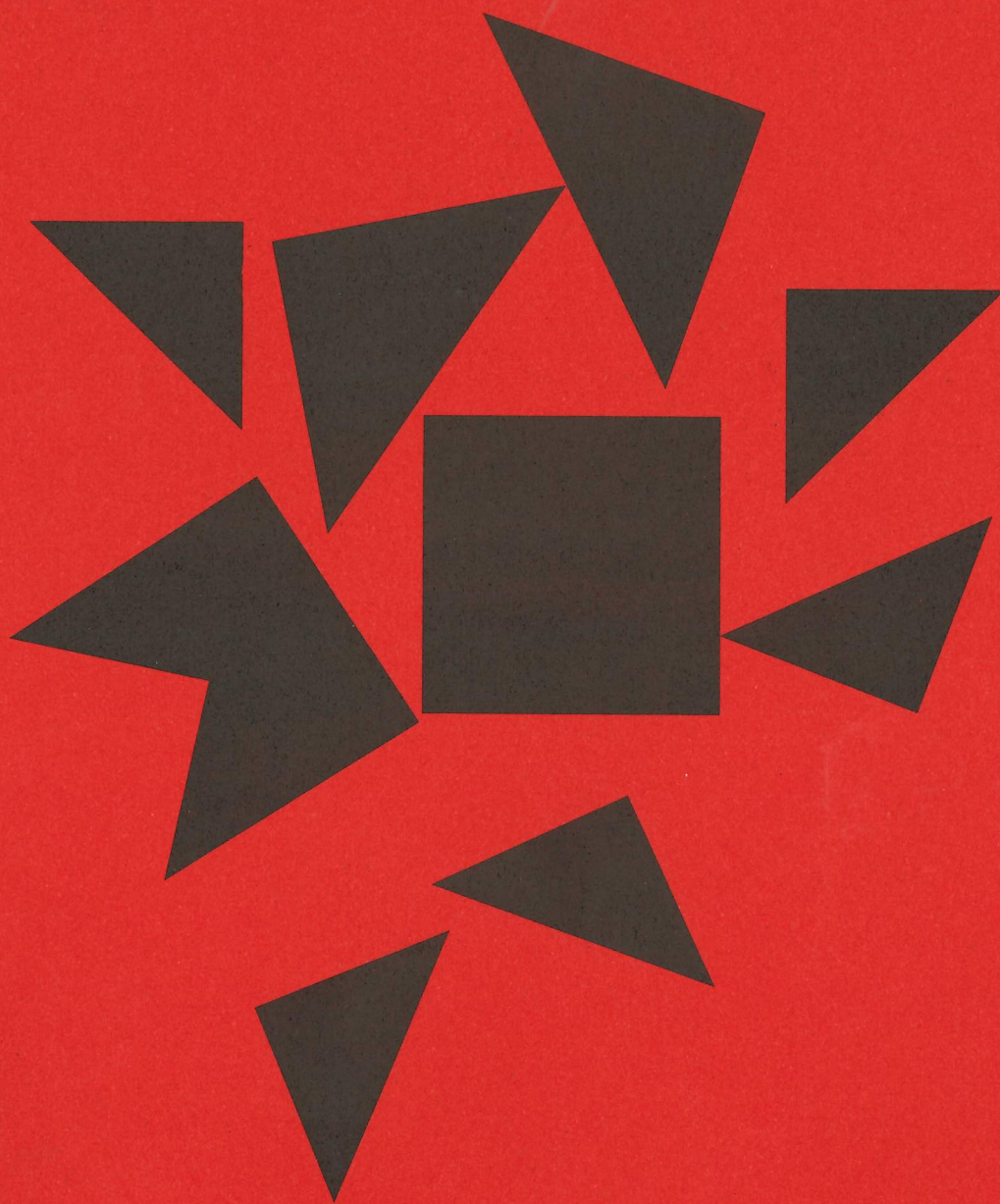


# BABYLONIA

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



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

N3 ■ 12 ■ 1995



**Babylonia**

## **Scrivere - Schreiben - Ecrire**

Con contributi di  
Miriam Egli (Basilea)  
Annelies Häcki Buhofer (Basilea)  
Gerhard Neuner (Kassel)  
Bernard Schneuwly (Ginevra)  
Daniela Zorzi Calò (Forlì)  
e altri autori.

Con due inserti didattici preparati da  
Leo Koch (Sigirino)  
e Mireille Venturelli (Bellinzona).

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

---

no 2 / anno III / 1995

**CLE**

**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**

	4	Editoriale
<b>Tema</b>		<b>Scrivere - Schreiben - Ecrire</b>
	6	<b>Introduzione (Red.)</b>
	7	<b>Qu'est-ce qu'écrire?</b> <i>Bernard Schneuwly</i>
	11	<b>Soziale und kulturelle Komponenten der Schriftlichkeit.</b> <i>Annelies Häcki Buhofer</i>
	16	<b>In der Fremdsprache schreiben.</b> <i>Gerhard Neuner</i>
	21	<b>L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues.</b> <i>Miriam Egli</i>
	28	<b>Far scrivere in italiano.</b> <i>Un'intervista a Daniela Zorzi Calò</i>
<b>Inserto didattico</b>		<b>No. 16 Tagebücher schreiben.</b> <i>Leo Koch</i> <b>No. 17 Le Petit Poucet?... il en a fait du chemin!</b> <i>Mireille Venturelli</i>
<b>Ricerca</b>	34	<b>Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht.</b> <i>Stephan Schmid</i>
	42	<b>L'enseignement du français langue seconde et les emplois "non littéraires" des signes.</b> <i>Giuseppe Manno</i>
	46	<b>Evaluierung der Lehrmittel für Alphabetisierung von Erwachsenen in Deutsch als Fremdsprache.</b> <i>Marianne Roka</i>
<b>Curiosità linguistiche</b>	49	<b>Les mots mal coupés.</b> <i>Hans Weber</i>
<b>Finestra</b>	50	<b>Le statut et le rôle des Etudes de Langues dans l'enseignement supérieur en Suisse et en Europe: huit thèses.</b> <i>Sabine Houda et Alexander Schwarz</i>
<b>Bloc Notes</b>	55	L'angolo delle recensioni <ul style="list-style-type: none"><li>• Häublein, G. et al.: <i>Memo</i>, Langenscheidt (Gianni Ghisla)</li><li>• ELA (Etudes de linguistique appliquée), No. 98 (Jean François de Pietro)</li><li>• Falter, P.: <i>Französisch in der Industrie</i>, Wissner (Hans Weber)</li><li>• Eggensperger, K.H.: <i>Die Verbalflexion im Französischunterricht...</i>, Wissner (Hans Weber)</li></ul>
	61	Attualità - informazioni <ul style="list-style-type: none"><li>• Appello in favore della parità di trattamento dell'italiano nella maturità</li></ul>
	62	Convegni <ul style="list-style-type: none"><li>• VALS/ASLA, Neuchâtel</li><li>• Enseignement des langues et théories d'acquisition, Lausanne</li></ul>
	64	L'angolo delle associazioni <ul style="list-style-type: none"><li>• LEDAFIS</li><li>• Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue</li></ul>
	78	L'angolo delle riviste
	81	Agenda
	83	Impressum, autori



## Editorial Editoriale

Nel 1991 **Babylonia** raccoglieva una sfida: proporsi come spazio di scambio e di riflessione fra coloro che, in Svizzera e oltre i confini, si occupano dell'insegnamento delle lingue, hanno una concezione profondamente culturale e non semplicemente strumentale delle lingue e sentono il bisogno di varcare gli angusti confini della propria classe, della propria scuola, del proprio settore di lavoro alla ricerca di confronti e spunti per il miglioramento del proprio lavoro e, magari, di se stessi.

La scelta del nome **Babylonia** per una rivista multilingue e multiculturale non poteva essere casuale e non nascondeva un pizzico di provocazione: nel futuro interculturale della nostra società, l'aspetto babilonico delle lingue può paradossalmente rivelarsi elemento di equilibrio culturale e di tolleranza sociale, ammesso che si impari a conoscere, ad utilizzare e amare le lingue per imparare a conoscere, rispettare e amare chi le parla. Scrivevamo allora: esse (le lingue) sono una porta - "bab"-, non tanto verso Dio - "ili", quanto verso una società migliore e in cui ci sia un posto privilegiato per la diversità.

Idealmente molti ci hanno dato ragione e sostenuto. Concretamente ammettiamo oggi di essere in difficoltà, di non avere il futuro a portata di mano. 750 abbonati invece dei 1000 previsti, un "buco" nelle casse difficile da colmare e problemi organizzativi non facili da gestire hanno un poco smorzato il nostro entusiasmo. Ma siamo lungi dal voler gettare la spugna. Ci pare che la posta in palio non sia solo nostra, ma appartenga ad un ideale di società che, forse oggi più che mai, necessita di rifiorire. Qualche aiuto lo abbiamo già ricevuto, dai membri della Fondazione Lingue e Culture, da diversi Cantoni e da parecchi lettori. Abbiamo la concreta speranza di trovarne ancora, in particolare presso quelle istituzioni che devono curare l'insegnamento delle lingue nelle nostre scuole nella prospettiva di una Svizzera capace di far coesistere pacificamente molte culture. Queste risorse ci permetterebbero di avviare un'operazione di transizione che ci porti oltre il guado. Abbiamo però bisogno anche del vostro sostegno sia per migliorare la rivista sia per allargarne la base di abbonati e lettori. In questo numero troverete un questionario. Inviateci le vostre opinioni e i vostri suggerimenti, ve ne saremo grati.

Le attività di scrittura sono un tema di particolare attualità didattica per le lingue. Esse sono il piatto forte di questo numero. Siamo certi che negli articoli di riflessione e negli inserti didattici potrete individuare numerosi spunti per il vostro lavoro. Particolarmente interessanti sono anche i contributi della sezione "ricerca". Si tratta di lavori proposti alle giornate di linguistica applicata organizzate lo scorso anno a Berna dall'Associazione svizzera di linguistica applicata (VALS/ASLA).

Gianni Ghisla

Die vorliegende Ausgabe von **Babylonia** ist dem Schreiben gewidmet. Der Schreibprozess ist in den L2 gegenüber der Schulung von Sprechen und Hören in den Hintergrund geraten. Dass man schreibt, um von einem Leser gelesen zu werden, ist nur ausserhalb der Schule eine Binsenweisheit: in der Schule sind Schüler gewöhnt, für den Lehrer zu schreiben, vorwiegend mit dem Zweck, korrigiert zu werden. Das ist der Grund, aus dem es unserer für die Didaktik pochende Herzhälfte an der Zeit schien, das „Schreiben“ etwas genauer unter die Lupe zu nehmen.

Die andere Hälfte unseres Herzens rechnet aber mit Zahlenrealitäten, die das Überleben dieser Zeitschrift erschweren: Indem wir das „Schreiben“ zum Thema machen, *schreiben* wir an unsere Kollegen, die im schulischen Alltag, als Lehrer, aus unserer Arbeit Informationen, Anregungen und Hilfen entnehmen und die sich als **Babylonia** entstand, entschlossen haben, als Leser in diesen Lese-Schreibprozess einzutreten, um mit uns im babylonischen Wirrwarr der Didaktik einen Gedankenaustausch zu beginnen. „**Bab**“ - also ein Tor - wollten wir sein, zu einem „**Ili**“, unter dem wir uns nicht den absoluten Gott, sondern das übergeordnete Prinzip der zwischenmenschlichen Verständigung vorstellten - gerade unter Lehrern, die in der Methodenvielfalt oft nicht die gleiche Sprache sprechen: wir wollten ihnen - innerhalb und ausserhalb der Schweiz - ein Forum, einen Ort der Begegnung und des Erfahrungsaustausches bieten, durch den sie selbst „**Bab**“ für ihre Schüler würden sein können, um ihnen die Augen zu öffnen für die Normalität der Sprachen- und Kulturreichhaltigkeit. Viele unterstützten uns: heute aber haben wir nur 750 Abonnenten statt der 1000, die als Mindestgrenze gelten, um überhaupt finanziell überleben zu können. Doch wollen wir uns noch nicht geschlagen geben. Es geht dabei nicht um uns und nicht um die Ambition, eine unseren Vorstellungen, aber nicht den Wünschen der „Verbraucher“ entsprechenden Zeitschrift am Leben erhalten zu wollen. Dennoch: Wir möchten die Stimme unserer Leser hören und legen Ihnen in dieser Ausgabe einen Fragebogen bei: bitte schreiben Sie uns Ihre Meinung und Ihre Vorschläge. Um uns eine Übergangslösung zu ermöglichen, haben uns viele Stiftungsmitglieder und einige Kantone bereits eine Hilfe gewährt. Es besteht die Aussicht, dass auch Institutionen auf nationaler Ebene (EDK, BIGA, BBW), die u.a. für die Erziehung und Bildung in unserem multikulturellen Land zuständig sind, uns unterstützen werden. Das ist zwar sehr positiv, aber noch nicht die Lösung des Grundproblems. Denn wir schreiben, um gelesen zu werden und um ein Gespräch zu ermöglichen. Wenn Sie **Babylonia** als Zeitschrift und Arbeitsinstrument schätzen, dann teilen Sie uns es mit und helfen Sie uns: wenn nicht, lassen Sie sie mit gutem Gewissen versinken als „**Bab**“ zu einem ausgeträumten Traum...

Silvia Serena

En 1991 **Babylonia** relevait un défi: se proposer en tant que lieu ouvert à l'échange et à la réflexion pour tous ceux qui - en Suisse et au-delà des frontières - s'occupent de l'enseignement des langues dans une perspective moins instrumentale que culturelle - profondément culturelle. Tous ceux qui ressentent le besoin de franchir les limites restreintes de leur école, à la recherche d'ouverture, de rencontres, de suggestions capables de faire évoluer leur pratique. Le choix du nom - **Babylonia** - ne pouvant être le fruit d'un hasard pour une revue multilingue et multiculturelle, ne dissimulait pas une pointe de provocation: dans l'avenir, interculturel de nos sociétés, l'aspect babélique des langues pourrait paradoxalement devenir un élément d'équilibre et de tolérance sociale, pour peu qu'on apprenne à connaître, à utiliser et à aimer les langues, et ceci pour connaître, respecter et aimer ceux qui les parlent. Nous écrivions alors: si **Babylonia** est porte - „bab“ - menant à Dieu - „ili“ -, elle devient dans notre cas une porte ouverte par les langues, conduisant à une société meilleure, où la diversité tient un rôle privilégié.

De nombreux lecteurs nous ont idéalement donné raison et nous ont soutenus. Mais concrètement, nous devons le reconnaître aujourd'hui, nous traversons des difficultés, et notre futur n'est pas assuré. 750 abonnés, au lieu des 1000 escomptés, un „trou“ dans le bilan difficile à combler et des problèmes d'organisation interne ont quelque peu infléchi notre enthousiasme. Nous n'allons pas jeter l'éponge autant, car l'enjeu n'est pas uniquement cette revue, mais s'inscrit dans un idéal de société - nécessaire plus que jamais, qui attend de reflourir. Nous avons reçu des aides de la part de quelques amis: les membres de la Fondation Langues et Cultures, quelques Cantons, plusieurs lecteurs. Nous avons l'espoir concret d'en trouver d'autres encore, surtout auprès des institutions chargées de l'enseignement des langues dans nos écoles, dans la perspective d'une Suisse capable de faire effectivement coexister pacifiquement les différentes cultures de notre pays. Ces ressources nous permettraient d'amorcer une transition vers des rivages plus sûrs. Si d'autre part nous sollicitons votre soutien, c'est aussi pour améliorer la qualité de la revue, et pour élargir la base de ses abonnés et lecteurs. Dans ce même numéro vous trouverez un questionnaire: renvoyez-nous vos opinions et vos suggestions, nous vous en serons très reconnaissants.

Les activités d'écriture représentent un thème parmi les plus actuels dans le domaine de la didactique des langues. Elles constituent le fil rouge de ce numéro. Les articles de réflexion et les encarts didactiques sont riches de suggestions pour votre travail d'enseignants. D'intéressantes contributions dans la section „recherche“ témoignent de travaux proposés dans le cadre des journées de linguistique appliquée organisées l'année dernière à Berne par l'association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Giovanni Mascetti.

Periodicamaing scuvreschan las giasettas dal rest da la Svizra eir il rumauntsch e faun lur reports pü o main lungs e pü o main serius. Tipic lura ils titels: „Üna lingua sül let da mort“, „Madür pel museum“, „la mort d'üna lingua“. E tipic lur'eir il cuntgnieu: Cun ün ögl bainvugliaint e cun ün trat traunter simpatia ed ironia vain descritta l'erosiun dal rumauntsch, a vain discuteda la dispütta da quels **per** e da quels cunter il **rumnatsch grischun**, a vegnan commentedas las novvas statisticas demograficas, as vo in tschercha da l'ultim „mohicaun s-chet rumauntsch“.

Quists artichels demuossan üna fich cler: La granda part da noss convschins svizzers s'interessa pel rumauntsch be suot la rubrica „Curiusiteds ed exotissem“. Gli stess interess superficial regna in generel eir tals schurnalists. Lotiers dessi fats pü cu interessants. Pigliains il sector da la scoula. La Rumantschia cugnuoscha gia dad ans models da scoula chi vegnan vendieus hoz in Svizra scu hits ils pü moderns. Ad es vair, que chi survain hoz l'etiketta da „l'immersiun totela u parziela“ vain praticho in terra rumanuntscha daspö decennis cun titels main scientifics, üna pratcha chi s'ho deda pütost our da la necessited cu da la reflecciun teoretica davart la valor e'l möd d'as aquister la bilingued. E glistess füssan las scoulas rumauntschas e lur resultats ün champ da stüdi pü cu interessant. Ma na, aint illa pressa domineschan ils models da Siders/Sierre, las scoulas bilinguas experimentelas a Berna ed a Ginevra ed oter singuls progets. A nu gniss adimaint ad ün schurnalist da referir u rapporter davart las experienzas i'l Grischun.

Que tuot as müdaregia bainbod. A Samedan es gnieu svilupp ün concept per ün proget da scoula. Quel as basa sün la pratcha cumproveda, vain modificho ed evaluo. El es gnieu elavuro da la magistraglia da Samedan chi'l realisescha i'l cuors dals prossems 4 ans. Chi chi voul savair dapü chatta ün rapport detaglio aint in quist numer da la **Babylonia**.

Romedi Arquint

## Tema

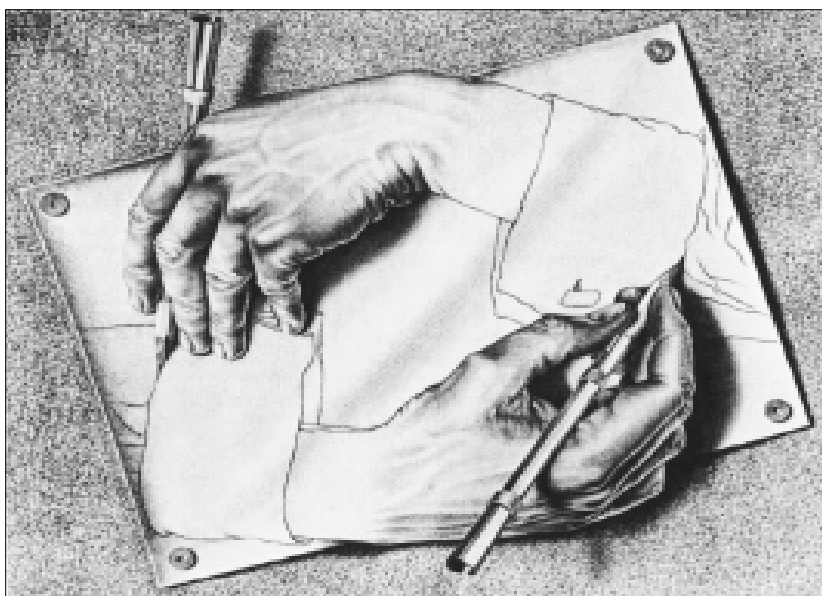
Scrivere - Schreiben - Ecrire

# Scrivere - Schreiben - Ecrire

*Nella tradizione dell'insegnamento delle lingue seconde, le attività connesse con lo scritto hanno sempre avuto un ruolo di preminenza, sia che siano servite per la lettura e l'esercitazione di aspetti grammaticali o particolari strutture linguistiche, sia che abbiano fornito la base per la valutazione degli allievi. Raramente si era messo in discussione il ruolo o l'importanza dello scritto quale principale veicolo didattico: una sorta di "vacca sacra" che solo l'avvento dei nuovi approcci negli anni '70, strutturo-globali dapprima e comunicativi in seguito, ha permesso di sottoporre ad un primo sguardo critico. Negli*

*ultimi due decenni le acque hanno comunque cominciato a muoversi con decisione. Nel campo della ricerca, ma anche fra gli insegnanti, la discussione si è sviluppata anche nel campo delle L2, stimolata da analoghe preoccupazioni nell'area della lingua materna e da un nuovo interesse della psicologia cognitiva.*

*I contributi di questo numero hanno semplicemente la pretesa di offrire alcuni spunti di riflessione e qualche idea per la pratica didattica. Tre sono le dimensioni del problema che si intrecciano negli articoli di Bernard Schneuwly, Annelies Häcki Buhofer, Gerhard Neuner e Myriam Egli e nell'intervista a Daniela Zorzi Calò: ci si chiede dapprima in che cosa consista l'attività dello scrivere, quale sia la sua origine storica e come si configuri il suo ruolo nella realtà sociale moderna. Una certa attenzione viene poi dedicata agli aspetti psicologici, in particolare ai processi cognitivi che sottostanno alla comprensione e all'espressione scritta. Numerosi sono infine gli spunti proposti in relazione alle questioni didattiche dello scrivere in L2 e anche in L1: da segnalare a questo riguardo anche i due inserti didattici di Mireille Venturelli e Leo Koch. (Red.)*



## Tema

Scrivere - Schreiben - Ecrire

**Bernard Schneuwly**  
Université de Genève

# Qu'est-ce qu'écrire ?

## Outils et apprentissage de l'écriture

*Selon le contexte socio-historique, écrire (et lire) peut prendre des formes très différentes. Au Moyen Age par exemple, les textes étaient dictés par un "dictateur" à un scribe et lus et commentés à haute voix dans des situations collectives. Les textes étaient donc toujours fortement intégrés dans un "bain" d'oral. Dans notre société, après l'invention de l'imprimerie notamment, l'écrit a pris une importance et une autonomie beaucoup plus grandes de sorte qu'on peut parler d'un ordre scriptural, c'est-à-dire d'un ensemble de pratiques d'écriture et de lecture autonomes portant sur des textes écrits qui ont comme référence essentielle d'autres textes écrits. Cela a de fortes répercussions aussi bien sur la forme des textes que sur les capacités nécessaires pour les lire et les écrire et bien sûr sur leur apprentissage. C'est à ce propos que j'aimerais proposer quelques réflexions.*

Un petit préambule pour répondre à la question "Comment se développe une nouvelle capacité humaine ?" permettra de mieux comprendre ce qui suit. Prenons un exemple très simple, la capacité d'aller en bicyclette<sup>1</sup>. Elle se construit par l'appropriation d'un outil matériel, justement la bicyclette, ce qui implique de la part de l'apprenant, le développement et la réorganisation de toute une série de capacités déjà existantes, dans un contexte de normes et de valeurs sociales. Mentionnons-en quelques-unes qui entrent dans la composition de la nouvelle capacité: nouvelle forme d'équilibration, nouveau mouvement des pieds, position corporelle nouvelle, en rapport avec la forme matérielle de l'objet (voir à ce propos les transformations subies par l'objet, en lien à la fois avec des représentations sociales de la bicyclette, ses utilisations pratiques et la découverte de nouvelles formes d'utilisation), nouvelle perception de la vitesse et de l'espace, valorisation de cette forme de locomotion et développement de certaines manières particulières de l'utiliser en fonction de groupes et d'usages sociaux (enfants, adolescents, course). Tout ceci forme un tout qu'on appelle la capacité d'"aller à bicyclette" et qui se forme à travers l'appropriation de l'outil historiquement formé dans des contextes de valorisation sociale et des rapports d'enseignement/apprentissage correspondants. La capacité d'écrire des textes prend beaucoup plus de temps à se cons-

truire, mais se forme selon une même logique d'appropriation d'outils qui sont bien entendu beaucoup plus nombreux, plus variés et plus complexes que pour la maîtrise de la bicyclette. Cinq ensembles d'outils sont nécessaires pour l'écriture, chacun impliquant le développement et la réorganisation de capacités diverses formant un nouveau tout psychique qu'on pourrait appeler "le langage écrit" et dont la construction est l'une des tâches prioritaires du système scolaire. Ces ensembles sont de deux types: outils techniques et outils sémiotiques. Les derniers constituent des systèmes de signes qui contrairement aux premiers ne servent pas à intervenir dans la réalité physique pour la transformer, mais dans la réalité psychique pour agir sur d'autres personnes ou sur soi-même.

### Les outils techniques

Contrairement à celle de la parole, la pratique de l'écriture nécessite des outils matériels artificiels, créés par l'homme. Ils subissent d'importants changements au cours de l'histoire qui ne vont pas sans affecter le processus même d'écriture et de production de textes et de nombreuses études observent et analysent avec minutie les opérations grapho-motrices et visuelles impliquées dans la construction de la capacité d'écrire. Voici quelques exemples:

- le changement du support de l'écrit

- parchemin vs papier - a conduit, au 15<sup>e</sup> siècle, à une multiplication sans précédent des types d'écrits et des occasions d'écriture;

- l'invention de la plume en acier a transformé l'activité très souvent décrite comme douloureuse en une activité plus décente et acceptable même pour les classes aisées;

- l'invention de l'écriture cursive à partir de la minuscule carolingienne a permis une augmentation sensible de la vitesse d'écriture;

Il ne faut pas sous-estimer les effets de ces changements sur le processus d'écriture: faire un brouillon est facilité par un papier lisse, une écriture cursive et une plume en acier. Inutile de mentionner ici les nombreuses études consacrées à la question de savoir dans quelle mesure l'ordinateur transforme le processus d'écriture, sans parvenir, pour l'instant, à des conclusions précises.

### Les systèmes d'écriture

Les systèmes d'écriture rendent le langage visible et établissent donc de fait un lien intime entre dimensions orale et écrite de la langue comme système. Construits selon deux principes de base pour représenter le langage, l'un rendant visible sa dimension «signifiant» ou l'autre sa dimension «signifié», ils sont en réalité toujours plus ou moins mixtes. En plus, chaque système doit être adapté à une langue particulière pour former un système historique concret: l'orthographe. Les rapports entre dimensions orale et écrite sont donc nécessairement variables en fonction des langues et influent sur la manière de construire le langage écrit d'un point de vue psychologique.

Quel que soit le système, son appropriation exige de la part de l'apprenant qu'il découpe la chaîne sonore de son propre langage en unités discrètes - soit phonologiques, soit syllabiques, soit morphématiques - et qu'il éta-

### Dans la pratique du brouillon notamment (...)

**l'écrit s'autonomise véritablement de la production de textes au sens restreint, devient outil pour trouver des idées et pour les mettre dans un premier ordre et pour trouver une première formulation provisoire. L'écrit se dédouble pour ainsi dire et devient son propre outil.**

blisse des correspondances entre ces unités et des unités visuelles. Des régularités orthographiques de différents niveaux, notamment sémantiques et syntaxiques, impliquent très souvent une capacité d'analyser la langue à d'autres niveaux encore.

### Les genres - des outils de communication

Imaginons des situations de communication aussi différentes que: appeler à signer une pétition pour une cafétéria, produire une énigme policière ou expliquer la traite des nègres au 17<sup>ème</sup> siècle. S'il fallait à chaque fois créer ou inventer entièrement les moyens pour agir dans ces situations, la communication ne serait guère possible: l'auteur du texte ne saurait pas quelles sont les attentes des lecteurs quant à son texte, sa forme, son contenu; l'horizon d'attente des lecteurs serait illimité de telle sorte qu'ils approcheraient le texte sans orientation possible, avec un maximum d'inconnus. Pour rendre possible la communication, toute société élabore des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'auteur et le lecteur, à savoir des genres. Il s'agit non pas seulement de genres littéraires comme la nouvelle, le roman policier ou le conte, mais tout autant de genres utilitaires

ou fonctionnels comme la recette de cuisine, le plaidoyer, le rapport de police ou encore l'essai philosophique. Inutile de faire une liste ici. Essayons plutôt de définir les trois dimensions essentielles qui les caractérisent:

- Un genre se distingue d'abord par le contenu thématique qui lui est propre. Les noms de quelques genres énumérés sont éloquentes à ce propos: la recette de cuisine ou l'essai philosophique sont des formes à travers lesquelles certains contenus particuliers peuvent être traités dans un texte.

- Un genre a une construction typique: l'énigme policière raconte l'histoire d'un crime à rebours pour ainsi dire; le conte se déroule selon une certaine structure fortement standardisée; et l'explication d'un fait historique, bien que moins standardisée, suit certaines règles minimales.

- Un genre finalement est écrit selon un certain style. Dans une énigme policière par exemple, il y a une certaine manière de narrer les événements qui est très différentes de celle d'un conte (narrateur dans le texte, utilisation du système des temps du verbes; construction des dialogues, etc.). Et l'on argumentera dans un style très différent sur la nécessité d'une cafétéria dans un tract adressé aux camarades d'une école que dans une lettre de lecteur pour un journal local (rapports au destinataire, place de l'auteur dans le texte, enchaînements argumentatifs, etc.).

Le genre peut être considéré comme un outil sémiotique complexe à plusieurs niveaux, qui sert à agir dans une situation particulière pour résoudre un problème communicatif. Apprendre à communiquer par écrit dans une situation signifie dès lors s'approprier l'outil qui permet d'y agir et développer les capacités nécessaires pour l'utiliser. Plus particulièrement, il s'agit d'apprendre à traiter des contenus propres au genre, de les organiser selon des schémas typiques et de connaître et maîtriser les configurations d'uni-

tés linguistiques particulières. Tous ces éléments sont à disposition du scripteur pour élaborer un texte écrit qui fonctionne comme un seul tout cohérent, qui peut être compris indépendamment de l'auteur qui l'a écrit, qui se réfère, implicitement ou explicitement, à d'autres textes écrits, qui contient en somme en lui les éléments pour être interprétés et compris. Et le véritable enjeu de l'apprentissage et de la construction du langage écrit par l'appropriation de genres écrits et des éléments qui les constituent est de permettre aux apprenants une transformation complexe de leur système du langage en vue de la production de textes écrits.

### Les discours sur les genres

Nous venons de voir que le genre contient en lui-même des éléments (contenus thématiques, structure, configurations d'unités linguistiques) qui permettent de le traiter comme un tout interprétable qui se réfère à lui-même et à d'autres textes écrits. La maîtrise de l'écrit se développe non seulement à travers la maîtrise du genre, mais

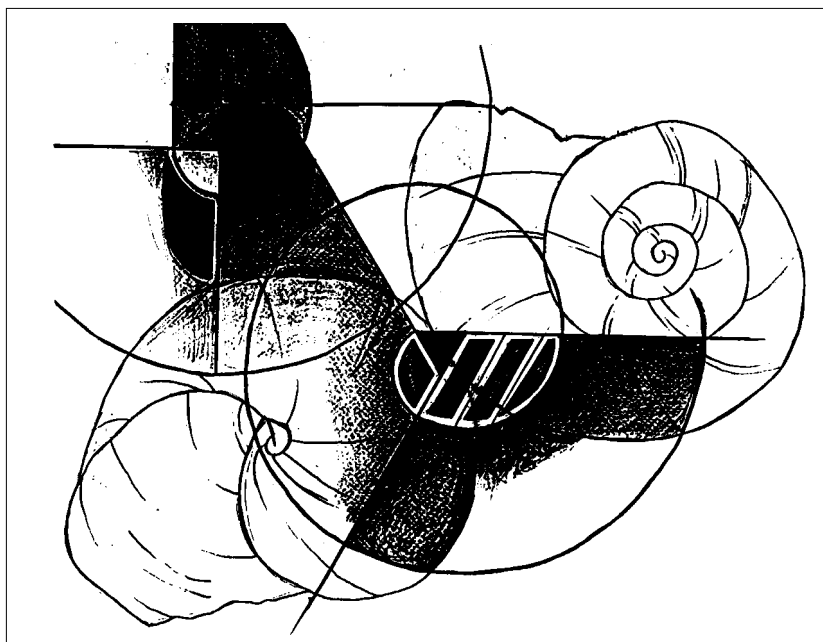
aussi à travers la connaissance d'un vocabulaire ou d'un langage sur lui qui aide et guide la production de textes. Autrement dit, les genres non seulement *sont* des discours, ils sont aussi *objets* de discours. Apprendre à maîtriser un genre est toujours aussi apprendre à en parler, à l'évaluer, à le discuter.

Prenons un exemple pour illustrer cette thèse. Écrire des récits d'énigme suppose, de la part de l'auteur, la capacité d'anticiper la solution d'une affaire embrouillée, de choisir le coupable et de prévoir les mobiles pour pouvoir ainsi construire et compliquer l'intrigue avec un minimum de méthode dans le but d'assurer la jouissance du lecteur lors de la lecture du texte. L'analyse de dialogues entre élèves produisant à deux la partie "résolution" d'une énigme policière montrent que ceux qui arrivent véritablement à construire une intrigue correspondant au genre discutent à propos du coupable avant l'élaboration du texte et utilisent souvent la démarche d'abduction et d'induction pour déterminer qui est le voleur. Ils semblent également enclins à négocier et à élaborer les contenus théma-

tiques indépendamment de la formulation à proprement parler du texte, même si, au moment de l'écriture, les éléments évoqués ne sont pas toujours bien intégrés et utilisés dans le texte. Il y a donc une prise de distance qui s'opère par l'utilisation d'un métalangage relativement élaboré, lié au genre, avec des notions telles que "coupable, complice, suspect, détective, enquête, indices, traces, preuves, élucider, mystère, énigme, logique de l'histoire, (se demander) pourquoi il vole". L'absence de tout dispositif métalangagier aboutit pour les autres dyades d'élèves à l'élaboration de simples récits d'aventures, souvent rocambolesques, oubliant les caractéristiques du genre "énigme" donné comme point de départ.

### L'écrit comme outil pour écrire

Une dernière dimension, et non des moindres, concerne la possibilité d'utiliser le texte écrit lui-même comme moyen pour produire le texte. Brouillons, corrections, annotations sont autant d'outils de production pour fabriquer un texte. Dans la pratique du brouillon notamment - historiquement relativement récente comme le montrent de nombreuses études - l'écrit s'autonomise véritablement de la production de textes au sens restreint, devient outil pour trouver des idées et pour les mettre dans un premier ordre et pour trouver une première formulation provisoire. L'écrit se dédouble pour ainsi dire et devient son propre outil. Diverses études montrent d'ailleurs un rapport assez important entre la manière d'utiliser l'écrit comme outil de la production de textes et la qualité des textes dans la mesure où le fait même d'être capable de traiter son propre texte, sa propre production, comme un objet extérieur à transformer, à améliorer, à étudier témoigne d'un changement profond dans la manière de produire du langage et du texte.



## Conclusion

Écrire apparaît ainsi comme le prototype d'une fonction psychique complexe, socialement et culturellement construite, nouvel ensemble de fonctions auparavant séparées, réunies et par ce fait même transformées pour former une nouvelle unité. On pourrait dire, en paraphrasant Vygotsky<sup>2</sup>, que de nombreuses fonctions intellectuelles plus élémentaires participent en une combinaison spécifique à la production de textes écrits: l'outil sémiotique central de cette action est le genre comme moyen de diriger volontairement l'attention, de trouver des contenus, d'adapter le texte au contexte, de choisir les éléments stylistiques adéquats parmi les formes lexicales et grammaticales à disposition; à travers les discours sur les genres et l'utilisation de l'écrit comme trace extérieur des propres processus de production, l'écriture devient partiellement accessible à un contrôle conscient et volontaire; d'autres capacités, basées sur d'autres fonctions, s'intègrent dans cet ensemble complexe, notamment les fonctions visuelles et motrices sous forme de processus grapho-moteurs, les processus

nécessaires à la visualisation du langage comme les correspondances phonèmes-graphèmes et la maîtrise des régularités orthographiques. Comme le dit Vygotsky: "Le langage est précisément l'algèbre du langage ... [il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral." (*Le langage et la pensée*, 1985, p. 235)

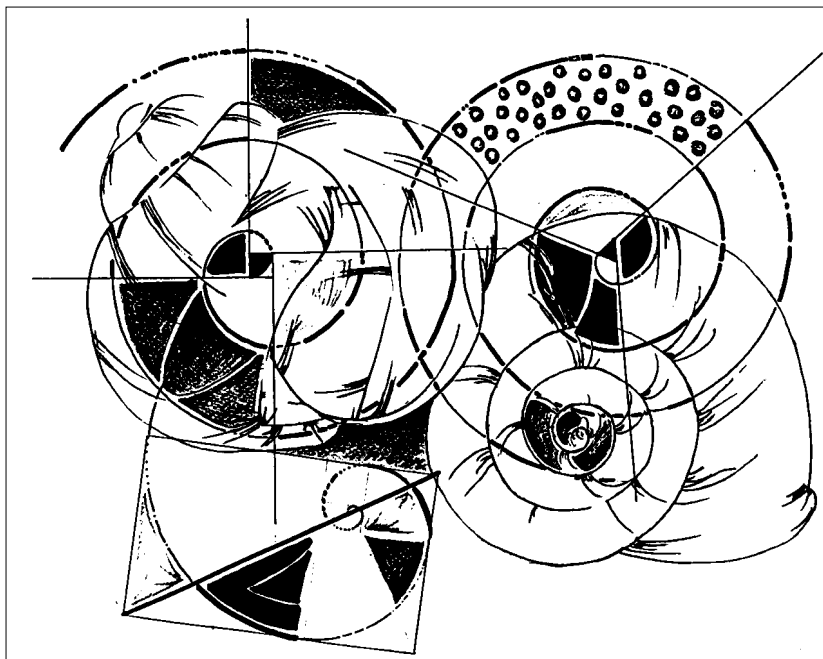
## Notes

<sup>1</sup> Je choisis bien sûr cet exemple en référence (et hommage: 1996 est son centenaire) à C. Freinet qui utilisait fréquemment l'exemple cité pour illustrer l'apprentissage naturel. Tout comme on apprend à aller à bicyclette en le faisant, écrivait-il, on apprend à écrire en écrivant. Comme le montre, je l'espère, la suite, il n'en est rien, même pour la bicyclette.

<sup>2</sup> Autre centenaire, avec Piaget, en 1996.

## Bernard Schneuwly

maître d'enseignement et de recherche en didactiques de langues, s'est spécialisé dans le domaine du développement et de l'enseignement du langage écrit à l'école. Il poursuit actuellement ses recherches dans le domaine de l'enseignement de l'expression orale et sur les théories de développement et d'apprentissage dans une perspective socio-historique.



## Tema

Scrivere - Schreiben - Ecrire

Annelies Häcki Buhofer  
Universität Basel

# Soziale und kulturelle Komponenten der Schriftlichkeit

## Funktionen des alltäglichen schriftlichen Ausdrucks

*Inwiefern ist die Schrift Trägerin von sozialen Werten? Wann und wofür wird die Fähigkeit zu schreiben von der Mehrheit der muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprecher tatsächlich gebraucht? Müssen wir eine aktive schriftliche Ausdruckskompetenz auch in einer Zweitsprache entwickeln? Das sind die Fragen, für deren Beantwortung der folgende Artikel eine Grundlage bieten soll.*

### Die Schrift: ein elitäres Phänomen?

Wenn wir beurteilen wollen, ob und inwieweit die Förderung des Schreibens im Zweitspracherwerb notwendig und sinnvoll ist, können wir versuchen, die Bedeutung zu ermitteln, die der Schriftlichkeit im muttersprachlichen Alltag zukommt. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: eine Ebene der sozialen Vorstellung von Schriftlichkeit sowie eine Ebene des realen schriftlichen Sprachgebrauchs, die die Alltagskultur prägt. Die ältere Forschung zur Schriftlichkeit enthält wenig Ansatzpunkte, die darauf hindeuten, dass das Schreiben und geschriebene Texte im alltäglichen Leben einer Mehrheit von Sprecherinnen und Sprechern eine grosse Rolle spielen würde, wohl aber impliziert es eine ganz wesentliche Rolle der Schriftlichkeit für die Herausbildung und Weiterentwicklung von Kultur im weitesten Sinne: Das (autonome, explizite) Schreiben gilt als Voraussetzung für die Formulierung originalen theoretischen Wissens (vgl. Olson, 1977 und 1994 a). Diese "elitäre" Vorstellung von Schriftlichkeit, deren Bedeutung für die westliche Zivilisations- und Kulturgeschichte unbestritten ist, prägt weitgehend die Auffassungen vieler Sprachteilnehmer, gerade, wenn es sich um "schlechte Schreiber" handelt (vgl. Blanche-Benveniste 1994), für die damit eine grosse Kluft zwischen einer allgemeinen Schriftlichkeit auf der einen Seite und ihren

kommunikativen Bedürfnissen und Möglichkeiten auf der anderen Seite aufgebaut wird. Die jüngere Forschung hat ihre Interessengebiete - wenn auch unter der einseitigen Perspektive des "schriftlichen Minimums" - auch auf die soziale Schriftlichkeit einer Mehrheit von Sprachteilhabern ausgedehnt und arbeitet an der Modellierung des Begriffs der funktionalen Literalität, der "functional literacy" (vgl. Verhoeven, 1994). Für die soziokulturelle Wertung der Schriftlichkeit spielt es zunächst eine Rolle, wie das Verhältnis von Sprache und Schrift grundsätzlich gesehen wird. Eine weitverbreitete Auffassung, die sich beispielsweise schon auf die Autorität von Wilhelm von Humboldt stützen kann, geht davon aus, dass "jede Sprache (...) also nicht bloss lange Zeit ohne Schrift bestanden (hat), sondern (...) auch grossentheils beständig auf gleiche Art" fortlebt (V, 109). Sie hält deshalb die mündliche Sprache für grundlegender als die geschriebene und spricht der gesprochenen Sprache Priorität vor der geschriebenen zu. Indem man so die gesprochene Sprache als anthropologisches Merkmal des Menschen auffasst, als das, was ihn vom Tier unterscheidet, hebt man die Verbundenheit und Gleichheit aller Menschen hervor. Die Schrift erscheint komplementär dazu zwar nicht als anthropologisches Merkmal, dafür aber als Merkmal des kultivierten, zivilisierten Menschen, der das Schreiben als höchste und anspruchsvollste

aller sprachlichen Leistungen beherrscht. Kulturgeschichtlich kann die Bedeutung der Schrift so gesehen werden, wenn wir auch nicht in europazentrischer Manier meinen dürfen, dass (nur) die alten Griechen die Schrift erfunden hätten. In verschiedenen anderen Teilen der Welt wurden Schriften - auch in elaborierten und leistungsfähigen Formen - schon viel früher gebraucht (vgl. Gaur, 1994).

### **Das Verhältnis von Sprache und Schrift**

Die soziokulturelle Wertung der Schriftlichkeit zeigt sich weiter in der heutigen Diskussion des funktionalen Analphabetismus von Erwachsenen in den westlichen Dienstleistungsgesellschaften. Diese Diskussion geht aus von der zutreffenden Beobachtung, dass nicht alle AbsolventInnen der Schulen als Erwachsene die in ihrem Leben auftauchenden Lese- und Schreibaufgaben bewältigen können. Die Interpretationen dieser Erscheinung reichen von Zivilisationsverfallklagen bis zur Erkenntnis, dass die Lese- und Schreibanforderungen heute (im Unterschied zu früher) alle Erwachsenen betreffen und gegenüber dem letzten Jahrhundert gestiegen sind (vgl. Sieber, 1994). Gemeinsam ist diesen verschiedenen Interpretationen, dass sie eine Vorstellung von Schriftlichkeit kultivieren, die höhere Anforderungen stellt als die Mündlichkeit. Das trifft jedoch nur dann zu, wenn geschriebene Texte wesentlich als monologische und deshalb explizite, dekontextualisierte Texte den gesprochenen Texten gegenübergestellt werden, die ebenso wesentlich als dialogisch und deshalb kontextabhängig gesehen werden. Aus linguistischer Sicht ist die Abstützung auf nur diese Opposition nicht haltbar und das Kriterienpaar der Modalität "gesprochen - geschrieben" muss um den Aspekt des (hier versuchsweise so genannten) Modus "situations-

**Dazu ist mit aller Deutlichkeit festzuhalten, dass das Schreiben zwar mit anspruchsvoller Reflexionstätigkeit verbunden sein kann, insofern höhere kulturelle Tätigkeit darstellen kann, aber nicht damit verbunden sein muss. Und nur aus dieser eingeschränkten Perspektive erscheint das Schreiben fälschlicherweise als prototypisch elitäre kulturelle Tätigkeit, auf dessen Förderung man insbesondere in einer Zweitsprache eventuell verzichten könnte.**

abhängig - dekontextualisiert, literal" notwendig ergänzt werden, damit konkrete Sprachprodukte kreuzklassifiziert werden können: Gesprochene Sprache ist nämlich ebensowenig notwendig situationsabhängig, wie geschriebene Sprache notwendig situationsunabhängig ist.

Trotzdem wird auch innerhalb der Linguistik die Auffassung von pragmatischen Defiziten der Schriftkonstitution vertreten. Man modelliert dabei die geschriebene Sprache als Gegensatz zur gesprochenen Sprache, die man im Gespräch verwirklicht sieht, und sieht als Charakteristika der geschriebenen Sprache:

1. die Einweg-Kommunikation,
2. die Reduktion der para- und nicht-verbale Kommunikationsmöglichkeiten und
3. das Wegfallen des pragmatischen Kontextes.

