

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N4/ 1999



Mehrsprachiger Unterricht
Enseignement plurilingue
Insegnamento plurilingue
Instruziun plurilingua

Mehrsprachiger Unterricht: Typologien, Forschung und Perspektiven
Insegnamento plurilingue: tipologie, ricerca e prospettive
Enseignement plurilingue: typologie, recherches et perspectives

Approches didactiques de l'enseignement par immersion
Didaktische Ansätze zum immersiven Unterricht
Approcci didattici per l'insegnamento immersivo

Esperienze nei vari contesti scolastici e a livello internazionale
Nationale und internationale Erfahrungen auf verschiedenen Schulstufen
Expériences dans différents contextes scolaires et différents pays

Politique linguistique: Quelles chances pour la "compréhension confédérale"?
Sprachpolitik: Hat die "konföderale Verständigung" noch Chancen?
Politica linguistica: Quali chances per la "comprensione confederale"?



Babylonia

**Mehrsprachiger Unterricht
Enseignement plurilingue
Insegnamento plurilingue
Instruziun plurilingua**

**Responsabile di redazione per il tema:
Anne-Lore Bregy**

Con contributi di
Yves Andereggen (Sierre)
Stefano Baragiola (Lugano)
Ida Bertschi (Düdingen)
Franz Brügger (Tafers)
Claudine Brohy (Fribourg)
Rico Cathomas (Fribourg)
Stefania Cavagnoli (Bolzano)
Michèle de Courcy (Bendigo - Australia)
Brigitte Eriksson (Oberstammheim)
Gabriela Fuchs (Brig)
Laurent Gajo (Neuchâtel)
Tina Hickey (Dublino)
Armin Imstepf (Sion)
Peter Klee (Speicher)
Hans-Ludwig Krechel (Königswinter-D)
Christine Le Pape Racine (Hüttikon)
Marinette Matthey (Neuchâtel)
Christian Merkelbach (Tramelan)
Erika Millet (Sierre)
Cecilia Serra (Neuchâtel)
Fredy Sidler (Bern)
Rolf Siegwart (Magglingen)
Otto Stern (Zollikerberg)
Jacques Weiss (Neuchâtel)

Con un inserto didattico di
Laurent Tschumi (Moudon)

*Publicato con il sostegno dell'APEPS
(Associazione per la promozione dell'in-
segnamento plurilingue in Svizzera)*

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno VII / 1999

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Mehrsprachiger Unterricht Enseignement plurilingue Insegnamento plurilingue Instruizion plurilingua
	6	L'enseignement bilingue, espoirs, réalisations et interrogations <i>Jacques Weiss</i>
	9	Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts <i>Christine Le Pape Racine</i>
	12	Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis <i>Gabriela Fuchs</i>
	16	Vous avez dit enseignement Bi(e)lingue? <i>Christian Merkelbach</i>
	20	Bilingualler Unterricht in Speicher (AR) <i>Peter Klee</i>
	23	Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée? <i>Marinette Matthey</i>
	25	Bilinguisme, oder: Sprache entsteht durch den Gebrauch <i>Armin Imstepf</i>
	27	L'immersion réciproque – ou quand ça circule dans les deux sens <i>Claudine Brohy</i>
	29	Trois modèles d'immersion réciproque allemand-français au niveau post-obligatoire <i>Franz Brügger, Rolf Siegwart, Yves Andereggen</i>
	32	Die "rätoromanische Immersion" <i>Rico Cathomas</i>
	35	Fremdsprachen an den Fachhochschulen: Immersion als Ausweg? <i>Fredy Sidler</i>
	36	A volte la comunicazione è impossibile... aber für uns ist alles möglich <i>Stefania Cavagnoli</i>
	41	The Irish Experience <i>Tina Hickey</i>
	43	L'immersion en Australie <i>Michèle de Courcy</i>
	45	Unterrichtsmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht <i>Hans-Ludwig Krechel</i>
	50	Prêt - à - partir <i>Brigit Eriksson</i>
	52	Profil einer LehrerInnenausbildung <i>Otto Stern</i>
Ricerca	55	Enseignement des langues par immersion: quel profit pour la langue? <i>Laurent Gajo</i>
	61	Enseignement des langues par immersion: quel profit pour les disciplines? <i>Cecilia Serra, Laurent Gajo</i>
Inserto didattico		No. 34 Le prix du café et la pêche au thon <i>Laurent Tschumi</i>
Curiosità linguistiche	66	Your Plural is My Singular <i>Hans Weber</i>
Finestra I	68	Quelles chances pour la "compréhension confédérale"? <i>Paolo Barblan</i>
Finestra II	71	Die Förderung des Fremdsprachenlernens: Das Freiburger Konzept <i>Ida Bertschy</i>
Finestra III	74	Quelles langues? La parole aux parents / Quali lingue? La parola ai genitori <i>Erika Millet, Stefano Baragiola</i>
Bloc Notes	75	Convegni "Le défi multilingue": Compte-rendu de la conférence des 8 et 9 mai 1999 à Bruxelles <i>Eva Roos</i>
	76	L'angolo delle recensioni
	81	Informazioni
	82	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	84	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Introducendo l'inglese nella Scuola elementare a scapito del francese, il Canton Appenzello Interno ha mostrato recentemente tutto il proprio orgoglio di piccolo Cantone. Guidato da Carlo Schmid, attualmente presidente del Consiglio agli Stati e, ci pare, in quanto politico scarsamente consapevole di attingere anche alla cultura italiana e di parlarne bene la lingua, il drappello appenzellese ha deciso di fare di testa propria come lo fece un decennio fa quando ruppe le righe confederali sul diritto di voto alle donne. Allora l'intervento del Tribunale federale dall'alto della sua autorità rimise le cose al loro posto dando una severa lezione di democrazia proprio a coloro che per anni se ne sono ritenuti i depositari. Oggi invece non esiste né un'istanza federale che abbia la competenza né, a ben vedere, una classe politica che abbia la necessaria volontà per correggere la paradossale fuga in avanti di uno dei cantoni più conservatori del paese. In verità il significato della decisione appenzellese è più simbolico che altro, ma si sa, in mancanza di poteri effettivi, nel nostro paese e soprattutto nella nostra scuola i simboli sono tutt'altro che da sottovalutare. Si tratta in ogni caso di un'ulteriore elemento di corrosione del minimo comun denominatore di una politica linguistica nazionale già soggetta a gravi problemi di sopravvivenza. E ciò in barba al "concetto globale delle lingue" lanciato con un certo clamore dalla CDPE proprio per creare questo minimo comun denominatore (cfr. *Babylonia* 4/98) e alla retorica dei politici responsabili. Si sappia, e sappia soprattutto la maggioranza svizzero-tedesca, che se la corda si tende eccessivamente presto o tardi arrischia di rompersi... Se si dovesse rompere, cosa che veramente non ci auguriamo, si metterebbe a repentaglio non solo il già delicato equilibrio tra le diverse lingue e culture presenti in Svizzera, aprendo prospettive di tipo belga - tanto per intenderci e senza offesa per i belgi - ma anche l'occasione di sfruttare meglio il nostro capitale linguistico e culturale per ritrovare una nuova identità e farne un esempio utile per l'Europa e per quelle comunità che, come nella ex Jugoslavia, stanno faticosamente cercando un nuovo modo di convivere pacificamente. Per quanto ci concerne, torniamo al "Concetto globale delle lingue" che, tra l'altro, raccomanda di promuovere le innovazioni didattiche e fra queste l'insegnamento immersivo/plurilingue. Con la collaborazione e l'aiuto fattivo dell'"Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue in Svizzera" - a cui va il nostro ringraziamento - proponiamo ai lettori un numero ricco di spunti sulle basi teoriche e soprattutto sulle esperienze che nel nostro paese e anche all'estero si stanno facendo nel campo dell'insegnamento immersivo. Speriamo così di fornire idee e stimoli al miglioramento dell'insegnamento delle lingue nella pratica e in barba ad una politica linguistica sempre più evanescente. (red.)

Comme il avait déjà osé le faire à propos du droit de vote des femmes, le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures se distingue à nouveau, aussi lamentablement, à propos de l'enseignement des langues cette fois-ci: l'anglais y sera enseigné à la place du français à l'école primaire! Toutefois, alors que le Tribunal fédéral était intervenu de manière virulente afin de remettre à l'ordre ces derniers gardiens du pouvoir masculin sans partage, on peut craindre en ce qui concerne les langues que personne ne réagisse: il n'existe en effet aucune instance fédérale qui en aurait les compétences et, surtout, aucune véritable volonté politique à même de contrer la fuite en avant paradoxale d'un des cantons les plus conservateurs du pays! Certes, la décision appenzelloise n'a de portée que symbolique. Mais, en l'absence d'une politique scolaire nationale forte, il ne faudrait surtout pas négliger les symboles, que d'autres cantons ne manqueront pas d'évoquer lorsqu'à leur tour... Ce sont en fait là les premières conséquences concrètes des discussions ouvertes par les autorités zurichoises à propos de l'importance et de la place relatives des enseignements de français et d'anglais, et peut-être les signes avant-coureurs d'un démantèlement généralisé des derniers acquis de la politique linguistique de la Suisse. Et dire qu'on avait mandaté un groupe d'experts pour rédiger un «concept général pour l'enseignement des langues», document présenté avec force démonstrations et louanges à la population, afin de lui rappeler la nécessité d'une réelle volonté de cohabitation linguistique harmonieuse (cf. *Babylonia* 4/98)... La corde sur laquelle certains, avant tout en Suisse alémanique, ne cessent de tirer pourrait finir par rompre, mettant en péril l'équilibre difficilement construit et toujours fragile entre les différentes langues et cultures du pays, et consacrant une occasion manquée de mettre en valeur nos atouts linguistiques et d'en faire un exemple utile pour l'Europe et les autres communautés qui, à l'instar des pays balkaniques, cherchent avec peine de nouvelles formes de vie commune, de cohabitation pacifique. Pour ce qui nous concerne, nous nous en tenons fermement au *Concept* qui, parmi d'autres innovations didactique, recommande de promouvoir l'enseignement bilingue voire plurilingue. Avec la collaboration active de l'«Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse» (APEPS) — que nous remercions chaleureusement —, nous avons le plaisir de vous offrir un numéro riche de points de vue diversifiés, fondés sur des discussions théoriques et, surtout, sur des expériences en cours, en Suisse et dans d'autres pays, dans le domaine de l'enseignement bilingue et/ou immersif. Nous espérons ainsi fournir une contribution à la fois réaliste et stimulante à l'amélioration de l'enseignement des langues, au grand dam d'une politique linguistique nationale toujours plus évanescente... (réd.)

