vissute le "altre" lingue a livello sociale e nella scuola?

La componente teorica

- Quali aspetti epistemologici, linguistici e storici sono rilevanti per il rapporto L1-L2?
- Qual è l'oggetto dell'apprendimento linguistico?
- Quali sono le implicazioni cognitive e

affettive dell'apprendimento linguistico?

- Cosa offrono le teorie dell'apprendimento linguistico simultaneo di più lingue?

La componente didattica

- Quali sono i punti di convergenza/divergenza didattica relativi
 - alle 4 competenze di base
 - ai contenuti (culturali, linguistici, grammaticali, ecc.)?
- Che cosa offrono il confronto e l'analisi contrastiva tra L1 e L2?
- Esiste un orientamento pedagogico comune (ruolo dell'allievo, ruolo dell'insegnante, ruolo dell'errore, criteri di valutazione, ecc.) favorevole all'educazione linguistica?
- qual è l'oggetto dell'apprendimento linguistico?
- Che significato ha la dimensione cultu-

rale della lingua?

- Esistono esperienze concrete di pedagogia integrata?

La componente cognitiva e metacognitiva

- Quali problemi pone l'apprendimento di diverse lingue a livello cognitivo?
- Quali capacità relative allo sviluppo e all'organizzazione del pensiero (seriare, classificare, generalizzare, astrarre, dedurre, indurre, stabilire relazioni logiche, ecc.) possono essere favorite in L1 e L2?
- Quali strategie relative all'apprendimento (comprendere e riprodurre informazioni, scegliere mezzi e percorsi adeguati di fronte ai problemi, organizzazione dello studio, ecc.) possono essere esercitate in L1 e L2?

Tema

Rapporto L1-L2

Il rapporto L1-L2: per gli insegnanti una galassia lontana?

Interviste con insegnanti della Svizzera italiana, tedesca e francese

Qualsiasi pretesa di innovazione didattica deve reggere al confronto con i docenti che sono chiamati a realizzarla. L'immagine che essi si fanno del problema, del modo di affrontarlo e delle prospettive di successo è parametro e chiave di lettura di ogni progetto. Abbiamo perciò chiesto a due insegnanti di lingua materna e di lingue seconde delle tre principali regioni linguistiche svizzere la loro opinione sul tema in generale, su quanto si fa in classe e sul futuro di un tale progetto.

Il quadro che ne è emerso non lascia spazio alle illusioni: nella quotidianità scolastica L1 e L2 sono realtà sostanzialmente distinte con agganci poco più che casuali anche per i docenti che hanno la fortuna di insegnare entrambe le materie. Le differenze regionali non sono molto marcate, anche se per la Svizzera tedesca emerge con maggior vigore l'opportunità di una didattica trasversale che copra l'arco di tutte le materie e per la Svizzera italiana affiora l'idea di una riforma globale del fare scuola. Ancorché apprezzata sul piano ideale, la visione di un'educazione linguistica integrata, resta comunque per ora nell'anticamera dell'immaginario operativo dell'insegnante di lingue. La chiave per accedervi ancora deve essere forgiata.
(Red.)

Chi abbiamo intervistato?

Fabio Pusterla. Sono nato nel 1957. Ho studiato lettere italiane all'Università di Pavia, e da più di dieci anni insegno italiano alla Scuola Cantonale di Commercio a Bellinzona. All'insegnamento ho affiancato da anni un'attività di ricerca, nel campo della dialettologia, della storia della lingua e della letteratura italiana (soprattutto dell'Otto- e Novecento). Oltre a questo ho scritto alcuni libri di poesia, e mi sono occupato di traduzioni (dal francese e, più recentemente, dal portoghese). Sono tra i redattori della rivista letteraria "Idra", e collaboro occasionalmente da altre riviste e a giornali.

Corrado Biasca, insegnante di italiano e tedesco alla SM di Cadenazzo. Studi in storia, letteratura italiana e linguistica a Friburgo in Brisgovia e Zurigo.

Werner Amstutz, 38; Matura Typus C; 5 Semester Pädagogik an der Uni Freiburg i. Ue., anschliessend Wechsel zu Germanistik und Englischer Literatur an der gleichen Uni. Lizentiat, Gymnasiallehrerdiplom. Gewählter Lehrer für Deutsch und Englisch an der Kantonsschule Willisau (Gymnasium und Handelsdiplomschule, Unterricht auf allen Stufen ab 7. Schuljahr), Schulbibliothekar.

Daniel Brügger, 40, Sekundarlehrer phil. I seit 1978 für Deutsch, Französisch, Geschichte und Turnen an der

OS Wünnewil/FR. Seit 1987 Fachdidaktiker für Deutsch an der Universität Freiburg (Teilpensum).

Christian Merkelbach a 42 ans, il enseigne le français dans un Collège de Bellelay (BE), au niveau secondaire I. Parallèlement, il est Directeur de ce Collège, qui accueille des élèves bernois et jurassiens.

Christian Merkelbach est également collaborateur de l'Office de recherche pédagogique du canton de Berne (ORP) et méthodologue pour le domaine du français au secondaire I.

Christian Merkelbach a suivi des études de lettres, à l'Université de Neuchâtel, où il a obtenu une licence avec français, linguistique et philosophie. Il enseigne le français depuis une quinzaine d'années, après avoir durant 3-4 ans enseigné diverses autres branches, dont l'allemand.

Patrick Herrmann, 39 ans, est enseignant d'allemand et de français à l'Ecole supérieure de commerce des Montagnes neuchâteloises (ESCOM). Etudes à l'Université de Neuchâtel, licence es-Lettres en français, allemand et linguistique. C'est en tant qu'enseignant d'allemand en Suisse romande, donc de L2, depuis une dizaine années que P. Herrmann a bien voulu répondre à nos questions.

La redazione ringrazia cordialmente gli intervistati.

Babylonia:

Quale insegnante di LI/L2 è a conoscenza di che cosa attualmente stanno trattando i suoi allievi nelle altre lingue? Che significato o che utilità possono avere per Lei queste eventuali informazioni?

Sind Sie als MuttersprachenlehrerIn darüber informiert, was Ihre SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht - und umgekehrt - im Moment gerade lernen? Welchen Stellenwert haben allenfalls solche Informationen für Sie?

En tant qu'enseignant de LI/L2, êtes-vous au courant de ce que vos élèves sont en train de traiter dans les autres langues qu'ils étudient? Quelle signification, quelle utilité peuvent (pourraient) avoir ces informations pour votre propre enseignement?

Fabio Pusterla: Devo premettere, e questa premessa vale in fondo per tutte le risposte che seguiranno, che tra l'insegnamento della lingua materna e gli altri insegnamenti linguistici non sono previste ufficialmente, a nessun livello, particolari forme di collaborazione o di scambio. Se qualcosa del genere comunque talvolta avviene, ciò è unicamente dovuto alla concreta collaborazione di alcuni colleghi, o alle esigenze particolari degli allievi; e comunque non è detto che la collaborazione, quando c'è, cioè raramente, si concretizzi strettamente sul piano della pratica e delle scelte didattiche; più spesso, si tratta piuttosto di una generica sintonia tra colleghi, di un atteggiamento comune nei confronti degli obiettivi da raggiungere. Come insegnante di italiano, sono ovviamente al corrente dei programmi degli altri insegnamenti linguistici; e so, di solito in termini piuttosto generali, quello che gli allievi stanno studiando nelle discipline linguistiche. Queste informazioni mi giungono soprattutto attraverso due fonti: gli allievi stessi, a cui con una certa frequenza chiedo cosa stanno facendo, per esempio, in francese, e che talvolta mi pongono delle domande, di natura linguistica o (più raramente) let-

teraria, che riguardano appunto le altre lingue; e in secondo luogo i colleghi (quando la complicità cui accennavo sopra riesce ad esistere), con i quali si discute di una classe, dei suoi successi e delle sue difficoltà.

Simili informazioni sono a mio avviso piuttosto importanti. Durante i primi due anni di scuola, e in particolare nel corso del primo anno, l'insegnamento dell'italiano verte ancora in maniera abbastanza accentuata sulla messa a punto degli strumenti di espressione linguistica. Durante le lezioni, è perciò possibile riprendere alcuni aspetti della grammatica (è di nuovo un esempio) facendo riferimento alla situazione delle lingue straniere: cioè mostrare come una buona conoscenza della propria lingua sia alla base di un corretto apprendimento delle lingua "altre"; e, viceversa, come alcuni degli errori più frequenti nelle lingue straniere (specie a livello sintattico) derivino da un'insicurezza nella propria lingua madre. Analoghi ragionamenti sono naturalmente possibili a tutti i livelli dell'insegnamento linguistico: dalle riflessioni sul lessico e sull'etimologia delle parole, a quelle che riguardano i rapporti e gli scambi tra le varie culture nazionali. E in questo senso, il riferimento alle lingue straniere, anche propriamente in termini culturali o letterari, può essere assai utile anche negli anni successivi.

Bisogna però aggiungere che, nell'assetto attuale della scuola, cioè in assenza di una reale collaborazione tra gli insegnamenti linguistici, tutto ciò non può pretendere di assumere un valore programmatico e ben definito: voglio dire che, nella mia pratica di insegnante, mi sforzo per quanto possibile di far capire che le varie discipline (tutte: non solo quelle linguistiche) possono trovare un terreno comune, e che studiando italiano è possibile parlare di cultura (e di lingua) tedesca, o di diritto, o di matematica. E' solo in questo senso che mi sembrano andare i riferimenti alle lingue



straniere: il cui fine è in sostanza quello di spezzare le paratie stagne che tendono a suddividere e a spezzettare i vari campi del sapere; ma non può per il momento essere quello di agglomerare, anche solo idealmente, i vari insegnamenti linguistici in un'ottica di educazione linguistica globale.

Corrado Biasca: Essendo insegnante sia di L1 che di L2, ho indubbiamente un compito facilitato, almeno quando opero nella medesima sezione, tanto più che, in casi del genere, svolgo pure la funzione di docente di classe. Quando l'insegnante di L2 è un altro, mi premuro, pur se non con perfetta regolarità, di assumere informazioni presso il docente o gli allievi circa gli argomenti trattati. Ciò mi consente talvolta di anticipare o posticipare nel piano di lavoro di italiano alcune tematiche, in modo da facilitare l'apprendimento degli allievi (ad es., lo studio dei pronomi personali in I media)

Werner Amstutz: Vorausschickend ist zu sagen, dass ich vier Klassen in der Muttersprache unterrichte, eine weitere in einem anderen Fach. Die Zahl von 3-5 Klassen dürfte dem Durchschnitt entsprechen, welche ein Lehrer mit Sprachfächern am Gymnasium unterrichtet. Da ich selbst eine Fremdsprache unterrichte (Englisch), bin ich in bezug auf diese über den Stoffplan informiert, den jeweils aktuellen Stand der Klassen erfahre ich manchmal aus Gesprächen mit Schüler/innen oder Lehrpersonen. Über den Stoff in Französisch weiss ich etwas von der Klasse, deren Klassenlehrer ich bin, da sie häufig im Klassenzimmer Hausaufgaben lösen.

Daniel Brügger: Als Fremdsprachenlehrer für Französisch unterrichte ich in der Regel auch die gleiche Klasse in Deutsch. Falls dies nicht der Fall ist, spreche ich mich mit dem/der Deutschlehrer/in in erster Linie bezüglich des Grammatikstoffes ab.

Dies deshalb, weil ich bei den SchülerInnen ein Begriffsdurcheinander vermeiden will und vor allem klare Strukturen erkenntlich machen möchte. Fremdsprachen- und Deutschunterricht sind im Moment wenig koordiniert. Die Lehrmittel („Schweizer Sprachbuch“, „Bonne chance“) sind konzeptionell verschieden.

Die Klärung von Grammatikbegriffen ist für mich im Moment die wichtigste Koordinationsarbeit L1-L2. Absprachen bezüglich Arbeitstechniken und Organisationsformen (z.B. Arbeit mit dem Karteikasten, Arbeit an Werkstätten oder im Rahmen des Wochenplans, Lernkontrollen) haben mehr Bedeutung.

Christian Merkelbach: Très partiellement au courant, et surtout à travers les questions que je pose aux élèves, parfois aux collègues. C'est très difficile à estimer, car il y a peu de parallélismes, peu de ponts, entre les enseignements.

Patrick Herrmann: Oui, je suis naturellement au courant puisque j'enseigne également la langue maternelle. Cela est utile, surtout pour ce qui concerne les aspects formels de la langue. Par exemple, je sais que je dois faire attention lorsque je traite le passif en allemand car cette construction est mal connue dans la langue maternelle.

Babylonia:

Nel Suo insegnamento ha occasione di fare riferimenti concreti alla L1 risp. alle L2? Vede delle sinergie, dei punti di contatto, considerando che vengono insegnate parallelamente?

Sehen sie Synergien, die aus dem zeitlichen Nebeneinander von Mutter- und Fremdsprachenunterricht entstehen können? Welche?

Dans votre enseignement, avez-vous l'occasion de faire des références concrètes à l'une ou l'autre des L2 étudiées par vos élèves (respectivement à leur L1)? Si oui, pouvez-vous mentionner un exemple? Plus généralement, du fait que différentes langues sont enseignées simultanément et parallèlement, voyez-vous des points de contact, des possibilités de synergie entre les différents enseignements? Si oui, lesquels par exemple?

Fabio Pusterla: Mi pare di aver già risposto poco fa a questa domanda, basandomi sull'esperienza concreta e non sulla teoria (che, ovviamente, porterebbe a postulare con facilità ed entusiasmo una stretta correlazione tra gli insegnamenti linguistici: salvo poi essere tristemente smentita dalla pratica). Certo, si potrebbe osservare che ogni insegnamento linguistico contiene un nucleo nel complesso abbastanza simile (dalle riflessioni di natura grammaticale e sintattica, a quelle relative agli aspetti retorici dell'espressione orale e scritta, a quelle ancora che si riferiscono all'organizzazione del testo: solo per citare alcu-

ni grandi capitoli; ma esempi analoghi si potrebbero fare anche per lo studio della cultura e della letteratura); e che dunque sarebbe auspicabile una più stretta collaborazione su questi punti. Credo però che l'eventuale realizzazione di una simile ipotesi non possa dipendere solo dalla "collaborazione" tra colleghi. Essa implicherebbe secondo me una riforma profonda degli insegnamenti linguistici, e una revisione della filosofia che ciascuno di essi sottende.

Corrado Biasca: Le sinergie e i punti di contatto, a dire il vero, sono pochi. Malauguratamente ogni docente coltiva in primo luogo il proprio orticello. Nel mio piccolo, agendo come detto in una posizione un po' privilegiata, ho l'occasione di effettuare talvolta dei riferimenti alla L2 o viceversa. Ciò avviene soprattutto in ambito lessicale e idiomatico con il coinvolgimento di allievi di lingua madre (tedesca o italiana), oppure nel corso della correzione in comune di elaborati, che presentano carenze o errori di natura sintattica, dovuti ad interferenze linguistiche. Si tratta in ogni caso di un lavoro abbastanza saltuario e non sistematico.

Werner Amstutz: Mutter- und Fremdsprachenunterricht laufen ja immer zeitlich nebeneinander, sie befinden sich aber kaum einmal auf demselben Niveau, was die Sprachkompetenz betrifft. Synergien sehe ich trotzdem: Die Fremdsprache profitiert ja von der Vorarbeit der Muttersprache, was Grammatik betrifft; ich könnte mir auch im Bereich der Textrezeption und -produktion Synergien vorstellen, jedoch kaum im ersten Fremdsprachenjahr.

Daniel Brügger: Solche Synergien können aus allen Teilbereichen schulischen Lernens entstehen. Von einem primär fachorientierten Unterricht entfernen wir uns sowieso je

länger je mehr. "Schülerorientierung" wäre für mich die zentralste Synergie aus dem Nebeneinander von Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht: Schülerorientierter Sprachunterricht soll dem/der Lernenden Wahlmöglichkeiten bieten bezüglich Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Sozialformen und auch zeitlicher Strukturierung des Lernens. Allen SchülerInnen sollen motivierende Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.

Christian Merkelbach: C'est surtout en grammaire et pour le vocabulaire que nous faisons parfois référence à d'autres langues. Par exemple, nous établissons de temps à autre des comparaisons entre le fonctionnement du français et de l'allemand, à propos de la construction des verbes, on dit aux élèves «vous savez qu'en allemand ce n'est pas la même chose...», qu'on ne peut pas simplement transposer comme ça...

Dans le domaine du lexique, on essaie ponctuellement d'utiliser les connaissances dans les autres langues lorsqu'on rencontre des emprunts, ou parfois pour reconstituer une étymologie en rapport avec le latin. J'interpelle alors les élèves latinistes.

Mais tout cela reste très ponctuel...Le principal point de contact, ce serait une comparaison du fonctionnement respectif des différents systèmes pour la grammaire. Pour le lexique, comme je l'ai dit, il s'agirait d'exploiter les occasions qui se présentent, de profiter de points réels de contact comme le bilinguisme de Bienne, les emprunts, etc., afin surtout de faire prendre conscience aux élèves qu'il y a des liens entre les différentes langues, langues qu'ils ont trop souvent tendance à voir comme complètement séparées les unes des autres...

Patrick Herrmann: Oui, je présente la grammaire par rapport à la langue maternelle, et en français d'ailleurs, dans les classes des premiers degrés [10ème et 11ème années..

Oui, en section de maturité surtout: en littérature, pour l'approche des textes, il est possible de prendre en considération les connaissances méthodologiques acquises dans l'enseignement de L1. Par exemple, en 10ème on sait qu'on peut demander aux élèves des résumés, des analyses de personnage; à chaque degré on sait jusqu'où on peut aller tout en s'appuyant sur des choses que les élèves ont déjà vues dans leur langue maternelle (théâtre en 11ème, etc.).

Pour ce qui concerne la langue elle-même, c'est plus difficile car, dans la L2, on ne s'occupe pas de tout ce qui touche au style... Au niveau terminologique, je recours pour l'allemand aux termes de la grammaire traditionnelle, COD, COI, etc., car la terminologie introduite avec l'enseignement rénové me paraît trop difficile et peu adaptée pour l'allemand.

Babylonia:

Ha già fatto delle esperienze concrete di progettazione e collaborazione didattica in comune con insegnanti di L1 risp. L2? Se sì, quali? Se no, le ritiene auspicabili/praticabili?

Haben Sie schon konkrete Erfahrungen im Bereich des Zusammenwirkens von L1 und L2 Unterricht machen können? Welche? Wenn nicht, würden Sie es prinzipiell für machbar / wünschenswert / sinnvoll halten, solche Beziehungen aufzubauen?

Avez-vous déjà réalisé des expériences concrètes de projet, de collaboration didactique, etc., avec des collègues enseignant une L2 (respectivement L1)? Si oui, pouvez-vous nous fournir l'un ou l'autre exemple? Sinon, considéreriez-vous une telle expérience comme envisageable? souhaitable? possible (praticable)?

Fabio Pusterla: No, non ne ho mai fatte. Ho già detto che le riterrei auspicabili, ma che mi sembrano per ora difficilmente praticabili.

Corrado Biasca: No, non ho esperienze di questo genere. Certamente le ritengo auspicabili, ma d'altro canto non vorrei che si chiudessero gli occhi di fronte alla realtà. E' già così difficile elaborare dei modesti progetti didattici nell'ambito della stessa disciplina (mancando, come si sa, un vero capogruppo di materia)!

Werner Amstutz: Bisher habe ich keine bis wenig Erfahrungen in der Zusammenarbeit Fremdsprache-Mutter-

sprache. Natürlich lasse ich manchmal Informationen von L1 in L2 einfließen oder umgekehrt (Erzählen der Nibelungensage auf Englisch). Ich sehe aber einige Bereiche, wo es sinnvoll sein könnte, zusammenzuarbeiten. Ein Beispiel ist die Korrespondenz an der Handelsschule, wo in den verschiedenen Sprachen inhaltlich gleiche Musterbriefe geschrieben werden könnten

Daniel Brügger: Meine Erfahrungen bezüglich Zusammenwirken L1 und L2 beziehen sich auf das Erarbeiten von Texten, den Umgang mit Fehlern und mit Grammatik, sowie den Bereich der mündlichen Kommunikation. Sicher ist es sinnvoll, solche Beziehungen aufzubauen. Wichtige didaktische Prinzipien (Kommunikationskompetenz, Grammatik als Lernhilfe, Sprache, Gestik und Mimik, entdeckendes Lernen, Medieneinsatz, Hör- und Lesenverstehen) müssen überall angewendet werden.

Christian Merkelbach: Non, pas vraiment, si ce n'est des collaborations ponctuelles, des coups de main, lorsque les enseignants de L2 organisent des échanges de classes; nous accueillons alors ces élèves dans nos classes, nous participons à certaines activités.

Il serait possible, et intéressant, de renforcer ces collaborations.

Patrick Herrmann: Oui, nous insistons beaucoup sur l'interdisciplinarité dans notre école. Par exemple, le théâtre a constitué un thème général d'étude pour les 11èmes; ou, dans un autre domaine, nous avons fait une étude interdisciplinaire du marketing, au cours de laquelle nous avons examiné des publicités dans différentes langues.

Babylonia:

Sarebbe secondo Lei auspicabile/utile puntare a programmi e a una didattica con maggiori elementi di integrazione L1/L2? E questo possibilmente nell'ottica di un progetto di educazione linguistica globale?

Würden Sie es als sinnvoll erachten, wenn der Sprachunterricht - auch in der Lehrerbildung - vermehrt Elemente einer integrierten Didaktik L1-L2 vor dem Hintergrund einer "allgemeinen Sprachausbildung" berücksichtigen würde?

Selon vous, serait-il souhaitable (utile, nécessaire) de se diriger vers une didactique et des programmes fondés sur une plus forte intégration de L1 et de(s) L2? En particulier, cela vous paraîtrait-il possible dans l'optique d'un projet d'éducation linguistique globale?

Fabio Pusterla: Dovrei logicamente rispondere di sì, in base a ciò che ho scritto finora. Devo tuttavia confessare di essere piuttosto scettico sulla reale utilità dei "programmi". Credo che l'ipotesi di un'educazione linguistica globale cui si accenna (in termini ancora troppo vaghi) richieda invece un ripensamento profondo dell'attuale assetto scolastico; e comporti, soprattutto nella Svizzera italiana, delle scelte importanti di natura politico-culturale. Basta pensare a ciò che è successo, negli ultimi mesi, durante la confusa discussione sul "principio linguistico di territorialità" per rendersi conto che l'argomento è complesso controverso e delicato.

Corrado Biasca: Tutto (o quasi) sarebbe auspicabile e fattibile. Devo però confessare la mia perplessità e anche un certo timore al cospetto di definizioni roboanti come l'educazione linguistica globale. Cerchiamo pure una migliore integrazione L1-L2, ma dopo aver finalmente integrato l'insegnamento della L1 nella scuola dell'obbligo. Diamo prova di realismo e chiediamoci per esempio quale sia oggi il coordinamento tra SE e SM o tra SM e SMS nell'ambito della L1, quali i contatti esistenti fra i docenti dei vari ordini di scuola, quale il grado di conoscenza dei programmi e delle rispettive attività. La risposta mi sembra scontata! E per le L2? La situazione è probabilmente un poco migliore, ma certo tutt'altro che ottimale.

Domandiamoci anche perchè l'italiano dei nostri allievi di SM (esclusi ovviamente gli allogloti) è miserevole e per quale ragione le loro conoscenze grammaticali appaiono sempre più incerte. Per esperienze personali e familiari, avrei così tanto da raccontare che potrei scrivervi un pamphlet! Non ne ho il tempo e mi limito a dichiarare che, a mio modo di vedere, la situazione è insoddisfacente (se si prescinde da qualche lodevole eccezione). Infine mi chiedo quando sarà possibile definire e attuare una realistica scala di priorità all'interno delle L2. Insomma, perchè guardare così lontano, se tanti ostacoli ci stanno così vicini?

Werner Amstutz: Ich finde, die Koordination der verschiedenen Fachbereiche müsste gerade auf der Mittelschulstufe mit den vielen Fachlehrern verstärkt werden. Die integrierte Didaktik wäre ein Teil der Zusammenarbeit.

Konsequenterweise ergibt sich aus der Bejahung von Frage 4 die gleiche Antwort zur Lehrerbildung. Wenn fächerübergreifendes Denken nicht in der Ausbildung vorbereitet worden ist, ist es in der Schulpraxis - mit

immer noch vielen einsamen Einzelkämpfern - nur schwer einzuführen.

Daniel Brügger: Siehe nächste Frage.

Christian Merkelbach: Oui, mais à certaines conditions seulement: à condition d'abord qu'on ait clairement défini les objectifs et les terrains communs; à condition ensuite qu'on instrumente correctement ce terrain d'échange; à condition enfin, et ceci constitue un préalable absolu, que les enseignants soient formés dans ce sens!

Patrick Herrmann: Oui et non... Théoriquement, c'est séduisant. Mais cela risquerait de s'ajouter encore aux multiples tâches que, aujourd'hui, un enseignant doit déjà assumer. Donc, idéalement oui, mais...

Babylonia:

Ritiene che sarebbe auspicabile/utile considerare la prospettiva di una didattica integrata L1/L2 già nell'ambito della formazione degli insegnanti?

Würden Sie es für wünschbar / sinnvoll halten, wenn das Konzept der integrierter Didaktik L1-L2 in der LehrerInnenausbildung angemessene Berücksichtigung fände?

Estimez-vous qu'il serait souhaitable (utile, nécessaire) de développer une didactique intégrée L1/L2 déjà dans le cadre de la formation des enseignants?

Fabio Pusterla: Di nuovo sono imbarazzato a rispondere. Appartengo a quella categoria di insegnanti che ha cominciato a insegnare senza nessuna specifica preparazione didattica, basandosi solo sul proprio entusiasmo per la disciplina (nel mio caso la lingua e la letteratura italiana) e per il contatto con gli allievi. Così non posso impedirmi di guardare con diffidenza, e talvolta con un po' di fastidio, alla cosiddetta "formazione didattica degli insegnanti". In sostanza, dunque, non sono la persona adatta per rispondere a questa domanda.

Corrado Biasca: Credo di sì. Ma i nodi da sciogliere prima sono tali e tanti che, in tutta sincerità, "la mi par musica del futuro". A meno che si voglia a tutti i costi essere modernisti, pur sapendo di correre il rischio di costruire sulla sabbia.

Werner Amstutz: Siehe die letzte Frage.

Daniel Brügger: Ich würde eine solche Lehrerausbildung nicht ausschliesslich auf den Sprachunterricht beschränken. Die Sekundarstufe I wird in nächster Zeit bisheriges Fächer- und Lektionsdenken durch andere, offener Unterrichtsformen ersetzen: Wochenplan, Projektunterricht, themenzentriertes Arbeiten. Die "allgemeine Sprachausbildung" müsste auch in diesem Rahmen Platz finden.

Christian Merkelbach: Comme je viens de le dire: bien sûr. C'est une condition absolument indispensable. A ce propos, il y a dans le Collège quelques professeurs qui enseignent et le français et l'allemand; il serait intéressant de voir ce qu'ils font, eux, et ce qu'ils pensent à propos d'une telle intégration.

Patrick Herrmann: Pour la formation initiale des enseignants secondaires, ça paraît difficile car le temps de formation est court et la perception des enjeux chez les futurs enseignants est trop faible. En revanche, une telle intégration serait intéressante au niveau de la formation continue. Pour les enseignants primaires, ça paraît également possible si la formation est cohérente et qu'on dispose de suffisamment de temps.

Babylonia:

Come insegnante di L1 risp. di L2 che immagine e che opinione ha dell'insegnamento della L1 risp. delle L2 sul piano pedagogico-didattico e su quello politico-culturale?

Welche Bedeutung hat für Sie der Fremdsprachenunterricht v. a. in politisch-kultureller und pädagogisch-didaktischer Hinsicht?

En tant qu'enseignant de L1 (respectivement de L2), quelle image et quelle opinion avez-vous de l'enseignement de(s) L2 (respectivement de L1) sur les plans didactique (pédagogique) et culturel?

Fabio Pusterla: Questa è una domanda difficile e complessa, a cui non si può rispondere che in modo molto schematico. Io credo, intanto, che il carico di studio relativo alle lingue straniere sia, nella nostra scuola, eccessivo. Ma sviluppare questa affermazione richiederebbe molto tempo, anche perchè le cose cambiano a seconda del settore scolastico a cui ci si riferisce. Per restare alla mia esperienza nel Medio superiore, dirò che, in quanto insegnante di italiano, mi trovo spesso assediato da due blocchi di discipline, che impegnano severamente gli allievi, si fanno temere per la geometrica severità delle valutazioni e per la frequenza e la tecnicità dei lavori scritti, e insomma limitano pesantemente la disponibilità dei ragazzi a leggere, ad approfondire, a sviluppare i propri interessi culturali. Si tratta da una parte delle materie tecnico-scientifiche, dall'altra di quelle linguistiche. Ho dunque l'impres-

sione che, per quanto concerne queste ultime, si tenda spesso a privilegiare l'aspetto tecnico a scapito di quello più genericamente culturale.

Corrado Biasca: Non vi possono essere dubbi sul fatto che, in ambito politico-culturale, l'immagine della L1 negli ultimi anni abbia subito perdite consistenti. Il problema per la SM non tocca tanto il rapporto L1-L2, quanto la necessità di abbandonare l'illusione di voler insegnare tutto (ma spesso in modo superficiale), per definire una volta per tutte delle priorità tra singole materie e per aree contigue del sapere.

Sul piano pedagogico-didattico, l'insegnamento in L2 mi ha arricchito enormemente (più di quello in L1). Insegnare tedesco nella SM vuol dire valutare esattamente le progressioni didattiche, verificare le prenoscenze degli allievi, sfrondare o rimpolpare con accuratezza taluni argomenti, sapere dove e quando è assolutamente necessario far riferimento al programma svolto in L1, rimbocarsi le maniche per reperire letture o articoli stimolanti e adatti al livello degli allievi, preparare su di essi nuovi materiali di esercitazione, e altro ancora. In definitiva si tratta di un lavoro stimolante, ma al contempo abbastanza oscuro e pesante.

Corrado Biasca: L'immagine è quella di una galassia per molti versi nuova e affascinante, in cui preferirei comunque inoltrarmi dotato dei minimi strumenti di navigazione (vedi sopra)

Werner Amstutz: Der Muttersprachenunterricht, der ja nur zu einem Teil aus Sprachkunde im engem Sinn besteht, ist ein Sammelbecken, wo Themen aus allen Schulfach- und Lebensbereichen thematisiert werden. Insofern hat er eine zentrale Bedeutung in der Sozialisation. Pädagogisch-didaktisch bedeutet das, dass die Lehrperson sehr flexibel sein muss,

gilt es doch oft, aktuelles Geschehen adäquat in den Unterricht einzubauen.

Daniel Brügger: Fremdsprachenunterricht ist ein wichtiges Bildungserlebnis für die SchülerInnen. Er hilft ihm/ihr, sich in einem fremden Sprachgebiet auszudrücken und den anderssprachigen Teil der Schweiz zu erschliessen. Ferner bringt er eine Erweiterung im allgemeinen Umgang mit Sprache. In unserem zweisprachigen Kanton ist der Erwerb der Sprache des anderen Kantonsteils von besonderer Bedeutung.

In didaktischer Hinsicht sollen im Fremdsprachenunterricht drei Aspekte berücksichtigt werden:

- die notwendigen Fertigkeiten und der Umfang des Sprachschatzes, um eine Sprache zu gebrauchen.
- Die Reflexion über die Sprache als System.
- Die Sprache als Kunstmittel, um einen kreativen und spontanen Umgang mit der Sprache zu ermöglichen

Christian Merkelbach: En fait, les méthodes d'enseignement différent passablement, pour toutes sortes de raisons évidentes. Par exemple, en allemand, les méthodes actuelles font une large place à la maîtrise orale — c'est d'ailleurs parfois critiqué par ceux qui trouvent qu'on néglige l'écrit, la grammaire. En français, l'approche liée à la rénovation est tout de même fortement basée sur la linguistique et l'étude du système en tant que tel. On voit que l'évolution des didactiques respectives est différente et qu'il est dès lors difficile de simplement transposer... Certains disent d'ailleurs que la rénovation de l'enseignement du français a encore plus séparé les divers enseignements de langue, mais je trouve que c'est plutôt un prétexte, car il n'y avait déjà pas grand chose avant..

Patrick Herrmann: Comme j'enseigne également la langue maternelle, il m'est difficile de répondre à cette question..

Babylonia:

Che cosa evoca in Lei l'idea di una pedagogia integrata L1-L2?

Was verstehen Sie unter dem Konzept einer integrierter Pädagogik L1-L2?

Finalement, qu'évoque en vous l'idée d'une pédagogie intégrée L1/L2?

Fabio Pusterla: Come si può dedurre dalle altre risposte, questa idea non mi interessa tanto in termini funzionali (cioè perchè permetterebbe di razionalizzare meglio l'insegnamento linguistico, e forse di renderlo più incisivo); quanto perchè mi sembra postulare l'esistenza di un scuola diversa, più elastica, più intelligente e più divertente, in cui ogni materia potrebbe realmente trarre giovamento dalla collaborazione con le altre, e nella quale il senso generale dello studio non sarebbe più basato sulla riuscita nella singola materia (cioè, come avviene ora, sulla triste sequenza di voti da sommare e dividere per ottenere una media matematica) bensì sul colloquio continuo che tutte le discipline potrebbero intrecciare.

Corrado Biasca: L'immagine di una galassia per molti versi nuova e affascinante, in cui preferirei comunque inoltrarmi dotato dei minimi strumenti di navigazione (vedi sopra).

Werner Anstutz: Unter integrierter Pädagogik verstehe ich fächerübergreifende Bildungsabsichten, gewissermassen die ideale Erziehung - also eine Utopie; eine Utopie, die aber erstrebenswert ist, da eine Schule, die integrierte Pädagogik nur schon teilweise verwirklicht, sowohl den Lernenden wie auch den Lehrenden bessere Arbeitsbedingungen gewährt.

Daniel Brügger: Das Konzept einer integrierten Pädagogik L1-L2 soll als wichtigstes Ziel haben, den Schüler zu ermutigen, eine Sprache zu benutzen.

Sowohl im Deutsch- wie auch im Französischunterricht müssten meines Erachtens wichtige didaktische Prinzipien realisiert werden:

- Kompetenz durch Anwendung
- ein angstfreies Unterrichtsklima
- Sprache, Gestik, Mimik
- Vorrang der Kommunikationskompetenz
- Grammatik als Lernhilfe
- Entdeckendes Lernen
- Vergleich mit der Muttersprache
- Projektorientierter und fächerübergreifender Unterricht
- Einsatz von Medien
- direkte Kontakte mit Anderssprachigen

Christian Merkelbach: Un terrain intéressant à découvrir, à explorer, à constituer... mais ce n'est pas encore quelque chose qui existe vraiment!

Patrick Herrmann: Une idée séduisante mais difficile à concrétiser. Peut-être pourrait-t-on d'abord s'entendre sur une terminologie, sur des thèmes d'étude communs.

Le problème, en fait, c'est qu'on peut bien faire des choses comparables dans L1 et dans L2, mais de manière décalée: au secondaire I dans L1 et au secondaire II dans L2, par exemple. [cf. article de Roulet, dans ce même numéro, ndlr]

Ce qu'il est intéressant d'observer tout de même, à ce propos, c'est que les différences entre L1 et L2 sont beaucoup plus marquées au niveau de la compréhension, écrite et orale, qu'au niveau de la production écrite...

Brigit Eriksson
Zürich

Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb

oder Bonjour. Moi je mappelle Christine. Ma hobbies et chevall, lire, Mädchenriege, Kaffeerahm-deckeli sammeln. Je cherche ma Veloschlüssel. Je manger gerne Spaghetti. Ecrire moi ossi! Orewoire! Christine ¹

Das Lernen einer zweiten Sprache (L2) folgt in vielen Sprachbereichen den gleichen Prinzipien wie der Erwerb der Erstsprache (L1). Ein entscheidender Unterschied zum L1-Erwerb liegt in den Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen. Während der L1-Erwerb sozusagen beim Punkt Null beginnt, müssen oder können L2-Lernende sich auf bereits vorhandenes Sprachwissen abstützen. Die Forschung zeigt klar, dass die L1 als Basis beim Lernen einer Zweitsprache eine wichtige Rolle spielt. Damit kann auch die Diskussion um eine strikte Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht als abgeschlossen gelten. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die aktuelle Forschungsdiskussion über den Einfluss der L1 beim L2-Erwerb und versucht, didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

Natürlicher und gesteuerter Zweitspracherwerb

Für die Diskussion über den Einfluss der L1 beim L2-Erwerb ist die in der Zweitspracherwerbsforschung übliche Unterscheidung von natürlichem und gesteuertem Erwerb grundlegend. Ausser diesen beiden situativen Faktoren spielt aber auch die Unterscheidung der Sprachmodalitäten schriftlich vs. mündlich eine wichtige Rolle. Diese vier Aspekte beeinflussen die Erwerbs- und Produktionsbedingungen entscheidend.

Der traditionelle – und bis jetzt in der Schweiz eher spät einsetzende – Fremdsprachenunterricht beginnt nach abgeschlossenem Schriftspracherwerb in der L1 und wird normalerweise stark gesteuert. Es kann davon ausgegangen werden, dass die L1 der Lernenden im mündlichen Register bereits hoch differenziert und im schriftlichen schon ziemlich gefestigt ist. Die L2 kann sich auf einer stabilen sprachlichen Basis entwickeln. Ziel des FU ist die erfolgreiche Beherrschung der L2, losgelöst von sonstigem Schulerfolg.

Seit der Zunahme der Migrationsbewegungen muss sich die Schule mit einer neuen Erwerbssituation auseinandersetzen. Migrantenkinder lernen die neue Sprache teils natürlich im ausserschulischen und im schulischen Kontakt mit der L2, teils gesteuert über einen gezielten Förderunterricht. Dabei ist ihre L1-Basis oft nicht sehr

differenziert und instabil, was sich negativ auf den L2-Erwerb, besonders auf den Schriftspracherwerb in der L2, auswirken kann.

Das Lernumfeld, die Sprachbasis in der L1 und das Lernalter sind entscheidende Grössen für den schulischen Lernerfolg in der L2. Je differenzierter die L1-Basis sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Kompetenz ist, desto besser lässt sich eine L2 darauf aufbauen. Besonders zu berücksichtigen ist dies bei der schulischen Integration von Migrantenkinder, bei der Gestaltung eines frühen Fremdsprachenunterrichts – also z.B. ab Kindergarten – und bei neuen Konzepten des zweisprachigen Unterrichts².

Ich werde in der Folge auf die Rolle der L1-Basis für den Schulerfolg in einer L2 nicht weiter eingehen, verweise jedoch u.a. auf die ausführlichen Studien von Cummins (1991), Skutnabb Kangas/Toukoma (1976) und auf eine neuere Publikation zum Förderunterricht für Migrantenkinder von Kuhs (1993).

Transfer als Erwerbs-Strategie

Der Einfluss der L1 beim L2-Erwerb war bereits vor den Arbeiten von Cummins ein wichtiges Thema der Zweitspracherwerbsforschung. Während Cummins die L1 vor allem im Hinblick auf die dem Sprachgebrauch

zugrundeliegenden kognitiven Strategien und Kompetenzen untersuchte, interessierte sich die kontrastive Forschung der Nachkriegsjahre vorwiegend für die Oberflächenstruktur der Sprachen, nämlich für deren strukturelle Nähe oder Distanz. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff Transfer eingeführt. Die kontrastive Analyse konnte für den L2-Erwerb zeigen, dass Lernende ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen auf die Zielsprache übertragen: Diesen Vorgang nennt man Transfer, sein Produkt Interferenz. Interferenzen finden sich in allen sprachlichen Bereichen, am ausgeprägtesten im phonologischen und lexikalischen, seltener im morphologischen Bereich. Je nach Forschungsperspektive wird etwas anderes unter Transfer verstanden. Dabei ist die Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer wichtig. Positiv ist der Transfer, wenn aus ihm zielsprachliche Strukturen resultieren, negativ, wenn sie nicht korrekt zielsprachlich, also fehlerhaft sind. Die damalige Fremdsprachendidaktik verstand Transfer unter dem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie der 40er und 50er Jahre als automatischen, reflexartigen Rückgriff der Lernenden auf ihr L1-Repertoire. Sie folgerte daraus, dass L2-Strukturen nur unter Ausschluss der L1 erfolgreich gelernt werden können. Strikte Einsprachigkeit, strikte Trennung der Kontexte und Vermeidung von Sprachmischung waren das Ziel. Sturer Pattern-Drill und imitative Verfahren prägten den FU. Die audiolinguale Methode sind bis heute stark von dieser engen Auffassung von L2-Erwerb geprägt. In der Forschungsliteratur und aus der Erfahrung vieler FremdsprachenlehrerInnen ist mehrfach belegt, dass strikte Einsprachigkeit im FU negativen Transfer nicht verhindern, sondern nur verdecken kann (s. z.B. Butzkamm, 1989). Die klassische Auffassung von

Das Lernumfeld, die Sprachbasis in der L1 und das Lernalter sind entscheidende Größen für den schulischen Lernerfolg in der L2. Je differenzierter die L1-Basis sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Kompetenz ist, desto besser lässt sich eine L2 darauf aufbauen.