Wir finden diese Auffassung in den Grundzügen schon bei Theoretikern des letzten Jahrhunderts. Allerdings geht hier Übereinstimmung und Klarheit auf Kosten einer differenzierten Angemessenheit. Die gesprochene

Sprache wird aber nicht immer in einer direkten Kommunikationssituation verwendet - man denke an die Medien- oder Telefonkommunikation. Die geschriebene Sprache auf der anderen Seite wird oft im Zusammenhang mit vorausgehenden und nachfolgenden Kommunikationsakten gebraucht. Gerade alltägliche schriftliche Kommunikationsereignisse sind in potentiell mündliche Kommunikationsereignisse eingebettet. Umgekehrt gibt es Fälle, in denen mündliche Kommunikationsereignisse in schriftliche Zusammenhänge eingebettet sind. Wenn man die grösseren Äusserungszusammenhänge sieht, sticht die Einwegigkeit der schriftlichen Kommunikation nicht mehr so klar heraus. Von Wegfallen des pragmatischen Kontextes kann dann ebenfalls nicht generell die Rede sein (vgl. Häcki Buhofer, 1985, 4.3.2.).

Von Bedeutung für die Beurteilung der Schreibförderung in einer Zweitsprache ist - neben der Perspektive auf das Verhältnis der Modalitäten und des situationsabhängigen bzw. des literalen Modus - auch das für eine Sprachsituation charakteristische Verhältnis der Sprachformen, das Verhältnis von gesprochener Sprache und Schriftsprache. Wenn beispielsweise geschriebene Sprache und Schriftsprache quasi identifiziert werden und wenn die Schriftsprache etwas von der Mundart oder von der Umgangssprache weit Entferntes darstellt, so sind Schreiben und geschriebene Sprache in weitaus stärkerem Masse normbestimmt, als wenn geschriebene Sprache auch umgangssprachlich realisiert werden darf und die Schriftsprache auch Elemente der gesprochenen Sprache enthält. Wenn Schreiben und geschriebene Sprache aber normbestimmt sind, so gelten sie als erheblich schwieriger und anstrengender, als wenn sie das nicht sind (vgl. Häcki Buhofer, 1985, 4.3.5.).

### Das Schreiben aus psychologischer Sicht

Die gesellschaftliche Sichtweise der "höherwertigen" Schriftlichkeit wurde und wird auf die entwicklungs- und sprachpsychologischen Auffassungen übertragen. Auch entwicklungspsychologisch gesehen gilt das Schreiben als - im Vergleich zum Sprechen - schwierigere, höher entwickelte, reflexivere Tätigkeit. Beispielsweise wird das Schreiben als Tätigkeit des Problemlösens modelliert, als Vorgang, der das Linearisieren ebenso umfasst wie das hierarchische Strukturieren, und immer auch Umarbeiten, Explizieren und Neuverknüpfen von Wissensbeständen nach sich zieht (vgl. Portmann, 1991).

Dazu ist mit aller Deutlichkeit festzuhalten, dass das Schreiben zwar mit anspruchsvoller Reflexionstätigkeit verbunden sein *kann*, insofern höhere kulturelle Tätigkeit darstellen *kann*, aber nicht damit verbunden sein *muss*. Und nur aus dieser eingeschränkten Perspektive erscheint das Schreiben fälschlicherweise als prototypisch elitäre kulturelle Tätigkeit, auf dessen

Förderung man insbesondere in einer Zweitsprache eventuell verzichten könnte. Es kann deshalb keine "fixe Abfolge" der Förderung von Sprechen und Schreiben geben: "Je nach Umständen kann Schreiben eine einfachere und leichter beherrschbare Weise des Sprachgebrauchs darstellen als das Sprechen." (Portmann, 1991, 564).

### Das Schreiben im Alltag

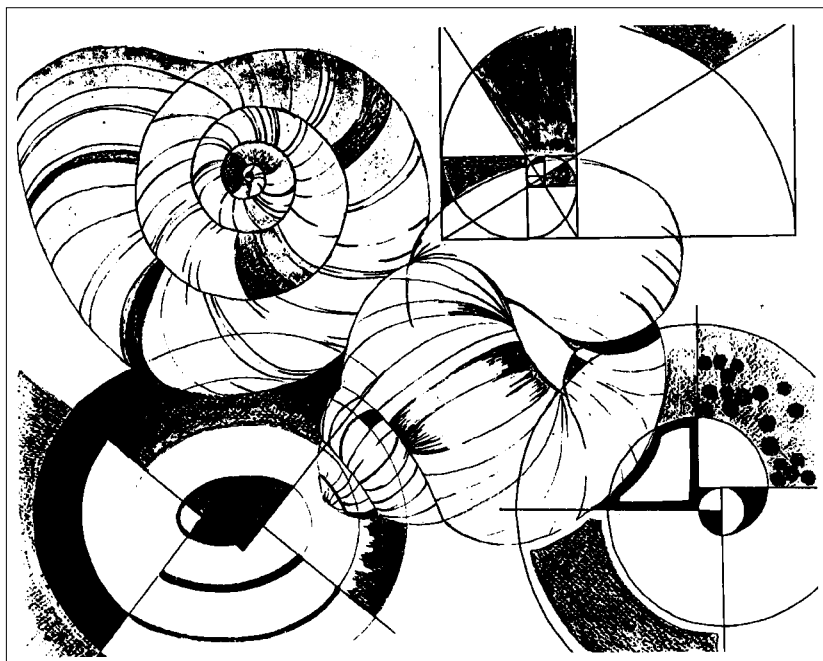
Eine Überprüfung der Funktionen des Schreibens im betrieblichen und privaten Alltag von Erwachsenen und der Bedeutung, die das Schreiben für Kinder vor und ausserhalb der Schule hat, zeigt eine weitgehend durchgängige Präsenz alltäglichen Schreibens im Leben von Kindern und Erwachsenen.

Im Alltag von Erwachsenen, die in westlichen Dienstleistungsgesellschaften leben und arbeiten, nimmt die Schriftlichkeit nicht ab, wie die omniprésente Analphabetismuskussion vermuten lässt, sondern entwickelt in enger Verflechtung mit

mündlicher Kommunikation andere, bisher kaum erforschte Formen. In ihrem mündlich-schriftlichen Kontext gelesen, beweisen Aktennotizen, Telefonprotokolle, Beschwerdebriefe usw., wie häufig und effektiv auch im nichtliterarischen Alltag heute instrumentelles Schreiben eingesetzt, Texte produziert und verwendet werden.

Im privaten Bereich sind es zu einem guten Teil Ärger-Erlebnisse, Reklamationen in weitesten Sinne, die schriftlich realisiert werden. Beispielsweise im Versandhandel wird von Seiten der Kunden und Kundinnen jeweils dann nach der Bestellung kommuniziert, wenn das Geschäft nicht problemlos abgewickelt werden kann, weil nicht termingerecht, nicht zum angegebenen Preis, nicht die gewünschte Ware geliefert wird oder die Rechnungen nicht oder nicht nach Vorstellung des Lieferanten bezahlt werden können. Geschriebene Texte aus solchen Kommunikationssituationen zeichnen sich durch eine charakteristische Merkmalskombination aus, die sie als instrumentelles Schreiben von professionellem Schreiben unterscheidet.

Die bei der heutigen (über Post und Bank abgewickelten) Zahlungsweise allgegenwärtigen Kontoauszüge machen deutlich, dass nicht alle schriftlichen Texte explizit sind. Der Kontoauszug ist oft die betriebliche Reaktion auf eine telefonische oder schriftliche Anfrage und ersetzt einen individuell formulierten Brief, stellt aber in bezug auf Sprechhandlungen und zu verstehende Äusserungen einen Text (und keine blosse Zahlenansammlung) dar: Er orientiert die Kunden - manchmal mit einem handschriftlich ergänzten Zusatz - über die Daten und Lieferungen, über die Rücksendungen und die Zusammensetzung des aktuellen Kontostands. Diese Texte enthalten insofern Daten für alle denkbaren Probleme. Sie können deshalb nicht im üblichen Sinne explizit sein, weil Explizitheit immer auf eine



bestimmte kommunikative Problematik ausgerichtet ist (vgl. Häcki Buhofer, 1993 a, 1993b, 1994 ).

Auch im beruflichen Alltag betreffen Schreibaufgaben nicht nur Sekretärinnen, ihre Vorgesetzten sowie die Vertreter und Vertreterinnen von Schreibspezialistenberufen. Auch Mitarbeiter ohne Schreibmaschinen bzw. Computer schreiben in ihrem beruflichen Alltag: Wenn man in Stichworten eine Meldung macht, eine Bezugskarte ausfüllt, eine schriftliche Nachricht hinterlässt, dann ist das wie beim Sprechen in vertrauten Situationen: Umstände und Thema müssen nicht speziell eingeführt werden: was allen bekannt ist, muss nicht explizit gesagt werden. Weil dieses instrumentelle Schreiben zudem für keine Öffentlichkeit bestimmt ist, fallen viele formale Erfordernisse weg, wie z.B. die grammatische Vollständigkeit der Sätze, Einleitungs- und Abschlussformulierungen. Dieses Schreiben ist deshalb weder aufwendig noch abstrakt. In diesem Punkt unterscheidet sich alltägliches gebrauchtorientiertes Schreiben von fachsprachlich-theoretischem Schreiben, indem es gegenüber dem Sprechen keine Erweiterungsleistung darstellt, nicht situationsunabhängiger, expliziter, durchdachter, logischer oder komplexer ist, sondern im Gegenteil eine kondensierte Syntax aufweisen kann (vgl. Häcki Buhofer, 1985, 8.).

Auch die Mehrzahl von 100 befragten Lehrlingen aus 25 Berufen verrichtet täglich, oft oder gelegentlich Schreibarbeiten an ihrem Ausbildungsplatz. Nur jeder dritte Lehrling kommt im Betrieb selten oder gar nie zum Schreiben. Im Privatleben ist es nur jeder sechste, der angibt, kaum je etwas schriftlich festzuhalten (vgl. Wyss Kolb, 1994 ).

Da zur Berufsarbeit also das Schreiben gehört, gehört die entsprechende Förderung des Schreibens auch zur Zweitsprachenausbildung. Denn Zweitsprachenunterricht ist heute zu

**Die alltägliche Schriftlichkeit (...), das instrumentelle Schreiben, kann und soll (...) in einem gesteuerten, nicht muttersprachlichen Unterricht ebenso legitim und sinnvoll gefördert werden wie der mündliche Sprachgebrauch. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, mit dem Schreiben den Spracherwerb zu fördern, sondern das Schreiben in seinen verschiedenartigen Erscheinungsformen und Funktionen auch ausserhalb des Unterrichts in einer Zweitsprache einsetzen zu können.**

einem dominierenden Teil Fachsprachenunterricht. Fachsprachlicher Unterricht wiederum ist "fester Bestandteil berufsbezogener Ausbildung" resp. "unverzichtbarer und international anerkannter Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen geworden" (vgl. Beier, Forner, 1994, 150, Paulsfeld, 1994, 25). Zum berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht gehört also auch der Unterricht in instrumentellem Schreiben. Allerdings müssen wir berücksichtigen, dass "die am Erwerb von Fachfremdsprachen Interessierten (...) nicht allein eine zunehmend grössere Zahl, sondern auch eine hochgradig inhomogene Gruppe mit überaus divergierenden Erwartungen" bilden (vgl. Schaefer, 1994, 199). Auch die Frage nach der sozialen Bedeutung des Schreibens muss daher differenzierend angegangen werden.

**Schriftlichkeit: wann fängt man damit an?**

Im Normalfall eines durchschnittlich geförderten Kindes in einer durchschnittlich literalen Familie, die in einer literalen Gesellschaft lebt, finden Lernprozesse zum Erwerb von Lesen und Schreiben schon vor und ausserhalb der Schule statt. In einer literalen Kultur fangen die Vorbereitungen für die Schriftlichkeit mit der Geburt an. Schriftlichkeit ist eingebettet in Mündlichkeit und in soziale Interaktion in der Umgebung. Das würde man nicht denken, wenn man die Literatur zum Spracherwerb studiert: Wir finden Untersuchungen entweder über das Sprechen- und Verstehenlernen oder über das Lesen- und Schreibenlernen, als ob die beiden Prozesse nichts miteinander zu tun hätten. Erst die neuere Literatur zeigt den Prozess der Schriftlichkeitsentwicklung, der weit vor dem Alter von fünf bis sieben beginnt. Der frühe Schriftlichkeitserwerb hat eine soziale Basis, wie wir beispielsweise an der Gute-Nach-Geschichte sehen können, die in vielen Familien ein Routinebestandteil des Zu-Bett-Gehens darstellt und daher zur Alltagskultur gehört. Die Routine entwickelt sich: Wenn das Kind ein, zwei Jahre alt ist, wird sie einseitig von den Erwachsenen strukturiert, die das Buch auswählen, es in ihren Händen halten, die Interaktion strukturieren und die Laute des Kindes als Antworten interpretieren, die seinen Konversationsbeitrag bilden. Später strukturieren die Kinder selber die Situation, wählen des Buch aus, entscheiden, ob sie einfach zuhören oder Zwischenfragen stellen oder Kommentare abgeben wollen, ob sie nach dem Erzählen das Buch noch anschauen wollen, ob sie selber weiterlesen etc. Dabei ist Story time weder die häufigste noch die wichtigste Art der kindlichen Schriftlichkeitserfahrung. Es gibt sehr viel Gedrucktes in jedem Durchschnittshaushalt. Wenn man kocht, isst, einkauft, Erinnerungen archiviert, feiert,

ist Schriftlichkeit sehr oft involviert, ohne dass sie das Ziel dieser Tätigkeiten wäre (Vgl. Barton, 1994).

Es gibt keinen notwendigen qualitativen Unterschied von gesprochener zu geschriebener Sprache, der auf Kriterien wie höhere Problemlösefähigkeit oder anspruchsvollere Reflexionstätigkeit zurückginge. Allerdings ist das Schreiben langsamer als das Sprechen und Erstschreiber müssen sich zu Beginn der Schulzeit - wenn sie mündlich noch keine Geschichten erzählen können - an die eher monologische Situation gewöhnen. Trotzdem kann man Strategien des Schreibens auch aus der gesprochenen Sprache übernehmen.

### Schreiben im Zweitspracherwerb

Das explizite Schreiben, das mit gesteigerter Reflexionstätigkeit verbunden ist, Vorarbeiten und Notizen erfordert, mehrere Arbeitsgänge an der Linearität und der hierarchischen Struktur nötig macht, dieses spezialisierte Schreiben kann in einer zweiten Sprache vor allem dann gefördert werden, wenn es auch in der Muttersprache möglich ist und genügend Zeit dafür eingeräumt werden kann. Die alltägliche Schriftlichkeit aber, das instrumentelle Schreiben, kann und soll - gerade im Hinblick auf eine berufsbezogene fachsprachliche Ausbildung, wie sie der Zweitspracherwerb besonders bei Erwachsenen häufig darstellt - in einem gesteuerten, nicht muttersprachlichen Unterricht ebenso legitim und sinnvoll gefördert werden wie der mündliche Sprachgebrauch. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, mit dem Schreiben den Spracherwerb zu fördern, sondern das Schreiben in seinen verschiedenartigen Erscheinungsformen und Funktionen auch ausserhalb des Unterrichts in einer Zweitsprache einsetzen zu können.

### Literatur

- BARTON, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford.
- BEIER, R./ FORNER, W. (1994): *Zum Stand der Fachsprachenlehre am SISIB*. In: SCHAEDER, B. (Hrsg.) *Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*. Essen, 149 - 164.
- GAUR, A. (1994): *Political Implications of Writing Systems*. In: FRITH, U./ LÜDI, G./ EGLI, M. (Hrsg.): *Proceedings of the Workshop on Contexts of Literacy*. (European Science Foundation, Network on Written Language and Literacy, Volume III), 230 - 247.
- HÄCKI BUHOFFER, A. (1985): *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte - am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs*. (= Zürcher Germanistische Studien 2). Bern.
- HÄCKI BUHOFFER, A. (1993a): *Sachlichkeit, Zwänge und Emotionen als Charakteristika der schriftlichen Kommunikation im Versandhandel*. In: DARSKI J. / VETULANI Z.: *Sprache - Kommunikation - Informatik*. Akten des 26. Linguistischen Kolloquiums, Poznan 1991, Tübingen, 63 - 72.
- HÄCKI BUHOFFER, A. (1993b): *Instrumentelles Schreiben im Alltag. Schriftliche Versandhandelskommunikation*. In: WERLEN I. (Hrsg.): *Schweizer Soziolinguistik - Soziolinguistik der Schweiz*. (= Bulletin CILA 58). Neuchâtel, 213 - 232.
- HÄCKI BUHOFFER, A. (1994): *Schriftlichkeit im Handel*. In: GÜNTHER, H./ LUDWIG, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Berlin, 619 - 628.
- HUMBOLDT, W.v. (Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel.) (1972): *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt.
- OLSON, D. (1977): *From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing*. In: *Harvard Educational Review* vo. 47, No 3, 257 - 281.
- OLSON, D. (1994 a): *Literacy and the making of the Western mind*. In: VERHOEVEN, L. (Hrsg.): *Functional literacy*. Amsterdam, 134 - 150.
- OLSON, D. (1994b): *On the relation between speech and writing*. In: VERHOEVEN, L./ TEBEROSKY, A.: *Proceedings of the Workshop on Understanding Early Literacy in a Developmental and Cross-Linguistic Approach*. (European Science Foundation, Network on Written Language and Literacy. Volume II). 251 - 274.
- PAULSFELD, . (1994): *Sprachen im Beruf - Bedarfsanalysen*. In: SCHAEDER, B. (Hrsg.): *Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*. Essen, 25 - 41.
- PORTMANN, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. (= RGL 122). Tübingen.
- SCHAEDER, B. (1994): *Deutsch als Fachfremdsprache*. In: SCHAEDER, B.

(Hrsg.): *Siegener Institut für Sprachen im Beruf. Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis*. Essen, 197 - 206.

SIEBER, P. (Hrsg.) (1994): *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (= Reihe Sprachlandschaft 12). Aarau.

VERHOEVEN, L. (Hrsg.) (1994): *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam.

WYSS KOLB, M. (1995): *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Sauerländer.

### Annelies Häcki Buhofer

Dissertation zum Thema "Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen an schweizerdeutschem Material", Frauenfeld 1980. Habilitation 1985 mit der zitierten Arbeit "Schriftlichkeit im Alltag". Wiss. Mitarbeiterin am Deutschen Seminar der Universität Basel. Forschungsgebiete: Spracherwerb, Phraseologie, Schriftlichkeit im Alltag.

## Tema

Scrivere - Schreiben - Ecrire

# In der Fremdsprache schreiben

Überlegungen zur Entwicklung einer Schreibdidaktik und -methodik

Gerhard Neuner  
Universität Kassel

*Ausgehend von einem knappen historischen Überblick, gelingt es Gerhard Neuner, eine umfassende Darstellung der wichtigsten Funktionen des Schreibens in ihrem für die L2 bedeutsamen didaktischen Zusammenhang vorzulegen. Konkrete Hinweise zur Gestaltung der Aufgabenstellungen und der verschiedenen Übungen vervollständigen den Beitrag und werden für die Praxis besonders wertvoll sein. (Red.)*

### 1. Zur historischen Entwicklung der Schreibdidaktik

In der Fremdsprache schreiben - lernt man das nicht von selbst, wenn man nur genügend Grammatik und Wortschatz gelernt hat und die Regeln der Rechtschreibung kennt?! Wer in der Fremdsprache reden kann, kann doch auch schreiben, oder?!

Die Antworten auf solche Fragen wurden in der Geschichte der Entwicklung der fremdsprachlichen Lehrmethoden ganz unterschiedlich gegeben. Sie sind ganz entscheidend von der Frage geprägt, ob in der jeweiligen Methodenkonzeption den primären, "mündlichen" Fertigkeitsebenen (Hören/Sprechen) oder den schriftsprachlichen, sekundären (Lesen/Schreiben) der Vorrang gegeben wurde (Neuner/Hunfeld 1993).

Im Konzept der *Grammatik-Übersetzungsmethode* (GÜM) etwa dominieren die schriftsprachlichen Bereiche. Das hat mit der Konzentration dieser Methode auf die Vermittlung einer "Sprachlehre der jeweiligen Fremdsprache", d. h. auf die Grammatik, zu tun, die aus der Schriftsprache gewonnen wird. Träger der kulturellen Traditionen sind die schriftlichen Dokumente eines Sprachraums, vorwiegend literarische Texte. Entsprechend richtet sich eines der wesentlichen Ziele der GÜM auch auf das lesende Erfassen solcher Texte. Lesen in der fremden Sprache bedeutet Partizipation an der geistigen Bildung der kulturellen Welt der jeweiligen Zielsprache. Entsprechend

ist die Zielsetzung des Schreibens: Korrektes Schreiben und die Entwicklung eines 'gepflegten Schreibstils' sind ein Nachweis der Teilhabe an der geistigen Bildung. Die Förderung des schriftlichen Ausdrucks geht in der GÜM Hand in Hand mit der Ausbildung des Leseverständnisses. Sie gehört deshalb auch zu den wichtigen Unterrichtszielen der GÜM.

Ganz anders stellt sich die Auffassung von der Bedeutung des Schreibens in der didaktischen Konzeption der *Audiolingualen/Audiovisuellen Methode* dar, deren Position von der Zielsetzung der "Sprachverwendung in Alltagssituationen" bestimmt wird. Hören/Sprechen als den in Alltagskommunikation dominierenden sprachlichen Fertigkeiten wird der Vorrang vor den schriftsprachlichen Fertigkeiten eingeräumt.

### 2. Aspekte einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik

#### 2.1. Die pragmatische Perspektive: Schreiben und Fremdsprachenverwendung

Die pragmatische Position wird in den ersten Entwürfen der *Kommunikativen Fremdsprachendidaktik* noch stärker akzentuiert. Da in der realen Fremdsprachenverwendung wenig geschrieben wird - so lautet die Argumentation -, kommt der Entwicklung des Schreibens beim Fremdsprachenlernen eine nur untergeordnete Bedeu-

tung zu. Das *Zertifikat DaF* (3. Aufl., 1985) beschränkt z. B. seine Hinweise beim "Lernziel schriftlicher Ausdruck" auf die "Ausbildung der Fähigkeit, persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen und sprachlich möglichst regelgerecht zu schreiben". (S. 23) Auch die Ausführungen in der *Kontaktschwelle DaF* (1980) weisen dem Schreiben eine eingeschränkte Rolle zu:

*"Die Lernzielbestimmung für das Schreiben geht von der Annahme aus, daß die überwiegende Mehrheit der Zielgruppe nur eine sehr limitierte Schreibfertigkeit braucht, beschränkt auf einige wenige Muster:*

- Ausfüllen von Anmeldeformularen
- briefliche Anfragen in bezug auf Unterkunft, Verpflegung, Preis, Umgebung; Bitte um Prospekte
- kurze persönliche Mitteilungen (z. B. Ankunftszeit, Absagen), Grußpostkarten" (S. 28)

Die Folge dieser Einengung der Schreibdidaktik auf pragmatisch-nützliche Schreibenanlässe ist eine Reduktion des Schreibens auch im Fremdsprachenunterricht und eine Konzentration auf die Entwicklung des Hörverstehens und des Sprechens.

## 2.2. Schreiben im Lernprozeß

Auch im kommunikativ orientierten Unterricht wird sehr viel mehr geschrieben als man nach diesen Hinweisen erwarten würde:

- viele Übungen werden schriftlich durchgeführt (vom Abschreiben und Nachschreiben, der Ergänzung von Lückentexten, dem Anfertigen und Ausarbeiten von Notizen bis zur schriftlichen Beantwortung von Fragen und dem frei gestalteten Aufsatz)
- Hausaufgaben sind oft schriftlich zu erledigen. Zu vielen Lehrwerken gehören Arbeitshefte, in denen der jeweilige Lernstoff schriftlich nachgearbeitet wird.
- Immer noch haben die schriftlichen Leistungen, die in Sprachtests (vom ad hoc-Test bis zum Abitur oder Staatsexamen) erbracht werden, einen hohen Rang gegenüber den mündlich erbrachten Leistungen.

Im Gegensatz zu den erwähnten pragmatischen Aspekten, in denen das Schreiben das unmittelbare Lernziel ist, wird das Schreiben im unterrichtlichen Lernprozeß aus guten Gründen als ein "Instrument" benutzt, das verwendet wird, um andere Lernziele effizienter zu erreichen, z. B. beim Wortschatz- und Grammatik-

lernen oder zur Sicherung und Wiedergabe des Inhalts eines Texts.

Auf eine einfache Formel gebracht, lautet die Aussage der kognitiven Lernpsychologie: Schreiben unterstützt das Lernen.

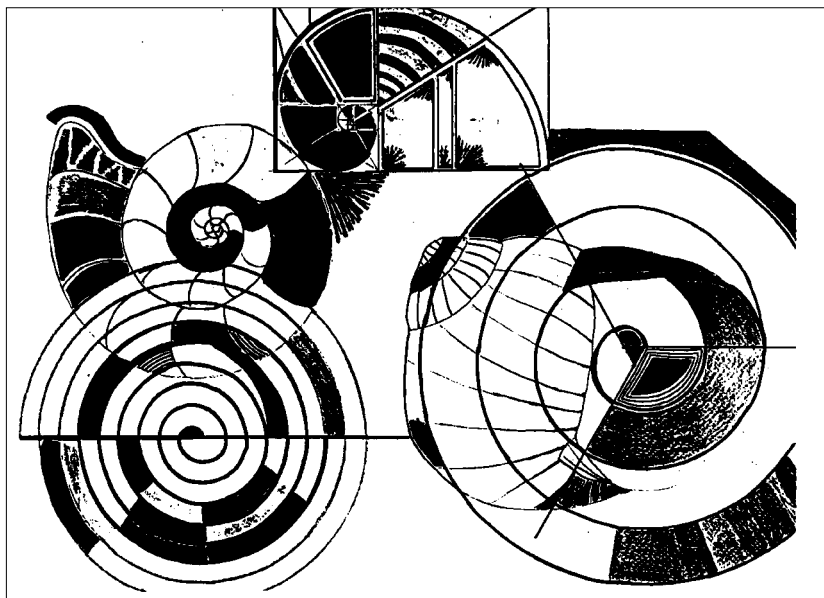
*"Schreiben steigert den Einprägungs- und Behaltenseffekt, besonders bei dem Gedächtnistyp, der am verbreitetsten ist: dem optisch-graphomotorischen. Beim Schreiben spielen nämlich mehrere Aspekte eine Rolle: optische (man sieht, was man schreibt), akustische (die Sprachlaute, die Phoneme, werden mit den entsprechenden Abbildern der Buchstaben, den Graphemen assoziiert), artikulatorische (wer schreibt, artikuliert innerlich, was er schreibt) und sprechmotorische (die Schreibbewegungen mit der Hand)." (Kast, 1992, S. 21 f.)*

*"Wenn man weiterhin berücksichtigt, daß der Mensch in seinem Gedächtnis nur 20 % von dem behält, was er hört, aber über 50 % von dem, was er sieht, und wenn schließlich der vorwiegend optisch und graphomotorisch angelegte Gedächtnistyp als der am stärksten verbreitete gilt, dann ist - auch bei der Beachtung vorhandener individueller Unterschiede - die Bedeutsamkeit graphischer Repräsentation von Sprache für das Erlernen einer Fremdsprache offensichtlich." (Bohn, 1987, S. 234 f.)*

## 2.3. Personales und kreatives Schreiben

Es kann aber auch noch andere als pragmatisch oder didaktisch motivierte Anlässe geben, bei denen wir 'zur Feder greifen' (oder uns an die Schreibmaschinen bzw. an den PC setzen): wenn es darum geht, für sich selbst persönliche Gefühle oder Gedanken festzuhalten, zu verarbeiten, zu gestalten - etwa beim Tagebuchschreiben, beim Verfassen von Gedichten oder Geschichten.

Man kann einwenden, daß diese Art des Schreibens typisch für das Schreiben in der Muttersprache ist. Doch



gibt es viele überzeugende Beispiele (vgl. die Arbeiten von I. Mummert in der Bibliographie und das Themenheft "Literatur im Anfänger-Unterricht" von *Fremdsprache Deutsch*, H. 2/1994), daß personales und kreatives Schreiben auch mit großem Erfolg in der Fremdsprache geschehen kann. Das hat seine Ursachen zum einen darin, daß kreatives Schreiben in der Fremdsprache ein hohes Maß an Konzentration und Bewußtheit erfordert (nach dem richtigen Wort suchen - auch im Wörterbuch!) und daß der Gebrauch der Fremdsprache Distanz und Verfremdung ermöglicht.

Während das pragmatisch bzw. didaktisch motivierte Schreiben stärker produktorientiert ist - d. h. sich etwa auf das Abfassen eines Briefes oder die Ausarbeitung von Notizen zu einem Bericht konzentriert -, steht beim personal-kreativen Schreiben eher der Schreib**prozeß** im Vordergrund: Während des Schreibens verdichten sich die Gedanken zu Worten und die Worte zur Schrift; nicht nur, was man sagen will, ist wichtig, sondern auch, **wie** man es in Worte faßt. Bei dieser Art des Schreibens wird besonders ein wichtiger Unterschied zum Sprechen deutlich: Der Schreiber hat - im Gegensatz zum Sprecher - Zeit, seine Gedanken abzuwägen, bewußt zu formulieren und ggf. Formulierungen wieder zu verändern. Die Vergegenständlichung der Gedanken und die Verlangsamung der Abläufe treten deshalb beim personal-kreativen Schreiben deutlicher hervor als bei anderen Schreibenanlässen.

### 3. Zum Verhältnis von Sprechen und Schreiben

Sprechen und Schreiben werden als "produktive" Fertigkeiten bezeichnet (im Gegensatz zu den "rezeptiven" Fertigkeiten des Hörens und Lesens). Daß Sprechen eine andere sprachliche Tätigkeit ist als Schreiben und daß beide Tätigkeiten unter jeweils

anderen psycholinguistischen Voraussetzungen ausgeübt werden, liegt auf der Hand. Auch die räumlichen und zeitlichen Bedingungen sind beim Sprechen und Schreiben ganz unterschiedlich. Die in Tabelle 1 enthaltene Gegenüberstellung (Bohn, 1987, S. 235) versucht dies deutlich zu machen.

### 4. Konsequenzen für Aufgabenstellungen und Übungsansätze im Bereich des Schreibens

Wenn wir Aufgaben und Übungsformen zur Entfaltung des Schreibens einsetzen, können wir auf das in der Muttersprache entwickelte Wissen der Lernenden zurückgreifen. Es bezieht sich auf

- die Themen und Inhalte (Vorwissen der Lernenden: Weltwissen/sach- und fachspezifisches Wissen)

Sprecher/Hörer		Schreiber/Leser	
unmittelbarer Partnerbezug permanente Rückkopplung		mittelbarer Partnerbezug "versetzte" Rückkopplung	
Verschmelzung von gedanklichem Konzept und sprechmotorischer Ausführung		zeitlicher Abstand zwischen gedanklichem Konzept und schreibmotorischer Ausführung	
gemeinsamer Situationsbezug ermöglicht sprachliche Entlastung der Darstellung		alles für die Verständigung Notwendige muß sprachlich expliziert werden	
phonetisch-akustische Verständigungshilfen als universelle Gestaltungshilfen		graphisch-visuelle Verständigungshilfen kein adäquater Ersatz	
Kontrolle der sprachlichen Form eingeschränkt offener Korrekturvorgang		Kontrolle nachträglich möglich i. a. verdeckter Korrekturvorgang	
Sprechen		Schreiben	
Auflockerung	Ausdrucksweise	Verdichtung	
höherer Anteil	Redundanz	geringerer Anteil	
im Aufwand	Ökonomie	im Umfang	
lockere Fügungsweise parataktisch Rhema-Thema-Folge	Syntax	gestraffte Fügungsweise, hypotaktisch Thema-Rhema-Folge	
Abweichung von der (schriftsprachlichen) Norm	Morphologie	Korrektheit in der Anwendung der Norm	
häufiger ungenaue Wortwahl, Stereotype, Füllwörter, Wortwiederholungen, u.a.	Lexik	stärkerer Zwang zur adäquaten Bezeichnung	

Tabelle 1

- die Textsorten (die Schreibschemata, die für die Gestaltung bestimmter Textsorten, z. B. des Briefes, aktiviert werden)
- die Schreibstrategien (z. B. den Aufbau der Argumente bei einer Erörterung; die Wahl des richtigen Sprachregisters bei einem Kommentar etc.)

Diese vorhandenen Fähigkeiten kann man im Fremdsprachenunterricht nutzen, man muß aber berücksichtigen, daß kulturspezifische Unterschiede in den drei genannten Bereichen auftreten können. Beispiele: Märchen etwa fangen nicht in allen Kulturen mit "Es war einmal ..." an; die Gestaltung von Reklametexten (Verhältnis von Bild- und Sprachelementen; Wortspiele etc.) kann sehr unterschiedlich sein. Wir haben bei der Diskussion der fremdsprachlichen Schreibdidaktik drei Aspekte hervorgehoben, die wir im Hinblick auf die Entwicklung von Aufgabenstellungen und Übungen zum Schreiben weiter verfolgen wollen (vgl. auch das Themenheft "Aufgaben und Übungsgeschehen" von *Fremdsprache Deutsch*, H. 1/1994).

#### 4.1. Anleitung zum pragmatisch orientierten Schreiben

Pragmatisch motiviertes Schreiben in der Fremdsprache bezieht sich auf eine relativ eng begrenzte Zahl von Textsorten (Brief/Postkarte; Formulare; persönliche Notizen und Mitteilungen; ggf. Lebenslauf). Die meisten dieser Textsorten sind stark formalisiert. Das betrifft vor allem auch die Textsorte "Brief", die die am häufigsten gebrauchte Textsorte ist: Die äußere Form des Briefes liegt ebenso fest (Adresse; Absender; Datum; Eröffnung und Abschluß) wie die sprachliche Gestaltung (z. B. Anrede- und Abschlußformeln).

Briefeschreiben in der Fremdsprache lernt man deshalb am besten anhand der Arbeit mit Modellen. Sinnvolle

Übungsformen sind:

- Erstellen von Paralleltexten zu einer Vorlage
- Variationen einer Vorlage
- Ergänzen einer Vorlage (Ausfüllen von Lücken)

N.b.: Die Formelhaftigkeit des Briefeschreibens geht auch im muttersprachlichen Bereich so weit, daß für Leute, die im Schreiben nicht gewandt sind, sog. "Briefsteller" - Modellbriefe für die unterschiedlichsten Anlässe - erstellt worden sind, die bei den eigenen Formulierungen benutzt werden können.

#### 4.2. Schreiben im Lehr- und Lernprozeß

Im letzten Abschnitt ist implizit der enge Zusammenhang von Lernzielen und Lehrverfahren deutlich geworden: Um bestimmte Schreibansätze (Lehrziele) zu meistern, müssen für den Unterricht Schreibaufgaben formuliert werden, die ganz bestimmte Schreibübungen verlangen. Bei den Übungen, die im Lehr- und Lernprozeß eingesetzt werden, unterscheiden wir zwischen stark gesteuerten, halbgesteuerten und offenen Übungsformen (vgl. die Systematik bei Neuner/Krüger/Grewer, 1981). Dazu einige Beispiele:

##### Stark gesteuerte Übungen

Sie konzentrieren sich auf eine eng begrenzte Zielsetzung und sind so angelegt, daß das Lernverhalten bei der Durchführung der Übung möglichst keine Variationsmöglichkeit zuläßt. Solche Übungsformen können besonders gut bei der Arbeit im Bereich der sprachlichen Teilsysteme (Grammatik- und Wortschatzarbeit; Schulung von Aussprache und Rechtschreibung) verwendet werden.

Beispiele zu stark gesteuerten Übungsformen im schriftlichen Bereich:

- Abschreiben einer Vorlage
- Nachschreiben (z. B. Diktat)

- Lückentextergänzung (in vielen Varianten)
- Satzbildung nach einem vorgegebenen Muster
- Umformungsübungen
- Satzbildung aus Einzelementen nach einem vorgegebenen Muster

##### Halbgesteuerte Übungen

Sie sind so angelegt, daß der Rahmen der Übung - etwa der Situations- oder Handlungskontext - klar vorgegeben ist, dem Lernenden aber bei der Durchführung der Übung ein gewisser Spielraum in der inhaltlichen bzw. sprachlichen Ausgestaltung ermöglicht wird. Halbgesteuerte Übungen eignen sich insbesondere als Zwischenschritte bei der Schulung des Schreibens auf dem Weg zur freien - pragmatisch oder personal motivierten - schriftlichen Äußerung.

Beispiele:

- einen vorgegebenen Sachverhalt (Text) mit eigenen Worten ausdrücken
  - Fragen (zum Text) beantworten - Zwischenschritte: wichtige Stellen im Text markieren; Notizen machen; Stichwörter an den Textrand schreiben -
  - einen Text zusammenfassen
  - einen eigenen Text mit Hilfe von Vorgaben (Bild; Bildergeschichte; Stichwörter) erstellen
  - Umformungsübungen:
    - aus einem Gespräch einen Bericht machen
    - Perspektivenwechsel: einen Sachverhalt/eine Geschichte aus einem anderen Blickwinkel darstellen
    - einen Paralleltext erstellen
    - ein vorgegebenes Textmodell mit eigenen Informationen variieren
  - Ergänzungsübungen:
    - einen Sachtext ergänzen/erweitern
    - eine Geschichte weiterschreiben
  - Assoziogramme ausarbeiten
  - Informationen in Graphiken/Statistiken/Rastern ausarbeiten
- Charakteristisch für diese Gruppe von Übungen ist, daß sie fast immer von einem Text als "Informationsinput"

ausgehen und sich das Ergebnis der Übung - das "Produkt" - auf den Text (inhaltliche oder sprachliche Aspekte) bezieht.

### 4.2.3 Offene Übungsformen

Sie sind als Aufgabe formuliert, zu denen keine lenkenden Vorgaben sprachlicher oder inhaltlicher Art gemacht werden, so daß der Lernende sich gedanklich und sprachlich frei entfalten kann.

Beispiele:

- einen Brief schreiben (etwa: Leserbrief)
- einen Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema verfassen (Erörterung eines Sachthemas; Erlebnisbericht etc.)
- Stellung nehmen zu einem vorgegebenen Sachverhalt (Kommentar)
- Fiktionale Texte verfassen (Gedicht/ Geschichte/Dramatisierung)
- mit Sprache spielen

Auch das freie Schreiben kann über Arbeitsphasen bzw. -schritte systematisch entwickelt werden. Dazu hat B. Kast ein für die Praxis nützliches Schreibmodell entwickelt, das zum Abschluß vorgestellt werden soll (Kast, 1992, S. 200).

### Bemerkung

Alle Beispiele des vorliegenden Beitrags sind entnommen aus: Neuner, G. (1992 f.): *Schreiben macht Spaß*, München, H. 1, 2, 3, München: Klett Edition Deutsch.

### Bibliographie

*Aufgaben und Übungsgeschehen*, Themenheft von Fremdsprache Deutsch, H.1/1994.  
 BALDEGGER, M./ MÜLLER, M./ SCHNEIDER, G. (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, München (Straßburg, 1980).  
 BOHN, R. (1987): *Schreiben - eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 4, S. 233-237.  
 Deutscher Volkshochschulverband, Goethe-

Institut (Hrsg.) (1972): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt- München (3. Auflage 1985).  
 KAST, B. (1993): *Fertigkeit Schreiben*, Fernstudieneinheit im Fernstudienprojekt, Goethe-Institut/Universität Kassel (liegt z.Z. als Erprobungsfassung vor).  
*Literatur im Anfängerunterricht*, Themenheft von Fremdsprache Deutsch, H. 2/1994.  
 MUMMERT, I. (1989): *Nachwuchspoeten*, München.  
 dies. (1989): *Freies Schreiben mit Poesie - Literarisches Schreiben im Deutschunterricht*, in: *Fremdsprache Deutsch*, H.1/1989, S.17 - 22.  
 NEUNER G./ KRÜGER, M./ GREWER, U. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München.  
 NEUNER, G./ HUNFELD, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts - Eine Einführung*, München (Fernstudieneinheit).  
*Schreiben*, Themenheft von Fremdsprache Deutsch, H.1/1989 (mit Arbeitsbibliographie zum Thema).

**Gerhard Neuner lehrt an der Universität Kassel im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und beschäftigt sich vorwiegend mit der Entwicklung von Lehrmaterialien und Lehrbüchern.**

## Schreibmodell

### Phasen und Arbeitsschritte bei der Entfaltung des freien Schreibens im Fremdsprachenunterricht

	Schreibaufgabe	
PLANEN		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema</li> <li>• Leser</li> <li>• Textsorte / Form</li> </ul>
	Erste Planungsschritte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• advance organizing</li> <li>• Assoziogramm</li> <li>• Wortschatz</li> <li>• Redemittel</li> </ul>
SCHREIBEN	erste Formulierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satzteile</li> <li>• einfache Hauptsätze</li> <li>• Überlegungen zum Aufbau, zur Organisation</li> <li>• Sammlung inhaltlicher Punkte</li> <li>• Überlegungen zur Gliederung</li> </ul>
	lineare Formulierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau / Organisation</li> <li>• Satzverknüpfungen</li> <li>• Referenzen</li> <li>• Stil</li> <li>• Wortwahl</li> <li>• Rechtschreibung</li> <li>• Zeichensetzung</li> </ul>
ÜBERARBEITEN	Entwurf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reinschrift</li> </ul>
	Reinschrift	

## Tema

Scrivere - Schreiben - Ecrire

Miriam Egli  
Basilea

# L'acquisition de l'écrit chez les enfants bilingues

Apports d'une théorie contextuelle de la littérature

*Cet article met l'accent sur les différences d'approche de l'écrit qu'ont les enfants bilingues en fonction de leur contexte socio-culturel. Les éléments sur lesquels se fonde Miriam Egli peuvent sembler évidents, pourtant l'application du même questionnement ouvre des pistes pour saisir certains des comportements de tout apprenant face à l'écrit/ure. (Red.)*

## Introduction

*- Il éte un fois en petite Garçon avec son Chien kie awe en nouvel Grenoui que etes de en Bokal il le regarde lounte epi il son ete dormier qent il se con leve ave plu de Grenoui<sup>1</sup>...*

*- Es war einmal ein Bub und ein Hund. Sie hatten einen neuen Frosch in einem Glas sie schauten im den ganzen Tag zu. Am Abend gehen sie ins Bett sie schlafen. Am Morgen wollten sie schauen ob der Frosch wach war aber der Frosch war nicht im Glas ...*

*- c'était un petit garçon - il avait un chien - puis il avait reçu une grenouille - qui était dans un bocal. et le chien puis le garçon ils la regardaient toute la journée. - et le soir ils ont été au lit -- et - ils ont dormi jusqu'au matin et le matin - ils veulent voir - la grenouille et la grenouille est plus dans - e/ plus dans son bocal....*

*- Es war einmal ein Bub der hatte einen Hund. sie hatten zusammen einen neuen Frosch bekommen. der war in einem Glas. sie schauten ihn den ganzen Tag an. am Abend gingen sie schlafen und am Morgen wollten sie schon wieder ihn - ä/anschauen - und da war der Frosch weg. ...*

1) L'auteur de ces quatre débuts de récits d'après des images d'une bande dessinée<sup>2</sup> (le troisième et le quatrième ont été produits oralement) est tou-

jours la même petite fille bilingue, Pauline qui a neuf ans et demi. Elle fréquente la quatrième classe de l'école primaire à Bâle. Avec ses parents, qui sont Suisses romands, installés depuis une vingtaine d'années à Bâle, elle parle le français, mais elle ne reçoit pas d'enseignement systématique de l'écrit dans cette langue. A l'école, où sa langue de communication quotidienne est le dialecte suisse allemand, elle apprend à lire et à écrire en allemand.

En considérant son texte français écrit, la première impression est certes dominée par l'orthographe un peu fantaisiste ainsi que par l'absence de la ponctuation. Cependant, en analysant le texte à d'autres niveaux, par exemple par rapport à la structuration de l'information, on peut constater que le texte est organisé de façon cohérente, suivant une logique narrative: après un début de récit traditionnel ("Il était une fois"), Pauline introduit les protagonistes et expose la situation initiale de l'histoire. Elle continue par la complication (la disparition de la grenouille) et par la suite, son texte relatara les aventures du garçon et du chien qui partent à la recherche de la grenouille jusqu'à la fin heureuse de l'histoire. Le texte allemand est structuré de façon similaire, mais il est écrit selon les conventions de l'orthographe; il est également plus long - l'enfant raconte plus de détails - et un peu plus riche en vocabulaire. Si pour l'enfant il va de soi qu'elle est capable de raconter oralement une

histoire, elle se montre elle-même surprise d'être capable d'écrire un si long texte en français, même si elle se gêne pour son orthographe qu'elle sait faible.

2) La plupart des enfants de migrants se trouvent dans une situation semblable à celle de Pauline: ils sont scolarisés dans leur L2, langue d'accueil. Mais vis-à-vis d'une grande partie de ces enfants, Pauline doit être considérée comme privilégiée. Elle a de fortes chances de développer de façon harmonieuse ses compétences bilingues, et en particulier de ses compétences de *littératie* dans ses deux langues, c'est-à-dire, entre autres, d'être capable plus tard de se servir de façon adéquate de l'écrit pour communiquer. Une des raisons pour ce pronostic favorable consiste dans le fait que la langue d'origine de Pauline est une langue (inter)nationale de grand prestige dans la communauté d'accueil et sera de plus enseignée à partir de la cinquième classe. En effet, des recherches sur le bilinguisme (cf. p.ex. Verhoeven, 1994a et Romaine, 1995) semblent indiquer que des facteurs macro-sociaux comme le statut de la langue minoritaire exercent une grande influence sur le maintien de la langue d'origine, voire l'acquisition de la littératie dans cette langue par l'enfant bilingue. Si le groupe majoritaire estime haute la valeur de la langue minoritaire, cette langue aura des chances bien meilleures d'être maintenue par l'enfant de migrants (cf. aussi Lüdi, 1994). Mais le statut des langues n'est qu'un seul parmi des myriades de facteurs contextuels qui peuvent avoir une influence sur le développement des compétences de littératie de l'enfant dans les deux langues: les facultés cognitives individuelles de l'enfant, le niveau socio-économique des parents, leurs pratiques langagières, leurs attitudes face à littératie, le degré d'acquisition de la langue d'accueil avant l'entrée à l'école n'en sont que quelques uns (cf. Hornberger, 1989).