Ein kleiner Kanton will sich stolz profilieren. Angeführt von Carlo Schmid, ausgezeichnetem Kenner der italienischen Sprache und Kultur, zur Zeit stolzer Präsident des Ständerates, eine der höchsten Stellen unseres Landes und schon deshalb an sich zu föderalistischer Vor- und Rücksicht verpflichtet, ist die kleine appenzellische Truppe genau wie etwa vor zehn Jahren in Sachen Frauenstimmrecht eigenmächtig aus den eidgenössischen Reihen getanz. Diesmal mit der Einführung des Englischen in der Primarschule zu Lasten des Französischen. Nur: Damals hatte das Bundesgericht dem kleinen Kanton mit der grossen basisdemokratischen Tradition eine demokratische Lektion erteilt und die Sache zugunsten der Frauengrundrechte wieder eingerechnet. Heute sieht es anders aus. Es existiert nämlich keine Bundesinstanz, die die Kompetenz hätte sprachpolitische faux-pas wie die reichlich paradoxe Flucht nach vorne appenzellischer Prägung zu korrigieren. Es existiert zur Zeit nicht einmal der politische Wille zu einer Sprachpolitik auf Bundesebene, die einigermaßen diesen Namen verdienen könnte. Der Umstand, dass das Verständigungsgesetz, 4 Jahre nach der Abänderung der Bundesverfassung, kaum in Sicht ist, und zwar wesentlich wegen der Obstruktion der Kantone, mag dafür zeugen. Die Bedeutung der appenzeller Entscheidung ist wesentlich symbolisch. Allerdings sollte Symbolik angesichts des sprachpolitischen Vakuums und des Mangels an politischen Mitteln auf Bundesebene nicht unterschätzt werden, zumal sie am kleinsten gemeinsamen Nenner in Sachen Sprachen einen weiteren Kratzer anbringt. Das "Gesamtsprachenkonzept" der EDK (Babylonia 4/98) scheint leider bis anhin nur insofern Wirkung zu zeigen, als es die Einführung des Englischen legitimiert. Man sollte aber, vor allem in der deutschen Schweiz, den Bogen nicht allzusehr überspannen, denn über kurz oder lang stehen die empfindlichen Beziehungen zwischen den kulturellen und sprachlichen Regionen und unser "konföderales Zusammenleben" auf dem Spiel (man siehe dazu den Artikel von Paolo Barblan). Es wäre wirklich an der Zeit, dass wir unser sprachliches und kulturelles Potential endlich auszunutzen versuchten, um zu einer neuen Identität zu kommen, die nicht nur für die Schweiz lebenswichtig sein wird, sondern auch für Europa nützlich sein könnte.

Wir versuchen unseren Beitrag zu leisten. So suggeriert das "Gesamtsprachenkonzept" didaktische Innovationen zu fördern, u.a. den mehrsprachigen Unterricht. Diesem Thema ist diese Babylonia-Nummer gewidmet. Dank der Unterstützung und der Mitarbeit der "Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz" können wir unseren Leserinnen und Lesern eine breite Palette an Informations- und Reflexionsbeiträgen zum Thema bieten und hoffen so, einen Anstoss zur Praxisveränderung zu geben. (Red.)

"Beats quels chi nu san che ch'els fan e chi fan glistess qualchosa da vaglia": Quist pudess esser il motto dals Rumantschs pel tema da la prüma Babylonia dal tschientiner nizza.

Lur problem d'eira in scoula quel da scolar ils uffants da maniera ch'els pudaivan cumpetter cul muond economic e politic chi d'eira il muond tudais-ch. In scoula as vaiva dimena dad imprendere tudais-ch. Magisters da la scoul'ota chi pigliaivan lur incumbenza dapü co serius discurrevan in scoula be tudais-ch e daivan chastis schi traplaivan ad ün scolar (pro las scolaras nu d'eira que da quel temp amo uschè important!) chi discurreva rumantsch sün la piazza da scoula.

A partir dals ans 50 s'ha müdada la situaziun in blets lös rumantschs. Adüna pü grand gniva il numer dals uffants da lingua tudais-cha chi implivan las scoulas rumantschas, uossa d'eiran els quels chi gnivan confruntats in scoulina ed in scoula cul rumantsch, cun üna lingua chi per els d'eira estra e ch'els stuvaivan imprendere.

Daspö qualche temp eschan nus gnits a savair cha que cha nus fain es qualchosa modernischem, chi detta cudeschs e professers, citads e pajais chi han sviluppa teorias lasupra e chi praticeschon models da scoula sumgiants.

I nun es be ün bsögn practic, i nun es be la prouva da far il megl der our d'üna situaziun da minorità, na, nus nu vain dad ir intuorn cun noscha conscienza pervi da nos model da scoula naschü our da situaziun specifica rumantscha. Uossa pudain nus esser superbis dad avoir adüna fingià praticà que cha oters sun pür landervi ad experimenter. Uossa figürescha nos model cun ün nom scientific in tuot ils cudeschs da la teoria d'imprender linguas:

Eviva l'immersiun!

Romedi Arquint

Jacques Weiss
Neuchâtel

L'enseignement bilingue, espoirs, réalisations et interrogations

Jacques Weiss führt in seinem Beitrag zuerst in die historisch-politischen Voraussetzungen ein, die im letzten Jahrhundert in Europa zur Bildung der dominanten einsprachigen Staatskonzeption geführt hat. Daraus hat sich eine Sprach- und Schulpolitik entwickelt, die zur verbreiteten Einstellung beigetragen hat, dass Einsprachigkeit eine Bedingung für die gute Beherrschung einer Sprache sei, während Mehrsprachigkeit notwendigerweise zu schlechten Sprachkompetenzen führen müsse. Am Ende des 20. Jahrhunderts haben sich aber in Europa und weltweit die politischen und ökonomischen Bedingungen zugunsten der Mehrsprachigkeit geändert. Dies hat auch in der Schweiz zu einer Öffnung und zu vermehrten Versuchen geführt, den Unterricht mit zweisprachigen Ansätzen zu verbessern. Pionierarbeit wurde in verschiedenen Projekten geleistet, sodass heute Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Unterrichts klarer ersichtlich sind. Das Modell des zweisprachigen Unterrichts sei etwa in der Primarschule kaum generell umsetzbar, während in bilingualen Grenzregionen einerseits und auf der Sekundarstufe andererseits durchaus sinnvolle und produktive Anwendungsmöglichkeiten ausgemacht werden. Die Schweiz müsse aber auf jeden Fall mit verschiedenen, sich ergänzenden didaktischen Ansätzen operieren können. (Red.)

Une nation, une langue: les fondements du monolinguisme

L'usage des langues est un fait culturel, un fait politique, un fait économique. Les grands courants nationalistes qui ont marqué la société européenne tout au long du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle ont été caractérisés par une superposition des concepts de nation, de langue et de culture: un pays, une langue et une culture communes.

Au cours de cette période, la langue était vue, et utilisée, comme vecteur de la construction d'une unité politique et culturelle et d'une citoyenneté forte et identificatrice¹. Le cas du français en France est caractéristique de ce fait; mais on peut observer ce phénomène en Allemagne et en Italie également. Simultanément, les extensions des territoires nationaux vers les colonies et les territoires d'outre-mer ont exporté à l'étranger ce même modèle natiocentriste caractérisé par l'unité de la langue, de la culture ... et même de l'histoire! Ces grands ensembles ont cherché à perdurer au delà de la colonisation au travers du Commonwealth ou des Sommets francophones.

Les politiques en matière d'enseignement des langues qui ont prévalu à ces époques ne pouvaient de toute évidence que favoriser le monolinguisme, monolinguisme contre les parlers régionaux surtout, contre les parlers des nations concurrentes aussi. Ces politiques ont forgé l'argumentation du monolinguisme comme condition exclusive de la maîtrise assurée de la langue; tout plurilinguisme ne pouvant qu'engendrer des compétences approximatives et juxtaposées.