Transfer beschränkte sich auf die Übertragung von linguistischen Strukturen im engeren Sinn. Die kontrastive Analyse nahm an, dass im Erwerbsverlauf neu zu lernende Elemente der L2 als Kontrast resp. Übersetzung der Elemente der L1 gelernt werden. Diese enge Perspektive hat sich ausgeweitet. Erstens konnte gezeigt werden, dass L2-Lernende nicht nur auf sprachliche Strukturen zurückgreifen, sondern auch auf pragmatisches Wissen, z.B. auf Konversationstechniken, stilistische Register, Schriftlichkeitsprinzipien u. a. m. Zweitens wurde festgestellt, dass Transfer nicht im-

mer, sondern nur unter bestimmten, systematischen und/oder situativen Bedingungen vorkommt. Wode (1988, S. 99) nennt dafür drei wichtige Faktoren. Der erste bezieht sich auf die kontrastiv sprachliche Ebene und besagt, dass die sprachlichen Elemente einander hinreichend ähnlich sein müssen. Der zweite stellt den Entwicklungsstand der Lernenden³ in den Vordergrund, und der dritte betont den Einfluss der Sprachmodalitäten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben).

Heute erhält die Transferforschung wichtige Impulse aus der in den 80er Jahren aufgekommenen kognitivistischen Ausrichtung in der Zweitspracherwerbsforschung und der daraus erfolgten Lernerorientierung.

Der Begriff *Transfer* wird damit stark ausgeweitet, aber auch schwieriger fassbar. Die hier verwendeten Termini *Transfer* und *Interferenz* sind die in der deutschen Forschungsliteratur gebräuchlichen Begriffe. Der englische Terminus *crosslinguistic influence* (s. Kellermann/Sharwood/Smith, 1986) fasst jedoch den ausgeweiteten Begriff, wie er heute gebraucht wird, besser und wartet noch auf ein deutsches Pendant.



Lernerorientierung

Durch Impulse aus der Erstspracherwerbsforschung gewinnt die traditionell unter dem Gesichtspunkt des Sprach-*Lehrens* thematisierte Zweitspracherwerbsforschung immer mehr eine am *Lernen* orientierte Ausrichtung. Fehler sind nicht mehr nur Indikatoren für Lernschwierigkeiten, sondern öffnen den Blick auf den Lernprozess.

Die Untersuchungen zu den Lernersprachen zeigen, dass nicht alle Fehler, die L2-Lernende machen, auf die Erstsprache zurückzuführen sind. Zahlreiche Fehler, die sich durch die strukturelle Nähe der L1 und der L2 erklären liessen, werden von den meisten Lernenden gemacht, unabhängig von ihrer L1. Das bedeutet, dass oft andere, ev. angeborene Spracherwerbsprinzipien stärker wirksam sind als Transfer. Besondere Bedeutung haben die Strategien der Vereinfachung und der Regularisierung, die auch aus dem Erstspracherwerb bekannt sind.

Transfer ist also nur eine unter anderen Lernerstrategien. Die Wirksamkeit von Transfer ist aber auch abhängig vom Lerntyp und seiner komplexen Interaktion mit der Lernsituation. Die Einstellung der Lernenden zu L1 und L2 und ihre Einschätzung von Nähe oder Distanz der beiden Sprachen determinieren Transfer, auch wenn diese Annahmen objektiv nicht haltbar sind. Was Lernende an einer L2 schwierig oder einfach finden, wird von ihrer L1, ihrem Vorwissen und der Einstellung zur neuen Sprache geprägt.

Mentale Prozesse

Die Lernerorientierung rückt mentale Prozesse beim Sprachenlernen in den Vordergrund. Die Repräsentation und die Vernetzung der verschiedenen Sprachen im Gehirn von mehrsprachigen Personen stehen heute im Zentrum der Forschung (vgl. List, 1994).

Was Lernende an einer L2 schwierig oder einfach finden, wird von ihrer L1, ihrem Vorwissen und der Einstellung zur neuen Sprache geprägt.

Die neuen Ansätze verstehen Transfer als eine Strategie, bei der L1-Wissen zur Bewältigung einer Kommunikationsaufgabe in der L2 gebraucht wird. Transfer ist nicht mehr Reflex, sondern kommt durch ein komplexes Wechselspiel zwischen Lerntyp, Sprachverarbeitung und Situation zustande.

Zwei wichtige Begriffe⁴ der kognitiven Wende werden hier kurz vorgestellt und in Bezug zur Transferforschung gesetzt: *sprachliches Wissen* als *deklaratives, prozedurales* und *metakognitives Wissen* und *Sprachbewusstsein*.

Prozedurales, deklaratives und metakognitives Sprachwissen

In der kognitiven Psychologie und der künstlichen Intelligenz unterscheidet man drei verschiedene Wissensformen, die auch in der Lernersprachenforschung aufgegriffen wurden, vgl. z.B. Faerch/Kasper (1986), Bialystok/Bouchard (1985).

Als deklaratives Sprachwissen wird das im Langzeitgedächtnis gespeicherte allgemein- und einzelsprachliche Wissen (z.B. morphosyntaktisches, pragmatisches, diskursives Wissen) bezeichnet. Deklaratives Sprachwissen ist nicht unmittelbar, sondern erst über die Aktivierung prozeduralen Sprachwissens zugänglich. Prozedurales, strategisches Sprachwissen aktiviert demnach unter den besonderen Bedingungen einer Kommunikations- oder Lernsituation das gespeicherte deklarative Wissen. Es steuert die Informationsverarbeitung und die Sprachpro-

duktion.

Sprachlicher Transfer ist eine Kategorie des prozeduralen Wissens. Als eine von vielen verschiedenen Lernstrategien hilft er, in Interaktion mit anderen Sprachverwendungsstrategien, deklarative, lernersprachliche Wissensbestände zu aktivieren, aufzubauen und zu festigen.

Das metakognitive Wissen ermöglicht die Reflexion, Kontrolle und Steuerung des deklarativen und prozeduralen Wissens.

Weitgehend unklar ist bis heute, wie die deklarativen Wissensbestände von verschiedenen Sprachen im Gehirn organisiert sind. Für das Verständnis des Transfers wäre es wichtig zu wissen, ob die einzelnen Sprachen getrennt oder vereint gespeichert sind und wie sich die Speicherungsform im Verlauf des Erwerbs verändert. Im Bereich des mentalen Lexikons liegen dazu bereits sehr differenzierte Ergebnisse vor (vgl. De Florio-Hansen, 1994, und Schreuder/Weltens, 1993).

Sprachbewusstsein

Im Lauf des Spracherwerbs erwerben Lernende nicht nur die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und zu produzieren, sondern auch die Fähigkeit, auf Sprache aufmerksam zu werden, sich Sprache bewusst zu machen und über Sprache zu sprechen⁵. Im Unterschied zum vorschulischen Erstspracherwerb und dem natürlichen L2-Erwerb, wo Sprache weitgehend implizit (unbewusst) gelernt wird, werden Lernende beim L1-Schriftspracherwerb und beim schulischen, gesteuerten L2-Erwerb auch explizit auf Sprache aufmerksam. Sprache wird zum Gegenstand der Reflexion, z.B. beim Regellernen, bei Worterklärungen usw. Neben implizitem Wissen wird ein Repertoire an explizitem Wissen aufgebaut.

In Situationen, in denen schnell und automatisch reagiert werden muss,

z.B. in Alltagsgesprächen, ist den Lernenden meist nur das implizite Wissen zugänglich. Verändern sich die Kommunikationsbedingungen im Sinne von erhöhter Kontrolle oder Verlangsamung des Sprachgebrauchs (z.B. beim Schreiben, Lesen, bei anspruchsvollen Gesprächen), wird vermehrt auf explizites Wissen zurückgegriffen.

Mehr oder weniger bewusste Zugriffe auf sprachliche Wissensbestände charakterisieren nun auch verschiedene Strategien des Transfers. Faerch/Kasper (1986) nennen zwei wichtige Arten von Transfer. Beim *strategischen Transfer* setzen die Lernenden analysiertes, also bewusst gemachtes L1-Wissen zur Lösung ihrer Aufgabe ein, z.B. bei wörtlichen Übersetzungen aus der L1, bei morphologischen oder phonologischen Anpassungen. Von *automatischem Transfer* spricht man bei hoch automatisiertem Zugriff auf die L1, z.B. bei Entlehnungen, wenn die Aufmerksamkeit (Kontrolle) der Lernenden vermindert oder durch andere Aufgaben absorbiert ist. In bezug auf die Situation im FU hält Tönshoff (1992, S.33) fest, dass neben imitativen Verfahren (Auswendiglernen von Dialogen und Strukturen), mit denen man die Basis für implizites Wissen schaffen will, bewusstmachende (explizite), d.h. bei ihm kognitiverende Lernverfahren als unabhängige komplementäre Stränge des fremdsprachlichen Lernprozesses ihren festen Platz haben müssen. In der Praxis jedoch findet heute Bewusstmachung noch wenig geplant und vor allem im morpho-syntaktischen Bereich statt. Ausgelöst wird sie meist durch Fehler der Lernenden. In andern Bereichen, wie z.B. im pragmatisch-diskursiven oder im phonologischen, kommt jedoch Bewusstmachung zu kurz. Betreffend Transfer, d.h. zum Einbezug der L1 in den L2-Erwerb, wird in der Literatur betont, dass Bewusstmachung von L1-Gewohnheiten und die kontrastiven Darstellungen der involvierten Sprachen

das Lernen unterstützen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass solche Kontrastierungen nur lernwirksam werden, wenn die entsprechenden Wissensbestände explizit in der L1 vorhanden sind. Sind sie nicht aktivierbar, müsste dafür gesorgt werden, dass die Lernenden zuerst eine Analyse des L1-Wissens durchlaufen, bevor es in Kontrast zum L2-Wissen gesetzt werden kann (s. das Beispiel zum zweisprachigen, kontrastiven Grammatikunterricht, in: Eriksson/Stern et. al. 1995, S. 10 ff.). Ebenso wichtig wäre aber auch die Bewusstmachung von Transferstrategien und ihr gezielter Einsatz in Lernaktivitäten, wie z.B. im zweisprachigen Schreiben (vgl. Butzkamm, 1989, S. 207 ff.), durch Rückgriff auf die L1 bei Gesprächen (Code Switching) oder durch Kontrastieren der Artikulationsgewohnheiten der L1 mit denen der L2.

Verschiedentlich wurde nachgewiesen, dass L2 Lernende mit grossem strategischem Repertoire besser lernen und gut auf ihren L1-Strategien aufbauen (vgl. z.B. Wenden / Rubin, 1987 und O'Malley/Uhl Chamot, 1990). Deswegen ist es wichtig, dass kognitiverende Verfahren, wie z.B. Texterschliessungsstrategien, Verfah-

ren der Wort- und Begriffsstrukturierung wie Clusters und Mind-maps, Schreiben nach Modell, zuerst in der L1 trainiert werden. Heute werden Ansätze von solchen Verfahren, z.B. bei Wortschatzerklärungen ausschliesslich in der L2 durchgeführt, mit der Begründung, dass damit ergebnisreiche Sprechanlässe vorliegen. Dem halten Tönshoff (1992) und De Florio-Hansen (1994) entgegen, dass die meisten Lernenden Erklärungen und Bewusstmachung in der L1 vorziehen. Wenn im zukünftigen FU die Inhaltsorientierung (Geschichte, Geografie in der L2) an Bedeutung gewinnt, müssen Worterklärungen nicht mehr als Sprechanlässe missbraucht werden, weil dann genügend andere interessante Inhalte in der L2 bearbeitet werden können. (vgl. Stern, 1994, und die Arbeiten im Projekt *Französisch-Deutsch : Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*, das im Rahmen des NFP 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme durchgeführt wird, vgl. dazu Eriksson /Stern et.al. (1995).

Ausblick

Damit Lernstrategien, und damit auch



der Transfer, einen wichtigen Platz im FU erhalten können, müssen Sprachlehrende nicht nur deren Wert erkennen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, die Lernenden und ihr Lernen zu begleiten, d. h. Lernstrategien bei ihnen zu erkennen, zu fördern und zu implementieren. Transfer und andere Lernstrategien können optimal beim Sprachlernen dann zum Zug kommen, wenn der sprachliche Input beim Lesen und Hören möglichst authentischen Texten entspricht. Im FU ist der Input (Lehrbuchtexte) aber meist unter dem Gesichtspunkt der L2-Sprachvermittlung aufbereitet, so dass seine Vereinfachung die Lernenden, statt befähigt, hindert, ihr sprachliches Wissen produktiv einzusetzen. Gleiches kann für den sprachlichen Output angemerkt werden. Erst anspruchsvolle Aufgaben ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem bereits vorhandenen Wissen und der neu zu lernenden Sprache. Pattern-Drill-Übungen und auswendig gelernte Dialoge garantieren diese Verarbeitungstiefe nicht.

Noten

¹ Auszüge aus einem Brief einer 1. Sekundarschülerin am Anfang des Schuljahres (Name wurde geändert)

² Einen Überblick über verschiedene Formen des zweisprachigen Unterrichts und der Immersion geben Watts/Andres, 1990.

³ Siehe auch "Natürlicher und gesteuerter Zweitspracherwerb" und "Lernerorientierung" in diesem Artikel.

⁴ Die Beziehung zwischen universaler Grammatik und Transfer diskutiere ich hier nicht, da die Forschungsergebnisse noch sehr kontrovers sind, vgl. White (1989).

⁵ Sprachreflexion, Sprachaufmerksamkeit, metalinguistische Fähigkeiten, Sprachbewusstheit sind oft synonym gebrauchte Begriffe. Vgl. Gombert, J.E. (1990), Haueis (1989).

Bibliographie

BIALYSTOK, E./BOUCHARD RYAN, E. (1985): *A metacognitive framework for the development of first and second language skills*. In: Forrest-Pressley & Mac Kinnon & Waller (Hrsg.): *Metacognition, cognition and human*

performance. Vol. 1. New York: Academic Press. S. 208-252.

BÖRNER, W./VOGEL, K. (Hrsg.) (1994): *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen, Gunter Narr.

BOURGUIGNON, Ch. (1993): *Paslangues: Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*. LIDIL 9.

BUTZKAMM, W. (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke

BUTZKAMM, W. (1990): *Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit*. In: Der fremdsprachliche Unterricht 24.104. S. 417

CUMMINS, J. (1991): *Conversational and academic proficiency in bilingual contexts*. In: AILA Review 8, S. 75-89

DE FLORIO-HANSEN, I. (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Gunter Narr.

ELLIS, R. (1993): *The structural syllabus and second language acquisition*. *Tesol Quarterly*, Vol 27, 1, 91-113.

ERIKSSON, B./LE PAPE, Ch./REUTENER, H./SERRA OESCH, C./STERN, O. (1995): *Französisch lernen im Sachunterricht*. Schweizer Schule 3. S. 3-12

FAERCH, C./KASPER, G. (1986): *Cognitive dimensions of language transfer*. In: Kellermann/Sharwood Smith, 1986. S. 49-65.

GASS, S.M./SELINKER, L. (Hrsg.) (1992): *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

GOMBERT, J. E. (1990): *Le développement metalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France

HAUEIS, E. (Hrsg.) (1989): *Sprachbewusstheit und Schulgrammatik*. OBST 40.

HUOT, D. (1988): *Etude comparative de différents modes d'enseignement I apprentissage d'une langue seconde. Aspects de l'intégration des pédagogies des langues maternelles et seconde pour un public adulte*. Berne: Lang.

KELLERMANN, E./SHARWOOD SMITH, M. (Hrsg.) (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.

KOHN, K. (1990): *Dimensionen lerner-sprachlicher Performanz*. Tübingen: Gunter Narr.

KUHS, K. (1993): *Förderunterricht für MigrantenschülerInnen: Lernchance oder vertane Zeit?* In: Deutsch Lernen

O'MALLEY, J.M./UHL CHAMOT, A. (1990): *Learning strategies and second language acquisition*. Cambridge: University Press.

LIST, G. (1994): *Zwei Sprachen und ein Gehirn. Was hat die Neuropsychologie zum Zweitspracherwerb zu sagen?* In: *Babylonia*, N3, 10, S. 23-33.

SCHREUDER, R./WELTENS, B. (Hrsg.) (1993): *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins.

SKUTNABB-KANGAS, T./TOUKOMAA,

R. (1976) *Teaching migrant children's mothertongue and learning the language of the host country*. Tampere: Unesco Report. 15.

STERN, O. (1994): *Sprachenlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, S. 9-26.

TÖNSHOFF, W. (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovac.

WATTS, R.J./ANDRES, F. (Hrsg.) (1990): *Zweisprachig durch die Schule*. Bern: Haupt.

WENDEN, A./RUBIN, J. (Hrsg.) (1987): *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.

WHITE, L. (1989): *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

WODE, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning: Max Hueber.

Brigit Eriksson

lic. phil., geboren 1953, Lehrbeauftragte für Sprache und Allgemeine Didaktik am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich. Nach der Tätigkeit als Primarlehrerin Studium der Germanistik und Assistenz in der Germanistischen Linguistik. Seit 1982 in der Lehreraus- und -fortbildung tätig.

Migros

Eddy Roulet
Université de Genève

Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?

L'auteur montre la nécessité d'intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues afin de favoriser l'acquisition par les élèves de compétences linguistiques et discursives en L1 et en L2. Cette intégration doit se fonder sur des conceptions unifiées du langage et de l'enseignement-apprentissage des langues et elle implique que les curricula et les cours de L1 et de L2 soient conçus par des équipes réunissant des didacticiens de L1 et de L2.

Il y a déjà 23 ans, en 1972, le Conseil de l'Europe organisait à Turku, en Finlande, un symposium, où le problème des relations entre L1 et L2 était posé pour la première fois de manière ouverte et explicite. Suite aux rapports présentés en particulier par E. Hawkins, par H. Adamczewski et par moi-même, les délégués de tous les pays d'Europe occidentale aboutissaient à la constatation et à la recommandation suivantes:

a) Les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'avoir été suffisants.
b) Les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes communs (c'est moi qui souligne).

Je me permets de les reprendre ici, car elles sont malheureusement toujours valables aujourd'hui, dans la plupart des pays, en dépit de la multiplication depuis lors des colloques, des recherches et des publications sur cette question (voir ELA 34, Roulet 1980, Berthoud 1982, REVUE DE L'ACLA 5, Alvarez, Huot & Sheen 1982, Richterich 1983, LE FRANCAIS DANS LE MONDE 177, Tschoumy, Merkt & Berthoud 1983, Huot 1988, Adamczewski 1991).

Rappelons brièvement les données du problème, à l'occasion des réflexions engagées dans les Etudes de linguistiques appliquées 97 et dans ce nu-

méro de Babylonia. La plupart des enfants abordent successivement, dans le système scolaire, l'enseignement-apprentissage de différentes langues, maternelle et secondes. On peut donc parler d'un enseignement-apprentissage décalé dans le temps de plusieurs langues.

Pour prendre un exemple concret, l'élève genevois aborde dès l'âge de six ans, en première année de l'école primaire, l'enseignement-apprentissage du français. A noter que, dans un canton à forte population étrangère, il ne s'agit pas nécessairement de sa langue maternelle et que, même s'il s'agit de sa langue maternelle, il va aborder l'enseignement-apprentissage de variétés orales et écrites du français qui ne font généralement pas partie de son répertoire verbal. En quatrième année, à l'âge de dix ans, l'élève aborde l'étude d'une seconde langue, l'allemand. Quatre ans plus tard, dans l'enseignement secondaire, il abordera l'étude d'une troisième langue, généralement l'anglais. On peut donc représenter le parcours d'enseignement-apprentissage des langues de l'élève genevois par le schéma à la page suivante.

L'examen de ce parcours ne peut manquer de poser une question de fond: s'agit-il, pour l'élève, d'une approche intégrée et cohérente de l'enseignement-apprentissage de différentes langues, ou d'une simple succession et juxtaposition d'enseignements-apprentissages de différentes langues? Dans les faits, comme nous l'avons déjà noté il y a tout juste quinze ans

6 ans Connaissances de langue(s) antérieures à l'entrée à l'école primaire: répertoire verbal comprenant différentes variétés, principalement orales, du français et, éventuellement, d'autres langues

Début de l'apprentissage du français, L1 ou L2

10 ans

Poursuite de l'apprentissage du français

Début de l'apprentissage de l'allemand, L2

14 ans

Poursuite de l'apprentissage du français

Poursuite de l'apprentissage de l'allemand

Début de l'apprentissage de l'anglais

(Roulet 1980), et la situation n'a malheureusement guère changé, l'enfant est soumis successivement et/ou parallèlement à des approches souvent très différentes, indépendantes et cloisonnées des différentes langues qu'il doit acquérir. Dans le canton de Genève, comme dans la plupart des régions du monde pour d'autres langues enseignées, les méthodologies et les curricula de l'enseignement du français langue maternelle, de l'allemand langue seconde et de l'anglais langue seconde ont été conçus de manière indépendante par des équipes différentes et ils sont utilisés en classe par les enseignants de manière le plus souvent parfaitement cloisonnée. Seul progrès récent, l'avancement de l'enseignement de l'allemand du secondaire au primaire a pour effet indirect que c'est généralement la même personne qui enseigne le français langue maternelle et l'allemand langue seconde; cela pourrait entraîner une certaine forme d'intégration des deux enseignements, mais celle-ci est actuellement très faible, vu la formation reçue par ces enseignants; on peut néanmoins espérer une amélioration progressive de la situation, puisque la formation des maîtres primaires va se faire à l'Université de Genève, dès 1996, et que c'est l'équipe de J.-P. Bronckart qui assurera, simultanément, la formation de ces maîtres en didactique des deux lan-

gues concernées (français L1 et allemand L2).

Actuellement, l'enfant ou l'adolescent est donc amené à aborder l'enseignement-apprentissage des structures et de l'emploi de différentes langues, la même semaine, voire la même journée, de manières très diverses et cloisonnées, comme s'il s'agissait d'objets radicalement différents.

Si l'on admet que l'enseignement du nouveau gagne à s'appuyer sur le déjà connu, comme l'écrivait déjà Lancelot dans sa *Grammaire latine* en 1644, et si l'on veut bien admettre aussi que les langues, au delà de différences de formes et de structures de surface évidentes, reposent sur des structures et des principes largement communs, comme l'ont démontré les recherches récentes dans les domaines de la syntaxe et du discours, on ne peut manquer de s'étonner de ce cloisonnement, qui ne peut être que préjudiciable à l'élève.

On notera en passant que cette situation est sans doute un effet pervers de la réforme de l'enseignement des langues secondes dans les années soixante. Auparavant, les manuels scolaires de langue maternelle et de langues secondes étaient conçus dans le même moule de la grammaire traditionnelle, ce qui assurait une base commune, fût-elle insatisfaisante, aux différents enseignements. A trop insister, dans les années cinquante, sous

les effets de la linguistique structurale, sur les différences entre les langues, on en est venu à oublier que celles-ci se fondent sur des principes communs. Corollairement, à trop insister, sous l'influence de la psychologie behavioriste, sur la nécessité d'acquérir des automatismes, on a trop vite rejeté le rôle que pouvaient jouer les réflexions métalinguistique et métadiscursive dans l'acquisition des structures et de l'emploi des langues. Comme plusieurs d'entre nous le rappellent avec insistance depuis une vingtaine d'années, il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes. C'est devenu une tâche encore plus pressante avec le développement dans tous nos pays des classes dites pluriethniques; S.-G. Chartrand relève pertinemment que, "pour enseigner le français dans ces classes, ni les propositions de la didactique de la langue maternelle ni celles des langues secondes ne sont d'emblée pertinentes. Il s'avère donc nécessaire d'opérer, sinon l'intégration, du moins, à court terme, des rapprochements, entre les propositions didactiques issues des champs de la langue maternelle et des langues secondes" (1994, 13).

Je terminerai ce rapide plaidoyer en

faveur du développement d'une approche intégrée des enseignements-apprentissages de L1 et de L2 en insistant sur un point qui a souvent été mal compris par les enseignants de L1. Il ne s'agit en aucune manière de réduire l'enseignement-apprentissage de L1 à un statut auxiliaire ou ancillaire au seul profit de l'enseignement-apprentissage de L2. L'approche précisée doit favoriser les deux types d'enseignement-apprentissage et les apports entre ceux-ci doivent être réciproques.

Je répondrai donc à la question qui m'a été posée par l'affirmative: non seulement on peut, mais on doit intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues, si on veut faciliter la tâche de l'élève et renforcer ses chances de succès.

* * *

Si l'on admet ainsi la nécessité de développer une approche intégrée de l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues, comment peut-on concevoir celle-ci et quelles implications aura-t-elle pour l'élaboration des curricula?

Ecartons tout de suite un possible malentendu. L'intégration de l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues n'implique pas l'établissement d'une correspondance régulière, même s'ils sont décalés dans le temps, entre les contenus, les explications et les exercices des curricula de L1 et de L2. Il ne s'agit pas pour nous d'introduire une simple intégration formelle ou matérielle entre les différents cours de langues que va être amenée à suivre une cohorte d'élèves.

L'intégration doit porter d'abord sur les conceptions mêmes du langage (langues et discours) et de l'enseignement-apprentissage des langues.

Sur le premier point, sachant que l'objectif de l'enseignement-apprentissage de L1 et de L2 est l'acquisition de compétences linguistiques et discursives, il faut se référer à un modèle qui

Comme plusieurs d'entre nous le rappellent avec insistance depuis une vingtaine d'années, il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes. C'est devenu une tâche encore plus pressante avec le développement dans tous nos pays des classes dites pluriethniques.

prenne en compte les dimensions linguistiques, discursives et situationnelles de la communication et leurs interrelations dans la production et l'interprétation du discours; nous avons présenté dans Roulet (1991) un modèle modulaire qui peut fournir au didacticien une représentation de l'objet à enseigner moins réductrice et plus riche que celles utilisées le plus souvent jusqu'ici, qui permet d'articuler une vision globale de la compétence discursive avec une description précise de ses composantes et qui permet de saisir les points communs et les différences entre les structures linguistiques et discursives de L1 et de L2.

Sur le second point, étant donné le caractère encore partiel et fragmentaire de nos connaissances sur la langue et sur le discours, il n'est pas envisageable d'instaurer un enseignement directif et programmé des compétences linguistique et discursive en L1 et en L2; il faut exploiter le mieux

possible les connaissances intuitives et la capacité d'apprentissage des élèves en leur offrant, d'une part, des données langagières riches, sous la forme de textes et de dialogues de la vie quotidienne et, d'autre part, des instruments heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexion sur celles-ci. Cette approche est fondée sur l'hypothèse suivante: l'apprenant peut s'appuyer sur une observation réflexive des structures et opérations dans sa langue ou variété de langue maternelle, afin de saisir les principes commandant le fonctionnement du langage dans l'interaction, pour pouvoir ensuite, à l'aide de ceux-ci, observer et comprendre les formes qui sont employées dans une autre variété de sa langue maternelle ou dans une langue seconde.

Le travail d'observation et de réflexion doit se faire naturellement d'abord sur la langue ou variété de langue que l'apprenant maîtrise spontanément et à laquelle il peut appliquer son intuition de sujet parlant; les instruments heuristiques acquis à cette occasion pourront ensuite être appliqués progressivement à d'autres langues ou variétés afin que l'élève en comprenne mieux les formes et le fonctionnement (voir les propositions de Roulet 1980).

Il est intéressant de mentionner, à l'appui de ces hypothèses, les résultats du projet italien PIXI (pragmatics of Italian/English cross-cultural interaction), qui portait sur l'analyse comparative des interactions dans des bibliothèques italiennes et anglaises, et surtout les implications didactiques qu'en dégagent deux des collaborateurs pour l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive; Aston affirme: "While not necessarily proposing a direct pedagogic use of the data we have collected here for such activities, our data does seem potentially appropriate in certain pedagogic contexts: *many learners are likely to be familiar with the conventions for bookshop settings in their L1, so that*

the latter may serve as a basis for understanding and comparison with those of the L2”, et George conclut: “We would suggest exploiting learner’s knowledge about contexts, making this knowledge explicit by simulations in their own language and by introspections about their own behaviour as speakers” [...] “This is a first stage in sensibilizing learners to language use in pragmatic terms, which once established will enable the learner to differently perceive and evaluate language use in the L2” (Aston 1988, 21 et 328-329; c’est moi qui souligne).

Dans le cadre que j’ai posé, il est indispensable que, contrairement à toutes les pratiques actuelles, les curricula et les cours de L1 et de L2 soient conçus par les mêmes équipes de didacticiens et il est nécessaire que les enseignants de L1 et de L2 travaillent en équipe sur le terrain. Dans la mesure du possible, il faudrait confier à la même personne l’enseignement-apprentissage de L1 et de L2 au même degré à la même cohorte. Ainsi seront assurés un cadre commun de référence concernant le langage, des renvois constants, dans les curricula comme dans les leçons, d’une langue à l’autre, afin que l’élève saisisse et acquière plus aisément les points communs et les différences de formes et d’emplois.

J’aimerais conclure par deux remarques, afin d’éviter des malentendus concernant le mode d’intégration de l’enseignement-apprentissage de plusieurs langues préconisé ici:

D’abord, comme je n’ai guère parlé de la pratique de la langue, on pourrait craindre que la part accordée dans l’enseignement-apprentissage à l’observation et à la réflexion métalinguistique ou métadiscursive se fasse au dépens de l’acquisition de la maîtrise d’un instrument de communication. Si je n’ai pas mentionné ici la phase, cruciale dans tout enseignement-apprentissage, de la pratique, c’est qu’elle n’est pas contestée. En

revanche, j’aimerais insister sur le fait que cette pratique, pour être productive dans la situation d’enseignement-apprentissage scolaire, doit s’appuyer sur une phase préalable d’observation et de réflexion. Lancer les élèves dans un jeu de rôles sans avoir au préalable observé et discuté avec eux des enregistrements d’interactions authentiques du même type dans la langue maternelle et dans la langue seconde n’est guère utile. J’ajoute que le travail d’observation et de réflexion en groupe dans la salle de classe constitue déjà en lui-même un excellent lieu de pratique de la communication, que ce soit en L1 ou en L2.

Enfin, on pourrait craindre qu’une approche intégrée ignore les spécificités des situations d’enseignement-apprentissage de L1 et de L2: les connaissances de départ, comme les données sur lesquelles peut s’appuyer l’enseignement-apprentissage et les besoins des apprenants sont en effet très différents. Mais le défi auquel les didacticiens sont confrontés aujourd’hui est précisément de dépasser le cloisonnement des didactiques de la langue maternelle et des langues secondes pour développer une approche intégrée des didactiques des langues qui tienne compte de la spécificité de chacune.

Bibliographie

- ADAMCZEWSKI, H. (1991): *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*, Paris: Colin.
- ALVAREZ, G./ HUOT, D. / SHEEN, R. (éds). (1983): *Interaction L1 - L2 et stratégies d’apprentissage*, Québec: CIRB.
- ASTON, G. (éd.) (1988): *Negotiating service: Studies in the discourse of bookshop encounters*, Bologne: Editrice CLUEB.
- BERTHOUD, A.-C. (1982). *Activité métalinguistique et acquisition d’une langue seconde*, Berne: Lang.
- CHARTRAND, S.-G. (1994): *Propositions didactiques pour l’enseignement du français “langue maternelle” dans les “classes pluri-ethniques”*, Revue de l’ACLA 16/1, 11-23.
- HUOT, D. (1988): *Etude comparative de différents modes d’enseignement-apprentissage d’une langue seconde*, Berne: Lang.
- RICHTERICH, R. (éd.) (1983): *Relations entre*

les enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères, Berne: Université.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris: Crédif-Hatier.

- (1983): *Où en est-on dans le développement d’une approche intégrée des pédagogies de L1 et de L2?*, Revue de l’ACLA 5/2, 95-115.

- (1989): *Des didactiques du français à la didactique des langues*, Langue française 82, 3-7.

- (1991): *L’enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l’analyse du discours*, Revue de l’ACLA 13/2, 7-22.

TSCHOUMY, J.-A./MERKT, G./ BERTHOUD, A.-C. (1983): *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes*, Neuchâtel: IRDP.

Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues

Danièle Moore

CREDEF

Ecole Normale Supérieure de Fontenay / Saint-Cloud

*L'approche que l'on connaît essentiellement sous le label "Awareness of language" éveille un regain d'intérêt dans certains milieux éducatifs d'Europe, comme peuvent en témoigner les nombreux articles publiés récemment dans des revues diverses¹, les journées d'études, et les expérimentations menées ici ou là (et dont ce numéro de *Babylonia* présente une intéressante couverture pour la Suisse). Très inspirées de l'approche anglo-saxonne développée par Hawkins et son équipe en particulier, les démarches que nous souhaitons rapidement présenter ici ouvrent un champ de réflexion et d'investigation sur la nature et le fonctionnement du langage comme point de départ de tout apprentissage à proprement parler linguistique. Autrement dit, on considère qu'avant, et en même temps, que s'effectue le travail sur la langue, maternelle ou étrangère, et le passage à l'écrit dans l'une comme dans l'autre, il est nécessaire d'amener l'apprenant à s'interroger sur la spécificité et l'originalité de la communication humaine, en développant une réflexion sur le langage, et sur la langue (ou les langues) de manière plus spécifique.*

Points de repères

La démarche didactique qui traverse "awareness of language" défend l'intérêt et la nécessité de développer chez les apprenants des savoirs sur la langue, que l'on va mettre en place notamment par le biais de la mise en perspective du fonctionnement de son propre système linguistique, en comparant celui-ci à d'autres systèmes. Elle s'est développée en Angleterre dès les années 1970 (Hawkins, 1987; James & Garrett, 1992), à la suite du constat d'un double échec éducatif au niveau national : celui de l'apprentissage de la langue écrite en langue maternelle, et celui de l'apprentissage des langues étrangères. Une solution commune est envisagée : la nécessité de développer des habiletés de conceptualisation qui précèdent et accompagnent la mise en place des compétences plus traditionnellement prises en charge par les instances scolaires². Le courant trouve une nouvelle force quelques années plus tard lorsque la question de la scolarisation des enfants allophones issus des migrations passe à l'ordre du jour. Le fameux trivium imaginé par Hawkins (1985), qui rallie langue maternelle, *awareness of language* et langues étrangères prend une dimension supplémentaire : langue maternelle, langues d'origine, langues étrangères, la réflexion sur le langage constituant le lien nécessaire entre les différents enseignements (Caporale, 1989; Moore, 1993).

Le matériel proposé et les stratégies de mises en oeuvre varient largement

d'un contexte éducatif à l'autre, mais les objectifs principaux et les contenus s'articulent autour de six thèmes clefs, pour faire découvrir à l'enfant : (1) l'originalité de la communication et du langage humains, par l'exploration préliminaire de la communication animale ou de la communication humaine non-verbale; (2) le fonctionnement du langage et son rôle, en explorant les systèmes linguistiques familiers à l'enfant ou en partant à la découverte de systèmes inconnus; (3) l'utilisation sociale du langage (pour sensibiliser l'enfant aux facteurs sociaux qui entourent la langue en usage); (4) les différences qui marquent les fonctionnements et les usages de la langue parlée et écrite; (5) la diversité linguistique (le système dans lequel l'enfant fonctionne n'est pas le seul modèle linguistique); pour (6) aborder la réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères, en explorant les similitudes et les différences entre l'acquisition de la langue familiale, et l'apprentissage scolaire d'une langue avec laquelle on n'entretient pas (ou peu, généralement) de contacts préalables (voir Caporale, 1989; Dabène, 1991; Dabène, 1992; Moore, 1993).

Apprendre à réfléchir sur la langue?

La conscience linguistique (*awareness of language*) fait référence à la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit *la capa-*

les “sortir de l’ombre” en les rendant objet de la réflexion, pour les affiner, mieux les comprendre et mieux les maîtriser, apprendre à s’appuyer sur eux pour l’appréhension d’autres contextes linguistiques. Les activités “META” ainsi pensées dépassent le cadre de l’étude du fonctionnement de la langue (traditionnellement grammaire - lexique - orthographe). Il s’agit de construire des savoirs opératoires sur le fonctionnement linguistique, en menant des activités réflexives à tous les niveaux (de l’énonciation) : sur la langue (métalinguistique), les textes (métatextuelles), les discours (métadiscursifs), les conditions de production (métapragmatique)⁴. J’y ajouterai aussi d’autres compétences comme celles liées à l’apprendre à apprendre, et notamment *apprendre à apprendre une langue étrangère* (voisine, éloignée, parlée ou non par un groupe que l’on peut côtoyer dans le quotidien -un groupe migrant par exemple, etc). Le développement de connaissances métalinguistiques n’est pas l’objectif final du travail. Il permet la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques, potentiellement transférables d’une langue à une autre, pour mieux connaître sa langue, et mieux apprendre les langues.

Il n’est pas forcément nécessaire de disposer d’une métalangue très sophistiquée pour remplir des conduites qui ont pour objet le langage. Il reste parfaitement possible de parler du langage avec la langue de tous les jours (métalangue)⁵. En effet, les activités métalangagières sont sans cesse présentes, il suffit pour leur verbalisation qu’elles s’appuient sur les pratiques langagières ordinaires, ou soient bricolées pour l’occasion. En même temps, le moment-classe réservé aux activités de réflexion sur le langage peut être le lieu privilégié d’une réflexion commune sur le métalangage de la langue première (L1) et seconde (L2)(trois, etc), de l’explicitation et l’harmonisation des terminologies

(entre langues, mais aussi à l’intérieur de la langue)⁶, la métalangue en L1 pouvant apporter un éclairage sur certains pans du fonctionnement en L2, et vice-versa. Le vocabulaire utilisé (bricolé, hérité de l’école, transposé) n’est bien sûr pas sans importance, mais c’est surtout *le savoir-faire* engagé qui nous paraît devoir concentrer les efforts dans le projet et le progrès d’apprentissage.

Il paraît alors plus important de s’interroger avec sérieux sur le type d’activités qui doivent être mises en place, de manière à favoriser l’ancrage dans ce que l’apprenant sait déjà, pour développer des compétences transversales, les élargir, les modifier par la mise à distance et la comparaison avec les fonctionnements d’autres systèmes, aider les activités qui touchent au métalinguistique à se manifester verbalement, canaliser ces activités, les organiser, les structurer, et mieux penser les procédures d’évaluation adaptées à l’apprentissage.

Mesurer l’écart pour mieux apprendre

Dès que l’on s’interroge sur les rela-

tions qui lient le développement de capacités métalinguistiques et la réussite de l’apprentissage, un foisonnement de questions surgissent, parmi lesquelles nous choisirons d’en retenir trois, à méditer, concernant l’évaluation des effets des pratiques réflexives sur les différents apprentissages des élèves, et les savoirs qu’ils développent (savoirs linguistiques et autres savoirs)⁷ :

- (1) Pourquoi développer des activités métalinguistiques avant et pendant l’apprentissage ?
- (2) Est-ce que développer des capacités métalinguistiques entraîne des avantages d’apprentissage ?
- (3) de meilleures performances ?

(1) A la première interrogation, j’apporterai deux éléments. D’abord, l’enseignement de la langue (maternelle, étrangère, orale, écrite) est spécifique et se distingue radicalement de l’enseignement de n’importe quelle autre discipline⁸, ensuite les enfants sont des spécialistes de l’apprentissage linguistique : leur expérience est récente et continue à se construire. Il paraît par conséquent important de laisser une place à une interrogation sur les spécificités de la communication,



avant de songer à l'enseigner ou l'apprendre. Il est de même nécessaire de valoriser l'expertise des jeunes apprenants, en leur donnant l'occasion de s'appuyer et se servir de leurs compétences linguistiques déjà en place, en leur donnant l'occasion de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage, et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre.