**Produire un texte écrit est un *processus* complexe: le scripteur doit surmonter de nombreux problèmes qui sont à la fois liés aux caractéristiques du médium de l'écriture et de la situation spécifique dans lequel l'écrit est produit.**

3) Les textes de Pauline ont été recueillis dans le cadre d'un projet de recherche sur la littératie et les capacités de production textuelle dans leurs deux langues chez les enfants bilingues.<sup>3</sup> La brève analyse des textes de Pauline et la nécessité de situer ses compétences dans un contexte social plus large se basent sur les apports récents de la théorie de la littératie. Il s'agit d'une approche qui se questionne à la fois sur ce qu'apprendre à écrire signifie et sur le contexte social dans lequel cet apprentissage s'inscrit. Etant donné que ma recherche se trouve encore à l'état de préenquête, j'aimerais, plutôt que de décrire le détail des résultats intéressants, mais tout à fait provisoires (cf. Egli, 1995), mettre l'accent sur quelques éléments de réflexion théorique. Ces réflexions peuvent aider à poser des questions de façon plus structurée pour cerner la situation particulièrement complexe de l'enfant bilingue qui apprend à écrire dans une langue qui n'est pas celle parlée à la maison.

**Une approche 'contextuelle' de la littératie**

*"Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social*

*life and in thought and its position in history, language and learning."* (Barton, 1994, 32)

1) Dans l'introduction, la *littératie* a été provisoirement définie comme la "capacité de se servir de l'écrit de façon adéquate pour communiquer". Le terme, dérivé de l'anglais *literacy*, recouvre donc une vision de l'écrit qui va au-delà de la maîtrise du code graphique et de l'orthographe. Etant donné qu'il est emprunté par de nombreux chercheurs venant de différents horizons, il est plutôt difficile à saisir. Giselle Painchaud (1991) propose de résoudre le problème de définition de la manière suivante:

"Les nombreuses définitions auxquelles il [le terme "literacy"] a donné lieu peuvent se résumer par la mise en évidence de ses principales composantes. Il comporte une *dimension sociale*, les fonctions de l'écrit au sein d'une société donnée, et une *dimension individuelle* correspondant à une compétence langagière allant du déchiffrement de la graphie jusqu'aux processus cognitifs de haut niveau que nécessite, par exemple, la critique des textes. De plus, comme les usages de l'écrit varient dans le temps et dans l'espace, le sens qu'il prend dépend du contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit." (Painchaud, 1991, 56)<sup>4</sup>

2) Ces dernières deux décennies, les psychologues ont accordé une attention privilégiée à la dimension individuelle et cognitive, en menant des recherches sur la *production écrite* (p.ex. Flower/Hayes, 1980). Ces recherches ont montré que produire un texte écrit est un *processus* complexe: le scripteur doit surmonter de nombreux problèmes qui sont à la fois liés aux caractéristiques du médium de l'écriture et de la situation spécifique dans lequel l'écrit est produit. Schématiquement, ceci peut être présenté de la manière suivante: Comme l'ont montré diverses recher-

Caractéristiques de l'écrit	Composantes du processus de l'écrit à gérer simultanément et de façon autonome
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Médium: <ul style="list-style-type: none"> <li>- graphique</li> <li>- pas de signaux paraverbaux (p.ex. intonation)</li> <li>- permanent</li> </ul> </li> <li>• Situation de communication: <ul style="list-style-type: none"> <li>- indirecte (monogale, hors contexte)</li> <li>- planification lente et corrections possibles</li> </ul> </li> <li>• Forme: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langage spécifique (vocabulaire, syntaxe, construction textuelle)</li> <li>- Exigences de correction élevées</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevoir un contenu</li> <li>• Planifier la structure du texte</li> <li>• Prévoir l'état de savoir de l'autre</li> <li>• Mettre le contenu en mots</li> <li>• Observer des règles communicatives de l'écrit (langage spécifique, correction)</li> <li>• Ecrire</li> <li>• Contrôler l'orthographe</li> </ul>

ches expérimentales (cf. p.ex. Jechle, 1991), les enfants ne développent que très lentement la capacité de maîtriser simultanément toutes les composantes du processus d'écriture. Penser la production du texte écrit comme processus de résolution de problèmes complexe s'avère particulièrement important pour la didactique de l'écrit. Cette approche permet de mieux comprendre et de diagnostiquer les difficultés des élèves qui apprennent à écrire.

3) Pourtant, il faut être conscient que cette capacité d'écrire n'est pas un processus purement technique et culturellement neutre qui se situerait uniquement dans la tête de l'individu. La littératie, et avec elle l'activité d'écrire doit être replacée dans un contexte culturel plus large. Telle est en somme l'idée clé d'une approche contextuelle ou écologique, adoptée p.ex. par David Barton, l'auteur de la citation mise en exergue de cette section. Au lieu de commencer par demander dans l'abstrait "quelles sont les spécificités de l'écrit?" et "qu'est qui rend difficile l'écriture?", les chercheurs qui souscrivent à une vision

contextuelle ou écologique de la littératie prennent comme point de départ la question: "quels sont les usages que font les êtres humains de l'écrit dans la vie de tous les jours?". (cf. p.ex. Häcki-Buhofer, 1985, Barton, 1994).

En effet, l'écrit peut être utilisé dans différentes situations avec des buts différents (prendre un message au téléphone, faire une liste, remplir un formulaire, écrire une lettre ou un article) dans différents domaines de la vie quotidienne (l'école, le travail, la maison). Evidemment, la fonction et par conséquent la forme langagière de l'écrit ne seront pas les mêmes selon qu'il s'agit de faire une liste d'achats pour soi-même, de laisser un message sur la porte de l'appartement, de rédiger un curriculum vitae destiné au futur employeur ou une lettre adressée à un quotidien. Pour David Barton, cela signifie qu'il n'y a pas une littératie, mais *plusieurs littératies* prenant forme dans divers types de discours associées à diverses pratiques et divers domaines de la vie. L'usage de l'écrit pour produire des discours monologiques, explicites, planifiés, qui est privilégié par les re-

cherches psychologiques apparaît ainsi comme *un usage possible* parmi d'autres. Il s'agit d'un genre d'écriture qui est important dans certains domaines de la vie (p. ex. politique, administration, médias, université, école etc.), mais moins dans d'autres (p.ex. usage privé). Toutefois, le poids qui lui est accordé dans la recherche se justifie par le fait qu'il est particulièrement valorisé dans nos cultures industrialisées, axées sur "l'échange d'information et l'acquisition des connaissances" (Painchaud, 1993, 64).

Dans l'optique d'une approche contextuelle de la littératie, apprendre à écrire implique avant tout d'apprendre à *agir linguistiquement*, c'est-à-dire d'apprendre à atteindre des buts communicatifs dans les situations les plus diverses, d'ajuster son langage au contexte - à la situation, au partenaire, au cadre institutionnel, etc. (cf. aussi Bronckart, 1985, Schneuwly, 1988). Ceci est valable aussi bien pour la communication écrite que pour la communication orale. Ainsi, en se référant par exemple à un accident de voiture, on utilisera un langage différent pour en donner un témoignage aussi précis que possible devant le tribunal que lorsqu'on raconte le même accident à son ami autour d'une tasse de café ou encore lorsqu'on doit décrire l'événement sur un formulaire d'assurance. En évaluant les rapports entre partenaires de communication, le savoir partagé, la situation, le cadre institutionnel, on ajustera son langage au contexte (p.ex. au niveau du vocabulaire, de la syntaxe, du contrôle de la structuration du discours).

4) L'enfant doit apprendre à agir linguistiquement dans la pratique, c'est-à-dire dans l'interaction avec différentes personnes, d'abord dans le cadre familial, plus tard dans des contextes de plus en plus divers (à l'école et en dehors de l'école). Si on est prêt à abandonner l'idée d'un grand partage entre oral et écrit et si on accepte

le concept des littératies multiples, il faut également se défaire de l'idée que l'apprentissage de la littératie a avant tout lieu dans un cadre scolaire. Les théoriciens de l'approche contextuelle insistent sur le fait que *l'entrée dans la littératie* de l'enfant se fait avant son entrée à l'école; dès tout petit, l'enfant peut observer comment l'écrit est utilisé, et dès tout petit, il peut être impliqué dans des activités langagières complexes. Grandissant dans une culture empreinte de l'écrit, l'enfant entre en contact avec celui-ci en principe dès sa naissance. L'écrit est omniprésent dans publicités, dépliants, journaux, sur des produits, à la télévision etc. L'enfant peut voir ses parents ou ses frères et soeurs aînés faisant usage du médium écrit: écrire des cartes, des lettres (personnelles ou officielles), listes de commissions, des devoirs pour l'école. L'enfant peut même être au centre d'activités éducatives impliquant des textes écrits bien avant d'aller à l'école, par exemple lorsque les parents lui lisent des histoires. Dans la littérature de recherche, on attribue un grand poids à cette pratique (cf. Barton, 1994; Pontecorvo, 1994): Au travers des histoires, l'enfant est confronté à une forme de langage qui peut diverger du langage que les parents lui adressent normalement, élargissant ainsi son répertoire. De manière générale, selon la culture familiale, l'enfant sera confronté à et impliqué dans une plus ou moins grande diversité de pratiques langagières.

De même que les enfants peuvent intérioriser des pratiques langagières, ils peuvent également intérioriser des *représentations* de l'écrit et du langage écrit. Là encore, un grand poids est attribué à la lecture d'histoires dans le cadre familial (cf. Barton, 1994, Pontecorvo, 1994). Ainsi, le ton de lecture, le rythme du langage écrit parlé à voix haute, le langage employé dans les histoires écrites (structure textuelle, constructions syntaxiques, vocabulaire) vont influen-

cer la représentation de l'enfant du 'langage des livres' ("book-language"). Plus tard, par la propre lecture, mais également à travers l'enseignement systématique de l'écrit à l'école, l'enfant peut faire siennes les normes socialement acceptées de l'écrit qui sont fortement influencées par l'image de l'écrit imprimé, stable, utilisé pour la conservation du langage. Il est communément accepté que la parole écrite doit répondre à une autre norme que la parole orale, bien qu'il soit difficile de démontrer théoriquement des différences langagières liées au seul médium, c'est-à-dire, qui seraient uniquement possibles ou observables soit à l'oral soit à l'écrit.

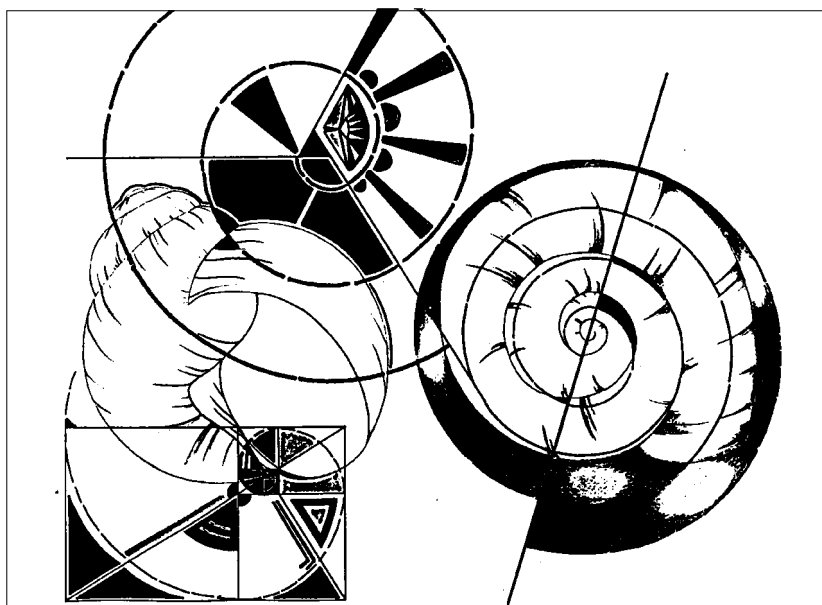
Maîtriser ces normes socialement codifiées et être capable de produire de manière contrôlée et autonome des textes écrits complexes adaptés à une situation donnée peuvent être la condition d'accès à certaines institutions sociales (certaines professions, services légaux, etc.- Edelsky/ Hudelson, 1991 parlent d'une "empowering literacy" dans ce contexte ci). Mais la théorie scientifique favorise aujourd'hui une vision contextuelle de la littératie, insistant sur son condi-

tionnement par le contexte social, la théorie de tous les jours de beaucoup de gens se rapproche toujours d'un modèle figé et normé de l'écrit. Le stéréotype selon lequel tout genre d'écriture est une chose difficile qui s'apprend uniquement à l'école est toujours très répandu.

### **Qu'est-ce qu'une approche 'contextuelle' de la littératie peut apporter à la compréhension du phénomène de la littératie chez les enfants bilingues?**

1) Lorsqu'on considère la littératie et son acquisition dans une perspective contextuelle, la situation des enfants bilingues se montre particulièrement complexe:

Les chercheurs dans le domaine du bilinguisme insistent beaucoup sur le fait que bilingue ne doit pas être envisagé comme deux monolingues en une personne, ni comme un être déficitaire qui ne maîtrise ni l'une ni l'autre langue correctement. Il est devenu courant de penser que chez le bilingue les compétences dans les deux langues se complètent, chacune remplissant des fonctions différentes, dans



la mesure où elles sont utilisées dans différentes situations, à des fins différentes (cf. p.ex. Romaine, 1995). La même réflexion doit être faite pour les compétences de littératie: Un enfant qui apprend à lire et à écrire dans une langue scolaire ne possède pas forcément ces compétences dans sa langue familiale. Toutefois, on peut se poser la question de savoir dans quelle mesure et sous quelles conditions les enfants peuvent transférer des connaissances et des savoirs-faire acquis dans la langue scolaire à leur langue familiale. Il paraît que, dans des conditions favorables, les enfants soient capables d'appliquer des compétences d'une langue à l'autre: Carole Edelsky (1982) a par exemple observé que dans un programme d'éducation bilingue les enfants transfèrent spontanément des savoirs acquis dans leur L1, l'espagnol, sur leur L2, l'anglais (des hypothèses de ségmentation de la chaîne parlée en mots jusqu'aux processus de planification du texte), sous condition d'avoir atteint un certain niveau de compétence linguistique anglais. Dans cette mesure, on peut aussi imaginer qu'un enfant scolarisé en L2 peut transférer des compétences de littératie acquises dans langue familiale. Toutefois, la question du transfert reste épineuse, étant donné que les développements scolaires et extra-scolaires se trouvent dans des relations imbriquées. De toutes façons, il est probable qu'un enfant scolarisé en L2 qui connaît le sens social de l'écrit et qui est entouré de pratiques langagières et de littératie riches dans sa langue familiale pourra renouer assez facilement avec les exigences de l'école, contrairement à un enfant grandissant dans une famille dans laquelle de telles pratiques sont inexistantes (cf. Verhoeven, 1994).

2) Ainsi, au vu de la complexité des facteurs en jeu dans l'acquisition de la littératie que la théorie contextuelle met en évidence, il s'avère pratiquement impossible de trouver des lois

**....un enfant scolarisé en L2 qui connaît le sens social de l'écrit et qui est entouré de pratiques langagières et de littératie riches dans sa langue familiale pourra renouer assez facilement avec les exigences de l'école, contrairement à un enfant grandissant dans une famille dans laquelle de telles pratiques sont inexistantes.**

pour le développement de la littératie chez les enfants bilingues. Tout individu bilingue doit être situé dans son propre contexte culturel, familial et scolaire; en fonction de ces contextes, il peut avoir différents besoins, posséder différentes compétences de littératie de départ et rencontrer différents problèmes. Pour mieux comprendre sa situation, il peut être utile de poser toute une série de questions situées à plusieurs niveaux, comme p.ex. les suivantes (cf. aussi Edelsky/Hudelson, 1991):

- **Au niveau du contexte macro social:** Quel est le *statut de la langue d'origine* au sein de la communauté d'accueil? Quelles sont les *pratiques de littératie* de la communauté migrante/ du pays d'origine?
- **Au niveau des ressources langagières:** Quelles sont les pratiques langagières et de littératie dont l'enfant est entouré dans le *contexte familial*? Quelles langues sont parlées dans quelles situations et quelles sont les fonctions de l'écrit en langue d'origine/ d'accueil? Comment s'articule le contexte familial et *contexte scolaire*?
- **Au niveau des attitudes:** Quelles sont les attitudes des *parents* envers la littératie en langue d'origine/en langue d'accueil? Jugent-ils l'écrit utile,

nécessaire, difficile, etc? Quelles sont les attitudes de *l'enfant* envers la littératie en langue familiale et en langue scolaire?

- **Au niveau des savoirs sur la littératie: Qu'est-ce que l'enfant sait sur la littératie, en particulier sur la littératie en langue familiale?**
- **Au niveau des pratiques langagières et de littératie de l'enfant:** Quelle langue est utilisée dans quelles situations? Quels sont les pratiques de lecture/ d'écriture, dans quelle langue?
- **Au niveau des compétences de l'enfant:** Quelles sont les *compétences* de littératie (écriture et production de discours complexes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) que l'enfant a atteint *dans ses deux langues*?

3) Ma propre recherche à laquelle j'ai fait référence dans l'introduction est également centrée sur ce genre de questions. L'objectif de cette recherche est de rendre compte à la fois de *compétences de littératie dans les deux langues et des conditions contextuelles dans lesquelles ces compétences sont à situer.*

Pour pouvoir comparer des compétences dans les différentes langues aussi bien chez un enfant qu'entre les enfants, j'adopte une *démarche expérimentale*: L'enfant doit résoudre un même type de tâche (l'explication d'un jeu et la narration d'après une bande dessinée) dans ses deux langues, à l'oral et à l'écrit dans une situation contrôlée. Les tâches visent donc des types de discours monologiques complexes qui se trouvent au carrefour entre pratiques scolaires et familiales. Les consignes pour la tâche sont très précises et toujours les mêmes, sauf qu'à l'oral l'enfant est assis devant un microphone et à l'écrit devant une feuille de papier. Aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, l'enfant peut prendre suffisamment de temps pour planifier son texte; il est instruit qu'il explique et raconte pour d'autres enfants —

une fois pour un petit livret, l'autre fois pour une cassette pour enfants.<sup>5</sup> L'*analyse linguistique* se concentre sur la structuration du texte (p.ex. est-ce que l'enfant introduit une certaine hiérarchie dans les événements, par exemple par divers connecteurs ("mais") ou des expressions comme "pendant ce temps" ou s'agit-il d'une association d'idées peu structurées), sur la compréhension des histoires et explications (on insiste sur le fait que les textes sont destinés à des enfants sans connaissances préalables) ainsi que sur le lexique. Simultanément, des *interviews* sont menées avec les parents et les enfants sur les pratiques de littératie, sur la biographie et les habitudes langagières ainsi que les attitudes vis-à-vis des langues d'origine et d'accueil, pour rendre compte des conditions éducationnelles et familiales de l'enfant individuel. L'enquête principale sera effectuée sur 30 enfants de Suisses romands à Bâle, scolarisés en allemand et sur 30 enfants de Suisses alémaniques à Neuchâtel, scolarisés en français; les enfants auront entre 7 et 11 ans au moment de l'enquête.

4) Pour revenir au cas de Pauline: Ses parents - le père est médecin et la mère, sage femme de formation, au foyer - tiennent beaucoup à leur langue et leur littératie françaises et la pratiquent de manière intense. Dans la mesure où, par exemple, ses parents lisent les journaux ou des livres en français, l'enfant peut prendre conscience de l'importance de la littératie française. La mère insiste sur l'importance de langue française; ayant raconté beaucoup d'histoires françaises à la petite Pauline, elle lui achète souvent des livres français aujourd'hui. Pauline a appris à lire en français en autodidacte après avoir appris à lire et à écrire en allemand à l'école. Elle lit donc des livres en français, bien qu'elle lise plus facilement et plus souvent en allemand.

C'est dans cette langue qu'elle a aussi plus de facilité à produire des textes (oraux et écrits). Bien qu'elle ait appris le français en premier, l'allemand et le dialecte dominant aujourd'hui, étant donné que Pauline est la dernière de quatre enfants qui ont adopté le dialecte comme langue de communication entre eux. Si Pauline est encouragée à la lecture française par sa mère, l'écriture en français n'est pas encouragée. L'enfant écrit rarement en français et elle a l'impression de ne pas y arriver. Pourtant, ses textes oraux et écrits français montrent un potentiel en friche, souffrant d'un manque évident de pratique. Ces quelques impressions montrent encore une fois, combien il est important de situer des compétences dans le contexte éducationnel et langagier.

5) Une recherche comme celle-ci n'aspire pas à fournir des solutions; mais elle peut contribuer à mieux poser des questions - par exemple pour faire le diagnostic de divers types d'apprenants.

Finalement, il me semble important de dire que la littératie familiale ne devrait pas uniquement être vue au

service de l'école ou comme un pont vers la langue d'accueil. Savoir s'exprimer par écrit dans la langue d'origine signifie également élargir son réseau communicationnel et rester ouvert à sa culture d'origine.

## Notes

<sup>1</sup> Transcription en orthographe normalisée: "Il était une fois un petit garçon avec son chien qui avait(en) une nouvelle grenouille qui était dans un bocal il(s) le regardai(en)t longtemps et puis ils ont été dormir quand ils se sont levés, (y) avait plus de grenouille..."

<sup>2</sup> Il s'agit d'un petit livret en 24 images intitulé "Frog where are you?" par Mercer Mayer. Cette histoire a été fréquemment utilisée dans des recherches portant sur le développement des capacités narratives chez les enfants.

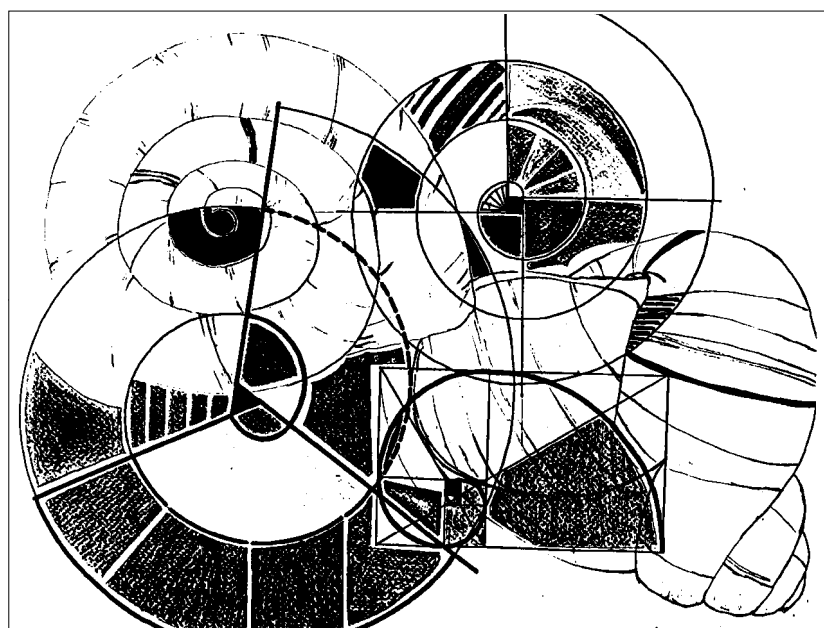
<sup>3</sup> Il s'agit d'un projet financé par le Fonds National de Recherche Suisse, dirigé par les professeurs G.Lüdi et A.Häcki Buhofer de l'Université de Bâle.

<sup>4</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>5</sup> Dans la pré-enquête les différentes versions ont été produites avec une semaine de décalage entre chaque version. Dans l'enquête principale, un temps plus important sera intercalé entre les séances d'expérimentation.

## Bibliographie

BARTON, D (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written language*. Oxford, B. Blackwell.  
BRONCKART, J.-P. et al. (1985): *Le*



*fonctionnement des discours*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

EDELSKY, C. (1982): *Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts*. TESOL quarterly 16, p. 211-228.

EDELSKY, C./ HUDELSON, S. (1991): *Contextual complexities: Written Language Politics for Bilingual Programs*. In: EDELSKY, C.: *With literacy and justice for all. Rethinking the Social in Language and Education*. London, The Falmer Press, p. 44-58.

EGLI, M. (1995): *Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule: Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen Schweiz*. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée 62, p. 233-260.

FLOWER L.S./ HAYES, J.R. (1980): *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In: GREGG, L.W./ STEINBERG, E.L. (éds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, L. Erlbaum, p. 31-50.

HÄCKI BUHOFER, A. (1985): *Schriftlichkeit im Alltag*. Bern, Peter Lang.

HORNBERGER, N.H. (1989): *Continua of biliteracy*. Review of Educational Research 59/3, p. 271-296.

JECHLE, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen, Narr.

LÜDI G. (1994): *Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues*. In: Cristina ALLEMANN-GHIONDA, C. (éd): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern, Peter Lang, p.333-354.

PAINCHAUD, G. (1992): *"Littératie" et didactique de l'écrit en L2*. In: Etudes de linguistique appliquée 88, p. 55-66.

PONTECORVO, C. (1994): *Emergent literacy and education*. In: VERHOEVEN, L.T. (éd): *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, p.333-348.

ROMAINE, S. (1995): *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell.

SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

VERHOEVEN, L.T. (1994): *Linguistic diversity and literacy development*. In: VERHOEVEN, L.T. (éd): *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, p.3-34.

## Publicità UBS

## Tema

Scrivere - Schreiben - Ecrire

# Far scrivere in italiano

**Problemi ed esperienze da un laboratorio di scrittura in lingua materna  
Un'intervista con Daniela Zorzi Calò**

*Abbiamo avuto l'occasione di intervistare la professoressa Daniela Zorzi Calò che insegna presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLiMIT) con sede a Forlì. Questa facoltà universitaria che dipende dall'Ateneo di Bologna ha cinque anni di vita. Tra le discipline insegnate nel primo biennio vi sono traduzioni da e nelle varie lingue, un insegnamento a carattere biennale di linguistica teorica e applicata e uno, parimenti biennale, di lingua italiana. Il "modulo di scrittura" di cui si parla nell'intervista, è stato realizzato nell'ambito dell'insegnamento di linguistica generale e applicata.*

*L'intervista è stata raccolta da Silvia Serena.*

*Qui a Forlì, con gli studenti della Scuola Superiore Interpreti e Traduttori,<sup>1</sup> è stato svolto, in italiano, un "modulo di scrittura": perché?*

Io sono partita dalle lamentele dei colleghi che insegnano traduzione dalle varie lingue verso l'italiano, i quali dicevano: è vero fino a un certo punto che i nostri studenti falliscono alle prova di traduzione perché non sanno la lingua straniera; falliscono anche - o forse soprattutto - perché non hanno una padronanza abbastanza larga delle varietà dell'italiano e non riescono ad esprimere in un italiano accettabile quello che probabilmente hanno capito da un originale di lingua straniera. Quindi la maggior parte dei problemi, secondo i colleghi di traduzione, derivava dalla mancanza di scioltezza nell'uso della lingua italiana.

Ecco perché ho deciso di fare all'interno di un corso di linguistica generale applicata un modulo di scrittura di 25 ore limitato originariamente a 15-20 studenti, che sono poi diventati 24. Ho replicato l'esperienza per due anni e in entrambi gli anni ho fatto più o meno le stesse cose. L'obiettivo era: far loro scrivere prima di tutto in italiano, concentrando l'attenzione sull'italiano e non sulla traduzione, e renderli consapevoli del fatto che si scrive per essere letti, concetto che è del tutto estraneo al mondo della scuola: infatti il "prodotto" degli studenti a scuola normalmente viene valutato, non semplicemente letto e

commentato per quello che c'è scritto. Quindi tra le tecniche di base - cioè trasversali a qualsiasi attività - c'era quella che qualsiasi loro prodotto linguistico di scrittura dovesse venir sempre letto prima dai loro compagni, che lo commentavano, davano un giudizio sul contenuto, mettevano in evidenza quello che avevano apprezzato, contribuendo così - al di là di una valutazione del tipo "mi è piaciuto, non mi è piaciuto" - alla costruzione del significato: si negoziava per iscritto il significato.

*Che tipo di indicazioni o di "consegne" sono state date ai componenti del gruppo perché avvenisse questa negoziazione del significato?*

Variavano a seconda del compito assegnato. Ad esempio, sono partita da una costruzione assolutamente artificiale, cioè da un insieme di dieci enunciati, dai quali i ragazzi dovevano ricostruire una storia in cui tutti gli elementi d'informazione stessero in piedi.

Questa storia doveva avere un tono di tipo narrativo, cioè essere proprio un racconto.

Gli studenti sapevano che non veniva affatto valutata la loro abilità di autori o di narratori, perché non era questa la ragione per la quale avevamo istituito questo corso, bensì che dovevano fare un discorso coerente nel quale tutti i "pezzetti" avessero un senso logico o una giustificazione narrativa.

Dopo aver scritto i testi, gli studenti se li sono scambiati: ho detto allo studente che diventava a sua volta lettore del testo di qualcun altro, di verificare se il testo fosse coerente o se l'incoerenza fosse giustificabile sul piano narrativo (mi bastava un contesto di finzione, nel quale qualsiasi incoerenza logica poteva ovviamente stare in piedi), e di scrivere poi una lettera di accompagnamento, di apprezzamento e - con forma molto attenuata - di critica su punti che eventualmente trovava stupidi o scritti male o altro, come se fosse una specie di recensione, del tipo "ho molto apprezzato il tuo racconto, la trama è molto bella, però mi chiedo perché ..." (ad esempio "perché tu abbia usato queste espressioni"); ho chiesto dunque di fare questo tipo di lettura critica del testo di un loro collega. Io non ho visto né il racconto né i commenti: ogni studente ha fatto leggere il proprio raccontino a due o tre amici, si è fatto dare per iscritto i loro commenti e ha costruito un "dossier", chiamiamolo così, che io non ho visto fino alla fine del corso.

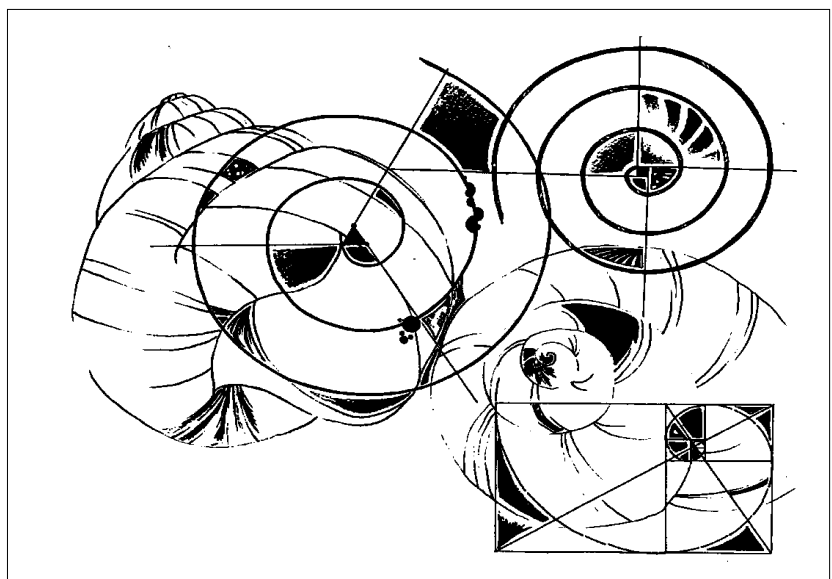
In parallelo abbiamo lavorato su traduzioni. Ho chiesto loro di portarmi alcune loro traduzioni da un qualunque testo di lingua straniera verso l'italiano, le ho mescolate e date da leggere agli studenti, facendo in modo che quelli che avevano tradotto dal tedesco si trovassero a leggere una traduzione dall'inglese o dal francese, che la loro traduzione dal tedesco fosse letta da uno studente di francese o di inglese o di spagnolo, cioè ho cercato di fare in modo che *il lettore non conoscesse in nessun modo l'originale*. Gli studenti si sono resi conto quindi del fatto che le loro traduzioni venivano lette *non come traduzioni* bensì come *testi* e che erano quindi normalmente criticabili dal punto di vista dell'italiano; hanno visto quindi che per il lettore di una traduzione sono del tutto irrilevanti i problemi che il traduttore ha avuto nella lingua di partenza - al lettore di un giallo non

interessano i problemi incontrati dal traduttore con l'originale, bensì solo che la storia sia carina e che lo stile sia italiano. I ragazzi si sono quindi abituati a segnalare tutto quello che non "suonava italiano", e visto che non conoscevano la lingua dalla quale il testo era stato tradotto, era più facile dire semplicemente "non suona italiano", piuttosto che motivarlo o giustificarlo come interferenza dalla lingua di partenza. Quindi si sono abituati a distanziarsi dalla traduzione e a vedere il prodotto tradotto come un prodotto autosufficiente indipendentemente dalla lingua di partenza. Dopo che si erano abituati a vedere così le traduzioni degli altri, ho detto di riprendersi ciascuno le proprie traduzioni fatte due o tre mesi prima, riguardarsele e ricorreggersela senza rileggere il testo originale, confrontando poi la nuova versione con la versione vecchia. Gli studenti hanno apprezzato molto questa esercitazione perché hanno poi avuto risultati migliori nelle traduzioni fatte con i loro docenti delle diverse lingue.

*Quindi gli studenti hanno sviluppato delle strategie di autocritica?*

Esatto, questo era uno degli obiettivi. In 20 ore non si insegna a scrivere a nessuno, ma si può rendere più consapevoli del *processo di scrittura* e dei parametri con cui *valutare un prodotto di scrittura*, ed essere in grado di valutarlo significa da un lato non subirlo in modo totalmente acritico solo perché è carta stampata, dall'altro non criticarlo o bollarlo in toto solo perché scritto dal compagno di banco; significa però anche sfatare tutta una serie di luoghi comuni e frasi fatte del tipo "io non sono capace di scrivere".

Leggendo quello che i ragazzi mi scrivevano, ho notato tutta una serie di stereotipi, di collocazioni fisse del tipo: "era una notte buia e tempestosa", "è balzato fremente giù dal letto", "ha infilato le pianelle e si è accostato alla porta", cioè queste collocazioni che, essendo direi dei poveri lettori, non percepivano come "kitsch", bensì come stilemi fissi che facevano parte più o meno del panorama della scrittura. Non si rendevano conto che Gadda o Calvino non li avrebbero mai usati, ma neanche Bocca sull' "Espresso"!



Allora ho preso due racconti di “Intimità” e li ho fatti analizzare e ho scoperto che non distinguevano gli stilemi fissi: si tratta di novelle o racconti più o meno d’amore o di vita vissuta per un pubblico non colto, popolare o medio-basso, e sono testi densissimi di queste stringhe rassicuranti del tipo “pelle color pesca” ecc., sono cioè una collana di stilemi fissi, dove non c’è una metafora nuova. Prima ho identificato io gli stilemi fissi per mostrare agli studenti cosa intendevo, poi dopo qualche analisi svolta insieme, i ragazzi si sono abituati a riconoscere gli stilemi fissi e hanno cercato di sostituirli con qualcosa di meno fisso, scambiandosi i testi così riscritti tra loro. Poi soltanto ho avuto il testo. E’ stato un lavoro molto preciso, non tanto di creatività linguistica quanto di sviluppo della consapevolezza dell’esistenza di stilemi fissi che fanno la cattiva letteratura.

*Quindi avete affrontato il problema della traduzione e il problema degli stilemi, e in ambedue i casi si è trattato di uno sviluppo di un grado superiore di consapevolezza, di capacità di critica e autocritica. Avete anche lavorato su un miglioramento delle capacità di sintesi?*

Sí, ma limitatamente perchè non avevo i tempi per insegnare a fare un “riassunto”.

Umberto Eco aveva fatto alcuni piccoli giochi come far riassumere in quattro righe in chiave ironica la favola di Cappuccetto Rosso, o riassumere in chiave didattica “Oh Valentino vestito di nuovo”, cioè far reinterpretare con un riassunto buffo, in cui certi tratti tipici della storia venivano messi in ridicolo, dei testi classici che fanno parte del sapere collettivo.

Ho dato quindi da fare cose come riassumere in non più di venti parole

**Gli studenti hanno visto che per il lettore di una traduzione sono del tutto irrilevanti i problemi che il traduttore ha avuto nella lingua di partenza - al lettore di un giallo non interessano i problemi incontrati dal traduttore con l’originale, bensì solo che la storia sia carina e che lo stile sia italiano.**

l’Iliade o l’Odissea in tre modi e con tre obiettivi diversi: un obiettivo era quello di avere la trama immediata della storia, un altro quello di mettere in evidenza la morale della storia e il terzo di presentare la storia in chiave umoristica. E qui ho scoperto che gli studenti non sapevano che, data un’opera estesa e vasta come l’Odissea o l’Iliade, dovevano assumere un punto di partenza per ottenere un riassunto in tre righe, cioè che qualsiasi riassunto era ragionevole a patto che fosse una chiave di lettura del testo. In conclusione: ho scoperto che non sapevano riassumere.

Allora li ho fatti lavorare in questo modo: di uno stesso articolo di giornale ciascuno studente doveva fare un riassunto di trecento parole.

*E lo faceva a casa o in classe?*

Cominciavamo sempre a farlo in classe per vedere se c’erano dei problemi. Poi gli studenti lo finivano a casa. Le fasi di riscrittura invece si facevano il più delle volte in classe.

Quindi, quando ciascuno aveva fatto un riassunto di trecento parole, lo dava ad un altro studente, che a sua volta lo riduceva a centocinquanta parole - cioè ciascuno riduceva il riassunto di qualcun altro. In questo modo i ragazzi si sono resi conto che il riassunto è un fatto puramente sog-

gettivo, cioè che non esiste una trama o non esiste in assoluto ciò che è importante come tessuto di un testo di tipo argomentativo come un articolo di giornale: infatti ciascuno di loro aveva selezionato come informazioni pertinenti cose diverse, e se ne è reso conto del momento in cui si è trovato a riassumere qualcosa di cui conosceva il testo originale, al quale però aveva dato un’interpretazione completamente diversa rispetto al suo collega. Far dunque *riassumere un riassunto* fatto da un’altra persona, mette in evidenza che il riassunto è un fatto soggettivo; è risultato evidente cioè che ciascuno degli studenti aveva in testa un modello di testo diverso e che sulla base di questo modello aveva fatto il suo primo riassunto, ma che i modelli di testo ricavabili da un testo originale sono infiniti. Volevo arrivare a far vedere come non esista un riassunto modello: esiste solo una possibile riduzione di un testo a seconda di quello che uno vuole o non vuole dimostrare o ritiene pertinente o meno rispetto alla propria tesi mentale. Facendo quindi il riassunto di un riassunto fatto da altri, i ragazzi si sono resi conto che avevano letto e visto ciascuno cose diverse.

*Quindi più che insegnare a riassumere, questo modulo di scrittura ha problematizzato il riassunto ...*

Vero: l’obiettivo di questo lavoro sulla scrittura era da un lato di rendere gli studenti più consapevoli della problematica ad essa connessa - in parole povere, che imparassero a non aspettarsi una “ricetta”, proprio perchè si tratta di un fatto problematico; l’altro obiettivo era di fornire agli studenti degli strumenti piccoli e concreti, del tipo “se funzioni come lettore, riesci a vedere il prodotto linguistico in una maniera diversa da come lo vedi come autore che legge se stesso, per esempio quando legge la propria traduzione.”

*Questa tipologia di “esercizi”, - cioè questa impostazione metodologica - è applicabile, penso, a tutte le lingue, intendo materne, seconde o straniere.*

Esatto. Ciò vale anche per esercizi di tipo strumentale come esercizi sulla punteggiatura - per esempio l’ho fatta mettere in testi che ne erano privi, facendo poi discutere le varianti in classe -, ma vale anche per l’altro tema che ho toccato in queste famose 25 ore, cioè l’*argomentazione*.

Sono partita da due articoli di giornali diversi sulla morte di un campione in un incidente: uno sosteneva che è giusto morire per lo sport, l’altro diceva che era meglio morire per una buona causa piuttosto che per il divertimento personale. Il compito assegnato agli studenti era di fare un unico testo in cui comparissero entrambe le tesi che in origine comparivano in due articoli diversi. Volevo che riuscissero a collegarmi il pro e il contro su un’affermazione.

Fatto questo, ho fatto lavorare in questo modo: ogni studente cominciava con un foglio protocollo facendo un’affermazione su un problema che lo riguardava direttamente nella scuola, cioè su qualcosa che secondo lui

non funzionava: per esempio la sovrapposizione dell’orario o l’impostazione troppo teorica della scuola o l’eccessivo numero di esami o qualsiasi altro problema loro avessero. Passavano il foglio al compagno di fianco che commentava, cioè prendeva posizione sugli argomenti introdotti dal compagno, poi passava il foglio al vicino e così via per tutta la durata delle due ore di lezione. Alla fine ciascuno si è trovato in mano fisicamente un foglio protocollo con una serie di opinioni su un argomento e se lo è portato a casa con il compito di portarmi nella lezione successiva un testo unico che presentasse il problema e le varie opinioni.

Terminata anche questa attività, ho fatto riprendere in mano la storiellina dell’inizio del corso (erano passati quindi sei mesi): hanno riletto la storiellina che io non avevo mai visto, hanno preso in mano i commenti dei loro compagni e hanno deciso che cosa farne; in parte quindi li hanno modificati, in parte riscritti; dovevano però darmi tutto, compresa una relazione scritta sui commenti del loro compagno, del tipo “io ho scritto questo racconto, ma alla mia amica Maria non è piaciuto il punto A; io invece

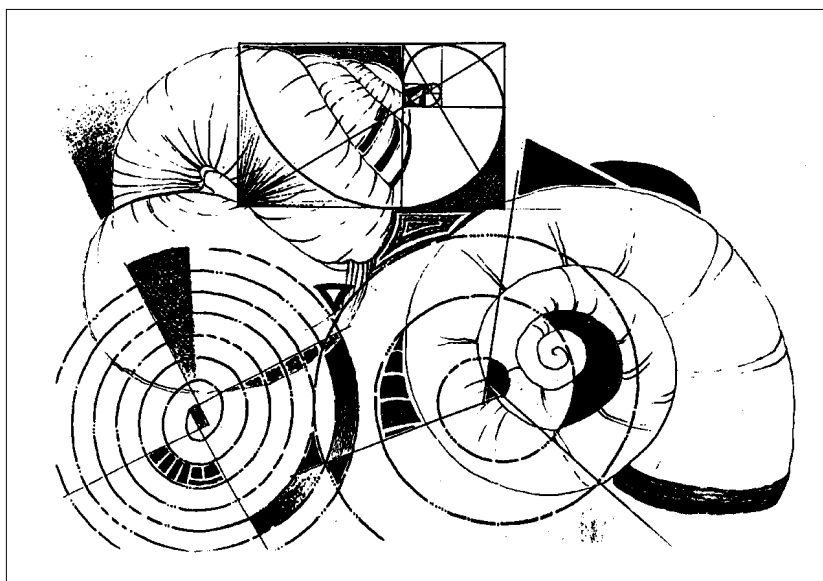
sostengo che il punto A va bene per la seguente ragione ecc.”, oppure “il mio amico Mario mi ha fatto notare un errore che non avevo visto e quindi modifico il testo nel seguente modo”. Non era indispensabile quindi che tenessero conto dei suggerimenti: dovevano semplicemente discuterli e decidere se e come utilizzarli, cioè arrivare a una valutazione critica della critica - e questo affinché lo studente che riceve una critica da me come insegnante, impari a non darmi ragione per definizione, bensì solo dopo una valutazione critica.

*Oltre ai testi argomentativi sono stati toccati altri tipi di testo nel corso?*

Definire che cosa è un tipo di testo richiede un enorme lavoro teorico a monte impossibile in 25 ore; ho dato quindi un taglio più strumentale, contrabbandando tipi di testi diversi - la narrazione, il testo argomentativo, il testo strettamente informativo - e ho insistito sul testo argomentativo perché è particolarmente importante per gli studenti dato che c’è la prova di italiano scritto, e perché devono scrivere tesine e relazioni, e anche sintetizzare capitoli o articoli di linguistica ...

*E per quanto riguarda la funzione del testo e la differenziazione a seconda del destinatario?*

Partendo dall’obiettivo di rendere consapevoli gli studenti della necessità di selezionare quello che scrivono e come lo scrivono a seconda delle finalità dello scambio comunicativo, all’inizio del corso ho chiesto agli studenti di scrivermi una facciata di foglio protocollo di presentazione di se stessi e delle ragioni che li avevano indotti a iscriversi a questo modulo. Ho scoperto che alcuni non sapevano bene che cosa dirmi, altri mi raccontavano la loro vita, alcuni mi scrivevano



quanto era bella la scrittura, altri delle loro esperienze scolastiche - ho scoperto cioè che non erano bravissimi a selezionare le informazioni in relazione alla funzione del testo.

Allora ho dato da fare la risposta ad un annuncio matrimoniale a loro scelta e ad un'offerta di lavoro, sempre a loro scelta, scoprendo con orrore che tra le due non c'era alcuna differenza e che "in risposta alla pregiata Vostra" secondo alcuni poteva essere la risposta l'annuncio matrimoniale; ci abbiamo scherzato molto sopra perché hanno capito che nessuno le avrebbe sposate e che certe informazioni come il numero di esami sostenuti non era rilevante per un annuncio matrimoniale! Abbiamo poi riscritto i testi insieme tre o quattro volte.

Sempre per variare il messaggio secondo le finalità dello scambio con l'interlocutore, l'anno scorso avevo scelto il famoso quadro di Munch "Il grido", dicendo agli studenti di fare tre cose diverse: una era di spiegare il quadro a un bambino di 10 anni, l'altra di scrivere ad un editore proponendo il quadro per la copertina di un libro, la terza di spiegarlo ad un uomo di media cultura.

Per attirare invece l'attenzione sulla differenza tra parlato e scritto, avevo copiato il testo di un dibattito sul multi-culturalismo, cioè un testo parlato e trascritto: ho chiesto di farne una versione scritta, sia come trascrizione rielaborata (non parola per parola quindi), sia come riassunto, con la riduzione del testo ad una facciata riportante le idee principali di questo dibattito.