Mondialisation et fédération d'Etats-nations souverains comme ferments du plurilinguisme

La situation politique et économique de la fin de XX^{ème} siècle a engendré une tendance inverse, favorable au plurilinguisme. En effet, la construction de l'Europe se fait aujourd'hui dans une reconnaissance des souverainetés nationales selon des principes proches de ceux qui prévalent en Suisse, Etat fédéraliste, plurilingue et pluriculturel. Par ailleurs la mondialisation des rapports économiques ne s'oppose pas aux enracinements culturels des acteurs; ainsi le citoyen est tout à la fois de sa région et du monde; dans la même journée, acteur de sa ville ou de son village, où il s'exprime en français ou en suisse allemand - et en communication avec des amis ou des professionnels situés aux antipodes, en anglais. L'émergence et le développement de l'anglais comme lingua franca est en effet inéluctable et pourrait menacer à terme cette diversité et cette richesse des langues et des cultures. Contrairement aux hégémonies linguistiques planifiées du siècle passé, l'imposition de l'anglais comme langue et véhicule de culture, s'effectue en effet subrepticement, comme une évidence et comme un besoin. Elle est dès lors d'autant plus pernicieuse. Cela pourrait se traduire en effet, si l'on n'y prête pas garde, par une domination monolinguisque progressive. Certains ont bien perçu ce risque comme l'attestent les tensions majeures au sein de l'OMC autour de "l'exception culturelle". L'aspiration de plus en plus partagée par les familles à développer les compétences linguistiques de leurs enfants est, au contraire de ce courant réducteur, révélatrice d'une double

tendance significative de préservation de la langue maternelle d'une part et d'ouverture au monde d'autre part. Lorsque des parents parlent des langues différentes, ils n'hésitent plus aujourd'hui à s'adresser à leurs enfants chacun dans sa langue respective; chose rare, il y a vingt ans. Former des élèves bilingues est aussi devenu une priorité pour beaucoup de responsables de formation. C'est le cas de la Suisse comme de la plupart des Etats occidentaux hormis bien sûr les pays anglophones pour lesquels la lingua franca est également la langue de la culture.

L'enseignement bilingue comme modèle généralisé en Suisse?

La Suisse partage donc les mêmes préoccupations que ses voisins européens. Ici comme ailleurs, il est considéré comme urgent de favoriser et d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues, de la ou des langues du pays, et de l'anglais. Une certaine effervescence anime donc le monde politique, celui de l'école et celui des parents. De nouveaux concepts d'enseignement des langues sont à l'étude - concept suisse, concept fribourgeois, concept valaisan - et de nombreuses expériences sont en cours, parmi lesquelles, l'application de divers modèles d'enseignement bilingue. La précocité des apprentissages est également fortement valorisée afin de permettre l'apprentissage de plusieurs langues au cours de la scolarité obligatoire. Les expériences d'enseignement bilingue sont en effet nombreuses en Suisse romande, preuve en est le récent recensement effectué par Claudine Brohy (1999) selon lequel plus de 2500 élèves, de l'école infantine à la fin du secondaire II, bénéficient d'un enseignement bilingue dans le cadre de l'enseignement public; mais le Valais en compte, à lui seul, plus de 1000. C'est dire combien les cantons sont inégaux face à cet ensei-

La construction de l'Europe se fait aujourd'hui dans une reconnaissance des souverainetés nationales selon des principes proches de ceux qui prévalent en Suisse, Etat fédéraliste, plurilingue et pluriculturel.

gnement et combien large est le fossé qui sépare ces expériences ponctuelles d'une pratique généralisée. Ces 2'500 élèves ne représentent en effet qu'à peine 1% de la population romande.

Bien que rencontrant encore de nombreux obstacles, ces pionniers remportent déjà de beaux succès encourageants. Les expériences en cours dans la scolarité primaire semblent montrer en effet que les élèves apprennent et obtiennent de bons résultats en général. Des problèmes périphériques - non-négligeables - pourraient toutefois apparaître dès lors que cet enseignement serait généralisé ou développé: compétence insuffisante des enseignants, plans d'études à réécrire, matériels à créer, emplois mis en péril. En dépit de ses succès et d'un contexte favorable, l'enseignement/apprentissage bilingue ne semble pas pouvoir être considéré comme un modèle largement généralisable et applicable dès l'école infantine. En revanche, il peut être une pratique adéquate et féconde dans de nombreux contextes particuliers au sein desquels le bilinguisme ou le côtoiement des langues est déjà présent comme dans certaines localités ou régions bilingues. Il peut être également envisagé à court terme dans des écoles secondaires des premier et second degrés en raison des proximités et facilités structurelles offertes par la présence sous le même toit d'enseignants de langues autres que le français.

Mais réserver l'offre d'un enseignement bilingue à quelques élèves seu-

lement pose également problème, si l'on n'y prend pas garde; car cela pourrait donner naissance à des filières bilingues élitaires. Il convient en effet d'être attentif à un phénomène de différenciation sociale bien connu que les sociologues, comme Duru-Bella (1988), ont observé dans d'autres cas similaires, phénomène selon lequel les parents ou leurs enfants optent pour une branche ou un enseignement particulier, non pour des raisons pédagogiques mais en fonction de sa valorisation et de son effet de distinction. Il en irait alors du bilinguisme comme du latin autrefois, des mathématiques théoriques plus récemment, ou encore de l'allemand en France actuellement. Nous pourrions alors observer, dans certains quartiers à forte population migrante, un étonnant intérêt pour l'enseignement bilingue français-allemand de la part des familles suisses monolingues! Des enseignants ont déjà fait mention de ce risque de bipolarisation de la scolarité primaire en cas de développement majeur des filières bilingues. Une ouverture de ces voies de formation aux élèves migrants de première et de seconde générations, par ailleurs déjà bilingues², apparaît comme une condition nécessaire à une implantation réussie de l'enseignement bilingue en scolarité obligatoire. La valorisation de certaines langues de la migration dans le cadre de la nouvelle maturité académique est également à mettre au compte de ces ouvertures prometteuses et démocratiques.

Cette tendance au choix ségrégatif n'a pas été observée en Valais dans le cadre des expériences d'enseignement bilingue; en revanche le caractère élitaire des classes bilingues est bien confirmé. A Sion et à Monthey par exemple, les enfants issus des catégories socio-professionnelles élevées sont en effet surreprésentés dans les classes bilingues par rapport aux autres classes, et les enfants de milieu modeste et/ou de la migration sont l'exception.

Une certitude: améliorer l'enseignement des langues

Si l'enseignement bilingue fait encore l'objet de débats et de controverses, il doit toutefois être considéré comme une modalité importante et efficace, parmi d'autres, d'apprentissage. Le bénéfice, considéré comme plutôt mince, qui résulte des immenses investissements faits dans le domaine de l'apprentissage scolaire des langues ne peut en effet qu'encourager toutes initiatives favorables à un apprentissage nouveau des langues; car l'amélioration de cet enseignement apparaît sans conteste comme une nécessité. D'autres modalités de formation et d'acquisition que la formation scolaire habituelle sont donc à explorer, à expérimenter et à développer.

Par ailleurs, il faut savoir que le bilinguisme n'est pas que le résultat d'apprentissage planifié et scolarisé. Il est en effet présent dans tous les pays, dans toutes les classes de la société et dans tous les groupes d'âge, et la moitié de la population du monde est bilingue, pour le moins, comme le

relève le professeur Grosjean de l'Université de Neuchâtel (1999). Il est sûr qu'une large part de cette population n'a pas bénéficié d'un enseignement bilingue pour le devenir. D'autres voies d'acquisition existent donc, autres que scolaires. Il convient de les identifier, de les reconnaître comme contributives de la compétence linguistique et de chercher à les valoriser. Le portfolio européen des langues, en cours d'expérimentation en Suisse et dans plusieurs pays européens, est précisément un instrument susceptible de faire émerger ces compétences acquises selon des voies détournées, des voies autres que celles qui passent par l'école. Les usages langagiers des populations migrantes sont de bons exemples de ces bilinguismes ignorés et pourtant bien présents, et que l'institution scolaire n'a pourtant pas particulièrement favorisés. Autre illustration de ces apprentissages non-formels: les bilinguismes familiaux issus des mariages interculturels et interlinguistiques. La mobilité internationale des

jeunes de toutes catégories sociales est un autre fait caractéristique de notre époque et un facteur à ne pas négliger d'acquisition de langues étrangères.

En conclusion, il apparaît que la maîtrise de plusieurs langues est une construction dont les plans sont complexes et sur lesquels les responsabilités scolaires ne sont pas dessinées avec clarté. Dans cette perspective, les formations bilingues ne sauraient être qu'une des voies possibles à suivre. Au delà d'une formation traditionnelle en langues, il convient donc de concevoir, en Suisse, des approches complémentaires appropriées et innovantes. L'inventaire et l'exploitation par l'école de toutes les situations et compétences susceptibles de favoriser la fréquentation et l'acquisition d'autres langues sont donc à développer comme l'enseignement d'une discipline dans une autre langue, le développement d'activités d'éveil aux langages ainsi que l'encouragement des échanges entre régions linguistiques.



Mercato di frutta a Bombay (India)

Notes

¹ La construction identitaire de la nation suisse est antérieure à cette période historique. Elle s'est faite autour de la pluralité linguistique et culturelle comme signe distinctif et original. Cette pluralité linguistique apparaît constitutive de la nation suisse au même titre que le monolinguisme l'est pour la France, l'Allemagne, l'Italie, etc.

² Près de la moitié des élèves genevois peuvent être considérés comme bilingues.

Bibliographie

BROHY, C. (1999): *L'enseignement bilingue / l'enseignement précoce des langues secondes en suisse romande*, Neuchâtel, IRDP (99. 3002).
DURU-BELLA, M (1988): *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
GROSJEAN, F. (1999): *Le bilinguisme: une compétence communicative à part entière*. Educateur, 12, p. 18-21.

Jacques Weiss

directeur de l'IRDP, Neuchâtel, dr. en psychologie.

Christine Le Pape Racine
Hüttikon

L'auteure propose l'enseignement "immersif" respectivement l'enseignement "bilingue" comme une des possibilités pour améliorer l'enseignement des langues en Suisse. Dans le développement d'un dispositif pour l'enseignement "immersif" il faut tenir compte de nombreuses variables situatives (âge des élèves, composition des classes, enseignants, matériaux, etc.). Après avoir décrit brièvement les résultats d'un projet de recherche ("Français-Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire"), projet qui a été conduit dans le cadre du Programme national de recherche 33 "L'efficacité de nos systèmes de formation", Christine Le Pape Racine postule le développement d'une "didactique de l'immersion" et une formation adéquate des enseignants. (réd.)