(2) On ne dispose encore que de peu d'études évaluatives sur l'impact des stratégies réflexives sur les apprentissages. Toutefois, la recherche en particulier dans le domaine des études sur le bilinguisme est désormais suffisamment bien documentée, et elle peut contribuer à offrir certaines pistes dans la compréhension des phénomènes en jeu lors de la confrontation précoce avec au moins deux systèmes linguistiques, notamment en ce qui concerne le développement d'une plus grande flexibilité dans les rapports aux mots et à l'arbitraire du signe, et une orientation plus analytique envers le langage. Des travaux plus ponctuels sur l'apprentissage de la lecture par des bilingues comparés à des monolingues vont dans le même sens. Ils montrent par exemple la meilleure capacité des enfants bilingues pré-lecteurs à traiter la chaîne parlée indépendamment de la signification, et des habiletés métalinguistiques précoces qui émergent également au niveau de l'habileté segmentale, et que ne développent les monolingues que plus tard - à travers l'apprentissage de la lecture lui-même (voir Perregaux, 1994). En se fondant sur des recherches de ce type, on peut évaluer le rôle clef que joue la mise en place précoce de capacités d'observation et de réflexion sur le langage pour favoriser l'entrée dans un autre code (qu'il s'agisse de l'entrée dans l'écrit en langue maternelle, ou de la confrontation à l'apprentissage d'une langue étrangère). Il faut pourtant rester prudent, et garder en mémoire que les démarches d'éducation au langage

Si les démarches aident à poser un regard différent sur l'autre, sa langue, et l'apprentissage, on peut déjà considérer l'apprenant en meilleure position pour bien apprendre.

favorisent chez les apprenants des comportements analytiques qui s'apparentent à ceux que l'on peut observer chez certains bilingues, mais il reste que les deux ne peuvent se confondre⁹. Certains chercheurs considèrent toutefois le rôle important que joue la réflexion sur le langage, en permettant à l'apprenant de mesurer l'*écart* entre l'énoncé qu'il produit et l'énoncé-cible. La mise en relief de l'écart pertinent dans le progrès d'appropriation de la langue serait ainsi un facteur facilitant la saisie des données linguistiques par l'apprenant¹⁰. Enfin, si les démarches aident à poser un regard différent sur l'autre, sa langue, et l'apprentissage, on peut déjà considérer l'apprenant en meilleure position pour bien apprendre.¹¹

(3) En troisième lieu, on ne dispose toujours que de très peu d'informations sur les performances d'apprenants qui ont développé scolairement des capacités de raisonnement sur la langue, telles qu'on les développe dans les démarches d'Education au Langage. La question subsidiaire qui s'élève est *quelles* performances s'agit-il d'évaluer, et comment le faire ? Il faut en effet distinguer entre les différents objectifs sur lesquels se fondent les démarches, et dont la pondération peut varier de manière assez significative d'un contexte à l'autre. Comment mesurer des compétences qui relèvent des *savoirs* (encyclopédiques et linguistiques), des *savoir-faire* (savoir apprendre plus efficacement la langue par exemple),

et des *savoir-être* (gérer l'altérité linguistique), et qui s'évaluent sur des dimensions qui touchent à la fois le *domaine cognitif*, le *domaine affectif* (le développement d'attitudes favorables à l'apprentissage, d'ouverture à l'autre, la confrontation des représentations des fonctionnements langagiers avec l'expérience de leur manipulation, etc) et le *domaine social* (la gestion de la diversité, l'ouverture des réseaux de communication, et la meilleure maîtrise des usages sociaux de la langue et des langues, et des enjeux qui entourent leur manipulation¹²).

On ne peut se contenter d'une évaluation traditionnelle destinée à tester les performances linguistiques dans une langue ou une autre. Les outils d'évaluation à développer doivent pouvoir prendre en compte les multiples niveaux d'intervention que nous venons d'énumérer rapidement, ils doivent être souples, et pouvoir mesurer des dimensions qui ne sont pas traditionnellement prises en charge par l'école, -bien que celle-ci participe activement à leur élaboration, sans pour autant en faire des objets d'apprentissage soumis à une observation systématique et objectivée¹³. Il est surtout nécessaire de cesser de considérer l'apprentissage des langues comme la mise en place d'une somme de savoirs (-faire) linguistiques, mesurable en nombre de mots et de structures syntaxiques, sur une échelle où le natif est suspendu au tout dernier barreau, et admettre enfin que l'apprentissage des langues étrangères aide aussi l'enfant à apprendre, tout simplement, et à savoir qui il est...

Notes

¹ Pour exemples: un dossier spécial dans *la Lettre de la DFLM* numéro 13, 1993; *AILA Review* numéro 11, 1994; les actes d'une journée d'étude qui s'est tenue à Saint-Cloud (CREDIF) en mars 1994 (à paraître dans *NeQ*, numéro 1 : *L'Veil au langage*, juin 1995).

² L'intérêt pour une réponse transdisciplinaire à la question scolaire, comme celui pour une réflexion linguistique développée à l'école, n'intéresse pas seulement les Anglo-saxons.

Dès la fin des années 1970, on trouve soulevées des interrogations allant dans le même sens dans les milieux francophones, voir notamment Dabène & Bourguignon, 1979; Roulet, 1980, ou le numéro 55 (1979) de la Revue Repères (pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire) qui s'intitule: "Pour une pédagogie de l'éveil linguistique, où la langue devient objet de connaissance" (dossier de C. Nique, INRP).

³ On trouve déjà les mêmes préoccupations dans le numéro de Repères déjà cité (1979) qui fait état des travaux en cours dans la réflexion pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire en France. Je cite: "Nous avons essayé de mettre directement les enfants en situation d'éveil à la langue devant des corpus linguistiques (...), nous avons voulu leur permettre d'exprimer leurs représentations spontanées de la langue: voir quelles réactions, quelles curiosités, quels problèmes, quelles hypothèses,... naissent en eux à l'occasion de l'observation et / ou de la manipulation de faits linguistiques." (M. Mas, p.47).

⁴ Voir R. Delamotte-Légrand, 1994, p.164.

⁵ Ducancel & Finet (1994), à la suite de Benveniste (1974) distinguent le métalangage de la métalangue: "Nous appelons métalangage le langage sur le langage, l'utilisation du langage "de tous les jours", du langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné, pour parler de la langue et des discours. Il est à distinguer de la métalangue dont le lexique a pour seule fonction de décrire une langue" (p. 95). Les difficultés d'harmonisation fréquemment soulevées (voir par exemple Dabène & Bourguignon, 1979) concernent par conséquent les métalangues instituées dans les différentes disciplines concernées (la langue maternelle, les langues étrangères), mais ne touchent pas de la même manière le métalangage, puisque chaque enfant peut s'exprimer sur le langage en utilisant ses propres mots.

⁶ Pour exemple, Nagy (1993) propose, à travers l'observation d'un corpus issu des productions des élèves eux-mêmes, d'utiliser l'intuition et les connaissances potentielles des apprenants pour les diriger vers la distinction entre temps de conjugaison et temps du phénomène. Pouvoir maîtriser les concepts en L1 doit amener les apprenants à mieux les manipuler en L2 (pp. 59-68). De même, Bourguignon (1993) insiste sur "le rôle constructif et sécurisant de la réflexion métalinguistique sur la langue maternelle comme préalable à l'intégration d'une notion nouvelle en langue étrangère" (p. 105). Toutefois, ces considérations ne préjugent pas qu'il est forcément nécessaire que la L1 soit la première langue de présentation des savoirs nouveaux: "(...) l'acquisition des savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue plus familière que dans une langue moins familière parce que, dans bien des cas, les mots familiers peuvent obscurcir ou fausser les concepts nouveaux et parce que, dans la plupart des cas, en langue maternelle aussi, la mise en place de nouvelles

connaissances est fonction de la maîtrise d'éléments linguistiques eux-mêmes nouveaux et simultanément introduits" (Coste, 1994, p.113; voir aussi différents articles de Dabène).

⁷ Ici, une autre question-clé est abordée dans le numéro 55 de Repères (1979) dont nous avons déjà parlé: savoir si la démarche d'éveil appliquée à l'objet-langue est bien adaptée aux capacités des enfants à l'école primaire. La réponse apportée reste équivoque: "les enfants sont capables de dire que quelque chose ne fonctionne pas, mais ils ne disent pas pourquoi; quand on demande une preuve, ils donnent un exemple, pas une explication; les remarques s'additionnent mais ne s'organisent pas; la saisie des relations se fait de manière floue" (M.Mas, p. 67). Si la question elle-même reste d'intérêt, il me semble toutefois que la démarche adoptée remplit d'autres rôles, tout aussi importants si ce n'est plus, que ceux qui sont énumérés: c'est l'ordre des *savoir-faire* qui est en jeu, pas celui des savoir-(bien) dire, même si le développement des savoir-faire passe par une démarche de verbalisation et d'explicitation.

⁸ Comme le fait très justement remarquer Louise Dabène (1991): "il est frappant d'observer que cet enseignement (des langues), tel qu'il est conçu, se donne pour objectif déclaré l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire sans développer chez l'apprenant la conscience de leur spécificité par rapport aux autres disciplines enseignées ni des problèmes particuliers que pose cet apprentissage. On enseigne à communiquer, certes, mais quand incite-t-on l'élève à se demander ce que c'est que communiquer et en quoi il est difficile de passer d'une langue à une autre?" (p. 60).

⁹ "Even if we go to the extreme of unquestionably asserting that bilingualism brings cognitive advantages, such as divergent thinking, field independence, or an analytical orientation towards languages, it is a enormous leap to simply assume that LA (Language awareness) courses will therefore likewise give the same advantages. It may be, for example, that LA brings no identifiable cognitive gains. It may be that it brings cognitive gains that differ in type and/ or quantity from those claimed in some of the studies into bilingualism" (James & Garrett, 1991, p.311).

¹⁰ "Explicit declarative knowledge cannot directly become implicit procedural knowledge, but can foster its development through "intake facilitation", causing learners to pay attention to formal features of the input and to notice the gap between these features and those of their interlanguage" (Schmidt, dans *AILA Review*, 1994, p.11). James & Garrett (1991) vont dans le même sens lorsqu'ils écrivent: "Our suggestion is that language learners only make progress in their skills when they notice (or become aware of) the fact that their own utterances do not match those utterances which serve as their models" (p. 19).

¹¹ De nombreux travaux, notamment au Canada, ont depuis longtemps montré l'importance des représentations et des attitudes positives dans la réussite de l'apprentissage des langues;

voir aussi Moore, 1994.

¹² Tout un courant s'est développé en Grande-Bretagne, qui insiste sur l'usage social des faits langagiers et les rapports de pouvoir qu'ils permettent d'instaurer: *Critical Language Awareness* (Fairclough, 1990). Selon James (dans *NeQ*, à paraître), les propositions de Kingmann et du Rapport Cox: *L'Anglais entre 5 et 16 ans* (1989) qui décrivent la nécessité d'un enseignement du *Savoir Linguistique* pour son effet positif sur les capacités des élèves dans l'utilisation de la langue, et leur donnerait "la clef pour mieux comprendre leur milieu social et culturel" a rendu la démarche très impopulaire auprès des instances éducatives, qui ont vu là une claire affiliation avec le courant variationniste du *Critical Language Awareness*, et a contribué directement aux refus d'implémentation des démarches dans les écoles en Angleterre.

¹³ Il n'est pas impensable, par exemple, d'envisager une évaluation de l'impact social des démarches à travers l'étude de l'évolution des réseaux sociaux et de communication des apprenants, à l'intérieur de l'école (le groupe-classe, l'école en général) et à l'extérieur (ouverture ou non des réseaux communautaires, quantité et qualité des liens avec des membres d'autres groupes linguistiques et culturels, etc), voir par exemple Moore, 1994.

Références bibliographiques

- BILLIEZ, J. (1992): *L'enseignement précoce des langues vivantes dans un environnement scolaire multilingue: vers une solution alternative*, dans: BOUCHARD, R. & alii (éds): *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Lidilem, Grenoble, pp.257-267.
- BOURGUIGNON, C./CANDELIER, M. (1988): *La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère*, dans: Les Langues Modernes, numéro 2.
- BOURGUIGNON, C. (1993): *Passlangues, vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, dans: LIDIL, numéro 9, pp.97-113.
- CAPORALE, D. (1989): *L'éveil au langage: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*, dans: LIDIL numéro 2, coordonné par L. Dabène, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp.128-141.
- CANDELIER, M. (1992): *Language awareness and Language policy in the European context: a French point of view*, dans: *Language Awareness*, vol.1: 1, pp.27-32.
- COSTE, D. (1993): *Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues*, dans: La Lettre de la DFLM numéro 13, pp. 5-6.
- COSTE, D. (1994): *Conceptualisation et alternance des langues, à propos de l'expérience du Val d'Aoste*, dans: ELA numéro 96, pp. 105-120.
- DABENE, L./BOURGUIGNON, C. (1979): *La grammaire en langue maternelle et en langue*

étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* 34.

DABENE, L. (1991): *Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?*, dans: *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, août-sept., pp. 57-64.

DABENE, L. (1992): *Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères*, dans: *Repères* numéro 6, INRP, Paris, pp.13-22.

DE PIETRO, J.-F. (1993): *Au delà des langues maternelles et étrangères: le langage*, dans: *La Lettre de la DFLM* numéro 13, pp. 11-15.

DUCANCEL, G./FINET, C. (1994): *Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire*, dans: *Repères* numéro 9, pp. 93-117.

FAIRCLOUGH, N. (éd)(1990): *Critical Language awareness*, Longman, London.

GOMBERT, J.-E. (1991): *Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite*, dans: *Repères* numéro 3, INRP, Paris.

HAAS, G. / LORROT, D. (éds)(1990): *Entrées en écriture*, dans: *Les Cahiers du CRELEF* numéro 30, Université de Franche-Comté, Besançon, 1990-2.

HAAS, G.(1994):*Orthographe et systèmes d'écriture: histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe*, dans: *La lettre de la DFLM*, déc. 1994.

HAAS, G. (à paraître): *Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond*, dans: *Notions en Questions, Rencontres en didactique* numéro 1: *L'éveil au langage*, coordonné par D. Moore, Crédif-Lidilem, Didier-Erudition.

HAWKINS, E. (1987):*Awareness of language, an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

HAWKINS, E. (1985): *Awareness of language: réflexion sur les langues*, dans: *Les Langues Modernes* numéro 6, APL, pp. 9-23.

HULSTIJN, J. / SCHMIDT, R. (éds) (1994): *Consciousness in second language learning*, dans: *AILA Review* numéro 11.

JAMES, C./GARRETT, P. (éds) (1991): *Language awareness in the classroom*, Longman, London.

MOORE, D. (1993):*Entre langues étrangères et langue maternelle: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage*, dans: *Etudes de Linguistique Appliquée* numéro 89, pp.97-106.

MOORE, D. (1994):*L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants*, dans ALLEMANN-GHIONDA, C. (éd): *Multiculture et éducation en Europe*, Peter Lang, Berne.

MOORE, D. (éd) (à paraître): *L'éveil au langage*, dans: *Notions en Question, Rencontres en didactique* numéro 1, Crédif-Lidilem.

NAGY, C. (1993): *Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant*, dans: *LIDIL*, numéro 9, pp. 59-68.

PERREGAUX, C. (1993): *Awareness of language, prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues*, dans: *La Lettre de la DFLM* numéro 13, pp.7-10.

PERREGAUX, C. (1994): *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Collection Exploration, Peter Lang, Bern.

ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Crédif-Hatier.

Vivre et apprendre les langues autrement à l'école

Une expérience d'éveil au langage à l'école primaire.

L'objectif de cette contribution est de présenter, sous une forme concrète, une expérience conduite dans la double perspective d'une pédagogie intégrée L1/L2 et d'un "éveil au langage", dans six classes primaires du canton de Neuchâtel. En effet, il y a quelques années à présent que l'on parle d'un rapprochement des pédagogies des diverses langues enseignées en milieu scolaire, quelques années aussi que le courant du "language awareness" commence à être connu sur le continent, mais les réalisations concrètes restent encore peu nombreuses, ou méconnues, et il nous semble dès lors qu'il est grand temps:

- d'élaborer des matériaux à expérimenter dans des classes;
- d'observer rigoureusement ces expérimentations afin de mieux cerner les potentialités offertes par les activités proposées, d'en mesurer les effets en termes d'apprentissage et d'attitudes, et d'en évaluer l'applicabilité dans le contexte fourni par les programmes scolaires actuels.

De la pédagogie intégrée à l'éveil au langage

C'est là la démarche qu'a suivie le groupe de formateurs, psychopédagogues et linguistes qui a mis sur pied les expériences qui vont être présentées¹. Ce groupe, constitué autour du Séminaire de français de l'École normale de Neuchâtel², constitue le

fruit d'une longue suite de réflexions, entamées dans le prolongement des travaux de E. Roulet (1980). En 1991, mandat lui a été octroyé par le Département de l'instruction publique et des affaires culturelles, par l'intermédiaire du Centre de perfectionnement du corps enseignant, afin de réfléchir aux possibilités de rapprocher les pédagogies de L1 et L2 — essentiellement le français et l'allemand. Progressivement, le groupe a toutefois été amené à élargir cette perspective et à englober la question de la pédagogie intégrée dans la démarche plus globale du "language awareness", souvent traduite en français par "éveil au langage" (cf. Dabène 1991 et Moore, *ici-même*). Cet élargissement s'explique principalement par deux raisons:

- une raison d'ordre sociolinguistique: l'augmentation du nombre d'élèves alloglottes dans les classes, qui rend nécessaire une véritable prise en considération des langues issues de la migration;
- une raison d'ordre psycholinguistique: on s'est rendu compte en fait que l'intégration des pédagogies exigeait un détour par une observation du "langage en général", réalisable concrètement par une observation de langues diversifiées qui permettent aux élèves de découvrir des phénomènes langagiers différents de ceux auxquels ils sont habitués dans leur langue maternelle.

Prenons un exemple pour illustrer ce point, central dans la démarche de

l'éveil au langage: au début de leur apprentissage de l'allemand, les élèves — en particulier ceux qui sont monolingues (francophones) — manifestent fréquemment des difficultés à comprendre, voire à accepter, que la langue allemande puisse fonctionner autrement que le français en ce qui concerne l'attribution générique (3 genres distribués autrement), le placement des verbes, le marquage des fonctions (cas versus place), l'accord de l'adjectif, etc. Comme le dit Hawkins, "la tolérance linguistique, comme la tolérance raciale, ne vient pas naturellement. Il faut l'éduquer. Il n'est pas du tout facile de sortir de sa langue maternelle et de la voir en perspective" (1985, 97). Or, pour prévenir ces difficultés liées aux représentations langagières implicites des apprenants — représentations largement ignorées dans l'enseignement actuel (Giordan et al. 1994, de Pietro 1993, 1994) —, il ne sert à rien de confronter uniquement le français et l'allemand, cette dernière langue risquant plutôt, alors, d'être rejetée comme "bizarre", "barbare"... par rapport à L1 qui ne peut que servir de modèle³! En revanche, un détour par d'autres langues, diversifiées, peut aider les élèves à percevoir avec plus de recul la nature de ces phénomènes, à relativiser la place qu'ils accordent à L1 — bref, à couper le cordon ombilical qui les lie à leur langue maternelle et les empêche de s'approcher d'autres langues...

Premières expériences

Notre groupe de recherche a donc voulu expérimenter des activités qui favoriseraient un tel "éveil au langage", une meilleure compréhension de la diversité des langues et, finalement, une meilleure intégration des pédagogies des langues maternelles et étrangères.

Quatre ensembles d'activités, qui s'inspirent largement des suggestions

émises par Hawkins (Ed., 1985), Dabène (1985), et d'autres, ont ainsi été élaborés, puis expérimentés dans des classes de 1^{ère}, 4^{ème} et 5^{ème} primaires du canton, par des enseignants volontaires. Ces ensembles d'activités portaient respectivement sur l'accès et la relation des élèves à divers codes de nature symbolique (degré 1P), sur la découverte d'autres systèmes d'écriture (4P) et sur l'étude d'un problème grammatical — l'accord — à travers ses manifestations dans différentes langues, connues ou non des élèves (5P).

L'éveil au langage doit ainsi porter sur les procédures cognitives d'accès au langage et aux langues. Mais l'éveil au langage doit aussi concerner les représentations et attitudes des élèves envers la diversité des langues, la décentration par rapport à leur idiome maternel, l'ouverture à la différence. A cette fin, nous avons également proposé, à l'ensemble des classes de l'expérimentation, des activités portant plus directement sur la diversité linguistique. Il s'agissait de reconnaître diverses langues sur la base d'enregistrements ou de listes de mots dans diverses langues, de repérer des similitudes, entre langues, d'établir des relations de parenté. Ces activités avaient parallèlement pour but de valoriser les élèves non francophones, en leur permettant de faire partager leur savoir linguistique à leurs camarades unilingues.

Globalement, les objectifs peuvent donc être résumés en deux points:

- Favoriser une ouverture plus grande envers les autres langues par une approche centrée non plus uniquement sur le français — car celui-ci tend alors à être assimilé inconsciemment par les élèves au langage en général... — mais sur l'étude du «langage», (ses fonctions, son fonctionnement, son acquisition, la diversité diachronique et géographique de ses manifestations);

- Renforcer de manière générale la capacité métalinguistique des élèves

en leur fournissant des techniques, des méthodes, d'appréhension des phénomènes langagiers qu'ils pourront mettre en oeuvre lorsqu'ils aborderont une L2, quelle qu'elle soit.

Nous ne pouvons, dans les limites d'un article, présenter l'ensemble des activités réalisées et des observations que nous avons effectuées. Pour donner une idée de ce qui nous paraît pouvoir être réalisé dans une classe, du type d'observation qu'on peut faire et des hypothèses qu'on peut en tirer pour l'enseignement des langues, maternelles et étrangères, nous allons présenter succinctement un exemple.

A la découverte de l'écrit: du symbole à la diversité des codes

L'écriture, et l'élaboration progressive de systèmes codifiés de nature diverse, représente bien sûr l'une des inventions majeures de l'humanité. C'est aussi, pour l'enfant, une activité qui est au centre de tout ce qui se fait à l'école: c'est, à travers la lecture, l'orthographe et la grammaire, un objet d'apprentissage éminemment complexe lors des premières années; c'est, à travers la lecture, le moyen par lequel l'élève accède au sens; c'est enfin, sous la diversité de ses formes (textes, symboles, graphiques, schémas, etc.), un support essentiel à l'ensemble des disciplines scolaires. Pourtant, peu d'activités spécifiques sont conduites pour amener l'élève à prendre réellement conscience de tout cela et à saisir l'importance de l'écriture en tant que système symbolique de représentation et de communication, pour l'amener à mieux comprendre la nature même des systèmes graphiques qu'il va devoir maîtriser et utiliser, leur conventionnalité, leur histoire, leur logique...

C'est pourquoi il nous a paru intéressant de proposer aux élèves des activités d'éveil fondées sur la découverte et la manipulation de différents systèmes de représentation symbolique et

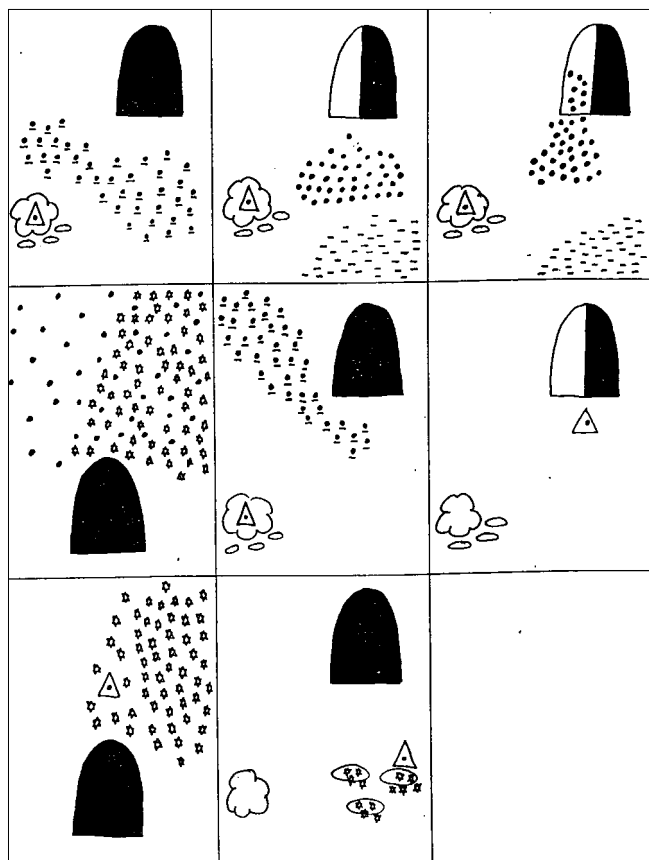
d'écriture, afin de leur permettre de mieux comprendre la manière dont (se) sont constitués tous ces codes qu'ils utilisent quotidiennement dans leurs pratiques scolaires.

En première année — au moment de l'entrée dans l'écrit — nous leur avons par exemple présenté une histoire⁴ sous la forme d'une suite de symboles auxquels ils devaient tenter d'attribuer un sens (cf. document 1). C'est donc l'accès et la relation des élèves aux codes de nature symboliques qui est ici en jeu. L'observation des démarches que les élèves mettent en oeuvre pour attribuer un sens aux symboles proposés et les mettre en relation pour élaborer une histoire fait ressortir les "règles" qu'ils appliquent, de manière implicite, aux systèmes d'écriture:

1. — Comment attribuent-ils un sens aux symboles? Sur quels indices se basent-ils? La forme? Les liens entre symboles? Ont-ils conscience d'une certaine arbitrarité du signe?
2. Maintiennent-ils tout au long du texte une signification identique aux symboles?
3. Parviennent-ils, en mettant en relation tous les symboles proposés, à échafauder une histoire cohérente qui s'appuie sur un système de symboles? Pour les élèves, la tâche consistait donc à élaborer une histoire en attribuant un sens à la suite de symboles qui leur étaient proposés, parmi lesquels deux avaient déjà reçu une signification définie⁵; les élèves devaient ensuite "rédiger" une fin en proposant des symboles pour la dernière case laissée vierge.

Précisons encore que c'est sous la forme d'une dictée à l'adulte que les élèves transmettaient à leur enseignante l'histoire qu'ils avaient élaborée en groupe. L'observation montre que les élèves ne procèdent pas de manière aléatoire pour donner un sens aux symboles: ils semblent ne s'appuyer que secondairement sur la forme, davantage sur les liens entre symboles et sur le rôle du symbole en question dans

Document 1.



l'histoire qu'ils tentent de construire. Par exemple, s'il est vrai que l'idée de «porte», d'«ouverture», revient chez tous les groupes pour le *demi ovale noir*, les *étoiles* ne reçoivent que trois fois sur huit une signification en rapport avec le ciel, et le *triangle avec un cercle au milieu* est plutôt interprété en fonction de son placement, dans l'«arbre»: «pomme», «feuille», «cerf-volant», «clown», «dame»... De même, *petits ronds* et *petits traits* sont souvent interprétés l'un par rapport à l'autre, par proximité: «flocons de neige et pluie», «personnes et chaises», «messieurs et garçons», etc. Il semble donc bien qu'on ait affaire à de véritables stratégies d'attribution de sens, fondées sur un va-et-vient entre l'analyse isolée du symbole et de sa forme, la mise en relation des symboles entre eux et l'insertion de ceux-ci dans une suite cohérente qui produise un sens global de type

narratif.

L'exemple ci-dessous d'un texte proposé pour les trois premières images illustre bien, malgré l'interprétation un peu surprenante d'«une fenêtre qui rêve», comment l'histoire peut se construire en reliant les symboles et en tenant compte des transformations entre les images — mais en maintenant une signification permanente aux différents symboles:

C'est la nuit, la neige tombe avec la pluie. Les trois ânes sont cachés sous l'arbre, la fenêtre rêve / La fenêtre rêve qu'elle s'ouvre / La neige passe par la fenêtre, elle va dans la maison.

Il nous paraît intéressant de relier ces quelques observations au processus d'entrée dans l'écrit que les élèves concernés sont en train de vivre. Les stratégies qu'ils semblent mettre en oeuvre renvoient en effet à certaines conditions requises pour l'accès à l'écrit: permanence de la valeur des

signes, arbitrarité et conventionnalité au moins relatives de ceux-ci, insertion dans un texte cohérent, typologiquement déterminé et dont les règles constitutives orientent le déchiffrement, etc.

Un deuxième ensemble d'activités, élaboré pour des élèves de 4^{ème} année, constituait en quelque sorte un approfondissement de ce premier module. Il s'agissait de proposer aux élèves une découverte d'autres systèmes d'écriture en leur demandant d'échafauder des hypothèses sur le sens de messages élaborés à partir de différents codes (alphabétiques, pictographiques, numériques, hiéroglyphiques). Inversement, les élèves étaient également invités à construire eux-mêmes des messages en utilisant l'un ou l'autre des codes disponibles. Plus généralement, il s'agissait donc d'activités d'interprétation et de création de codes divers en vue de familiariser les élèves à des systèmes différents et de développer leur compétence à échafauder des hypothèses d'interprétation et produire du sens (dans des contextes a priori opaques);(cf. document 2)

Schématiquement, il résulte de ces activités que les élèves, organisés en groupes de travail, ont développé des comportements s'apparentant dans une certaine mesure aux stratégies observables en situation de communication «exolingue», entre ressortissants de langues et de cultures différentes; ces stratégies sont en particulier caractérisées par un "bricolage" interactif conduisant à la résolution d'un sens caché (d'une énigme) par le recours à des stratégies d'appui sur l'interlocuteur, sur le contexte, sur les autres systèmes que l'on connaît déjà, etc.

La première conclusion qu'il est provisoirement possible de tirer met d'ores et déjà en évidence le fait qu'une réduction du langage à la seule langue maternelle et à sa structuration revient certainement à préparer négativement l'acquisition des lan-

gues étrangères. La part du métalinguistique dans le comportement verbal spontané des élèves, par exemple, s'est révélée au cours de l'expérience comparativement plus riche que dans les activités ordinairement consacrées aux fonctions grammaticales à partir d'une terminologie officielle et préétablie. On peut donc raisonnablement faire l'hypothèse qu'en étendant la réflexion sur la langue maternelle à une diversité de systèmes — linguistiques et non linguistiques —, des phénomènes de transfert favoriseront la découverte, par les élèves, des conditions qui commandent la structure et le fonctionnement des langues qu'ils auront à apprendre.

En guise de conclusion: quelques enseignements et des questions

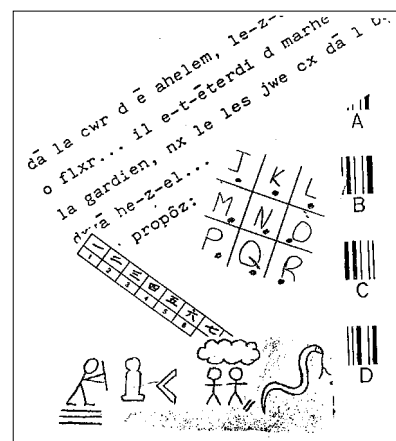
Les résultats obtenus au cours de nos expérimentations d'activités doivent être interprétés de manière nuancée. D'une part, en effet, comme le montrent les évaluations effectuées, de telles activités suscitent l'intérêt et la curiosité des élèves; la plupart d'entre eux semblent avoir pris plaisir à découvrir d'autres systèmes d'écriture, d'autres langues — dont certains ont déclaré qu'à présent ils aimeraient «entendre la musique». Ces activités permettent donc une ouverture, elles mettent en valeur les élèves d'origines linguistiques différentes. D'autre part, cependant, quelques réticences ont également été exprimées: longueur et complexité de certaines des activités proposées, difficultés d'intégration dans le programme, etc. Nous nous sommes également rendu compte — ce qui n'est d'ailleurs pas inintéressant en soi et mériterait probablement une réflexion didactique afin d'y remédier — que les élèves rencontraient de grosses difficultés à travailler en groupe en profitant des réflexions de chacun...

De plus, le caractère limité de l'expérience, le nombre peu élevé de classes

qui ont participé, les moyens restreints dont nous disposons pour l'observation empêchent de tirer des conclusions définitives. En fait, au vu de certaines difficultés rencontrées, il nous semble surtout qu'il faudrait persévérer dans la voie ouverte ici, en multipliant de telles expériences, sous forme d'une étroite collaboration entre enseignants et chercheurs.

Pour l'heure, ce sont par conséquent essentiellement des questions que nous allons présenter dans cette conclusion, celles justement qui devraient trouver une réponse par la collaboration entre «praticiens» et «chercheurs»:

1) Quelle place faudrait-il accorder à de telles activités dans les programmes scolaires? Celle d'une «discipline-pont», transversale, comme le suggère Hawkins (1985)? Celle d'un préalable à l'apprentissage des L2, à l'instar de ce que propose par exemple l'un des moyens d'enseignement de l'allemand actuellement utilisé en Suisse romande, qui fait précéder l'enseignement proprement dit de la langue d'une «leçon zéro», sorte de sensibilisation aux phénomènes dont s'occupe l'éveil au langage? Nous ne le pensons pas. Les programmes scolaires sont déjà extrêmement chargés et il nous paraîtrait peu judicieux d'y ajouter encore de nouvelles disciplines. Quant à la leçon zéro, il nous



Document 2

semble que les résultats ne peuvent que rester bien limités... Il nous semble, au contraire, que de telles activités devraient être totalement intégrées aux programmes normaux tant de L1 que de L2 — qui, eux, devraient être revus en conséquence, c'est-à-dire dans une perspective fondamentalement interculturelle qui, outre L1 et L2, fasse une place aux autres langues présentes dans la salle de classe, afin d'élargir le champ des réflexions et de travailler en même temps les représentations et attitudes des élèves envers les langues.

2) Quels liens de telles activités de réflexions entretiennent-elles avec l'apprentissage proprement dit ? On sait bien que les liens entre activités métalangagières et apprentissage sont complexes, mal connues encore et objet de positions parfois controversées. Mais, quoi qu'il en soit, l'enseignement des langues en milieu scolaire fait encore largement appel à des activités de type méta. Or, ce qui nous est apparu avec évidence au cours de notre expérimentation, c'est que ces activités exigent de la part des élèves qu'ils aient pris de la distance par rapport à leur pratiques langagières quotidiennes, qu'ils aient en quelque sorte constitué le langage en objet, qu'ils en aient fait quelque chose d'observable, de manipulable, d'analysable. Les activités que nous avons expérimentées, et en premier lieu celles qui font intervenir des langues très différentes de L1 et L2, nous semblent utilisables à cette fin, car elles sont moins soumises à des représentations préconçues et, par l'"étrangeté" qu'elles font soudain apparaître, elles forcent à s'interroger sur le sens des opérations langagières que nous effectuons quotidiennement sans y penser.

3) Quelle formation pour de telles activités ? Les enseignants jouent un rôle important dans le bon déroulement de telles expériences : c'est eux, en effet, qui doivent conduire les démarches d'observation des élèves,

relier les observations effectuées au programme et, surtout, faire ressortir le sens des activités dans la perspective globale de l'enseignement des langues.

A la suite de notre première phase d'expérimentation, un cours de formation (facultatif) aurait dû être organisé afin de présenter ces nouvelles démarches aux enseignants, de créer de telles activités avec eux et de réfléchir à l'utilité de proposer des supports didactiques pour les structurer. Toutefois, ce cours n'a pu avoir lieu... faute d'inscription. Le type d'approche que nous proposons reste largement méconnu et semble probablement trop abstrait lorsqu'il apparaît dans un programme de cours... Nous persistons toutefois à penser qu'il est nécessaire de travailler d'abord au niveau de la formation, en proposant de nouvelles expériences, d'autres cours, avant d'envisager des applications de grande envergure dans des classes.

C'est ainsi, modestement, pierre après pierre, qu'on pourra progressivement développer à l'école d'autres manières d'apprendre et de vivre les langues maternelles et étrangères.

Notes

¹ Ce groupe est formé de A.-M. Broi, Chr. Gough, D. Jeannot, J.-C. Marguet, Ch. Muller, M. Theurillat et le soussigné.

² Ecole normale dans laquelle, depuis quelques années, les enseignements de français et d'allemand sont conçus de manière conjointe et intégrés dans une unité dénommée FRALL.

³ L'affirmation suivante, empruntée dans le cadre d'une autre recherche à un élève de 9ème secondaire, illustre bien à quel point des représentations problématiques influencent l'appréhension de l'allemand, particulièrement en Suisse romande : "on y parle le suisse allemand : langue dont on ne comprend pas les lettres de l'alphabet, les mots changent."

De telles représentations ne sont d'ailleurs pas l'apanage des enfants : "Ils ne connaissent pas le futur et ils ne connaissent pas l'imparfait, en suisse allemand ils n'ont que deux temps, donc c'est une langue pauvre ; alors quand il faut leur expliquer que devant *demain* on met le futur, ce n'est pas évident"... Ou encore, d'une autre personne : "ils [les Suisses allemands] alignent sans faire de construction, ils communiquent simplement, c'est dans leur nature"... (ces deux derniers exemples sont empruntés à Py 1994).

⁴ Inspirée du conte d'Ali Baba, et empruntée au document pédagogique ARC-EN-CIEL qui comporte beaucoup de suggestions intéressantes pour des activités de ce type.

⁵ A savoir les trois ânes et l'arbre.

Bibliographie

DABENE, L. (1985) : *L'éveil au langage : compte rendu d'une expérience en cours*, in : Les langues vivantes à l'école élémentaire, Paris, INRP, 105-108.

DABENE, L. (1991) : *Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ?*, in : Le français dans le monde, Août-septembre, 57-63.

DE PIETRO, J-F. (1993) : *Au-delà des langues maternelle et étrangères : le langage, ou Comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand ?*, in : La Lettre de la DFLM, 13, 11-15.

DE PIETRO, J-F. (1994) : *Une variable négligée : les attitudes. Représentations sociales de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand*, in : Education et recherche 1, 89-110.

GIORDAN, A./GIRAULT, Y. /P. CLEMENT [Eds.](1994) : *Conceptions et connaissances*. Berne, Lang.

HAWKINS, E. (1985) : *Awareness of Language in the Curriculum (Réflexion sur le langage dans le programme scolaire)*, in : Les langues vivantes à l'école élémentaire, Paris, INRP, 93-103.

HAWKINS, E. (1985) : *Awareness of Language : La réflexion sur les langues dans les écoles en Grande-Bretagne*, in : Les langues modernes 6, 9-23.

HAWKINS, E. [Ed.](1985) : *Awareness of Language*. Cambridge, CUP, 8 vol.

ROULET, E. (1980) : *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF.

Jean-François de Pietro,

linguiste, collaborateur scientifique au Service de la recherche de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) à Neuchâtel.

Tema

Rapporto L1-L2

Leo van Lier

Monterey (California)

Institute of International Studies

The use of L1 in L2 classes

The debate over whether or not or how much L1 should be used in L2 classes, old as it is, still generates plenty of discussion among teachers and raises a number of questions. In this paper, van Lier sheds some new light on the argument and shares with us some important insights on the topic of language teaching in general. By distinguishing three aspects of the problem (cognitive, linguistic and interactional) and reviewing some of the literature, the author is able to frame the argument in terms which are informative rather than prescriptive. As a result, teachers are encouraged to do their own action research and make their own informed choices about L1 dosage in the L2 class.

In this paper I want to discuss some of the pros and cons of using the students' native language (L1) in second or foreign language (L2) classes. To begin with, here are two anecdotes that illustrate some of the questions involved.

***Anecdote 1:** In my files I have a splendid flowchart that was sent some years ago by an alumnus of our program, from Japan I think. It is an intricate algorithm of the options and decisions faced by the language teacher. Right near the top of the flowchart, this ominous question occurs: "Are you using the students' native language in class?" If you answer NO, you're all right, but if you follow the YES option, you reach a little box which puts you in your place at once: "Well, STOP USING IT! !"*

***Anecdote 2:** I overheard some secondary school students of Spanish and German the other day, commenting on the strictness of their teachers. "If you say something in English in class," one of them said, "you get a zero for that day. Three zeros and you're in real trouble." "When we talk English," a student of Spanish said, "she gets all mad and goes "No comprendo! No comprendo." Not to be outdone, the third student told of the day he found a huge tick crawling on his shirt when going into German class. "Damn tick!" he shouted as he brushed it off and stomped on it. Then, "Whoa, it's still alive!", as he stomped some more. Unfortunately, he said it*

in English, the teacher heard it, "... and I got an F-grade for that lesson. It's not fair. If I had to find the German word for tick first, I might have Lyme disease right now." (The debate went on. This being California, one kid said: "Then you could have sued her for a million bucks. Cool!" But we are digressing from the topic at hand. . .).

The use of L1 in L2 classes is - along with issues such as error correction - an area that generates heated debate among language teachers. As the above anecdotes illustrate, many teachers nowadays feel that the students' native language has no place in the foreign language classroom. It is of course possible, if not likely, that an equal if not greater number of teachers use the students' L1 with some regularity or frequency. Indeed, the sharp distinction between "L1-less" and the "L1-full" practices is one of the reasons for the heated debates.

What do YOU think?