*Questo "modulo di scrittura" è stato svolto per due anni di seguito: nel secondo ci sono state modifiche dovute all'esperienza fatta nell'anno precedente?*

Quello che mi sembra di aver gestito meglio nel secondo anno rispetto al primo è il non-intervento sul loro pro-

dotto. All'inizio un po' per abitudine, un po' perché lo studente si aspettava più controlli da parte mia, sono intervenuta, ma ho imparato che non gli serviva assolutamente niente. Invece dopo che gli studenti si erano controllati fra loro e avevano riflettuto sui commenti dei compagni, ho letto e commentato tutto parola per parola: ho commentato principalmente il contenuto, ho preso posizione soprattutto quando si parlava dei problemi della scuola, ho scritto pagine e pagine di informazioni relative a certe disfunzioni della scuola che giustamente loro facevano rilevare, ma delle quali io conoscevo, essendo stata in consiglio di facoltà, le ragioni: contribuivo quindi con quello che sono e con quello che so sull'argomento *alla costruzione di significato* - e contribuivo come persona e *non* come insegnante. Ed è proprio questa esperienza di costruzione di significato che nel secondo anno è stata più chiara e più intensa rispetto al primo anno.

*E quest'anno?*

Quest'anno, visto che finora il corso di scrittura è stato in appoggio al corso di traduzione, vorrei fare qualcosa in appoggio alla sezione interpretazione della scuola, con un po' di esercizio di *interpretazione dall'italiano all'italiano*. Ho iniziato utilizzando un dibattito registrato qui a Forlì con con Bruno Vespa che parlava del rapporto tra giornalismo e sanità; ci siamo limitati all'impiego del discorso introduttivo alla tavola rotonda: lo studente faceva andare il registratore per 30 secondi, poi doveva riassumere in italiano quello che aveva sentito; successivamente ascoltava per un minuto, e man mano per più tempo, sempre sintetizzando poi quanto aveva sentito. Gli studenti incontravano notevoli difficoltà, perché l'abilità di sintesi orale da fonte orale è non un'abilità innata, bensì qualcosa che migliora man mano, che è legata alla

memoria e specialmente a quello che uno ritiene pertinente nel testo e che ritiene debba essere collegato al testo successivo. Sulla base della discussione e del commento che facevano gli studenti sul prodotto - cioè sul riassunto e sulla rielaborazione rapida - del loro collega, qualcosa mi sembra sia migliorato. Finora abbiamo fatto otto ore e il corso è lontano dall'essere concluso, e ancora non so come si possa farlo bene; mi sembra però una strada percorribile. Il lavoro di quest'anno mira ad una strutturazione meno empirica e più scientifica: sono partita dal fatto che sappiamo assai poco su come funziona l'interpretazione e quindi intendo raccogliere dei dati per vedere come funziona. E l'idea è nata dal fatto che avevo ricevuto dalle colleghe di tedesco quattro interpretazioni del medesimo testo date da quattro ragazzi della scuola e che, trascrivendo le cassette, ho notato che, in quanto a qualità e quantità, c'erano delle differenze enormi fra le informazioni che vi comparivano.

In classe ho fatto mettere insieme le quattro interpretazioni e avanzare ipotesi sulle informazioni effettivamente contenute nel testo originale, facendo poi ascoltare la cassetta e discutere il motivo per cui qualcuno aveva tralasciato che cosa...

Decisamente però questo lavoro dalla lingua straniera verso l'italiano va preceduto da un lavoro dall'italiano verso l'italiano e da uno sviluppo mirato e consapevole di specifiche abilità e capacità che, prima di poter essere impiegate nella lingua straniera, devono essere disponibili nella lingua madre.

### **Daniela Zorzi Calò**

è docente di linguistica generale e applicata alla "Scuola Superiore di Lingue Moderne per Traduttori e Interpreti" SSLiMIT di Forlì che dipende dall'Università di Bologna.

## **Pubblicità Migros**

Stephan Schmid  
Zürich

## Mehrere Sprachen in einem Schulfach?

Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

*Während die Rolle der Muttersprache eines der grundlegenden Themen der Zweitspracherwerbsforschung darstellt, wurde der Erscheinung des Transfers von L2 zu L3 bisher eher wenig Beachtung geschenkt. Kann man beim Lernen einer neuen Sprache auf bereits bekannte Fremdsprachen zurückgreifen, und wenn ja, wie? Der vorliegende Beitrag behandelt diese Frage hauptsächlich aus der Perspektive des Lerners, berücksichtigt in einem zweiten Moment aber auch mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht. Die Idee des mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts wirft einige theoretische Fragen auf, unter anderem zur Rolle des Transfers im Zweitspracherwerb und zum Begriff der 'Lernstrategie'. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der 'Stützsprache' eingeführt und ein Modell von Lernstrategien für nahverwandte Sprachen vorgestellt. Anschließend wird über einen didaktischen Versuch berichtet, bei welchem Studierende des Spanischen mit den neuen Sprachen Katalanisch und Portugiesisch konfrontiert wurden<sup>1</sup>. Dieser Beitrag entstand im Rahmen eines Workshops, das vom Autor an den VALS/ASLA Tagungen zur „angewandten Linguistik in der Schweiz“ vom September 1994 gehalten wurde.*

### Plurilingualer Fremdsprachenunterricht

Zum Thema 'mehrere Sprachen in einem Schulfach' wurde vor ein paar Jahren in Deutschland eine lebhaft Debattte geführt: in den «Neusprachlichen Mitteilungen» hatte Volker Scherf (1990) ein Sprachentandem 'Italienisch plus Spanisch' angeregt, um den 'Marktanteil' der südeuropäischen Sprachen an den deutschen Gymnasien gegenüber dem Englischen und dem Französischen zu verbessern. Er begründete seinen Vorschlag zudem mit der sprachpolitischen Überlegung, daß für die Völkerverständigung im Rahmen der europäischen Integration auch sogenannte 'marginale' Sprachen eine gewisse Bedeutung hätten.

Zur Unterrichtsmethode hat Scherf nur wenige Anhaltspunkte geliefert. Eine der beiden Sprachen würde als Basissprache, die andere als 'aufgesetzte' Sprache dienen, wobei kontrastierende Verfahren, insbesondere ein 'Prinzip der herleitbaren Ähnlichkeit' zum Zuge kämen. Oberstes Lernziel wäre nicht kommunikative Perfektion, sondern «die Befähigung (im Sinne des lebenslangen Lernens), sich bei späterem Bedarf in jeder der romanischen Sprachen vollkommen zu können» (Scherf, 1990, 8). Obwohl eine solche Formulierung nicht explizit auf den Begriff des 'autonomen Lernens' verweist, birgt sie dennoch eine gewisse Affinität zu diesem in der Sprachlehre zunehmend verbreiteten

Postulat (vgl. «Babylonia» 2/1994). Scherfs Anregung hat allerdings mehr Kritik als Zustimmung hervorgerufen<sup>2</sup>; so wurde z.B. eingewendet, daß ausgebildete Lehrkräfte und geeignete Lehrmittel fehlen. Etwas anspruchsvoller ist der Vorwurf, daß das kontrastierende Verfahren sich zu stark an der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode orientiere und somit keine kommunikativen Fertigkeiten vermitteln. Die Kritiker argumentieren mit der Unterscheidung zwischen sprachlicher und metasprachlicher Kompetenz, d.h. zwischen implizitem und explizitem Wissen (vgl. Ellis, 1985, 234-237), und nehmen dabei eine 'non-interface-Position' ein, indem sie die Meinung vertreten, daß explizite Sprachbetrachtung nicht zu sprachlicher Kompetenz führen kann.

Zur Verteidigung Scherfs könnte man anführen, daß in den letzten 10-15 Jahren die sogenannte *interface-Position* zunehmend an Terrain gewonnen hat. Diese besagt im Gegenteil, daß der gesteuerte Zweitspracherwerb durch Prozesse der Bewusstseinsmachung (engl. *consciousness-raising*) beschleunigt werden kann (Sharwood Smith, 1981). Der Kritik am plurilingualen Fremdsprachenunterricht liegt jedoch noch eine zweite – und in meinem Augen falsche – Präsupposition zugrunde, nämlich die Annahme, daß kontrastive Lernprozesse nur auf der metasprachlichen Ebene stattfinden können. Im Gegensatz zu dieser Auffassung wollen wir

hier die Hypothese aufstellen, daß nahverwandte Sprachen von den Lernenden immer (unbewußt) miteinander verglichen werden, und anschließend versuchen, dieses implizite prozedurale Wissen mittels eines Lernstrategienmodells nachzuzeichnen.

### Transfer

Die Rolle der Muttersprache ist in der Zweitspracherwerbsforschung – je nach herrschendem Paradigma in den Humanwissenschaften – unterschiedlich interpretiert worden (vgl. Ellis, 1985, 19-41 oder Schmid, 1994a, 88-103). Nachdem die ‘kontrastive Hypothese’ in den 50er und 60er Jahren die L1 als das determinierende Element im Zweitspracherwerb betrachtete, tendierte man in den 70er Jahren aufgrund einer ‘universalistischen’ Position dazu, die Bedeutung der Muttersprache als eher gering einzuschätzen. Die eindeutige empirische Evidenz für den Einfluß der Muttersprache hat jedoch in den 80er Jahren zu einer erneuten Aufwertung des Transfers aus einer kognitivistischen Perspektive geführt. Dieser Ansatz wird durch die folgen-

striert, die bereits 1981 an der *Ann Arbor-conference on Language Transfer in Language Learning* (vgl. Gass/Selinker, 1983) formuliert wurden. Die L1 wird demnach verstanden a) als ‘Filter’, der die Wahrnehmung gewisser Merkmale im L2-Input bestimmt (Andersen, 1983, 177), b) als *set* von Beschränkungen bezüglich der Wahl von Hypothesen über die Struktur der zu verarbeitenden Daten (Schachter, 1983, 104), oder c) als heuristisches Instrument für die Entdeckung der formalen Eigenschaften der L2, wobei jene Merkmale, die der Muttersprache gleichen, leichter erlernt werden (Corder, 1983, 95).

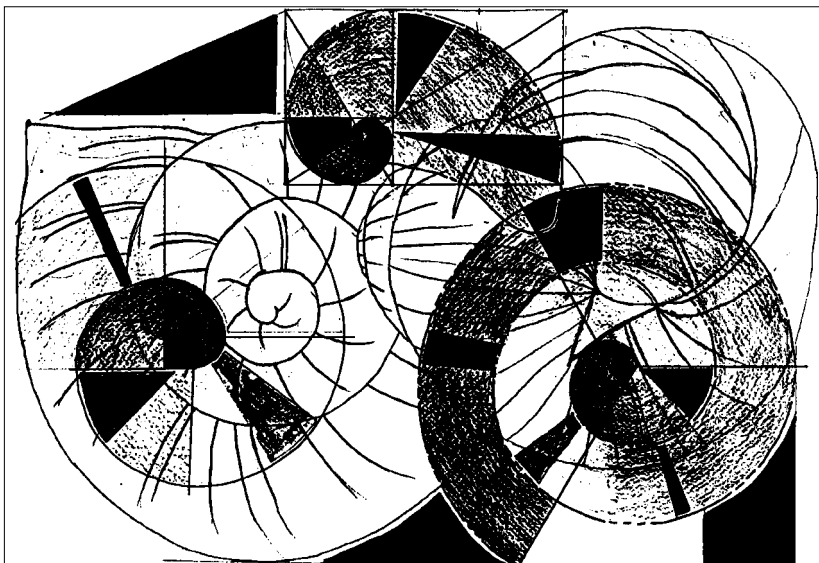
### Zum Begriff der Stützsprache

Wenn wir uns nun der Frage zuwenden, ob kognitiver Transfer auch zwischen L2 und L3 stattfinden kann, so stoßen wir zuerst auf anekdotische Evidenz aus der *folk linguistics*. Nicht wenige Deutschschweizer behaupten zum Beispiel, aufgrund ihrer Italienischkenntnisse Spanisch zu verstehen. Der Einfluß der L2 auf die L3 ist aber auch wissenschaftlich dokumentiert, z.B. in einer Erhebung zur Italienischkompetenz Zürcher Mittel-

Tests erscheinen häufig Wortbildungen, die klar auf ein französisches Modell zurückgreifen, wie z.B. *\*buciaio* «Metzger», *\*arrosare* «begießen» und *\*visaggio* «Gesicht» (Trüb, 1991, 104). In solchen *ad hoc*-Kreationen werden einfach die Vorbilder der Stützsprache *boucher*, *arroser* und *visage* an die Morphologie der Zielsprache angepaßt (die entsprechenden Lexeme des Italienischen lauten jedoch *macellaio*, *innaffiare* und *viso/faccia*).

Man könnte hier einwenden, daß diese Wortschöpfungen nicht repräsentativ seien für das wirkliche Sprachverhalten der Lerner und eher ein Artefakt der Testsituation darstellen, da sie aufgrund einer metalinguistischen Aufgabe zustande gekommen sind. Nun liegen ähnliche Befunde aber auch zum schriftlichen Italienisch deutschsprachiger Studierender an der Universität Zürich vor. Ein gewisser Einfluß des französischen Wortschatzes ist z.B. in Seminararbeiten im Fach «Italienische Linguistik» beobachtet worden, etwa in der Verwendung von Wörtern wie *annesso* oder *guardare* mit den mutmaßlichen Bedeutungen «Beilage» und «behalten» (Berruto/Moretti/Schmid, 1988, 62). Zwar existieren diese Wortformen im Italienischen, sie entsprechen aber nicht dem französischen *annexe* bzw. *garder*, sondern bedeuten vielmehr «annektiert» bzw. «sehen» (die gesuchten italienischen Lexeme sind *allegato* und *tenere*).

Solche lexikalischen Hypothesen stellen somit keine Notlösungen in einer Streßsituation dar (da die Studierenden ja problemlos ein Wörterbuch konsultieren können), sondern dürfen vielmehr als typisch für die Lerner-sprache betrachtet werden. Vielleicht muß man betonen, daß diese ‘Fehler’ eigentlich auf eine gut entwickelte L3-Kompetenz hinweisen, sind die *items* doch perfekt in die Flexions- und Derivationsmorphologie der L2 eingebettet. Wir können sogar an-



nehmen, daß der 'negative Transfer' nur die Spitze eines Eisbergs darstellt und der kreative Zugriff auf das Französische in vielen Fällen zu durchaus befriedigenden Resultaten führt.

Um diesen Sachverhalt klarer zu fassen, hat Bruno Moretti den Begriff der 'Stützsprache' – it. *lingua d'appoggio* – eingeführt (Berruto/Moretti/Schmid, 1988, 13 bzw. 39). Darunter ist eine L2 zu verstehen, die den Erwerb einer dritten Sprache erleichtert. Die gleiche Idee wird durch den englischen Terminus *supplier language* ausgedrückt, den Williams/Hammarberg (1994) in ihrer Longitudinalstudie zum Erwerb des Schwedischen als L3 verwenden. Die beiden Forscher postulieren zudem, daß der Einfluß der Stützsprache zunimmt, je kleiner die strukturelle Distanz von L2 zu L3 und je größer die Kompetenz in der Zweitsprache ist (Hammarberg/Williams, 1993, 61).

### Ein Lernstrategienmodell für nahverwandte Sprachen

Wie funktioniert nun der kognitive Transfer zwischen nahverwandten Sprachen? Um den Einfluß der Muttersprache auf die Zweitsprache (bzw. der Stützsprache auf die neue Fremdsprache) zu illustrieren, bietet sich das Konzept der Lernstrategie an. Unter 'Lernstrategie' soll hier ein Verfahren zur Formulierung von Hypothesen über die Zielsprache und zur Bildung von Regeln in der Interimsprache verstanden werden<sup>3</sup>. Für den Unterricht ist dabei relevant, daß Lernstrategien potentiell bewußt sind und somit im Sinne des *consciousness-raising* didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Die in der Folge vorgestellten Lernstrategien für nahverwandte Sprachen stammen aus der Forschung zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Das Modell wurde aufgrund der Analyse von italienischen Interimsprachen entworfen, wie sie von spanischen

Arbeitsimmigranten in der deutschen Schweiz gesprochen werden (s. Schmid 1993, 1994a und b). Ausgangspunkt war dabei die folgende Frage: welche kognitiven Aufgaben sind mit dem Lernen einer nahverwandten Sprache verbunden? Im wesentlichen geht es darum, a) identische Elemente von L2 und L3 zu erkennen, b) Verfahren zu entwickeln, um ähnliche Formen von L2 und L3 miteinander in Beziehung zu setzen, und c) Unterschiede zwischen L2 und L3 zu erkennen.

Mit anderen Worten muß der Lerner drei Arten von Hypothesen formulieren und somit drei Lernstrategien anwenden, die in der Folge die Strategien der Kongruenz, Korrespondenz und Differenz genannt werden. Je nachdem, ob die beiden Sprachen wirklich gleich, ähnlich oder verschieden sind, führen diese Hypothesen zu verschiedenen Ergebnissen, so daß für jede Strategie drei Untertypen unterschieden werden müssen. Lernstrategien kann man bekanntlich nicht direkt beobachten, sondern nur von Äußerungen in der Lernaltersprache ableiten. Deshalb werden die Strategietypen in der Folge anhand ihres jeweiligen Outputs definiert.

### Die Kongruenzstrategie

Bei der ersten und einfachsten Erscheinungsform der Kongruenzstrategie ist ein bestimmtes Element in der Stütz- und der Zielsprache tatsächlich kongruent und erscheint als solches auch in der Lernaltersprache. Als Beispiel mag der bestimmte feminine Artikel *la* dienen, der sowohl im Französischen als auch im Italienischen und Spanischen gleich lautet. Wenn wir nur Spanisch und Italienisch betrachten, so sind die beiden Syntagmen *la mano* «die Hand» und *un italiano* «ein Italiener» kongruent, sowohl bezüglich der Substantiva als auch der Artikel.

Ein Lerner kann nun die Kongruenzhypothese auch auf andere Formen derselben Syntagmen ausdehnen.

Überschätzen die Lerner den Anwendungsbereich der Kongruenzstrategie, so erscheinen in der Interimsprache Elemente der Stützsprache(n), die in der Zielsprache nicht existieren. Manche spanische Lerner des Italienischen nehmen gleich für ganze Paradigmen Kongruenz an und formulieren Hypothesen wie *\*las manos* «die Hände» oder *\*el italiano* «der Italiener» (anstatt *le mani* und *l'italiano*), wo einfach die Artikel *el*, *las* oder das Pluralmorphem *-os* aus dem Spanischen in das Italienische 'importiert' werden.

Eine dritte und etwas kompliziertere Variante der Kongruenzstrategie liegt dann vor, wenn in der Lernervarietät – entgegen der Norm der Zielsprache – ein Element X anstelle eines Elements Y erscheint. Beide Elemente existieren sowohl in der Stütz- als auch in der Zielsprache und sind formal (fast) kongruent, haben aber eine unterschiedliche Distribution. In diesem Fall wirkt die Stützsprache etwas subtiler, indem sie die Funktion bestimmter Elemente innerhalb der Zielsprache verändert. Als Beispiel können wir hier den oben erwähnten Gallizismus im Italienischen, die semantische Reinterpretation des Verbs *guardare*, zitieren.

### Die Korrespondenzstrategie

Diese Strategie fungiert zunächst als perzeptiver Filter, indem sie ein neues Element der Zielsprache X durch ein beiden Sprachen gemeinsames Element Y repräsentiert; die Distribution dieses Elements in der Lernervarietät entspricht aber nicht derjenigen der Zielsprache. In den spanischen Lernervarietäten werden z.B. die Allomorphe der italienischen femininen Artikel *un'*, *l'* durch die häufigeren *una*, *la* ersetzt, woraus Ausdrücke wie *una ora* «eine Stunde» und *la italiana* «die Italienerin» resultieren (anstatt *un'ora* bzw. *l'italiana*).

Bei der Verarbeitung des Inputs in der neuen Sprache bemerken die Lernenden gewisse wiederkehrende Ähnlich-

keiten und versuchen, sich diese anhand der zweiten Form der Korrespondenzstrategie zunutze zu machen. Dabei wird ein Element X der Stützsprache mittels einer Korrespondenzregel in ein Element Y der Zielsprache umgewandelt, ohne daß dabei Abweichungen von der Norm zu vermerken sind. So kann ein Deutschschweizer Kind mühelos Wortformen der Standardsprache erraten: ausgehend von *hütt/Lüüt* erhält es *heute/Leute*.

Dass die Korrespondenzstrategie wirklich so funktioniert, wird durch ihre dritte Variante, nämlich die zahlreichen Fälle von Übergeneralisierung, belegt. Ein Element X der Stützsprache wird dann mittels einer Korrespondenzregel in ein Element Y umgewandelt, welches freilich in der Zielsprache nicht vorkommt. Ein Beispiel dafür ist die Äußerung *\*du leugst* «du lügst» aus dem Munde eines Kindes im Vorschulalter.

### Die Differenzstrategie

Eine neue Fremdsprache lernen bedeutet natürlich auch, sich gänzlich unbekannte Strukturen anzueignen. In diesem Fall kommt die Differenzstrategie zum Zug. In deren ersten Variante werden die neuen Elemente entsprechend der Norm der Zielsprache erworben. Manchmal weisen die Lernervarietäten aber Vereinfachungserscheinungen auf, welche sowohl von der Zielsprache als auch von der Stützsprache abweichen. Diese Art von Differenzhypothese bewirkt u.a. das Auslassen von Artikeln oder den Gebrauch des Infinitivs als einziger Verbform. Schliesslich führt die Differenzstrategie auch zu Hyperkorrektur: in der Lernervarietät treten dann 'markierte' Elemente und Strukturen auf, die in der Stützsprache fehlen und in der Zielsprache eine andere Distribution aufweisen. Ein Beispiel ist die Aussprache [ti'djino] (für italienisch *Ticino*) im Munde eines Deutschschweizers. Dieser Sprecher ist sich

bewusst, dass das Italienische ein ihm unbekanntes Phonem /dʃ/ enthält, allerdings ist er noch nicht in der Lage, dessen genaue Distribution zu erkennen. Seine Aussprache erscheint zwar als Fehler; sie weist aber trotzdem darauf hin, dass hier ein Lernprozess im Gang ist.

### Ein didaktisches Experiment

Um die Anwendungsmöglichkeiten dieser Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zu überprüfen, wurde ein kleines didaktisches Experiment durchgeführt. Als Versuchspersonen dienten zwei Gruppen von Studierenden an der Dolmetscherschule und an der Universität Zürich. L1 und L2 waren in beiden Gruppen Deutsch bzw. Spanisch; an der Dolmetscher-

schule wurde als L3 Katalanisch eingeführt, an der Universität Portugiesisch<sup>4</sup>.

Der Versuch war als Lektion von ca. 45 Minuten konzipiert und verlief nach folgendem Muster. Nach einer kurzen Einführung über Ziel und Ablauf der Lektion wurde in einer ersten Phase das Verständnis eines katalanischen bzw. portugiesischen Textes überprüft; dieser wurde zuerst nur mündlich vorgetragen und anschließend ein zweites Mal unter Beizug der schriftlichen Vorlage gelesen. Die Erschließung des Texts erfolgte in der Unterrichtssprache Spanisch mit der ganzen Gruppe. In einer zweiten Phase wurde den Versuchspersonen auf deutsch ein schriftlicher Test unterbreitet, der Fragen zum Wortschatz und z.T. zur Grammatik des Textes enthielt; es ging vor allem um

---

### La casa (katalanisch)

*La casa que tenen els nostres amics a Premià de Mar és molt bonica. És blanca amb una teulada vermella i una xemeneia. Té planta baixa, pis i un jardí, que a la primavera és tot ple de flors.*

*A la planta baixa hi ha el menjador i la cuina. Al menjador hi tenen una taula amb sis cadires. A la paret de la dreta hi ha el bufet i el televisor.*

*La cuina és molt petita i tota blanca. Hi ha una finestra des d'on veuen les barques que passen pel mar. També hi tenen una nevera i un armari tot ple d'olles, cassoles i pots.*

*D'un rebedor que hi ha a l'entrada surt l'escala. Pugem escales amunt i arribem al pis. Les dues habitacions més grans donen de cara al mar, la petita i el bany donen de cara a la muntanya. A totes tres hi ha un llit, una tauleta de nit i un armari.*

*La casa on vivim a Barcelona no m'agrada tant. Voldria viure sempre aquí. Això de tenir el mar a prop faria que em llevés ben d'hora i sense mandra.*

### Das Haus

Das Haus, welches unsere Freunde in Premià de Mar haben, ist sehr hübsch. Es ist weiß mit einem roten Ziegeldach und einem Kamin. Es hat ein Erdgeschoß, einen ersten Stock und einen Garten, der im Frühling voller Blumen ist.

Im Erdgeschoß ist das Eßzimmer und die Küche. Im Eßzimmer haben sie einen Tisch mit sechs Stühlen. An der rechten Wand steht das Buffet und der Fernseher. Die Küche ist sehr klein und ganz weiß. Es gibt ein Fenster, von wo man die Schiffe sieht, die über das Meer fahren. Sie haben auch einen Kühlschrank und einen Schrank voller Pfannen, Kasserollen und Töpfe.

Von einem Vorraum aus beim Eingang geht die Treppe hoch. Wir steigen die Treppen hinauf und kommen in den ersten Stock. Die zwei größeren Zimmer gehen auf das Meer, das kleine und das Bad auf die Bergseite. In allen dreien hat es ein Bett, ein Nachttischlein und einen Schrank. Das Haus, in welchem wir in Barcelona leben, gefällt mir nicht so sehr. Ich möchte immer hier leben. Das Meer in der Nähe zu haben hätte zur Folge, daß ich zu früher Stunde und ohne Müdigkeit aufstehen würde.

### **Lisboa na primavera (portugiesisch)**

*Em Lisboa, na Primavera, a dias de chuva intensa seguem-se muitas vezes dias de sol em que a luz da tarde banha a cidade inteira. Fala-se mais. Anda-se mais depressa. Abrem-se as janelas dos automóveis.*

*Depois, de repente, o manto azul começa a levantar e fica uma luz que não é luz nem é nada. Sobre um ventozinho que dobra esquinas em busca de pessoas. Os automóveis, que uma hora antes eram manchas de cor, passam a ser vultos escuros com uma luzinha de cada lado.*

*Todos aceleram o passo para fugir ao fim do dia. Todos querem chegar a casa para esquecer a luz que lhes fica na memória. Nas suas casas, nos cafés e nas pastelarias as pessoas esperam que a noite venha definir formas e concretizar sombras. Esperam que desapareçam os últimos vestígios da falsa luz do fim do dia.*

lexikalische Vergleiche und Herleitungen von der Basissprache. Nach dieser schriftlichen Einzelarbeit wurden die Lösungen des Tests zum Schluß gemeinsam diskutiert.

#### **Textverständnis**

Die beiden verwendeten Texte *La casa* und *Lisboa na primavera* sind bereits bestehendem didaktischen Material entnommen und für das Unterrichtsexperiment etwas vereinfacht worden; sie werden hier einschliesslich ihrer deutschen Übersetzung wiedergegeben<sup>5</sup>.

Während des Experiments hat sich gezeigt, dass der katalanische Text für das rein auditive Verständnis eindeutig leichter zugänglich ist. Die Studierenden waren nach dem mündlichen Vortrag problemlos in der Lage, den Inhalt in groben Zügen wiederzugeben. Die Wiederholung mit dem vorliegenden Text ermöglichte lediglich das Erkennen einiger zusätzlicher Wörter. Der portugiesische Text

### **Lissabon im Frühling**

In Lissabon folgen im Frühling auf Tage intensiven Regens oft Sonnentage, an denen das Nachmittagslicht die ganze Stadt überflutet. Man spricht mehr. Man geht schneller. Die Fenster der Autos öffnen sich.

Dann beginnt plötzlich der blaue Mantel aufzugehen und es bleibt ein Licht, das weder Licht noch gar nichts ist. Es bläst ein Windchen, das um die Ecken geht auf der Suche nach Personen. Die Autos, die vor einer Stunde noch Farbflecken waren, werden zu dunklen Knäueln mit einem Lichtlein auf jeder Seite.

Alle beschleunigen den Schritt um dem Tagesende zu entfliehen. Alle möchten nach Hause um das Licht zu vergessen, das ihnen in Erinnerung bleibt. In ihren Häusern, in den Cafés und in den Konditoreien warten die Leute, auf daß die Nacht komme um Formen zu definieren und Schatten zu konkretisieren. Sie warten, bis die letzten Spuren des falschen Lichts des Tagesendes verschwinden.

bereitete hingegen für das Hörverständnis mehr Schwierigkeiten, während umgekehrt die Lektüre des geschriebenen Texts eindeutige Fortschritte ermöglichte.

Dieser Unterschied beruht einerseits auf Eigenheiten des portugiesischen Sprachsystems, insbesondere auf dessen relativ undurchsichtige phonetische Oberfläche. Andererseits mögen auch Charakteristika der Texte mitgespielt haben. So ermöglicht der verwendete Wortschatz im ersten Text einen vermehrten Zugriff der Kongruenz- und Korrespondenzstrategie. Im Vergleich zum Spanischen enthält der katalanische Text 75 gleiche, 85 ähnliche und 30 verschiedene Wortformen. Beim portugiesischen, etwas kürzeren Text sind es 70 gleiche, 45 ähnliche und 35 verschiedene Wortformen.

Das Katalanische hat zudem Wörter wie *petita* und *finestra*, die an das Französische und das Italienische erinnern. Auch bezüglich der Textsorte

ist *La casa* leichter zu verstehen: es handelt sich um eine Beschreibung, bei welcher der Rahmen 'Haus' evoziert wird. Dieses *frame* ermöglicht den Beizug des Weltwissens zur Erschliessung unbekannter Bedeutungen. Um nur ein Beispiel zu nennen: wo ein Tisch ist, sind meistens auch Stühle; wer also die Bedeutung von *taula* kennt, kann leicht diejenige des unbekannteren *cadira* erraten. Dagegen ist der poetische Sinn der portugiesischen Texts, nämlich die Unerträglichkeit der Abenddämmerung, weniger unmittelbar zu verstehen.

Wie wird nun ein Text in einer unbekanntem L3 verstanden? Eigentlich steht ja keine Sprachkompetenz im Sinne von deklarativem Wissen zur Verfügung. Unter Umständen kann diese Lücke teilweise durch Welt- und Situationswissen gedeckt werden. Bei nahverwandten Sprachen kommt aber vor allem die Kompetenz in der L2 plus eine Art von prozeduralem Wissen zum Zug, welches mittels des zuvor skizzierten Lernstrategienmodells repräsentiert werden kann.

#### **Der schriftliche Test**

In der zweiten Phase der Lektion lösten die Studierenden vier schriftliche Aufgaben zum Text. Bei der ersten Frage ging es darum, den im Text verwendeten Wortschatz mit dem Spanischen zu vergleichen; konkret wurde nach je fünf gleichen, ähnlichen oder verschiedenen Wörtern in Stütz- und Zielsprache gefragt. Aufgrund der Aufgabenstellung ist ersichtlich, dass implizit auf die drei Lernstrategien – Kongruenz, Korrespondenz und Differenz – Bezug genommen wird; im Ansatz soll hier ein Prozess der Bewusstseinsmachung ausgelöst werden.

Wie aus der Tab. 1 hervorgeht, waren die Testpersonen problemlos in der Lage, die eher einfache Frage zu be-

Frage 1	Katalanisch		Portugiesisch	
	Richtige Antworten	Vpn (10)	Richtige Antworten	Vpn (13)
Gleiche Wörter	8	1		
	7	1	7	2
	6	7	6	2
	4	1	5	9
Ähnliche Wörter			7	2
	6	2	6	2
	5	7	5	8
Verschiedene Wörter	4	1	4	1
	8	2	5	9
	7	1	4	2
Ähnliche Wörter wie im Französischen	5	7	3	2
	7	1		
	6	1		
	5	1		
	4	6		

Tab. 1. Klassifikation von Wörtern im Vergleich zur Stützsprache (Frage 1)

antworten. Die Tatsache, daß viele Studierende sogar mehr Wörter aufgeschrieben haben, als verlangt wurden, zeigt, daß der Sprachvergleich auf der metasprachlichen Ebene eine leichte Aufgabe darstellt.

Bei der zweiten Frage ging es darum, die Bedeutung von Wörtern zu erraten, die im Text nicht vorkommen. Es handelt sich um Substantive aus dem Grundwortschatz, die eine gewisse Ähnlichkeit zum Spanischen aufweisen. Wie die Tab. 2 zeigt, bereitete die Aufgabe praktisch keine Schwierigkeiten.

Die verfügbaren spanischen Wörter sind *salida*, *puente*, *agua* und *tiempo* im ersten Fall, *playa*, *puerto*, *llamarse* und *tiempo* im zweiten Fall. Es ist interessant festzustellen, daß die mei-

sten Studierenden die Frage auf Spanisch beantwortet haben, obwohl sie auf Deutsch gestellt wurde. Dies mag ein Hinweis darauf sein, daß der Zugang zum Katalanischen, bzw. Portugiesischen tatsächlich über die im Moment präsentere Stützsprache erfolgte.

In der dritten Aufgabe wurde von den Studierenden verlangt, aufgrund von relativ wenig Input einfache morphologische Regeln der Zielsprache zu entdecken und anzuwenden. In der Frage 3a geht es um die Pluralbildung, während in der Frage 3b ausgehend vom Infinitiv die 1. bzw. die 3. Person gebildet werden mußte.

Wie der Tab. 3 zu entnehmen ist, fallen die Ergebnisse bei der zweiten

Gruppe mehrheitlich gut aus. Beim Katalanisch-Test hat hingegen vor allem die Pluralbildung (3a) Mühe bereitet. Als Stimulus wurde hier *les barques* «die Schiffe» unterbreitet; in den Plural zu setzen waren die Syntagmen *la taula* «der Tisch», *la finestra* «das Fenster» und *la muntanya* «der Berg». Einige Studierende haben hier die starke Version der Kongruenzhypothese befolgt und den katalanischen Lexemen spanische Pluralmorpheme angehängt: *\*las taulas/finestras/muntanyas*. Für die Bildung der 1. Person Plural der Verben *passar* «vorbeigehen», *tenir* «haben» und *donar* «geben» (Frage 3b) wurden mehrmals zu starke Korrespondenzhypothesen formuliert. So sind z.B. die Lösungen *\*passam* und *\*tenem* direkt vom Spanischen (*pasamos*, *tenemos*) abgeleitet; offensichtlich haben die Paradigmen der Stützsprache auf die Testpersonen einen stärkeren Einfluß ausgeübt als die im Text enthaltenen Formen *arribem* «wir kommen» und *vivim* «leben».

Die entsprechenden Aufgaben für das Portugiesische haben weniger Schwierigkeiten bereitet. Die Frage 3a wurde ausgehend vom Stimulus *o manto* «der Mantel» *os mantos* von zehn Studierenden richtig gelöst, zwei Versuchspersonen machten einen Fehler und jemand beantwortete die Frage nicht. Für die 3. Person Plural (Frage 3b) kommen im Text *esperam* «sie hoffen/warten» und *querem* «sie wollen» vor; das entsprechende Konjugieren von *falar* «sprechen», *beber* «trinken» und *andar* «gehen» fällt deshalb relativ leicht.

Die vierte Frage war die zugleich schwierigste und kreativste. Ausgehend von einer deutschen Bedeutung sollten katalanische/portugiesische Wörter erfunden, d.h. Hypothesen über allfällige Korrespondenzregeln formuliert werden. Wie man der Tab. 4 – welche die Aufgabe und die richtigen Lösungen wiedergibt – entnehmen kann, sind die Resultate auch in

Frage 2	Katalanisch (Total 10)		Portugiesisch (Total 13)	
	<i>la sortida</i> «Ausgang»	10	<i>a praia</i> «Strand»	8
	<i>el pont</i> «Brücke»	10	<i>o porto</i> «Hafen»	12
	<i>l'aigua</i> «Wasser»	9	<i>chamar-se</i> «heissen»	12
	<i>el temps</i> «Zeit, Wetter»	10	<i>o tempo</i> «Zeit, Wetter»	12

Tab. 2. Richtige Lösungen der Frage 2

Frage	Katalanisch (Total 10)		Portugiesisch (Total 13)	
3a	Pluralbildung	2	Pluralbildung	10
3b	<i>passem</i>	8	<i>falam</i>	13
	<i>tenim</i>	5	<i>bebem</i>	12
	<i>donem</i>	8	<i>andam</i>	12

Tab. 3. Richtige Lösungen der Frage 3

diesem Fall ermutigend<sup>6</sup>.

Die Mehrheit der Versuchspersonen hat offenbar die relevanten Korrespondenzregeln entdeckt, wie z.B. die Monophthongierung von span. *-ue-* zu kat./port. *-o-* oder die Entsprechung zwischen span. / / und port. / /. Die deutliche Ausnahme *bona nit* – der letzte Ausdruck in der Katalanisch-Kolonne – zeigt, daß man sich auch bei nahverwandten Sprachen nicht immer auf die Kongruenz- oder Korrespondenzstrategie abstützen kann, sondern gewisse Elemente mittels der Differenzstrategie neu lernen muss.

### Schlußfolgerungen

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, Curricula und methodische Konzepte für einen plurilingualen Fremdsprachenunterricht zu entwerfen. Ausgehend von sprachlerntheoretischen Überlegungen zu den Begriffen 'Transfer' und 'Lernstrategie' – und der entsprechenden Fokussierung auf die kognitiven Prozesse der Lernenden – lassen sich

jedoch einige Leitgedanken formulieren. Zieht man nun zusätzlich die ermutigenden Ergebnisse des hier vorgestellten Versuchs in Betracht, so liegt es nahe, fünf Thesen zum plurilingualen Fremdsprachenunterricht zur Diskussion zu stellen:

- 1) Das Lernen einer neuen Fremdsprache wird durch schon vorhandene Kenntnisse einer verwandten L2 erleichtert.
- 2) Sowohl beim ungesteuerten als auch beim gesteuerten L2-Erwerb wenden die Lerner für nahverwandte Sprachen die gleichen kognitiven Strategien an.
- 3) Die drei Lernstrategien (Kongruenz, Korrespondenz, Differenz) gehören zur kognitiven Grundausstattung der Lernenden und stellen ein ungenutztes didaktisches Potential dar. Da Lernstrategien potentiell bewußt sind, eröffnen sich interessante Perspektiven für das *consciousness-raising*.
- 4) Das Konzept des plurilingualen Fremdsprachenunterrichts verdient es, weiterverfolgt zu werden. Eher als an ein Sprachentandem, wie es Scherf (1990) vorgeschlagen hat, wäre z.B.

an eine Nische für Portugiesisch/Katalanisch im Spanischunterricht zu denken. Ein derartiges Konzept braucht jedoch nicht auf die romanischen oder ibero-romanischen Sprachen beschränkt zu sein, sondern könnte vermutlich mit Erfolg für die slawischen Sprachen (mit Basis-sprache Russisch und Zusatzsprachen Tschechisch oder Polnisch) oder die skandinavischen Sprachen (mit Basis-sprache Schwedisch und Zusatz-sprachen Norwegisch oder Dänisch) entwickelt werden.

5) Bezüglich der Lernziele ist wohl eine gewisse Zurückhaltung angezeigt. Im Vordergrund steht zunächst die passive Kompetenz, das Verstehen der neuen Sprache. Daneben kommt jedoch den Lernstrategien selbst eine zentrale Bedeutung zu, geht es doch darum, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, mittels ihrer L2-Kenntnisse die Strukturen der L3 zu entdecken, und dadurch ihren Mut zur kreativen Hypothesenbildung zu fördern.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Dieser Artikel stellt eine Überarbeitung eines Kongressbeitrages dar, der an den "Schweizerischen Tagen der Angewandten Linguistik" der VALS/ASLA (Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz) am 27.9.1994 in Bern vorgestellt wurde. Eine ausführlichere Fassung der Arbeit erscheint unter dem Titel *Multilingualer Fremdsprachenunterricht. Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien* in «Multilingua».

<sup>2</sup> Siehe dazu die verschiedenen Beiträge in den "Neusprachlichen Mitteilungen" 43 sowie die

### Katalanisch (10 Vpn)

BEDEUTUNG	RICHTIGE ANTWORTEN
«die Türe»	<i>la porta</i> 8
«die Erde»	<i>la terra</i> 8
«fünf»	<i>cinc</i> 6
«der Wind»	<i>el vent</i> 2
«Eure Freunde»	<i>els vostres amics</i> (6)
«Gute Nacht»	<i>bona nit</i> 1

### Portugiesisch (13 Vpn)

BEDEUTUNG	RICHTIGE ANTWORTEN
«weiß»	<i>branco</i> 6
«der Schlüssel»	<i>a chave</i> 10
«fünf»	<i>cinco</i> 9
«die Brücke»	<i>o ponte</i> 12
«das Wasser»	<i>a agua</i> 9
«die Erde»	<i>a terra</i> 12

Tab. 4 «Erfinden Sie katalanische/portugiesische Wörter für die folgenden Bedeutungen» (Frage 4)

kritische Auswertung der nachfolgenden Diskussion in Beck-Busse (1992).

<sup>3</sup> Die Literatur zum Thema 'Lernerstrategien' ist mittlerweile sehr umfangreich geworden. Insbesondere herrscht bezüglich Definition und Klassifikation der Strategien eine erhebliche terminologische und begriffliche Vielfalt, die hier nicht rezipiert werden kann. Für einen Überblick siehe Ellis (1985, 164-189) oder Schmid (1994b, 61-65); vgl. auch «Babylonia» 2/1994, insbesondere die Seiten 6-9, 24, 47-49.

<sup>4</sup> Mein Dank gebührt den beiden Dozenten Paula Bazo Castellanos und David Serrano für ihre Unterstützung sowie den Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

<sup>5</sup> Die Quelle des katalanischen Texts ist die erste Lektion des Lehrgangs *PARLO CATALÀ* von Maria Lluïsa Corominas und Joaquim Arenas (Barcelona, Edicions del Mall, 1977, 2). Die Vorlage für den portugiesischen Text stammt ursprünglich aus dem 1960 veröffentlichten Roman *Um homem não chora* (Ein Mann weint nicht) von Luís Sttau de Monteiro; der betreffende Ausschnitt wird im Lehrgang *Le Portugal d'aujourd'hui par des textes* (Rennes, Université de Haute Bretagne, 1983, 28) wiedergegeben.

Da die hier vorliegende Übersetzung vor allem das Verständnis der fremdsprachigen Texte ermöglichen soll, hält sie sich so eng wie möglich an die Originale; auf 'gutes Deutsch' wurde weniger Wert gelegt.

<sup>6</sup> Die entsprechenden Ausdrücke der Stützsprache Spanisch sind im ersten Fall *la puerta, la tierra, cinco, el viento, nuestros amigos, buenas noches*, im zweiten Fall *blanco, la lave, cinco, el puente, el agua, la tierra*.

## Bibliographische Hinweise

- ANDERSEN, R. (1983): *Transfer to Somewhere*, in: GASS/SELINKER (eds.), 177-201.
- BECK-BUSSE, G. (1995): *Europa und das Sprachen-Tandem oder: Romanisch als Schulfach?*, in: *Französisch heute*, 1/1995, 52-72.
- BERRUTO, G./MORETTI, B./SCHMID, S. (1988): *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, in: *Rivista italiana di dialettologia*, 12, 1-95.
- CORDER, S. (1983): *A role for the mother tongue*, in: GASS/SELINKER (eds.), 85-97.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GASS, S./SELINKER, L., eds. (1983): *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley.
- HAMMARBERG, B./WILLIAMS, S. (1993): *A study of third language acquisition*, in: HAMMARBERG, B. (ed.): *Problem, process, product in language learning*. Stockholm University, Department of Linguistics, 60-70.
- SCHACHTER, J. (1983): *A new account of language transfer*, in: GASS/SELINKER (eds.), 98-111

SCHERF, V. (1990): *Ein Sprachentandem 'Italienisch plus Spanisch' als 2. oder 3. Fremdsprache*, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 43, 7-10.

SCHMID, S. (1993): *Learning Strategies for closely related languages: on the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland*, in: KETTEMANN, B./WIEDEN, W. (eds.): *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Narr, Tübingen, 405-418.

SCHMID, S. (1994a): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.

SCHMID, S. (1994b): *Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate*, in: GIACALONE RAMAT, A./VEDOVELLI, M. (a cura di): *Italiano lingua seconda, lingua straniera*, Roma, Bulzoni, 61-79.

SHARWOOD SMITH, M. (1981): *Consciousness-Raising and the Second Language Learner*, in: *Applied Linguistics*, 11, 159-168.

TRÜEB, R. (1991): «*Compro la carne dal bucaio*»: *La competenza lessicale in italiano di liceali a Zurigo*, Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.

WILLIAMS, S./HAMMARBERG, B. (1994): *An L3 learner's lexicon expansion attempts during interaction*, Paper presented at the 4th EUROSLA Conference, Aix en Provence, 8.9.94.

## Stephan Schmid

Stephan Schmid hat an der Universität Zürich Romanistik studiert und war anschliessend Assistent für italienische Linguistik; zur Zeit arbeitet er am *Phonethischen Laboratorium* der Universität Zürich. In *Babylonia* 1/1995 ist sein Aufsatz «Zum Italienisch spanischer Arbeitsimmigranten in der deutschsprachigen Schweiz» erschienen. Die Forschungsschwerpunkte von Stephan Schmid liegen in den Bereichen des Zweitspracherwerbs, der Soziolinguistik von Migrantensprachen sowie der Phonologie der italienischen Dialekte.

## L'enseignement du français langue seconde et les emplois «non littéraires» des signes

Giuseppe Manno  
Zürich

*Dieser Beitrag entstand im Rahmen eines Workshops, das vom Autor an den VALS/ASLA Tagungen zur „angewandten Linguistik in der Schweiz“ vom September 1994 gehalten wurde.*

Les temps où l'on considérait la métaphore ainsi que les autres tropes comme des ornements littéraires ou comme un écart par rapport à une «norme de littéralité» sont désormais révolus. D'après Lakoff/Johnson (1980) et Lakoff/Turner (1989), la métaphore serait un mécanisme beaucoup plus fondamental que ne l'admet la tradition, dans la mesure où elle «est partout présente dans la vie de tous les jours, non seulement dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique» (Lakoff/Johnson 1980, trad. 1985, 13).