Gedanken zu einer Didaktik des immersiven Unterrichts

Allgemeines zur Methode

Politische und wirtschaftliche Veränderungen im Zuge der Globalisierung rufen nach besseren Fremdsprachenkenntnissen. Deshalb ist in den letzten Jahren die Diskussion über Sprachenpolitik, Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlehr- und -lernmethoden verstärkt geführt worden. Die Hinterfragung der Wirkung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts hat gezeigt, dass die Kenntnisse am Ende der Volksschulzeit den durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)¹ gesteckten Zielen nicht ganz entsprechen. Auf der Suche nach noch besseren Sprachlehr- und Lernmethoden ist die Methode der Immersion vermehrt ins Gespräch gekommen. Die Methode wurde seit den 60er Jahren vor allem in Kanada entwickelt und vielfach evaluiert. Auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern wurden mittlerweile Erfahrungen gesammelt, in der Schweiz namentlich in den zwei- und dreisprachigen Kantonen Graubünden, Wallis, Bern, Freiburg und im Tessin.

Unter Immersion versteht man den Unterricht eines Sachfachs, wie z.B. Mathematik oder Geschichte in einer Fremdsprache, d.h. dass die Sprache Medium ist und nicht mehr primäres Ziel des Unterrichts. Im Gegensatz zur Immersion kommt im bilingualen Unterricht während der Lektionen auch die Erstsprache zum Einsatz, denn bilingualer Sachunterricht gilt als eine Vorstufe oder Vorbereitung zur Immersion für Lernende, die zwar im Erwerb der Fremdsprache über das Anfänger-Stadium hinaus sind, aber noch über zu wenig Kompetenzen verfügen, um einem einsprachi-

gen Sachunterricht in der Fremdsprache folgen zu können.

Eine totale Immersion für Anfänger(-innen), d.h. Unterricht nur in der Zweitsprache, wie sie im Kindergarten möglich ist, wo vor allem über Handlungen und Spiel gelernt wird und keine Selektion den Unterricht belastet, ist z.B. im 7. Schuljahr nicht mehr in der selben Weise realisierbar, da der zu lernende Stoff viel abstrakter und theoretischer ist als bei Kindergartenschüler(-innen).

Planungshilfe bei der Einführung von immersivem Unterricht

Bei der Etablierung eines Unterrichtsettings für jede Art immersiven Unterrichts gilt es, die folgenden 13 situativen Unterschiede zu berücksichtigen, die eine starke Variabilität in der Organisation und der entsprechenden Didaktik erzeugen, was heisst, dass es fast keine identischen bilingualen Projekte gibt. Zum raschen Überblick sind die Unterschiede in Tabellenform zusammengefasst. (Siehe Tab. 1)

Es ist von Vorteil, wenn immersive Projekte umfassend geplant werden und auf einen breiten Konsens aller Beteiligten bauen können. Je nach Grösse des Projekts und der Komplexität der Verhältnisse kann diese Planung einen erheblichen Aufwand darstellen. Es sind Projekte in geringem (z.B. von einer einzelnen Lehrkraft) und grossem Umfang möglich und sinnvoll. Da die Kenntnisse der Lehrenden über Spracherwerb und didaktische Voraussetzungen enorm variieren, ist eine vorgängige minimale Einführung und eine fachliche Be-

Tab. 1 Eingangsvoraussetzungen von immersivem Unterricht

1. Alter bei Beginn	frühkindlich: früh: mittel: spät:	0 - 3/4 Jahre 3/4 - 5/6 Jahre (vor dem Schriffterwerb) 7/8 - 14/16 Jahre bis zur Pubertät (evtl. mit 11/12 Zäsur, abstraktes Denken) ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter	
2. Ziel	perfekte Kenntnisse wie native speaker	funktionale Kenntnisse	
3. Klassenzusammensetzung	monolingual	plurilingual =alle möglichen Varianten	bilingual =reziproker Bilinguismus ² , reziproke Immersion
4. Stand der Kenntnisse	Anfänger(-innen) im L2-Erwerb	wenige Kenntnisse der L2	Fortgeschrittene Kenntnisse der L2
5. Lehrkräfte	"1 Person = 1 Sprache", d.h. es braucht pro Klasse mind. 2 Lehrkräfte, die in der Regel Native speaker sind	"1 Person = 2 Sprachen", d.h. es braucht nur eine Person, die in der L2 über gute Kompetenzen verfügt	
6. Materialien	nicht vorhanden	vorhanden	
7. Methoden	nicht angepasst	optimal	
8. Reihenfolge des Erwerbs	gleichzeitig	hintereinander	
9. Wert der Zielsprache	Sprache mit niedrigem Prestige	Sprache mit hohem Prestige	
10. Wert der Herkunftssprache(n)	niedriges Prestige subtraktiver Bilinguismus ³ Submersion	hohes Prestige additiver Bilinguismus Immersion	
11. Zeitanteil	totale Immersion	partielle Immersion	
12. Sprachverteilung / Anteile	Morgen oder Nachmittag	1. oder 2. Hälfte der Woche	je 50% innerhalb der Lektion
13. Teilnahmestatus	obligatorisch für Lehrkräfte	obligatorisch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte freiwillig für Lernende

gleitung der noch wenig ausgebildeten Lehrkräfte von Vorteil, damit der betriebene Aufwand in einem sinnvollen Verhältnis zum Ertrag steht. Es muss ein Kräfteverschleiss oder eine Desillusionierung vermieden werden, was heisst, dass es vorzuziehen ist, mit kleineren Projekten zu beginnen und diese sorgfältig aufzubauen oder bei Grossprojekten genügend Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Entwicklung einer Didaktik für den bilingualen Sachunterricht
In der Ostschweiz (in den Kantonen

Appenzell AR, St. Gallen, Thurgau und Zürich) wurde zwischen 1993 und 1997 das Nationalfonds-Forschungsprojekt "Französisch-Deutsch, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1" unter der Leitung von Otto Stern durchgeführt und in verschiedenen Bereichen evaluiert. Ziel war es, eine Didaktik für den bilingualen Sachunterricht zu entwickeln⁴. Die sieben Pilotklassen und die vier Kontrollklassen wurden mit *On y va!* unterrichtet. Die Pilotklassen lernten ungefähr zwei Lektionen wöchentlich Geschichte als bilingualen Sachunterricht auf Französisch. Während vier Jahren hat das Projektteam gemeinsam mit den Lehrkräften nicht

nur Materialien sondern auch die Methode entwickelt⁵. Es wurde erhoben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten im bilingualen Sachunterricht speziell zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht mit *On y va!* erworben werden mussten. Die folgende Abbildung ist ein Modell und zeigt die zehn Säulen, auf denen der bilinguale Sachunterricht im sprachlichen Bereich ruht.

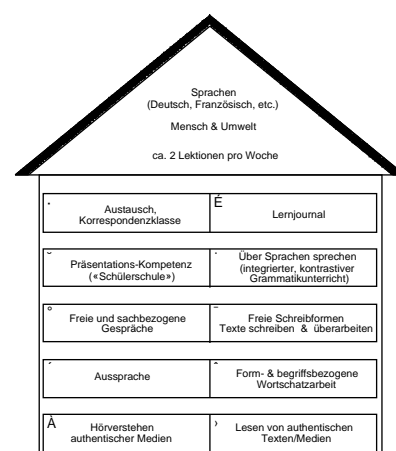


Abb. 1

Im immersiven Unterricht sind vor allem die rezeptiven Fertigkeiten bei der Informations- und Sinnentnahme authentischer Hör- und Lesetexte zu fördern. Zur Sprachproduktion gehören sachbezogene Gespräche und Kompetenz in der Präsentation von neuen Inhalten sowie freie Schreibformen und damit verbunden Überarbeitungs- und Korrekturtechniken. Eine korrekte Aussprache ist nicht nur für die mündliche Kommunikation, sondern auch im Zusammenhang mit der Lesekompetenz sehr wichtig. Von sehr grosser Bedeutung sind die verschiedenen Zugänge zur Wortschatzarbeit, die ihrerseits wieder mit einem integrierten Grammatikunterricht verbunden ist. Expliziter Grammatikunterricht wird weiterhin im Erst- und Zweitsprachenunterricht erteilt, aber vermehrt auf kontrastive Weise. Auch Erkenntnisse aus den "Language awareness"-Konzepten sollen in den

L1-Unterricht einfließen, was mit “über Sprachen sprechen” charakterisiert worden ist. Wenn die Lernenden zusätzlich ein Lernjournal führen, erhalten sie Gelegenheit, sich ihrer Verhaltensweisen beim Lernen bewusst zu werden, die eigene Entwicklung schriftlich festzuhalten, den Verbindlichkeitsgrad bei beabsichtigten Verhaltensänderungen zu erhöhen und somit Mittel zur besseren Erreichung ihrer Lernziele zu erhalten. Bei einem bevorzugterweise “rollenden” Austausch mit Lernenden aus dem anderen Sprachgebiet, bei dem nicht die ganzen oder halben Klassen ausgetauscht werden, sondern nur 1-2 Schüler(-innen) gleichzeitig, bestätigt den Erfolg der Bemühungen und erhöht die Motivation der Lernenden erheblich.

Das hier beschriebene Didaktik-Modell zeigt vor allem die sprachliche Seite. Es ist selbstverständlich, dass die fachdidaktische Seite auch berücksichtigt wurde; es fand aber wegen Ressourcenmangels keine Evaluation der Fachkompetenzen statt. Dies wäre die Aufgabe eines nächsten Langzeit-Forschungsprojekts.

Im folgenden Abschnitt sollen weitere persönliche Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit meiner Lizenziatsarbeit⁶ stehen und aus vielen Unterrichtsbesuchen in immersiv geführten Klassen und verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen hervorgegangen sind, beschrieben werden.

Was wäre unter einer allgemeinen Immersionsdidaktik zu verstehen?