The attitude survey on L1 use (see next page) may help you to focus on some areas of debate or (un)certainly in your own teaching or in your school. If you have the chance to compare your answers with those of your colleagues, this may be an opportunity for a useful discussion. In the survey, several key issues that influence L1 use are addressed. To summarize, three

main aspects can be distinguished:

1. Cognitive aspects: This relates to such issues as language awareness, learning strategies, relating new information to known information, planning ahead, study skills, cognitive style, drawing on memory and other resources, mental translation, etc.

2. Linguistic aspects: This relates to such issues as contrastive analysis of L1 and L2, language transfer, the distance between L1 and L2, the need for L2 exposure, etc.

3. Interactional (social & pedagogical) aspects: This relates to opportunities for meaningful conversation, communicative confidence, group dynamics, peer influences, etc.

These three aspects of the L1 use problem cannot always be kept neatly separate. In fact, the reader might like to draw them in the form of three intersecting circles, as a Venn diagram, and identify overlapping points. An obvious overlap is the issue of language awareness, which of course includes awareness of processes of thinking, memorizing, putting thoughts into L2 words, etc. (the area of metacognition), awareness of ways in which the L1 and the L2 may influence one another positively and negatively, of differences and similarities between L1 and L2, and other aspects of metalinguistic awareness, and awareness of one's interactional problems and successes in the L2.

However, in spite of such overlaps, it is useful to distinguish the three areas mentioned, if only to avoid making hasty judgments and accepting too easy answers. In the remainder of this brief paper I will look at each of these three aspects in turn, describing some of the problems, and reviewing some of the literature.

The reader should not expect to get definite answers, prescriptions, or classroom recipes. As teachers we all have to make up our own minds on how to deal with the most difficult aspects of our job. It is our duty to be as well-informed as possible, to con-

Key: VV: I agree completely
 V: I agree somewhat
 ?: I'm not sure
 X: I disagree somewhat
 XX: I disagree completely

**	STATEMENT	YOUR COMMENT
	1. Most errors (at least 50%) made by students are due to L1 interference	
	2. The students' L1 should never be used in the classroom	
	3. Translation is useful, but only to check comprehension	
	4. The more the students know about their L1, the faster they progress in L2 proficiency	
	5. Explanations of grammar rules should be done in L1, otherwise they would take up too much time, and students might not understand them	
	6. Pair and group work should be avoided since they encourage students to revert to L1	
	7. Instructions, procedures, small talk, etc., are wonderful opportunities to use the L2 in authentically communicative ways	
	8. Teachers who are non-native speakers of L2 should use L1 more, since they cannot provide a good, native-like model of L2 anyway	
	9. Bilingual dictionaries should be used as little as possible: monolingual L2 dictionaries are much better for students	
	10. Using L1 in the classroom gives students a sense of security, especially in the early stages	
	11. It might be very useful for students to do systematic comparative and contrastive L1/L2 work in their classes	
	12. During learner training, L1/L2 classroom use should be discussed, and teacher and students should agree on an appropriate balance	

** Place your evaluation: VV, V

stantly reflect on our practice, and to try out new things that we think may improve our students' learning opportunities. Consultation with colleagues, and bringing our students

into the process of decision-making, are key features in an awareness-rich, learner-centered approach to language education. In all of this, we should not be afraid to make mistakes: as Ludwig

Wittgenstein said, if people did not sometimes do silly things, nothing intelligent would ever get done¹.

Cognitive aspects of L1 use

Before the cognitive revolution, which began in the late 50's, language was seen as a set of verbal behaviors that were learned by imitation, practice and reinforcement. In learning a second language it was assumed that the habits of L1, if they were different from the habits of the L2, would cause difficulties for learners (a process of negative transfer, or interference). This behavioristic view of learning was compatible with a much older view, namely that the L2 should be learned not via translation from L1, as used to be common practice in the classical languages, but directly, by establishing direct connections between concepts and L2 words and expressions (the direct method). This would, it was supposed, lead to the all-important measure of success known as "thinking in the L2." The behavioristic view of interference, coupled with the direct method, led to the range of practices known as audiolingualism, associated with pattern drills, language labs, and the like. The learner's L1 had to be kept as far as possible away from the business of L2 learning, or it might wreak its interfering havoc. At the same time it was assumed, somewhat paradoxically, that where the L1 and the L2 were the same, positive transfer would result. Apparently, this positive transfer would happen automatically, but the negative transfer had to be actively avoided. If I may be permitted to use a religious metaphor, you would automatically be a good person if you could just keep the devil at bay.

Cognitive science, and the related subdiscipline of psycholinguistics, has brought about many changes in our thinking about the processes of L2 learning. Instead of transfer, we now

There is thus a symbiotic relationship between the L1 and the L2, in such a way that knowledge of the L1 can assist in gaining L2 knowledge (and vice versa, of course), a cross-fertilization as it were. A rigid, artificial separation in the learner's mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition.

speak of crosslinguistic influence (CLI; see Kellerman & Sharwood Smith 1986). Instead of a set of patterns to be learned by practice, language learning is now seen as "a creative process in which learners are interacting with their environment to produce an internalized representation of the regularities they discover in the linguistic data to which they are exposed" (Corder 1983:87). There is a larger role now for active strategies and conscious awareness of the processes of learning. Learning is a process of relating the new to the known, and language learning is no exception. When learning a new language, therefore, we draw, willy nilly, on the knowledge of the known language(s). Our strategies and conscious learning actions are greatly assisted if we can connect the known (L1) to the new (L2) in a principled, realistic manner. There is thus a symbiotic relationship between the L1 and the L2, in such a way that knowledge of the L1 can assist in gaining L2 knowledge (and vice versa, of course), a cross-fertilization as it were. A rigid, artificial separation in the learner's mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition.

Does this mean a return to massive translation, linguistic analysis, teaching about the L2 through the medium of the L1? Not at all. But before turn-

ing to pedagogical suggestions, I need to discuss the other two aspects of L2 learning.

Linguistic aspects of L1 use

In the heyday of contrastive analysis (CA) in the 50's and 60's it was assumed that a comparison of L1 and L2 could determine the difficulties learners would have in their L2 learning: those areas in which the two languages were different would cause difficulties. The L1 was used by applied linguists and course designers to decide what aspects of the L2 to focus on and how to sequence the material. In the classroom, as seen above, the L1 was avoided as much as possible, under the dictates of both the direct method and behavioristic learning theory. Later on, the notion of "difference" was looked at in more sophisticated ways. It was, for example, shown that a split between L1 and L2 in some feature, that is, a case where one item in the L1 is represented by two items in the L2, would cause persistent difficulty. This is the case for Spanish learners of English with the vowels [i] and [I], which tend to be heard and produced as the single Spanish vowel [i]. Similarly, at the lexical level, German learners of English have trouble learning that their single word "bitte" can be represented in English by several different expressions in addition to "please," e.g., "you're welcome," "here you are," and so on.

Examples such as these show clearly that CA has a role to play, in spite of claims made during the 70's that L1 and L2 acquisition were essentially the same, and that therefore CA was useless. A related issue is that of fossilization, a hotly debated phenomenon over the years. According to Selinker (1991), there may be a multiple effects principle (MEP) at work, so that in cases where several different sources contribute to an error, such an error can be difficult if not

impossible to eradicate. As an example, German learners of English may ask if “there are any news on TV,” thus pluralizing the singular mass noun news. There are several reasons for the learners to do so: first, news is plural in German (*die Nachrichten*), second, it refers semantically to more than one thing, third, it looks plural in English (*new - news*). All these reasons conspire to lead the learner astray, and trouble spots like that may indeed be hard to overcome.

However, and this is very important, no one has been able to show, to my knowledge, that problems caused by L1-L2-related phenomena can be dealt with more efficiently by “hiding” the L1 than by encouraging students to consciously examine both languages in order to determine where the problems lie, and then steadily working towards improvement. As a rule, a battle is easier to win if you know the enemy.

CA began as an activity to be conducted before the learners came to class. It was then briefly discredited when behaviorism fell from grace in the 60’s, and subsequently returned as part of psycholinguistic studies of learning processes, under the name of crosslinguistic influence. Now, I suggest, it may be time for CA to enter the classroom so that conscious and autonomous learners can benefit from doing analyses of their own learning processes which take L1 influences into account.

A further linguistic issue is the distance between L1 and L2. If L1 and L2 learning were essentially the same, then anyone should be able to learn any L2 in roughly the same amount of time, since children clearly learn their mother tongue within a very similar time span, whether that language be Japanese, Italian, or Aymara. However, language distance does matter. At the Defense Language Institute in Monterey, California, languages are divided into four categories of difficulty according to the length of time it

takes to reach a comparable level of proficiency for the American English-speaking students. Level One languages (Dutch, Italian, Spanish, etc.) take 24 weeks, but Level Four languages (Arabic, Japanese, Korean, etc.) take 67 weeks or more, nearly three times as long. In addition, Ringbom (1987) has shown how central a place the L1 occupies in L2 learning, by comparing the English learning processes of native speakers of Swedish and Finnish in Finland, two populations which share a culture and a school system, and which are in many other ways highly comparable. Their main difference is that the Swedish Finns speak a language that is closely related to English, whereas the Finnish Finns speak a language that is not even in the Indo-European family. Ringbom found massive evidence of crosslinguistic influence (CLI) which benefitted the Swedish Finns. As he rightly points out, if CLI were mainly negative, then the Finnish Finns would have done better (since there is less CLI between the two unrelated languages), hence, CLI is predominantly positive.

A final issue worth mentioning is the need for L2 exposure. It goes without

saying that without exposure there will be no learning. However, it does not follow that the more exposure to L2 there is, the more learning will therefore occur. Yet this assumption is very often tacitly made, and it is one reason for banning the L1 from the classroom. The argument is that every time the teacher or the students use the L1, an opportunity for exposure to the L2 is lost. A counterargument I would like to put forward is that quality of exposure is far more important than mere quantity (van Lier, forthcoming). Quality is determined by access and by engagement, that is, it depends on what the student can do with the language and wants to do with the language. Access to and engagement with the L2 creates learning opportunities and promotes depth of processing, both essential features of language learning.

From this perspective, it would be justifiable for teacher and learners to use the L1 if it could be demonstrated that doing so would enhance the quality of the L2 exposure, in other words, if L1 use could facilitate access, and promote engagement. This leads me to the topic of the next section, the role of L1 in social interaction.



Interactional aspects of L1 use

In his study of L1 and L2 use by Italian learners of English, Aston (1983) finds that the L1 can fulfill a range of functions in the L2 classroom, some more beneficial than others. He points out that L2 development can only occur in an environment that is supportive and friendly, and that selective use of the L1 may facilitate the creation of such an environment. Furthermore, there is clearly a legitimate use for the L1 when an information gap cannot be bridged in the L2. In general, Aston makes the important point that classroom language use must be negotiated between teacher and class, and the exact mix that is appropriate cannot be legislated from above. A similar view is taken by Papaefthymiou-Lytra 1990, who distinguishes between a *pedagogical* and *aninteractive* function of classroom communication, suggesting that in both functions some L1 use may be appropriate. Atkinson (1987) suggests that about 5% L1 use is reasonable, but Papaefthymiou-Lytra rightly points out that the function that L1 serves (at the expense of L2) is perhaps a more important consideration than the exact ratio (1990:177). In order to become proficient in the L2, learners need to interact with other speakers of the L2. In most foreign language settings, these other speakers will predominantly be their peers in the same classroom. Communicative approaches advocate pair work and group work, and meaningful tasks and activities, to maximize opportunities for learners to use the L2. Many teachers fear that in such situations learners will revert to the L1, and they feel they cannot be policing the entire class all the time to check that learners are actually using the L2 in their group work tasks. This is a legitimate fear, since in practice L1 use does often occur in these situations. However, we must ask ourselves, what can we do to ensure the learners' cooperation? Several suggestions can be made:

However, and this is very important, no one has been able to show, to my knowledge, that problems caused by L1-L2-related phenomena can be dealt with more efficiently by “hiding” the L1 than by encouraging students to consciously examine both languages in order to determine where the problems lie, and then steadily working towards improvement. As a rule, a battle is easier to win if you know the enemy.

- a) Do extensive group work training and learner training to make sure that learners know how to work in groups and can take charge of their own learning.
 - b) Ensure that group and pair activities are short, clearly explained, and relevant.
 - c) Make sure that the task is not too difficult: usually learners revert to the L1 when the task is too complex for them to handle in L2.
 - d) Discuss openly with students the benefits of L2 use, and ask them to commit to using it as much as possible (if necessary, ask them to sign a written “contract”); see Davis & Rinvulcri 1990 for some suggestions).
 - e) Do not penalize occasional L1 use when it can be seen to reasonably contribute to the smooth completion of the task in hand.
- Social interaction is not only (or even mainly) the exchange of information, it is also the establishment and maintenance of interpersonal relationships through conversation, joking, story telling, and so on. Sometimes the L1 can give a crucial boost to interpersonal relations, and can lay the ground-

work for a much better and happier use of the L2. This was found by Siobhan Fleming, a graduate student at the Monterey Institute of International Studies, in a case study of an Argentinian learner of English (1994). She recorded two conversations this learner had with friends, one friend who knew no Spanish at all, and another friend who did know Spanish. In the second conversation Spanish was used from time to time, e.g., to elucidate thoughts, find the right expression, and clarify potential misunderstandings. In comparing the transcripts, Fleming could demonstrate clearly that the second conversation was much richer than the first. In addition, she interviewed the learner after each conversation, and he indicated that in the first one he had just stuck to very familiar topics, ignored the native speaker's comments whenever he did not understand them, and discussed a much narrower range of topics. By contrast, in the second conversation he often changed topics, asked for clarification, found out new words in English and incorporated them in his own English, and so on. In this case, the possibility of using Spanish greatly facilitated his social use of English, and it is clear that this created far richer learning opportunities for him.

To ban the L1 from social interaction among learners would, in the light of these findings, seem to be counterproductive. Of course, its use has to be carefully monitored, but it should primarily be monitored by the students themselves, rather than having to be policed by the teacher. If policing turns out to be necessary, that probably means that other things are wrong in the class, for example, that students are simply not motivated, or that they have not yet learned how to learn. In those cases, banning the L1 is not likely to make matters any better. The appropriate response would be to work on issues of motivation and autonomy.

Pedagogical conclusions

There are two extreme positions on the issue of L1 use in L2 classes. One is to use the L1 nearly all the time to talk about the L2, the other is to allow no L1 in the class at all. In between these extremes, all sorts of intermediate options can be adopted. For example, some teachers designate certain activities in lessons as “L2-only” time, and may signal this by putting a flag of the target country on the desk. Other teachers ask students to put a penny in a jar every time they use the L1, and save this money for an end-of-semester party. Yet others use the L1 when they feel an explanation or instruction in L2 would simply not be understood, or they use it for social chat and jokes at the beginning of class or whenever things seem to be getting too “heavy.”² As a teacher in rural Peru (where Quechua-speaking children usually have to attend Spanish-only schools) said: “Sometimes the little ones start to cry, and they will only calm down if I speak to them in Quechua.”

From the cognitive and linguistic perspective, there is probably nothing that can be gained by pushing the L1 from consciousness, or avoiding its contact with the L2 in some way or

other. Rather, such “L1-repression” is likely to cause more harm than good, given that CLI is far more facilitative than inhibitory. And even the inhibitory (the interfering) aspects are probably better handled by conscious comparison and L1-L2 play than by L1 avoidance. We all know that, when learning a foreign language, there is no way to prevent ourselves from comparing the new and the strange in the L2 with the known and familiar of the L1. We do it anyway, because it is a basic learning principle that all new learning has to be related to known experience. To try and counteract this basic learning principle seems to be futile.

The interactional side of the issue is perhaps more problematic. Teachers fear, with some justification, that if they allow use of L1 in the class, students will take advantage of this and L1 use will proliferate to the detriment of L2 practice and exposure. As the proverb has it, if you give them a finger, they will take the whole hand. As I have mentioned above, excessive L1 use may indicate that the task is too difficult for the students, or perhaps teacher and students have not openly discussed and agreed upon a policy of L1 and L2 use.

A further consideration for some teachers may be that L2 talk among students may lead to the development of a classroom pidgin, with learners picking up each other’s errors. Research in classrooms, however, has shown that this fear is ungrounded (Long & Porter 1985, van Lier 1988), especially if tasks are carefully designed and varied, and if students have access to a range of different sources of L2 exposure (whether in or out of class). Learners inevitably are different from one another in their proficiency, in some aspects knowing more, in others less, than their peers. In social interaction, provided that they are engaged in what they are doing, they will inevitably learn from each other’s strengths. For this to be possible, they must of course be using the L2. However, as we saw above, sometimes the L1 may facilitate L2 use, and we must learn to understand the dynamics of this process. To sum up, from the cognitive, linguistic, or interactional perspective, banning the L1 from the classroom seems to be neither necessary nor beneficial for L2 learning. At the other extreme, frequent and indiscriminate use of the L1 is clearly also unhelpful. To date, there is very little detailed, micro-ethnographic work that investigates the ways in which L1 can assist in positive ways (though see Aston 1983, Papaefthymiou-Lytra 1990, and Fleming 1994). Teachers can learn a lot from observing, monitoring, and analyzing L1 and L2 use in their own classrooms, and try to understand the issues better by making small changes, and studying the effects of those changes, while they conduct their classes, in other words, by doing action research.

Footnotes

¹ Wenn die Menschen nicht manchmal Dummheiten machten, geschähe überhaupt nichts Gescheites. (1980).

² This often happens in immersion situations,



especially with minority children. As a teacher in rural Peru (where Quechua-speaking children usually have to attend Spanish-only schools) said: "Sometimes the little ones start to cry, and they will only calm down if I speak to them in Quechua." (see van Lier, forthcoming.b, for a description of such a situation).

References

- ASTON, G. (1983): *The use of English and Italian in classroom management*. In S.Holden (ed.), *Focus on the learner*. London: ELT Publications: 101-105.
- ATKINSON, D.(1987): *The mother tongue in the classroom*. *ELT Journal* 41/4:241-247.
- CORDER, S. Pit (1983): *A role for the mother tongue*. In S.Gass & L. Selinker (eds.): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House: 85-97.
- DAVIS, P./RINVOLUCRI, M. (1990): *The confidence book*. London: Longman.
- FLEMING, S. (1994): *It takes two to tango*. Unpublished MA project, Monterey Institute of International Studies, Monterey, CA.
- KELLERMANN, E/ SHARWOOD SMITH, M. (eds.)(1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LONG, M./ PORTER, P.(1985): *Group work, interlanguage talk, and SLA*. *TESOL QUARTERLY* 19/2: 207-225.
- PAPAEFTHYMIU-LYTRA, S. (1990): *Explorations in foreign language classroom discourse*. Athens, Greece: The Univ. of Athens.
- RINGBOM, H. (1987): *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SELINKER, L. (1991): *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (forthcoming, a) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (forthcoming, b): *Conflicting voices*. In Bailey, K. & Nunan, D. (eds.): *Voices from the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1980): *Culture and value*. Chicago: the Univ. of Chicago Press (Translation of *Vermischte Bemerkungen*).

Pubblicità UBS

Leon van Lier

is Professor of Educational Linguistics at the Monterey Institute of International Studies in California. He has taught graduate courses and trained teachers in the U.S. since 1984. He is very interested in the development of effective and innovative language pedagogies, including bilingual education, and has written several books and numerous articles on the subject.

Tema

Rapporto L1-L2

Educazione linguistica in Italia: l'opinione di Paolo Balboni

Come si presenta la situazione dell'educazione linguistica in Italia? Abbiamo incontrato Paolo Balboni, docente di glottodidattica alle università di Siena e di Venezia, per avere ragguagli in merito. Paolo Balboni ci offre una duplice prospettiva, quella dello studioso e quella della realtà scolastica. Infatti egli è anche presidente della più antica associazione italiana di insegnanti di lingue, l'ANILS. L'intervista è stata curata da Silvia Serena.

Babylonia: Cominciamo con il chiarire i termini: „educazione linguistica“ è oggi sulla bocca di tutti: ma cosa significa realmente?

Paolo Balboni: Significa un progetto di educazione alla comunicazione condotta attraverso la lingua - che può essere quella materna, quella nazionale, quelle seconde (parlate cioè nello stesso territorio), etniche e - perché no - anche classiche.

Un progetto comune, dice Lei, in che senso?

E' un progetto di crescita della persona che si ha di fronte: avere delle idee precise sul fatto che è attraverso la lingua che si entra in contatto con le varie culture (propria e altrui); è attraverso la lingua che si socializza per il piacere e per il lavoro; è attraverso la lingua che si studia, si impara: quindi imparare a leggere, a prendere appunti, a riassumere, ecc. sono processi che vanno curati da tutti gli insegnanti impegnati nell'educazione linguistica...

In Italia si fa già qualcosa del genere?

Infatti. L'Italia è stata all'avanguardia in questo progetto comune. E' entrato tra i principi fondamentali della scuola fin dal 1979 con i programmi statali per la scuola media; poi è stato allargato a tutti gli altri ordini scolastici. Ci sono poi regioni che hanno fatto sperimentazioni diffuse su tutto il territorio, al nord come al sud.

E nel mondo? C'è qualcosa in comu-

ne con i progetti di language awareness?

Esiste in Europa - meno in America - un forte lavoro intorno al concetto di language awareness, cioè il lavoro comune dei vari docenti di una classe nel far crescere negli allievi il concetto di consapevolezza linguistica.

Cioè?

Il fatto che le lingue sono mutevoli nel tempo, che cambiano da zona a zona, da persona a persona, che sono integrate con altri codici: i movimenti del viso, il vestiario, gli oggetti e i profumi, che sono tutte costruite di significanti e significati, che sono realizzate in testi con regole culturali diverse ma regole logiche comuni da lingua a lingua...

In altre parole la consapevolezza dello strumento, per farne un uso cosciente e non solo intuitivo.

Esatto.

Comunque è una cosa diversa dall'educazione linguistica come è intesa in Italia.

Certo; ci sono comunque delle possibili convergenze. La principale è che un progetto educativo mirante alla language awareness (c'è anche una rivista della Multilingual Matters che dibatte questo tema, e si chiama appunto Language Awareness) riguarda l'intero corpo docente impegnato nell'area linguistica.

E gli altri linguaggi?

Stiamo lavorando anche a questo li-

vello; su Signifying Behaviour, diretto da Marcel Danesi a Toronto, è comparso un primo saggio teorico in cui tentiamo di delineare il concetto di competenza semiotica, cioè d'usare i linguaggi (verbali e non) e quindi quello di educazione semiotica: cercare di legare l'intero potenziale comunicativo ed espressivo umano in un progetto che coinvolge l'insegnamento della lingua 1, delle lingue straniere e classiche, ma anche dell'educazione motoria, artistica e musicale.

E perché no, anche quella informatica?

Certo, se l'informatica smetterà di essere considerata una cosa per tecnici elettronici e verrà finalmente vista come problema di linguaggio.

Questo processo, che chiamiamo per ora „educazione linguistica“ per non allargare troppo il campo, va oltre la nozione di „competenza comunicativa“, Le pare?

Certo. La competenza comunicativa è una parte. Essenziale, ma comunque solo una parte. C'è una dimensione formativa dell'educazione linguistica che va recuperata: si insegnano le lingue per comunicare, ma anche per

Si insegnano le lingue per comunicare, ma anche per insegnare ad apprendere lingue, per insegnare e riflettere sulla lingua (propria, classica, altrui...), per insegnare a riassumere mentre si studia, a prendere appunti, a leggere letteratura, a godere dei testi e collegarli nel grande ipertesto della cultura propria e di quella mondiale...

insegnare ad apprendere lingue, per insegnare e riflettere sulla lingua (propria, classica, altrui...), per insegnare a riassumere mentre si studia, a prendere appunti, a leggere letteratura, a godere dei testi e collegarli nel grande ipertesto della cultura propria e di quella mondiale...



E' un concetto nuovo.

Un anno fa gli ho dedicato un volume, Didattica dell'italiano (Bonacci Editore. NdR): poiché l'italiano è una lingua inutile in termini di grande comunicazione internazionale, il suo insegnamento si giustifica solo se oltre che comunicativo è anche formativo. Ma non solo formativo in quanto ci avvicina a una grande cultura ma formativo perché dà delle capacità cognitive, perché aiuta lo studente a imparare senza aver l'urgenza immediata dell'utilità, della strumentalità, come nel caso dell'inglese.

E' un concetto che può interessare anche altre lingue, mi pare.

Non „anche“: tutte. Tutte le lingue tranne l'inglese. Questa povera lingua di Shakespeare è ormai destinata ad essere uno strumento neutro: tra poco gli handicappati saranno i madrelingua inglesi e americani che nessuno capirà più. L'inglese comunicativo è una neo-lingua come diceva Orwell, priva di cultura, inutile per esprimere, buona solo per comunicare. E questo inglese, reso disponibile a tutti, salverà le altre lingue: verranno scelte per la loro forza culturale, per passione, per ragioni di studio - talvolta anche per ragioni di vita, a seguito dei trasferimenti di lavoratori, ma comunque, saranno lingue „scelte“ e non „forzate“ come oggi accade. Ed allora si porrà il problema di salvare l'inglese, ridotto a pidgin deculturalizzato.

Crede che sia un fenomeno vicino?

Vada in un aeroporto, accenda Internet, legga le istruzioni per l'uso: chi si interessa più della „inglesità“ autentica dell'inglese usato? Ci vedremo tra dieci anni a riparlare .. in neo-inglese!

Tema

Rapporto L1-L2

Lucia Barella e Gianni Ghisla
Lugano

Dall'italiano al tedesco e ritorno

Un tentativo di guardare dentro l'esperienza di una didattica in ricerca di appuntamenti

Due unità didattiche analoghe, svolte parallelamente in lingua materna e in tedesco forniscono agli autori le basi per riflettere sulla questione del rapporto pedagogico e didattico esistente tra L1 e L2. L'analisi dei due percorsi didattici permette di individuare molteplici convergenze, di mettere a fuoco le specificità e, di conseguenza, ipotizzare possibili sinergie nella prospettiva di un'educazione linguistica disposta a guardare oltre i confini delle singole discipline. Le riflessioni consegnate al lettore hanno una sola pretesa: stimolare una discussione e una ricerca che gli autori ritengono tanto necessaria quanto affascinante.

1. Valorizzare il quotidiano, l'apparentemente banale

Se chiedete ad un insegnante il perché una lezione sia ben riuscita, è probabile che si trovi in difficoltà nel darvi le ragioni del successo. Non di rado sono aspetti apparentemente insignificanti che determinano un salto di qualità pedagogico e didattico, piccoli accorgimenti nelle consegne, nel coinvolgimento degli allievi, nel modo di fare domande o nei propri atteggiamenti, ecc. Queste piccole cose prese isolatamente restano confinate nel banale, non rivelano il loro significato che, per contro, appare in un orizzonte più ampio, simile ad un complesso ingranaggio dove ogni singola parte è decisiva per il funzionamento dell'insieme. I singoli momenti trovano una loro ragione forte nell'ordine complessivo di una lezione o di un'unità didattica, un ordine che va scoperto attraverso la riflessione critica dell'esperienza. Ed è proprio questo che si propone il presente contributo, il cui interesse specifico punta ad isolare aspetti di convergenza, divergenza e sinergia nel modo di imparare e insegnare l'italiano (L1) e il tedesco (L2). Questo intento è reso possibile dalla lunga esperienza che la coautrice del contributo ha raccolto insegnando le due discipline nella Scuola media.

2. Tre interrogativi per cercare di mettere ordine

Occorre segnalare che le riflessioni

che seguono sono state fatte a-posteriori, dopo aver svolto l'esperienza didattica e dunque senza un piano specifico. Dopo numerose discussioni ci siamo resi conto che solo con alcuni strumenti analitici avremmo potuto mettere ordine nei numerosi aspetti interessanti emersi dalle discussioni perlopiù spontanee. Abbiamo pertanto cercato di fare chiarezza ponendoci tre domande-guida che in qualche modo delimitano tre livelli distinti del lavoro didattico:

a) *In che contesto apprendono gli allievi?*

Con questo interrogativo ci riferiamo agli *orientamenti pedagogici* che forniscono la base per la realizzazione ad es. dell'atmosfera di lavoro, per la definizione dei ruoli degli allievi e del docente, per la scelta dei tipi di attività, ecc. Si tratta di una domanda che, pur andando ovviamente oltre ed investire l'insieme delle discipline, determina il rapporto L1-L2.

b) *Che cosa e come imparano gli allievi?*

In questo caso sono gli *orientamenti didattici* ad attirare il nostro interesse e in particolare la messa a fuoco dei vari obiettivi relativi alle competenze linguistiche, metodologiche, culturali e sociali che gli allievi dovrebbero acquisire, senza dimenticare la descrizione del percorso didattico (modalità, strategie, ecc.).

c) *Che cosa cambia nella testa degli allievi quando imparano?*

E' questa la domanda forse più impegnativa perché tenta un passo verso il

misterioso mondo cognitivo. Quali funzioni cognitive vengono sollecitate attraverso l'apprendimento linguistico e quali tipi di sapere vengono acquisiti?

Ovviamente cerchiamo di fornire qualche spunto per rispondere a questi quesiti, senza pretese particolari e tenendo presente la necessità di individuare convergenze, divergenze e sinergie tra L1 e L2.

3. Un percorso didattico parallelo per la scrittura di testi

Le due unità didattiche che proponiamo sono state realizzate più o meno in parallelo sull'arco di alcune settimane in una IV media. Gli allievi sono al terzo anno di tedesco. Il programma prevede 3 ore di tedesco e 6 di italiano. Lo spazio limitato permette di prendere in considerazione unicamente alcuni momenti essenziali del complesso lavoro svolto; il lettore preparato didatticamente non incontrerà però difficoltà a completare la traccia proposta. E' da tenere presente che, se l'attività di scrittura ha un ruolo predominante, essa è pure anticipata e accompagnata da un lavoro su temi grammaticali.

Lo schema proposto alla pagina seguente con alcuni testi prodotti dagli allievi, permette una descrizione delle unità didattiche in parallelo e lascia, al centro, uno spazio per l'indicazione di parole chiave che segnalano divergenze/convergenze/sinergie. Dapprima sintetizziamo i contenuti delle unità didattiche, segue la descrizione degli orientamenti pedagogici e concludiamo con gli obiettivi di apprendimento e il percorso didattico.

4. Elementi di analisi dei due percorsi

Per questa breve analisi riprendiamo le tre domande guida formulate in precedenza.

Il territorio su cui si muovono la didattica della L1 e delle L2 è lo stesso e cioè la lingua con le sue strutture reali e le risorse cognitive impegnate nell'elaborazione dell'informazione; la mappa che permette di orientarsi e di muoversi con efficacia su questo territorio presenta alcuni punti di riferimento diversi, ma è identica nella sua struttura.

4.1. In che contesto apprendono gli allievi?

Il contesto reale in cui si svolgono le attività di insegnamento e apprendimento viene delimitato a grandi linee dagli orientamenti pedagogici (cf. schema) che esprimono in un certo senso la filosofia professionale dell'insegnante. Da essi appare come in classe si propenda per un'atmosfera di lavoro aperta che invita gli allievi al coinvolgimento attivo. Già l'occupazione dello spazio con i banchi disposti a piccoli nuclei permette sensazioni molto diverse rispetto all'aula predisposta in modo tradizionale.

Gli allievi hanno un compito chiarito in comune che hanno accettato e che devono realizzare in un certo modo e entro un certo limite di tempo. Questo aspetto di progettualità è molto importante non solo perché permette agli allievi di muoversi con una certa libertà e ricorrere alle risorse che ritengono più adeguate, ma anche perché conferisce significatività al lavoro: gli allievi sanno perché fanno determinate cose e dove devono arrivare. Quest'impostazione non rende superflua la lezione in senso tradizionale, anzi essa rimane una pietra miliare per ogni attività didattica.

Sostanzialmente il contesto di lavoro è convergente per L1 e L2. Ciò è dovuto ovviamente a delle scelte pedagogiche di base, ma anche al fatto

che le esigenze e il tipo di attività richiesto dalle due discipline è della stessa natura e anche nella forma molto analogo.

4.2. Che cosa e come imparano gli allievi?

Le unità didattiche avevano al centro attività di scrittura, accompagnate da un lavoro grammaticale.

Gli allievi vengono confrontati con varie forme di tipologia testuale: si richiedono testi espositivi, di sintesi per entrambe le discipline (verbali), con l'aggiunta di un testo narrativo per il tedesco. Attiriamo l'attenzione sul fatto che il verbale quale testo espositivo riguarda ciò che gli allievi stessi hanno fatto, ha quindi una funzione precisa e contribuisce ad aumentare la significatività dell'apprendimento. Gli allievi devono svolgere un'operazione autoriflessiva molto importante sia per l'acquisizione dei contenuti, che vengono sintetizzati e fissati meglio in memoria, sia per la presa di coscienza e la consapevolezza di quanto stanno facendo.

La strategia e il percorso di lavoro che portano alla scrittura dei testi sono praticamente identici per l'italiano e per il tedesco: raccolta idee, scaletta, stesura provvisoria, correzione, stesura definitiva. Sono alternabili le modalità di lavoro individuale o di gruppo.

Possiamo rilevare una convergenza analogo anche per le tecniche di lavoro: raccolta di idee (*brain storming*), strutturazione attraverso una mappa concettuale, scaletta, verifica reciproca/autovalutazione.

Gli allievi vengono dunque confrontati con le stesse tipologie testuali che affrontano secondo una strategia e con tecniche convergenti. L'osservazione attenta ci porta però anche ad individuare particolarità e differenze importanti che si possono mettere a fuoco a tre livelli diversi:

- **la grammatica:** per l'italiano si tratta di *prendere coscienza* ed esplicitare meccanismi e regole già

Italiano (L1)	Convergenze / divergenze / sinergie	Tedesco (L2)
<p>Contenuti</p> <p>Lettura di brani dell'edizione integrale dei <i>Promessi sposi</i> con redazione di una sintesi. Svolgimento di alcune lezioni a carattere grammaticale sulle frasi subordinate, introdotte dalle congiunzioni "mentre, se, quando". Stesura di un verbale di dette lezioni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • attività di scrittura • trattazione di aspetti grammaticali 	<p>Contenuti</p> <p>Scrittura di due brevi testi: uno narrativo su un tema scelto e uno di sintesi (verbale) delle lezioni sulla comparazione e sulla declinazione dei pronomi personali.</p>
<p><i>Orientamenti pedagogici</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi sono possibilmente protagonisti del loro lavoro, essi hanno la possibilità di identificarsi in quanto fanno ad es. descrivendo e analizzando le lezioni • Tutti gli allievi lavorano ad un progetto o ad un'attività comune, ma svolgendo possibilmente funzioni diverse • Per molte attività gli allievi possono scegliere il posto e le modalità di lavoro (aula, biblioteca, al computer, individualmente, a coppie, in gruppo, ecc.), sussiste quindi un alto grado di autonomia (guidata) <ul style="list-style-type: none"> • Ogni allievo può trovare assistenza presso i compagni o il docente e scambiare le proprie idee <ul style="list-style-type: none"> • E' essenziale la realizzazione di un prodotto che risponda a criteri di qualità • L'apprendimento muove e costruisce partendo da ciò che gli allievi già sanno 		
<p><i>Gli obiettivi di apprendimento</i></p> <p>Esercitazione e acquisizione di capacità relative</p> <ul style="list-style-type: none"> - a specifiche conoscenze grammaticali - alla riflessione e descrizione delle attività svolte e delle proprie conoscenze linguistiche - alle strategie utili per svolgere una sintesi - alla scrittura di testi espositivi (verbale) - al lavoro a coppie e di gruppo <p><i>Percorso didattico e attività¹</i></p> <p>Dopo la lettura risp. dopo lo svolgimento delle lezioni a carattere più grammaticale, gli allievi</p> <ul style="list-style-type: none"> - raccolgono individualmente le idee allestendo una mappa concettuale² - confrontano in gruppo le mappe e approntano una <i>scaletta</i> - svolgono individualmente una prima stesura - correggono il testo reciprocamente a coppie - individualmente mettono a punto il testo definitivo (ev. su computer) 	<ul style="list-style-type: none"> • obiettivi grammaticali divergenti • obiettivi metodologici convergenti • sinergie: strategie identiche applicate a livelli diversi • convergono la procedura e la strategia globale per la scrittura dei due tipi di testo. In questo senso: forte sinergia. • convergono le varie forme di lavoro • divergono il grado di complessità del contenuto linguistico nelle varie fasi di lavoro così come varie attività cognitive 	<p><i>Gli obiettivi di apprendimento</i></p> <p>Esercitazione e acquisizione di capacità relative</p> <ul style="list-style-type: none"> - all'acquisizione e all'uso di strutture grammaticali nuove in situazioni reali - alla riflessione e descrizione delle attività svolte - alle strategie utili per svolgere sintesi - alla scrittura di un testo espositivo e di un testo narrativo - al lavoro a coppie e di gruppo <p><i>Percorso didattico e attività¹</i></p> <p>Dopo la lezione a carattere grammaticale risp. dopo aver trovato un'idea per il testo narrativo, gli allievi</p> <ul style="list-style-type: none"> - fanno una mappa concettuale con le parole che già conoscono o che cercano sul vocabolario - per il verbale: confrontano in gruppo le mappe e approntano una <i>scaletta</i> - per il testo narrativo: approntano individualmente la <i>scaletta</i> - individualmente formulano la prima stesura del testo - a coppie fanno una prima verifica reciproca - individualmente mettono a punto il testo definitivo (ev. su computer)

¹ La descrizione del percorso si limita, per esigenze di spazio, alle attività di produzione dei testi scritti.

² Per la tecnica delle mappe mentali si veda ad es. *Babylonia* 3/94

Esempi di produzioni degli allievi

Protokoll einer Deutschstunde

Heute hatten wir zwei Stunden Deutsch. Zuerst haben wir über die letzte Deutschstunde und über Elke gesprochen, und wir haben die Hausaufgaben korrigiert. Das war am langweiligsten in dieser Stunde. Dann haben wir ein Interview mit Jörg Steinmetz gehört. Er hat über seinen Aufenthalt in Indonesien erzählt. Er hat mit seiner Familie in der Hauptstadt gewohnt: In Jakarta. Er hat gesagt, dass das Klima ganz anders ist: Dort ist es sehr feucht und schwül. Das war interessanter, aber am tollsten war dieses Protokoll zu schreiben. Es ist sehr spannend in der Deutschstunde mit dem Computer zu arbeiten, und wir finden es super, dass unsere Deutschlehrerin das vorgeschlagen hat.

I Promessi Sposi

(Un riassunto)

L'autore del romanzo storico intitolato "I Promessi Sposi" è Alessandro Manzoni, che visse a cavallo tra il XVIII e il XIX secolo e più precisamente dal 1785 al 1873. Per scrivere "I Promessi Sposi" impiegò vent'anni: dal 1821 al 1841. Il romanzo, ambientato nel '600, si riferisce, in parte, a fatti realmente accaduti, mentre in parte l'autore è stato costretto a usare la fantasia, a causa della mancanza di documenti. Dato che nell'epoca in cui è ambientato il romanzo, e in ogni regione dell'Italia si parlava una lingua diversa, Alessandro Manzoni, per rendere le vicende del suo libro più credibili e la sua opera linguisticamente più ricca, si recò a Firenze. Questo spiega perché l'autore impiegò così tanto tempo per finire il suo capolavoro. I protagonisti del libro sono Renzo e Lucia, e insieme a Don Abbondio, Fra' Cristoforo e ad Agnese, fanno parte dei personaggi positivi, i "buoni" della storia. Invece sono negativi, i "cattivi", Don Rodrigo, i Bravi e l'Innominato. Il romanzo narra le sventure di due giovani fidanzati, Renzo e Lucia, che hanno l'intenzione di sposarsi, ma che sono impediti dal signorotto del paese, Don Rodrigo, perché innamorato di Lucia. Così i due promessi sposi sono costretti a fuggire e a dividersi e vengono coinvolti dalla peste e dalla carestia; finalmente, dopo essere scampati da mille pericoli si ritrovano, e riescono a maritarsi con l'aiuto di Don Abbondio. Una parte di questo libro, sicuramente da ricordare, è quella in cui Alessandro Manzoni descrive attraverso gli occhi di Lucia e servendosi dei suoi sentimenti, il paesaggio mentre si allontana, fuggendo dal suo paese.

4 aprile 1995, Fabiana

Verbale di una lezione di analisi del periodo

Partendo dalle congiunzioni "quando, mentre, se" (subordinanti) abbiamo dovuto produrre un testo di un periodo. Dopo di che lo abbiamo letto in classe e abbiamo cercato le congiunzioni di base e i predicati. Trovati quest'ultimi abbiamo potuto suddividere il periodo in proposizioni e distinguere quelle principali dalle subordinate. Le frasi principali sono legate tra di loro da congiunzioni coordinanti. Con le altre congiunzioni abbiamo potuto individuare e distinguere le proposizioni subordinate. Grazie a questo esercizio abbiamo avuto l'occasione di ripetere il programma di italiano e in parte quello di tedesco (grammatica).