Or, en tant qu'enseignant de français langue seconde (L2) au niveau du secondaire supérieur, je constate que les lycéens germanophones se trouvent désemparés face aux emplois dits «non littéraires» (métaphore, métonymie, allusion, ironie, etc.). En ce qui concerne la métaphore, cela est très étonnant pour différentes raisons. En premier lieu, les linguistes de différents courants pensent que la métaphore n'exige pas de procédures interprétatives particulières (cf. Sperber/Wilson, 1986, trad. 1989, 348ss.; Sperber/Wilson, 1991, 227; Rickheit/Strohner, 1993, 225). En deuxième lieu, ces apprenants ont déjà atteint l'âge où l'interprétation des métaphores ne devrait plus poser de problèmes (cf. Gardes-Tamine, 1988, 260ss.)<sup>1</sup>. Enfin, bien que beaucoup de métaphores exigent «tout un apprentissage culturel et une bonne part de

par coeur» (Gardes-Tamine, 1988, 268), s'agissant de langues culturellement proches, ces emplois coïncident souvent dans les deux langues (cf. Lakoff/Johnson, 1980, trad. 1985, 55-60).

Intrigué par cette constatation et convaincu que les apprenants germanophones devraient avoir plus facilement accès au langage figuré français, j'ai mené une enquête de juin à septembre 1994 dans trois écoles cantonales zurichoises (Riesbach, Rämibühl Realgymnasium, Hohe Promenade). Afin de vérifier empiriquement l'existence de ces difficultés et afin de tâcher d'en expliquer les causes, j'ai soumis un questionnaire contenant une quarantaine de métaphores à 194 lycéens. Ces 10 classes correspondaient à 4 orientations différentes: lycée linguistique (N1a, N4a), école de diplôme (3e, D1e, D1f, D2b, D3a), lycée d'économie (W1b) et lycée classique (3b, 5b). La nécessité de vérifier si les années de français ont une incidence directe sur l'interprétation des métaphores m'a amené à soumettre le questionnaire à des apprenants de différents niveaux (leur âge variait entre 15 et 19 ans), parmi lesquels la fin de la première classe du lycée (élèves de neuvième et de dixième année) était particulièrement bien représentée (4 classes).

Mon but étant également de vérifier d'une part si la décodification des métaphores est meilleure en langue maternelle et, d'autre part, si d'éventuelles différences se réduisent en fonction du niveau atteint en L2, j'ai

soumis, avec un décalage de quelques semaines, à 3 classes d'âge différent (3e, D1e, N3a) un questionnaire contenant les métaphores correspondantes en allemand. Cela était possible dans la mesure où presque toutes les métaphores choisies (42 sur 46) avaient un équivalent allemand (*rompre la glace, être au septième ciel, il est le père de la biologie moderne*, etc.), et ce pour que leur fondement ne soit pas opaque. En plus, lors du choix des métaphores, je me suis efforcé de tenir compte du vocabulaire de *On y va* pour éviter des problèmes lexicaux. Pour tester la compréhension des métaphores, qui étaient placées à l'intérieur d'un contexte dont l'importance variait selon la nature plus ou moins transparente de l'image (p. ex., *mon fils a dévoré ce livre* ou *le gouvernement ne peut pas agir comme il veut parce que ce sont les gros financiers qui tirent les ficelles*), les élèves étaient priés de les paraphraser en langue maternelle<sup>2</sup>. Voici donc une synthèse des résultats de cette enquête.

### Résultats

La comparaison des dix classes entre elles nous permet d'affirmer que les années scolaires ont une incidence sur l'interprétation des métaphores françaises:

Réponses correctes (métaphores françaises)

3e	38.3%
3b	47.8%
N1a	52.3%
W1b	62.4%
D1e	58.3%
D1f	56.4%
D2b	51.9%
D3a	67.3%
5b	73.5%
N3a	85.6%

Comparaison avec les résultats relatifs aux métaphores allemandes

comparaison	allemand	français (tot)	français (revu)
3e (n=21)	80.5%	38.3%	63.1%
D1e (n=21)	92.5%	58.3%	73.4%
N3a (n=16)	94.3%	85.6%	89%

Quoique les taux d'échec soient relativement élevés jusqu'aux niveaux plus avancés, la décodification s'avère en général nettement meilleure pour les élèves plus âgés. Ce qui frappe surtout, ce sont les pourcentages relatifs aux élèves qui viennent de quitter l'école secondaire (3e) dont la compréhension n'atteint pas 40%. Leur compréhension est même sensiblement inférieure à celle des élèves du même âge du lycée classique (3b), qui ne sont pas passés par la *Sekundarschule*.

Puisque les élèves avaient été priés d'indiquer les mots inconnus, j'ai refait le calcul en déduisant tous les cas où des problèmes lexicaux étaient responsables de la non-compréhension de la métaphore. Or, même sur la base de ces chiffres revus, l'image qui se dégage n'est pas sensiblement différente. On ne saurait donc invoquer exclusivement des lacunes lexicales pour expliquer, d'une part, ces écarts prononcés entre les différents niveaux scolaires et, d'autre part, les difficultés réelles que rencontrent les jeunes apprenants face aux emplois «non littéraires».

En outre, la comparaison avec les résultats relatifs aux métaphores allemandes nous révèle que la décodification des métaphores s'avère nettement meilleure en L1, chez les jeunes aussi bien que chez les plus âgés.

S'il est vrai que les écarts entre L1 et L2 se réduisent avec l'âge, il est aussi vrai que même à un niveau avancé, où l'élève a développé une certaine capacité à manier ces usages particuliers, les écarts n'en sont pas moins nets. Ces résultats hautement significatifs sont confirmés même si l'on

déduit les cas où il s'est posé des problèmes lexicaux en L2 (cf. français-revu). Pour ce qui des élèves qui viennent de quitter l'école secondaire (3e), un véritable abîme sépare leur compréhension des métaphores en L1 de celle en L2, et ce malgré les difficultés que posent certaines métaphores allemandes (*das Eis brechen, Haare spalten, aus allen Wolken fallen, Sand in die Augen streuen*, etc.).

Une preuve des difficultés réelles qu'ont les apprenants à interpréter les énoncés «non littéraires» nous est donnée par l'analyse qualitative des réponses. Les jeunes apprenants ont échoué même face à des expressions qu'on pourrait considérer comme banales telles que *cet homme a un coeur de pierre; cette femme met son nez partout*; etc. D'autre part, la phrase 'Ein Stein hat auch ein Herz, er besitzt auch Liebe' pour *cet homme a un coeur de pierre* rappelle l'interprétation appelée «magique» qu'on a relevée surtout chez des enfants entre 5 et 7 ans (cf. Bredart/Rondal, 1982, 105). L'image *un bon vendeur doit jeter de la poudre aux yeux des clients* semble avoir activé un contexte féérique: 'er muss sie verzaubern'.<sup>3</sup> *Il a un coeur de pierre* a été paraphrasé par 'er hat Grenze aus Steinen'. Certes, on peut comprendre que l'élève, ayant oublié la signification du mot *coeur* puisse avoir été amené à s'imaginer que *coeur* signifie 'frontière' en raison du contexte géographique dans lequel le mot avait figuré dans l'énoncé précédent (*cette ville est au coeur de la France*). Toujours est-il qu'on a l'impression que l'élève se refuse dans les deux cas à passer du niveau matériel au niveau moral ou psychologi-

que (cf. Brédart/Rondal, 1982, 118). Il semble également que les élèves, peut-être parce qu'ils sont dépassés par l'emploi «non littéral», construisent, autour d'un élément qu'ils ont réussi à identifier, un sens imaginaire qui correspond à une tournure différente de L1 (p. ex., *nous avons essayé de le convaincre, mais c'était un coup d'épée dans l'eau*: 'es war ein Tropfen auf den heißen Stein', 'ein kalter Sprung ins Wasser', etc.). Mentionnons enfin les nombreux cas où les apprenants, surtout les plus jeunes, tout en indiquant explicitement connaître tous les mots, ont ajouté: «die Wörter sind mir klar, aber ich sehe keinen Sinn».

Or, ces résultats sont d'autant plus surprenants qu'ils s'inscrivent en faux contre la conclusion à laquelle est parvenue Biava, dans son étude *Comprehension and recall of figurative language by nonnative speakers of English*:<sup>4</sup> les apprenants de L2 accèderaient au sens figuré aussi facilement qu'au sens littéral (1991, 132). D'où l'hypothèse que cette 'maladresse' tient à l'enseignement de L2 inapproprié au niveau débutant. En effet, l'analyse de quelques manuels scolaires employés dans le canton de

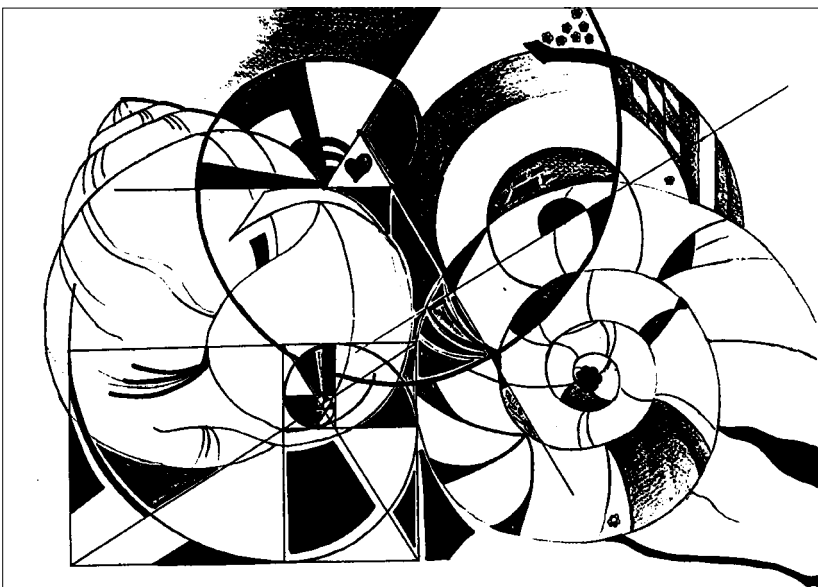
**Pour que l'apprenant se constitue en «sujet parlant et communicant», il me paraît peu indiqué de différer à un niveau avancé l'apparition d'emplois tels que l'ironie, les actes de discours indirects, les allusions, les jeux de mots, les emplois figurés, etc., d'autant plus qu'il s'agit là d'un aspect fondamental de la culture cible (...).**

Zurich (cf. bibliographie) a révélé qu'ils présentent aux apprenants par souci de simplification, souci sans doute louable, une image de la langue quelque peu déformée<sup>5</sup>. Par exemple, dans *On y va*, les emplois «marqués» sont presque absents. Les rares exceptions apparaissent presque exclusivement sous la rubrique *Variété* qui regroupe les poèmes authentiques, les extraits simplifiés de textes littéraires ou journalistiques, les chansons, etc. Or, ces textes sont placés en marge des leçons, et les auteurs ne leur accordent qu'un statut facultatif (cf. *On y va*, Lehrerbuch, p. 34).

### Conclusion

Pour que l'apprenant se constitue en «sujet parlant et communicant», il me paraît peu indiqué de différer à un niveau avancé l'apparition d'emplois tels que l'ironie, les actes de discours indirects, les allusions, les jeux de mots, les emplois figurés, etc., d'autant plus qu'il s'agit là d'un aspect fondamental de la culture cible (cf. de Salins, 1992, 190). Il va de soi que si au niveau avancé des documents authentiques peuvent être mis à profit (textes littéraires, émissions télévisées ou radiophoniques, bandes dessinées, etc.), au niveau débutant, où les documents doivent naturellement être adaptés aux connaissances des apprenants, cette initiation ne pourra s'effectuer que grâce à l'intégration dans les manuels scolaires de ces phénomènes peu «prototypiques». Mais pour que cette sensibilisation ne reste pas lettre morte, il faudrait surtout que les enseignants eux-mêmes se libèrent de l'attitude qui consiste à se méfier de ces emplois marqués.

A long terme, cette pratique pourrait s'avérer très payante: d'une part, elle préparerait les apprenants mieux qu'elle ne le fait maintenant à la compréhension du langage littéraire ou poétique et, d'autre part, elle leur permettrait également de mieux saisir les ambiguïtés qui naissent des jeux de mots, attestées dans de nombreux types de texte français. Finalement, cette sensibilisation précoce réduirait l'insécurité des apprenants (cf. Biava, 1991, 62), les encourageant ainsi à recourir eux-mêmes au langage figuré ou à jouer sur les mots. Bref, la langue étrangère cesserait alors de n'être qu'un instrument de *communication*, et elle pourrait peut-être devenir un moyen d'*expression*.



## Notes

<sup>1</sup> Bien que le dernier mot soit loin d'être dit dans cette question controversée (cf. Brédart/Rondal, 1982, 101-118, Bernicot, 1992, 40s., Biava 1991, 53ss.), il semble que l'on puisse tenir pour établi que la compréhension et la production des métaphores sont acquises au plus tard à l'âge de 12 ans.

<sup>2</sup> J'ai jugé préférable de ne pas me servir d'un test à choix multiple pour éviter des réponses aléatoires.

<sup>3</sup> Curieusement, l'élève a fourni la même paraphrase de la métaphore allemande.

<sup>4</sup> Elle s'est fondée sur une population de 124 étudiants d'anglais L2 cours intensif, dont le niveau est jugé entre «low intermediate» et «advanced».

<sup>5</sup> «text writers often feel that NNS [non natives speakers] cannot handle figurative language and have no need for it» (Biava, 1991, 140).

## Bibliographie

BERNICOT, J. (1992): *Les actes de langage chez l'enfant. Psychologie d'aujourd'hui*. Paris: P.U.F.

BIAVA, C. M. (1991): *Comprehension and recall of figurative language by nonnative speakers of English*. U.M.I.: Dissertation Services. A. Arbor (Michigan): Bell & Howell Company.

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

BRÉDART, S./RONDAL, J.-A. (1982): *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Bruxelles: Mardaga.

*C'est pour toi!* Lehrgang für den Französischunterricht an der Primarschule (2 Jahreskurse). Verfasser: J.-M. LEISSING/M. LEISSING. Interkantonale Lehrmittelzentrale. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 1. Ausgabe 1983.

*Ça y est!* Kurzer Grundlehrgang für den Französischunterricht. Vorbereitung auf das Lehrwerk *On y va*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Ausgabe 1980.

ENGEL, P. (1988): *Le sens littéral des métaphores*, in: Groupe de Recherches sur la Philosophie et le Langage (1988), pp. 239-259. *Etudes Françaises: Echanges 3*. Edition longue. Herausgegeben von Grundwald B. et alii. Zug: Klett und Balmer Verlag. 1. Auflage 1984.

GARDES-TAMINE, J. (1988): *Les conditions d'acquisition de la métaphore chez l'enfant*, in: *Groupe de Recherches sur la Philosophie et le Langage*, pp. 260-271.

Groupe de Recherches sur la Philosophie et le Langage (1988): *Recherches sur la philosophie et le langage: La métaphore*. Cahier du Groupe de Recherches sur la Philosophie et le Langage, 9. Grenoble: Université des Sciences Sociales.

LAKOFF, G./JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago. The University of Chicago (trad. fr., 1985: *Les métaphores dans la vie quotidienne*, par M. de Fornel en

coll. avec J.-J. Lecercle. Paris: Les Editions de Minuit).

LAKOFF, G./TURNER, M. (1989): *More than Cool Reason. A Field to Poetic Metaphor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

*Le Hérisson*. Ein Lehrwerk für die ungeteilte Primarschule (Autoren S. Matthijs-Zweidler/H. Wiggli). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Ausgabe 1983.

*On y va!* Lehrgang für den Französischunterricht an der Oberstufe der Volksschule. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Ausgabe A: für Sekundarschulen, Progymnasien und untere Klassen der Mittelschulen. 1. Ausgabe 1980; Ausgabe B: für Schulen der Oberstufe ohne progymnasialen Charakter. 1. Ausgabe 1982.

RICKHEIT, G./STROHNER, H. (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen/Basel: Francke.

SALINS, G.-D. de (1992): *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.

SPERBER, D./WILSON, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell (trad. fr. 1989: *La pertinence. Communication et cognition*, par A. Gerschenfeld et D. Sperber. Paris, Les Editions de Minuit).

WILSON, D./SPERBER, D. (1991): *Ressemblance et communication*, in: *Introduction aux sciences cognitives* (1991, D. Andlers, éd.). Paris: Gallimard (Folio), pp. 219-238.

## Giuseppe Manno,

l'auteur de cette étude, originaire d'Italie et âgé de 31 ans, enseigne depuis quelques années le français à Zurich au niveau du secondaire supérieur. Il est en même temps assistant de linguistique française à l'Université de Zurich, où il est également chargé de cours. Il s'est occupé de sociolinguistique: à part sa thèse de doctorat parue en 1994 ("Le français non conventionnel en Suisse romande. Etude sociolinguistique menée à Neuchâtel et à Genève"), il a publié quelques articles portant sur des thèmes connexes.

Actuellement, à côté de l'enseignement des langues secondes, il s'intéresse à la pragmatique, et plus particulièrement à la théorie linguistique de la politesse. Un premier article analyse la tension qui se crée entre la politesse et l'urgence dans les jeux télévisés français; un deuxième article est consacré à l'emploi du pronom *on* dans les actes directifs. Dans une étude plus globale, il s'interroge sur le rapport entre le contrat communicatif qui relie les interlocuteurs et l'exercice de la politesse.

## Evaluierung der Lehrmittel für Alphabetisierung von Erwachsenen in Deutsch als Fremdsprache

Marianne Roka  
Zürich

*Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Schweiz hat 1992 eine Projektgruppe ins Leben gerufen, die eine Bestandesaufnahme der Lehrmittel für die Alphabetisierung von Erwachsenen in Deutsch als Fremdsprache machen sollte. Es wurde verschiedene staatliche und private Institutionen angeschrieben, die Aus- bzw. Weiterbildung für DaF-Lehrkräfte anbieten. Aus der Arbeit, die noch nicht abgeschlossen ist, sollte ein Geamtbild entstehen, das Tendenzen, Parallelitäten und Lücken aufdeckt. Der Beitrag bietet auch wertvolle Adressen und Informationen zu wichtigen Publikationen.*

*Dieser Beitrag entstand im Rahmen eines Workshops, das von der Autorin an den VALS/ASLA Tagungen zur „angewandten Linguistik in der Schweiz“ vom September 1994 gehalten wurde.*

Bei der Bestandesaufnahme haben wir bald entdeckt, dass die traditionellen Gebiete mit Bildungsangeboten mehrfach abgedeckt sind. Hingegen fehlen spezifische Aspekte wie z.B. die Alphabetisierung im Erwachsenenalter in der Aus- und Weiterbildung der DaF-Lehrer/innen, obwohl das Bedürfnis durchaus vorhanden ist. In diesem Bereich gibt es bis heute neben der mangelnden Professionalisierung weder ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten noch gute Lern- und Arbeitsmaterialien, auf die sich Lehrende stützen könnten.

Der Unterricht in DaF-Alphabetisierungskursen findet unter ganz speziellen Bedingungen statt. Er ist nicht nur von den individuellen Fähigkeiten und Bildungsdefiziten sowie den kulturellen Lerngewohnheiten der einzelnen Teilnehmer/innen abhängig, sondern wird ganz stark auch durch das soziale Umfeld geprägt. In den Industriestaaten stehen ausländische Analphabeten auf der untersten Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie. Die Alphabetisierung in einer Fremdsprache verlangt von Lehrenden nicht nur angemessene Fachkompetenz und fundierte Kenntnisse über das kulturelle und soziale Umfeld ihrer Kurs Teilnehmer/innen, sondern Offenheit, Flexibilität und besonders viel Empathie. Denn wer sind die Leute, die an Alphabetisierungskursen teilnehmen? Woher kommen sie?

Durch den Zerfall des Kolonialismus und durch die Zerstörung der mündlichen Kulturen ist Analphabetismus ein Massenphänomen geworden. Die

freiwerdenden Länder der Dritten Welt fingen zwar an, von der Kolonialmacht eingerichtete Bildungswesen nach ihren ureigenen nationalen Bedürfnissen umzubauen und die Elementarbildung auf alle Schichten und in allen Regionen auszubreiten, doch diese

Entwicklung wird bis heute durch zwei Faktoren erschwert. Zum einen fehlen den meisten Entwicklungsländern die finanziellen Mittel, um bildungspolitische Reformen durchzuführen, zum andern wächst in den unterentwickelten Gebieten die Bevölkerung schneller als die zu ihrer Verfügung stehenden Bildungsmöglichkeiten. (vgl. Kägi, NZZ, 1982, „Der neue Analphabetismus“)

So nimmt die Zahl der Analphabeten ständig zu (siehe Schaubild 1)

Diese Schätzungen basieren allerdings auf den Angaben nationaler Erhebungen der Mitgliedsstaaten der UNESCO, denen unterschiedliche Definitionen zugrundeliegen. Die UNESCO-Definition (1978) berücksichtigt auch diese z.T. kulturbedingte Relativität des Analphabetismus:

“Analphabet ist eine Person, die sich nicht beteiligen kann an den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist, und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft.“

Durch die „neue Völkerwanderung“ gelangen immer mehr Analphabeten in die Industrieländer, in denen Lesen und Schreiben zu alltäglichen Kultur-

---

## Weltalphabetisierung

(UNESCO-Schätzungen für 1990)

- Weltbevölkerung (ab 15-jährigen): 3581 Milliarden Menschen
  - 2633 Milliarden Alphabetisierte
  - 948 Millionen Analphabeten (26,5 % der Weltbevölkerung)  
jeder fünfte Mann (21,9 %) und jede dritte Frau (33,6 %).
  - 916,5 Millionen Analphabeten in Entwicklungsländern, mit einer durchschnittlichen Analphabetenrate von 35 %.
- Nach Kontinenten aufgeteilt:
  - Asien: 700 Millionen Analphabeten (33,5%)
  - Afrika: 178 Millionen (höchste Analphabetenrate mit 50,1%)

75 % aller Analphabeten lebten in nur zehn Ländern der Erde. Allein in Indien und China leben mehr als die Hälfte aller Analphabeten.

*Schaubild 1*

techniken gehören und ohne Lesen und Schreiben weder die individuelle noch die soziale Entfaltung möglich ist. Vom „primären“ bis zum „funktionalen“ hat Analphabetismus verschiedene Erscheinungsformen. Doch alle haben etwas gemeinsam: Der Alphabetisierungsprozess ist untrennbar von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen.

Der interkulturelle Alphabetisierungsansatz postuliert:

1. Die Lehrmittel und -materialien müssen einen direkten Bezug zum Alltagsleben und der kulturellen Herkunft der Lernenden haben und auf ihre Bedürfnisse aufbauen.
2. Der Erfahrungsschatz und die kulturgeprägte Lernweise der Lernenden müssen berücksichtigt werden.
3. Die Alphabetisierung sollte möglichst in der Muttersprache erfolgen.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit produzieren andere Denkweisen. Die Schriftkultur führt zum „alphabetischen Geist“. Die auditive Kommunikation hat einen viel grösseren Öffentlichkeitscharakter (z.B. Übermittlung der Nachrichten durch Trommeln). Die schriftliche Kommunikation ermöglicht die Individualisierung (z.B. Briefe). Aus diesen

grundlegenden kulturellen Unterschieden können sich im Unterricht weitere Probleme ergeben. Sie können aber durch einen bewussten Kulturvergleich auch pädagogisch genutzt werden. In der eigenen Sprache zu alphabetisieren, ist im Ausland nicht nur ein pädagogisches, oft auch ein finanzielles Problem. Trotzdem sollte immer die Muttersprache bevorzugt werden, wenn es irgendwie möglich ist. Als Beispiel möchte ich das FIZ-Projekt in Zürich erwähnen, den Alphabetisierungskurs für Thai-Frauen.

Unser Projekt beschränkt sich auf den primären Analphabetismus und zielt unter Berücksichtigung der ersten zwei Punkte des interkulturellen Ansatzes auf Bedingungen, unter denen der Punkt 3 nicht erfolgen kann, d.h. die Alphabetisierungssprache Deutsch sein muss.

Unsere Zielsetzungen waren:

1. Bestandaufnahme der DaF-Lehrmittel für Alphabetisierung im Erwachsenenalter
2. Überprüfung dieser Lehrmittel auf ihre Verwendbarkeit
3. Richtlinien zur Materialentwicklung, -beschaffung für Alphabetisierung von Erwachsenen in Deutsch als Fremdsprache.

## 4. Lehrer/innenfortbildung

Am Projekt beteiligte Institutionen:

- Arbeitskreis DaF in der Schweiz (Bern)
- ECAP (Basel)
- SAL (Zürich)
- VFBW (Zürich)

Für den zwei für DaF-Lehrwerksanalysen zur Verfügung stehenden Gutachten - Mannheimer Gutachten 1979, Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, 1982 - haben wir das letztere gewählt.

In diesem Gutachten wird danach gefragt, ob

- das Lehrmaterial die Verarbeitung des Kultur- und Identifikationskonflikts der Ausländer/innen unterstützt,
- die sprachlichen Handlungen der Alltagswirklichkeit der ausländischen ArbeiterInnen angemessen sind,
- ihre Verbalisierungsbedürfnisse und spezifischen Sprachwerksbedingungen berücksichtigt werden,
- die Lehrmethode ihren Lernerfahrungen angemessen ist.

Wir haben also den Fragenkatalog verschiedenen Schulen geschickt, die in der Schweiz Alphabetisierungskurse für Erwachsene in DaF durchführen, mit dem Auftrag, die einzelnen Fragen zu prüfen. Sind die Kriterien dieses Gutachten für Schweizer Verhältnisse übertragbar? Was ist überflüssig? Was müsste man ändern? Sind Ergänzungen nötig? usw.

Den deutschen Fragenkatalog haben wir gemäss den Vorschlägen der Alphabetisierungskursleiter/innen überarbeitet, den Schweizer Verhältnissen angepasst.

Wir schicken das Raster gerne allen weiteren Interessent/innen, die bereit sind, beim Projekt mitzumachen. Bis heute fehlen altersgemässe Lehrwerke für erwachsene Analphabeten. Bis auf das „Alpha-Buch“ existieren nur Lehrbücher, die für funktionale An-

alphabeten geeignet sind.

Schon deshalb wäre es ganz wichtig, das Projekt auf einer ziemlich breiten Basis abzustützen, um von den Ergebnissen alle DaF-Lehrer/innen profitieren zu lassen, die Alphabetisierungskurse leiten. Falls Sie also ein Lehrwerk kennen, das nicht auf der Liste steht, noch unbekanntes Zusatzmaterial benutzen, oder bereit wären, das von Ihnen erstelltes Material für Zielgruppen mit der gleichen Muttersprache auch anderen zugänglich zu machen, schreiben Sie uns bitte an die folgende Adresse:

### Marianne Roka

ist Koordinatorin der DaF-Weiterbildung bei der Schule für Angewandte Linguistik (SAL) Sonneggstr. 82, 8006 Zürich. U.a. koordiniert sie einen einsemestrigen Kurs für Alphabetisierung von Erwachsenen in DaF bei der SAL.

### Wichtige Adressen

- Deutsche Unesco-Kommission, Colmanstrasse 15, DW-5300 Bonn 1
- Nationale Schweizerische Unesco-Kommission, Gutenbergstrasse 44, 3003 Bern
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Bereich Alphabetisierung, Holzhausenstr. 21, DW-6000 Frankfurt am Main 1
- Unesco-Institut für Pädagogik, Documentation Centre, Feldbrunnenstrasse 58, DW-2000 Hamburg 13
- Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Quellenstrasse 31, 8031 Zürich

### Lehrwerke

Vermerk: aus den folgenden Lehrwerken können nur einzelne Elemente verwendet werden, da sie für funktionale Analphabeten bzw. für bildungsungewohnte LernerInnen geschrieben worden sind.

BRANDT, ELKE / FROHN, BERND (1992): *Das Alpha-Buch*, Verlag Hueber, Ismaning.  
GROCHOWALSKI, ELKE / MATTHIESEN,

ANNETTE (1989 und 1990): *Schreiben und Lesen für Erwachsene*, Heft 1 und 2, Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart.

VOLKMAR, CLAUDIA (1983): *Projekt Alphabet. Ein Vorkurs zum Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache* (mit Lehrerhandreichungen), Langenscheidt, München.  
*Klar und deutschlich*, Heilsarmee-Flüchtlingshilfe, Lampenstrasse 5, 3001 Bern  
Deutsch, ECAP, Neugasse 116, 8005 Zürich  
*Mosaik*, Schweizerische Zentralstelle für Flüchtlingshilfe, Kinkelstrasse 2, 8035 Zürich

### Fachliteratur

ADAMCZAK, CHRISTEL / PFIRRMANN, MONIKA (1987): *Alphabetisierung, Anregungen und Hilfen für den Unterricht*, Volkshochschule Rüsselsheim.

ERDMANN, H. / OCHEL, A. (1984): *Lesen und Schreiben für Erwachsene*, Bonn-Bad Godesberg.

Budweg, P. / Schins M-T.: *Lesen wollen Lesen können. Alphabetisierung bei uns und anderswo*. Hrsg. Stiftung Lesen und Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung

*Die Welten der Wörter, Plakate zur Alphabetisierung*, Unesco-Institut für Pädagogik (1992), Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart.

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, rororo sachbuch, Reinbeck bei Hamburg.

GIESE, HEINZ W. (1991): *Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur: Eine Auswahlbibliographie*, Deutsches Bibliotheksinsitut, Berlin.

GRISMANN, H. (1984): *Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens*, Hans Huber, Bern.

LOHFERT, WALTER (1987): *Sehen, Verstehen, Sprechen. Ein Transparentprogramm für den Deutschunterricht*. Verlag für Deutsch.

*Materialdienst Alphabet (methodische Hinweise und Materialien)*, Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. Raimundstr. 2, D-55118 Mainz.

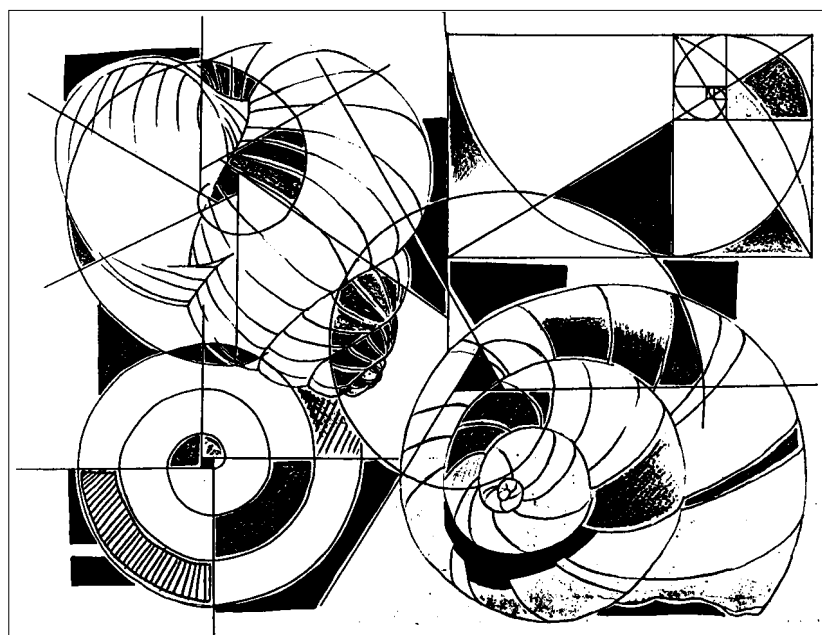
RABKIN, GABRIELE: *Schreiben-Malen-Lesen. Wege zur Kultur*. Klett Verlag.

REICHEN, JÜRGEN: *Lesen durch Schreiben, Ein informativer Querschnitt*, Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich

*Schreiben - Ein Menschenrecht. Seminarabschlussbericht*, Nationale Schweizerische Unesco-Kommission (1990), Fribourg.

Folgende Verlage bieten verschiedene interessante Materialien für die didaktische Arbeit:

- Schubi Lehrmittel AG, Postfach 1290, 8207 Schaffhausen
- SABA, Verlagsinstitut für Lehrmittel, Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich
- Klett Schulbuchverlag, Baarerstrasse 101, 6302 Zug
- Zytglogge Verlag, Eigerweg 16, 3073 Gümlingen





## Les mots mal coupés

Le premier mot qui saute aux yeux (ou plutôt aux oreilles) est le verbe *zyeuter* («äugen», «to eye»). Pourquoi ne disons-nous pas, parallèlement, \**zoreiller*? Eh bien, le mot *oreille* s'emploie dans toutes sortes de combinaisons, au singulier et au pluriel, tandis que le pauvre orphelin *yeux*, pluriel d'un singulier si différent, n'apparaît guère qu'avec un *s* de liaison (les yeux, des yeux, mes yeux, nos yeux, etc.). Soyez honnêtes: pouvez-vous dire *yeux* sans effort mental? Nous sommes si habitués à la suite de sons [zjœ] que nous découpons mal [lezjœ], sur le modèle de n'importe quel nom régulier, p. ex. [ledjœ].

Cependant, c'est l'article défini singulier *l'*- qui est le plus souvent mal attaché ou mal détaché. Si, dans un discours savant, vous percevez pour la première fois la suite de sons [lodak], l'interprèterez-vous \**lodaque* ou \**l'odaque*? Question banale? Il me semble que non. Les mots inconnus ou étrangers semblent bien causer des problèmes. Le mot allemand *landgrave* («comte du pays») a été compris *l'andgrave* par les français au 12<sup>e</sup> siècle. Le mot français *l'azur* (latin médiéval *lazurium*) a la même origine que le mot allemand *Lasur* («glacis»).

Le phénomène inverse se produit plus fréquemment. *L'évier* est devenu *le lévier* dans le langage populaire romand, *l'*- n'est plus compris comme article élié. De même *l'ierre* (latin *edera*, espagnol *hiedra*) est devenu *le lierre*, *l'uete* (latin °*uvitta*, petit raisin) *la lurette*. Saviez-vous que *lurette* (dans «il y a belle lurette») est le diminutif du nom *heure* (*l'heurette*)? Et *l'omelette* semble appartenir à la

famille de *lamelle*, parce qu'une omelette bien faite est mince comme une lame.

Les cousins français et anglo-normand n'ont pas toujours fait la même coupure: le français *lingot* et l'anglais *ingot* sont le même mot, et l'on ne sait quel est l'original.

A propos, *on* et *l'on* (latin *homo*) sont eux aussi deux formes du même mot, l'une sans article, l'autre avec article attaché.

*La licorne* (anglais unicorn, espagnol unicornio, etc.) doit son étrange aspect (et son genre) à ce même phénomène. Le latin médiéval *unicornis* donne la forme altérée *alicorno* (14<sup>e</sup> siècle) en italien, forme qui a passé en France: *alicorne* (1674), puis *l'alicorne* donne *la licorne*.

Ce même phénomène encore, avec mauvaise coupure de l'article indéfini (*un*, etc.) cette fois, est à l'origine de paires telles que: espagnol *naranja* / italien *arancia*. En lisant le mot «espagnol», vous vous serez rappelé tous ces mots espagnols qui ont agglutiné l'article arabe, *alcázar*, *alcoba*, *algodón*, *alcohol* etc., et *aceite*, *azafrán*, *ajedrez* etc. – mais je m'arrête, car ces mots sont légion.

Mais revenons en Suisse pour *zyeuter* un joli exemple de mauvaise coupure. Le nom de lieu *Cerlier* (ou sa forme médiévale) a été interprété par les Alamanniques comme *z'Erl+suffixe* («à ...»), mauvaise coupure qui a donné le nom propre *Erlach*.

### Some English examples

There are a few words originating in 'misdivision' (the correct technical term!) of indefinite article + noun. A *nonce* word is a word occurring only

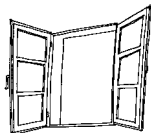
*once*, like Shakespeare's 'incarnadine' (< *an once*). A *nickname* was an *eke name* (eke = addition). Quite a few words go back to the times when cousin languages were spoken on either side of the Channel (cf. *ingot* above). Old French *nomper* cf. Modern English *peer*), a third man called in to decide between two, became English *a noumpere* (14<sup>th</sup> cent.) and *an oumpere*, Modern English *an umpire*. Another French word *isnapperon* ('small table-cloth') from *nappe* (related to *map*!); in English *a napron* became *an apron* ('tablier'). I suppose my poor reader's head is turning by now and he earnestly wants me to *eat humble-pie*. Well, this was originally a pie made of the *numbles* of an animal ('inward parts of an animal as used for food'); *a numble* became *an umble* and got associated with *humble*.

### Deutsche Beispiele

Im Deutschen wurde der unbestimmte Artikel eigentlich nur mundartlich falsch angehängt oder abgetrennt, wohl wegen des harten Vokalansatzes in der Hochsprache, der den Wortanfang deutlich markiert. Zwar wird immer wieder das Paar *Natter - Otter* zitiert (Otter im Sinne von Schlange wie in Kreuzotter), aber *Atter* (mit a) ist bairisch.

Schweizerdeutsch treffen wir im Osten *Nascht* für *Ast* und im Westen *Äcke* für *Nacken*.

Hans Weber, Solothurn



Finestra

## Le statut et le rôle des Etudes de Langues dans l'enseignement supérieur en Suisse et en Europe: huit thèses

Sabine Houda et  
Alexander Schwarz  
Université de Lausanne

*Babylonia a en projet, pour l'un de ses prochains numéros, de discuter le rôle des langues dans l'enseignement supérieur en Suisse. La présente contribution de Sabine Houda et Alexander Schwarz permet d'introduire ce thème avec une ouverture utile sur la réalité européenne.*

*A l'heure actuelle où la jonction du programme ERASMUS au programme SOCRATES est en cours, et où les universités suisses s'évertuent à consolider leurs contacts internationaux, une évaluation s'impose. Avant de porter le regard sur des perspectives nouvelles, il s'agit d'analyser les résultats obtenus en matière d'échanges et de coopération.*

*Après 8 ans de fonctionnement, le programme d'échanges européens ERASMUS sera remplacé par SOCRATES, programme de collaboration inter-universitaire qui s'occupera non seulement de la mobilité des étudiants, mais aussi de l'élaboration de curricula communs. Cette année, six réseaux universitaires européens mandatés par la Commission européenne ont élaboré le projet SIGMA visant à évaluer, dans six domaines différents, le programme ERASMUS. Un des domaines considérés est celui de l'enseignement et des connaissances en langues étrangères au niveau supérieur de l'éducation. L'Université de Lausanne faisant partie du groupe traitant cette question, nous avons rédigé un rapport sur la situation en Suisse et avons participé à la conférence de Stockholm des 9 et 10 juin, où 16 rapports nationaux ont été présentés et où des propositions pour SOCRATES ont été discutées. Vu que l'enseignement supérieur est beaucoup moins réglementé et étudié que le primaire ou le secondaire, et vu que la Suisse est en soi un pays plurilingue, il nous a paru utile de proposer, sous forme de thèses, quelques réflexions issues de notre rapport et de la conférence aux lectrices et lecteurs de Babylonia.*

### **1. Les cursus universitaires devraient être davantage plurilingues.**

Nous partons de l'idée que le niveau de maturité est suffisant pour les études supérieures, mais sommes en revanche dépités de devoir relever qu'il est possible de désapprendre, en cours d'études supérieures, les langues étrangères (LE) apprises au niveau secondaire (Quadri, 71). Cet état de fait est sans aucun doute scandaleux. Or, la nécessité de maîtriser des LE dans tout cursus d'études supérieures est primordiale. La portée internationale de la science, de la recherche et de l'instruction, la mobilité croissante des étudiants, mais aussi, de manière

plus générale, la revendication d'une Europe multilingue le requièrent. Pour répondre à ce besoin, il ne suffit pas d'introduire artificiellement des cours de LE au niveau tertiaire de l'éducation. Penser européen implique un plurilinguisme réfléchi et adapté, qui permette d'établir des liens entre les étudiants et les spécialistes de nationalités différentes, entre leurs manières de penser et leurs domaines d'études spécifiques. Reste à se demander, relativement aux langues, si les universités sont aussi polyglottes qu'elles doivent l'être si elles comptent inventorier, assimiler, discuter et faire progresser la recherche au niveau européen et mondial.

## 2. L'enseignement des LE au tertiaire doit toujours être interdisciplinaire.

La préservation et l'amélioration des LE résultent de leur mise en relation avec d'autres matières. Notre thèse veut que les langues soient prises en compte dans chaque domaine spécialisé. Par conséquent, il convient de reformuler les attentes que l'on doit avoir d'un enseignement des LE. De manière générale, et en particulier dans l'enseignement supérieur, ce dernier ne peut en effet être pris en compte isolément. Il s'inscrit dans un contexte, est lié à un contenu spécifique propre aux disciplines les plus diverses.

Attendre d'un universitaire qu'il tienne compte des progrès de la recherche en suivant les publications publiées non seulement dans sa langue maternelle, mais si possible dans les langues les plus répandues pour son domaine, paraît capital. Nombre d'étudiants ne satisfont pas à cette exigence. Un remède, permettant la propagation non pas artificielle (car résultant d'un entraînement factice) des LE au sein de l'université, serait de favoriser l'enseignement par immersion en invitant des experts externes à donner des cours ou des conférences. L'apport du spécialiste éveillerait l'intérêt des étudiants, tout en suscitant une familiarisation avec la LE entendue. Par ce biais, la pratique d'une LE - dont les bases ont dû être assurées précédemment - et l'étude d'une discipline spécifique se développeraient conjointement.

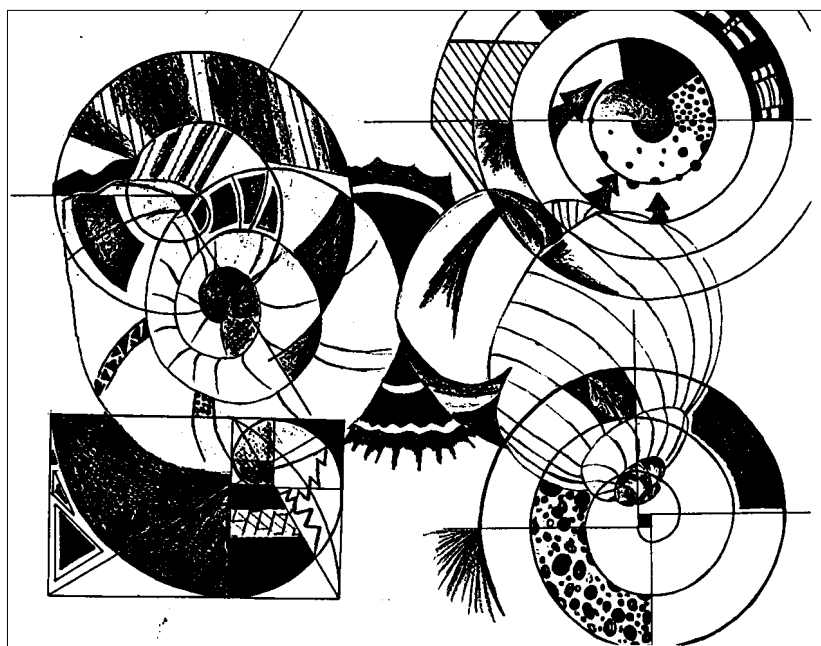
Le problème majeur, entravant l'interdisciplinarité tout comme le plurilinguisme, est de polariser études de langues d'une part, autres types d'études d'autre part. Ce faisant, le schéma simplificateur qui scinde dangereusement les savoirs culturels et littéraires (humanistes-abstraites) des savoirs scientifiques et technologiques (concrets) se voit reproduit. Une telle bipolarisation - qui s'est installée non seulement dans notre société, mais

dans le système éducatif même (Poglia, 244) - ne se justifie aucunement. L'enseignement des langues, en particulier des LE, devrait justement permettre de relier ces deux pôles. Quelle que soit la discipline à laquelle on se voue, l'intercommunication et le plurilinguisme sont en effet d'une importance non négligeable. Si l'on considère les cursus traditionnels de langues et littératures, on constate qu'ils constituent un exemple type d'interdisciplinarité, puisque la langue étudiée est rattachée à divers contenus (littératures moderne, médiévale, comparée; linguistique). La relation traditionnellement établie entre enseignement des langues, linguistique et littérature constitue un modèle qui devrait s'élargir à d'autres liaisons. Car l'enseignement des langues se combine à tous les contenus.

## 3. Ce qui a été réalisé isolément doit être rendu public afin que d'autres puissent en profiter.

Plusieurs voies allant dans le sens

d'une ouverture des universités aux langues et à l'Europe ont déjà été tracées en Suisse. De nombreux efforts ont été accomplis dans des domaines aussi divers que les Etudes européennes (post-grades à GE, BS, FR), l'interdisciplinarité (licence ès Lettres avec troisième branche d'une autre faculté), l'immersion (cours prodigués dans une autre langue par des professeurs invités à l'EPFL/ETHZ), l'enseignement bilingue (licence bilingue à Fribourg). Les résultats obtenus dans ces domaines demeurent cependant épars. Non pas que ces offres, certes enrichissantes, ne soient pas suffisamment connues. Mais il faut admettre qu'elles ne sont pas toujours perçues comme attractives par les jeunes gens (potentiellement) concernés. Avant toute chose, un travail de séduction doit être accompli, qui amènerait les étudiants à profiter des offres impliquant une exposition aux LE. Par ailleurs, il serait naturellement dangereux de vouloir généraliser les exemples concrets précités à une plus grande échelle, sans en modifier les données, sans en repenser les résultats et les conséquences pos-



sibles. Celui qui se déclare pour la diversité de la Suisse et de l'Europe ne comprendra certainement pas ces exemples comme une invitation à l'homogénéisation.

Les établissements suisses d'enseignement supérieur doivent conserver leurs signes distinctifs, leur profil. Il s'agit de répartir clairement les tâches entre les diverses institutions, mais elles doivent en même temps communiquer, être au courant de ce que fait et de ce qu'offre l'autre, pour pouvoir apprendre et évoluer réciproquement. Le potentiel d'innovations au niveau didactique des institutions extra-universitaires pourrait par exemple être beaucoup plus considéré et exploité. Mais nous touchons là à un secteur tabou, ce qui entrave malencontreusement l'évolution et le renouvellement en matière de didactique et de recherche dans ce pays. Les prétentions, tout à fait légitimes, de protection de la propriété intellectuelle sont toutefois à prendre en compte dans la discussion.

En ce qui concerne l'intensification des échanges entre universités et écoles supérieures, la création de Hautes Ecoles cantonales spécialisées, respectivement la transformation et la fusion d'établissements existants en de telles HES, est certes avantageuse; pour autant cependant que ce ne soit pas une solution avantageuse au seul sens pécunier du terme. Elle ne devrait pas être matière à un nivellement par le bas.