Immersionsdidaktik wird hier verstanden als Vereinigung von der betreffenden Fachdidaktik und der L2-Didaktik, die wiederum eine Unterkategorie der allgemeinen Sprachdidaktik ist.

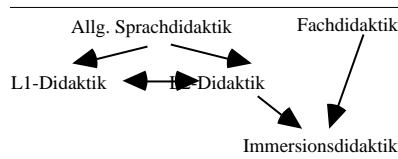


Abb. 2 Position der Immersionsdidaktik

Die Einsicht, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist, könnte von den meisten Lehrkräften bewusster umgesetzt werden, denn die Förderung der Sprache kommt jedem Sachfach zugute. Wenn umgekehrt in einer Klasse eine interaktive, vertiefte Auseinandersetzung mit der Sache stattfindet, wird automatisch auch die sprachlich präzise Ausdrucksfähigkeit gesteigert. Volksschullehrkräfte unterrichten häufig sowohl sprachliche wie nichtsprachliche Fächer an der selben Klasse und können in ihrem Unterricht durch fächerübergreifendes Lehren Synergien entstehen lassen, was für einen immersiven Unterricht ideal ist.

Im immersiven Unterricht gibt es zusätzlich einige spezielle Lernsituationen, wie u.a.

- den geringeren oder stärkeren Einbezug der L1, je nach Kenntnisstand der Lernenden
- den Umgang mit bilingualen oder multilingualen Klassen (auch im Zusammenhang mit dem Stellenwert der Mundart im Unterricht)
- die Evaluation der Sache und nicht der Sprache
- fächerübergreifende Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden, wenn nicht verschiedene Fächer an der selben Klasse unterrichtet werden.

Adressat(-innen) einer Immersionsdidaktik sind vor allem diejenigen Fachlehrkräfte, die über gute Kompetenzen in einer Fremdsprache verfügen, und gerne immersiv unterrichten möchten, im Laufe ihrer Aus- und Fortbildung aber nie in Berührung kamen mit Erkenntnissen über den Erst- und Zweitspracherwerb und den entsprechenden didaktischen Möglichkeiten. Es ist eine diesbezüglich gründliche Ausbildung sehr wünsch-

bar, damit ein variantenreicher Unterricht stattfinden kann und in vielen Situationen vorher ungenutzte Möglichkeiten zur sprachlichen und fachlichen Förderung der Lernenden ergriffen werden. Diese steht in einem weiteren Sinn im Zusammenhang mit lernerzentriertem Unterricht oder mit den sogenannten erweiterten Lernformen (ELF), was nicht heisst, dass die Lehrperson nicht auch Phasen von Frontalunterricht einsetzen muss oder kann.

An einigen deutschen Universitäten gibt es bereits bilinguale Lehrgänge für Gymnasiallehrkräfte. In der Schweiz ist bisher der immersive Unterricht hauptsächlich von den Fremdsprachexpert(-innen) aus propagiert und formuliert worden. Eine künftige Zusammenarbeit mit Sachfachlehrkräften und -didaktiker(-innen) wäre der Entwicklung einer Immersionsdidaktik sicher sehr dienlich.

Anmerkungen

¹ Erklärung der EDK zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Bulletin Langue 2, 2/1995.

² Reziproke Immersion: In einer Klasse lernen z. B. 40% L1-Französischsprachige und 60% L1 Deutschsprachige je die Sprache der anderen Gruppe.

³ Die L1 wird verdrängt und abgelehnt, da sie im Aufnahmeland wenig Prestige hat.

⁴ STERN, O. / ERIKSSON B. / LE PAPE RACINE Ch. / REUTENER H. / SERRA C. (1999): *Französisch - Deutsch, Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger.

⁵ ERIKSSON B. / LE PAPE RACINE Ch. / REUTENER H. (2000): *Prêt-à-partir*, Zürich, Pestalozzianum.

⁶ Immersion - theoretische und empirische Begründungen der Methode und Konsequenzen für eine Immersionsdidaktik (Prof. Dr. K. Reusser, Universität Zürich).

Christine Le Pape Racine

Sekundarlehrerin, Lehrmittellautorin, Lizenziandin in Pädagogik, Lehrer- und Lehrerinnenfortbildnerin.

Gabriela Fuchs
Brig

Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis

In Vallese, cantone bilingue, già da alcuni anni si stanno sperimentando diversi modelli di insegnamento bilingue. Quattro comuni iniziano l'insegnamento per immersione a livello di scuola dell'infanzia o di scuola elementare. Per la messa a punto dei progetti si sono presi in considerazione parametri legati alle strutture organizzative della scuola e alle condizioni linguistiche esistenti sul territorio. In questo contributo vengono esposte alcune esperienze fatte finora. E' interessante notare come queste esperienze abbiano avuto un effetto collaterale inaspettato: ci si è resi conto che le differenze tra la parte tedesca e quella francofona del cantone in materia scolastica (orari, programmi, formazione degli insegnanti, ecc.) sono parecchio pronunciate. Ciò ha prodotto un'intensa discussione e ha richiesto alle persone coinvolte flessibilità e senso di apertura.

Die momentan im Kanton Wallis laufenden Schulversuche mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- oder Primarschulstufe unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt: der zweisprachige Unterricht beginnt bereits im Kindergarten (frühe Immersion) oder setzt auf Primarschulstufe ein, und zwar je nach Gemeinde im 3. oder 5. Primarschuljahr (mittlere Immersion). Der Beginn ist unterschiedlich, andere Projekt-Parameter (z.B. L2-Intensität von 50%, einfache Immersion, Deutsch und Französisch als implizierte Sprachen) oder die Anwendung des Prinzips „eine Lehrperson – eine Sprache“ sind gleich. Pro Gemeinde werden 1-2 Klassen der betreffenden Stufe zweisprachig geführt und in der Regel starten in jedem Schuljahr eine oder zwei neue Klassen, während die anderen zweisprachig weiterlaufen. (Siehe Tab. 1)

Während man sich also in drei Gemeinden für ein Modell entschieden hat, werden in Siders zwei Modelle erprobt, deren Ergebnisse nach einer Versuchsphase verglichen werden und dann zu einer Wahl von Modell 1 oder 2 führen sollen.

Bestimmung der Projekt-Parameter

Der Festlegung der grundsätzlichen Projekt-Parameter gingen v.a. in der Pioniergemeinde Siders lange Diskussionen voraus (Fragen zum Beginn, zur L2-Intensität, zur Zusammensetzung der Klassen, zum Einbezug des Dialekts). Nach Bestimmung dieser Parameter musste die Umsetzung angegangen werden (Lehrpersonen, Stundentafel, Fächer in L2, Lernziele und Lehrmittel, Ausbildung der Lehrpersonen, Auswahl der Schülerinnen und Schüler etc.). Die später beginnenden französischsprachigen Gemeinden (Monthey und Sitten) konnten von den in Siders gemachten Erfahrungen profitieren. Bei der Konzeption der zweisprachigen Schulversuche mussten zudem gemeinde-spezifische Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

So war in Siders aufgrund der sprachlichen Situation der Gemeinde (deutschsprachige Minderheit und Schulangebot auch in deutscher Sprache) ursprünglich ein Modell mit reziproker Immersion (gemischte Klassen) favorisiert worden. Die Erfahrungen mit gemischtsprachigen

Tab. 1: Überblick über die Modelle mit zweisprachigem Unterricht (KG = Kindergarten, PS = Primarschule)

Gemeinde	offizielle Sprache	Beginn zweispr. Unterricht	L2	Start des Projekts	Anzahl Projektklassen 1999/2000
Siders (Sierre)	Franz.*	2. KG 3. PS	Deutsch	1994/95 1996/97	2 Klassen (auf 2 Jahrgänge beschränkt) 4 Klassen
Sitten (Sion)	Franz.*	1. KG	Deutsch	1995/96	10 Klassen (jeweils 2 Klassen pro Jahrgang)
Monthey	Franz.	2. KG	Deutsch	1995/96	5 Klassen
Brig-Glis	Deutsch	5. PS	Franz.	1995/96	4 Klassen (1999/2000: keine neue Klasse)

* Im Gegensatz zu den beiden anderen Gemeinden kann in Siders und Sitten die obligatorische Schulzeit in beiden Kantonssprachen absolviert werden (es gibt also auch deutsche Schulen), beide Städte sind aber nicht offiziell zweisprachig.

Kindergartenklassen im Schuljahr 1993/94, als französischsprachige Kinder in die deutschen Kindergartenklassen integriert wurden¹, machten dann allerdings deutlich, dass die Umsetzung dieses Modells in Siders problematisch sein würde, da die deutschsprachige Minderheit in dem Projekt eine „Bedrohung“ für die deutsche Schule sah. Diese Wahrnehmung ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die dominierende Sprache der Gemeinde - das Französische - zur Umgangssprache zwischen den Kindern in den gemischten Klassen geworden war. Man entschied sich deshalb für einfache Immersion, d.h. der zweisprachige Unterricht richtet sich an „homogene“ Klassen mit Ausgangssprache Französisch und Zweitsprache Standarddeutsch.

Im Gegensatz zu den Projekten im französischsprachigen Wallis beginnt der zweisprachige Unterricht in der deutschsprachigen Gemeinde Brig-GLIS relativ spät. Verschiedene Rahmenbedingungen legten einen Beginn in der 5. Primarklasse nahe, u.a. der Umstand, dass die Gemeinde vier Ortschaften mit Schulangebot bis zur 4. Primarklasse umfasst und der reguläre Französischunterricht erst in der 4. Primarklasse beginnt. Die sprachliche Zusammensetzung der Gemeinde (kaum Französischsprachige) liess nur einfache Immersion zu.