24 marzo 1995, Nathalie

Eine Kurzgeschichte: Denise und Kaspar

Denise und Kaspar sind Freunde, und sie kommen aus Australien. Sie wohnen in Sydney. Sie haben sich an einem Rockkonzert kennengelernt. Nach dem Konzert sind sie zu McDonalds gegangen. Sie haben viel gesprochen. Er hat von seinem Neffen und sie von ihrem Verlobten erzählt. Nach einigen Tagen hat Kaspar ihr seinen Neffen Kevin vorgestellt, aber sie kannte ihn schon, weil er ihr Freund war.

padroneggiate nell'uso reale della lingua. Per il tedesco si tratta per contro di *prendere conoscenza* di tali meccanismi e di tali regole, partendo dal sistema già disponibile in lingua materna. Semplificando molto, si può affermare che i percorsi di apprendimento sono inversi: dall'implicito all'esplicito per la lingua materna, dall'esplicito all'implicito per la L2, anche se soprattutto per la L2 il processo non può essere che dialettico.

- **L'attività di scrittura:** per italiano il lavoro degli allievi si concentra pressoché esclusivamente sulla generazione di significati, essendo disponibile sia l'apparato lessicale sia quello grammaticale. Per il tedesco la generazione di significati è quasi inevitabile che avvenga prevalentemente in lingua materna e quindi il lavoro si concentra dapprima sulla ricerca di significati: la mappa concettuale sarà piuttosto una mappa lessicale. Subentra poi la ricerca delle risorse grammaticali, anche questa mediata dalla L1.

- **i contenuti della scrittura:** la ricchezza lessicale e di risorse grammaticali (implicite) in L1 permette di generare idee e significati ben più articolati e complessi rispetto alla L2.

4.3. Che cosa cambia nella testa degli allievi quando imparano?

Già si è fatto riferimento ad alcune differenze nelle operazioni mentali sia per il lavoro sulla grammatica, sia per la scrittura del testo. Si presume che in generale la nostra mente nei complicati processi di apprendimento tratti almeno tre tipi di conoscenza: uno *dichiarativo* (che cosa?), uno *procedurale* (come?), uno *pragmatico* (perché, quando?). Vediamo dunque di distinguere questi tre tipi di conoscenza in rapporto all'apprendimento in L1 e L2.

• **Sapere dichiarativo:** riguarda in particolare la grammatica e il lessico oltre che il bagaglio di conoscenze culturali. Come si è visto i percorsi

che portano la L1 e la L2 alla grammatica sono in linea di massima opposti e il risultato consiste, a quanto è in grado di dirci la ricerca psicolinguistica, probabilmente di due sistemi attivi parallelamente con molteplici intrecci strutturali. Il lavoro di riflessione e di confronto in classe offre continuamente occasioni molto produttive per mettere in luce questo rapporto, favorendo così i vari tipi di apprendimento nell'una e nell'altra disciplina. Il processo di costruzione del lessico è invece sostanzialmente analogo, fermo restando l'immensa differenza quantitativa. Anche per il lessico l'attivazione simultanea dei due sistemi, ad es. attraverso il confronto etimologico costante, è comunque fondamentale.

• **Sapere procedurale:** questo tipo di sapere viene rappresentato mentalmente sotto forma di abitudini e di routines, cioè di saper fare, e di capacità di controllo metacognitive. Racogliere le idee e poi strutturale con una mappa concettuale: questa è una strategia che può diventare routine, ma sottostà comunque al controllo: più forte è la routine, meno necessario è il controllo metacognitivo e viceversa. Riteniamo che il fatto di utilizzare ed esercitare queste strategie di lavoro in parallelo L1 e L2 costituisca un forte rinforzo per l'apprendimento. Inoltre a nostro avviso, le strategie che portano alla padronanza delle quattro competenze linguistiche di base siano convergenti. La nostra unità didattica ha messo in evidenza alcuni aspetti relativi all'espressione scritta, ma l'esplorazione delle attività che portano alla comprensione del testo (lettura) e alle competenze orali conducono agli stessi risultati.

• **Sapere pragmatico:** questo tipo di sapere viene esercitato in particolare grazie ad attività di riflessione sul proprio lavoro (cf. ad es. i verbali delle lezioni) e le attività di autovalutazione. Esso concerne soprattutto la maturazione e la consapevolezza degli allievi.

5. Conclusioni

Abbiamo messo a confronto due percorsi didattici sviluppati parallelamente in L1 e L2 senza un piano mirato. La spontaneità intrinseca di questa esperienza ci pare meriti di essere messa in rilievo, in quanto corrobora a nostro giudizio la conclusione centrale delle nostre riflessioni: il territorio su cui si muovono la didattica della lingua materna e delle lingue seconde è lo stesso e cioè la lingua con le sue strutture reali e le risorse cognitive impegnate nell'elaborazione dell'informazione; la mappa che permette di orientarsi e di muoversi con efficacia su questo territorio presenta alcuni punti di riferimento diversi, ma è identica nella sua struttura. Questo significa che L1 e L2 avrebbero tutto l'interesse ad accomunare gli sforzi per risparmiare energie e permettere agli allievi di arrivare con maggiore sicurezza e profitto al loro obiettivo. In realtà tanto le convergenze quanto le divergenze e le specificità reciproche, che occorre mettere in evidenza, possono generare forti sinergie nell'apprendimento linguistico. Crediamo che queste sinergie riguardino tutti e tre i tipi di sapere citati in precedenza: il sapere dichiarativo soprattutto perché il confronto analitico favorisce la chiarezza e il radicamento della conoscenza che viene ancorata a strutture più complesse; il sapere procedurale perché le strategie e le tecniche adottate sono sostanzialmente uguali e quindi permettono un notevole rinforzo reciproco e una più facile e duratura trasformazione in routine; il sapere pragmatico perché un costante lavoro di analisi contrastiva implicita o esplicita torna a favore della consapevolezza per la lingua e per la sua importanza comunicativa e culturale.

Lucia Barella

è insegnante di italiano e tedesco presso la Scuola media di Breganzona (Lugano)

Gianni Ghisla

è redattore di *Babylonia*.

Tema

Rapporto L1-L2

Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie !

Christiane Perregaux

Université de Genève

Sylviane Magnin Hottelier

SENOF (Secteur pour les enfants non francophones), Genève

Rompre la logique scolaire des langues parallèles qui ne se rencontrent pas; ouvrir l'espace scolaire au plurilinguisme par des expériences d'accueil, d'ouverture aux autres langues qui en légitiment l'apprentissage intégré, voilà les lignes de force d'une éducation linguistique apte à fonder une meilleure construction identitaire.

Les élèves de Première primaire (ils ont un peu plus de six ans) sont assis autour de leur maîtresse¹. L'enseignante leur propose aujourd'hui une réflexion sur les déterminants qui accompagnent des noms d'animaux, et ceci dans six langues (français - allemand - anglais - espagnol - italien et russe). Après discussions, manipulations, classements, les enfants, par groupe, choisissent un premier mot à partir duquel ils trient ceux de la même langue pour remplir les cases d'une carte genre loto.

La Maîtresse demande à Yasmina qui s'est occupée des mots anglais: "Que peux-tu dire des déterminants qui accompagnent les mots de ta carte?" Yasmina: "Ce sont tous les mêmes mais tu m'as déjà dit comment on disait "the" (Yasmina épelle), il faudra que j'apprenne."

La Maîtresse à tous les enfants: "Est-ce qu'il y a une autre carte sur laquelle on trouve toujours les mêmes déterminants?"

Jacques: "Non et j'ai remarqué qu'il y a des déterminants qui ont plus que deux lettres."

La maîtresse: "Tu peux me montrer lesquels?"

Jacques dit: "Das et the."

La maîtresse: "The horse, c'est en quelle langue?"

Maria: "C'est en anglais."

La maîtresse: "Et das Pferd?"

José: "En allemand."

La maîtresse: "Y-a-t-il une carte avec des mots sans déterminant?"

Paul: "Oui, c'est en russe mais nous, on ne peut pas lire parce que c'est des

autres lettres et ici personne les connaît."

La maîtresse: "C'est bien et quelqu'un se souvient comment on dit "la" en allemand."

Yasmina: "Die".

Paula: "Je vois que sur trois cartes il y a le même déterminant "la", en français, en italien et en espagnol et je vois qu'on dit la poule la même chose en italien et en espagnol."

Activités d'ouvertures

A quoi peut bien servir cette activité de comparaison, de réflexion? La question est pertinente et nous allons essayer d'y répondre.

Depuis deux ans maintenant, nous sommes plusieurs à mener en Suisse romande (entre autre à Genève, liens entre l'Université, le Secteur pour les enfants non francophones (SENOF) et le Groupe école du Centre de contacts suisses-immigrés) une réflexion sur la nécessité de rompre le monolinguisme de l'espace scolaire. En effet, le plurilinguisme existe de fait par la diversité d'origine linguistique de la population scolaire et il est un atout de plus en plus indispensable pour permettre une communication plus large entre les hommes et les femmes de ce monde, pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans un XXI^e siècle qui sera aussi celui de la mobilité. La familiarisation avec diverses langues et leur apprentissage peuvent également participer au développement d'attitudes d'ouverture et de dia-

logue nécessaires à une meilleure compréhension entre les hommes.

En Suisse cependant, la question des langues à l'école n'a été traitée jusqu'à présent que:

- par la politique fédérale traditionnelle qui préconise la familiarisation avec une seconde langue nationale dès 10 ans;
- par des accords bilatéraux entre certains pays, groupes ou associations représentant des communautés migrantes et les autorités fédérales ou cantonales pour organiser des cours de langue et culture d'origine; ces cours sont rarement intégrés dans l'horaire scolaire et se dispensent de manière tout à fait autonome, sans aucun lien souvent avec la scolarité suisse.

On assiste heureusement à l'émergence d'initiatives qui rompent avec la logique scolaire des voies parallèles et du monolinguisme: l'enseignement de l'environnement en italien pour certains élèves de l'école publique chaux-de-fonnière²; une intégration des cours d'italien, d'espagnol, de portugais et d'albanais (avec un même programme) pendant les horaires scolaires à l'école primaire du Mail de Genève. Dans cette expérience, tous les élèves de 2ème primaire, francophones et allophones, sont dispersés une fois par mois dans les différents cours; des cours de langue d'origine pris en charge par les cycles d'orientation genevois, dans le cadre des classes d'accueil. Les élèves devraient pouvoir ainsi consolider leur langue première et, par la médiation de ces cours, qui sont une reconnaissance concrète de leur(s) langue(s), mieux effectuer le passage dans l'institution scolaire suisse et mieux gérer les questions identitaires liées à leur acculturation. Enfin, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et les directeurs cantonaux de l'économie publique responsables de la formation professionnelle ont adopté une déclaration en mars 1995

encourageant l'organisation d'un enseignement bilingue en Suisse.

Convergences d'intérêts

Cette nécessité d'ouvrir l'espace scolaire au plurilinguisme a trouvé des convergences entre plusieurs domaines concernés par:

- les représentations sociales et leur poids dans les changements de regard sur la réalité;
- les questions d'échecs et de réussite scolaire et le rôle de la langue dans ces processus; d'où l'importance de la reconnaissance de la langue familiale pour aborder la scolarité dans de meilleures conditions;
- les travaux anglais du courant "Awareness of language"³ d'où découlent les activités que nous présentons dans ce texte;
- l'enseignement des langues dans l'école ou l'enseignement dans d'autres langues;
- le développement des habiletés métalinguistiques et leur rôle dans l'apprentissage de l'écrit;
- la construction d'attitudes d'ouverture, de non discrimination et de respect pour toutes les communautés et

leurs membres quelle que soit la langue qu'ils parlent.

Accueil, structuration et légitimation

L'intérêt pour les différents champs cités plus haut nous ont amenées à proposer à des classes de 2ème Enfantine et de 1ère Primaire des activités destinées à développer des objectifs d'"Awareness of language" ou d'"Eveil aux langues"⁴ qui veulent remplir trois fonctions:

- fonction d'accueil afin d'assurer le passage entre la langue familiale et la langue de l'école;
- fonction de structuration afin que les enfants se mettent à expliciter les connaissances linguistiques intuitives qui sont les leurs;
- fonction de légitimation afin de promouvoir des attitudes qui considèrent toutes les langues égales en dignité (en reconnaissant certes la dominance de l'usage de la ou des langue(s) du territoire sur lequel on se trouve); ce travail sur les valeurs égales des langues devrait aussi favoriser une meilleure construction identitaire des élèves.



Nous avons toujours eu le souci de créer des activités qui puissent aborder les trois fonctions. Le dialogue entre l'enseignante et les élèves relaté au début de notre texte se situe plus particulièrement sur le pôle de la deuxième fonction (structuration). Cependant, le fait de réfléchir sur la structuration à partir de langues diverses ouvrent également les élèves à d'autres systèmes linguistiques - les encouragent à mener naturellement des comparaisons à partir des éléments donnés dans plusieurs langues. Vygotsky⁵, lorsqu'il parle des langues étrangères, cite Goethe qui avait fort bien exprimé l'influence en retour de la langue étrangère sur la langue première quand il disait: "qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne". Cette altérité, cette réflexion "contrastive" joue ce rôle, non pas seulement dans une relation binaire entre le français langue dominante et les autres langues proposées mais en complexifiant le réseau de réflexion et en permettant aux élèves alloglottes de se situer aussi en fonction de leur langue familiale qui, pour certaines, sont présentes dans l'activité. Les réactions des jeunes enfants montrent que, dans toute la mesure du possible, il est important qu'au moins une fois dans l'année, chaque langue de la classe se trouve représentée dans une activité scolaire; ceci afin que l'accueil, réalisé chaque jour par les attitudes d'ouverture de l'enseignant(e) envers l'élève et sa famille soit accompagné par la présence "physique" de chaque langue. Sans pouvoir détailler toutes les activités menées pendant l'année de recherche, nous en décrivons encore deux qui ont pour objectifs:

- de familiariser les élèves au fait qu'une même chanson peut, avec certaines variations, se chanter dans différentes langues;
- de sensibiliser les élèves aux fonctions de l'écrit et aux différents systèmes graphiques.

Le fait de réfléchir sur la structuration à partir de langues diverses ouvrent également les élèves à d'autres systèmes linguistiques - les encouragent à mener naturellement des comparaisons à partir des éléments donnés dans plusieurs langues.

Frère Jacques, Bruder Jakob et Fra Martino

Nous avons eu la chance de bénéficier de la collaboration d'enseignant(e)s volontaires espagnol(e)s qui ont été d'accord de mener dans les classes des activités musicales de grande qualité. Ils et elles ont proposé de chanter avec les élèves des chansons, dont Frère Jacques, en plusieurs langues. L'observation montre qu'à chaque reprise de Frère Jacques dans une autre langue, les élèves concernés avaient tendance à se redresser, à modifier leur attention, à dire à leur voisin "C'est dans ma langue", à fredonner la chanson. L'intérêt d'une telle animation tient au fait que les langues sont présentes dans la classe, égales en dignité. Elles jouent toutes un rôle spécifique par rapport à certains enfants et elles aiguissent la curiosité de chacun. On passe de l'une à l'autre facilement; des enfants chantent, d'autres se taisent ou essaient de suivre la mélodie et lorsque les animateurs entonnent le français, tout le monde se met à chanter. C'est la langue commune de communication. La fonction de légitimation est également très forte dans cette activité musicale pour laquelle on peut aussi demander la collaboration de parents ou de collègues. Enfin, il n'est pas inintéressant d'aller un peu plus loin et de faire découvrir aux enfants que

Jacques devient John dans la version anglaise, Jakob en allemand et Martino en italien et que le son des cloches n'est pas le même dans toutes les langues!

Le monde des écrits

Pour cette activité, les élèves se trouvent devant des livres, des journaux, des prospectus, des emballages alimentaires, de la correspondance (cartes postales et lettres), des timbres postes, etc. apportés par l'enseignante et, pourquoi pas, par eux aussi. Ces écrits représentent plusieurs provenances linguistiques. La consigne propose aux enfants de découvrir en groupe le matériel, de le classer selon leurs propres critères: soit en choisissant le critère fonction, le critère imprimé - manuscrit, le critère système graphique, etc. Les enfants vont ensuite discuter du critère qu'ils ont choisi et ils auront à le justifier devant leurs camarades ("on a mis toutes les lettres ensemble parce qu'on aime en recevoir"). A partir des premières découvertes, l'enseignant(e) va inciter les enfants à approfondir la réflexion; qui sont les destinataires des écrits (à qui s'adresse un prospectus sur la ville de Genève écrit en japonais?), pourquoi trouve-t-on plusieurs langues sur les produits suisses? (latte - Milch -lait, par exemple), est-ce qu'on peut avoir des points de repères dans les journaux malgré les systèmes graphiques différents (le nuage et le soleil indiquent partout la météo), etc. Peu à peu, les enfants vont découvrir les fonctions communes à certains écrits bien que les systèmes graphiques soient différents. Moins les écrits montrent de ressemblances et plus vite ils sont reconnus et mémorisés par les enfants. Le chinois vient bien souvent en premier. Il est beaucoup plus difficile de discriminer entre le français et l'italien ou le français et le turc car l'observation doit être plus fine et il faut s'arrêter soit sur des

signes diacritiques spécifiques soit sur une alternance voyelle-consonne légèrement différente.

L'étape suivante consiste à rendre enseignant(e)s et élèves curieux de leur environnement souvent multilingue: dans la rue, affiches, magasins, restaurants, publicité, devanture de magasins de journaux, etc.; à la maison, produits usuels (briques de lait, paquets de sucre, etc.), journaux, publicité, chaînes de télévision; films vidéo, correspondance, etc. Le développement de l'intérêt, de la curiosité des enfants pour les langues, pour les systèmes graphiques est loin d'être éloigné des objectifs scolaires. On connaît le rôle de la motivation pour l'entrée dans l'écrit. On n'ignore pas l'importance pour les élèves de devenir des "chercheurs de sens" et des "chercheurs de code". Cette activité peut y participer. Dans cette optique, la classe devient un laboratoire de découvertes dans lequel chacun et chacune a quelque chose à apporter et quelque chose à apprendre.

Analyse des données, formation des enseignants et diffusion des activités

Dans cette première année d'expérimentation, nous avons l'ambition de poursuivre plusieurs objectifs à travers les activités proposées:

a) recueillir des données empiriques dans la classe (prise de protocoles par deux observateurs pendant le déroulement des activités; entretiens conduits avec chaque enfant en début et en fin d'année) afin de pouvoir analyser le déroulement de la tâche, sa pertinence par rapport aux objectifs fixés, les échanges entre enseignants et élèves et les conséquences sur le plan cognitif et social de ces activités;

b) améliorer les propositions d'activités exercées pendant l'année en fonction d'une diffusion plus large, au cas où l'analyse de l'expérience se révélerait positive;

c) estimer quel type de formation nécessite cette nouvelle vision de l'espace scolaire;

d) observer si les activités proposées aux enseignant(e)s en suscitent d'autres où les incitent à pratiquer la "pédagogie de l'occasion" qui voudrait que l'enseignant sache saisir les événements quotidiens de la classe pour remplir certains objectifs.

Concernant le point a), nous avons récolté beaucoup de données intéressantes et les premiers dépouillements montrent que, à tour de rôle, les activités ont eu du succès dans certaines classes et moins dans d'autres. Les enseignantes pensent que ces différences proviennent de la variabilité de leur propre sensibilité ou de leurs connaissances au sujet de la matière proposée. Selon nous, un des points faibles tout au cours de l'année s'est révélé être le manque de discussion, collective ou individuelle, avec les enfants, sur l'activité, une fois celle-ci terminée (comment avez-vous trouvé cette activité? Était-elle facile ou non? Pourquoi? Trouvez-vous qu'elle était intéressante? Pourquoi? Pourquoi pensez-vous que l'on fasse cette activité? Aimeriez-vous qu'on en refasse d'autres plus fréquemment? Pensez-vous avoir appris quelque

chose? Quoi?). Ce questionnement métacognitif aurait pu nous fournir des éléments précieux sur les idées des enfants au sujet des activités et du sens qu'ils leur avaient donné car les observateurs n'ont pas toujours saisi si les enfants avaient une idée claire de ce qu'on leur proposait et de l'objectif poursuivi.

S'agissant du point b), les observations, les remarques des enseignantes de même que l'analyse des données vont permettre d'améliorer le contenu des activités. Nous pourrions sans doute sortir au cours de l'année une publication comprenant certaines activités et une introduction à la problématique du plurilinguisme à l'école et à la sensibilisation des jeunes enfants à la diversité linguistique.

Les observateurs se sont rendus compte, au sujet du point c), du manque de familiarité de certaines enseignantes avec l'activité proposée (le fait, par exemple, de mener une réflexion métalinguistique simultanément avec plusieurs langues). La formation continue qui accompagne la démarche (dans la mesure où elle n'est pas introduite dans la formation initiale) est indispensable pour développer une pratique réfléchie, pour participer à la déconstruction de représen-



tations monolingues souvent figées de l'espace scolaire et social, et à l'essai de reconstruction de représentations nuancées et mobiles. On peut dire aujourd'hui que personne n'échappe à la difficulté d'opérer ce changement de point de vue.

Enfin, nous avons quelques éléments concernant le point d). La plupart des enseignantes ont demandé à poursuivre leur formation continue sur le thème d'"Eveil aux langages" de façon à se sentir plus à l'aise pour la création de matériel nouveau. Elles expriment aussi le besoin de se former pour apprendre à saisir toutes les occasions qui se présentent soit en classe soit dans les contacts avec les familles pour développer cette approche. Au cours de l'année, elles ont fait appel à des enseignants volontaires de langue et culture d'origine pour animer des séances plus spécifiques. Ils prennent ainsi une nouvelle place et un nouveau rôle dans l'école.

L'universalité des contes

Sans un mot, les enfants ont écouté l'histoire du Petit Chaperon Rouge en espagnol. Les élèves de 1ère primaire et de 1ère infantine réunis pour l'occasion applaudissent Antonio, le conteur du jour. Il a accompagné d'images les séquences de l'histoire. Il questionne les enfants en espagnol. On vit presque un moment magique. Les enfants, hispanophones ou non comprennent, tant Antonio sait accompagner la parole de gestes et d'expressions du visage: "Muy bien Florian, muy bien Sabine".

Antonio: "Est-ce que vous avez aimé?"

Les enfants crient en chœur: "Oui."

Antonio: "Est-ce que vous savez comment s'appelle l'histoire?"

Anouk: "Le Petit Chaperon Rouge."

Antonio: "Vous la connaissiez?"

Les enfants: "Oui".

Bruno: "C'est Caperucito rojo en espagnol!"

Carla: "C'est cappuccetto rosso en italien!"

Antonio: "Et c'est comment en portugais?"

Tania: "Je crois que c'est capuchinho vermelho!"

Sylvie: "Je vois qu'il y a des petites différences quand on dit en espagnol, en français en italien et pis encore d'autres mais c'est toujours le Petit Chaperon Rouge.

Demain, la maman d'Anna viendra raconter l'histoire en hongrois. Les enfants se réjouissent déjà.

Notes

¹ Nous remercions toutes les enseignantes qui ont participé à cette recherche: Mmes A. Caminada, D. Girardin, D. Menoud, D. Lagnel, M. Müller, D. Segond, N. Viret-Seidl, F. Zimmermann, les étudiant(e)s qui nous ont aidés à recueillir les données et nos collègues Danièle Sculier et Elisabeth Zurbriggen.

² MÜLLER, C. (1994): *Langue et culture d'origine: un droit légitime*, in: *Babylonia* 4, pp. 24-26

³ HAWKINS, E. (1987): *Awareness of language: an introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

⁴ CAPORALE, D. (1989): "L'éveil aux langages": une voie nouvelle pour l'apprentissage des langues, in: *LIDIL*, 2, 128-141. Les articles de L. Dabène et de son équipe grenobloise nous ont beaucoup aidés.

⁵ VYGOTSKI, L. S. (1985): *Pensée et langage*. Editions sociales, Paris.

Sylviane Magnin Hottelier,

licenciée en psychologie, est enseignante et méthodologue dans le Secteur pour les enfants non-francophones de l'Enseignement primaire genevois. Elle organise la formation continue des enseignant(e)s, en particulier de ceux et de celles qui sont en charge de structures d'accueil ou de cours de français pour les enfants nouvellement arrivés en Suisse.

Christiane Perregaux,

maîtresse d'école infantine, Docteure en sciences de l'éducation (thèse sur les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture) est actuellement maître-assistante à l'Université de Genève. Elle est membre du groupe d'experts du PNR 39 "Migrations et relations interculturelles"

Tema

Rapporto L1-L2

Waseem Hussain
Zürich

Spaghettiberg und Bundesfleisch

*Sprache macht Spass,
ist schön, bringt
Menschen zusammen –
oder entzweit sie. Sie
hat Saft und Kraft, ob
rein ob rar, geswicht
oder als Pidgin. Sie
kommt über den
Spaghettiberg und
schmeckt wie
Bundesfleisch. Ein
Streifzug.*

Uri ist der erste Schweizer Kanton, der mit Taten und Worten den Spaghettiberg überwindet. Anders als in allen anderen deutschsprachigen Kantonen ist an den Schulen Uris Italienisch nämlich zur ersten Fremdsprache erklärt worden und wird dem Französischunterricht nun vorgezogen. Das macht durchaus Sinn, weil sich Urner, Tessiner und Italiener gerade hier, am nördlichen Fuss des Gotthardmassivs, gut verstehen müssen, vor allem bei der Arbeit. Die überhebliche Haltung „sie brauchen uns, nicht wir sie, also sollen sie sich anpassen“ bröckelt, und es wird so vielleicht möglich, sich kulturell und menschlich näher zu kommen.

Indessen hat sich unter jungen Italienerinnen und Italienern in der Deutschschweiz eine Art Italodeutsch entwickelt. Wenn sie sagen wollen: „Ich muss jetzt nach Hause, weisst du“, heisst es unter ihnen: „Adesso, devo andare a casa, weisch“. Oder: „Der Lehrer hat gesagt, ich müsse die Hausaufgaben machen“, heisst: „Il Lehrer ha detto che devo fare le ufzgi.“ Diese Form des scheinbar zufälligen Sprachwechsels heisst sprachwissenschaftlich *Code switching* und tritt hier ganz im Sinne dieses Begriffes auf. Ufzgi ist bekanntlich das unter Schulkindern geläufige Mundartwort für Hausaufgaben, also nichts anderes als ein Code, in welchem Gefühle, Bilder, Zeit, Raum und die Arbeit selbst verschlüsselt enthalten sind. Ausserdem ist es eine verkürzte Form des unangenehm befrachteten und unharmonisch klingenden Wortes aus der Schriftsprache.

Also bleiben Ufzgi eben Ufzgi. Indem sie hin- und herwechseln, zeigen diese Jugendlichen darüber hinaus, welcher Kultur sie sich in einer bestimmten Situation zugehörig fühlen oder gegen welche sie sich abgrenzen. Drücken sie beispielsweise ihren Unmut über das Schweizer Nein zum EU-Beitritt aus, sprechen sie italienisch. Hat hingegen die italienische Fussballnationalmannschaft ein wichtiges Spiel verloren, schimpfen sie deutsch. Beide Male unterstreichen sie auf diese Weise ihre momentane Haltung.

Äxgüsi

Ähnliches wie beim *Code switching* geschieht, wenn wir „Äxgüsi, bitte“ (Entschuldigen Sie, bitte) sagen. Äxgüsi entlehnen wir dem französischen „excusez“. Französische Lehnwörter konnten sich in den Deutschschweizer Mundarten einnisten, nachdem vor nicht einmal hundert Jahren in Bern und anderen Städten Französisch oder Hochdeutsch die Sprachen der Bessergestellten waren. Mundart galt als „Puuretütsch“ („Bauerndeutsch“). Lehnwörter klingen nicht nur schön, sie schärfen unser Gehör für fremde Sprachen. Wenn eine Italienerin zu uns „scusi“ sagt, verstehen wir sie sofort, obwohl wir vielleicht gar keine Italienischkenntnisse haben. Schlummernde Sprachenvielfalt kann auch mal zu unerwartet kreativen Konfliktlösungen führen, wovon die Anekdote von dem pflichtbewussten

Polizeibeamten und dem fehlbaren Ausländerehepaar erzählt. Eine Spazierfahrt am Sonntag nach Luzern ist schön. Aber wo soll man, bitteschön, im Sommer und bei all den vielen Touristen seinen Wagen hinstellen? Doch siehe da, im Herzen der City hat es ja noch eine ganze Menge weiss umrandeter und freistehender Parkplätze! Sogar eine blau-weiße Tafel zeigt an, dass man hier darf. „Na also“, sagen sich Mann und Frau, parken und machen sich auf zu Kaffee, Kuchen und Kapellbrücke. Wie sie heiter zu ihrem Auto zurückkehren, steht da ein Polizist. „Hier können Sie Ihr Auto nicht abstellen,“ tadelt er trocken. „wollen Sie die Busse gleich bezahlen?“ Das Ehepaar ist empört, schliesslich hatte es sich wohlweislich vergewissert, dass es hier erlaubt ist: die Tafel! „Ja, aber doch nur die grossen Reisebusse. Da steht doch eindeutig ‚Car‘“, tadelt der Beamte. Zwar etwas erstaunt, dennoch schlagfertig kommt die Antwort: „Auf der ganzen Welt ist ein Car ein Car, nämlich ein Auto. Nur in der Schweiz soll es ein Bus sein? Nein, nein, diesen Strafzettel bezahlen wir nicht!“, erklärt das Ehepaar, steigt ein und fährt davon. Zurück bleibt der Polizist, der verblüfft über die ungeahnte Logik seinen Bussenblock wieder einpackt.

Pidgin gegen die Autorität

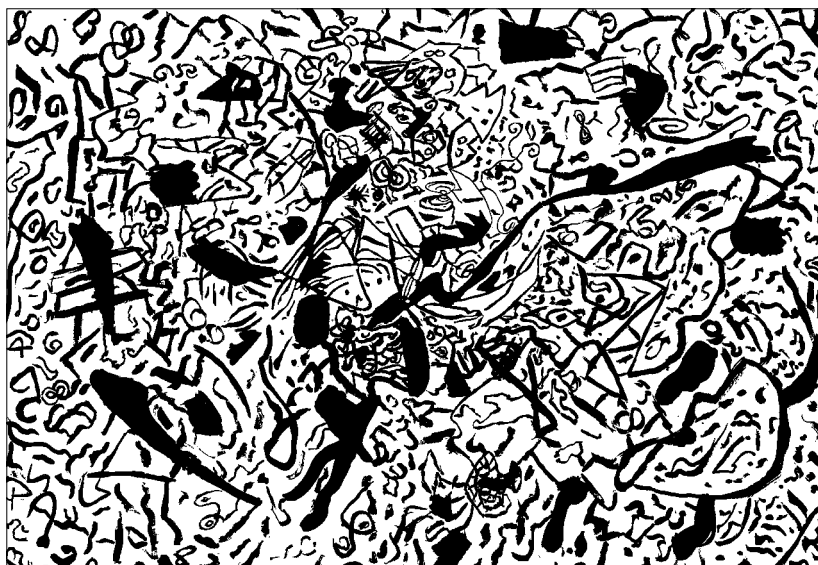
In Kantinenrestaurants, auf Baustellen oder in Werkhallen treffen Menschen verschiedenster Herkunft aufeinander: Türken, Schweizer, Jugoslawen, Spanier, Portugiesen, Deutsche, Griechen, Iraner und viele andere. Irgendwie müssen sie sich verständigen. Spontan könnte man natürlich meinen, sie fänden sich in einer Schweizer Mundart oder vielleicht sogar im Hochdeutsch, was aber nicht so ist. Die wenigsten Angestellten auf dem Bau, in Fabriken oder anderen typischen „Gastarbeiterbetrieben“

stammen aus deutschsprachigen oder deutschverwandten Ländern. Deshalb ist es für sie besonders schwierig, unsere Sprache zu lernen. Weil einerseits Italienerinnen und Italiener zahlenmässig meistens überwiegen, andererseits Italienisch sich durch seinen Klang teilweise selbst erklärt und einen leicht zu gebrauchenden Aufbau hat, entwickelt sich in der Schweiz oft ein italienisches Pidgin (s. Literaturhinweis). Mit diesem Begriff bezeichnet man ein kreatives Kommunikationssystem, welches auf einer Hauptsprache aufbaut und wo Wörter und Ausdrücke aus anderen Sprachen einfließen. Ein Pidgin entsteht zwischen verschiedenen sprachigen Menschen, die miteinander sprechen wollen, zum Beispiel wenn sie Handelsbeziehungen aufbauen oder eben am gleichen Ort arbeiten. Auf einer Baustelle in Zürich war letzthin folgender Satz zu hören: „Ey, domani tutto chalas, gäll!“, was übersetzt heisst: „Hey, bis morgen muss alles fertig sein, klar!“ (chalas ist arabisch und bedeutet hier fertig). Diese kleine Probe zeigt, dass Pidgins mit einem begrenzten Wortschatz auskommen und ihre Grammatik einfach aufgebaut ist. Man kann damit zwar keine hochtrabenden Gespräche führen, aber sie entspringen auch nicht

etwaiger Denkfaulheit oder geistigem Unvermögen, wie dies gerne behauptet wird. Vielmehr werden mit Pidgins zwischenmenschliche Grenzen auf kreative Art und Weise überwunden. Interessantes Detail: Auch die Schweizer Vorgesetzten passen sich in der Regel einer solchen natürlichen Sprachregelung an, ansonsten ihre Autorität schwindet.

Inshallah hat man Gefühle

Es geht aber auch ohne äusseren Zwang. Manche drücken ihr freundschaftliches Interesse für den Mitmenschen aus, indem sie Wörter und Wendungen aus der Muttersprache des Fremden mitbenutzen. Ein Mitarbeiter einer Zürcher Asylorganisation erzählt von einem moslemischen Asylbewerber, der sich bei ihm erkundigt, wann er mit einem Bescheid für sein Gesuch rechnen kann. Er antwortet dem Flüchtling: „Inshallah bald.“ (So Gott will, bald.) Solche Entwicklungen führen nicht, wie viele Anhänger „reiner“ Sprachen gerne klagen, zum Zerfall ihrer gehegten und gepflegten Werte. Im Gegenteil, je mehr wir uns mit anderen Menschen und ihren Sprachen befassen, je mehr wir sie zulassen und



versuchen, ihr Wesen mitsamt ihrer Kommunikationsweise zu verstehen, desto mehr Anregungen können wir für unsere Muttersprache sammeln und entscheiden, wie wir unsere eigene Art zu sprechen und zu schreiben gestalten wollen.

In der schweizerischen Verordnung über Einbürgerungen steht, dass Ausländerinnen und Ausländer, welche das Schweizer Bürgerrecht erwerben möchten, sich zu assimilieren (angleichen) haben, und zwar so, dass sie als Fremde gar nicht mehr erkennbar sind. Das ist erstens unmöglich, denn wie soll jemand seine Physiognomie, seine Hautfarbe ändern? Zweitens ist es nicht erstrebenswert, denn wie die Sprache vorführt, können Kontraste uns helfen, jenes immer wieder neu zu entdecken, was uns nie ganz gewiss ist: Heimat. Der Ort, der uns wichtig und besonders nahe ist, wo die Menschen sind, die wir lieben und wir unsere Gefühle für sie in eine klingende Sprache fassen.

An diesem Ort erhalten manche Wörter unsere tief empfundene Bedeutung. Allem voran das Wort Heimat selber, wenn es uns zur Erkenntnis bringt, dass Friede sein wichtigstes Merkmal ist. Und in einer für ihn bedeutenden Lebenslage wird der Mitarbeiter der Asylorganisation kaum Inshallah sagen. Er wird das Wort wählen, welches ihm durch seinen Laut bestätigt, dass sein Gefühl echt ist: hoffentlich.

Ich selber hoffe, meinen Eltern möge ihre etwas lockere Leidenschaft für den schweizerischen Sprachreiz nie vergehen. Einem verzeihbaren Wirrwarr meiner Mutter haben wir nämlich folgende kleine Anekdote zu verdanken.

Aus dem Bündnerland kommt eine allseits beliebte Spezialität: ein luftgetrockneter, rotbräunlicher Brocken aus Rind- oder Kalbfleisch, dessen dünn geschnittene Scheiben auf keiner kalten Platte fehlen dürfen. Sogar ein Bundesrat soll einmal seine köstlichen Vorzüge öffentlich gepriesen

haben. Eines Tages schickt mich meine Mama also zum Metzger, damit ich von der besagten Bündner Spezialität hole. Wie ich im Laden angekommen vor dem hohen Glaskasten stehe, kleiner Junge mit grossen Augen und sommerlichen Shorts, verlange ich die mir aufgetragenen hundert Gramm. Und was machen die Fleischer, was? – Sie brechen in herz-

haftes Gelächter aus! Da steh ich nun und weiss gar nicht, was daran so komisch sein soll, am Bundesfleisch.

Waseem Hussain,

28, lebt als freier Journalist in Zürich. Er ist als Einjähriger mit seinen Eltern aus Pakistan in die Schweiz eingewandert.

Pidgin, Kreolsprache und Code switching

(Aus: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 1992)

Pidgin ist ein Kommunikationssystem, das zwischen Menschen entstanden ist, die keine gemeinsame Sprache haben, aber zum Aufbau von Handelsbeziehungen oder aus anderen Gründen miteinander sprechen wollen. Sie haben einen begrenzten Wortschatz, eine reduzierte grammatikalische Struktur und im Vergleich mit den Sprachen, aus denen sie sich herleiten, einen deutlich eingeschränkten Funktionsbereich. Pidgin ist kein Ergebnis kindlichen Geplappers oder eine Folge von Faulheit, Verderbtheit, unterentwickelten Denkprozessen oder Geistesschwäche. Im Gegenteil, Pidgins sind nachweislich kreative Adaptionen natürlicher Sprachen und haben eine eigene Struktur und eigene Regeln.

Ein Pidgin kann sich zu einer Kreolsprache entwickeln, wenn es zur Muttersprache einer Gemeinschaft geworden ist. Zuerst beginnen innerhalb einer Gemeinschaft mehr und mehr Menschen das Pidgin als vorrangiges Kommunikationsmittel zu benutzen. Als Folge davon hören ihre Kinder dieses häufiger als irgendeine andere Sprache, und allmählich nimmt es für sie den Status einer Muttersprache an.

Kaum geklärt sind die vielen Fälle, in denen zweisprachige Menschen mit gleichem sprachlichen Hintergrund im Laufe einer langen Erzählung, von Satz zu Satz oder innerhalb von Sätzen von einer Sprache zur anderen wechseln, wobei ein Satz in der einen Sprache beginnt und in der anderen endet oder verschiedensprachige Satzteile in scheinbar zufälliger Anordnung aufeinanderfolgen. Dieses Phänomen wird als „Sprachwechsel“ oder Code switching bezeichnet.

La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique

François Grin
Université de Genève

Quelle est la valeur économique des langues? Quels bénéfices une personne peut-elle retirer de sa maîtrise des langues? L'actualité de cette question est inversement proportionnelle à l'attention portée jusqu'à présent à la relation entre marché du travail et langues. Après avoir discuté quelques concepts fondamentaux, l'auteur affronte la question de manière directe, c'est-à-dire sur la base de données concernant la réalité suisse élaborées dans le cadre d'une recherche qui relève du Programme National de Recherche (PNR 33) du Fonds National de la recherche scientifique. Concrètement l'enquête permet d'établir une relation entre la maîtrise des langues des personnes interviewées et leur salaire. Il en découle un cadre assez exhaustif de la valeur du français de l'allemand et de l'anglais sur les marchés suisses allémanique et romand. L'enquête sera étendue à la Suisse italienne.

Introduction

Pour maint lecteur, l'idée même que les compétences linguistiques puissent faire l'objet d'une évaluation économique aurait passé, voici quelques années encore, pour fort étrange; la langue ne relève-t-elle pas du culturel, ou éventuellement du social? Et à ce titre, que peut-elle avoir à faire avec l'économie?

Le principe d'évaluation est entretemps devenu plus familier, car on y soumet de plus en plus diverses politiques publiques, comme par exemple les mesures visant la protection de l'environnement. De ce fait, on s'est habitué à l'idée que des objets complexes, y compris ceux qui sont porteurs d'enjeux culturels et éthiques, peuvent être abordés dans des perspectives autres que celle des "humanities" (pour reprendre ici le terme anglais qui désigne si bien un ensemble de disciplines). A l'heure actuelle s'affirme le principe selon lequel une véritable évaluation ne peut, toutefois, être unidimensionnelle; elle n'a de sens que lorsque ceux qui la réalisent, puis ceux qui l'utilisent, ont pleinement conscience du fait qu'en raison de son caractère partiel, toute forme d'évaluation ne peut aspirer qu'à fournir une contribution, utile mais jamais suffisante, à la compréhension ou à l'analyse d'un phénomène ou d'un autre.