#### 4. L'enseignement des LE au tertiaire demande une didactique adaptée.

L'enthousiasme plutôt limité pour les LE ne tient pas tant au désintérêt pour ces dernières - au contraire, on reconnaît de plus en plus leur nécessité -, mais bien plus aux représentations (espérons-le démodées) que l'on a de l'enseignement des LE: rigidifié, pénible, décontextualisé, bref effrayant

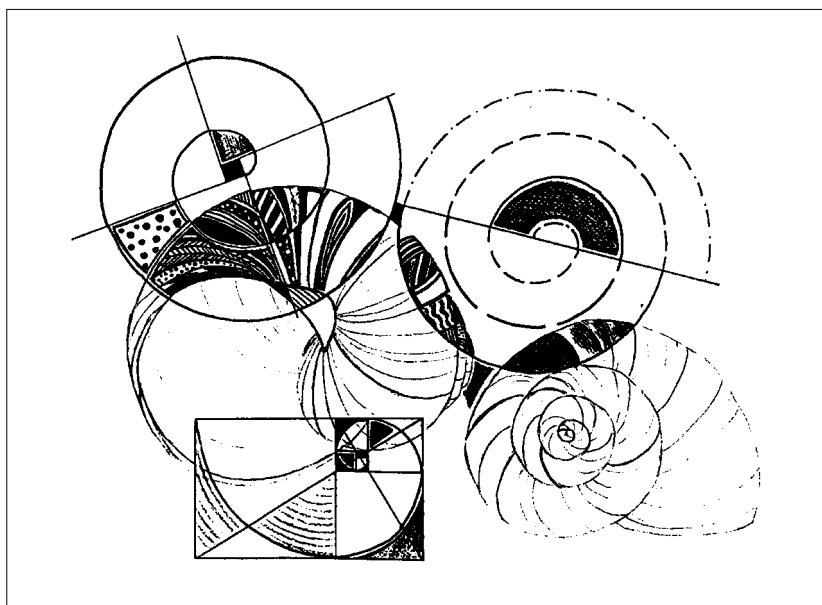
et décourageant. Aussi ne suffit-il pas de combiner l'enseignement des LE à celui d'autres disciplines. Il s'agit de réfléchir aux liens et de créer une didactique - si possible plurilingue - spécifique au cadre donné. Cette didactique doit surtout être attrayante, soit orientée sur la pratique, et poursuivre des objectifs réalistes.

A ce sujet, il convient de relever les périls d'un enseignement des langues purement communicatif. S'il est sensé, au début, développer les capacités de compréhension et d'expression, surtout orales, permettant de se débrouiller dans des situations quotidiennes simples, un enseignement des LE doit rapidement dépasser ce stade et être mis en rapport avec d'autres applications. La réalité, en effet, est loin d'être simple et ne se limite pas aux scènes d'usages de la vie de tous les jours. Il est important de tenir à un haut niveau de maîtrise des LE, afin d'assurer une communication riche et diversifiée. En fonction des besoins, ce sont plutôt les aptitudes réceptives (comprendre, lire) ou la production propre (parler, écrire) qui devront être développées. Aussi, une didactique adaptée et encourageante n'implique pas un enseignement superficiel des

LE, mais bien plus un enseignement modulaire ciblé, axé sur les besoins, les facultés et les intérêts des apprenants. L'éducation ne s'attache en effet pas exclusivement à des contenus spécifiques, elle doit également tenir compte des stratégies d'apprentissages. A l'avenir, on n'apprendra pas des langues, on apprendra à les apprendre - et à les considérer comme 'nécessaires' car partie intégrante du monde actuel.

#### 5. Il faut rendre les cursus plurilingues attractifs.

Une contradiction évidente existe entre la demande d'élargir l'offre des LE, également minoritaires, à l'échelle européenne, et le fait que la grande majorité des étudiants étudie l'anglais. Comment rendre attractives les études de diverses LE et empêcher une uniformisation? Un travail de conscience doit être effectué, montrant l'importance de conserver la pluralité de notre patrimoine culturel et par conséquent langagier. Que ce soit en vue d'un échange, d'un avenir professionnel ou, d'une manière plus générale, dans l'intention d'élargir son esprit, il est nécessaire de parfaire ses



compétences langagières. Le but n'est pas de voir chaque étudiant parler une panoplie de langues (qu'il risquerait de ne maîtriser qu'approximativement). Il est clair qu'un physicien, pour qui des connaissances de russe pourraient être très utiles en plus de l'anglais, n'a guère intérêt à parler ou à comprendre le grec moderne, contrairement à l'historien de l'art intéressé à la culture antique. Il est préférable d'avoir, au sein des universités suisses et européennes, une pluralité de personnes parlant différentes langues. Pour ce faire, les règlements des universités devraient être adaptés aux nécessités de l'interdisciplinarité et du bi- ou plurilinguisme. L'usage des LE n'a pas à être contraint, mais il doit être encouragé. Les efforts entrepris individuellement, par les étudiants qui se prêtent à un cursus universitaire en plusieurs langues, doivent être récompensés. Après avoir suivi un certain nombre de leurs cours en LE et passé les examens de la matière enseignée (en formulant dans la LE ou dans la langue maternelle, à choix), la maîtrise (réceptive ou active, orale ou écrite, suivant la forme de l'examen) pourrait faire l'objet d'une mention dans le diplôme. De manière générale, le degré de maîtrise des LE devrait être attesté, évalué et noté séparément dans tous les diplômes.

#### **6. Il faut prendre en considération non seulement les exigences des études, mais aussi celles des débouchés professionnels.**

L'époque de l'expert unilingue devrait être formellement révoquée et faire place au spécialiste (juriste, ingénieur, philologue, etc.) européen, puisque l'homogénéité des savoirs, des domaines spécifiques aussi bien que de nos aires culturelles n'existe plus. Pour pouvoir survivre dans un monde professionnel dont l'évolution demeure imprévisible, les diplômés universitaires doivent faire preuve de flexibilité et être ouverts à l'interdis-

ciplinarité. De nouvelles offres d'emplois voient le jour, auxquelles les nouveaux diplômés doivent non seulement pouvoir répondre par une formation adaptée, mais à la création desquelles ils peuvent apporter leur concours. Admettre, dans les sections de LE, que la voie typique des étudiants en langues est l'enseignement, c'est opérer une simplification qui a toutefois l'avantage de laisser transparaître la vie professionnelle après l'université. L'inconvénient, c'est la focalisation sur ce seul regard, alors qu'il s'agirait de considérer la panoplie de professions ayant plus ou moins trait aux langues. Le fait est que, bien souvent, le regard de l'étudiant sur ce qu'il désire ou pourrait devenir un jour manque.

#### **7. Les professions de traducteur et d'interprète ne perdront pas de leur importance.**

De nos jours, la plupart des gens ont affaire avec des LE et le nombre de bilingues s'accroît. Ceci ne signifie pas pour autant que les traducteurs et interprètes soient devenus superflus. Au contraire, on attend d'eux un travail minutieux qui implique autant une parfaite maîtrise des langues et de leurs nuances qu'une connaissance spécifique aux domaines techniques ou autres traités. La tendance à privilégier, durant l'école obligatoire (et secondaire), un enseignement de LE favorisant en premier lieu les compétences orales et la compréhension rend de plus en plus nécessaire de confier, dans des contextes officiels, la rédaction et la formulation orale de communiqués spécialisés à des professionnels, soit d'engager des traducteurs et des interprètes. Le système scolaire actuel (et futur) offre toutefois de moins en moins de fondements linguistiques sûrs à ces derniers, permettant d'assurer une base à leurs connaissances langagières. Il s'agit par conséquent d'élaborer un pro-

gramme d'études tertiaires qui pousse l'écrit et l'exactitude dans l'expression orale. Il est nécessaire non seulement de trancher clairement entre les compétences des traducteurs et celles des interprètes, mais d'envisager une formation différenciée et innovatrice qui tienne compte également de nouveaux débouchés conduisant à des activités aussi variées que la production de textes spécialisés, l'adaptation de discours ou d'écrits à un public ou à un lectorat donné, l'amélioration stylistique de textes non littéraires. En premier lieu, il s'agit non seulement de reconnaître que les traductions ou interprétations doivent être l'affaire de professionnels, mais encore de mettre les moyens financiers et le temps nécessaires à leur disposition.

#### **8. La situation linguistique dans laquelle l'enseignement s'inscrit doit être l'objet d'une réflexion permanente.**

L'Europe unie ne résulte pas du côtoiement de plusieurs régions monoculturelles et unilingues, mais d'une société réellement multiculturelle et plurilingue. "(L)a Suisse peut servir de modèle puisqu'elle a constitué pendant une partie importante de son histoire un exemple de coexistence de langues et de cultures différentes, alors que les grands Etats européens se sont construits autour de l'idée de l'unité de la langue, de la culture et d'un territoire national." (Merkt, 29) La Suisse est, en tout petit, le modèle d'une Europe qui connaît certes une variété encore plus grande, mais qui a également à convenir d'un modèle d'interaction, vu qu'elle fonctionne selon le même principe de pluralité des langues et des cultures. En théorie, le "Modèle suisse" rend compte d'une forme de communication qui réglerait idéalement les rapports entre citoyens, à savoir que "(c)haque Suisse s'exprime

dans sa langue maternelle et se fait comprendre de ses concitoyens” (Laubscher, 100). En pratique, ce modèle est loin d’être appliqué. Mais la maîtrise d’un certain nombre de LE amène, à défaut de la compréhension de chacun par chacun (modèle par trop utopique, compte tenu du grand nombre de langues autant en Suisse qu’en Europe), une sensibilisation aux langues et à leur pluralité. Les propositions qui précèdent, visant à favoriser le plurilinguisme dans les universités, vont dans ce sens.

A ce jour, il convient de se mettre d’accord sur des modalités réalisables de coopération universitaire et, à plus grande échelle, européenne. Pour ce faire il importe en premier lieu de se réunir et de discuter.

Ce fut le cas à Stockholm, où de vifs débats ont eu lieu. A cette occasion, des problèmes fondamentaux ont été soulevés. Tout d’abord, l’utilisation de concepts communs aux définitions variables a causé bien des incertitudes, essentiellement en ce qui concerne le terme de Culture, régulièrement évoqué en rapport avec celui de Langue. Tandis que d’aucuns projetaient dans ces deux concepts des significations diverses, d’autres réfutaient la validité de leur mise en relation. Car joindre une langue donnée à une culture donnée, c’est entreprendre une simplification qui peut mener à des visions rigidifiées, statiques et contraignantes, comme c’est le cas pour l’enseignement traditionnel de l’anglais ‘britannique’. Il va de soit que l’anglais d’Irlande, d’Australie, des Etats-Unis, ou celui que la majorité d’entre nous parle comme LE ne sont pas forcément et uniquement rattachés à une culture cible (britannique). Si la littérature, les sciences sont bel et bien des contenus, véhiculés par une sorte de moteur qu’est la langue, la Culture (littéraire, scientifique) est bien plus qu’un amalgame de connaissances. C’est une manière de penser et d’agir qui se construit autour et au-delà de toute instruction. A ce stade,

on peut se demander si les fondements véhiculés dans le terme allemand de *Bildung* se retrouvent dans les termes français de *formation* ou *d’enseignement*. Sans vouloir traiter plus à fond ces questions, il apparaît indubitablement qu’avant d’ériger des propositions, il faudrait s’assurer que nous parlions bien des mêmes objets. Des questions encore plus inextricables se sont posées sous forme de contradictions. D’une part, l’Europe est fière de sa diversité, qu’elle perçoit indéniablement comme une richesse; d’autre part, elle entreprend des efforts soutenus de coordination. Aussi, un programme qui veut préserver la multiplicité risque à la fois de la compromettre. De surcroît, un fossé existe entre les grands objectifs d’européanisation, de polydisciplinarité et les moyens mis à disposition. Finalement, si l’offre en matière de LE augmente au niveau supérieur de l’éducation, elle ne semble pas pour autant emballer la majorité des étudiants. Ceci relève, comme nous l’avons développé précédemment, d’une didactique inadaptée et d’une sensibilisation insuffisante au problème de la diffusion des connaissances en plusieurs langues. Quels sont par conséquent les arguments réellement pertinents pour préserver la diversité tout en favorisant l’entente réciproque? De manière générale, est-ce au récepteur ou à l’émetteur de s’adapter? La communication est certes plus simple, si c’est à l’émetteur de s’adapter, car automatiquement moins de langues sont requises. Mais exiger du récepteur qu’il soit à même de comprendre son locuteur, c’est garantir à chaque actant l’autonomie d’une expression propre et différenciée.

La critique n’épargna pas les organisateurs de la conférence de Stockholm. Le plurilinguisme y fut unanimement prôné, ainsi que le droit de chacun de s’exprimer dans sa langue, mais dans les faits, il n’en fut rien. Le Modèle suisse a été évoqué à plusieurs reprises dans ce contexte, mais dans la

pratique, il n’a pu être suivi. Aussi est-ce parfois à grand-peine que nous avons dû entendre parler anglais et français par des personnes venant des quatre coins de l’Europe, nous-mêmes inclus.

## Bibliographie

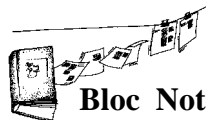
- CONFERENCE UNIVERSITAIRE SUISSE, Commission de planification universitaire (1994): *Plan pluriannuel des universités et des hautes écoles suisses pour la période 1996-1999*. Berne.
- DEPARTEMENT FEDERAL DE L’INTERIEUR (1989): *Le quadrilinguisme en Suisse - présent et futur*. Analyse, propositions et recommandations d’un groupe de travail du Département fédéral de l’intérieur, Berne.
- DIEM, M. (1994): *La situation des diplômés universitaires sur le marché de l’emploi en 1993*. Office fédéral de l’éducation et de la science, Berne.
- LAUBSCHER, C. (réd.) / CDIP (éd.) (1987): *La Suisse - un défi: une approche de l’enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne.
- LÜDI, G. (1994): *Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues*, in: ALLEMANN-GHIONDA, C. (éd.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Berne, 359-377.
- MERKT, G. (1991): *La politique linguistique suisse et ses retombées sur l’enseignement des langues*, in: *Bulletin CILA* 54, 29-37.
- OECD / CERI Seminar Stift Geras (1991): *Das Projekt Langue 2 / Fremdsprachunterricht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Projektbericht: Mitglieder des Ausschusses Langue 2, in: *Lernen für Europa: Neue Lebens- und Lernformen in der Schule*. Stift Geras, 42-67.
- POGLIA, E. (1993): *Politique et planification de l’éducation en Suisse: un essai de systématisation*. Peter Lang, Berne.
- POLLI, M. (1994): *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*. Fribourg (CelVal), Neuchâtel (IRDP).
- STRECKEISEN, U. (1993): *La mobilité interuniversitaire: un programme politique*. OFS, Berne.
- TSCHOUMY, J.-A. (1993): *Enseignement / apprentissage des langues vivantes à l’école publique obligatoire en Europe: indicateurs et tendances*. IRDP Neuchâtel.

## Sabine Houda

Licenciée ès Lettres de l’Université de Lausanne, elle participa en tant qu’assistante au projet pilote SIGMA de l’Union Européenne sous la direction du Professeur Alexander Schwarz.

## Alexander Schwarz

Professeur de linguistique de l’allemand à l’Université de Lausanne.

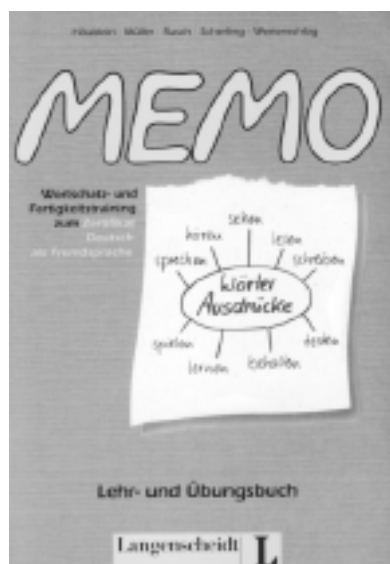


## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**HÄUBLEIN, G. et al.: Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Lehr und Übungsbuch, Langenscheidt, Berlin (ISBN 3-468-49791-1)**  
• Audiokassette (ISBN 3-468-49792-X)  
• Lernwortschätze (Deutsch-Deutsch und für versch.Sprachen erhältlich)



Memo ist eine intelligente Fundgrube mit Ideen, Materialien, Aktivitäten zum Erlernen der deutschen Sprache, insbesondere des deutschen Wortschatzes. Weshalb intelligent? Erstens, weil es die Lernenden für intelligent hält. Sprachstudierende sind für Memo aktive, zielstrebige und mit eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten ausgestattete Leute, die ihre Lernformen und -gewohnheiten mitprägen und sich auch selbständig über ihre Lernfortschritte bzw. Wissenslücken Rechenschaft geben können. Das Bild des Lernenden, das dieser Materialsammlung zugrunde liegt, ist aber auch von der Vielfalt und Komplexität der Lernprozesse geprägt. So wird die Aneignung von Sprachfertigkeiten, vor allem des Wortschatzes, nicht auf

eine formal-kognitive Angelegenheit reduziert, sondern als ein Prozess betrachtet, der auf sämtlichen Formen der bildhaften, auditiven und motorischen Wahrnehmung und Verarbeitung von sprachlichen Informationen basiert. Bild, Ton und praktisches Tun gehören zu den Ressourcen, die jeweils funktional und auch phantasievoll kombiniert werden, um dem Lerner einen leichten und wirksamen Zugang zur Sprache zu ermöglichen. Zweitens ist Memo auch deshalb intelligent, weil sein Aufbau und seine Struktur auf Anpassungsfähigkeit ausgerichtet sind. "Wörter sind das Wichtigste beim Sprachenlernen" (S. 3) Diese Einsicht, die wohl noch lange nicht das Einverständnis der Sprachdidaktiker auf sich zu vereinigen vermag, ermöglicht einen didaktisch flexiblen und offenen Zugang zur Sprache. Wörter sind Bedeutungs- und Kulturträger, und insofern können sie den Sprachlernprozess sehr bereichern und spannend machen. Memo hat den Anfängern wie den Fortgeschrittenen, den Selbständiglernenden wie den Lehrerinnen und Lehrern etwas zu bieten. Es setzt keinen bestimmten, systematischen Lernparcours voraus, sondern nur (...) die Fähigkeit, Materialien in einen Lernprozess einzubinden. Übungen, Ideen oder ganze Lerneinheiten können daraus entnommen und gezielt eingesetzt werden.

Es fällt positiv auf, dass Memo aus einer Autorengemeinschaft aus Deutschland, der Schweiz und Österreich hervorgegangen ist. Zwar ist noch nicht die ganze deutsche Sprachlandschaft berücksichtigt, jedoch nimmt man diese Öffnung als sympathisch, inhaltlich wirksam und zukunftsweisend wahr. So sind in den 18 Themen-Einheiten jeweils "Regio-Boxen" mit unterschiedlichen Wör-

tern eingebaut, die im jeweiligen Land für die gleiche Sache verwendet werden. Damit ist auch bereits auf die Grundidee und auf das Grundgerüst hingewiesen: Die Themen-Einheiten, in Unterthemen eingeteilt, enthalten eine breite Palette von Texten, Übungen, Lernkontrollen, usw.. Die Anregung geht in der Regel von authentischen Texten aus, die über verschiedene und in Progression angelegten Lernwegen zur Aneignung eines in einen kulturellen Kontext eingebetteten Wortschatzes führen. Lerntips, Lösungsschlüssel und Arbeitshinweise erleichtern dabei die Arbeit. Wichtig sind diesbezüglich eine Audiokassette sowie die einsprachig und zweisprachig erhältlichen Lernwortschätze.

Die 18 Themen entsprechen in etwa der heute gelebten Wirklichkeit, so z.B. "Personen und Persönliches", "Natur, Umwelt", "Kunst", usw. Nicht immer überzeugend sind hingegen die Auswahl der Texte und der Informationsgehalt der Materialien zu den einzelnen Themen. In diesem Sinne wären auch weiterführende Literaturhinweise zu begrüßen, denn sie würden die interessierten Lernenden und Lehrenden zur Weiterarbeit anregen. Aus didaktischer Perspektive vermisst man Vorschläge für die etymologische Arbeit: gerade in einem Text, der den Wortschatz ins Zentrum des Interesses rückt, wären Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Struktur der Wörter wirklich unabdingbar. Leider machen Lehrerinnen und Lehrer viel zu wenig von diesem spannenden und sehr produktiven Zugriff zur Sprache Gebrauch. Falls man an eine Neuauflage denkt, würden auch Strategievorschläge zur Bearbeitung von authentischen Texten das Werk aufwerten.

Gianni Ghisla, Lugano



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

***Etudes de linguistique appliquée*,  
98, avril-juin 1995.  
Paris, Didier Erudition.**

Dans le dernier numéro de *Babylonia*, consacré aux rapports entre langue maternelle et langue seconde, un transfert malencontreux de données nous a amenés à commettre une maladresse, bien involontaire, mais que nous tenons à réparer. L'article de E. Roulet qui figure dans la revue constitue en effet une version très légèrement modifiée d'un texte original écrit pour le numéro 98 des *Etudes de linguistique appliquée* (désormais ELA), et que les responsables de cette revue nous avaient aimablement donné l'autorisation de publier, moyennant une simple mention de la publication originale. Or, cette mention a disparu au moment de la dernière mise en page... Toutefois, cet oubli nous fournit l'opportunité de présenter cette importante revue, et en particulier ce numéro 98 (1995).

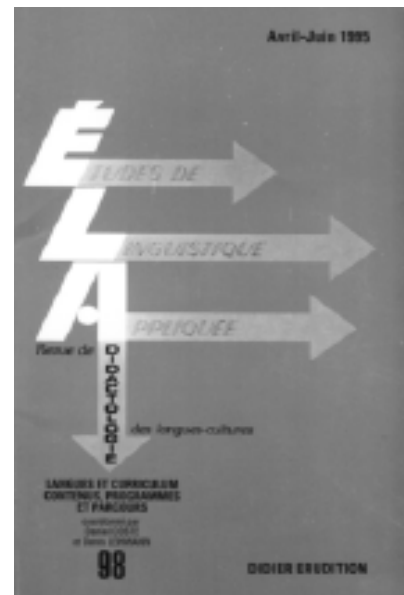
Celui-ci aborde une thématique apparemment bien large et abstraite, mais oh combien importante si l'on aspire de temps à autre à mieux comprendre les enjeux fondamentaux de nos disciplines, les orientations qui s'y dessinent en profondeur: "**Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours**".

Le numéro comporte trois parties. La première, à orientation historique, est intitulée "Du contenu au curriculum en passant par le syllabus". Elle permet de clarifier l'imbroglio des concepts en jeu (cf. D. Lehmann) et de retracer leurs péripéties, des premières tentatives d'élaboration "scientifique" de contenus essentiellement linguistiques (*Français fondamental*, *Niveaux-seuils*) aux tentatives les plus récentes, canadiennes en particulier, de construction rationnelle de curricula multidimensionnels englobant l'ensemble des compétences à acquérir (cf. les quatre syllabus présentés par R. LeBlanc). De ce premier examen ressort avant tout une volonté

d'élargissement, par la prise en compte de paramètres autres que linguistiques: situations de communication, besoins des apprenants, etc. Mais ce premier examen ne va pas sans remises en question plus fondamentales, de la notion même de curriculum, dans ce qu'il a de pré-construit, d'extérieur à l'apprenant: c'est par exemple le cas chez H. Holec qui, aboutissant à la conclusion que la notion de curriculum n'est guère utilisable dans le contexte d'un apprentissage auto-dirigé, propose la notion de *parcours* pour mieux saisir l'idée de processus, de programme en construction. Selon lui, "il ne s'agit plus (...) de faire apprendre mais de créer les conditions pour que des apprentissages puissent se réaliser" (p. 43).

La deuxième partie, intitulée "les langues dans le curriculum", a une orientation plus sociologique, et vise à mieux cerner la place de la didactique des langues dans l'ensemble des disciplines scolaires, ainsi que le jeu qui s'instaure entre curriculum *formel* et curriculum *caché* ou *réel* (cf. J.-C. Forquin). La contribution de M. Candelier présente l'intérêt de mettre en discussion une certaine spécificité de l'enseignement des langues que, souvent, nous avons tendance à accepter comme évidente, sans toutefois nous interroger sur ce que cela signifie finalement. Candelier cherche ainsi à replacer nos objectifs disciplinaires dans le cadre des finalités générales de l'école — en particulier "former des individus tolérants et ouverts à la différence" — et en déduit que "si l'on considère que c'est à juste titre que les langues font partie des cursus scolaires, il faut accepter de les y placer de plein pied" (p. 57). Candelier propose dès lors une approche différente par rapport au modèle qui serait actuellement dominant ("une ou deux langues à apprendre le plus à fond possible"): il s'agirait de "commencer par le multilinguisme" (p. 63)...

Cette dernière proposition, qui n'est



pas sans rappeler certaines des approches du numéro 2/95 de *Babylonia* (cf. éveil au(x) langage(s), pédagogie intégrée — et, évidemment, le texte de E. Roulet sur lequel je ne reviendrai pas) nous amène tout naturellement aux contributions de la troisième partie ("Combinaisons et passages"), qui présentent justement des conceptions différentes, originales de la question des curricula. D. Coste tente par exemple de repenser la notion de curriculum dans un environnement social où l'école n'est plus seule à fournir des savoirs linguistiques. Il se demande "comment faire en sorte que la partie scolaire d'un savoir d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique que possible, son apport propre à ce parcours qui la dépasse"; sa réponse, qu'il illustre par deux scénarios *modulaires* exploratoires, met également en avant la visée d'une compétence plurilingue et pluriculturelle différenciée (p. 69 et 70).

C'est à un tel scénario que travaille déjà L. Dabène dans le cadre du programme *Galatea* (apprentissage de la compréhension entre locuteurs de lan-



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

gues romanes voisines). Elle aussi remet en question les visées maximalistes, extensives, que l'on attribue généralement à l'apprentissage des langues et le cloisonnement disciplinaire qui en résulte. Et, selon elle, "les orientations actuelles incitent à opter pour des schémas curriculaires plus souples, plus parcellaires, mieux adaptés à la diversité des situations didactiques (...)" (p. 106).

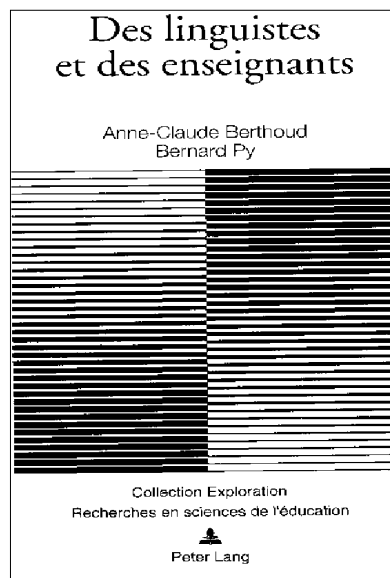
Pour rendre efficaces ce type d'approches, qui visent entre autres à mieux insérer l'apprentissage scolaire dans l'ensemble des expériences linguistiques vécues par les apprenants, il est important de mieux connaître ce "vécu". C'est pourquoi L. Dabène et son équipe étudient les stratégies mises en oeuvre par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à un texte d'une langue romane, quelle qu'elle soit. C'est ce que nous propose également R. Porquier, à travers sa notion de *trajectoire*, en l'illustrant par quelques exemples et en présentant quelques dichotomies qui permettent de mieux cerner la diversité des contextes d'apprentissage (milieu naturel / milieu guidé; milieu homoglotte / milieu hétéroglotte, etc.).

Ce numéro 98 des ELA soulève des questions fondamentales dans la perspective d'un réexamen — sans cesse utile — des choix qui fondent les curricula dans l'enseignement des langues. Doit-on aller vers des programmes "maximalistes", qui cherchent à tout intégrer dans un enseignement pré-construit, extensif et exclusif (une langue au détriment des autres)? Doit-on au contraire se donner des objectifs plus modestes, plus locaux, mais qui en revanche accordent une plus grande autonomie à l'apprenant et permettent une véritable approche plurilingue?... Les diverses contributions présentées ici font apparaître — et là n'est pas leur moindre intérêt — certaines implications des orientations didactiques auxquelles nous nous identifions de manière parfois bien

intuitive, et sans toujours en mesurer tous les enjeux. Ce numéro des ELA nous fournit ainsi des données nécessaires pour une réflexion raisonnée, moins naïve, sur les curricula.

Jean-François de Pietro (IRDP, Neuchâtel)

**\*BERTHOUD, Anne-Claude / PY, Bernard (1993): *Des linguistes et des enseignants*, Peter Lang, Bern (ISBN 3-906750-20-5)**



La nature et la valeur des apports de la linguistique à l'enseignement des langues a depuis toujours fait l'objet de controverses. Ce petit livre part du principe que ces apports sont incontestables, mais qu'ils résident moins dans la transmission de connaissances théoriques - qui d'ailleurs évoluent trop rapidement pour que les enseignants puissent se construire des références stables en la matière - que dans l'enrichissement des représentations qu'enseignants et élèves se font de la langue, de son apprentissage et de la communication verbale en géné-

ral. Les auteurs ont la conviction que certaines de ces représentations peuvent freiner ou, au contraire, favoriser l'apprentissage. Leur espoir est d'agir tant soit peu sur elles et de contribuer ainsi à un meilleur travail pédagogique. Ils se sont bien gardés cependant de donner des conseils aux enseignants: ceux-ci connaissent leur métier, et ce n'est pas ce plan que les linguistes les aideront!

Le livre comporte deux parties. La première a pour but de susciter une réflexion sur la maîtrise de la langue; elle s'attaque ainsi à un domaine où les représentations les plus répandues sont aussi les plus éloignées des comportements effectifs. La seconde partie attire l'attention du lecteur sur les mécanismes centraux de l'apprentissage des langues étrangères, éclairant ainsi le terrain sur lequel les enseignants sont amenés à s'aventurer!

En résumé, le lecteur ne trouvera pas ici un cours vulgarisé de linguistique, plutôt un ensemble de remarques et d'informations simples, susceptibles d'alimenter les réflexions personnelles de toute personne engagée dans l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue. L'ensemble du livre est centré sur les langues secondes, mais de nombreuses observations se réfèrent aussi à la langue maternelle.



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

**FALTER, Paola (1995): *Französisch in der Industrie. Planung einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Fachbereichs Allgemeinwissenschaften an einer Fachhochschule: eine Fallstudie. Fremdsprachendidaktik Band 3. Verlegt bei Dr. Bernd Wißner, Augsburg.***

Diese Doktorarbeit setzt sich zum Ziel, ein Modell des fachsprachlichen Französischunterrichts an einer deutschen Fachhochschule vorzustellen. Diese Hochschule ist eine hauptsächlich der technischen und wirtschaftsbezogenen Ausbildung gewidmete Institution und stellt neue Anforderungen an den fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht. (Es bestehen natürlich noch keine Lehrmittel, um so mehr als die Fachsprache in raschem Wandel begriffen ist.)

Die Autorin hat ihr Modell auf Grund eigener Lehrerfahrung aufgestellt. In einem ersten Teil analysiert sie jeden Faktor dieses Unterrichts bis ins letzte Detail: Die Dozentin (Qualifikationen, Fortbildung), Vorbereitung (sachliche, fachsprachliche, didaktische, psychologische), Vorbereitung der Lehrmaterialien, die Studenten (Studentenzahlen, -typen, Lernstrategien), Ziele, Aufbau, Inhalte (Kriterien für die Auswahl der Themen, der Texte), Methode (Unterrichtsstil, Sozialformen des Unterrichts, Formen der Vermittlung, die Unterrichtssprache, Medieneinsatz, Unterlagen für die Studenten [der Text, lexikalische Informationen und Grammatikerläuterungen, Übungen], Anleitung für die Dozentin), zeitliche und räumliche Vorgaben, psychologische Aspekte usw.

In einem zweiten Teil werden einzelne Unterrichtsdoppelstunden ausführlich dargestellt, mit den Überlegungen der Dozentin zu Ziel und Inhalt, Rhythmus, Thema, Text, Lexik, Grammatik, Syntax usw., einer didaktischen Analyse, den Unterlagen für die Studenten, den Tests usw.

Diese Unterrichtsdoppelstunden sind

vorbildlich in ihrer klaren Struktur und Integrierung aller Aspekte, und daher ist das Werk nicht nur für Dozenten der Fachsprache beachtenswert. Solchen Spezialisten bietet es jedoch besonders viel, u. a. auch im Bereich der Lexik und der fachspezifischen Wendungen, wo die Autorin weit mehr und Genauerer bietet als die neusten Fachwörterbücher.

Hans Weber, Solothurn

**EGGENSPERGER, Karl-Heinz (1993): *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige: Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung, Lehrplan- und Lehrwerkanalyse. Fremdsprachendidaktik Band 1. Verlegt bei Dr. Bernd Wißner, Augsburg.***

«Hier ist ein Augiasstall von Regeln, [...] Klassen und Ausnahmen zu säubern!» (Viëtor, vor über 100 Jahren)

Seine Habilitationsschrift beginnt der Autor mit einer grundlegenden Diskussion über Lehrinhalte der Fremdsprache, insbesondere auf dem Gebiet der französischen Verbalflexion. Dabei setzt er sich auch mit der Klassifikation der Verben in den einflussreichsten Grammatiken auseinander (*Français fondamental*, *Strohmeyer*, *Grevisse* u. a.).

Im Hauptteil untersucht der Autor in dieser Perspektive die Lehrpläne für Französisch als 2. und 3. Fremdsprache (Sekundarstufe I) von 6 westdeutschen Bundesländern und 9 dort verwendete Lehrwerke (verschiedene Fassungen von *Etudes françaises* und *Salut* sowie *Méthode orange*). Der Leser, welcher Eggenbergers äusserst sorgfältigen Analyse folgt, muss zum Schluss kommen, dass hier tatsächlich «ein Augiasstall ist»: jeder Lehrplan und jedes Lehrwerk bringt andere Lehrinhalte und eine andere Progression, und auch die Lehr-

werke weichen von den in ihrem Land gültigen Lehrplänen ab. Sowohl Lücken als auch Ballast treten zu Tage, die Angaben sind unvollständig, und man erhält den Eindruck, dass die Autoren sich von ihrer subjektiven Intuition lenken lassen.

Demgegenüber stellt Eggenberger genaue objektivierbare Grundsätze auf. Grundlage dafür ist Fritz ABELS Begriff der *Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts*, d. h. ein «reduziertes, aber systematisch funktionsfähiges und ausbaubares sprachliches Gebilde». In diesem Sinn unterbreitet der Autor seinen Vorschlag zur Progression der Verbklassen und der Kategorien der Verbflexion. Dieser Vorschlag ist bis ins einzelne ausgearbeitet und darüberhinaus thesenhaft umschrieben.

Eggenberger ist eine wahrlich herkulische Leistung gelungen (vgl. Zitat am Anfang), und sein Werk, das Grundlage für die systematische Darstellung und Darbietung eines so wesentlichen Teils der französischen Sprache bildet, kann bei der Arbeit an Lehrplänen und Lehrwerken nicht übergangen werden.

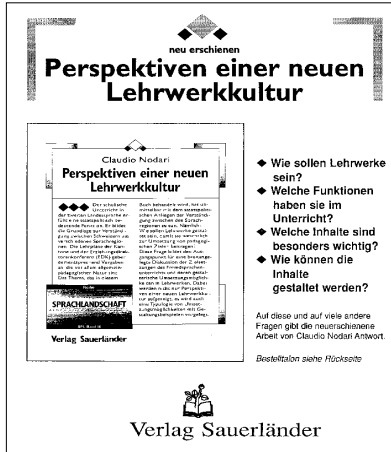
Hans Weber, Solothurn



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

\* **NODARI, Claudio (1995): *Perspektiven einer neuen Lehrwerk-kultur*, Verlag Sauerländer, Aarau.**



Lehrwerke von staatlichen Lehrmittelverlagen werden aufgrund der offiziellen Lehrpläne erstellt. Sie sind gleichsam die Materialisierung der Lehrzielvorgabe und übernehmen damit eine Brückenfunktion zwischen Lehrplan und Unterricht. Trotz dieser wichtigen Funktion wurde bis anhin wenig darüber nachgedacht, wie die Lehrwerke für die zweite Landessprache beschaffen sein sollen. Ausgehend von der kritischen Diskussion der offiziellen Lehrzielangaben und gestützt auf eine umfassende Rezeption lernpsychologischer Ansätze werden in diesem Buch die Grundlagen für die Entwicklung von Fremdsprachenlehrwerken gelegt. Die erarbeitete Typologie von Gestaltungsmöglichkeiten und die Beispiele zeigen, wie Lehrwerke beschaffen sein müssen, damit sie einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung pädagogischer Lehrziele wie z. B. Einfühlungsvermögen, Bereitschaft zur Verständigung mit Anderssprachigen, Selbständigkeit im Lernen leisten können. Angesichts der staatspolitisch wichtigen Aufgaben des Unterrichts in der zweiten Landessprache sollten die Lehrwerkkonzeption und die Lehrwerkgestaltung zu den zentralen Themen der Fremdsprachendidaktik in der Schweiz zählen.

\* **Programme d'études conjointes en matière d'éducation des Commissions européenne pour l'UNESCO (1995) : *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Commission française pour l'UNESCO, Paris.**

La présente étude intitulée «Stéréotypes culturels et apprentissage des langues» a été lancée par la Commission française pour l'Unesco dans le cadre de ses activités avec les autres Commissions européennes.

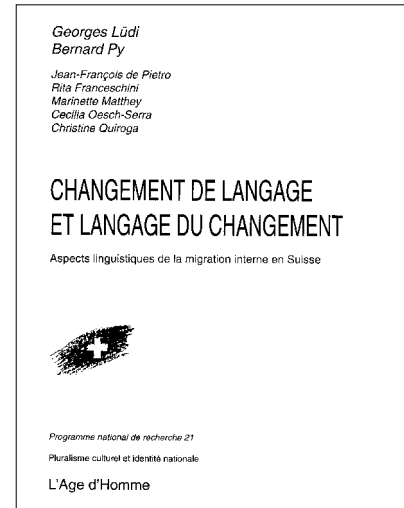
Autour des chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique de Paris qui en ont assuré le pilotage scientifique, se sont réunis dans un souci de travail en commun des chercheurs suisses (IRD, Neuchâtel) et bulgares auxquels se sont joints de façon occasionnelle des experts de la Hongrie.

Le travail présente la vision que les élèves de Bulgarie, de France et de Suisse romande ont de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne, pays dont ils apprennent la langue à l'école.

A l'opposé d'une juxtaposition d'études particulières il s'agit d'une véritable démarche conjointe qui s'est efforcée de mettre en lumière les constantes et les variations dans les représentations des élèves à diverses étapes de leurs cursus scolaire.

Cette approche originale permet de mieux comprendre le lien entre la construction de connaissances, d'ordre linguistique aussi bien que culturel, et les représentations des pays dont les élèves apprennent la langue. On peut espérer qu'elle apportera de ce fait sa contribution à de nouvelles approches pour l'apprentissage des langues étrangères, voire à de nouvelles ouvertures pour l'enseignement de la culture et de la civilisation, éventuellement pour la construction de nouveaux curricula dans la perspective plus générale d'une compréhension interculturelle.

\* **LÜDI, Georges / PY, Bernard (Ed.) (1995): *Changement de langage et langage du changement, Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, PNR 21, L'Age d'Homme, Lausanne (ISBN 2-8251-0624-0)**



Un Saint-Gallois à Lausanne est-il un migrant ? „Non !“ protestent les uns en soulignant le sentiment d'identité nationale. „On est des exilés au même titre que les travailleurs italiens“ disent les autres. Le passage des frontières linguistiques semble donner lieu à des réactions fort différentes et laisser parfois des traces profondes. Perd-on pour autant son identité ? Le Romand et le Tessinois en Suisse alémanique doivent-ils apprendre le „Schwyzer-tutsch“ ? Quels préjugés pèsent sur les migrants internes au quotidien et comment s'en sortent-ils ? Que se passe-t-il quand les enfants ne parlent plus la langue de leurs parents à la maison ? Voilà des questions qui sont posées dans ce livre. A une époque où, selon le dernier recensement fédéral, de moins en moins de personnes osent franchir les frontières linguistiques entre des régions qui semblent toujours plus se tourner le dos, cette étude a voulu rencontrer les migrants internes et présenter leur situation à travers des portraits, des extraits de conversations spontanées, des entretiens et un questionnaire.



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

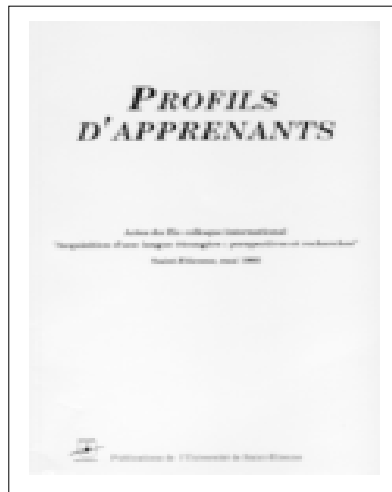
\* **TITONE, Renzo (Seconda Edizione, 1993) : *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando Armando, Roma.**

Qual è il significato psicologico, sociale, educativo e culturale del bilinguismo precoce? Quali sono i vantaggi e gli svantaggi, le urgenze e le istanze attuali di un effettivo stato di bilinguismo? Quali sono gli orientamenti contemporanei nell'insegnamento precoce delle lingue straniere, e quali debbono essere le avvertenze pedagogiche in proposito? Quali sono le dimensioni e le proporzioni del movimento mondiale in favore di un apprendimento precoce delle lingue fin dalla prima infanzia? Questi ed altri numerosi quesiti, tutti vitalissimi e indilazionabili per chiunque accetti nuove prospettive socio-culturali educative e scolastiche, sono l'oggetto della trattazione.

\* **FREUDENSTEIN, Reinhold (Traduzione, 1995) : *Insegnare la lingua straniera ai bambini*, Armando Armando, Roma.**

La conoscenza di una lingua straniera non va intesa solo come mera acquisizione di nozioni, bensì come conoscenza ulteriore e necessaria per la comprensione di popoli e culture diverse. Nel contesto dell'«Anno Internazionale del Bambino» organizzato dall'UNESCO, la Federazione Internazionale dei Professori di Lingue Moderne ha visto l'opportunità di contribuire in maniera concreta riunendo esperti ed insegnanti di lingue straniere per discutere e confrontarsi su tale realtà. Questo volume è infatti il risultato degli interventi di esperti ed insegnanti di lingue di diverse nazioni quali Italia, Francia, Germania, Ungheria, Stati Uniti, Inghilterra.

\* **PROFILS D'APPRENANTS, Actes du IX colloque international „Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches“, Saint-Étienne, 1993. Publications de l'Université de Saint-Etienne, 1994.**



Le volume, publié au printemps dernier, présente les actes du IXe colloque international „Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherche“ qui se sont déroulés à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne. Comme nous le dit dans son introduction Jean-Charles Pochard, qui a réuni les textes présentés ici, ce colloque se situe dans la tradition d'études qui, à partir des années 70, prenant en compte au fur et à mesure l'existence de systèmes *intermédiaires*, d'une *interlangue*, chez les personnes apprenant une L2, avaient conduit au questionnement: „Comment, selon quel processus, apprend-on une langue étrangère? Quels sont les facteurs déterminant et favorisant cet apprentissage? Comment observer et décrire cet apprentissage? Peut-on parler d'une „langue de l'apprenant“? „ (Perdue/Porquier, 1979). C'est le Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues (GRAL) qui a mené par la suite un vaste programme de recherches, au sein desquelles une notion centrale s'est dégagée, celle d'*apprenant*. Une notion bien nécessaire,

répondant au problème du „A qui enseigne-t-on?“ , mais dont on s'est vite aperçu de la diversité qui la caractérise: il n'existe pas *un* apprenant, mais bien une pluralité de situations, ainsi qu'une multiplicité de *profils*. Voici donc le thème de ce colloque, organisé autour de quatre grands axes: l'environnement de l'apprentissage, les processus d'acquisition, les tâches d'acquisition, les produits d'acquisition. Les nombreuses interventions publiées dans ce volume, riches en suggestions et complètes de bibliographies font état de la variété des recherches actuelles dans le domaine de la recherche acquisitionnelle, et ouvrent des perspectives intéressantes pour une „didactisation“ de ces notions.



## Bloc Notes

Attualità - informazioni

### IV Colloquio di Ascona sul plurilinguismo - Appello in favore della parità di trattamento dell'italiano nella maturità

Il IV Colloquio di Ascona sul plurilinguismo, al quale ha partecipato una trentina di esperti delle diverse regioni linguistiche nazionali, ha trattato il tema delle "Lingue nazionali fuori del loro territorio" dal punto di vista pedagogico, giuridico, economico e sociolinguistico. I risultati del Censimento federale della popolazione 1990 dimostrano almeno due cose: da un lato le persone che parlano le due lingue minoritarie nazionali, il romancio e l'italiano, sono più numerose fuori del territorio che non nel territorio storico tradizionale. Questa presenza su tutto il territorio nazionale è una componente fondamentale della Svizzera plurilingue e deve essere promossa, in particolare nella scuola. Di fronte alla tendenza manifestatasi in diversi cantoni di svalutare lo statuto dell'italiano negli esami federali di maturità, i partecipanti al Colloquio, si richiamano al testo del nuovo articolo costituzionale sulle lingue in cui si afferma la necessità di favorire la comprensione tra le regioni linguistiche della Svizzera e hanno trasmesso ai direttori dei dipartimenti cantonali della pubblica istruzione la seguente risoluzione:

I partecipanti al IV Colloquio di Ascona sul plurilinguismo vi invitano a non rendere impossibile nel vostro cantone l'applicazione del paragrafo 7 dell'art. 9 del nuovo Ordinamento della maturità federale. Esso prevede che gli allievi possano scegliere fra due lingue nazionali per lo studio obbligatorio di una lingua moderna. Nello spirito del nuovo art. 116 della Costituzione federale, l'esclusione a priori di una lingua nazionale ci sembra una scelta negativa per il futuro delle lingue minoritarie in Svizzera."