Unterschiedliche Ausrichtung der Sprachregionen in Schulfragen

Als sich bei der Ausarbeitung der Projekte die Frage stellte, welche Fächer in der L2 unterrichtet werden sollten, legte man Wert darauf, auch sprachintensive Fächer zu berücksichtigen (z.B. *Mensch und Umwelt/ connaissance de l'environnement*) und „Hauptfächer“ (z.B. Mathematik) miteinzubeziehen. Als Lehrpläne für die zweisprachigen Klassen gelten weitgehend die Lehrpläne der jeweiligen Ausgangssprache, d.h. in den

zweisprachigen Klassen von Siders, Sitten und Monthey folgt man den Lehrplänen des französischsprachigen Wallis (Ausnahme s. unten).

In den zweisprachigen Klassen des französischsprachigen Wallis wird mit Ausnahme einer Lektion² der gesamte Mathematikunterricht in der L2 erteilt, und zwar arbeitet man in diesem Fach mit dem Lehrmittel des deutschsprachigen Kantonsteils. Die Übernahme dieses Lehrmittels bedingte auch eine Übernahme des Oberwalliser Lehrplans³, da mit dem deutschen Lehrmittel die Lernziele des Lehrplans des französischsprachigen Kantonsteils nicht abgedeckt werden können⁴. Es wurden aber auch gewisse Kompromisse eingegangen, so werden bestimmte Themen des „französischen“ Lehrplans (z.B. Geometrie) in den zweisprachigen Klassen ergänzend erarbeitet. Zusätzlich unterscheidet sich auch - wie könnte es anders sein - die Stundendotation im Fach Mathematik in den beiden Kantonsteilen. Die „deutsche“ Stundendotation konnte aber in den zweisprachigen Klassen nicht übernommen werden, weil dies zu viele Umstellungen verursacht hätte.

Diese Neu-Ausrichtung verlangt Offenheit von Seiten der Eltern und Lehrpersonen, letztere müssen z.T. auf das für sie neue Lehrmittel umgeschult werden. Auch die L1-Lehrpersonen, die eine Lektion Mathematikunterricht übernehmen, sind von diesem Wechsel betroffen. In der französischsprachigen Gemeinde Monthey arbeiten die zweisprachigen Klassen als einzige mit diesem „fremden“ Lehrmittel. Trotz dieser Schwierigkeiten war die Wahl des deutschsprachigen Lehrmittels sicher richtig. Dies bestätigen die durchgehend positiven Rückmeldungen der Lehrpersonen. Zudem ist Mathematik damit eines der wenigen Fächer, in dem die L2-Lehrpersonen der zweisprachigen Klassen in ihrer Unterrichtsgestaltung auf ein offizielles Lehrmittel zurückgreifen können. Dieser Umstand muss um so

positiver bewertet werden, als das Fehlen von Unterrichtsmaterialien in anderen L2-Fächern zu einem beträchtlichen Mehraufwand für die L2-Lehrpersonen führt.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Mathematikunterricht in der L2 sind sehr gut. Der vorgeschriebene Kernstoff A („obligatorisch“) kann in allen Klassen abgedeckt werden.⁵ In einigen Klassen werden bestimmte Themen, die im Folgejahr wieder aufgenommen werden, weggelassen (vgl. „Spiralprinzip“ des Lehrmittels). Als weitere „Entlehnung“ aus dem deutschsprachigen Kantonsteil kann beispielsweise die Übernahme des Flötenunterrichts für die zweisprachigen Klassen angeführt werden oder die Anwendung eines notenlosen Berichts auf der Unterstufe.

Erfahrungen mit dem L2-Sachunterricht in den verschiedenen Modellen

Der Beginn des zweisprachigen Unterrichts im Kindergarten ermöglicht es den Kindern, L2-Verstehenskompetenzen zu entwickeln, auf denen im L2-Sachunterricht auf Primarstufe aufgebaut werden kann. Auf dieser Stufe können z.B. im L2-Mathematikunterricht viele Ziele auf spielerische Art oder durch Handeln erreicht werden und die Texte im Schülerbuch beschränken sich weitgehend auf Handlungsanweisungen. Die Kinder, welche im 3. Primarjahrsjahr in eine zweisprachige Klasse wechseln, verfügen in der Regel über gar keine L2-Kenntnisse, der Einstieg in den L2-Sachunterricht (v.a. *Mensch und Umwelt*, Mathematik) gestaltet sich dementsprechend viel schwieriger. Die Schülerinnen und Schüler in Brig-GLIS ihrerseits haben vor Eintritt in die zweisprachige Klasse den traditionellen L2-Unterricht besucht (100 Minuten/ Woche in der 4. PS), auch sie verfügen zu Beginn des immersiven Unterrichts nur über

minimale L2-Kenntnisse.

Für die Klassen mit mittlerer Immersion im französischsprachigen Wallis stellt sich im Fach Mathematik eine zusätzliche Schwierigkeit: im 1. und 2. Primarschuljahr arbeiten die Kinder mit dem Lehrmittel des französischsprachigen Kantonsteils. Mit dem Wechsel in die zweisprachige Klasse im 3. Schuljahr übernehmen sie das „deutsche“ Lehrmittel (s. oben). Die Lehrpersonen der zweisprachigen Klassen müssen von daher anfangs einige Themen mit den Kindern aufarbeiten, um den „Anschluss“ an das neue Lehrmittel zu ermöglichen.

Obwohl die Kinder nur über minimale oder gar keine L2-Ausgangskenntnisse verfügen, erfolgt die Hälfte des Unterrichts von Anfang an in der L2. In den mittleren Immersionsprojekten werden jedoch in den ersten Monaten die Sachunterricht-Lektionen⁶ für die Erarbeitung von L2-

Grundkenntnissen eingesetzt. Es findet also eine Art themenzentrierter L2-Unterricht statt, z.B. zu den Themen *Schule und Schulmaterial, Zeit (Uhrzeit, Wochentage, Monate, Jahreszeiten)*⁷. Auch im Mathematik-Unterricht müssen in einer Anfangsphase zuerst einmal fachspezifische Sprachkenntnisse vermittelt werden (Zahlen, mathematische Grundbegriffe). Im Gegensatz zum Sachunterricht setzt aber in Mathematik der „fachspezifische“ Unterricht sehr rasch ein.

Die hohe L2-Dotation ermöglicht rasche Fortschritte in der L2 (v.a. rezeptive Kenntnisse) und so bald als möglich versuchen die Lehrpersonen, auch im Fach *Mensch und Umwelt* Themen aus dem regulären Lehrplan einzubringen (z.B. nach dem 1. Trimester).

In allen Fächern versuchen die Lehrpersonen von Anfang an, so viel als möglich in der L2 zu sprechen (z.T.

sogar ausschliesslich, z.B. mit älteren Schülerinnen und Schülern mit Projektbeginn in der 5. PS). Sie entlasten ihre Aussagen und Aufträge, indem sie Mimik und Gestik einsetzen, Handlungsabläufe konkret vorzeigen, visuellen Support und konkrete Materialien einsetzen, einfache Sätze verwenden und einzelne Wörter übersetzen. Am Anfang greifen einige auch auf längere Übersetzungen in die L1 zurück, dieses Übersetzen wird aber vielfach auch von den Kindern selber übernommen, die sich gegenseitig helfen. Von den Kindern verlangt diese Einstiegsphase einen sehr hohen Grad an Aufmerksamkeit, denn sie müssen sowohl verbale als auch nonverbale Informationen aufnehmen (visueller Input, das Verhalten der anderen in der Klasse gut beobachten). Der L2-Input darf dementsprechend nicht zu lange sein und der Unterricht muss abwechslungsreich gestaltet werden (Abfolge verschiedener Arbeitsformen). In den ersten Jahren mit zweisprachigem Unterricht wechselt die Unterrichtssprache nach einem halben Tag, d.h. die L2 ist höchstens während vier Lektionen präsent. An diesem Halbtage wechseln nach Möglichkeit „kognitive“ und „nicht-kognitive“ Fächer einander ab.



Mercato a Bali

Zusammensetzung der Klassen

Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Projekten beruht auf Freiwilligkeit, d.h. die Eltern können ihre Kinder für die Projekte einschreiben. Wenn die Nachfrage das Angebot überschreitet (vgl. nur eine oder zwei zweisprachige Klassen pro Jahrgang), müssen die Schülerinnen und Schüler, welche an den Projekten teilnehmen können, ausgelost werden. Diese Freiwilligkeit der Teilnahme hat Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Klassen. Während sich die Klassen der frühen Modelle v.a. aufgrund des sozioökonomischen oder des sprachlichen Hintergrunds

und der Herkunft der Kinder unterscheiden, lässt sich in später beginnenden Projekt feststellen, dass eher schulisch leistungsstärkere Kinder in die zweisprachigen Klassen wechseln. So konnte die grosse Mehrheit der Kinder, die in Brig-Glis ab dem 5. Schuljahr am zweisprachigen Unterricht teilgenommen hatten, auf Orientierungsschulstufe in die Sekundarschule (erweiterte Ansprüche) wechseln. Es findet also in diesem Fall eine Art „Vor-Selektion“ statt (die eigentliche Selektion für die Sekundarstufe I findet erst am Ende der 6. Primarschule statt). Mit zunehmender Projektdauer – so konnte festgestellt werden – dehnt sich zwar das Leistungsspektrum in den zweisprachigen Klassen aus, die Zusammensetzung ist aber nach wie vor nicht mit derjenigen einer Regelklasse vergleichbar. In den zweisprachigen Klassen mit frühem Beginn sind dagegen auch Kinder mit schulischen Schwierigkeiten vertreten. Die Tendenz, dass bis zur Etablierung eines Projekts eher Kinder aus „bestimmten Milieus“ oder einem „bestimmten Leistungssegment“ teilnehmen, kann bei der Implementierung von Schulversuchen ganz generell festgestellt werden. Im Fall der zweisprachigen Schulversuche zeigt sich, dass diese Tendenz je nach prozentualem Anteil der zweisprachigen Schülerschaft an der Gesamtschülerschaft eines Jahrgangs mehr oder weniger deutlich wahrgenommen wird. In Brig-Glis wurde dieser Aspekt zu einem wesentlichen Kritikpunkt am Projekt, als sich der Anteil der zweisprachigen Schülerschaft mit der Eröffnung von zwei Klassen – statt wie bisher einer Klasse⁸ – von rund 15% auf einen Drittel verdoppelte.

Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Artikel wurde versucht, einige schulpraktische Erfahrungen mit mittleren und frühen

Immersionsprojekten aufzuzeigen. Aspekte wie die Ausbildung der Lehrpersonen oder die fehlenden Lehrmittel für den L2-Unterricht wurden dabei nur am Rand angesprochen. Gerade in diesem Zusammenhang ist es sehr wichtig, Kontakte zwischen den in den Projekten implizierten Lehrpersonen zu organisieren oder zumindest anzuregen (Erfahrungs- und Materialaustausch). Zum jetzigen Zeitpunkt bedeutet jeder Abgang einer erfahrenen L2-Lehrperson den Verlust von wertvollem Know-How. Auch das Prinzip „eine Lehrperson – eine Sprache“ und das daraus resultierende Job-Sharing (zwei Lehrpersonen übernehmen eine Klasse oder unterrichten je ein halbes Pensum in zwei Klassen) ist v.a. für die Lehrpersonen auf Primarschulstufe gewöhnungsbedürftig und verlangt einen zeitlichen Mehraufwand. Wie aus den Ausführungen in diesem Artikel ersichtlich wurde, müssen die Lehrpersonen auch in anderen Bereichen aufwändige Arbeit leisten (z.B. Erarbeiten von Lehrmitteln). Dagegen war nie von einer entsprechenden Entlastung die Rede.

In vielen Bereichen stehen befriedigende Lösungen noch aus.

Anmerkungen

1 Vgl. dazu BREGY, A./ FUCHS, G./ WEISS, J. (1995): *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1993/94. Intégration des enfants francophones dans les classes allemandes*, Neuchâtel, IRDP.

2 Die Lektion in der L1 dient einerseits dem sprachlichen Transfer (Fachwortschatz in L1) und der Verständnisabsicherung und Festigung von Themen, je nach L2-Kenntnissen der Kinder aber auch der Einführung neuer Inhalte.

3 Dieser Unterschied beruht auf der unterschiedlichen Ausrichtung der beiden Kantonteile in der schulischen Zusammenarbeit (französischsprachiger Kantonsteil: Zusammenarbeit mit der *Conférence intercantonale des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CDIP/SR/Ti), deutschsprachiger Kantonsteil: Zusammenarbeit mit der *Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz* (IEDK).

4 *Schlussbericht der Arbeitsgruppe Lernziele im Fach Mathematik (Koordination der Pro-*

gramme) vom 8. Mai 1999. Bericht einer vom Kanton eingesetzten Arbeitsgruppe mit dem Auftrag, die Mathematikprogramme des Ober- und Unterwallis am Ende der Primarschulzeit und nach der 2. und 3. Klasse der Orientierungsschule (Sekundarstufe I) zu vergleichen, auch im Hinblick auf die Abnehmerschulen (Kollegium, Berufsschule, Handelsschule). Die Arbeitsgruppe stellt fest, dass die Unterschiede am Ende der 6. PS grösser sind als am Ende der 3. Sek. Bis Ende der obligatorischen Schulzeit gleichen sich die Inhalte weitgehend an und ermöglichen von daher einen relativ unproblematischen Wechsel in eine L1-Abnehmerschule.

5 Die Feststellungen beruhen auf den Rückmeldungen des Fachberaters Mathematik, der die L2-Lehrpersonen der zweisprachigen Klassen in fachspezifischen Fragen berät.

6 Ca. 110 Minuten/ Woche, im Brig-Gliser Modell sind es 5 Lektionen pro Woche.

7 In Brig-Glis wurde zudem in den zweisprachigen Primarschulklassen die Zeit für den L2-Sprachunterricht im Vergleich zu einsprachigen Klassen dieser Stufe verdoppelt.

8 Diese Entscheidung wurde von den Schulbehörden aufgrund der grossen Nachfrage gefällt.

Gabriela Fuchs

wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Universitären Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit* der Universität Bern und am *Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA)*.

Christian Merkelbach
Tramelan

Vous avez dit enseignement Bi(e)lingue?

Im August 1999 hat eine zweisprachige Schule in Biel-Bienne mit dem ersten konkreten Immersionprojekt begonnen, das offiziell vom Kanton Bern unterstützt und wissenschaftlich begleitet wird. Betroffen sind Schülerinnen und Schüler aus den ersten zwei Klassen der Primarschule. Das Projekt ist zwar kaum auffällig, es erweckt aber grosses Interesse, zumal einerseits eine ganze Schule darin involviert ist und andererseits auch die Dimension des Dialekts berücksichtigt wird. So wird im Rahmen der 4 Wochenstunden auch Schweizerdeutsch unterrichtet. Ausgehend von den Anfangskenntnissen und vom familiären Sprachkontext der Lernenden, wird eine begleitende Untersuchung die Anwendung der erworbenen Kompetenzen in dem Alltag überprüfen. Die Auswertung der Ausgangsdaten zeigt einen erstaunlichen Sprachreichtum der betroffenen 93 Schülerinnen und Schüler: auf 19 Nationalitäten kommen 18 Erstsprachen. Nur 7 Schülerinnen und Schüler geben an, einsprachig zu sein.

En août 1999, le premier projet d'enseignement par immersion partielle a débuté à l'école primaire de Boujean. On peut s'étonner du fait que la ville de Biel-Bienne, officiellement bilingue, ait attendu aussi longtemps avant d'initier une telle expérience. L'idée longtemps acceptée selon laquelle les contacts et échanges entre populations francophone minoritaire et alémanique dominante se régulaient naturellement, sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une politique favorisant le bilinguisme, constitue sans doute une explication partielle à cette situation. Autre sujet d'étonnement: l'expérience qui vient de débiter est le premier véritable projet¹ du canton de Berne (officiellement bilingue, lui aussi) dans le cadre de l'enseignement obligatoire, une autorisation d'expérimentation ayant été dument signée par la Direction de l'instruction publique. L'encadrement scientifique de l'expérience est assuré par l'Office de recherche pédagogique du canton. Il est par ailleurs prévu que ce projet serve de modèle cantonal pour ce qui touche aux démarches de mise en place, à la structuration de la formation et à la pratique de classe.

Le contexte biennois

Depuis une dizaine d'années – et notamment grâce aux impulsions du Forum du bilinguisme² – le contexte linguistique de cohabitation des communautés alémanique et francophone a quelque peu évolué. Une récente enquête menée par un institut de recherche et par le CURP de l'Université de Berne³ (Forum du bilinguisme, 1999: 6-9), a montré que les francophones considèrent désormais majo-

ritairement que l'on ne parle que trop peu du problème du bilinguisme à Bienne; en outre, ils perçoivent de manière moins négative la cohabitation des groupes linguistiques⁴. Un rapport récent (Thomas, 1999) portant sur la *formation professionnelle dans la région bilingue Bienne/Seeland/Jura bernois* et analysant les difficultés rencontrées par les élèves francophones et alémaniques de Bienne à leur sortie de la scolarité obligatoire, montre que *lanon maitrise* ou *la faible maitrise* du dialecte alémanique constitue un obstacle sérieux pour les jeunes francophones lorsqu'ils sont à la recherche d'une place d'apprentissage sur le marché biennois.

Le statut de minorité linguistique des francophones a longtemps engendré des représentations négatives de la langue partenaire alémanique (aussi bien pour le dialecte que pour la langue standard) et a constitué un frein à une véritable instauration du bilinguisme (Muller, 1998). Alors même que la proportion de francophones dans la ville de Biel-Bienne n'a que peu changé depuis le début du siècle (31 % lors du recensement de 1990), celle des alémaniques a constamment diminué, bien que toujours majoritaire (53 % en 1990). C'est dire que la proportion d'autres langues (16%) a progressé, orientant la population biennoise d'un bilinguisme majoritaire vers un plurilinguisme (Intervalles, no 51: 27-29).

Projet *Ponts/Brücken* à l'école primaire de quartier de Boujean

Ces divers signes d'évolution du contexte spécifique biennois expliquent pour une large part les raisons qui ont

poussé certains parents francophones de l'école de quartier de Boujean, avec l'appui d'un groupe d'enseignantes et enseignants, à déposer une demande formelle de réalisation d'un projet d'enseignement bilingue. Fait notoire à souligner: le recours au dialecte alémanique dans l'enseignement bilingue pour les élèves des classes francophones était fortement revendiqué par les parents concernés. Certains des objectifs poursuivis par le projet sont classiques: développer l'apprentissage précoce de la langue II, favoriser l'éveil et l'ouverture aux langues; d'autres sont plus spécifiquement liés au contexte biennois puisque, dans un collège bilingue, il est évidemment possible de dévelop-

per les contacts entre francophones, allophones et alémaniques et de permettre aux élèves des classes francophones d'apprendre à comprendre et à parler le suisse allemand. En outre, la réalité des contacts entre communautés linguistiques différentes dans la vie quotidienne constitue pour les élèves un prolongement naturel et un terrain idéal de transfert et de mise en application des compétences acquises dans le cadre scolaire. L'intérêt de ce projet réside aussi dans le fait qu'une école entière, avec l'appui des parents et des autorités, manifeste la volonté de conduire un enseignement bilingue pour tous les élèves en faisant de cet objectif la priorité de son projet d'établissement.