La place fait défaut pour discuter des principes épistémologiques et des normes méthodologiques que doit suivre, en sciences sociales, toute entreprise évaluative. Ce bref article

est plutôt destiné à présenter la démarche appliquée au cas particulier de l'évaluation, sous l'angle économique, des compétences linguistiques en Suisse. Nous y aborderons les questions suivantes: pourquoi une évaluation économique des compétences linguistiques se justifie-t-elle? Sur quelles bases théoriques la démarche peut-elle s'appuyer? Pratiquement, comment la recherche actuellement en cours dans ce domaine procède-t-elle? De quelles données disposons-nous à présent? Quelles perspectives ouvrent-elles?

Pourquoi une évaluation économique des compétences linguistiques?

Il est généralement admis sans autre que les compétences linguistiques sont une bonne chose.¹ Etonnamment, ce postulat n'est que très rarement développé ou explicité: on considère donc, implicitement, que les individus bénéficient du fait même qu'ils disposent de compétences linguistiques. La collectivité y trouverait également son compte, car la connaissance de langues secondes ou tierces est vue comme bénéfique à la compréhension entre communautés linguistiques différentes, tout en préservant (dans le cas de la Suisse) un héritage de diversité linguistique et culturelle. A y regarder de plus près, il s'agit là de postulats (que l'on n'a guère cherché à étayer sur le plan scientifique) ou, ce qui paraît plus probable, d'une simple

prise de position éthique et politique (exemptée, par définition, de justification scientifique).

En tant que membre de la *Fondation langues et cultures*, l'auteur de ses lignes souscrit bien évidemment à de tels principes. Cependant, cette profession de foi n'est pas suffisante. Sur le plan logique d'abord: à elle seule, elle revient à affirmer que l'objet, phénomène, fait, etc. en question est "bien"... parce qu'il est bien, ce qui est parfaitement circulaire; pourtant, il faut également être capable de justifier des prises de position autrement qu'en référence à elles-mêmes. Sur le plan politique ensuite: la simple affirmation d'un principe ne convaincra jamais que les convaincus. Or la défense et la promotion d'un monde plurilingue n'est réalisable qu'avec l'adhésion d'une majorité dans la société, y compris de la part de ceux qui exercent, au sein de la société, une influence prépondérante sur l'utilisation des ressources (ceux que l'on appelle les "décideurs"). Là aussi, il est nécessaire de dire en quoi et pourquoi le développement et l'entretien de la pluralité linguistique peuvent être considérés comme souhaitables.² Aborder ces questions, c'est, au fond, procéder à une évaluation. L'économie n'en fournit pas toutes les clefs, mais elle en propose certains des éléments indispensables.

On peut donc commencer par s'interroger sur la nature et l'ampleur des bénéfices qui résultent de la diffusion de compétences linguistiques dans la société; ceci soulève notamment les questions suivantes.

• Quels bénéfices les individus retirent-ils effectivement des compétences linguistiques dont ils disposent? Ces bénéfices apparaissent-ils sur le marché du travail (où les compétences peuvent donner accès à des rémunérations plus élevées), ou dans la vie privée, par exemple dans les activités de loisir (rendues plus riches par la connaissance de plusieurs langues)? Comment identifier et mesurer ces

valeurs?

• L'ordre de grandeur de ces bénéfices est-il le même dans tous les cas, ou varie-t-il selon la langue maîtrisée (toutes les langues ont-elles la même valeur pour l'utilisateur)?

• Cet ordre de grandeur dépend-il également du type de compétence considéré (écrite ou orale, active ou passive), ou du niveau plus ou moins élevé de ces compétences? En d'autres termes, faut-il avoir une maîtrise quasi parfaite d'une langue pour en profiter réellement, ou quelques bases sont-elles suffisantes pour donner lieu à des effets positifs?

• Une fois identifiés et mesurés de tels bénéfices, on peut se demander s'ils sont influencés par d'autres caractéristiques encore: sont-ils les mêmes pour les hommes ou les femmes, les nationaux ou les étrangers, la profession exercée, ou même la langue maternelle?

• Et, bien entendu, toutes ces questions, posées sur le plan individuel, doivent être reprises sur le plan de la collectivité: quelle est la valeur sociale des compétences linguistiques? Comment identifier, mesurer et comparer ces valeurs?

Ces interrogations sur la nature et l'ampleur des bénéfices liés à quelque chose d'aussi insaisissable que la langue pourront paraître terriblement prosaïques, sinon iconoclastes. Il convient pourtant de rappeler que si la société consacre des ressources non-négligeables à l'enseignement des langues, il faut pouvoir démontrer qu'un tel engagement de ressources en vaut la peine; plus encore, il faut, en confrontant les bénéfices aux dépenses effectuées, proposer des éléments de réponse aux questions suivantes:

• La dépense consentie par la société pour la transmission des compétences linguistiques est-elle appropriée, trop élevée, ou au contraire trop faible?

• Y aurait-il lieu de réorienter cette dépense en faveur de certaines langues et au détriment d'autres? Dans une optique plus restreinte, serait-il justifié de réallouer les ressources en direction de certaines techniques d'enseignement des langues plutôt que d'autres?

• Les éventuelles réponses à ces questions vont-elles dans le même sens, selon que l'on réfléchit en termes individuels ou sociaux? Si tel n'est pas le cas, comment arbitrer entre ces



deux niveaux ?

Bref, il s'agit là de questions non seulement passionnantes et complexes, mais riches d'implications sur le plan de la politique linguistique et de la politique d'enseignement des langues; elles obligent à mettre en rapport des variables et des référentiels théoriques qui ne sont presque jamais traités conjointement; toutefois, comme le rappellent éloquemment Stokey et Zeckhauser (1978): "There are no incommensurables in the real world".

Les bases théoriques: l'économie de l'éducation et l'économie de la langue

La démarche à suivre repose sur deux types de bases théoriques, dont chacune relève d'un champ peu connu, en tous cas en Suisse, de la théorie économique.

Le premier est celui de l'*économie de l'éducation*, domaine de recherche né au début des années soixante aux Etats-Unis. On y pose, sur le plan de l'éducation et de la formation, les trois questions fondamentales de toute économie: que produire ? comment produire ? pour qui produire ?³ Dans cet article, nous nous limitons à la première de ces trois questions: s'interroger sur les bénéfices issus des compétences linguistiques revient à poser la problématique dite de l'*efficacité externe*, et à se demander, compte tenu de ces bénéfices, combien de ressources il convient d'allouer à l'enseignement de quelles langues. En économie de l'éducation, le traitement de telles questions repose principalement sur la théorie du capital humain, qui est solidement établie dans la littérature, mais qui offre le désavantage de se préoccuper presque exclusivement des bénéfices *individuels* engrangés *sur le marché du travail*. Toutefois, même partielle, une évaluation fondée sur la théorie du

Quels bénéfices les individus retirent-ils effectivement des compétences linguistiques dont ils disposent? Ces bénéfices apparaissent-ils sur le marché du travail, ou dans la vie privée, par exemple dans les activités de loisir (rendues plus riches par la connaissance de plusieurs langues)? Comment identifier et mesurer ces valeurs?

capital humain constitue une riche source d'information ainsi qu'une étape indispensable.

L'*économie de la langue*, dans laquelle les premiers travaux remontent au milieu des années soixante, a pour but d'étudier comment les variables linguistiques et les variables économiques s'influencent les unes les autres. Elle recoupe l'économie de l'éducation lorsqu'elle procède à des estimations des différentiels de revenu ou de statut socio-économique résultant de différences interindividuelles dans les compétences linguistiques. Cependant, elle aborde aussi un large éventail d'autres questions, telles par exemple que la valeur de la diversité linguistique, le lien entre environnement linguistique et activité économique, ou encore la modélisation de la survie ou du déclin des langues minoritaires. La place fait malheureusement défaut pour présenter plus avant ce domaine de recherche, les méthodes qu'il applique et les résultats principaux qu'il a déjà livrés.⁴

La combinaison des perspectives théoriques proposées par l'économie de l'éducation d'une part, et l'économie de la langue d'autre part est inédite

pour la Suisse, et n'est du reste implantée qu'au Canada ou, dans une moindre mesure, aux Etats-Unis. Relevons aussi que les travaux canadiens ou américains se limitent à une analyse des rendements privés observés sur le marché du travail.

Le projet CLES

A la faveur du Programme national de recherche n° 33 du FNRS, une analyse économique de la valeur des compétences en langues étrangères est actuellement en cours. Cette recherche comporte plusieurs phases successives, dans lesquelles on traite des bénéfices privés, des bénéfices sociaux, puis des dépenses engendrées par la transmission des compétences linguistiques, afin de tirer un bilan économique global. Le projet CLES (pour "compétences en langues étrangères en Suisse") n'ambitionne pas de procéder à une analyse coût-bénéfice au sens strict: en l'état, un tel objectif serait prématuré. Cependant, il vise à fournir les éléments principaux d'une telle analyse.⁵

La démarche repose notamment sur une enquête conçue et réalisée exprès pour le projet. En effet, nous ne disposons jusqu'ici, en Suisse, d'aucune base statistique qui mette en rapport des compétences linguistiques avec les revenus. Les recensements fédéraux ne posent pas la question des rémunérations, considérée chez nous comme éminemment personnelle. De plus, ils interrogent sur la langue principale, ainsi que sur l'usage des langues dans ce que l'on pourrait appeler des "macro-domaines" beaucoup plus larges que les domaines définis dans la littérature sociolinguistique (voir par exemple Fishman, 1967); ceci, toutefois, ne nous dit pas grand-chose sur le type et le niveau des compétences linguistiques en Suisse.

L'enquête, réalisée en novembre 1994 auprès de 1000 individus en Suisse

alémanique et 800 en Suisse romande, comporte 34 questions qui renseignent sur la langue maternelle ou principale, le type et le niveau de compétence en langues étrangères, les différents canaux d'acquisition de ces compétences, l'usage actuel des langues en privé ou dans le cadre de l'activité professionnelle, le revenu, et une série de caractéristiques socio-économiques telles que le niveau d'éducation atteint, le secteur d'activité économique, le taux d'occupation, etc. L'enquête téléphonique est représentative de la population-cible des personnes âgées de 18 à 62 pour les femmes et de 18 à 65 ans pour les hommes, exerçant une activité rémunérée 6 heures par semaine ou davantage. La surreprésentation de la Suisse romande (naturellement corrigée par un coefficient de pondération pour le traitement global de l'échantillon) permet de procéder à des analyses séparées par région linguistique sur des sous-échantillons de taille suffisante. Au moment où sont écrites ces lignes, un module complémentaire de 600 personnes pour la Suisse italienne est sur le point d'être lancé, grâce au soutien de l'Office fédéral de la statistique.

Il va de soi que des considérations de coût restreignent le degré de précision et de détail que l'on peut viser dans une enquête. Cependant, le projet

CLES accorde une grande importance à l'obtention d'informations beaucoup plus fines, en matière de compétences linguistiques, que les données similaires à l'étranger. Ainsi, les analyses canadiennes sont pour la plupart basées sur les recensements, dans lesquels on demande aux répondants s'ils sont capables de soutenir une conversation dans l'autre langue officielle; les réponses possibles sont "oui" ou "non", ce qui ne dit rien sur le degré de compétence mis en oeuvre dans de telles conversations, et repose entièrement sur une auto-évaluation non objectivée.

Il est difficile de contourner ce problème dans le cadre d'une enquête téléphonique, où un véritable test des compétences des répondants est naturellement exclu ! Grâce aux conseils des Professeurs G. Schneider de l'université de Fribourg et G. Lüdi de l'université de Bâle, une "matrice de compétences" succincte, composée d'exemples standardisés, a été développée. Elle est, bien entendu, fort simple en regard de ce que recommande la littérature spécialisée en auto-évaluation (voir par ex. Oskarsson, 1978), mais elle permet d'objectiver les déclarations des répondants, qui ont ainsi pu distinguer, pour les quatre compétences usuelles ("comprendre", "parler", "lire" et "écrire"), quatre niveaux de

compétence en langues étrangères: "parfaitement ou presque", "bien dans la plupart des situations", "compétences de base", "pas de communication possible". La matrice de compétences, à laquelle les enquêteurs se sont référés pendant la saisie d'information, comporte donc 16 cases.

Précisons encore que la désignation de langue maternelle a été conservée pour l'enquête, car le concept de langue "principale" s'avérait trop complexe dans le cadre de la prise d'information téléphonique. Cependant, le contenu de la question posée renvoie clairement au concept de langue "principale", puisque l'enquête vise prioritairement des compétences plutôt que des identités. Enfin, les individus se voyaient offrir la possibilité de déclarer plus d'une langue maternelle - possibilité dont seuls 4% de l'échantillon se sont prévalus.

Quelques résultats

A l'heure où sont écrites ces lignes, le toilettage de la base de données s'achève et sa véritable exploitation vient à peine de commencer. Par conséquent, on se bornera ci-dessous à fournir un quelques résultats bruts. Faute de place, nous omettons toute une série d'informations socio-économiques et géo-linguistiques (qui ont déjà été portées à l'attention du public par d'autres auteurs), et nous nous restreignons ici à quelques tableaux de données jamais récoltées par le passé, et publiés en primeur dans *Babylonia*.

Le tableau 1 indique le pourcentage de personnes ayant déclaré un niveau ou un autre de compétence pour chacun des quatre types traditionnels de compétence. Dans la moitié gauche de ce tableau, les chiffres se rapportent aux résidents qui, en Suisse alémanique, ont déclaré soit l'allemand soit le dialecte comme première langue maternelle (n= 858); dans la moitié droite, les chiffres se rapportent

Tableau 1: Niveau de compétence par type de compétence en français et en allemand, germanophones en Suisse alémanique et francophones en Suisse romande (pourcentages)

	CF	PF	LF	EF	CA	PA	LA	EA
N1	12.8	9.4	8.9	5.7	13.7	10.3	9.8	6.9
N2	34.6	26.0	33.0	22.8	23.5	20.6	20.4	14.7
N3	34.1	42.3	29.7	34.3	40.4	39.5	31.2	32.4
N4	18.4	22.3	28.4	37.2	22.5	29.6	38.5	45.9

C: compréhension orale; P: expression orale; L: lecture; E: écriture; F: français; A: allemand; N: niveau variant de 1 (connaissance de la langue déclarée comme parfaite ou presque) à 4 (connaissance de la langue déclarée comme nulle ou presque).

Tableau 2: Niveau de compétence en anglais par type de compétence, germanophones en Suisse alémanique et francophones en Suisse romande (%)

	CGa	PGa	LGa	EGa	CGr	PGr	LGr	EGr
N1	15.4	13.9	14.6	10.8	14.4	12.3	12.0	10.0
N2	34.6	27.9	30.7	24.7	21.5	20.6	22.1	18.4
N3	27.4	32.9	22.7	26.5	26.9	28.0	22.0	22.6
N4	22.6	25.4	32.1	38.0	37.3	39.0	43.9	49.0

C: compréhension orale; P: expr. orale; L: lecture; E: écriture; G: anglais; a: Alémaniques; r: Romands; N: niveau variant de 1 (connaissance de la langue déclarée comme parfaite ou presque) à 4 (connaissance de la langue déclarée comme nulle ou presque).

aux résidants qui, en Suisse romande, ont déclaré le français comme première langue maternelle (n=592).

De manière générale, les compétences en français des Alémaniques sont concentrées aux niveaux de compétence 2 et 3, tandis que les compétences en allemand des Romands sont plus étalées: le pourcentage des répondants indiquant un niveau de compétence très élevé ou quasi-nul est systématiquement plus élevé chez eux. Pour les deux communautés, on note sans surprise que la distribution des niveaux de compétence n'est pas la même selon le type de compétence considéré: les répondants estiment systématiquement que leur maîtrise orale/passive est la plus élevée, suivie, dans l'ordre, de la maîtrise orale/active, écrite/passive, et enfin écrite/active.

Il est également intéressant de se pencher sur les compétences en langue anglaise pour le même échantillon: elles sont fournies dans le tableau 2. Pour l'anglais, les Romands déclarent des niveaux de compétence plus faibles que les Alémaniques; le *mode* de la distribution des compétences (c'est-à-dire le niveau de compétence où se retrouve l'effectif le plus élevé d'une colonne) se trouve toujours, chez les Romands, au niveau 4, et cela de façon très nette. Comme pour les langues nationales, la distribution des compétences se déplace vers le bas selon le type de compétence consi-

déré, à nouveau dans la succession oral/passif, oral/actif, écrit/passif, écrit/actif.

Mentionnons enfin les niveaux de compétence en dialecte suisse alémanique déclarés par les Romands francophones.⁷ Non seulement ce type d'information n'avait, à notre connaissance, jamais été recueilli, mais il nous semblait utile de comparer son pouvoir explicatif dans la détermination des revenus: selon la branche économique ou la région, il se pourrait, par exemple, que les locuteurs du dialecte obtiennent une véritable prime salariale. Les compétences (nécessairement limitées aux compétences orales, faute de norme écrite pour les dialectes suisses alémaniques) sont indiquées dans le tableau 3. Ces chiffres illustrent éloquentement, si on les compare à ceux de la moitié droite du tableau, la distance qui sépare, pour les francophones de Suisse romande, l'allemand standard des dialectes alémaniques. Seuls 22,5% des Romands parachutés, par hypothèse, dans un cadre où c'est le *Hochdeutsch* qui serait langue de communication, se retrouveraient dans l'incapacité de comprendre un mot de ce qui leur est dit; par contre, ce pourcentage grimpe à 62% lorsqu'il est question du dialecte.

Tous ces chiffres (ainsi que d'autres données récoltées grâce à l'enquête du projet CLES) sont bien sûr appelés à se prêter à une analyse beaucoup

plus approfondie. Pour terminer, il est intéressant de se rapprocher un peu de la problématique centrale de l'étude, et de mettre les compétences linguistiques en rapport avec les rémunérations.

Le revenu dont il est ici question est basé sur la rémunération du travail, à l'exclusion des revenus de la fortune, des rentes, pensions, bourses, etc.: c'est la valorisation des compétences linguistiques par le marché du travail qui nous intéresse ici au premier chef. Pour les personnes travaillant à temps partiel, le montant effectivement gagné est converti en équivalent plein temps afin de créer une base comparable. Tous les revenus sont exprimés en termes bruts (les revenus nets ont été multipliés par un coefficient moyen de 1.06). Les apprentis (dont la rémunération n'est pas représentative d'une pleine insertion sur le marché du travail) sont ici exclus de l'échantillon; de plus, une trentaine de cas pour l'ensemble de la Suisse, pour lesquels les indications fournies étaient délibérément incorrectes (en raison, généralement, d'une confusion chez les répondants entre heures de travail et heures de travail *rémunéré*) ont également été exclus de l'échantillon. Fi-

Tableau 3: Niveau de compétence en dialecte(s) alémanique(s) par type de compétence, francophones en Suisse romande (pourcentages)

	CS	PS
N1	9.8	7.4
N2	10.8	7.3
N3	17.4	11.0
N4	62.0	74.3

C: compréhension orale; P: expression orale; S: dialecte(s) alémanique(s); N: niveau variant de 1 (connaissance de la langue déclarée comme parfaite ou presque) à 4 (connaissance de la langue déclarée comme nulle ou presque).

nalement, des coefficients de pondération ont été appliqués afin de corriger de très légers écarts par rapport aux quotas imposés en termes d'âge, de sexe et de catégorie de résidence.⁸ En revanche, nous conservons ici l'intégralité de l'échantillon restant, indépendamment de la première langue maternelle déclarée. Les effectifs obtenus sont alors de 809 en Suisse alémanique et 658 en Suisse romande respectivement.

Le tableau 4 indique donc le revenu mensuel moyen brut en fonction du type et du niveau de compétence linguistique.

Il ne fait aucun doute que le revenu est positivement corrélé aux compétences linguistiques dans l'autre langue nationale. Bien entendu, on se gardera d'en tirer des conclusions hâtives: il se peut fort bien que, les compétences linguistiques étant également corrélées au niveau d'éducation, ce soit à l'actif de ce dernier qu'il faille porter les différentiels de revenu du travail. C'est à l'analyse multivariée que revient la tâche de départager l'influence respective de ces différents facteurs.⁹ Il n'empêche que la tableau 4 suggère différentes hypothèses de travail: en particulier, celle que la connaissance de l'allemand à un niveau élevé, pour les Romands, est plus profitable que la connaissance du français à un niveau similaire pour les Alémaniques. Cette re-

Tableau 4: Revenu mensuel moyen brut par type et niveau de compétence en français et en allemand, Suisse alémanique et Suisse romande (francs courants, 1994)

	CF	PF	LF	EF	CA	PA	LA	EA
N1	6212	6166	6415	6453	6523	6636	6604	6659
N2	5668	5633	5685	5603	5785	6037	6170	5737
N3	5196	5425	5200	5464	5301	5228	5386	5592
N4	4577	4619	4805	4929	4666	4785	4789	4959

C: compréhension orale; P: expression orale; L: lecture; E: écriture; F: français; A: allemand; N: niveau variant de 1 (connaissance de la langue déclarée comme parfaite ou presque) à 4 (connaissance de la langue déclarée comme nulle ou presque).

Tableau 5: Revenu mensuel moyen brut par type et niveau de compétence en anglais Suisse alémanique et Suisse romande (francs courants, 1994)

	CGa	PGa	LGa	EGa	CGr	PGr	LGr	EGr
N1	6908	7035	7100	7216	6979	7143	7016	7335
N2	5620	5660	5618	5641	5895	5938	5994	5885
N3	4980	5202	5161	5316	5169	5199	5302	5401
N4	4508	4468	4554	4719	4629	4655	4685	4772

C: compréhension orale; P: expression orale; L: lecture; E: écriture; G: anglais; a: Alémaniques; r: Romands; N: niveau variant de 1 (connaissance de la langue déclarée comme parfaite ou presque) à 4 (connaissance de la langue déclarée comme nulle ou presque).

lation reste à explorer plus en détail, non seulement en recourant à l'analyse multivariée, mais aussi en regroupant des types et des niveaux de compétence afin de voir où les sauts les plus marqués apparaissent.

Pour terminer, considérons la relation entre le revenu et le niveau de compétence en anglais, pour le même échantillon. Les chiffres sont fournis dans le tableau 5.

A nouveau, on se gardera de tirer des conclusions trop hâtives d'informations telles que celles contenues dans le tableau 5. Néanmoins, celles-ci peuvent inspirer plusieurs hypothèses: par exemple, qu'une compétence élevée en langue anglaise rapporte davantage en Suisse romande qu'en Suisse alémanique; mais surtout que des compétences élevées en anglais

rapportent davantage que des compétences élevées dans la principale autre langue nationale; cet effet apparaît légèrement plus marqué pour les Alémaniques que pour les Romands, ce qui peut renvoyer soit à des différentiels intrinsèques de valeur de l'anglais sur des marchés du travail distincts, soit au fait que l'allemand vaut plus en Suisse romande que le français en Suisse alémanique.

Perspectives

Les quelques chiffres rapportés ci-dessus donnent un avant-goût des résultats auxquels vise le projet CLES. En dépit de la taille relativement modeste de la base de donnée, l'éventail des informations recueillies laisse envisager la possibilité d'analyses approfondies, non seulement en matière de lien entre compétences linguistiques et revenu, mais aussi entre compétences et statut socio-économique (par exemple, la probabilité d'accéder à certains types de postes). De plus, les informations récoltées sur les canaux d'acquisition des compétences linguistiques permettront une première approximation de la contribution relative de l'école par rapport à d'autres formes d'apprentissage (milieu familial, séjours linguistiques, cours du soir) dans le niveau de compétence observé à un moment donné. L'une des questions les plus ardues,

sur le plan conceptuel, soulevées par le projet CLES, est celui de la valeur sociale des compétences en langues étrangères. Les données disponibles, y compris celles qui viennent d'être récoltées, ne permettraient en tous cas pas d'estimation. Cependant, en préalable à un travail d'estimation, une modélisation théorique doit être menée à bien. A l'heure actuelle, il n'existe pas de théorie de la valeur sociale de la langue. Certains jalons ont été posés (Church et King, 1993; Grin, 1995a; Colomer, à paraître), mais un travail considérable reste à faire.

De manière générale, les recherches en économie de la langue n'en sont qu'à leurs débuts, mais à terme, leur principal apport devrait se situer sur le terrain de la politique linguistique. L'un des objectifs principaux de la démarche présentée ici est en effet de livrer un cadre de référence, des instruments d'analyse et des éléments d'information qui pourront utilement contribuer au débat sur la pluralité linguistique de la Suisse, et le contexte de l'enseignement des langues dans notre pays.

Notes

¹ Précisons d'emblée qu'il n'est ici question que des compétences en langues autres que la langue maternelle ou principale; par souci de simplification, je parlerai fréquemment de compétences en langues étrangères - qu'il s'agisse de langues nationales ou non.

² Cet argument est développé dans Grin (1994b) pour le cas de la promotion des langues minoritaires "traditionnelles".

³ Pour un survol synthétique de l'économie de l'éducation, voir par exemple Lemelin (1988).

⁴ Pour un survol récent du domaine, voir Grin (1994a); signalons également la parution prochaine d'un numéro spécial de l'*International Journal of the Sociology of Language* (n° 121, 1996) entièrement consacré à l'économie de la langue.

⁵ Pour une description de l'ensemble du projet, cf. Grin (1995b).

⁶ Par commodité, nous employons ici les termes de "francophone" et de "germanophone", étant entendu qu'une analyse plus détaillée de nos résultats exigerait qu'ils soient dûment mis en perspective.

⁷ Les dialectes suisses alémaniques ont été traités comme un tout dans la saisie d'information. Ceci s'explique d'abord par le fait que toute autre solution aurait été impraticable dans une enquête téléphonique. Par ailleurs, il ne fait guère de doute qu'en dépit des variations inter-dialectales, il existe une *koinè* alémanique, qui est, de plus, perçue comme telle par les Romands.

⁸ L'échantillon recueilli est très proche des quotas de représentativité imposés. Les coefficients de pondération pour l'âge et pour le sexe sont très voisins de 1 et compris entre 0,93 et 1,08. Afin de garantir simultanément une représentativité en fonction du type d'habitat, les répondants sont classés en trois groupes (agglomérations urbaines; villes isolées; campagne) selon des critères établis

par l'Office fédéral de la statistique. Les coefficients de pondération appliqués sur cette variable varient de 0,65 à 1,13.

⁹ Rappelons qu'au Canada (dans les limites, bien sûr, de la fiabilité des données canadiennes, moins détaillées que les nôtres), les compétences linguistiques contribuent à titre net, et de manière statistiquement significative, à expliquer le revenu du travail. Ainsi, le surcroît de rémunération qui échoit aux francophones bilingues du Québec, par rapport aux francophones unilingues, était en 1985 de 5,74% pour les hommes et de 8,61% pour les femmes (Vaillancourt, 1991: 173).

Références

- CHURCH, J. / KING, I. (1993): *Bilingualism and Network Externalities*, in: *Canadian Journal of Economics*, 26, 337-345.
- COLOMER, J. (à paraître): *To Translate or to Learn Languages? An Evaluation of Social Efficiency*, in: *International Journal of the Sociology of Language*, 121.
- FISHMAN, J. (1967): *Bilingualism With and Without Diglossia, Diglossia With and Without Bilingualism*, in: *Journal of Social Issues*, 23, 29-38.
- GRIN, F. (1994a): *The Economics of Language: Match or Mismatch?*, in: *International Political Science Review*, 15, 27-44.
- GRIN, F. (1994b): *Minority Language Promotion: On the Practical Usefulness of Economic Theory*, in: DAFIS, L. (ed.): *Economic Development and Lesser Used Languages: Partnerships for Action*. Iaitb Cyf., Llanbedr Pont Steffan (G.B.), 24-49.
- GRIN, F. (1995a): *L'identification des bénéfices de l'aménagement linguistique: la langue comme actif naturel*, in: PHILIPPONNEAU, C. / BOUDREAU, A. (dir.): *Sociolinguistique et aménagement des langues*, CRLA, Université de Moncton, sous presse.
- GRIN, F. (1995b): *The Economics of Foreign Language Competence: A Research Project of the Swiss National Science Foundation*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, sous presse.
- LEMELIN, C. (1988): *Bilan critique des recherches en économie de l'éducation*, in: *Revue des sciences de l'éducation*, 14, 165-182.
- OSKARSSON, M. (1978): *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- STOKEY, E. / ZECKHAUSER, R. (1978): *A Primer for Policy Analysis*, Norton, New York.
- VAILLANCOURT, F. (1991): *Langue et statut socio-économique au Québec, 1980-1985*, Conseil de la langue française, Québec.



Il racconto

Der Privatdetektiv

Pierre Chiquet

Langsam ging ich durch den Nieselregen, blieb zuweilen vor den hell erleuchteten Schaufenstern stehen, blickte unauffällig zurück und schlenderte weiter, als wäre ich ohne Ziel. Während ein Auto mir das grelle Licht seiner weit aufgerissenen Scheinwerfer entgegenschleuderte, bog ich in eine dunkle Seitengasse ein, die nur vom trüben Schein einer Laterne erhellt wurde, beschleunigte den Schritt und trat hastig in den ersten Hauseingang. Ich drückte mich gegen die Tür, die vollkommen im Dunkeln lag, zog die Waffe, halb Küchenmesser, halb Bajonett, aus meiner Jacke und hielt sie fest umschlossen. Er musste hier vorbeikommen.

Kempe war auf diese unsinnige Idee verfallen, nicht ich, wir hatten zuviel getrunken und zuviel geredet, mit wässrigem Blick hatte Kempe auf die Flaschen gestarrt, die vor einer Spiegelwand hinter der Bar aufgereiht waren, und mit einer fahrigen Handbewegung auf das Spiegelbild seiner selbst gedeutet. Dass der Mensch sich selbst nicht von aussen sehen könne, sagte er, indem er mich mit träge herunterhängenden Augenlidern ansah, wobei die farbigen Lichter sich auf seiner vom Schweiß feuchten Stirn spiegelten, sei das einzige wirkliche Problem des Daseins; nicht genug, dass man in jeder Sekunde seines Lebens ein anderer werde, weit schlimmer sei, dass man nicht aus seiner Haut heraustreten könne, um sich selbst zu sehen, seine Gangart und sein Gehabe, das unverwechselbare Spiel der Gebärden und der Gesichtszüge, das doch so viel mehr sage als Wörter und Sätze; auf Bilder oder Spiegelbilder seien wir angewiesen, und das habe mit uns selbst in Wahrheit nur wenig zu tun. Sein Gerede war mir lästig, weshalb ich beharrlich schwieg, mit betont träger Miene meinen Blick über die Theke gleiten liess und gelangweilt den Barkeeper anstarrte, der damit beschäftigt war, Gläser zu spülen, doch Kempe liess sich nicht beirren und redete weiter, unaufhörlich, es gebe da allerdings eine Möglichkeit, sagte er, wobei seine Augen merkwürdig zu glänzen begannen und einen beinahe verklärten Ausdruck annahmen, einen Privatdetektiv müsse man anonym engagieren, der einen rund um die Uhr überwache, der die Alltagsrituale beobachte, Gewohnheiten und Absonderlichkeiten, den Tagesablauf, den Umgang mit anderen Menschen, und zudem würde er Nachbarn befragen, Freunde, nähere und entfernte Bekannte, und aus den verschiedenen subjektiven Blickwinkeln würde so etwas wie ein objektives Bild entstehen. Er, Kempe, biete sich an, einen Privatdetektiv für mich aufzutreiben, zweifellos werde ich dadurch, sagte er, indem er seine feuchte Hand auf meinen Unterarm legte, das Universum meines Innern entdecken, unbekannte Seiten meiner selbst, womöglich geheime Ängste und Wünsche ergründen, jedenfalls den alten Menschheitswunsch von der Selbsterkenntnis an mir selbst erfahren, worauf ich meinen Arm zurückzog und meinte, mich interessierten nicht die Abgründe meines Innern, sondern die unauslotbaren Abgründe dessen, was sich an der Bar allabendlich abspiele, doch Kempe liess nicht locker, griff erneut nach meinem Arm, seine

Pierre Chiquet,

geb. 1956, lebt als freier Schriftsteller in Basel, 1989 erschien die Erzählung "Blister" und 1995 der Roman "Die Peilung" im Orte Verlag. Weitere Veröffentlichungen in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften.

Finger bohrten sich fast krampfhaft in meinen Ärmel, erst wenn ich mich selbst kenne, sagte er, werde das, was ich tagtäglich erlebe, einen Halt, eine Verankerung finden und Spuren hinterlassen, weil ich mich des Fundaments vergewissert hätte, auf dem die Welt doch stehen sollte: meines eigenen Daseins. Natürlich hatte ich deutlich gemacht, dass ich seine Idee für völlig absurd hielt, worauf Kempe, dessen Gesicht einen verächtlichen, fast bössartigen Ausdruck angenommen hatte, die Bar grusslos und ohne zu zahlen, fast überstürzt verlassen hatte.

Ich kann es mir nicht erklären, aber ich fühlte mich in den folgenden Tagen beobachtet, der Gedanke, Kempe hätte seine abstruse Idee gegen meinen Willen in die Tat umgesetzt, biss sich in mir fest. Immer öfter sah ich mich in den Strassen um, glaubte zuweilen einen verdächtigen Mann ausgemacht zu haben, der mich verfolgte, aber stets war es ein Irrtum, der eine bog in eine Gasse ein oder verschwand in einem Laden, ein anderer bestieg den Bus oder ging, wenn ich stehenblieb, an mir vorbei. Und doch wurde ich das Gefühl nicht los, beschattet zu werden, obwohl ich keinen Beweis dafür hatte; aber das Wesen des Privatdetektivs war ja, dass man ihn nicht bemerkte, dass er unsichtbar blieb und kaum zu enttarnen war, und selbst wenn es mir durch irgendwelche Tricks gelungen wäre, meinen Beschatter zur Rede zu stellen, hätte er selbstredend von nichts gewusst und den Ahnungslosen gespielt. Jedenfalls ging mir dieser unsichtbar bleibende Mann nicht mehr aus dem Sinn, ich konnte kaum mehr arbeiten, konnte nichts mehr tun, ohne an ihn zu denken, ich war paralysiert, jede Selbstverständlichkeit geriet zur Qual, weil ich an den möglichen Bericht dachte, den ich vielleicht eines Tages erhalten würde, aber ich wollte keinen Bericht, ich wollte in Ruhe gelassen werden, und jetzt stand ich da, in diesem Hauseingang, in der kalten Nachtluft, das Messer in der Hand, und wartete, merkwürdig gelassen, als wäre ich in eine Welt flacher Gelassenheit getaucht, in der nichts mich zu bewegen vermochte, in der ich nichts mehr spürte, weder den Nieselregen, der schräg in den Hauseingang einfiel, noch die Kälte des Steins, die von der Türleibung durch meine Kleider drang. In einem der oberen Stockwerke brannte noch Licht, dessen Widerschein auf dem nassen Pflaster leise glänzte. In diesen kaum wahrnehmbaren Lichtkegel würde er treten müssen, dann hatte ich zu handeln, schnell und geräuschlos. Als ich meinen Blick über die gegenüberliegende Fassade gleiten liess, glaubte ich im ersten Stockwerk ein Gesicht zu erkennen, versteckt hinter einem sachte sich bewegenden Vorhang, und während ich überlegte, ob man mich sehen konnte, hörte ich Schritte, die in der Strassenschlucht widerhallten und allmählich näherkamen, spürte ich, wie meine Finger krampfhaft das Messer umschlossen, wie aus einer mir völlig unbekanntem Tiefe meines Innern ein bestialischer Zorn gegen den Menschen aufstieg, dessen Schatten ich bereits erkennen konnte, von einem Augenblick auf den anderen überkam mich ein merkwürdiger Schwindel, mir war, als löste ich mich von meinem Körper, als schwebte ich in diesem Hauseingang, und da sah ich mich unten auf der Türschwelle stehen, sah ich, während sich das Fenster auf der gegenüberliegenden Strassenseite öffnete und eine Gestalt zu schreien und zu gestikulieren begann, wie ich auf die Strasse stürzte und mich auf den Mann warf, dessen Gesicht ich nicht erkennen konnte, wie ich blindlings auf ihn einstach, immer wieder, in den Hals, in die Brust, bis er röchelnd zusammenbrach und auf das nasse Pflaster niedersank.



Lu en classe: “Paris, le 16 juillet 1942”

Une classe a découvert le récit de Sylviane Roche “Paris, le 16 juillet 1942” paru sur *Babylonia* no. 3/94. Les élèves, frappés par cette histoire, ont décidé de contacter l’auteur. Nous publions ici un extrait de la correspondance qui a donc été échangée. Cela nous semble un bel exemple de travail didactique sur un texte littéraire. Nous remercions les correspondants d’avoir fait part à *Babylonia* de leur échange.

Chère Madame, chère collègue,

Je me permets de vous envoyer une “lettre collective” que ma classe de français, une quatrième de gymnase, a rédigé à la suite d’une lecture de “Paris, le 16 juillet 1942”, texte publié dans *Babylonia* no.3/94. Mes élèves, qui ont tous autour de 16 ans et qui sont dans leur quatrième année d’apprentissage de français, en étaient très impressionnés. On arrive vers la fin de notre méthode; c’est le premier texte littéraire qu’ils ont lu en français. En leur demandant s’ils voulaient écrire des commentaires, des remarques ou formuler des questions à l’adresse de l’auteur, j’ai constaté qu’ils y étaient tous favorables. Voilà donc le résultat de cette entreprise. (...) De ma part, je tiens à vous féliciter de ce texte, d’abord à cause de ses qualités littéraires évidentes. D’autre part je suis - en tant que prof de FLE - enchanté d’avoir trouvé un récit abordable (même à un niveau intermédiaire) à la fois par ses dimensions réduites et son style limpide et concis. Au fait, il y a longtemps déjà que je suis à la recherche de textes réunissant toutes ces qualités.(...)

Ce serait un énorme plaisir - pour moi et sans doute pour ma classe aussi - d’avoir une réponse à nos questions et d’avoir eu l’occasion de jeter un coup d’œil plus précis sur les circonstances de la création d’un texte.

En vous présentant encore une fois mes compliments, je vous prie de croire, Madame, à mes sentiments bien cordiaux.

Peter Unternährer

Chers élèves,

Je vous remercie de votre lettre et des questions que vous me posez. Avant d’y répondre, je voudrais vous dire que votre intérêt m’a fait extrêmement plaisir et que c’est un des plus beaux cadeaux que puisse recevoir un écrivain. Certaines de vos questions demanderaient de très longues réponses que je suis un peu trop paresseuse pour faire maintenant sous cette forme écrite. J’essayerai toutefois de ne pas trop vous décevoir.

Voilà. J’espère que j’ai pu répondre à vos attentes. De toutes façons, je suis à votre disposition s’il y a encore des points obscurs. Encore merci de votre intérêt et mes amicales salutations à toute la classe.

Sylviane Roche

Mary: Quand avez-vous commencé à écrire? D'où prenez-vous les idées pour un nouveau livre? Est-ce que vous avez déjà utilisé une fois des expériences personnelles?

Sylvinae Roche: J'ai commencé à écrire quand j'étais petite, mais je n'ai rien publié avant d'avoir dépassé 30 ans. Il faut beaucoup travailler avant de publier. Les idées viennent dans ma tête, je ne sais pas trop comment. Ce sont parfois des choses que j'ai vues ou qu'on m'a racontées. Parfois, oui, j'utilise des expériences personnelles, mais toujours pour nourrir une fiction (votre professeur vous expliquera ce que cela veut dire!). Je ne raconte jamais ma vie telle qu'elle se déroule. Et il se passe toujours longtemps entre une idée qui pousse lentement et le moment où je peux me mettre à en parler.

Adriana: Je trouve l'histoire très bonne. Mais pourquoi avez-vous choisi ce thème? Je trouve qu'il y a déjà beaucoup d'histoires et de rapports de cette période. (Adriana)

S.R.: J'ai choisi ce thème (j'imagine que vous voulez dire la IIème guerre) parce qu'il s'agit d'un fait qui s'est passé effectivement pendant cette période, et que l'originalité n'est pas, à mon avis, une qualité en littérature (ni un défaut d'ailleurs). L'amour, par exemple, est un thème qui, il me semble, a déjà été souvent traité... Est-ce une raison pour n'en plus parler?

Monika: Votre histoire me plaît beaucoup et j'aimerais savoir comment l'idée du sujet vous est venue?