Inoltre, partendo dalla constatazione che l'italiano non è lingua minacciata

nel suo territorio, i partecipanti hanno inviato alla presidenza del Gran Consiglio ticinese il seguente testo a proposito del progetto di nuova costituzione cantonale:

"I partecipanti al IV Colloquio di Ascona raccomandano al Parlamento ticinese di attenuare la vetusta ed eccessivamente rigida formulazione degli articoli 1 e 4 del progetto di revisione totale della Costituzione cantonale relativi alla salvaguardia dell'italiano e dei "valori etnici" ticinesi, prevedendo quale necessario contrappeso il richiamo alla libertà della lingua e la specifica responsabilità del Cantone per quel che attiene al sostegno della presenza italoфона nel resto della Svizzera."



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

### Information Bildungsforschung und Schulentwicklung

#### Ein Beispiel föderalistischer Zusammenarbeit

Ende der 60er Jahre trafen die Westschweizer Kantone und der Tessin eine Vereinbarung zur engeren Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Seither erfuhr die "Coordination scolaire" eine bewegte Entwicklung, die von Geneviève Cardinet Schmid, Simone Forster und Jaques-André Tschoumy dokumentiert worden ist. Das vom Institut romand de Recherches et de Documentation pédagogique (IRD) in Neuenburg herausgegebene Werk beleuchtet ein interessantes Stück Schulgeschichte, das gleichzeitig Vorbildcharakter hat für die künftige föderalistische Zusammenarbeit in der Schweiz und in Europa.

### Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses

Chaque Suisse apprend une seconde langue nationale à l'école. De multiples expériences, faites dans la vie professionnelle et privée, façonnent par la suite cette compétence linguistique. Quel est à cet égard l'apport des stages professionnels effectués par de jeunes adultes dans une autre région linguistique du pays ? Marco Polli, enseignant d'allemand et d'informatique au Collège de Genève, a mené une enquête à ce sujet auprès d'employés de deux grandes entreprises suisses. Dans son ouvrage, il présente les résultats de cette enquête, qu'il accompagne de réflexions sur l'enseignement de la langue 2 et, plus largement, sur le statut du multilinguisme helvétique.

POLLI, M. (1994): *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*, Del Val / IRDP, Nauchâtel

*Eine Gratisdokumentation zu jeder der vorgestellten Untersuchungen ist erhältlich bei der Schw. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfeldstr. 61, 5000 Aarau, Tel. 064/212180*



**VALS/ASLA  
Jahrestagung, Neuchâtel,  
23.9.1995**

**Neurolinguistik**

Die Vereinigung für angewandte Linguistik hat das wissenschaftliche Rahmenprogramm dem Thema der Neurolinguistik gewidmet. Die zwei Vorträge wurden gehalten von Jocelyne Buttet Sovilla, Lehrbeauftragte an der Universität Neuchâtel, und von Dorothea Weniger, Neurolinguistin an der neurologischen Klinik des Universitätsspitals in Zürich.

Jocelyne Buttet Sovilla hat, ausgehend von der historischen Feststellung, dass sich ein russischer Arzt bereits 2000 Jahre vor Christus erstmals mit neurolinguistischen Problemen befasst hat, die Bereiche der Neuropsychologie und Neurolinguistik systematisch abgegrenzt. Dabei ist sie insbesondere auf drei Beziehungskomplexe eingegangen: die Beziehung zwischen den höheren kognitiven Funktionen und den Gehirnstrukturen, die Beziehung zwischen Sprache und Gehirn und die Beziehung zwischen normaler bzw. pathologischer Sprachproduktion und anatomisch-physiologischen Voraussetzungen. Jenseits der vorgestellten Systematik haben einige zentrale Feststellungen das Interesse monopolisiert. Die Forschung hat klargestellt, dass die Lokalisierung eines Gehirnschadens keineswegs mit der Identifizierung einer bestimmten, für die Sprachproduktion bedeutsamen, kognitiven Funktion einhergeht. Dies hängt damit zusammen, dass verschiedene Gehirnareale mit bestimmten spezifischen, aber auch variablen Aufgaben zur Verarbeitung der sprachlichen Information beitragen.

Wie die Ergebnisse aus der Pathologieforschung zeigen, gilt dies auch und insbesondere für die linke und die rechte Gehirnhemisphäre, die der Logik einer sogenannten funktionellen Asymmetrie gehorchen. Konkret be-

deutet dies: die Lateralisation ist von mehreren Faktoren abhängig, vor allem aber vom Typ der Informationsverarbeitung. So hat man z.B. im musischen Bereich feststellen können, dass eine "naive" Verarbeitung von musischer Information primär die rechte Gehirnhälfte beansprucht, und zwar über das linke Ohr. Hingegen erfolgt die Verarbeitung beim professionellen Zugriff von musisch begabten Subjekten in der linken Gehirnhälfte, wobei die Information primär über das rechte Ohr wahrgenommen wird.

Einmal mehr wird auch hier deutlich, wie gewisse populärpädagogische Schematisierungen der Lateralisierung einer kritischen und wissenschaftlich seriösen Betrachtung nicht standhalten können. Die pädagogisch-didaktische Diskussion, gerade im Bereich des Sprachenlernens, würde gut daran tun, sich wieder der Komplexität der kognitiven Lernvorgänge anzunehmen und der Praxis kaum einträgliche Vereinfachungen (siehe z.B. gewisse Lerntypologien mit entsprechenden Tests, die den Lehrkräften als das Ei des Kolumbus aufgetischt werden) zu vermeiden.

Dorothea Weniger ist in ihrem Vortrag auf die Satzbildung bei aphasischen Patienten eingegangen. Mit konkreten Fallbeispielen z.B. von Broca- bzw. Werneckepatienten hat sie wiederum die komplexe Relation aufgedeckt, die zwischen der Sprachproduktion und den Gehirnarealen besteht. Die zentrale Frage nach dem Verhältnis zwischen Sprache und Denken besetzt dabei nach wie vor die Diskussions- und Forschungsagenda: Ist Aphasie schlussendlich eine Störung der Denkfähigkeit oder einfach eine Störung der Artikulationsfähigkeit?

Die Beiträge werden im VALS/ASLA Bulletin veröffentlicht werden.

Gianni Ghisla, Lugano

**Enseignement des langues et théories d'acquisition  
Sprachunterricht und  
Spracherwerbstheorien  
Lausanne, 28.-29.9.1995**

Zusammen mit der WBZ (Weiterbildungszentrale, Luzern) hat Lausanne zu einer Art Standortbestimmung im Bereiche der theoretischen Arbeit zum Sprachenlernen eingeladen. Entsprechend befrachtet war das Programm, das am 28. und am 29. September 1995 in den Räumen der Universität die zahlreichen Lehrerinnen und Fachdidaktiker erwartete. Nicht weniger als 5 Hauptreferate bildeten das Menu, das mit einer Rosine der besonderen Art geschmückt wurde: Eine zweisprachige (deutsch-französische) Vorstellung von Peter Handkes **Kaspar**, die am Abend über die Bühne ging. Die Faszination der Dialoge wird bestimmt jedem und jeder in Erinnerung bleiben, vermutlich mehr als manche theoretische Abhandlung. Dies spricht nicht gegen die Qualität der Referate, die jedes für sich genommen interessante Informationen und Reflexionsmaterialien boten. Hingegen hätte die Gesamtstrukturierung und die Feinabstimmung der Inhalte besser durchdacht werden können, man vermisste jedenfalls die Kontinuität und es war nicht leicht, Relationen herzustellen, zumal die Vorträge in sich schon einiges abforderten.

Den Anfang tat Bernard Py (Neuchâtel) zum Thema "Apprendre und langue dans l'interaction verbale". Py schöpfte aus den zahlreichen Forschungen, die er in den letzten Jahren gemacht hat und ging vor allem auf die Probleme ein, die der Sprachenlerner lösen muss, wenn er sich in einer fremdsprachlichen Situation ("situation exolingue") befindet. Er machte u.a. drei Lernertypen aus, den systematischen, den normativen und den funktionalen und wies, nicht ohne ein bisschen zu über-raschen, darauf hin, dass auf dem

Mikroniveau der Interaktion die Unterschiede zwischen dem schulischen und dem natürlichen Spracherwerb nicht stark ins Gewicht fallen.

Daniel Gaonac'h (Poitiers) behandelte zentrale Fragen aus der kognitiven Perspektive. Welche Kontroll- und Automatisierungsmechanismen spielen eine Rolle beim Zweitspracherwerb? Gibt es Basisprozesse, die sowohl für das Erlernen der Muttersprache als auch der Fremdsprachen zuständig sind, und sind diese Prozesse bzw. Mechanismen eruiert? Anregende Beispiele aus der empirischen Forschung führen den brillanten Rhetoriker Gaonac'h zur Aussage, dass in den nicht dominierenden Sprachen die Sprachlern- und -produktionsprozesse nicht im gleichen Masse automatisiert sind wie in der Hauptsprache. Die Beschreibung und die Suche nach den kognitiven Basismechanismen und -strategien des Erwerbsprozesses bleibt eine Herausforderung für die Forschung, ebenso wie die grundlegende Frage nach der Identität bzw. Unterschiedlichkeit dieser Mechanismen für L1 und L2. Wer an die Annäherung bzw. gegenseitiger Bereicherung zwischen der Unterrichtspraxis in L1 und L2 dank einer gemeinsamen kognitiven Orientierungskarte glaubt, muss sich jedenfalls noch etwas gedulden.

Sprachpsychologische Aspekte des Sprachenlernens wurden auch von Michèle Kail (Paris) thematisiert. Sie ging aber insbesondere auf die Fragen ein, die auf der Agenda der neueren Forschungstendenzen in der Sprachentwicklung zu finden sind: so etwa die Frage nach der Modularität bzw. funktionalen Eigenartigkeit der kognitiven Sprachbereiche, die Frage der Kontinuität in der Entwicklung des Lexikons und der Syntax, die Frage nach der Bedeutung der "cues" (statistische Indikatoren) bzw. der "rules" (universale Regeln), die Frage nach der Bedeutung des Input für den Spracherwerb. Schliesslich streifte sie auch wichtige methodologische

Probleme.

Clive Perdue (Paris) sprach zum Thema "Approches comparatives dans l'acquisition des langues". Die vergleichende Forschung erlaubt immer mehr die Aussage zu bestätigen, dass der Erwerbsprozess in jeder Sprache entlang ähnlicher Strukturen verläuft. Die Anfänge im individuellen Sprachenlernen sind von Invarianten charakterisiert, die zu Universalien zu führen scheinen. Dabei bestehen enge Beziehungen zwischen den phonologischen, semantischen, morphologischen und pragmatischen Komponenten des Spracherwerbs.

Ein gelebtes Beispiel von Rednerkunst bot zum Abschluss Wolfgang Butzkamm (Aachen). Es ist nicht jedermanns Sache, eine müde Zuhörerschaft am Schluss eines Tages noch in den Bann einer wissenschaftlichen Abhandlung zu ziehen. Doch dies gelang W. Butzkamm, weil seine Aussagen mit suggestiven Episoden und markanten Bemerkungen zur didaktischen Praxis geprägt waren. Jedenfalls unterstrich er, dass auch im Spracherwerb keine **kalte** Informationsverarbeitung stattfinden kann. Etwas plakativ ausgedrückt: **affektiv** ist **effektiv**. Oder auch: Didaktik ist konkret oder gar nicht. Eine Konkretheit, die sich auf jeden Fall in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler konstituieren muss, denn "vermutlich ist es nicht möglich, von jemandem etwas zu lernen, den man nicht achten kann."

Die Beiträge des Symposiums werden im Bulletin suisse de linguistique appliqué (VALS/ASLA) veröffentlicht werden.

Gianni Ghisla, Lugano

Etre enseignants, donc pleins d'ardeur envers la formation continue, et se retrouver face aux grands spécialistes de l'enseignement des langues et de la recherche sur l'apprentissage: quels aubaine!

Pourtant au colloque de Lausanne - un

peu comme à Babylonia - nous n'avons reçu ni solutions ni recettes prêtes à l'emploi. Nous avons plutôt été entraînés dans l'univers (de proximité) des chercheurs qui s'efforcent de découvrir toujours plus précisément et plus subtilement les mécanismes individuels ou sociaux qui font qu'un individu apprend, ou a des chances d'apprendre (prédiction), qu'il apprend ceci plutôt que cela et de telle manière (contrôlée ou automatisée). Un cours de perfectionnement qui, comme l'a précisé d'emblée René Richierich, un des organisateurs du colloque, se voulait d'être avant tout un **lieu de réflexion** sur l'état actuel de la recherche à un moment de l'histoire de l'enseignement où la recherche avance beaucoup plus vite que les applications qui risquent d'être dépassées à peine sont-elles lancées sur le marché.

Les interventions et les discussions nous ont enrichis de bien des informations aussi spécifiques que fascinantes... et de **grands défis** à relever. Si d'une part on sait que les élèves apprennent „malgré les enseignants“ il n'en reste pas moins que connaître le plus possible les mécanismes qui leur permettent d'apprendre, surtout le langage et les langues, aide à s'approcher davantage d'un enseignement efficace qui portera l'élève à des progrès plus rapides, ou plus significatifs ou plus adaptés à ses besoins actuels et futurs.

Les conférenciers n'ont donc pas proposé de modèles didactiques, laissant aux praticiens (enseignants de tous degrés scolaires de L1 ou de L2) la possibilité d'**ouvrir de nouvelles voies**, ou d'aiguiser leurs propres instruments avec la cognition des récentes découvertes et expériences de laboratoire et avec la **curiosité de se tenir informés** sur les développements futurs de la psychologie de l'apprentissage.

Mireille Venturelli, Bellinzona

## Bloc Notes

L'angolo delle associazioni

### LEDAFIDS: Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz

#### Der LEDAFIDS stellt sich vor

Der Verein der **Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIDS)** wurde im Dezember 1988 in Freiburg / CH gegründet. Er ist ein Zusammenschluss der Dozenten und Dozentinnen für Deutsch als Fremdsprache an den verschiedenen Schweizer Universitäten. Es ist der kleinste Schweizer DaF-Verein, da an den sieben Universitäten jeweils nur einige Lehrkräfte in diesem Bereich arbeiten. Der Verein ist Mitglied im Internationalen Deutschlehrer-Verband (IDV).

Zwecke des Vereins sind:

- Information und Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den Bereichen Hochschule und ausseruniversitäre Weiterbildung
- Kontaktpflege durch Mitgliedschaft in internationalen Organisationen
- Organisation von Fachtagungen.

Der Verein veröffentlicht in unregelmässigen Abständen ein Informationsblatt (*LEDAFIDS-INFORMATIONEN*), in dem Vereinsinformationen, Tagungsankündigungen, Kurzberichte von Tagungen etc. erscheinen. Ansonsten beteiligt sich der Verein auch redaktionell an der Schweizer Fremdsprachenzeitschrift *BABYLONIA*, die ihm auch als offizielles Informationsorgan dient.

Die Jahreshauptversammlung im Frühjahr steht immer in Zusammenhang mit einer Fachtagung, auf der im Wechsel einmal eher theoretische Positionen im Bereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert, zum anderen Mal gemeinsam praxisbezogene Projekte durchgeführt werden. Themen der letzten Jahre waren "Testen und Evaluieren", "DaF-Projekte in der

Schweiz" "Wortschatzlernen", "Schreiben im Unterricht" und "Landeskunde im Unterricht".

Seit seiner Aufnahme in den Internationalen Deutschlehrer-Verband (IDV) engagiert sich der LEDAFIDS an den jährlichen Vertreterversammlungen. Auf den im Rhythmus von drei bzw. vier Jahren stattfindenden grossen Internationalen Deutschlehrertagungen haben Mitglieder des Vereins immer wieder Sektionen geleitet oder Vorträge gehalten, so z.B. in Bern (1986), Wien (1989) und Leipzig (1993).

Seit einigen Jahren ist der LEDAFIDS auch an Projekten zur Weiterbildung von Lehrkräften aus dem Ausland beteiligt, gemeinsam mit dem Goethe-Institut und der Österreichischen Stiftung Kulturkontakt (die dem Ministerium für Unterricht und Kunst untersteht). So wird seit dem Frühjahr 1993 jeweils innerhalb eines dreiwöchigen Seminars für Hochschullehrer und -lehrerinnen aus Ost- und Mitteleuropa ein einwöchiger Aufenthalt in der Schweiz organisiert, während dem Landeskundematerialien für den Hochschulunterricht entwickelt oder Curriculafragen diskutiert werden.

Ganz neu ist die Mitarbeit in einem Kooperationsprojekt zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz zur Revision der internationalen Diplome Deutsch als Fremdsprache (Grundbaustein, Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, Zentrale Mittelstufenprüfung, Zentrale Oberstufenprüfung, etc.). Auftraggeber und Träger für diese Kooperation sind die EDK (Schweizer Konferenz der Erziehungsdirektoren), das BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit) und das BBW (Bundesamt für Bildung und Wissen-

schaft); Auftragnehmer das Institut für deutsche Sprache (IdS) der Universität Freiburg. Zur Beratung der Auftragnehmer wurde eine Referenzgruppe gegründet, in der neben dem LEDAFIDS alle mit Deutsch als Fremdsprache befassten Institutionen der Schweiz vertreten sind.

Seit einiger Zeit bemüht sich der LEDAFIDS auch um eine Stärkung der Beziehungen zu den anderen Schweizer Deutschlehrerverbänden, dem "Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache" und der SPASRI (Société des professeurs d'allemand de la Suisse romande et italienne). Die grosse Schweizer DaF-Tagung 1990 in Lausanne zum Thema "Verstehen im Deutschunterricht. Didaktik des Leses- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache" wurde z.B. gemeinsam organisiert.

Mit dem "Arbeitskreis DaF in der Schweiz" steht die Zusammenarbeit inzwischen auf solider Basis. So hat der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache gemeinsam mit dem LEDAFIDS 1994 in Münchenwiler ein internationales Symposium für Lehrwerkautoren und -autorinnen organisiert. Im Mittelpunkt der Arbeit standen "Methoden der landeskundlichen Darstellung in DaF-Lehrbüchern am Beispiel der Schweiz". Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit wurden in einer Sondernummer des Arbeitskreis-Rundbriefes publiziert. Für die nähere Zukunft planen wir einmal die nächste Jahrestagung im März 1996 in Genf, sodann beginnen schon die Planungen für die XI. Internationale Deutschlehrertagung 1997 in Amsterdam.

Als Abschluss hier noch jeweils eine Kontaktadresse an den Schweizer Universitäten, an denen DaF-Lehrkräfte arbeiten:

**Präsident** des LEDAFIDS (Uni  
Fribourg):  
Dr. Michael Langner Uni Freiburg  
Institut für deutsche Sprache  
Criblet 13  
CH-1700 Freiburg

**BASEL**  
Dr. Elisabeth Dangel  
Uni Basel, Deutsches Seminar ,  
Nadelberg 4  
CH-4051 Basel

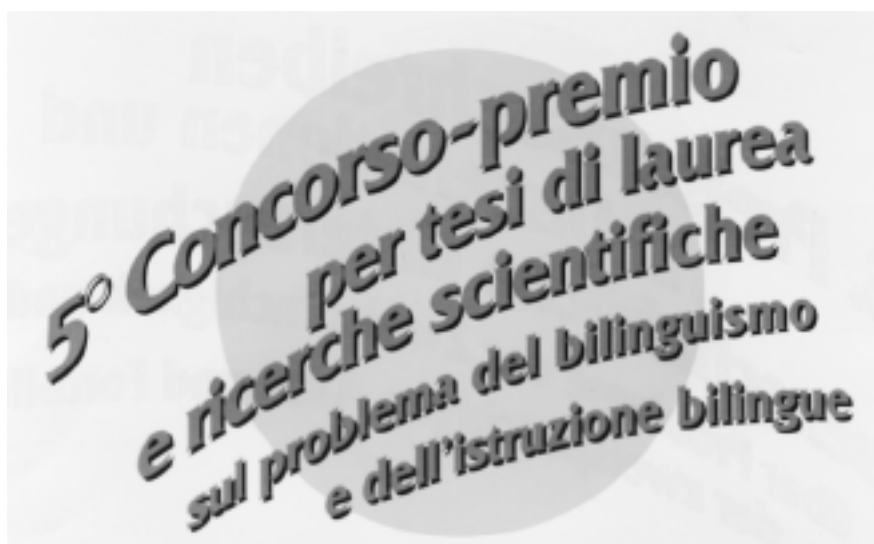
**BERN**  
Elisabeth Winiger  
Uni Bern, Abt. f. Angewandte  
Linguistik, Unitobler  
Länggassstrasse 49  
CH-3009 Bern

**GENÈ**  
Dr. Erika Diehl  
Uni de Genève, Dép. d'allemand  
12, bd des Philosophes  
CH-1205 Genève

**LAUSANNE**  
Dr. Thomas Breymann  
Uni de Lausanne  
Section d'allemand , BFSH 2  
CH-1015 Dorigny

**NEUENBURG**  
Catherine Bieri  
Uni de Neuchâtel , Séminaire de  
langue et littérature allemandes  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel

**ZÜRICH**  
Dr. Ueli Bachmann, Uni Zürich,  
Dt. Seminar, Ling.Abteilung  
Rämistrasse 74/76  
CH-8001 Zürich



**Autonome Provinz Bozen - Südtirol**  
**Assessorat für italienische Schule und Kultur**

L'Assessorato Scuola e Cultura italiana della Provincia autonoma di Bolzano bandisce il 5° concorso-premio per tesi di laurea e ricerche scientifiche sul problema del bilinguismo e dell'istruzione bilingue.  
L'iniziativa ha lo scopo di incentivare e promuovere la diffusione della seconda lingua tedesco e italiano.  
Il concorso assegna premi pari a Lire 3.500.000 (primo), 2.500.000 (secondo) e 1.500.000 (terzo).  
La scadenza per l'inoltro dell'elaborato è il 15 dicembre 1995.

Per informazioni rivolgersi a:  
Assessorato Provinciale Scuola e Cultura Italiana  
Centro di Ricerca per il Bilinguismo  
Via Guncina, 54 A  
39100 Bolzano  
Tel. 0471/266110

## Bloc Notes

L'angolo delle associazioni



*A partire da questo numero Babylonia ha il piacere di affrontare concretamente il suo compito di organo ufficiale dell'Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue in Svizzera.*

*Le informazioni proposte sono particolarmente ricche. Anzitutto il presidente, A.J. Racine, invita all'assemblea generale che si terrà al Liceo artistico di Zurigo il 13 dicembre 1995 con un programma allettante che prenderà avvio con un confronto con la prassi dell'insegnamento bilingue del liceo e continuerà con un approfondimento della tematica dell'italianità in Svizzera. Fa seguito il rapporto annuale del presidente di cui va sottolineata l'importanza contiene le linee programmatiche dell'associazione per il prossimo futuro.*

*Proponiamo poi una presentazione dettagliata del progetto di immersione a Samedan (Ruedi Haltiner), informazioni su esperienze di immersione in atto a Bienne (Christine Mäder e Rolf Siegwart) e una recensione di alcune opere attuali (Renzo Titone, Roma).*

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

## Einladung zur Generalversammlung 1995

**Ort** Liceo artistico, Zurich  
Parkring 30 (Kantonsschule Freudenberg, BahnhofEnge, Tram 13,  
Haltestelle Bederstrasse) Festsaal  
**Zeit** Mittwoch, 13. Dezember 1995  
Morgen: 9.30 Nachmittag: 13.30

### Programm

- 9.30 Begrüssung durch Herrn Ronald Schweizer, Direktor des Liceo artistico
- 9.45 Unterrichtsbesuche
- 10.40 Gespräch in Kleingruppen mit Schülern und Schülerinnen des Liceo
- 11.30 Immersion am Liceo artistico, Gespräch mit Herrn Ronald Schweizer
- 12.00 Mittagspause
- 13.30 Podium zu Fragen der Italianità in der Schweiz  
Teilnehmer und Teilnehmerinnen:  
Francesca Antonini: L'italiano in situazione di extraterritorialità  
Alberto Secci: Il futuro bilingue delle scuole italiane in Svizzera  
Danièle de Pietro: Immersion à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds  
Peter Hochstrasser: Italienisch im Kanton Uri  
Bernard Cathomas: Italienisch im Kanton Graubunden  
Leitung: Christoph Flügel
- 15.00 Generalversammlung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz
  - 1) Statutarische Geschäfte
  - 2) Immersive Realisationen in der Schweiz (Erläuterung der Unterlagen durch Claudine Brohy)
  - 3) Jahresprogramm 1996

16.15 Schlussaperitiv

Solothurn, 8. November 1995  
Mit freundlichen Grüssen  
A.J. Racine

## Jahresbericht 1995

Im Anschluss an die Gründungsversammlung vom 18. November 1994 in Luzern hat sich der Vorstand an fünf jeweils halbtägigen Sitzungen getroffen (10.1., 1.3., 31.5., 29.9., 31.10. 1995) und die folgenden Geschäfte behandelt:

- Konstituierung des Vorstands
- Brief an die Mitglieder (2.4.1995)
- Auflistung des Mitgliederbestands
- Inkasso
- Aktivitätsplanung
- Fragebogen zur Bestandesaufnahme
- Verarbeitung der Aufnahmeergebnisse
- Informationsstrategien
- Vorbereitung der Generalversammlung
- Jahresprogramm 1996

Die Mitgliederzahl beläuft sich gegenwärtig auf 104 Einzelmitglieder und auf 47 Kollektivmitglieder.

Der Vorstand hat sich wie folgt konstituiert: A. Jean Racine, Präsident; Claudine Brohy, Vizepräsidentin; Pierre Tamarcaz, Sekretär; Annamaria Gélil, Kassierin; Beisitzer: Bernard Cathomas, Christoph Flügel, Jean-Pierre Ménabréaz.

Die Zielsetzungen des Vorstands lagen im Berichtsjahr vorwiegend auf der Bestandesaufnahme der schweizerischen Schulen mit zweisprachigen Realisationen. Die Zusammenstellung wurde durch Claudine Brohy besorgt, die auch die künftigen Veränderungen ins Dokument einarbeiten wird (die Gesamtdokumentation kann zum Selbstkostenpreis von ca. Fr. 20.- angefordert werden).

Einen weiteren Schwerpunkt der Vorstandsarbeit bildete die Vorbereitung einer systematischen Information der Schulen der Sekundarstufe 2. Zu diesem Zweck wurde Kontakt mit folgenden Organisationen aufgenommen:

- Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektoren
- Konferenz Schweizerischer Handelsschulrektoren
- Schweizerische Direktorenkonferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen
- Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsanstalten
- Schweizerische Konferenz der Direktoren von Diplommittelschulen

Es ist die Absicht des Vorstands, die Kontakte weiterzuführen, um zu erwirken, dass die Schulleitungen der Sekundarstufe 2 über die Möglichkeiten zweisprachigen Unterrichts informiert und dass Realisierungs-ideen aufgenommen und weiterentwickelt werden. Der Vorstand nimmt sich überdies vor, im Jahr 1996 an fünf grösseren Orten die Lehrkräfte der Sekundarstufe 2 mit der Idee, den Zielen und den Realisierungsmöglichkeiten mehrsprachigen Unterrichts vertraut zu machen. Eine wesentliche Hilfe werden dabei die beiden EDK-Bulletins "Langue 2" (2/1994 und 2/1995) leisten, die vom Vorstand dankbar zur Kenntnis genommen worden sind (kostenlose Bestellung unter 031/ 309 51 11).

Der Vorstand hat sich über die Arbeiten des GREB (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Bilingue) und die Zielsetzungen der RAGI (Regionale Arbeitsgruppe Immersion der NW EDK) ins Bild gesetzt und wird sich im nächsten Jahr von beiden Institutionen detailliert informieren lassen.

Von Interesse werden auch die Ergebnisse aus dem NFP Projekt 33 (Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1, Leitung: Dr. O. Stern) sein, ebenso die Berichterstattung von Frau Pia Effront, Direktorin der bilingualen Abteilung der Ecole Moser in Genf, die als Vertreterin der EDK am Europaratssseminar in Graz "Bilingual schools

in Europe" teilgenommen hat.

Daniel V. Moser, der Redaktor der "Schulpraxis", Zeitschrift des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins, hat die Nummer 3/95 dem Thema Immersion gewidmet und darin u.a. unsere Arbeitsgemeinschaft vorstellen lassen.

Zu erwähnen ist schliesslich, dass der Präsident eingeladen worden ist, die nationalrätliche Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur, die sich mit der Umsetzung der Initiative Robert (Förderung zweisprachiger Erziehung durch Bund und Kantone) befasst, über bisherige Realisationen und künftige Pläne zu informieren.

Abschliessend darf festgestellt werden, dass die Idee mehrsprachigen Unterrichts auf der Ebene der Bildungsforschung und -verwaltung Eingang gefunden hat, dass es, namentlich in zweisprachigen Gebieten, bemerkenswerte Realisationen gibt, dass jedoch noch viel Arbeit geleistet werden muss, bis Immersion als generalisierbare Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts auf allen Schulstufen betrachtet und verwirklicht wird.

Als Elemente des Jahresprogramms 1996 möchte der Vorstand hervorheben:

- Weiterführung der Informationsarbeit auf der Ebene der Direktorenkonferenzen der Sekundarstufe 2
- Durchführung von Informationsveranstaltungen (Lehrkräfte der Sekundarstufe 2) in grösseren Städten
- Analyse und Diskussion laufender Projekte
- Generalversammlung 1996 (Samstag, 30. November in Chur, mit Anreise am Vorabend) Themenvorschlag: Immersion im Kanton Graubünden

Zum Schluss danke ich allen, die im ablaufenden Jahr mitgeholfen haben, die Idee der Immersion zu verbreiten. Speziell danken möchte ich den Vorstandsmitgliedern für ihre grosse

Unterstützung sowie der Redaktion von "Babylonia" für den Druck des Jahresberichts und der Einladung zur Generalversammlung.

A. Jean Racine  
Präsident der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

## Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und im Kindergarten von Samedan GR

Rahmenkonzept zu einem Schulversuch 1996 - 2000

*Es gibt nur Eine Sprache.*  
(Peter Bichsel)

*Von der einseitigen romanischen Assimilation zur gezielten Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit durch:*

- *ausgedehnte Erstsprachförderung*
- *Anwendung beider Hauptsprachen im Unterricht*
- *vermehrte Individualisierung des Unterrichts*

### 1. Die Ausgangslage

Wie in mehreren Gemeinden des Oberengadins ist auch in Samedan die angestammte Gebietssprache in den letzten Jahren zur Minderheitssprache geworden. Neben dem Romanischen wird in den Familien und im Dorf bedeutend häufiger Deutsch gesprochen. Die geografische Lage und die wirtschaftliche Entwicklung von Samedan zieht immer mehr auch andere als deutsch- oder romanischsprechende Familien an, wobei vor allem die unmittelbare Nähe zum italienischsprachigen Gebiet dem Italienischen eine nicht zu vernachlässigende Stellung innerhalb der Sprachenvielfalt zuordnet.

Trotz dieser bereits vor Jahren eingeleiteten Entwicklung hat die Gemeinde am "romanischen Kindergarten" und an der "romanischen Volksschule" festgehalten. Bei diesem Typus bildet das Romanische in Kindergarten und Primarschule alleinige Unterrichtssprache, wobei ab der vierten Primarklasse einzelne deutsche Sprachlektionen erteilt werden. In der Volksschuloberstufe wird ausserhalb des eigentlichen Sprachunterrichts etwa ein Drittel der Themen in romanischer Sprache unterrichtet.

Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass

bei dieser Konstellation zwar einerseits durchaus eine Erziehung hin zur Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Andererseits aber werden auch immer wieder vermeintliche oder tatsächliche Mängel bei der sprachlichen Entwicklung der Kinder der "Inkompatibilität" von Schule und demografischer Realität angelastet.

In dieser Situation spielen noch zwei weitere Faktoren eine bedeutende Rolle:

Erstens nimmt das Romanische vor allem die Stellung einer "Schul- oder Unterrichtssprache" und weniger die einer Gesellschaftssprache ein; denn ausserhalb der Schule kann diese Sprache nur mehr beschränkt angewendet werden. Dadurch verliert sie für die Schülerinnen und Schüler zusehends an Bedeutung.

Zweitens wird die romanisch-deutsche Zweisprachigkeit in vielen Kreisen der Bevölkerung immer weniger als Bereicherung empfunden. Oft heisst es, die romanische Unterrichtssprache verzögere die natürliche geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder.

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich Lehrpersonen und Sprachkenner wiederholt mit der Frage der Unterrichtssprache in den Oberengadiner Volksschulen kritisch auseinandergesetzt. Bisher wurde aber keine Lösung gefunden, die für die Schülerinnen und Schüler bessere Bedingungen hätte schaffen können.

### 2. Die Vorbereitungen

Im Herbst 1992 lehnte der Gemeindevorstand von Samedan einen Antrag der Kindergartenkommission zur Einführung eines Stützunterrichtes im

Kindergarten ab. Man sah darin eine Einzelmassnahme, deren Umsetzung nur im Rahmen eines Gesamtkonzeptes sinnvoll wäre.

Zur Aufarbeitung von Grundsatzzfragen wurde dann anfangs 1993 gemeindeintern eine sog. "Romanischkommission" eingesetzt. Im Juli 1993 bat diese das Erziehungsdepartement Graubünden um Beratung und Unterstützung. Nach den zu Beginn informellen Kontakten zwischen Samedan und Chur wurde im Februar 1994 durch den Kanton eine "interdisziplinäre" Planungsgruppe eingesetzt. Darin vertreten waren neben dem Kanton und der Gemeinde auch die lokalen Schulbehörden, die Schulpsychologie, Lehrkräfte und Kindergärtnerinnen, sowie lokale Kenner der Sprachsituation. Aufgabe der eingesetzten Planungsgruppe war die Erarbeitung von Skizze und Ziel zu einem mehrjährigen Schulprojekt. Das Schulprojekt Samedan sollte sich in drei Phasen gliedern. Dabei wurde als Ziel des Gesamtprojektes die Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit in der Volksschule und im Kindergarten von Samedan angeführt.

Die erste Phase, die sog. Planungsphase, wurde im Juni 1994 mit den detaillierten Bedingungen zu einer nachfolgenden Konzeptphase abgeschlossen, welche dann durch einen Regierungsbeschluss (RB Nr. 1913) eingeleitet wurde. Ziel dieser zweiten Phase war es, unter Einbezug aller Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Behörden etc.) in der Gemeinde Samedan ein detailliertes Konzept für einen Schulversuch mit neuen Formen von immersivem Sprachunterricht zu erarbeiten. Dieser Schulversuch sollte, so wurde formuliert, die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung sowie die kognitiv unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen. Weiter seien bei dieser Konzepterarbeitung alle relevanten Aspekte (u.a. Arbeit mit den Lehrkräften, Einbezug der Eltern und Be-

hörden, Information der Öffentlichkeit, Lehrpläne, Lehrerfortbildung, Lehrmittel) zu berücksichtigen.

Diese zweite Phase der Konzepterarbeitung begann im August 1994 und findet mit dem vorliegenden Konzeptrahmen und einem ausführlichen Bericht den Abschluss. Das erarbeitete Konzept bildet nun die Grundlage zur Umsetzung während einer dritten Phase, welche mit dem Schuljahr 1996/97 beginnen und mit dem Schuljahr 1999/2000 enden soll.

### 3. Der Schulversuch

Nach intensiver Auseinandersetzung mit den vielfältigen Grundlagen zum allgemeinen Spracherwerb, den kognitiven sowie psychologischen Konzepten zum Zweitspracherwerb, der Auswertung von Erfahrungen aus in- und ausländischen Immersionsmodellen und nicht zuletzt nach kritischer Prüfung eigener Einstellungen und Erfahrungen entstand nachfolgende mehrschichtige Zielsetzung für einen Schulversuch in Samedan:

#### 3.1. Die Ziele

Durch die Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule von Samedan

- sollen die Eltern den Wert der Mehrsprachigkeit für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder erkennen und diese somit in ihrer Lernsituation unterstützen können;
- sollen alle Kinder unabhängig ihrer Erstsprache die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung erleben dürfen;
- soll bei den Kindern ein fortgeschrittenes Sprachverständnis geweckt werden, das durch eine einsprachige Schulbildung nur schwer zu erreichen ist;
- soll die am Ende der obligatorischen Schulpflicht erreichte ausgewogene Mehrsprachigkeitskompetenz den Jugendlichen gute Bildungschancen in einem mehrsprachigen Land ge-

währleisten.

Zur Orientierung bei der Ausgestaltung von realistischen Bedingungen zum Schulversuch und zur konsequenten Umsetzung obiger Zielsetzung dienen acht Prinzipien, die hier mit den daraus abgeleiteten Konzeptelementen erläutert werden sollen:

#### 3.2. Prinzipien und Konzeptelemente

##### *Das Prinzip der genügenden Zeit*

*Für den Erwerb der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit nach dem Prinzip der Immersion steht die gesamte Dauer des Kindergartens und der Volksschule zur Verfügung.*

**Kindergarten:** Alle Kinder von Samedan werden bereits ab dem ersten Kindergartenjahr in beiden Unterrichtssprachen Romanisch und Deutsch gefördert. Dabei erfolgt der Einstieg in die jeweilige Zweitsprache auf spielerische und spontane Art. Am Ende des zweijährigen Kindergartenunterrichts soll bei allen Kindern unabhängig ihrer Erstsprache das notwendige rezeptive und produktive Sprachvermögen für den Eintritt in eine zweisprachige Schule vorhanden sein.

**Primarschule:** Während der ersten Klasse erfolgt der Erwerb der Schriftlichkeit (=Lesen und Schreiben) in romanischer und während der zweiten Klasse in deutscher Sprache. Bereits ab der ersten Klasse findet der Unterricht zwar mehrheitlich in romanischer, aber zu einem Viertel bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit auch in deutscher Sprache statt. Die Verteilung der Unterrichtssprachen Romanisch und Deutsch richtet sich hier nach der gesellschaftlichen Stärke der Sprachen. Dabei wird versucht, die schwächere Stellung des Romanischen durch die stärkere Gewichtung im schulischen Unterricht aufzufangen.

Die parallele Führung aller Primarklassen und die durchgehende Zweisprachigkeit der beteiligten Lehr-

personen gestattet die Bindung der beiden Unterrichtssprachen an jeweils unterschiedliche Personen. So unterrichtet die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer vorwiegend in romanischer und die entsprechende Parallellehrerin, bzw. der entsprechende Parallellehrer in deutscher Sprache.

**Oberstufe:** In allen drei Klassen der Volksschuloberstufe (Real- und Sekundarschule) wird ein sog. "integriertes Sprachmodell" eingeführt. Dabei werden neben den neu dazukommenden "Fremdsprachen" die beiden "Hauptsprachen" Romanisch und Deutsch wie in der Primarschule durch eigentliche Sprachlektionen weiter gefördert. Im Sachunterricht werden Deutsch und Romanisch in etwa gleicher Gewichtung als Unterrichtssprachen eingesetzt. "Integriert" bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Wechsel zwischen den beiden Sprachen selbst innerhalb derselben Lektion spontan geschehen kann, bzw. gezielt gefördert werden muss.

### **Das Prinzip der Erstsprachpflege**

*Der Erwerb der Mehrsprachigkeit schliesst die Pflege der Erstsprache mit ein.*

Unter Erstspracherwerb versteht man die Entwicklung und den Aufbau von sprachlichem Wissen im Gehirn. Dazu kommt die Fähigkeit, dieses Wissen zur Kommunikation zu gebrauchen, d.h. andere zu verstehen und sich ihnen mitzuteilen. Es gibt einen positiven Transfer von der Erst- zur Zweitsprache in vielen Bereichen der schulischen Sprachverwendung, z.B. schriftsprachliche Fähigkeiten (Lesen, Schreiben, Textkompetenzen).

Das Erreichen einer gleichgewichtigen Zweisprachigkeit hängt auch von einer stabilen erstsprachlichen Erziehung in der Familie, dem sozialen Status und der schulischen Förderung dieser Erstsprache ab. Deshalb hat in diesem Bereich eine enge Zusammenarbeit zwischen Kin-

dergarten, Schule und Familie zu erfolgen. Gerade bei Immigrantenkindern führt die sprachliche Submersion (=Untertauchen) mit gleichzeitig vernachlässigter Erstsprachförderung zu einer schlechten Beherrschung von Zweit- oder Drittsprachen. Die Folge dieses häufig anzutreffenden Semilingualismus (=Halbsprachigkeit) kann u.U. ein totales Schulversagen sein.

**Kindergarten:** Zur Erstsprachförderung nichtromanisch- und nichtdeutschsprechender Kinder im Kindergarten sollen regelmässig spielerische Situationen mit erstsprachlicher Konversation unter Einbezug Erwachsener mit entsprechenden Sprachkenntnissen geschaffen werden.

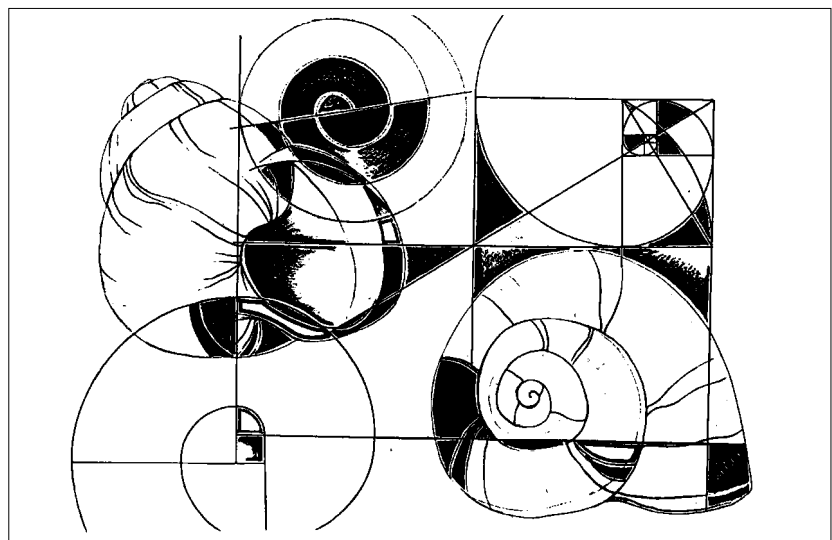
**Primarschule:** In der ersten bis vierten Primarklasse findet eine nach Sprachgruppen getrennte Erstsprachförderung im Umfang von 1 - 2 Wochenlektionen statt. Für Kinder mit romanischer oder deutscher Erstsprache wird dieser Unterricht von den Regelklassenlehrerinnen-, bzw. den Regelklassenlehrern und für Kinder mit allochthonen Erstsprachen von weiteren Lehrpersonen mit den entsprechenden Sprachkenntnissen angeboten.

### **Das Prinzip der angepassten Leistungsbewertung**

*Die mehrsprachige Schulung wird bei der Leistungsbewertung berücksichtigt.*

Vor allem in der Primarschule wird bei der Bewertung der sprachlichen Leistungen berücksichtigt, dass die zwei- oder mehrsprachige Erziehung besondere Anforderungen an die Kinder stellt. Dabei darf nicht von einer doppelten oder mehrfachen "Einsprachigkeit" ausgegangen werden, sondern von einer spezifisch mehrsprachigen Entwicklung. Berücksichtigung müssen dabei auch zeitweilige Phasen vermehrter Interferenzen zwischen den Sprachen finden. Selbstverständlich wird auch mittels einer adäquaten Leistungsbewertung der Anschluss an die Weiterbildung gewährleistet bleiben. Information der weiterführenden Schulen spielt dabei eine wichtige Rolle.

Es soll vor allem in der Unterstufe die Möglichkeit bestehen, von der formalen Benotung der schulischen Leistung abzurücken und alternative Beurteilungsformen einzuführen.



### **Das Prinzip der flexiblen Unterrichtsgestaltung**

*Im Unterricht wird durch flexible Gestaltung, Binnendifferenzierung und ausgeprägte Schülerinnen- und Schülerbezogenheit auf die unterschiedliche Sprachentwicklung der einzelnen Kinder Rücksicht genommen.*

Die bei der Leistungsbewertung angesprochene individuelle Entwicklung der Mehrsprachigkeitskompetenz soll auch in der Gestaltung des Unterrichts entsprechende Berücksichtigung finden. Den unterschiedlichen sprachlichen wie auch den allgemein kognitiven Voraussetzungen der Kinder einer Klasse innerhalb des Unterrichts wird durch individualisierende Unterrichtsformen am geeignetsten entsprochen. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass besonders im sprachlichen Bereich schülerinnen- und schülerbezogene Lernprogramme auf der Grundlage individueller Entwicklung von Erst- und Zweitsprache zusammengestellt werden sollen.

### **Das Prinzip der Integration**

*Die mehrsprachige Schule ist bezüglich des unterschiedlichen Leistungsvermögens der Kinder integrativ angelegt.*

Im Vordergrund steht das Recht der Kinder auf Unterschiedlichkeit auch bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit. Insbesondere im sprachlichen Bereich dürfen lernschwächere Kinder durch die mehrsprachige Erziehung keine Benachteiligung oder gar Ausschluss erfahren. Ihre spezielle Förderung muss Bestandteil der mehrsprachigen Schule sein.

Durch geeigneten integrierten Stütz- und Förderunterricht im sprachlichen und im nichtsprachlichen Bereich bleiben die betroffenen Kinder im angestammten Klassenverband und profitieren weiterhin von diesem Unterricht. Dabei kann vermieden werden, dass eine angeordnete separate Sonderschulung zur fixen

Aussonderung aus dem sozialen Milieu des angestammten Klassenverbandes mit allen Nachteilen führt.

### **Das Prinzip der Weiterbildung**

*Die Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts im Kindergarten und in der Schule wird durch gezielte Weiterbildung der Lehrkräfte unterstützt.*

Die oben beschriebenen Elemente einer aufgeschlossenen, flexiblen und integrativen mehrsprachigen Schule sind an hohe Lehrerinnen- und Lehrerwartungen gekoppelt. In der Tat stellen die Ziele und Prinzipien zur zweisprachigen Schule in Samedan grosse Anforderungen an die beteiligten Lehrpersonen. Eine gezielte, auf die Pfeiler der zweisprachigen Schule ausgerichtete Weiterbildung der Lehrkräfte schafft hier die nötigen Voraussetzungen.

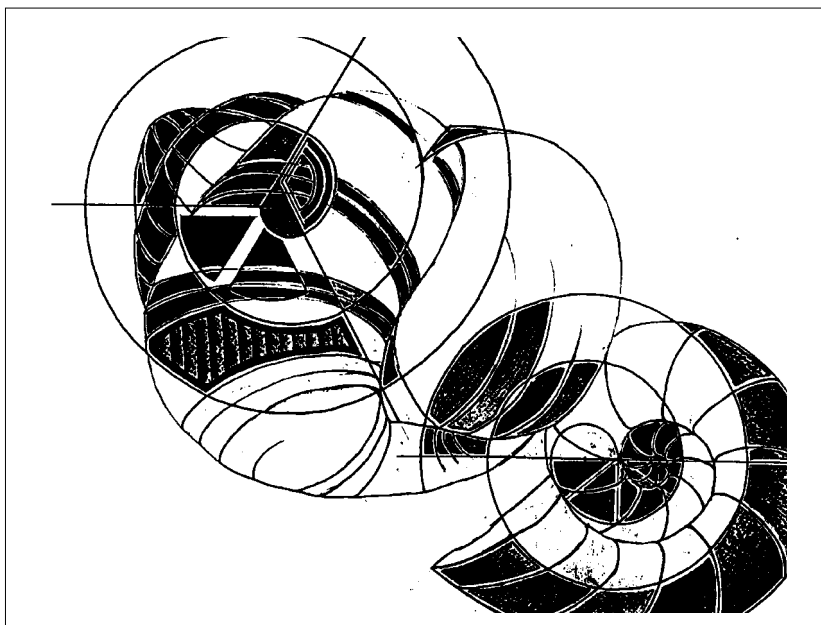
Besondere Weiterbildungsbedürfnisse bestehen im Bereich der Sprachdidaktik, der individualisierenden Lehrformen, der Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung, der Leistungsbewertung und der Zusammenarbeit mit Stütz- und Förderkräften.

### **Das Prinzip der gegenseitigen Unterstützung**

*Kindergarten, Schule und Eltern unterstützen sich gegenseitig in der mehrsprachigen Erziehung der Kinder.*

Die sprachliche Entwicklung der Kinder geschieht im sozialen Kontext auf dialogische Weise und ist ein langanhaltender Prozess. Wesentliche Stufen der Sprachentwicklung werden im Milieu der Familie überwunden. Später ergänzen sich die beiden Sozialisationspartner Kindergarten, bzw. Schule und Elternhaus dadurch, dass im Kindergarten und in der Schule vor allem systematisch die verschiedenen Aspekte der Sprache und die damit zusammenhängenden instrumentellen Fähigkeiten bewusst vermittelt werden.

Der Erfolg der mehrsprachigen Erziehung hängt wesentlich davon ab, ob zwischen Elternhaus und Schule eine grundsätzliche Übereinstimmung bezüglich Wert und Nutzen der Zweisprachigkeit und über den Weg dazu besteht. Schon deshalb bemüht sich die Schule, in ständigem Kontakt mit den Eltern der Kinder zu bleiben. Regelmässige Elternkontakte dienen neben der gegenseitigen Orientierung



über die Entwicklungsstandorte der Kinder auch der gemeinsamen Formulierung von Lernzielen für diese.

Ein weiteres Element der gegenseitigen Unterstützung besteht im Einbezug von Eltern und Kindern in die permanente prozessuale Evaluation des Schulmodells.

### Das Prinzip der wissenschaftlichen Begleitung

Das Schulprojekt Samedan wird durch eine wissenschaftliche Begleitung abgestützt.

Mit dem Entscheid zur Durchführung eines Schulversuchs in Samedan zur Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit muss auch die Frage nach einer wissenschaftlichen Begleitung durch eine interdisziplinäre Gruppe beantwortet werden. Neben einer summativen Evaluation am Ende des Schulversuchs wird von der Begleitung auch eine formative Funktion während der gesamten Dauer des Schulversuchs erwartet. Da der Schulversuch im Sinne einer dynamischen Organisationsentwicklung angelegt sein wird, ist die laufende Überprüfung der einzelnen Entwicklungsschritte eine Notwendigkeit.

Eine wissenschaftliche Begleitung des Schulprojektes soll schliesslich die Bindung aller am Schulprojekt Beteiligten sowie der Öffentlichkeit sicherstellen.

## 3.3. Die Umsetzung

### 3.3.1. Im Kindergarten

An den vier Kindergärten von Samedan werden die Kinder mit ihren unterschiedlichen Erstsprachen auf ungezwungene und spielerische Art zur romanischen Sprache hingeführt. Dabei wird ein toleranter und förderlicher Umgang mit allen Erstsprachen gepflegt.

Die gezielte Erstsprachförderung findet in einzelnen dazu reservierten

Unterrichtssequenzen für die deutsche Sprache durch die Kindergärtnerin statt. Für die gezielte Förderung der romanischen Sprache wird die Stelle einer sog. romanischen Sprachbegleitperson für den Kindergarten geschaffen. Neben der Erstsprachförderung romanischsprechender Kin-

gruppen zugezogen.

In der ersten bis dritten Klasse wird je eine Wochenlektion, in der vierten werden drei und in der fünften und sechsten Klasse je vier Wochenlektionen "Deutsch" eingesetzt. Der Rest der Stundentafel wird so belassen wie bis anhin. (Siehe Tab. 1)

Fächer / Klasse	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.
Religion	2	2	2	2	2	2
Mathematik	5	5	5	5	5	6
Romanisch	4 (-2)	4 (-2)	4 (-2)	4	5 (+1)	4 (+1)
Deutsch	1 (+1)	1 (+1)	1 (+1)	3(-1)	4 (-1)	4 (-1)
Erstsprachförderung	1 (+1)	1 (+1)	1 (+1)	1 (+1)		
Heimatkunde	3	3	3			
Realien				4	5	5
Zeichnen			2	2	2	2
Schreiben		1	1			
Singen	2	2	2	2	2	2
Turnen	3	3	3	3	3	3
Handarbeit	2	4	4	4	4	4
Unterrichtszeit	23	26	28	30	32	32

Tab. 1: Stundentafel mit Änderungen

der steht diese zusätzliche Stützkraft den Kindergärten auch zur allgemeinen Förderung der romanischen Sprache zur Verfügung.

Für die Förderung nichtdeutscher und nichtromanischer Erstsprachen werden für bestimmte, im Wochenplan der Kindergärten festgelegte Sequenzen Angehörige der jeweiligen Sprachgruppen zur gezielten Gestaltung von sprachförderlichen Situationen miteinbezogen.

### 3.3.2. In der Primarschule

Die Stundentafel für die erste bis vierte Primarklasse wird - teilweise mit gleichzeitiger Reduktion des romanischen Sprachunterrichts - mit je einer Wochenstunde "Erstsprachförderung" ergänzt. Kinder mit romanischer oder deutscher Erstsprache erhalten diesen Unterricht von den Regelklassenlehrerinnen, bzw. -lehrern vermittelt. Für Kinder mit anderen Erstsprachen als Romanisch und Deutsch werden wie im Kindergarten Angehörige der entsprechenden Sprach-

Zusätzlich zur Vermittlung von Romanisch und Deutsch innerhalb der spezifischen Sprachlektionen erfolgt eine permanente Sprachförderung durch partielle Immersion während der gesamten Primarschulzeit in den beiden Hauptsprachen Romanisch und Deutsch. Für die Verteilung dieser Unterrichtssprachen gelten folgende Prinzipien:

- Innerhalb einer einzelnen Lektion wird nur eine Unterrichtssprache gesprochen.
- Das Fach Religion wird von externen Lehrkräften (Pfarrer, Katechetin etc.) in romanischer oder deutscher Sprache erteilt.
- Das Fach Mathematik wird aus - schliesslich in romanischer Sprache erteilt.
- In der ersten bis vierten Klasse erhalten Kinder mit romanischer Erstsprache fünf Wochenlektionen, alle anderen Kinder vier Lektionen Romanischunterricht.
- In der ersten bis dritten Klasse erhalten Kinder mit deutscher Erstsprache zwei Wochenlektionen, alle anderen

Kinder eine Lektion Deutschunterricht. In der vierten Klasse erhalten die Kinder mit deutscher Erstsprache vier Lektionen, alle anderen Kinder 3 Lektionen Deutschunterricht.

• Für die Fächergruppe 1 (Sachunterricht, Heimatkunde und Realien) und für die Fächergruppe 2 (Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen und Handarbeit) ist die Aufteilung der beiden Unterrichtssprachen Romanisch und Deutsch genau festgehalten. (Siehe Tab. 2)

Je nach Erstsprache der Kinder und der Unterrichtssprache im Fach Religion, die im wesentlichen von der zur Verfügung stehenden Lehrpersonen abhängig sein wird, beträgt der Anteil an romanischsprachigem Unterricht zwischen zwei Drittel und vier Fünftel.

### 3.3.3. In der Oberstufe

Die Studententafeln in der Oberstufe (Sekundar- und Realschule) werden gemäss den im Schuljahr 1993/94 neu eingeführten Lehrplänen für den Kanton Graubünden beibehalten. (Siehe Tab. 3)

Hingegen wird von dem mit diesen Lehrplänen eingeführten Prinzip abgerückt, das besagt, dass "einzelne Themen (ca. ein Drittel) des Fachbereichs «Mensch und Umwelt» in Romanisch unterrichtet werden" sollen. Neu wird das Prinzip des «integrierten Sprachgebrauchs» übernommen, welches die Anwendung der romanischen und deutschen Unterrichtssprache generell in allen nicht spezifischen Sprachlektionen vorsieht.

Beim sog. integrierten Sprachgebrauch in den Fächern der Oberstufe soll die Vermittlung des Unterrichtsstoffes zweisprachig erfolgen und dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Fachbereichen eine umfassende Zweisprachigkeit erlangen. Dabei soll also auch das in der Primarschule noch geltende Prinzip "pro Lektion nur eine

Fächer	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse		5. Klasse		6. Klasse	
	r	d	r	d	r	d	r	d	r	d	r	d
Religion	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2
Mathematik	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	6	0
Romanisch	4-5	0	4-5	0	4-5	0	4-5	0	5	0	4	0
Deutsch	0	1-2	0	1-2	0	1-2	0	3-4	0	4	0	4
Fächergruppe 1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	2	3	2
Fächergruppe 2	4	3	7	3	9	3	8	3	8	3	8	3

Tab. 2: Verteilung der Unterrichtssprachen Romanisch und Deutsch.

Klassen	1. Kl.		2. Kl.		3. Kl.	
	Real	Sek	Real	Sek	Real	Sek
Romanisch	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
Deutsch	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5
Französisch oder Italienisch	0-2	4	0-2	4	0-2	4
Mathematik	7	6	6	6	7	4-6
Mensch und Umwelt	7-8	7-8	11-12	11-12	8-9	8-9
Musische Fächer	14-15	14-15	10-11	6-7	14-15	8-11
Übrige Pflichtfächer	0-1	0-2	0-1	0-2	0	0-1
Wahlfächer	3-5	0-2	2-4	0-2	3-6	2-5
Total	34	34	34	34	33	33

Tab. 3: Unveränderte Studententafel der

Unterrichtssprache" nicht mehr aufrechterhalten werden. Der grundsätzlich von der Lehrperson geführte, aber zuweilen auch von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmte Sprachwechsel ermöglicht die Förderung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit in den meisten Themen und Situationen des Lebens.

### 4. Die nächsten Schritte

Im Laufe der Monate November und Dezember 1995 werden Kantonsparlament und Gemeindebehörden innerhalb der Budgets 1996 ihren Entscheid dazu abgeben. Ca. Mitte Dezember 1995 wird dann auch das Stimmvolk von Samedan explizit zur Vorlage Stellung nehmen müssen. Es darf erwartet werden, dass einzelne kritische Stimmen im vorliegenden Konzept ein zu starkes Zugeständnis an die deutschsprachige Majorität sehen werden. Von anderer Seite wird möglicherweise genau umgekehrt argumentiert, und die Vorschläge wer-

den als zu stark im Romanischen verhaftet gewertet werden. Gesamthaft wird die Vorlage bei Behörden und Soverän aber hoffentlich positive Aufnahme finden.

Noch vor diesen Entscheiden haben zur Vorbereitung der Umsetzung bereits verschiedene Arbeitsgruppen, in welchen Lehrpersonen, Schul- und Gemeindebehörden, Fachleute und weitere Personen Einsitz haben, ihre Arbeit aufgenommen.

So wurde zu Beginn des Schuljahres 1995/96 bei allen 28 Kindern der 1. Primarklasse in Samedan und ihren Familienangehörigen eine Erhebung zur Mehrsprachigkeitskompetenz und ihren Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im Engadin durchgeführt. Die zum Teil sehr interessanten Ergebnisse dieser Erhebung - die Auswertung ist zur Zeit im Gange - können bei der praktischen Umsetzung des Projektes wertvolle Dienste leisten.

Eine Arbeitsgruppe befasst sich mit der dringenden Frage der Lehrmittel-

und Lernunterlagen. Hier wird eine enge Zusammenarbeit mit der Kantonalen Lehrmittelkommission angestrebt. Ziel dieser Arbeitsgruppe ist vor allem die Konzeption und anschliessende Realisierung von romanischen, aber auch von zweisprachigen Lehrmitteln für die Primar- und Oberstufe. Natürlich kann an Bestehendes angeknüpft werden; aber es müssen auch neue Schritte möglich sein.

Eine weitere Arbeitsgruppe bearbeitet die Frage der integrativen und schulbegleitenden Fördermassnahmen im Bereich der Sprachbildung, der Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, aber auch im Rahmen des allgemeinen Stütz- und Förderunterrichtes. Eine dritte Arbeitsgruppe hat bereits die Zusammenarbeit mit der Kantonalen Kommission für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung aufgenommen. Hier werden projektbezogene Kurse im Rahmen der schulhausinternen Fortbildung (SCHILF) und auch regional anzubietende Kurse zum zweisprachigen Unterricht vorbereitet. Schliesslich befasst sich eine vierte Arbeitsgruppe mit dem Anliegen der Öffentlichkeitsarbeit. Sie soll kurzfristig das Terrain für die Umsetzung des Schulversuchs vorbereiten, mittel- und langfristig für einen steten Transfer der Resultate aus dem Schulversuch in die Bevölkerung sorgen. Die Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule von Samedan haben zusammen mit der *interdisziplinär* zusammengesetzten Begleitgruppe das vorliegende Konzept während einer intensiven, mehr als einjährigen Phase neben dem vollen Unterrichtpensum erarbeitet. Diese Form der Schulentwicklung bot den betroffenen Lehrpersonen die Gelegenheit, die Gestalt ihrer künftigen Schule selbst zu bestimmen.

Ruedi Haltiner  
(Projektleiter im Auftrag des Erziehungs- Kultur- und Umweltschutzdepartementes Graubünden)

## “Biel-Bienne, die interessante zweisprachige Stadt“

### Immersion im 10. Schuljahr

Das freiwillige 10. Schuljahr der Regionalen Weiterbildungsschule der Stadt Biel steht allen Primar- und Sekundarschülerinnen und -schülern der Region Biel und Umgebung offen und bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich ein zusätzliches Jahr weiterzubilden. Je nach Neigung und Berufswunsch stehen verschiedene Programme zur Auswahl.

Die Stadt Biel ist eine der wenigen zweisprachigen Städte der Schweiz. Seit Jahren führen wir deshalb Klassen mit französischsprachigen sowie deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern, die im Anschluss an den Jahreskurs ihre berufliche Laufbahn in der Wirtschaft beginnen oder eine weiterführende Schule besuchen. Die an unsere Jugendlichen gestellten Anforderungen werden immer höher. Ihr Wissen sollte kompetent, fächerübergreifend und umfangreich sein. Im weiteren spielen in unserer Region die Sprachkompetenzen eine wichtige Rolle. Damit wir unseren Schülerinnen und Schülern die bestmöglichen Einstiegschancen in den Beruf gewährleisten und auch der Tendenz der Öffnung gegen aussen gerecht werden können, ist das Konzept einer Z-Klasse (zweisprachig) entstanden.

Deutschsprachige Jugendliche folgen während eines Jahres dem Unterricht in der ersten Fremdsprache (Französisch). Einerseits entspricht dies einem Welschlandjahr (Immersion), andererseits stehen die Schüler weiterhin unter Aufsicht der Eltern, da sie jeden Abend nach Hause zurückkehren. Aus Erfahrung wissen wir, dass viele Eltern ihre halbwüchsigen Kinder zu Hause wissen wollen und demzufolge unser Angebot sehr begrüssen.

Im Detail ist das Programm Z wie folgt organisiert:

1. Der Deutschunterricht erfolgt im Niveau und teilt sich auf sämtliche Klassen auf (kein spezifischer Z-Unterricht, Unterrichtssprache Deutsch).
2. Der Französischunterricht erfolgt wiederum im Niveau (kein spezifischer Z-Unterricht, aber die Unterrichtssprache ist Französisch).
3. Alle weiteren Fächer werden in der ersten Fremdsprache erteilt und, wenn immer möglich, zusammen mit den offiziellen französischsprachigen Klassen kombiniert.

Die Vorteile dieser Kombination sind:

- Unterrichts- sowie Umgangssprache sind französisch,
- grösseres Wahlpflichtfächerangebot für Z- und F-Klassen,
- Totalimmersion,
- ausserschulische Kontakte zwischen Romands und Deutschsprachigen werden gefördert.

Da sich das Einzugsgebiet der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler hauptsächlich auf die Stadt Biel beschränkt, ist bis jetzt eine D-Klasse (F-Schüler folgen dem Unterricht in deutscher Sprache) nicht möglich gewesen. Damit die motivierten F-Schülerinnen und -Schüler trotzdem vom bilingualen Unterricht profitieren können - denn sie sind mit denselben Schwierigkeiten wie die deutschsprachigen Jugendlichen konfrontiert -, bieten wir für F-Schüler gewisse Lektionen wie Biologie und Zeichnen in deutscher Sprache an (Teilimmersion). Wir sind überzeugt, dass ein Programm Z seine Berechtigung hat. Nicht nur im Hinblick auf die wirtschaftliche Lage der Region, sondern auch hinsichtlich weiterführender Schulen. Die zweisprachige Maturitätsprüfung ist in Vorbereitung, die Ecoles de Commerce in La Neuveville und Neuenburg kennen seit Jahren die Handelsmatur für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler, und vielleicht werden sich in Zukunft andere Schulen ebenfalls für

die zweisprachige Unterrichtsmethode entschliessen.

Unsere Erfahrungen mit dem Programm Z sind noch relativ jung. Der Versuch hat mit dem diesjährigen Schuljahresbeginn Mitte August 1995 angefangen. Er wird vom Kanton und von der Stadt unterstützt und von der regionalen Arbeitsgruppe der NW EDK fachlich begleitet. Die folgenden Beiträge der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sollen aufzeigen, wie dieser bilinguale Unterricht erlebt und empfunden wird.

Christine Mäder

### Zweisprachigkeit am Gymnasium

Unter unseren Schulentwicklungsprojektgruppen nimmt die Gruppe "Zweisprachige Maturitätsabteilung, Zusammenarbeit mit dem französischen Gymnasium" eine Sonderstellung ein. Zum einen ist sie zusammengesetzt aus Kollegen sowie den Rektoren beider Schulen und befasst sich mit Aktivitäten, die beiden Schulen gemeinsamen sein sollen, zum anderen sieht sie sich in einem Umfeld, das über interne Schulentwicklung hinaus eine Diskussion aufnimmt, die zurzeit in unserem Land ein Politikum darstellt: die Diskussion des sogenannten *Immersionunterrichts*.

Seit einigen Jahren ist man in der Tat auch in der Schweiz daran gegangen, zweisprachigen Unterricht zu diskutieren und zu experimentieren, und Schulen aller Stufen haben sich daran gemacht, solchen Unterricht anzubieten. Es geht dabei um ein Ausbildungskonzept, in dem zwei Unterrichtssprachen zur Anwendung kommen. So findet man zum Beispiel Kindergärten, in denen die Kinder am Vormittag auf deutsch, am Nachmittag auf französisch betreut und unterrichtet

werden. Auf die Stufe Gymnasium übertragen kann das heissen, dass eine Gymnasiastin oder ein Gymnasiast gewisse Nichtsprachfächer ausschliesslich auf französisch, andere ausschliesslich auf deutsch studiert und die Maturitätsprüfung in den entsprechenden Sprachen ablegt.

Im unserem Projektauftrag steht: "Die Öffentlichkeit erwartet, dass die örtliche Nähe des französischen und deutschen Gymnasiums für die Förderung der Zweisprachigkeit endlich ausgenutzt wird". Unsere Projektgruppe trifft sich seit dem Juni 1994 regelmässig und hat als erste Richtlinie festgehalten, dass unsere beiden Schulen nicht nur eine gemeinsame zweisprachige Maturitätsabteilung planen, sondern für alle Abteilungen die Zusammenarbeit verstärken oder überhaupt erst aufnehmen sollen. Jede Schülerin und jeder Schüler unserer beiden Schulen sollte irgendwann über längere oder kürzere Zeit "handgreiflich", das heisst "immersiv", erleben können, dass Wissensvermittlung, Einüben von Fertigkeiten, Schulanlässe aller Art, etc. durchaus auf deutsch und auf französisch erfolgen können, und dass es ein Privileg ist, die so oft gepriesene Bieler Zweisprachigkeit nicht nur als offiziellen Slogan (oder wie im Titel dieses Berichts als Poststempel) zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch etwas einüben zu dürfen.

1. Nach einer Erhebung der (bescheidenen) bestehenden Zusammenarbeitsformen zwischen dem deutschen und dem französischen Gymnasium hat die Projektgruppe erste Vorstellungen entwickelt, wie gemeinsame Aktivitäten sofort ausgebaut werden könnten; einzelne dieser Vorschläge sind bereits Realität geworden:

- Gemeinsame Teilnahme an Ausstellungen, Konzerten, Exkursionen, Vorträgen, unter Einbezug der Schüler beider Schulen bei der Vorbereitung

- Besuche jeder Art im "anderen" Schulhaus, angefangen beim Begehen der ganzen Schulanlage mit neuen Schülern.

- Teilnahme, in kleinen Gruppen, am Unterricht in der anderen Schule.

- Individuelle Schnupperwochen oder bis zu ganzen Schnuppersemestern in der anderen Schule.

- Gemeinsame Reisen und/oder Skilager.

- Versuche mit Tandemunterricht: je zwei Schülerinnen oder Schüler verschiedener Muttersprache helfen sich gegenseitig bei den Aufgaben oder im Rahmen bestimmter Fachaufträge, wobei immer eine Schülerin/ein Schüler die Rolle des Lehrers übernimmt und seine Muttersprache einsetzt. Bei der nächsten Begegnung wechseln die Rollen.

- Ausbau und bessere Propagierung des Fakultativkurs-Angebots, das theoretisch schon bisher der Schülerschaft beider Schulen zugänglich war.

- Gemeinsames Führen von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern nach dem neuen MAR.

- Kurzaustausche von Lehrern desselben Faches, aber verschiedener Sprache.

2. Im Hinblick auf das Projekt "Gemeinsame zweisprachige Maturitätsabteilung" hat die Projektgruppe zwei Sprachgrenzschulen besucht: das Deutsch-französische Gymnasium Freiburg im Breisgau (D) und das College St.-Michel in Fribourg (CH). In beiden Schulen wird nicht klassischer Immersionsunterricht, sondern *Integrativer Unterricht* erteilt, d. h. der je deutsch oder französisch geführte Fachunterricht wendet sich an sprachlich gemischte Klassen, deren Schülerinnen und Schüler sich allenfalls sprachlich assistieren können. Dies wird auch unsere Situation sein.

3. Die Projektgruppe hat sodann - als "pièce de resistance" - ein "Bieler Modell zweisprachigen Unterrichts" erarbeitet, das demnächst vor die bei-

den Lehrerkonvente gelangt und dann den Behörden unterbreitet wird. Hauptcharakteristika dieses Projekts sind:

- Es wird eine eigentliche, von beiden Schulen gemeinsam getragene integrierte zweisprachige Maturitätsabteilung geschaffen.
  - Sie dauert von Tertia bis zur Matur und umfasst zwei Klassenzüge.
  - Die Klassen bestehen je zur Hälfte aus Romands und aus Deutschschweizern.
  - Die Lehrer stammen aus den beiden Trägerschulen.
  - Die Unterrichtssprache für ein gegebenes Fach bleibt während der drei Jahre dieselbe.
  - Jede Schülerin und jeder Schüler hat am Ende des Gymnasiums mindestens drei Nichtsprachfächer in seiner Zweitsprache studiert und legt auch die Maturitätsprüfung in zwei dieser Fächer in der Zweitsprache ab.
  - Der Unterricht an der zweisprachigen Maturitätsabteilung beginnt auf das Schuljahr, auf das das neue eidgenössische Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) in Kraft tritt, d.h. voraussichtlich auf 1998-99.
- Man sieht: Die Projektgruppe hat mit all diesen Vorhaben recht viel "pain sur la planche", arbeitet aber auch an einer sehr interessanten und dankbaren Aufgabe!

Rolf Siegwart, Bienne

## Per una psicologia e psicopedagogia del bilinguismo. Alcuni studi recenti.

Queste riflessioni si rendono necessarie dopo la recente apparizione di un volume, firmato dal gallese COLIN BAKER, e intitolato *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Multilingual Matters, Clevedon, 1993, pp. xvi + 318).

Crediamo non sia esagerato considerare, già in anticipo sul futuro, questo libro come un testo fondamentale, ricco di documentazione e di varie caratteristiche sia scientifiche che didattiche. La esposizione si basa su ben 452 titoli bibliografici, intensamente sfruttati, e ben scelti sia per la pertinenza che per la ricchezza dei dati; ma, in più, il testo costituisce una ben calibrata guida didattica, rivolta a studenti e a studiosi del bilinguismo, dotata di uno stile chiaro, avvincente, stimolante, brillante (le metafore di valore didascalico sono numerose e ben scelte); inoltre, fornisce indicazioni di utile approfondimento e soprattutto osservazioni critiche sulle ricerche e sui dati forniti dai numerosi autori citati (soprattutto britannici, statunitensi, canadesi - ma, ahimè, con totale dimenticanza di quelli francesi, italiani e spagnoli).

Colin Baker è già noto per una decina di studi sulla psicologia e pedagogia del bilinguismo. Egli vive in una regione notoriamente bilingue, il Galles, ma soprattutto si mantiene in contatto con studiosi di molti Paesi. Non vi sono perciò dubbi sulla sua competenza nell'argomento. Una competenza, che si dispiega ampiamente e fondatamente nei temi trattati nelle due principali sezioni del volume: la prima, sulla natura individuale e sociale del bilinguismo, chiarite attraverso un esame delle definizioni e delle tipologie, dei criteri di misurazione del B., del fenomeno della molteplicità e varietà delle lingue nelle diverse società, dello sviluppo del B., delle teorie sull'acquisizione delle seconde lingue, dei risultati delle ricerche sui rapporti tra B. e intelligenza, tra B. e pensiero,

per concludere con una rassegna delle teorie cognitive sul B. e sui programmi educativi bilingui.

La seconda sezione - di natura più applicativa - tratta delle politiche di educazione bilingue e della pratica scolastica. Vengono considerati i vari tipi di educazione bilingue, l'efficacia della educazione bilingue, i problemi relativi all'apprendimento di una lingua minoritaria in collegamento con l'insuccesso scolastico e con la bialfabetizzazione, indi l'interessante esperimento canadese della immersione bilingue, e, particolarmente interessante, l'analisi di un modello di educazione bilingue ampiamente illustrato e valutato, per terminare con una prospettiva sintetica delle politiche del bilinguismo, e un esame degli effetti di multiculturalismo e anti-razzismo nella formazione scolastica e nella pianificazione sociale.

A parte i pregi innegabili della trattazione nella sua globalità, è doveroso rilevare - come, del resto, fa anche la canadese Monica Heller in una recensione apparsa sulla rivista *Language, Culture and Curriculum* (n. 7, 1994) - che vi appaiono due carenze, che speriamo l'A. colmi in successive pubblicazioni: la prima, una occasionale debolezza critica di fronte a metodi di rilevamento dei dati sperimentali, nonché una inadeguata visione teorica del B. visto, come del resto è comune atteggiamento, come fenomeno quasi esclusivamente di natura cognitiva, e non "umanistica" (v. l'approccio di Titone in *On the Bilingual Person*, Ottawa, 1989); la seconda, la limitazione della rassegna al solo mondo anglofono, misconoscendo le esperienze riportate, tra gli altri, da M. Siguan in Spagna (Catalogna), da R. Titone in Italia, da R. Cohen in Francia. Ma... non si può saper tutto né dire tutto.

Renzo Titone, Università di Roma e Toronto

## **Migros**



## Bloc Notes

L'angolo delle riviste

*Nell'angolo delle riviste presentiamo una scelta dei titoli degli articoli pubblicati nell'ultimo numero disponibile delle riviste specializzate per l'insegnamento delle lingue.*

<b>Bulletin suisse de linguistique appliquée</b> No. 61 Avril 1995 No. 62 Octobre 1995 (VALS/ASLA)	AAVV	Le numéro 61 est dédié à la "Psychologie des discours et didactique des textes".  Die Nummer 62 veröffentlicht Beiträge zu den Perspektiven der angewandten Linguistik in der Schweiz.
<b>DaF-Rundbrief</b> 26/1995  27/1995 (Arbeitskreis DaF, Zürich)	Marilu Plettenberg und Monika Clalüna Monika Clalüna-Hopf	<i>Zertifikat Deutsch als Fremdsprache</i>  <i>Das Österreichische Sprachdiplom DaF (ÖSD)</i> Berichte aus dem Fortbildungskurs zu den Themen: Theater spielen, Zertifikat DaF, Prüfungsvorbereitung, Lernen-Gedächtnis Didaktik, Autonomie
<b>Educateur</b> 1/1995 (Supplément) 2/1995 2/1995 (Supplément)  4/1995  6/1995 (Supplément) 7/1995 (Supplément) (SPR Carouge)	Simone Forster Georges Pasquier Marie-Louise Zimmermann Elisabeth Sola Philippe Martinet Simone Forster Carole Vann	<i>Enfance du langage et langage de l'enfance</i> <i>L'école est foutue</i> <i>Apprendre par l'autonomie</i>  <i>Pour une éducation bilingue</i> <i>Pour en finir avec le gâchis</i> <i>Sur les chemins des échanges de classes</i> <i>Des étrangers à l'école, et alors?</i>
<b>Etude de Linguistique Appliquée</b> 98 / Avril-Juin 1995  (Didier Erudition)	AAVV	<i>"Langues et Curriculum: contenus, programmes, parcours" est le thème traité par ce numéro avec articles de Denis Lehmann, Raymond LeBlanc, Henri Holec, Jean-Claude Forquin, Michel Candelier, Daniel Coste, Charmina O'Neil, Rémy Pourquier, Louise Dabène, Eddy Roulet, Claude Springer.</i>
<b>Foreign Language Annals</b> Vol. 28, Nr 3, 1995 (McGraw-Hill, Inc.)	Noriko Nagat M. Virginia Swisher  Karen F. Palmunen	<i>A Study of Consciousness-Raising by Computer: The Effect of Metalinguistic Feedback on Second Language Learning</i>  <i>From Dependency to Self-Directed Learning: Implementing an Elementary French Program for Adults in the Weekend College</i>
<b>Fremdsprache Deutsch</b> 2/1994   Sondernummer 1994  1/1995	Bernd Kast Dominique Lafargue Gu Yunying Rainer E. Wicke	Diese Nummer ist dem Thema "Literatur im Anfängerunterricht" gewidmet. <i>Literatur im Anfängerunterricht</i> <i>"Die Ilse ist weg"- Ein Jugendbuch für den Deutschunterricht</i> <i>Gedichte machen Sprachunterricht lebendig</i> <i>Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten</i> Die Sondernummer behandelt das Thema "Neue Wege in der Deutschlehrerbildung". Diese Nummer ist dem Thema "Aussprache" gewidmet. Um das Übungsangebot im Unterricht verwenden zu können, wird mit dem Heft auch eine Kassette angeboten.



## Bloc Notes

L'angolo delle riviste

<b>IRAL</b> 1/1995 2/1995 3/1995 (Julius Groos Verlag)	A. G. Sciarone  Roy C. Maior, Richard Young and Kyle Perkins  Ali K. Abbas	<i>A Fully Automatic Homework Checking System (1/95)</i>  <i>Native and Nonnative Phonological Representations Cognition and Conation in Language Acquisition Theory (2/95)</i>  <i>Contrastive Analysis: Is it a Living Fossil? (3/95)</i>
<b>language teaching</b> July 1995 (Cambridge Univ. Press)		<i>Special features:</i> • <i>Richard Johnstone on research on language learning and teaching, 1994</i> • <i>Sue Wright on language planning and policy-making in Europe</i>
<b>La rivista delle lingue</b> 14/1994 (Edizioni Linguistic Club)	Carlo Nofri Clara Ippolito	<i>Un'agenzia per la lingua italiana</i> <i>Dalla roulette al paroliere</i>
<b>Le français dans le monde</b> Janvier 1995	Harold Weinrich	<i>Economie et écologie dans l'apprentissage des langues</i>
Février/mars 1995	Michel Jannot	<i>Informatique et simulations globales</i>
Août/septembre 1995	Jean-François Bourdet Jean-Jacques Richer	<i>Evaluer les apprentissages</i> <i>Mettre en place des stratégies de lecture</i>
<b>Lend</b> Settembre 1995 (Marietti Scuola, Milano)	Manuela Dianda Hugo Bowles	<i>Lingua e cultura: un'esperienza didattica</i> <i>"Real" language or "different types of fiction"? An examination of the "authenticity" of language teaching materials</i>
<b>Les langues modernes</b> 1/1995	Christian Puren Michel Ballard Claude Delmas	Numéro dédié à "La traduction comme exercice" <i>Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues</i> <i>Objectif: traduire, ou traduire: objectif?</i> <i>La traduction, un exercice?</i>
2/1995	Daniel Gaonac'h	Numéro dédié à "La mémoire" <i>La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes: fonctionnement, acquisitions, utilisations</i>
3/1995 (APLV)	Angelika Rieussec	<i>Mémoire et apprentissage des langues secondes: quelles implications pratiques?</i> Numéro dédié au problème des objectifs.
<b>lidil</b> No. 11, avril 1995 No. 12, septembre 1995 (Presse Univ., Grenoble)	AAVV	<i>Le numéro 11/1995 discute le thème "Jalons pour une Europe des langues."</i> <i>"L'interaction en question" est le thème du numéro 12/1995.</i>
<b>Magazin für Schule und Kindergarten</b> 90/1995 92/1995 (VPOD)	Ruedi Tobler	<i>Mehrsprachigkeit - endlich auch Thema in der Schweiz</i>  Diese Nummer ist dem Thema "Schule und Rassismus in der Schweiz" gewidmet.

<b>Repères</b> (INRP, Paris)		Numéro dédié à "Ecrire, réécrire" avec plusieurs contributions autour de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des lieux et des enjeux de la réécriture</li> <li>• Les élèves dans la réécriture: représentations, parcours</li> <li>• La réécriture dans l'écriture: place, diversité et composantes</li> </ul>
<b>Quaderni grigioniitaliani</b> 2/1995 3/1995 4/1995 (Pro Grigioni italiano, Coira)		I numeri 2 e 3 sono dedicati in particolare a Paganino Gaudenzi a quattrocento anni dalla nascita. Offrono inoltre un'intervista ad Andrea del Bondio sui programmi d'italiano alle scuole medie e contributi di Giacomo Urech sulla conoscenza dei dialetti della Val Calanca. Il numero 4 porta sulle tracce di Ignazio Silone a Zurigo e dell'emigrazione poschiavina in Australia.
<b>Rassegna italiana di linguistica applicata</b> Numero 1-2, 1995 (Bulzoni Editore, Roma)	Marcel Danesi Pierangela Diadori Adriana Pintori Fabrizio Braccini e Chiara Gemignani	<i>Contrastive analysis and second language teaching today: The legacy of Robert j. di Pietro</i> <i>L'uso dei materiali video nei test linguistici</i> <i>Indici di frequenza di errori nella prova di comprensione dell'italiano come L2</i> <i>La verifica della qualità dell'apprendimento della lingua straniera nella scuola elementare</i>
<b>Schule</b> 2/1995 3/1995 (SVSF)	Heinz Heggmann Dora Montanari Marlies Keller	<i>Was bringt die Rechtschreibreform?</i> <i>Pomme et poire / Gedichtdidaktisierung</i>
<b>Scuola e lingue moderne</b> Settembre/ottobre 1995 (ANILS, Campobasso)	Renzo Titone	<i>La Paix par les langues: una carta europea dell'educazione plurilingue</i>
<b>Studies in Second Language Acquisition</b> Vol. 17 No. 3 Sept. 1995 (Cambridge Univ. Press)	Usha Lakshmanan Robert M. DeKeyser	State of the Art: <i>Child Second Language Acquisition of Syntax</i> Learning Second Language Grammar Rules: <i>An Experiment With a Miniature Linguistic-System</i>

**sprachkurse - gras - kreativ - international**  
**Raimund Zodergasse 10 - A-1190 Vienna**  
**Tel. / Fax 43/1/326808**

Lehrerfortbildungskurs: Österreichische Kultur und kreative Lehrmethoden

2 Wochen im weltberühmten Benediktinerkloster Melk, 80 km von Wien, in der traditionsreichen österreichischen Weinregion „Wachau“. Stift Melk beherbergt 1996 die Sonderausstellung „1000 Jahre Österreich“ anlässlich des „Millenniums“.

Termin: 21.07. bis 03.08.1996

Zielgruppe: Deutschlehrer

Kursgebühr: ÖS 7.800.- (Unterkunftskosten: 2.000.- bis 5.200.- ÖS)

Informationen: sprachkurse, Raimund Zodergasse 10, A-1190 Wien

Tel./Fax 43/1/326808



## Bloc Notes

### Agenda

8.- 9.12.95	<b>Mainz</b>	<i>Strategie e tecniche per un apprendimento autonomo e consapevole delle lingue straniere</i>	DIE- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
2.- 3. 2.96	<b>Lausanne</b>	<i>Un roman d'amour: l'apprentissage passionnant des langues avec l'ordinateur</i>	Fondation Langues et Cultures / Apple Computer Dr. Andreas Röllinghof, Centre de Langue, Université, 1015 Lausanne (021/6932287) Pour informations: Fond. Langues et Cultures tel./fax 091/9414865
6.3.96 13.3.96	<b>Bern Basel</b>	<i>Arbeitsan Kurztexen mit Computerhilfe</i>	Stiftung sprachen und Kulturen / Apple Computer Bruno Dahinden, REVOCA, Kreuzlingen (072/729079) Infos: Stiftung Sprachen und Kulturen Tel./Fax 091/9414865
6.3.- 8.3.96	<b>Neuchâtel</b>	<i>"Les Langues et leurs images"</i>	IRD. Fbg de l'Hôpital 43, 2007 Neuchâtel Tel. 038 / 24 41 91
15.-16.3.96	<b>Minusio</b>	<i>Testi autentici e utilizzazione del Computer nelle L2</i>	Fondazione Lingue e Culture / Apple Computer Marika Bachman, 6595 Gudo, 091/8592936, Gianni Ghisla, 6949 Comano, 091/9414865
22.- 24.3.96	<b>Kassel</b>	<i>Tagung der FMF- Fachverband-Moderne-Fremdsprachen</i>	Dister Herold, Kulenkampstr. 15 H, D-23566 Lübeck
26.- 30.3. 1996	<b>Chicago</b>	<i>Convegno TESOL</i>	Susan Bayley, TESOL, 1600 Cameron Street, Suite 3000, Alexandria, Virginia 22314-2752, USA
12./19./26. 3.96	<b>Bern</b>	<i>Interaktives Video auf dem Computer: Spielfilme und Fernsehserien zum Selbstlernen</i>	Stiftung sprachen und Kulturen / Apple Computer Dr. Anton Lachner, Uni Bern Abt. für angew. Linguistik, 031 / 631 83 85 Infos: Stiftung Sprachen und Kulturen Tel./Fax 091/9414865
17.-19.4.96	<b>Hertenstein</b>	<i>Die multikulturelle Gesellschaft bedingt eine interkulturelle Schule</i>	WBZ/ZBS/ ED Luzern Cristina Allemann-Ghionda (Bern), Helen Christen (Genf) WBZ, Postfach, 6006 Luzern Tel. 041/2499919
19-20.4.96	<b>Zürich</b>	<i>Wir schreiben einen Liebesroman</i>	Stiftung sprachen und Kulturen / Apple Computer Dr. Claudio Nodari, IIK, Zürich, 01 / 262 30 88 Infos: Stiftung Sprachen und Kulturen Tel./Fax 091/9414865
4.-9.8.96	<b>Jyväskylä</b>	<i>11. Weltkongress der Association International de Linguistique Appliquée AILA: "Applied Linguistics Across Disciplines"</i>	Kary Sajavaara, University of Jyväskylä, Englisch Departement, SF-401000 Jyväskylä

## Plurilinguisme et représentations linguistiques **LES LANGUES ET LEURS IMAGES**

Neuchâtel, 6, 7 et 8 mars 1996

Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP) / Association européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues (AELPL) / Université de Neuchâtel  
(Suisse)

### CONFÉRENCES:

**Louise Dabène, Grenoble 3, *Apprentissage des langues et représentations linguistiques***

**Suzanne Romaine, Oxford, *Attitude toward language variation***

**Elisabeth Gülich, Bielefeld, *Les stéréotypes nationaux***

### TABLES RONDES:

***Etre bilingue: des usages aux représentations*, modérateur B.Py, CLA**

***Contacts de langues: des modèles et des réalités*, modérateur, J.-Fr. de Pietro, IRDP**

***Les langues dans l'école: le rôle des représentations*, modérateur M. Candelier, FIPLV**

PARTICIPANTS AUX TABLES RONDES: H. Boyer (Montpellier), F. Caccia (Bellinzona), R. Decime (Aoste), K. Déjean (Paris), D. Froidevaux (Genève et Montréal), A. Hudlett (Mulhouse), M. Kashema (Besançon), G. Lüdi (Bâle), E. Moussouri (Grenoble), L. Nussbaum (Barcelone), G. Possagno (Bienne), F. Rosenbaum, M.-J. de Seixas (Lausanne), (Neuchâtel), S. Weil (Berne).

Apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité. Si l'on accepte l'idée que le processus d'apprentissage est influencé par de telles représentations, on en conclut qu'il est nécessaire de les faire émerger, de rendre compte de leur organisation afin, éventuellement, de les modifier en opérant sur elles et avec elles.

Dans quelles mesures ces représentations varient? Certainement en fonction des langues (*langue facile, langue utile, langue „artificielle“ (espéranto, par exemple), dialecte,...*), en fonction des modes d'appropriation (*enseignement de langue étrangère à l'école, immersion, acquisition en „milieu naturel“...*) et, bien sûr, en fonction de l'âge des apprenants.

**Les demandes d'inscriptions (dernier délai: 15.12.1995) sont à adresser à:**

**IRDP: colloque "Les langues et leurs images"**

**CP 54, CH 2007 Neuchâtel**

**Tél.: 038. 24 41.91 Fax:038.25.99.47**

# K

Institut für Interkulturelle Kommunikation

Holbeinstrasse 34, 8008 Zürich, Tel. 01-262 30 88, Fax 01-261 60 26

### **Fortbildungskurs - Landeskunde Schweiz (Sommer 1996)**

Das Institut für Interkulturelle Kommunikation in Zürich organisiert Kurse für DaF-Lehrkräfte zum Thema „Landeskunde - Schweiz“. In den zwei Kursmodulen von je 5 Tagen werden verschiedene Aspekte aus der Schweizer und insbesondere aus der Deutschschweizer Realität thematisiert, zum Beispiel: die politischen Institutionen, die Sprachsituation, Alltagsleben und Alltagssprache, Geschichte und Literatur usw. Primäre Ziele des Kurses

sind, den Teilnehmenden einen fundierten Einblick in das Leben in der Schweiz zu vermitteln und entsprechende landeskundliche Materialien für den eigenen Unterricht zu entwickeln sowie Quellen für Materialien und Informationen kennenzulernen.

Informationen und Prospekte können angefordert werden bei:

Institut für Interkulturelle Kommunikation

Holbeinstrasse 34 CH - 8008 Zürich

Telefon: CH-1-262 30 88 Fax: CH-1-261 60 26

## **Autori di questo numero**

**Miriam Egli**, St. Galler 15, 4055 Basel

**Annelies Häcki Buhofner**, Romanisches Seminar der Universität, Stapfelberg 7, 4000 Basel

**Ruedi Haltiner**, Scalettastr. 63, 7000 Chur

**Sabine Houda**, Länggassstr. 74, 3012 Bern

**Leo Koch**, 6806 Sigrino

**Giuseppe Manno**, Romanisches Seminar, Universität Zürich, Plattenstr. 32, CH-8028 Zürich

**Gerhard Neuner**, Universität Gesamthochschule Kassel, Georg-Forster-Str. 3, D-34127 Kassel

**Marianne Roka**, In Böden 169, 8048 Zürich

**Stephan Schmid**, Phonetisches Laboratorium der Universität Zürich, Freiestrasse 36, CH-8004 Zürich

**Bernard Schneuwly**, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, 9, rte de Drize, CH-1227 Carouge

**Alexander Schwarz**, Université de Lausanne, Faculté des lettres, BFSH 2, CH-1015 Lausanne

**Rolf W. Siegwart**, Aux Communs 3a, 2532 Macolin

**Mireille Venturelli**, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

**Renzo Titone**, Via degli Apuli 8, I-00185 Roma

**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

**Daniela Zorzi Calò**, Scuola Superiore Interpreti e Traduttori, I-Forlì

## **Immagini**

*Un grazie cordiale al prof. Felix Balestra e ai suoi studenti per le immagini di questo numero.*

## **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 ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino e i seguenti Cantoni per il sostegno che ci hanno concesso: Aarau, Basilea-Città, Basilea-Campagna, Berna, Grigioni, Lucerna, Soletta, Svitto, Uri.*

## **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

**Jean-Marc Lüscher**, Rue du Prince,  
1204 Genève

**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 Wünnewil

*Collaboratrice fissa:*

**Giovanna Lepori**, 6527 Lodrino

### **Organo d'informazione di:**

- **LEDAFIDS** (Lettori e 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 0041/91/941 48 65  
PCC 69-40263-5

### **Consulenza grafica**

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

### **Tiratura/abbonamento**

Tiratura di questo numero 3/1995:

1200 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