S.R.: Il me semble que j'ai en partie répondu à votre question. Maintenant pour l'idée du sujet, il y a autre chose: Ce n'est pas seulement une histoire sur la guerre ou les juifs, mais aussi une histoire d'adolescence. J'avais envie d'écrire sur le courage des gens de votre âge, qui sont parfois inconscients, mais aussi qui ne craignent pas la mort parce que, dit

Giraudoux (Monsieur Unternährer vous dira qui c'est) «à quinze ans, ça vous est égal de mourir, même plusieurs fois». Et aussi sur l'étrange échelle des valeurs d'une jeune fille pour laquelle rien ne peut être plus important que de passer son bac. Cela peut s'appeler aussi de l'innocence.

Thomas: Je trouve bien que vous ayez utilisé le discours direct, ça rend le récit plus intéressant et on fait l'expérience des sentiments des gens. Est-ce que vous connaissez les gens que vous décrivez dans le récit?

S.R.: Non, je ne connais pas les gens du récit. L'histoire est celle de ma mère, de ma grande-mère. Mais les personnages sont inventés, les circonstances précises, ce qu'elles se disent aussi. Ce n'est pas le vrai qui rend les récits plus vraisemblables.

Petra: Le sujet de votre petite histoire me semble très réaliste, mais est-elle une invention ou de la réalité? L'avez-vous vécue cette histoire, cette situation dramatique? Sinon, je voudrais vous dire qu'elle produit un effet de réalité. Ce qui m'intéresse encore, ce sont des détails sur votre personne. Etes-vous célèbre en France? Vous devez savoir qu'en Suisse alémanique je n'ai encore jamais entendu votre nom! Y a-t-il encore des livres ou des récits dans lesquels vous parlez de la guerre et des sentiments qu'elle provoque en vous?

Merci de ce que vous me dites. Je crois que j'ai déjà répondu en partie à vos questions. Sur ma personne: je ne suis pas célèbre en France parce que, bien que française d'origine, je vis à Lausanne depuis longtemps et que l'éditeur suisse qui publie mes livres (Bernard Campiche) n'est pas distribué en France. Cela ne m'étonne guère que vous n'ayez jamais entendu mon nom en Suisse alémanique, d'abord parce que je ne suis pas un écrivain très connu et que la *barrière*

de rösti est très haute ! Il a fallu que je sois traduite en roumain et en albanais (!) avant de l'être dans la Suisse alémanique. Je parle un peu de la guerre dans *Le Salon Pompadour* et dans une nouvelle des *Passantes* qui s'appelle *Noms de rues*. Je crois que c'est tout.

Simon: Nous aimerions savoir pourquoi vous trouvez important d'écrire sur la IIème guerre mondiale?

S.R.: Ça, c'est la question très importante mais à laquelle il faudrait consacrer des pages. Brièvement: à cause de ma famille, c'est un sujet qui me poursuit pas mal, (mais je ne suis pas obsédée tout de même !) Mais aussi je crois qu'il y a un devoir de transmettre aux générations qui viennent la mémoire des choses qu'elles n'ont pas connues, et en particulier des crimes nazis. Pour deux raisons: par respect pour les victimes qui ne survivent que dans les mémoires, et, surtout, parce que, comme l'a dit un historien (allemand) de la IIème guerre "qui oublie son passé est condamné à le revivre". Il faut que vous, et vos enfants, et ainsi de suite, restent vigilants, car tout peut toujours recommencer (voir le Rwanda...).

Adrian: Est-ce que vous écrivez seulement des histoires sur la IIème guerre mondiale où aimez-vous d'autres sortes d'histoires? Quel est votre style?

S.R.: J'ai écrit sur plein d'autres thèmes (heureusement...). Définir mon style est très difficile pour moi. Je crois que c'est plutôt aux lecteurs de le faire. On peut dire, peut être, un style dépouillé, apparemment très simple. Je n'aime pas beaucoup les adjectifs...



Hans Weber
Solothurn

*Das verglimpfte Geziefer

Das ist, wie Sie wohl vermuten, das verlorene Gegenstück zu *das verunglimpfte Ungeziefer* (wobei fraglich bleibt, ob man Ungeziefer überhaupt verunglimpfen kann), und es würde etwa soviel bedeuten wie «das geschätzte Grossvieh». Es ist zwar nicht zu erwarten, dass in der Sprache zu jedem Begriff ein Gegenbegriff besteht (wie in der Physik Materie/Antimaterie), es ist aber doch merkwürdig, dass im Laufe der Zeit gerade der positive Begriff abhanden gekommen ist oder gar nie existierte. Ältere Stufen der germanischen Sprachen besaßen ein Wort für «Opfertier» (zum Beispiel althochdeutsch *zebar*); *Ungeziefer* wäre folglich ein «unreines, nicht zum Opfer geeignetes Tier». Was wir heute unter *Ungeziefer* verstehen, wäre wahrlich kein den Göttern angenehmes Opfer! Der positive Gegenbegriff zu *verunglimpfen* hinwiederum existiert nur noch im seltenen Wort *glimpflich*, etwa in der Wendung *glimpflich davonkommen*. Früher bedeutete es «angemessen», und das althochdeutsche Verb *gilimpfan* hiess soviel wie «sich geziemen; gebühren».

Es ist übrigens nicht erstaunlich, dass sich die Bedeutung der verwaisten «un-Wörter» oft weit vom Inhalt der verloren gegangenen positiven Begriffe entfernt hat: denn wovon sind sie nun das Gegenteil?

So gibt es auch das Wort *Unflat* (Schimpfwort für einen unsauberen Menschen). Im Mittelhochdeutschen existierte noch *vlât* «Sauberkeit» neben *unvlât* «Schmutz».

Merkwürdig und nicht ganz klar sind die (verwandten?) Wörter *Unbill* «Unrecht» und *Unbilden* (*der Witterung*). Empfinden wir ein *Unwetter* als etwas «Unförmiges» (Gegensatz *Bild*) oder etwas «Ungerechtes» (Gegensatz *recht und billig*)?

Auch das *ungetüme Ungestüm* kann sich ohne positives Gegengewicht so richtig austoben.

Weitere Adjektive sind *unbändig*, *ungeschlacht*, *unverfroren*. Vielleicht schafft ein Dichter die positiven Begriffe (wieder); einprägsam wäre die Fügung **ein verfrorener Mensch* (etwa «schüchtern»).

En français

Le français aussi possède des mots négatifs sans mots correspondants positifs: *inculte*, *ingrat*, *innocent*, *inquiet*, *insolent*, *insolite*, *insouciant*, *intempestif*, *intrépide*, *invincible*... Il est vrai que **grat* et **quiet* seraient par trop courts, mais pourquoi ne peut-on pas/plus dire **une action tempestive* ou **une personne solente*? (voir **verfroren*).

Vous aurez constaté que, dans d'autres cas également, ce sont parfois les mêmes notions qui, en français comme en allemand, ont abandonné leur côté positif. En effet, *les intempéries* ne rappellent-elles pas *die Unbilden der Witterung*? Parallélisme des langues ou simplement «curiosità linguistica»?

English

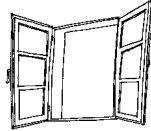
English is such a free language that you can expect any missing member

of a positive/negative pair to be created whenever it's needed. Still, there are a few “un-words” lacking a positive form: *to unleash*, *unbridled* (cf. *unbändig*), *ungainly*, *unstinting*, *unwieldy* (cf. *ungetüm*).

But two sets of words are particularly intriguing:

(a) *uncouth* (in the – northern – sense of “unfamiliar, strange”) and *uncanny* “strange, rather frightening”. [Of course, Scots has kept the word *canny* “careful; astute; lucky”].

(b) *to unravel*, *to untrammel* [*to trammel* is used in America: honestly, you can never lay down a rule for the English language, but let's pretend...] Doesn't it strike you that those two semantic fields correspond closely to what is so special in English literature and film: the Gothic novel or horror story and the detective novel with the unravelling Sherlock Holmes or Miss Marple!



Finestra

L'articolo costituzionale sulle lingue: dall'altare alle ceneri?

Dopo 10 di lavoro la montagna sta per partorire il più classico dei topolini. Da quando il Consigliere nazionale Martin Bundi nel 1985 aveva sollecitato iniziative a favore della salvaguardia del romancio, a livello nazionale l'attività di studio e il dibattito politico attorno alla realtà delle quattro lingue nazionali è stato particolarmente intenso. Il Consiglio Federale, animato da Flavio Cotti, presentava nel 1991 un progetto di revisione dell'art. 116 della Costituzione. Si trattava di un progetto ambizioso, ma in ogni caso chiaro nel considerare i problemi effettivi delle lingue e dei rapporti tra le comunità linguistiche nazionali. Più che un pregio, questa chiarezza sembra essere stata un torto. Infatti la discussione politica soprattutto dei due nodi giuridici centrali della questione, quello della libertà linguistica e quello della cosiddetta territorialità, ha risvegliato le minoranze francofona e italoфона, alimentando in loro forti timori rispetto al rischio di sopraffazione linguistica e culturale da parte della maggioranza svizzerotedesca. Ed ecco che in un clima di crescente malessere, simbolizzato dal successo della metafora del "Röstigraben", in nome della Realpolitik la classe politica passo dopo passo indietreggia e, tutto sommato, preferirebbe rinchiudere nell'armadio un altro scheletro in attesa di una futura revisione totale della Costituzione. Così, dopo varie peripezie, il primo di febbraio 1995 il progetto ormai striminzito, approda sui banchi del Consiglio nazionale che partorisce una proposta tesa a salvare almeno due aspetti: il sostegno alle lingue minacciate, in particolare il romancio, e la competenza della Confederazione di favorire gli scambi tra le comunità linguistiche. Ma un mese più tardi, il 14 marzo, la Camera alta non segue questi suggerimenti, anzi è vicina all'abbandono definitivo. In extremis i senatori rinviando l'articolo alla speciale commissione affinché trovi una soluzione limitata alla protezione del romancio. Nel frattempo la commissione ha formulato la sua proposta prendendo in considerazione, oltre al romancio, anche l'italiano. Inoltre ribadisce il principio secondo cui i cantoni e la confederazione debbano favorire gli scambi tra le regioni linguistiche. Affaire a suivre! - a giugno sui banchi della Camera alta e, presumibilmente in ottobre, su quelli del Consiglio nazionale.

Proponiamo ai lettori un'articolata retrospettiva di Christoph Flügel e i commenti di Alain Pichard (redattore di 24 heures) di Bernard Cathomas (segretario della Lia Rumantscha), di Fulvio Caccia (Consigliere nazionale) e una lettera di Sergio Salvioni (Consigliere agli Stati). I contributi di C. Flügel e Fulvio Caccia tengono già conto della nuova proposta della commissione degli Stati. (Redazione)

Ein neuer Sprachenartikel in unserer Bundesverfassung ?

Seit Bestehen des modernen Bundesstaates von 1848 kennt die Schweizer Bundesverfassung einen Sprachenartikel und steht damit in der Tradition staatlicher Sprachenartikel vieler anderer Staatsverfassungen. In den Fassungen von 1848 und 1874 werden darin die drei "Hauptsprachen der Schweiz" Deutsch, Französisch und Italienisch zu "Nationalsprachen des Bundes" erklärt. 1938 hat der Sprachenartikel (Art. 116) der Bundesverfassung mit der Anerkennung des Rätoromanischen als Nationalsprache (noch nicht aber als Amtssprache) seine heute noch gültige Fassung erhalten:

"1. Das Deutsche, Französische, Italienische und Rätoromanische sind die Nationalsprachen der Schweiz.

2. Als Amtssprachen des Bundes werden das Deutsche, Französische und Italienische erklärt."

Sprachenfreiheit

Seine notwendige Ergänzung findet dieser Sprachenartikel in der 1965 vom Bundesgericht entwickelten Sprachenfreiheit als "ungeschriebenes Verfassungsrecht". Die Sprachenfreiheit gewährt jedem Menschen das Recht, sich mündlich und schriftlich in seiner Erstsprache (oder einer gut beherrschten Zweit- oder Drittsprache) auszudrücken. Die Sprachenfreiheit ist ein Menschenrecht und steht deshalb allen und nicht etwa nur Schweizerbürgern zu. Generell gelten Freiheitsrechte nicht uneingeschränkt. **Einschränkungen** der Freiheitsrechte müssen jedoch **im öffentlichen Inter-**

esse liegen. So gibt es etwa schlechterdings kein öffentliches Interesse, das Einschränkungen des Gebrauchs der Muttersprache im privaten Bereich rechtfertigen liesse. Was den öffentlichen Bereich angeht, so erfährt die Sprachenfreiheit Einschränkungen durch das **Prinzip der Amtssprache** und das sog. **Territorialitätsprinzip**.

Das Amtssprachenprinzip regelt die Verwendung der Sprachen im Umgang zwischen Staat und Bürgern und schränkt in dieser Hinsicht die Sprachenfreiheit ein. Im Umgang mit Bundesbehörden muss gemäss Art. 116 Abs. 2 BV eine der drei Amtssprachen des Bundes verwendet werden. Im Umgang mit kantonalen Behörden ist die Sprachenfreiheit auf die Verwendung der jeweiligen kantonalen Amtssprache(n) eingeschränkt.

Das Territorialitätsprinzip soll die "überkommene sprachliche Zusammensetzung des Landes" gewährleisten; es schützt so jene Landessprache, die auf einem gegebenen "Territorium" von einer Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird, schützt also die sprachliche "Homogenität" eines Territoriums. Auch soll dadurch verhindert werden, dass territoriale Sprachgrenzen verschoben werden. Zweck des Territorialitätsprinzips ist die Wahrung des Sprachfriedens. Das Bundesgericht leitet das Territorialitätsprinzip aus Art. 116 Abs. 1 BV ab. Die Lehre ist gespalten: ein Teil schreibt dieses Prinzip dem ungeschriebenen Verfassungsrecht zu, ein anderer Teil bezweifelt jedoch seinen verfassungsrechtlichen Wert und sieht darin eher ein Mittel der

Sprachpolitik, um den sprachlichen Frieden zu erhalten. Es ist deshalb legitim, sich zu fragen, ob der Schutz eines Wunschbildes (sprachliche Homogenität eines Gebietes) das geeignetste Mittel darstellt, um den Sprachfrieden zu sichern.

Ausgangspunkt der Verfassungsrevision

Ausgangspunkt für die nun seit Jahren zwischen National- und Ständerat hin- und hergeschobene Revision von Art. 116 unserer Bundesverfassung ist eine am 21. Juni 1985 von Nationalrat Martin Bundi eingereichte und von allen Bündner Nationalräten mitunterzeichnete Motion zur stärkeren verfassungsmässigen Abstützung der Stellung des Rätoromanischen (damit ist insgeheim wohl verbunden auch der Wunsch nach einer Erhöhung der Bundessubventionen).

Als offiziell dreisprachiger Kanton ist dabei der Kanton Graubünden überdies schon durch seine Kantonsverfassung dazu verpflichtet, für den Erhalt des Rätoromanischen in seinem Territorium Sorge zu tragen (vgl. Art. 8 der Kantonsverfassung Graubündens von 1892 *“Die drei Sprachen des Kantons sind als Landessprachen gewährleistet”*).

Bundesrätlicher Entwurf eines Sprachenartikels

Diesem Wunsch der Bündner Parlamentarier kann eigentlich nicht widersprochen werden. Vielleicht wollte jedoch Bundesrat Flavio Cotti zuviel, als er diesen berechtigten Wunsch der Rätoromania zum Anlass für eine umfassende Revision des Sprachenartikels nahm. Flavio Cotti liess durch eine Arbeitsgruppe den Bericht *“Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz”* erarbeiten, der dann als Grundlage für die bundesrätliche *“Botschaft über die Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (Art. 116 BV)”* vom 4. März 1991 diente. Mit dieser Botschaft wird der Bundes-

versammlung der folgende Entwurf eines neuen Verfassungsartikels vorgelegt:

“Art. 116

1 Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet.

2 Das Deutsche, das Französische, das Italienische und das Rätoromanische sind die Landessprachen der Schweiz.

3 Bund und Kantone sorgen für die Erhaltung und Förderung der Landessprachen in ihren Verbreitungsgebieten. Die Kantone treffen besondere Massnahmen zum Schutze von Landessprachen, die in einem bestimmten Gebiet bedroht sind; der Bund leistet ihnen dabei Unterstützung.

*4 Bund und Kantone fördern die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften und die **gesamtschweizerische Präsenz aller vier Landessprachen.***

5 Amtssprachen des Bundes sind das Deutsche, das Französische und das Italienische, im Verkehr zwischen dem Bund und rätoromanischen Bürgerinnen und Bürgern sowie rätoromanischen Institutionen ist auch das Rätoromanische Amtssprache. Die Einzelheiten regelt das Gesetz.”

Ständerat gegen Sprachenfreiheit und für Territorialitätsprinzip

Aus den Abänderungs- und Streichungsbeschlüssen des Ständerates geht deutlich die Stossrichtung hervor, die zumindest eine Mehrheit dieses Rates in der ganzen Debatte verfolgte: gegen die Sprachenfreiheit, für ein rigides Territorialitätsprinzip und für eine möglichst grosse Beschränkung der Bundeskompetenzen (zugunsten der Kantone).

Beschluss des Ständerates vom 8. Oktober 1992:

Art. 116

(Abs. 1 des bundesrätlichen Entwurfs wird gestrichen)

“2 Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die Landessprachen der Schweiz.

3 Die Kantone sorgen für die Erhal-

tung und Förderung der Landessprachen in ihren Verbreitungsgebieten. Sie treffen besondere Massnahmen zum Schutze der Landessprachen, die in einem bestimmten Gebiet bedroht sind. Der Bund leistet ihnen dabei Unterstützung

4 Bund und Kantone fördern die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften.

5 Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Rätoromanen ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Die Einzelheiten regelt das Gesetz.”

Nationalrat kompromissbereit

Der Nationalrat stimmte der Streichung der Sprachenfreiheit zu, widersetzte sich aber der rigiden Form des Territorialitätsprinzips, wie sie vom Ständerat vertreten wurde, setzte sich hingegen für den Gedanken des Austausches zwischen den Sprachgemeinschaften ein und erachtete den Schutz bedrohter Landessprachen als eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen. Beschluss des Nationalrates vom 22. September 1993:

Art. 116

(Abs. 1 Zustimmung zum ständerätlichen Streichungsbeschluss)

(Abs. 2 Zustimmung zur ständerätlichen Fassung)

*“3 Bund und Kantone fördern die Verständigung und den **Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften.***

3bis Bund und Kantone treffen im Rahmen ihrer Zuständigkeit besondere Massnahmen zum Schutze bedrohter Landessprachen.”

(Abs. 4 der ständerätlichen Fassung wird gestrichen)

(Abs. 5 Zustimmung zur ständerätlichen Fassung)

Unnachgiebiger Ständerat

In der Sommersession 1994 versuchte der Ständerat nochmals, seine Position durchzusetzen. Dies wird deutlich in seiner Neufassung von Abs 1 sowie

seinen diversen Streichungsbeschlüssen.

Beschluss des Ständerates vom 15. Juni 1994

Art. 116

1 Das Deutsche, Französische, Italienische und Rätoromanische sind die Nationalsprachen der Schweiz. Auf Begehren der betroffenen Kantone unterstützt der Bund Massnahmen zur Erhaltung des überlieferten Sprachgebietes bedrohter sprachlicher Minderheiten.

2 Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Rätoromanen ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Die Einzelheiten regelt das Gesetz.

(Abs. 3 der nationalrätlichen Fassung wird gestrichen)

(Abs. 3bis der nationalrätlichen Fassung wird gestrichen)

(Abs. 4 Zustimmung zum nationalrätlichen Streichungsbeschluss)

(Abs. 5 der nationalrätlichen Fassung wird gestrichen)

Letzter Rettungsversuch des Nationalrates

Ein letztes Mal versuchte nun der Nationalrat, "zu retten, was zu retten war". Nicht verzichten wollte er auf die Förderung des Austausches zwischen den Sprachgemeinschaften. Auch für die Massnahmen zum Schutze bedrohter Landesprachen fand der Nationalrat eine neue Formulierung ("Im Einvernehmen mit den betroffenen Kantonen..."). Bei diesem Absatz wird die unterschiedliche Haltung sehr deutlich: dem Ständerat geht es um die "Erhaltung des überlieferten Sprachgebietes bedrohter sprachlicher Minderheiten", dem Nationalrat um die "Erhaltung", aber auch um die "Förderung bedrohter Landessprachen" (auch ausserhalb ihrer Sprachgebiete).

Beschluss des Nationalrates vom 1. Februar 1995

Art. 116

"1 Deutsch, Französisch, Italienisch

und Rätoromanisch sind die Landessprachen der Schweiz.

2 Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften.

3 Im Einvernehmen mit den betroffenen Kantonen unterstützt der Bund Massnahmen zur Erhaltung und Förderung bedrohter Landessprachen.

4 Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Rätoromanen ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Die Einzelheiten regelt das Gesetz."

Sprachenartikel fast schon beerdigt

Wäre der Ständerat in der Frühjahrssession 1995 seiner vorberatenden Kommission gefolgt, so hätte dies das Aus für den Sprachenartikel bedeutet. Die Kommissionsmehrheit beantragte der Ständekammer "Streichen". Die Ständesvertreter der französischen Schweiz witterten in Abs. 3 der nationalrätlichen Fassung vom 1. Februar immer noch Gefahr. Völlig realitätsfern befürchteten sie noch immer, deutschsprachige Minderheiten in der Suisse romande könnten sich bedroht fühlen und um Schutz nachsuchen. Nur dem energischen Eingreifen

des Thurgauer Ständesvertreter Thomas Onken ist es zu verdanken, dass sich der Ständerat in seiner Sitzung vom 14. März 1995 dazu bekehren liess, einen letzten Anlauf zu nehmen und das Geschäft zur Neubeurteilung an die Kommission zurückzuweisen.

Die "kleine Lösung" des Ständerates

Am 15. Mai 1995 gab Rico Jagmetti, Präsident der ständerätlichen Kommission, den folgenden Verfassungstext als Ergebnis der Kommissionsberatungen bekannt:

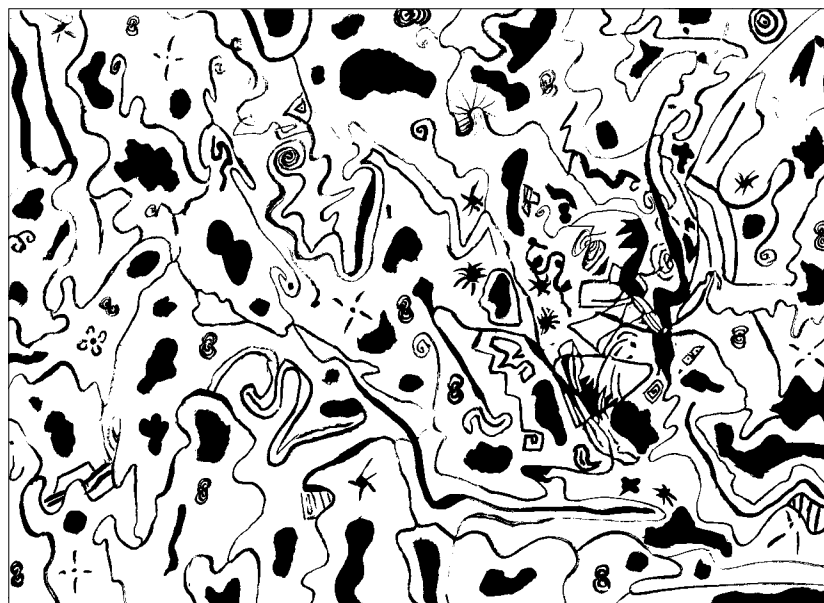
Art. 116

"1 Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die Landessprachen der Schweiz.

2 Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften.

3 Der Bund unterstützt Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache.

4 Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Rätoromanen ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Die Einzelheiten regelt das Gesetz."



In dieser in vieler Hinsicht beschnittenen Form wird nun der neue Sprachenartikel im kommenden Juni im Ständerat und vermutlich im Herbst im Nationalrat beraten, um dann bei einem positiven Ausgang der Volksabstimmung Eingang in die Bundesverfassung zu finden. Es ist anzunehmen, dass sich die Romands mit der in Absatz 3 vorgenommenen Abgrenzung (Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin betreffend die rätoromanische und italienische Sprache) zufrieden geben werden. Ein wirklich klägliches, armseliges Ergebnis vieljähriger Bemühungen.

Minderheitensprachen: Eine verpasste Chance

Für die einen enthielt der bundesrätliche Entwurf eines Sprachenartikels offenbar zuviel, für andere jedoch zuwenig. Auch wenn der grosse EDI-Bericht *“Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz”* schon 1989 erschien und so noch keinen Bezug auf die Daten der Volkszählung 1990 nehmen konnte, hätte erwartet werden können, dass darauf verzichtet wird, den Mythos der Viersprachigkeit der Schweiz *“offiziell”* weiterzuerweitern. Es kann nicht oft genug wiederholt werden: die Schweiz ist ein vielsprachiges Land, ein Land wohl mit drei Amtssprachen und vier Landessprachen, daneben aber mit einer grossen Zahl von Sprechern und Sprecherinnen anderer Sprachen. 8,9 % der Wohnbevölkerung spricht eine Nicht-Landessprache als Hauptsprache und gar 22,2 % der Bevölkerung sprechen Nicht-Landessprachen als Umgangssprachen. Die Schweiz umfasst wohl Territorien, wo jeweils eine der Landessprachen stark dominant ist, deshalb aber von sprachlich homogenen Territorien zu sprechen, ginge völlig an der Realität vorbei. So bestehen zwar wohl Territorien, wo Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, die mehr oder weniger stark dominierenden Sprachen sind; in allen diesen Territorien werden jedoch

Das starre, um nicht zu sagen “sture” Festhalten am Territorialitätsprinzip behindert auch die dringend notwendigen Massnahmen zur Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz der Schweizer Schuljugend.

auch andere Sprachen, auch jeweils andere Landessprachen, gesprochen, sei es als Hauptsprachen (also als Sprachen, in denen man denkt und die man am besten kennt), sei es als täglich verwendete Umgangssprachen. Von einem immerhin denkbaren Schutz der Minderheitensprachen war in der Botschaft des Bundesrates und in den nun mehrjährigen Beratungen von National- und Ständerat auch nicht ansatzweise die Rede. Der Gerechtigkeit halber muss daran erinnert werden, dass nach dem Willen des Bundesrates und einer Mehrheit des Nationalrates zumindest die *“gesamtschweizerische Präsenz aller vier Landessprachen”* hätte gefördert werden sollen. Sprachliche Minderheiten haben gemäss Art 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) das Recht, ihre (Minderheiten-)Sprache nicht nur im privaten Hausgebrauch, sondern auch in der Sphäre gesellschaftlicher Kommunikation, also in der Öffentlichkeit zu gebrauchen. Zugleich verlangen die völkerrechtlichen Menschenrechtsgarantien die Achtung der Minderheitensprachen auch im Bereich des amtlichen Verkehrs. Nicht altansässige Minderheiten haben ohnehin die Tendenz zur Anpassung. Im Bereich der Sprachen unterstützt der Staat diese Tendenz noch, indem er sich vorwiegend um die sprachliche Assimilierung der Kinder der Migranten sorgt (Deutschkurse in der Deutschschweiz, Italienischkurse im Tessin usw.). Die Sorge um den Aufbau der Erstsprachenkompetenz der jungen Migranten überlässt die öffentliche Hand in der Schweiz grosszügig

kirchlichen, humanitären, gewerkschaftlichen und anderen Organisationen oder aber ausländischen Institutionen (HSK-Kurse der Konsulate). Davon war jedoch in den Beratungen des Sprachenartikels kaum je die Rede. Stein des Anstosses war das sog. Territorialitätsprinzip. Vor allem Politiker des Ständerates und der Suisse romande machten sich dafür stark. Eine *“grosse Lösung”*, wie sie von Flavio Cotti angestrebt wurde, welche die Sprachfreiheit, aber auch ihr Gegenstück, das Territorialitätsprinzip, erwähnt, die Förderung der interethnischen Verständigung und den Schutz der bedrohten Landessprachen sowie eine Aufwertung des Rätoromanischen zur Teilamtssprache fordert, scheint heute in der Schweiz politisch nicht konsensfähig zu sein.

Auch bei einer Beschränkung der Förderung der interethnischen Verständigung auf die Sprachgemeinschaften der mythischen *“viersprachigen Schweiz”* scheint dieses Anliegen bei Politikerinnen und Politikern auf Bundesebene allenfalls nur deklamatorisches Interesse hervorzurufen. Daran ändert auch die Einsetzung von *“Verständigungskommissionen”* des National- und Ständerates kaum etwas. Rico Jagmetti, Präsident der Kommission des Ständerates, sagte es im März dieses Jahres deutlich: es lohne sich nicht, *“nur”* wegen des Verständigungsprinzips eine Volksabstimmung durchzuführen; er beantragte deshalb, die ganze Übung abzubrechen und so auf eine Revision von Art. 116 zu verzichten. Dass das starre, um nicht zu sagen *“sture”* Festhalten am Territorialitätsprinzip auch die dringend notwendigen Massnahmen zur Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz der Schweizer Schuljugend behindert und in gewissen Fällen gar verhindert, sei hier nur nebenbei bemerkt. Sehr willkommen ist deshalb die politische *Erklärung zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*, die am 2. März 1995 von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz

EDK abgegeben worden ist. Dabei wäre ja die vielsprachige Schweiz ein geradezu ideales Feld zum Erwerb anderer Sprachen. Auch die "Schule Schweiz" hat diese einzigartige Gelegenheit vielerorts noch nicht einmal erkannt, geschweige denn davon Gebrauch gemacht. Die einsprachigen Bewohner unseres Landes und ihre Vertreter in der Politik scheinen nicht zu wissen, dass ihre Spezies weltweit gesehen zu einer Minderheit gehört. Die überwiegende Mehrzahl der heutigen Weltbevölkerung ist mehrsprachig, nur die Mehrheit der im Ausland oft wegen ihrer Sprachkenntnisse gerühmten Bewohnerinnen und Bewohner der mehrsprachigen Schweiz ist es nicht. Dabei kann es in der heutigen Schweiz nicht darum gehen, oder es sollte nicht darum gehen, italienische Schulen in Basel, englische Schulen in Zürich oder Genf, deutsche Schulen im Tessin oder im Engadin zu schaffen oder fortzuführen. Und der Generalkonsul Italiens in Basel hat deshalb vollkommen recht, wenn er schreibt: *"Il futuro della scuola italiana in una regione di lingua tedesca come quella di Basilea - questo ci sembra la sintesi della riflessione - sta nel creare istituti bilingui, oppure a "doppia uscita", che siano in grado di offrire agli utenti la possibilità di proseguire gli studi in Italia oppure nei curricula scolastici svizzeri o tedeschi. Questo tipo di insegnamento evita altresì ogni forma di ghettizzazione alla quale le scuole italiane all'estero sono ancora talvolta costrette a confrontarsi. Si tratta di uno sforzo notevole, dovendo questa nuova impostazione "passare" anzitutto tra i nostri connazionali ed essere quindi accettata da essi con convinzione quale modello del futuro."* Flexibilität ist jedoch auch hier angesagt.

Der Ständerat bekämpfte konsequent die Sprachenfreiheit, verteidigte das Territorialitätsprinzip und wollte zudem den Schutz der bedrohten Landessprachen durch den Bund auf die jeweiligen Sprachterritorien beschränkt wis-

sen. Dem Ständerat ging es also in erster Linie um den Erhalt des Sprachgebietes der bedrohten Sprachen und nicht um den Schutz und die Förderung der (bedrohten) Landessprachen und ihrer Sprachgemeinschaften.

Der Nationalrat sah aber in der ausschliesslichen Erwähnung des Territorialitätsprinzips (ohne die Sprachenfreiheit) einen Bumerang gerade für die bedrohten Sprachen, da so eine Grundlage für die Bemühungen um die Förderung des Italienischen und des Rätoromanischen ausserhalb ihrer Sprachgebiete fehlte. Die nationalrätliche Fassung hätte die Möglichkeit zur Förderung italienischsprachiger Schulen offen gelassen. Und dies musste ja die Romands auf den Plan rufen, die bei einer solchen Formulierung - ähnlich wie einige Tessiner Vertreter - die Gefahr einer zunehmenden "Germanisierung" ihrer Sprachgebiete voraussahen. Da nützte auch nichts der Einwand, dass die Kantone schon jetzt die Befugnis hätten, die Präsenz anderer Sprachen auf ihrem Territorium zu regeln und damit auch ihre Amts- und Unterrichtssprache festzulegen. Ungehört verhallte der Aufruf von Fulvio Caccia *"Il ruolo della Svizzera non è quello di tracciare frontiere, ma di mostrare la capacità di costruire ponti fra le comunità"*.

Perspektiven.

In dieser heftig geführten mehrjährigen Parlamentsdebatte ging der zu Beginn erwähnte Ausgangspunkt fast verloren: Die einzig wirklich in ihrer Existenz bedrohte (Landes-)Sprache ist das Rätoromanische. Hier, und darin sind sich alle einig, kann und muss etwas getan werden. Schwieriger wird sich die Förderung des Italienischen gestalten dort, wo diese Sprache wirklich bedroht ist, wie etwa im Bergell. Zur Förderung der Landessprachen ausserhalb ihrer "Territorien" und zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung der Schweiz wird auch ein neuer Sprachenartikel in der

Bundesverfassung, wenn er denn zustande kommt, soviel oder sowenig leisten können wie der derzeitige Art. 116 unserer Bundesverfassung.

Un dialogue de sourds entre minorités

L'idée de la commission Saladin - un principe territorial appliqué à la carte selon le degré de menace - est facile à comprendre. Mais sa transcription en langage juridique est un réel casse-tête. Il ne faut pas se leurrer: le texte présenté par le Conseil fédéral accumulait trop d'apparentes contradictions pour pouvoir inspirer confiance aux citoyens. La dernière version du Conseil national n'est plus qu'un moignon, certes, mais du moins conserve-t-elle une bribe du message initial. L'espoir d'un consensus in extremis était permis. Il vient de s'écrouler. Dommage

Que le blocage vienne de la Chambre des cantons n'est sans doute pas un hasard. Il existe une tendance, surtout en Suisse romande, à considérer le domaine linguistique et scolaire comme le dernier bastion de l'autonomie cantonale. Les parlementaires alémaniques, dans ce débat, sont relativement neutres. Le contenu de l'article n'est pas vital pour les majoritaires, ils tendront à respecter les désirs des minorités - ou plutôt de celle qui s'exprime le plus fort, à savoir les Romands.

La controverse sur l'article 116 révèle en effet des divergences fondamentales entre les minorité soi-disant latines, si diverses quant au poids, au statut et au prestige international de leurs langues. Deux conceptions s'affrontent. La première, plus territoriale, voit dans la Suisse multilingue un Etat participant aux aires de trois grandes langues de culture et partagé géographiquement entre elle (le romanche étant traité comme un cas à part).

C'est celle de nombreux Romands.

Le seconde, tenant compte de la mobilité moderne, lui oppose l'image d'une Suisse-Babylone, réservoir d'individus parlant des langues diverses

susceptibles de se mélanger et de s'enrichir réciproquement. C'est la conception des Romanches: bilingues, privés d'arrière-pays linguistique, ayant déjà perdu une large frange de leur territoire, ils cherchent d'autant plus à survivre dans la diaspora.

Les Tessinois occupent une position médiane. Ils ont l'Italie derrière eux, mais sont aussi conscients de l'existence au nord des Alpes de nombreuses colonies italophones (Suisse italiens ou immigrants de la Péninsule). Inversément, la présence dans leur canton de quelques colonies d'Alémanique âgés non-assimilés peut aussi susciter des réflexes plus défensifs.

Les Romands, peu portés sur la mobilité, sont plutôt indifférents au sort culturel et scolaire de leur émigrés outre-Sarine. En revanche, bien que les statistiques démentent tous les scénarios de germanisation, ils tendent à faire une fixation sur leur frontière linguistique. Ils refusent de reconnaître que sa stabilité n'est pas due au principe territorial, mais bien à la vitalité et au prestige de la langue française qui leur assurent une fabuleuse capacité d'assimilation active. D'autre part, en vrais francophones jacobins méprisant les dialectes et les langues marginales, enclins à penser qu'une identité est forcément monolingue, ils peinent à comprendre la réalité linguistique alémanique, mais également à admettre que le plurilinguisme romanche puisse être un modèle pour la Suisse de demain.

Curieux paradoxe: les plus europhiles des Suisses semblent aussi les plus réticents envers une ouverture au multilinguisme. Mais les deux phénomènes ont sans doute une même origine: des rapports avec la nation politique et culturelle voisine plus décontractés que ceux des autres groupes linguistiques.

Alain Pichard
(Rédacteur, 24 Heures)

Ils postulats rumantschs - resguardads cumplainamain

Tut tenor cun tge ch'ins mesira il resultat da fin uss da la revisiun dad art. 116 CF sa mova il predicat tranter "ina catastrofa" e "tuttavia cuntentaivel". Mesirà cun **la revisiun da 1938** che n'ha fatg nagut auter che reconuscher declamatoricamain il rumantsch sco lingua naziunala, senza dar ad el il status da lingua uffiziala, è la versiun actuala dal cussegl naziunal tuttavia respectabla. Cun resguardar il rumantsch sco lingua uffiziala da la Confederaziun en contact cun las regiuns rumantschas surprena la Confederaziun in engaschament linguistic supplementar considerabel. Consequenzas relevantas pudess avoir era aline 2, sche la Confederaziun ed ils chantuns han da promover l'enclatga ed il barat tranter las cuminanzas linguisticas da la Svizra. Sin ina tala basa constituziunala pon sa sviluppar concepts e projects per barats cultural-linguistics entaifer l'entira Svizra.

Mesiran'ins dentant il resultat da las discussiuns parlamentaras cun **la proposta dal cussegl federal** u schizunt cun las propostas e recumandaziuns da la gruppa da lavur "Quadrilinguitad Svizra - present e futur", alura è la dischillusiun inevitabla. La gruppa da lavur aveva anc formulà finamiras clerhas per ina politica da linguatg svizra cun la garanzia da la libertad da linguatgs individuala, cun il princip d'egualitad dals quatter linguatgs naziunals, cun la promoziun da la diversitad linguistica, cun la garanzia d'in'enclatga efficazia tranter las quatter cuminanzas, cun in princip territorial a favur da las minoritads.

Prend'ins la finala la **moziun da la delegaziun grischuna da 1985** sco basa da cumparegliazion, stat la proposta actuala dal cussegl naziunal gnanc mal daspera. La moziun vuleva primo dar a la Confederaziun, en

collavuraziun cun ils chantuns pertutgads, l'obligaziun da sustegnair mesiras per il mantegniment dal territori linguistic tradiziunal da minoritads periclitadas. Alinea 3 da l'art. actual correspunda pli u main a quest intent, era sch'el pretenda "en convegno" enstagl "en collavuraziun". La segunda pretensiun da 1985, il resguard sco lingua uffiziala per l'agen territori, è dentant considerà complainamain.

La dumonda da la territorialitad sto vegnir fixada entaifer il chantun e da sut ensi e la libertad individuala da linguatg na stat facticamain betg en privel ed è garantida, era sch'ella stuess facticamain esser explicita en in nov artitgel costituziunal.

Il basegn dals Rumantschs per ina megira basa costituziunala sin plaun federal na vegn mess en dumonda da

nagin. Questa migliur da la costituziun suletta giustifitgescha inamidada da la costituziun ed inavotaziun dal pieve.

Bernard Cathomas
(Secretari LR)

Non c'è più spazio per illusioni...

Scrivo queste note il 17 maggio, giorno successivo alla seduta della Commissione del Consiglio degli Stati, che ha ridato vita ad un articolo costituzionale giunto sull'orlo della tomba.

Non sono entusiasta della decisione commissionale, ma non posso mancare di esprimere una certa soddisfazione.

Si era giunti al dibattito del Consiglio degli Stati, nella sessione di marzo, in una situazione assai paradossale. Numerosi "senatori" volevano interrompere l'esercizio sull'articolo costituzionale accusando il Consiglio nazionale di averlo svuotato, mentre in effetti i più sostanziali stralci sono stati decisi proprio dal Consiglio degli Stati: la libertà di lingua, una certa competenza della Confederazione nella protezione delle lingue minacciate (oltre al sussidiare!), l'incoraggiamento della comprensione e dello scambio fra comunità linguistiche, la promozione della diffusione delle lingue nazionali sull'intero territorio.

Orbene la Commissione presieduta da Jagmetti - alla quale il Consiglio degli Stati aveva rinviato l'incarto - ha recuperato aspetti sostanziali delle

Egregio signor Ghisla,

(...) purtroppo non sono in grado di dare una risposta esauriente e completa alle domande che Lei mi ha sottoposto. Mi scuso quindi di prendere posizione in modo molto sommario, riservandomi di tornare sull'argomento in modo più completo in altre occasioni. La decisione della Commissione del Consiglio degli Stati è il frutto della constatazione che in Svizzera il problema del rapporto tra le diverse lingue attualmente non suscita problemi di rilievo alla collettività nazionale. L'accettazione del principio della libertà della lingua, fortemente osteggiato dagli svizzero-francesi, avrebbe la conseguenza di disturbare gli attuali equilibri delicati e di suscitare conflittualità che attualmente sono latenti. Oggi, la competenza in materia di lingue è dei cantoni (ad eccezione dei diritti individuali, regolati dal Tribunale Federale): la Commissione non intendeva sottrarre ai cantoni questa competenza, che permette interventi più rapidi e più incisivi nel caso in cui si verificassero delle minacce per una determinata lingua. La libertà delle lingue proposta dal Consiglio Federale avrebbe la conseguenza che hanno tutte le libertà quando esistono delle forze egemoni: ne paga-

no lo scotto le forze minoritarie. E quello che si verifica purtroppo in economia e che si verificherebbe anche nel settore delle lingue.

In definitiva, la mozione Bundi intendeva solo chiedere maggiori finanziamenti per la protezione del romancio: la decisione del Consiglio degli Stati aveva quindi ed ha lo scopo di ritornare al concetto iniziale, senza seguire le proposte del Consiglio Federale suggerite da intellettuali certamente animati da buone intenzioni, ma che purtroppo stanno rivestendo le loro proposte di un impegno che arrischia di scadere nel fanatismo ideologico. L'atteggiamento del prof. Iso Camartin in occasione del dibattito televisivo e la sua offensiva dichiarazione finale, mi hanno ulteriormente dimostrato questa pericolosa deriva. Come uomo politico, devo cercare di conciliare gli ideali e gli obiettivi teorici con la realtà del paese e quindi non ritengo né utile, né opportuno scatenare un ulteriore scenario di conflittualità oltre quelli che già purtroppo esistono.

Con cordiali saluti,
dott. Sergio Salvioni (Consigliere agli Stati)

proposte votate dal Consiglio nazionale, cio che fa ben sperare per il dibattito futuro in entrambi i Consigli.

Dicevo che le decisioni non sollevano comunque l'entusiasmo. Infatti rimaniamo ad una formulazione assai riduttiva e poco aperta alla problematiche future.

I problemi del romancio e dell'italiano li devono risolvere i Cantoni Grigioni e Ticino; la Confederazione sostiene le loro misure. Se ne potrebbe dedurre che i problemi di queste due comunita linguistiche vengono affrontati esclusivamente all'interno dei territori dei rispettivi Cantoni (che e comunque gia meno restrittivo del concetto di area di diffusione usato in una versione del Consiglio degli Stati). Quindi le misure per la salvaguardia e la promozione e della lingua italiana sostenute dalla Confederazione non toccheranno la meta degli italofoni del Paese, che vivono fuori dai due citati Cantoni. Lo stesso si puo dire dei romanci fuori dai Grigioni (non e ben chiaro cosa si potra fare coi romanci che vivono nei Grigioni, ma al di fuori delle zone a maggioranza romancia~).

Inoltre l'articolo non prende in nessuna considerazione gli sviluppi possibili di una politica europea di salvaguardia e promozione del pluralismo linguistico, che potrebbe interessare anche altre lingue nazionali. Non e immaginabile che la partecipazione a simile politica sia lasciata alle decisioni di ventisei Cantoni, senza intervento e quindi competenza da parte della Confederazione.

Ma occorre abbandonare ogni illusione: per queste considerazioni non c'e piu spazio nel dibattito federale.

Fulvio Caccia
(Consigliere nazionale)

MAR: Das neue Maturitätsanerkennungsreglement

Mit dem Bundesratsentscheid vom 15. Februar 1995 ist die Maturitätsreform Tatsache geworden. An die Stelle der bisherigen Maturitätstypen (A,B,C,D,E) tritt eine typenlose Matura, die auf einem System von Grundlagen-, Schwerpunkt- und Wahlfächern beruht. Die Schülerinnen und Schüler werden in Zukunft die Möglichkeit haben, durch eigene Fächerwahlen und -kombinationen ihr Curriculum selbst zu charakterisieren. Natürlich sind die Wahlmöglichkeiten unter den Fächern nicht "frei", sondern mit Blick auf eine weiterhin möglichst breite und ausgewogene Bildung gesteuert. Auch die neue Matura schafft die Voraussetzungen für jedes Hochschulstudium.

Uns interessiert hier insbesondere die Stellung der Sprachen im neuen Maturitätsreglement. Obligatorische Maturafächer sind weiterhin die Erstsprache, eine zweite Landessprache (LS) und eine dritte Sprache. Als Schwerpunktfach können die linguistisch interessierten SchülerInnen zusätzlich noch eine vierte Sprache wählen, die dritte LS oder eine andere moderne Sprache oder eine alte Sprache. Kommt hinzu, dass auch das Thema der neu verlangten schriftlichen Maturitätsarbeit, eine grössere, eigenständig auszuführende, interdisziplinäre Arbeit, im Bereich der Sprachen angesiedelt werden kann. Auf jeden Fall werden auch die zukünftigen Schweizer Maturanden mindestens drei Sprachen im Maturazeugnis nachweisen können. Neu ist, dass im Grundlagenfach "Zweite Landessprache" die Kantone mindestens *zwei* Sprachen anbieten müssen. Für die Schüler ergibt sich also bereits hier eine Wahlmöglichkeit - in der Deutschschweiz zwischen Französisch und Italienisch, in der Westschweiz zwischen Deutsch und Italienisch (im Tessin wurden schon

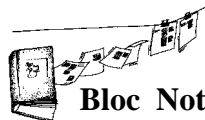
bisher beide anderen LS verlangt). Die italienische Sprache ist somit aufgewertet und den anderen LS gleichgestellt worden. Die Kantone sind im übrigen verpflichtet, für die dritte LS einen Freikurs anzubieten, so dass jeder Gymnasiast, egal wie er sich bei den obligatorischen Fächern orientiert, die Möglichkeit hat, auch die dritte LS zu erwerben.

Die zukünftigen Maturandinnen und Maturanden werden in jedem Fall auch über Englisch-Kenntnisse verfügen. Hat nämlich ein Student bei seinen obligatorischen Maturitätsfächern aufgrund seiner Schwerpunktsetzung noch kein Englisch im Curriculum, muss er einen Grundkurs Englisch besuchen.

Schliesslich sei erwähnt, dass mit der Maturareform für die Kantone die Voraussetzungen gegeben sind für weitere mögliche Neuerungen. So kann ein Kanton gemäss eigenen Vorschriften eine zweisprachige Maturität ausstellen, d.h. der Maturand hat nicht nur den Unterricht in einer Zweitsprache besucht und die Prüfung bestanden, sondern er hat diese Sprache auch für das Studium mindestens eines anderen Faches, im Sinn der Immersion, gebraucht.

Der gymnasiale Sprachunterricht trägt in Zusammenarbeit mit den anderen Fächern und Fachbereichen zur Erreichung des übergeordneten Bildungsziels, wie es das neue Maturitätsreglement im Artikel 5 definiert, bei. Insbesondere "beherrschen (Maturandinnen und Maturanden) eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen." (Art.5, Abs.3)

Urs Dudli



Bloc Notes

L'angolo delle associazioni

Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts

Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue
Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue
Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts

Président:

A. Jean Racine, 4583 Mühledorf,
tel. fax: 065/651461

Vice-présidente:

Claudine Brohy, Rue Marcello 5,
1700 Fribourg

Secrétaire:

Pierre Tamarcaz, Off. fédéral de l'éducation et de la science,
Wildhainweg 9, 3001 Berne

Trésorière:

Annamaria Gélil, Via S. Gottardo
145, 6648 Minusio

Représentant de la Fondation

"Langues et cultures":

Christoph Flügel, Via ai Prati 4,
6503 Bellinzona

Membres:

Bernard Cathomas, Lia

Rumantscha, Via de la Plessur 47,
1001 Cuir

Jean-Pierre Ménabréaz, Orzival 14,
3960 Sierre

BROHY Claudine / DE PIETRO Jean-François (1995): *Situations d'enseignement bilingue*, IRDP Neuchâtel

Les premières Rencontres intersites à propos de l'enseignement bilingue ont fourni l'occasion à une trentaine d'enseignant(e)s, linguistes, responsables administratifs et politiques impliqué(e)s dans des expériences ou projets d'enseignement bilingue, de comparer la situation des divers sites, de discuter ensemble les difficultés rencontrées et les solutions envisagées, de confronter leurs points de vue respectifs.

La production de supports pour l'enseignement, l'évaluation de et dans l'enseignement bilingue, la formation des enseignants ont été ainsi particulièrement abordés, de même que la question - centrale mais combien complexe - de la dimension identitaire des différentes formes de bilinguisme visées.



Ce compte rendu est conçu comme un instrument de travail, dans le but de préparer les discussions à venir entre les sites concernés par l'enseignement bilingue - et qui tous ressentent le besoin de disposer d'un réseau où échanger leurs expériences. Il retrace quelques moments significatifs des échanges qui ont eu lieu.



Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse

La CDIP et les directeurs cantonaux de l'économie publique responsables de la formation professionnelle ont décidé le 2 mars 1995 de promouvoir officiellement l'enseignement bilingue en Suisse. Nous publions un

extrait de la déclaration qui peut être obtenue auprès de la CDIP (Zähringerstrasse 25, CP 5975, 3001 Bern) avec le rapport de la Commission pédagogique et de la Commission L2.

L'enseignement bilingue - à savoir: l'enseignement, dans une langue étrangère, de disciplines non linguistiques, précédé, accompagné ou suivi d'un enseignement de la langue étrangère elle-même - est un moyen approprié pour accroître l'efficacité de l'apprentissage des langues et compléter d'autres formes d'enseignement des langues étrangères.

- *L'enseignement bilingue devrait être offert dans tous les types d'écoles, en tenant compte de l'âge des apprenants et des apprenantes et de la situation locale;*

- *Il faut permettre et encourager l'obtention de certificats et de diplômes de fin d'études bilingues - et, en particulier, de certificats de maturité portant la mention "enseignement bilingue";*

- *Les autorités sont appelées à éliminer tout ce qui, du point de vue juridique et administratif, pourrait faire obstacle à l'introduction d'un enseignement bilingue et à créer, au niveau de la formation des enseignants et des enseignantes, du matériel d'apprentissage et du matériel d'enseignement, des conditions favorables à cet enseignement.*

La CDIP s'engage à promouvoir l'échange d'informations et d'expériences sur les projets à venir, les modèles existants, les résultats de la recherche et les évaluations effectuées dans le domaine de l'enseignement bilingue. Cela devrait permettre d'éviter des doubles emplois et d'assurer une coordination optimale des différents travaux.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

VON FLÜE-FLECK Hanspeter:
Deutschunterricht in der Westschweiz. Verlag Sauerländer, Aarau, Frankfurt, Salzburg 1994. Reihe Sprachlandschaft 15

Von Flüe hat seine Neuenburger Doktorarbeit in einen attraktiv gestalteten Band der verdienstvollen Reihe „Sprachlandschaft“ verwandelt, den man gerne in die Hand nimmt, um sich in eines der über hundert Kapitel oder in eine der über hundert Graphiken zu vertiefen. Das Thema interessiert, der Hinweis, die Westschweiz sei die weltweit grösste Region, in der Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet werde, motiviert zusätzlich, und man ist dem Verfasser von Anfang an dankbar, dass er sich die Arbeit dieser Arbeit gemacht hat.

Schon in der Einleitung wird gesagt, was das Buch bietet und was nicht. Was es nicht bietet, ist Vollständigkeit - so sind die „in manchen Bereichen innovativeren, experimentierfreudigeren und dynamischeren Privatschulen“ (13) ebenso wenig berücksichtigt wie die Lehrerausbildung. Was es bietet, sind drei heterogene und verschieden lange Hauptteile - oder positiver formuliert: drei Teile, „die inhaltlich so konzipiert sind, dass sie auch unabhängig voneinander gelesen werden können“ (13). Sie sind den Themen „Geschichte“, „Lehrwerke“ und „Perspektiven“ gewidmet.

Im ersten Teil werden auf hundert Seiten zunächst kantonsweise und je nach Quellenlage epochen- oder schulstufenweise Bemerkungen zur Geschichte der öffentlichen Schule in den Westschweizer Kantonen inklusive Bern, Freiburg und Wallis bis zum Anfang dieses Jahrhunderts gemacht. Ein zweites Unterkapitel wirft

dann einen gesamthaften Blick auf unser Jahrhundert, wobei die Coordination romande im Zentrum steht. Dieses Unterkapitel ist der beste Teil der Arbeit. Hier werden schulpolitische Gremien und Beschlüsse beim Namen genannt, hier kommen Lehrziele, Lehrmethoden und Lehrmittel vergleichend zur Sprache. Hier stellt der Verfasser seine erstaunliche Fähigkeit zur Synthese und zur Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem unter Beweis.

All dies vermisse ich in der vorangehenden Geschichte der einzelnen Kantone, dem schwächsten Teil der Arbeit. Parallele Formulierungen in den einzelnen Kapiteln erwecken Erwartungen, die enttäuscht werden: nur schon Ansätze zu einem Vergleich oder gar einem Überblick über das ganze Sprachgebiet fehlen. Zu welchem Ende wurde in früheren Jahrhunderten Deutsch unterrichtet? Was wissen wir über den Unterricht und seinen Erfolg? Ich will nicht ausschliessen, dass von Flüe gerne darüber geschrieben hätte, aber nichts dazu finden konnte. Dann hätte er das sagen und so die zukünftige Suche in den Archiven in eine bestimmte Richtung lenken können. Es ist wohl kein Zufall, dass dem Verfasser, der gut schreiben und argumentieren kann, in diesem Kapitel reihenweise sprachliche Schwächen und unüberprüfbare Urteile unterlaufen.

Im zweiten und längsten Teil der Arbeit bespricht von Flüe die Lehrwerke, die in der Westschweiz in den vergangenen Jahren den Deutschunterricht an den öffentlichen Schulen geprägt haben, also *Sing' und spiele mit!*, *Cours romand*, *Wir sprechen Deutsch*, *Vorwärts international*, *Unterwegs Deutsch*, *Deutsch konkret* und *Cours moyen de langue allemande*. Der Verfasser folgt mit

guten Gründen der Kriterienliste des Mannheimer Gutachtens, dessen Schwächen ihm durchaus bewusst sind. Die Analysen sind anschaulich und überzeugend, bisweilen sogar humorvoll. Das Kapitel zu *Vorwärts* hätte man sich ähnlich ausführlich gewünscht wie die anderen, auch wenn *Vorwärts* im Mannheimer Gutachten berücksichtigt ist. Es wäre zumindest Neues zur Genfer und Waadtländer Bearbeitung zu sagen gewesen.

Obwohl die drei letztgenannten der sieben untersuchten Lehrwerke in der Besprechung gut wegkommen, fordert von Flüe im kurzen dritten Hauptteil, in dem nur die letzten 21 Seiten tatsächlich den Zukunftsperspektiven gewidmet sind, die Ablösung der bestehenden Lehrwerke. Im Sinne von Neuners Stufenmodell (in der Nullnummer von *Babylonia*) solle diese Frage im Rahmen eines gemeinsamen „Westschweizer DaF-Konzeptes“ (303) behandelt werden. Von Flüe skizziert knapp das helvetische Umfeld und die interkulturelle Zielsetzung eines zukünftigen Westschweizer Deutschunterrichtes, den er sich kommunikativ, interkulturell, immersiv und autonom wünscht (306). Die beiden letzten Punkte - denen die derzeitigen Lehrwerke ja auch am wenigsten Rechnung tragen - stellt von Flüe einzeln in den derzeitigen Forschungszusammenhang. Beim immersiven (oder bilingualen) Unterricht vermisse ich - wie nicht nur in diesem Buch - Gedanken über die präzise Rolle des Faches Deutsch (und seiner Lehrmittel) in einem solchen pädagogischen und politischen Konzept.

Abschliessend wirft von Flüe die Frage auf, ob das neue Westschweizer Lehrwerk ein auf dem Markt befindliches und gegebenenfalls adaptiertes oder eine Eigenproduktion sein soll. Das sind natürlich gewagte

Themen in einer Doktorarbeit, aber auch in einem Buch, das vielleicht in einer bereits veränderten schulpolitischen Landschaft erscheint und gelesen wird. Nun ist man in der Westschweiz sowohl daran, ein modulares - also erst noch zu schaffendes - „Lehrwerkssystem“ zu skizzieren, als auch daran, bestehende oder im Entstehen begriffene Lehrwerke im Unterricht zu erproben. Von Flies Position interessiert also, und sie ist klar und bedenkenswert. Ohne sich auf einen konkreten Fall zu beziehen, weist er darauf hin, dass ein Lehrwerk zwischen Erscheinen und abgeschlossener Adaptation schon wieder altern würde. Deswegen spinnt er mit spürbarem Vergnügen die Idee einer - modularen - Westschweizer Eigenproduktion bis zum Ende seines Buches weiter. - Wir legen einen auch inhaltlich attraktiven Band aus der Hand, der noch attraktiver geworden wäre, wäre er von hinten nach vorne geschrieben worden und hätte der geschichtliche erste Teil nach Spuren jener Argumente und Gegenargumente gesucht, die in der Gegenwart und für die Zukunft wichtig sind.

Alexander Schwarz (Université de Lausanne)

VAN LIER Leo: *Language Awareness*, Penguin, London 1995..

Introducing Language Awareness (hereafter ILA), of the Penguin English “Introducing Applied Linguistics” series does more than just “introduce” the topic of “language awareness.” Written for teachers and trainee teachers of English and for students of applied linguistics, the book’s aim is to encourage us to consciously raise our own awareness of what language is, of what we do with it, and of what repercussions it has on our lives. The author challenges us, therefore, to reconsider how we

perceive language and, at the same time, to understand how powerful it is and how evasive its power over us can be. For these and possibly other reasons, ILA is intended to be an exercise in discovering how to develop deeper understanding and greater appreciation of language by learning how to pay more attention to it. Moreover, this book represents a challenge to fossilized language teaching methodology and advises teachers, in a non-prescriptive way, what we might think about doing to make language teaching more meaningful and its outcomes more successful.

In the introduction, van Lier begins by pointing out that “language is as important to human beings as water is to fish,” nonetheless, “it often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims in.” ILA takes issue with this fundamental lack of awareness regarding the language “element,” without which human beings would be, perhaps, something less than human. The book thus presents itself as “an awareness-raising exercise about language,” and solicits our active involvement. We are continually being invited to reflect, think of our own examples, review opinions, etc. In a very subtle way, van Lier frequently reminds us (sometimes explicitly, sometimes implicitly) of the importance of attentive observation of “real” linguistic phenomena and of making it a habit to collect our own data in order to, among other things, become more aware of the innate “unruliness” of language. This particular feature of the book is a very positive one, especially for someone who is fascinated by language and its connection to culture, enjoys observing how it is used and its relation to context, and is open to engaging in playful analyses of these and other phenomena.

Adhering to the aims of the Penguin

English “Introducing Applied Linguistics” series, ILA lends itself rather nicely to being used as a manual in teacher training seminars or by students of applied linguistics in general. Even experienced practitioners might find it to be a very helpful and “practical” guide. In fact, as one reads the book, van Lier’s graduate-level teaching experience and seasoned expertise both as teacher and researcher in the field of applied linguistics can be sensed. In addition, his “qualitative” research philosophy is made evident through much of the data he uses. The types and sources of these data reflect an “ethnographic” data collection preference and clearly indicate how much valuable information can be picked up just by being attentive to everyday usage of language - at home having breakfast, on the radio driving to work, at work listening and talking to colleagues, or just eavesdropping wherever. For example, many of the language samples in the book are noted as being the “author’s data” and, as such, are not only used to demonstrate the points being made, but also provide occasions for irony and playfulness, both of which are fundamental components of van Lier’s rather unique, non-academic, yet highly professional, style. In turn, these are qualities that help him drive home his deeper, but always related, social, cultural and philosophical ideas.

A glimpse at the references at the end of the book offers another indication of how van Lier operates, i.e., of how he does not simply draw ideas from the most current and in-vogue literature in the field of applied linguistics (thus avoiding the lure of bandwagon tendencies), but likes going back to some of the more dated, yet ground-breaking, and sometimes obscure, but significant, contributions to the field. Most importantly, however, is the fact that van Lier builds his own theories mainly by looking for connections between the

field of linguistics and other fields, such as sociology, psychology and philosophy. It is in this way that he can legitimately speak of “language awareness” in the broadest sense of the term. This, however, does not mean that the reader gets bogged down in page after page of abstract, dialectical discourse, for van Lier is quite capable of getting his point across without having to resort to academic pomposity or convoluted argumentation. Preferring lightheartedness to stone-dead seriousness and placing more importance on originality and quality than on sterile standards of correctness, he is able to give free rein to a sometimes subversive sense of humor and remain faithful to a constant commitment to straightforwardness. This, in part, is what makes van Lier’s writing so readable and his ideas so accessible. In any case, we must remember that ILA has no pretensions of being an exhaustive work on the subject of language awareness. It is, as the title and series indicate, an introduction, and, for all of the reasons mentioned here, a very good one at that!

ILA consists of seven chapters, each of which are concluded by suggestions for projects and/or questions for further study and followed by a summary of the chapter. These handy features contribute to the book’s manual-like quality, making it accessible, easy to use and helpful for students who need to set up their own research projects or for teachers who wish to engage in their own action research. In addition, van Lier makes excellent use of diagrams and charts throughout the book to help the reader confront and understand important concepts and to make problem-solving tasks more feasible. At the end of the book we find the following sections: a) a key to the book’s activities, b) IPA phonetic symbols, c) a chapter-by-chapter list of suggestions for further reading, d) a glossary which includes those words that appear in

bold print throughout the book, e) references and f) an index. Again, these are all practical features which help make the book particularly user-friendly.

ILA is definitely worth reading, not only for the high value of its subject matter and thought-provoking content, but also for its clever approach to introducing the topic. And, when van Lier answers the question - “why language awareness?” - we can sense what is ultimately important to him: “there may be important reasons for bringing aspects of language into focal awareness, in order to solve problems, reach higher levels of skill in some particular area, or to think more critically and independently about important issues.” This is a fun little book that contains some big thoughts! Its implications are far-reaching!

Eliodoro Rodoni (Bellinzona)

**** MERKT, Gérard (éd.) (1994): *Dessine-moi un module! Vers une application du concept de modularité aux moyens d’enseignement des langues étrangères / textes de Michelle Bovet... et al. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.***

La présente publication rassemble divers textes qui ont été produits au cours de ces deux dernières années sur le thème de la modularité appliquée aux moyens d’enseignement en langues étrangères. Ils se situent dans le cadre des efforts entrepris pour doter les écoles publiques de Suisse romande de nouveaux moyens d’enseignement d’allemand langue seconde.

Les uns reflètent les travaux de divers groupes de travail à mandat officiel dans leur recherche d’un nouveau concept de moyens d’enseignement tenant compte des particularités de

l’Ecole romande. Les autres textes, présentés à l’occasion d’une Journée d’information tenue en automne 1993, informent sur les réalisations dans le domaine de la modularité appliquée à l’enseignement des langues en France, en Ecosse et aux Pays-Bas.

****NODARI, Claudio et al. (1994): *KONTAKT - Deutsch für fremdsprachige Jugendliche, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Zürich***

Kontakt ist ein neues Deutschlehrmittel für Jugendliche der Oberstufe, die keine oder nur wenige Deutschkenntnisse haben.

Das Lehrmittel wurde speziell für den Deutschunterricht in Fremdsprachigenklassen, in Intensivkursen und im Stützunterricht geschaffen. Das reichhaltige und differenzierte Angebot an Texten, Übungen und Arbeitsanregungen liefert genügend Material für mindestens ein Schuljahr.

Das Angebot von Lerntechniken, Reflexionen über das Lernen, Lösungen zur Selbstkontrolle, Arbeitspässe usw. ermöglicht die konsequente Förderung der Selbstständigkeit im Lernen. Die Struktur des Lehrmittels bilden 8 Themeneinheiten, die vortrefflich auf Interessen und Aktivitäten der Jugendlichen zugeschnitten sind. Gleichzeitig wird auch den kulturellen Inhalten die nötige Aufmerksamkeit geschenkt.

An der Verwirklichung von *Kontakt* waren Claudia Neugebauer und Elisabeth Ambühl-Christen unter der Leitung von Dr. Claudio Nodari beteiligt.

Kontakt 1 setzt sich aus einem Textbuch, einem Band mit Grammatik und Übungen, einem Kommentar und 2 Tonkassetten zusammen. Vertrieb: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Räfelstrasse 32, Postfach, 8045 Zürich

**** BRAILLARD STREHLER Bernadette / ROCHAT Françoise / SIEBER Jörg : *Was gibt's? Evaluation de moyens d'enseignement de l'allemand L2*, Lausanne 1995. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques**

Évaluer des moyens d'enseignement de l'allemand L2 n'est pas une entreprise facile. C'est pourtant à cette tâche que se sont attelés trois enseignants détachés auprès du Centre vaudois de recherches pédagogiques à Lausanne. Après un peu plus de deux ans, le résultat de leurs recherches se présente sous la forme d'un rapport de 94 pages paru à la fin janvier 1995 et intitulé «Was gibt's? Evaluation de moyens d'enseignement de l'allemand L2»¹.

Lorsqu'il désire évaluer du matériel d'enseignement, deux possibilités s'offrent au chercheur: soit il s'intéresse au moyen d'enseignement en se référant à un cadre qui dépasse celui de la classe, soit il se borne à tenter d'évaluer son adéquation avec un groupe d'apprenants qui poursuit des objectifs d'apprentissage précis dans certaines conditions d'enseignement. Conformément au mandat qui nous a été confié par les autorités scolaires de notre canton, nous avons opté pour la seconde voie non sans inclure ça et là l'un ou l'autre élément relevant plutôt de la linguistique ou de l'environnement socioculturel dans lequel évolue l'apprenant.

Puis nous consacrons un chapitre à la définition explicite de nos options: nous y développons donc ce que devrait être à nos yeux un moyen d'enseignement de l'allemand L2 en cette fin de XX^e siècle, ce qui revient à définir la méthode idéale dans les conditions qui sont actuellement les nôtres.

Afin d'évaluer les moyens d'enseignement les plus intéressants que l'on peut trouver en ce moment sur le marché, mes collègues et moi avons construit une grille d'analyse

qui comporte plus de cent rubriques. Nous avons divisé cette grille en deux parties: l'une comporte des descripteurs que nous qualifions de «neutres», car les critères retenus sont de nature informative. La seconde partie, en revanche, se veut plus subjective; elle est donc constituée de critères essentiellement appréciatifs. Nous passons ensuite les moyens d'enseignement à travers ce crible et synthétisons une première fois les grilles remplies en établissant une liste des points positifs et négatifs marquants pour chaque moyen.

L'étape suivante est constituée par la comparaison des moyens entre eux. Pour ce faire, nous avons extrait de la grille les points qui revêtent le plus d'importance à nos yeux. Nous obtenons ainsi une série de tableaux dont les rubriques définissent les critères que nous estimons indispensables pour un moyen d'enseignement moderne. Les tableaux ainsi que les graphiques qui en sont dérivés nous ont facilité la comparaison des moyens d'enseignement, mais il nous ont surtout permis de tracer la courbe de la «méthode idéale». En reportant le profil de chaque moyen sur celui de la «méthode idéale», nous déterminons aisément les domaines dans lesquels il pêche ou au contraire excelle. Cette manière de procéder offre en outre l'avantage de montrer clairement si tel aspect du moyen est perfectible ou non: il est facile d'adapter un livre du maître, mais il est pratiquement impossible de modifier la conception méthodologique et didactique d'un manuel sans le récrire du début à la fin!

Notre avant dernier chapitre compare nos résultats avec ceux d'un groupe de travail mandaté par les autorités scolaires vaudoises dont la mission était justement d'établir le profil d'un moyen d'enseignement «idéal» de l'allemand L2².

Dans la conclusion de notre étude, nous proposons l'expérimentation de

deux moyens d'enseignement qui nous ont paru particulièrement intéressants³. Mais nous attirons aussi l'attention des lecteurs sur la nécessité de procéder à un véritable renouveau pédagogique dans l'enseignement de l'allemand L2 en Suisse romande, notamment en faisant appel à des formes d'enseignement autres telles que l'enseignement bilingue, l'interdisciplinarité et l'intensification⁴. Nous pensons également que la formation des enseignant-e-s est un facteur déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, car seuls des enseignant-e-s bien formé-e-s feront preuve d'une attitude positive à l'égard des innovations, tant du point de vue du matériel que des pratiques en classe.

Jörg Sieber, CVRP Lausanne

Notes

¹ Cette publication de Bernadette Braillard Strehler, Françoise Rochat et Jörg Sieber est disponible au CVRP, (tél. 021/316.36.36 ou fax 021/316.36.11) au prix de 12.-

² Rapport du Groupe de réflexion sur le profil d'un nouveau moyen d'enseignement de l'allemand (1993). Commission secondaire d'allemand, Lausanne, DIPC.

³ Ces deux moyens seront expérimentés dès la rentrée scolaire 1995 dans six cantons romands sous l'égide de COROME (= Commission romande des moyens d'enseignement).

⁴ En accord avec les recommandations de CREA (1992). *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage*. Neuchâtel: IRDP (coll. Ouvertures).



Bloc Notes

Attualità - informazioni



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Information Bildungsforschung und Schulentwicklung

1) Le passé est un prologue

Cet ouvrage, publié par l'Institut romand de Recherches et de Documentation pédagogiques (MDP), retrace la genèse mouvementée de la Coordination scolaire instaurée dès la fin des années soixante entre les cantons de la Suisse latine. Les auteurs - Geneviève Cardinet Schmidt, Simone Forster et Jacques-André Tschoumy - présentent une étude chronologique et thématique de la Coordination scolaire romande et tessinoise, complétée par une série d'interviews de 16 personnes ayant été parmi les acteurs principaux de cette entreprise. Cet ouvrage apporte un éclairage instructif sur une tranche de l'histoire récente de l'Ecole romande et tessinoise et, au-delà, il constitue une maquette du fédéralisme suisse, ou européen.

2) Vers un enseignement non-sexiste

Dans un ouvrage paru en langue allemande, Linda Mantovani Vogeli présente l'historique et la situation actuelle de l'éducation des filles en Suisse. Elle se livre à une étude approfondie des causes de l'empreinte sexiste de l'éducation scolaire et propose également des pistes de travail pour réduire cette discrimination dans la vie quotidienne à l'école. Du côté francophone et toujours dans l'optique de l'instauration d'un enseignement non-sexiste, la publication de Thérèse Moreau comprend des suggestions didactiques destinées à chaque discipline scolaire.

ARBEITSKREIS



IN DER SCHWEIZ

In der Sondernummer "Rundbrief DaF 1994" werden die Ergebnisse des VIII. Internationalen Lehrbuchautoren-Symposiums zum Thema „Methoden der landeskundlichen Darstellung in DaF-Lehrbüchern am Beispiel der Schweiz“ herausgegeben. Das Symposium wurde in Zusammenarbeit mit dem Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIS) und mit dem Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) organisiert. Fachliches Ziel des Symposiums war es, am Beispiel der Schweiz themenspezifische Ansätze zur Bearbeitung von landeskundlichen Themen zu entwickeln und differenziert zu diskutieren. In diesem Zusammenhang hat Monika Clalüna-Hopf ausgehend von den ABCD-Thesen das Problem der Landeskunde im Deutschunterricht besprochen, während Michael Langner die Darstellung der Schweiz in internationalen DaF Lehrmitteln untersucht hat. In der Sondernummer werden auch die Ergebnisse der Gruppenarbeiten durch Michael Langner zusammengefasst. Am Schluss der Sondernummer die Erzählung „Kühe mit Glocken“ von Leo Koch, der seinen ironischen Blick auf die Landeskunde geworfen hat.



EDK

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Ausschuss Fremdsprachenunterricht

BULLETIN LANGUE 2 (1/1995)

Der Ausschuss Langue2/Fremdsprachenunterricht der EDK möchte in zwei Nummern des Bulletins eine Diskussion über die Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien

führen. Ausgangspunkt dieser Diskussion sind die Ergebnisse der Bestandaufnahme, die im April 1992 Lehrwerkautoren und -autorinnen, Mitglieder von Langue 2-Kommission, Didaktiker und Didaktikerinnen, Lehrwerkberater und -beraterinnen geführt haben. Seither haben die neuen Lehr- und Lernformen (Immersion, Austausch, Tandem, Projektunterricht, Arbeit mit authentischen Materialien) die Herstellung der neuen Generation von Lernmaterialien stark geprägt. Im Bulletin 1/1995 erscheinen Artikel zum Thema der Modularität und zum Stellenwert neuer Lehr- und Lernformen bei der Entwicklung von Materialien für den Zweitsprachenunterricht.

GLOBLIVRES



Globlivres, la première bibliothèque interculturelle publique en Suisse a été inaugurée en octobre 1988 à Renens (VD).

Les buts de la bibliothèque sont:

- Offrir aux communautés non-francophones la possibilité de lire dans leur langue maternelle.
- Contribuer à leur intégration dans la société d'accueil en revalorisant leur culture.
- Encourager la lecture "en famille".
- Eviter que les jeunes récemment arrivés perdent le contact avec la lecture.

Dans le sillage *Globlivres* sont nées 4 autres bibliothèques interculturelles:

- BIBLIOS (Allmendstr. 10, 3600 Thoune)
- GLOBLIVRES (Rue Neuve 4 bis, 1020 Renens. Tél: 21/635.0.236)
- JuKiBu (Vogesenstr. 10, 4056 Bâle. Tél: 61/ 322.63.19)
- KANZBI (Kanzleistr. 56, 8004 Zürich. Tél: 1/291.16.71)
- LIVRES DU MONDE (50, R. de Carouge, 1205 Genève. Tél: 22/320.59.55)

RObert



Bloc Notes

Agenda

8.-10.6.1995	Dresden	25. Fachtagung "Deutsch als Fremdsprache" (Fachverband Deutsch als Fremdsprache)	T.U. Dresden-Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, Zeunerstr. 1 b, D-01069 Dresden, Fax: 0049463-7131
19.-20.6.95	Besançon	Colloque de Besançon: "Construire le pluralisme linguistique: quelles initiatives pour l'Europe?"	Service des congrès, 1 rue Claude-Goudimel, F-25000 Besançon Cedex
5.-9.7.95	Reichenau	Incontro di lavoro e XI assemblea dei rappresentanti delle associazioni affiliate all'IDV	Brigitte Ortner, Gyrowetzgasse 14, A-1140 Wien
17.-21.7.95	Kreuzlingen /Konstanz	104. Schw. Lehrerbildungskurse Bodensee 95: • Spass und Freude an der hochdeutschen Sprache • Sprechtechniktraining im Sprachlabor-Textgestaltung • Fremdsprachige Kinder in der Regelklasse und im Zusatzunterricht • Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht	Sekretariat SVHS, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061 9512333, Fax 061 9512355
26.8.-1.9.95	Lille	Convegno dell'Ass. dei Professori di Lingue Vive e della Fed. Int. dei Prof. di lingue vive delle regioni occidentali: "L'Evolution des Pratiques de Classe en Europe"	Bernard Delahousse, 6, Allée des Violettes, F-59147 Chemy
Sept. 1995	Sonnenberg	Fachtagung: "Deutsche Landeskunde in den 90er Jahren. Inhalte, Aufgaben, Herausforderungen"	Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, D-38016 Braunschweig, Tel. 0049-53149242
28.-30.9.95	Lausanne	Enseignement des langues et théories d'acquisition	A. Schwarz, Fac. des lettres, Section d'allemand, Université, CH-1015 Lausanne Fax 004191-6922985
28.-30.9.95	Kassel	26. Fachtagung GAL (Gesellschaft für angewandte Linguistik): "Schlagwort: Kommunikationsgesellschaft"	Prof. Dr. Manfred Raupach, Gesamthochschule Kassel, Georg-Forster-Strasse 3, D-34127 Kassel Fax 0049-561-804-3341
5.-6.10.1995	Milano	IV Convegno dell'Università Bocconi in collaborazione con la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste: "La lingua del diritto: difficoltà traduttive e applicazioni didattiche"	Università Luigi Bocconi, Centro Linguistico, Via Calatafimi, 10, Milano, Tel. 02-8392136
4.-6.10.95	Halle	16. Fremdsprachendidaktikerkongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: "Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt"	Dr. Norbert Lademann, FB Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Anglistik und Amerikanistik, D-06099 Halle (Saale)
4.-9.8.96	Jyväskylä	11. Weltkongress der Association International de Linguistique Appliquée AILA: "Applied Linguistics Across Disciplines"	Kary Sajavaara, University of Jyväskylä, Englisch Departement, SF-401000 Jyväskylä

Université Dorigny, Lausanne, 28/29/30 September 1995

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET THEORIES D'ACQUISITION SPRACHUNTERRICHT UND SPRACHERWERBSTHEORIEN

Jeudi (14.30-17.00):

• Bernard Py (Neuchâtel): Apprendre une langue dans l'interaction verbale

Vendredi (9.00-18.00):

• Daniel Gaonac'h (Poitiers): Contrôle et automatisation dans l'acquisition des langues

• Michèle Kail (Paris IV): Théories d'acquisition et psychologie du langage

• Clive Perdue (Paris VIII): Approches comparatives dans l'acquisition des langues

• Wolfgang Butzkamm (Aachen): Beiträge der Spracherwerbstheorien zur Fremdsprachendidaktik

Samedi (9.00-11.30):

• Table ronde de clôture

Organisation: Université de Lausanne, Anne-Claude Berthoud, René Richterich, Susanne Wokusch

Information/Inscription:

Prof. A. Schwarz, Section d'allemand, BFSH 2, 1015 Lausanne / WBZ/CPS, Postfach, 6000 Luzern

Autori di questo numero

Werner Amstutz, Am Schützenrain 28, 6130 Willisau
Romedi Arquint, Chapella, 7526 Cinoos-chel
Paolo Balboni, San Marco 1622, I-30124 Venezia
Lucia Barella, Via Beltramina 3a, 6500 Lugano
Corrado Biasca, v. Paradiso 7b, 6500 Bellinzona
Daniel Brügger, Birchacherstrasse 55, 3184 Wännwil
Fulvio Caccia, Viale Guisan 3a, 6501 Bellinzona
Pierre Chiquet, Bernoullistrasse 4, 4056 Basel
Michel Darani, 6634 Brione
Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds
Brigit Eriksson, Hanffeldstrasse 528, 8477 Oberstammheim
Christoph Flügel, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona
Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano
François Grin, Dpt. d'École Politique, Uni, Bd. c. Vogt, 1211 Genève 4
Patrick Herrmann, c/o Babylonia cp 120, 6949 Comano
Waseem Hussain, Nebelbachstrasse 10, 8008 Zürich
Sylviane Magnin Hottelier, 120, ch. des Bûcherons, 1234 Vessy Genève
Christian Merkelbach, c/o Babylonia cp 120, 6949 Comano
Danièle Moore, Université, Bd. C. Vogt, 1211 Genève 4
Christiane Perregaux, 16, Cours des Bastions, Genève
Alain Pichard, Villemont 19, 1005 Lausanne
Fabio Pusterla, vl. Castagnola 23, 6900 Cassarate
Eddy Roulet, Université, Bd. C. Vogt, 1211 Genève 4
Sergio Salvioni, Via Gallinazza 6, 6601 Locarno
Alexander Schwarz, Section d'allemand, BFSH 2, 1015 Lausanne
Jörg Sieber, Centre Vaudois de Recherche Pédagogique, 1000 Lausanne
Leo van Lier, c/o Babylonia, cp 120, CH-6949 Comano
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona
Hans Weber, Kreuzenstrasse 36, 4500 Solothurn

Immagini

Le immagini di questo numero sono un omaggio a Kandinsky. Le dobbiamo agli allievi di una prima classe della Scuola media di Bedigliora. A loro e al loro docente, prof. Demetrio Delorenzi, va il nostro grazie più cordiale.

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Per la messa in evidenza nel testo usare unicamente il corsivo (p.f. nessun stampatello e nessun neretto). Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989, 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, University Press

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Coordinatore:

Gianni Ghisla, Via Vescampo,
6949 Comano

Membri:

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149,
2300 La Chaux-de-Fonds

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e,
6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4,
6503 Bellinzona

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1,
6500 Bellinzona

Eliodoro Rodoni, Via Ghiringhelli 6a,
6500 Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18,
I-21100 Varese

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a,
6500 Bellinzona

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr.
17, 3184 Wännwil

Collaboratrice fissa:

Giovanna Lepori, 6527 Lodrino

Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 091/51 48 65
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1995:
1100 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Vignola S.A., Via Mola 14, 6900 Lugano

Inserzioni

Direttamente presso la redazione.

Copyright presso la redazione