L'enseignement bilingue est ainsi structuré autour d'un échange de leçons entre enseignant(e)s de même degré intervenant dans les classes de leurs collègues enseignant dans la langue partenaire, selon le principe *un enseignant, une langue*. A priori, on pourrait juger timide que l'expérience se limite à 4 leçons hebdomadaires d'immersion; mais la dynamique qui s'est créée et qui entraîne l'ensemble du corps enseignant dans l'expérimentation renforce considérablement ce projet, désormais mené par une équipe pédagogique motivée et en voie d'instaurer une forte collaboration.

Actuellement, les élèves de première et deuxième années participent aux premiers pas du projet⁵. On notera que les élèves des classes francophones reçoivent un enseignement en *schwyzerdütsch* pendant trois leçons (sur quatre) en première année, la proportion d'allemand standard étant progressivement augmentée dans les années ultérieures. Les disciplines enseignées en L2 appartiennent plutôt au domaine des branches d'éveil: *éducation physique, éducation artistique, activités créatrices manuelles, environnement* (domaine *Natur-Mensch-Mitwelt* chez les Alémaniques), *écriture*. On relèvera le caractère contraignant du projet, qui oblige les élèves scolarisés à l'école primaire de Boujean à participer au projet. Les parents peuvent certes refuser d'envoyer leur enfant à l'école de Boujean, mais ils doivent en faire la demande et dans ce cas accepter un transfert dans une autre école.



Mercato di uccelli

L'encadrement scientifique

Hors de son contexte biennois, l'expérience de Boujean n'a en soi rien de très original. Elle présente toutefois l'intérêt de concerner la totalité des élèves accédant à l'école, toutes catégories sociales confondues. La zone de recrutement de l'école est à ce point de vue intéressante, car la popu-

lation d'origine étrangère y est assez fortement représentée (cf. analyse ci-dessous). Les effets de l'enseignement bilingue peuvent donc être évalués dans un contexte réaliste et représentatif d'une situation d'enseignement ordinaire dans le contexte biennois. Nous avons effectué un recueil de données en soumettant un questionnaire à visée sociolinguistique aux parents et aux élèves concernés; ce questionnaire porte notamment sur les connaissances et habitudes langagières initiales dans le cadre familial et sur les relations et pratiques langagières des élèves dans leur vécu quotidien (cour de récréation, quartier, participation à des associations diverses). Nous souhaitons par ce biais évaluer annuellement au moyen d'un questionnaire ciblé les changements d'attitude et de comportement que l'enseignement par immersion pourrait contribuer à générer, en relation avec les représentations et les compétences linguistiques initiales. Divers tests porteront annuellement sur l'évaluation des compétences (réceptives et productives) acquises en L2, assortis d'entretiens avec les enseignantes et enseignants concernés.

Bref regard sur les caractéristiques linguistiques de la population scolaire

Les élèves impliqués dans le processus expérimental de Boujean sont répartis dans 5 classes (2 classes francophones et 3 classes alémaniques): 93 élèves (37 de 1^{re} année et 56 de 2^e année primaire) participent ainsi au projet. Si on prend en considération les nationalités, on constate que 61 % de la population scolaire est suisse, alors que les élèves d'origine étrangère représentent 39 % des effectifs, rassemblant 19 nationalités différentes. (Voir Tab. 1)

L'allemand standard, le dialecte alémanique et le français sont les langues

Tab. 1

Elèves de nationalité suisse	Elèves de nationalité suisse mais d'origine étrangère initiale	Autres origines	Totaux
44	13	36	93
	61 %	39 %	100 %

Tab. 2

Langues premières déclarées						
	Dialecte	Allemand standard	Français	Italien	Albanais	Autres
Nombre d'élèves	31	1	23	9	9	20
Elèves en %	33 %	1 %	25 %	10 %	10 %	21 %
Totaux		59 %			41 %	

Tab. 3

	Français	Dialecte	Allemand standard	Autres	Total
Nombre de citations	50	39	43	29	161

premières de 59 % des élèves impliqués dans l'expérience d'enseignement bilingue. On recense 15 autres langues premières différentes. On notera qu'un seul élève a déclaré posséder deux langues maternelles. (Voir Tab. 2)

Nous avons demandé aux élèves de préciser s'ils connaissaient une ou plusieurs autres langues: on notera que seuls 7 élèves (sur 93) se déclarent monolingues (2 alémaniques et 5 francophones). La richesse des connaissances (même faibles) déclarées dans d'autres langues apparaît clairement si l'on sait que:

- 34 élèves déclarent connaître une deuxième langue;
- 29 élèves déclarent connaître deux autres langues en plus de leur L1;

- 23 élèves déclarent en connaître trois autres.

Nous avons de surcroît demandé aux élèves de se prononcer sur leur *capacité à comprendre* ces autres langues. En nombre de citations, on relèvera tout d'abord les langues les plus fréquemment mentionnées. (Voir Tab. 3)

Sur l'appréciation que font les élèves de leurs capacités

- d'une part à comprendre ces autres langues,
 - d'autre part à parler ces autres langues,
- on relèvera les éléments suivants. (Voir Tab. 4)

Si on cherche à savoir en fonction de quelles langues premières les élèves se répartissent lorsqu'ils citent leur

capacité de compréhension, on constate que les élèves de langue première française ou suisse alémanique/allemande déclarent connaître sensiblement moins de langues que leurs camarades d'origine étrangère. (Voir Tab. 5)

Quelques lignes de force pour conclure

Nous terminerons ce tour d'horizon en constatant que sur une population encore restreinte quant au nombre d'élèves, un constat s'impose: la richesse des connaissances linguistiques initiales présentes - même de façon modeste - chez un grand nombre d'élèves de 7 et 8 ans, est assez impressionnante. On pouvait certes s'y attendre, compte tenu du contexte plurilingue de plus en plus marqué en ville de Biel-Bienne.

L'intérêt de la mise en route d'un projet d'immersion partielle est aussi confirmé par les premières impressions produites par ce bain linguistique: les enseignant(e)s constatent un changement d'attitude déjà perceptible en ce qui concerne le rapport à la langue partenaire; elles confirmeront toutes que des procédures de compréhension de la L2 se sont installées assez rapidement. Les rapports entre élèves de classes différentes tendent également à évoluer. Cette dernière piste et le transfert à la vie quotidienne constituent l'un des éléments clés, avec la découverte et l'apprentissage du dialecte alémanique, du projet d'enseignement bilingue de Boujean.

Notes

¹ Les gymnases français et allemand de Bienne ont néanmoins mis sur pied dès août 1998 un projet d'enseignement par immersion dans des classes bilingues, avec autorisation de la DIP du canton de Berne.

² Fondation créée conjointement par la ville de Bienne et le canton de Berne; cette fondation est très active en ville de Bienne; elle est animée par A. Jean Racine.

Tab. 4

		Nombre de citations
Capacité à comprendre les langues citées	Très bien	75
	Assez bien	20
	Un peu	63
Capacité à parler les langues citées	Bien	80
	Un peu	59
	Pas du tout	21

Tab. 5

L1	Nombre de citations concernant la compréhension des autres langues en fonction de la langue première			Totaux
	Très bien	Bien	Un peu	
dialecte/allemand	19	2	23	44
français	5	5	16	26
langue étrangère	50	14	24	88

³ Centre Universitaire de Recherche sur le Plurilinguisme, Université de Berne

⁴ 49% des francophones considèrent que les communautés linguistiques alémaniques et francophones vivent *plutôt séparément*, tandis que 45% estiment qu'elles vivent *plutôt en bonne entente*. Ce résultat dénote une évolution positive comparée - malgré des questions posées différemment - au baromètre de 1986.

⁵ Les élèves de 2P ont pratiqué l'immersion à raison de deux périodes hebdomadaires dès janvier 1999, à titre d'expérience préalable destinée à permettre une formation initiale du corps enseignant et une observation en classe visant une pratique réflexive.

Ville de Bienne, DIP du canton de Berne.

MULLER, Nathalie (1998): "*L'allemand, c'est pas du français!*", *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, LEP/IRD, coll. Recherche.

THOMAS, Ralph (1999): *La formation professionnelle dans la région bilingue Bienne/Seeland/Jura bernois, Ville de Bienne*, Direction des écoles et de la culture, Orientation professionnelle Bienne-Seeland.

Christian Merkelbach

né en 1953, licencié ès lettres (français et linguistique), enseignant de français au cycle secondaire I, anc. directeur d'établissement secondaire et méthodologue dans le cadre de la formation des enseignants secondaires, actuellement chef de la section francophone de l'Office de recherche pédagogique du canton de Berne.

Bibliographie

FORUM DU BILINGUISME, (1999): Les cahiers du bilinguisme, No 2 - Baromètre du bilinguisme.

FUCHS, Gabriela, WERLEN, Iwar, (1999): *Bilinguisme à Biel-Bienne / Enquête dans le cadre du baromètre du bilinguisme biennois, sondage 1998, sur mandat du FORUM DU BILINGUISME*.

INTERVALLES, No 51 (1998): - Bilinguisme, Revue culturelle du Jura bernois et de Bienne. MERKELBACH, Christian, (à paraître): Concept pour un projet d'enseignement bilingue,

Peter Klee
Speicher

Bilingualer Unterricht in Speicher (AR)

Le concept de l'enseignement bilingue adopté à Speicher/AR est fortement marqué par le programme national de recherche 33, dirigé par le Dr. Otto Stern et intitulé "Français – Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire". Conçu dans le cadre de recherche sur l'efficacité de nos systèmes de formation, ce projet avait obtenu de très bons résultats dans une classe-pilote de Speicher dont le modèle d'enseignement élaboré au cours de cette expérience a été repris en grande partie. Cet article fait part des expériences faites au cours d'une année d'enseignement bilingue (en histoire et en géographie) et de l'intérêt que les élèves de Speicher/AR continuent à montrer, malgré l'éloignement de la frontière linguistique.

Bilingualer Zug

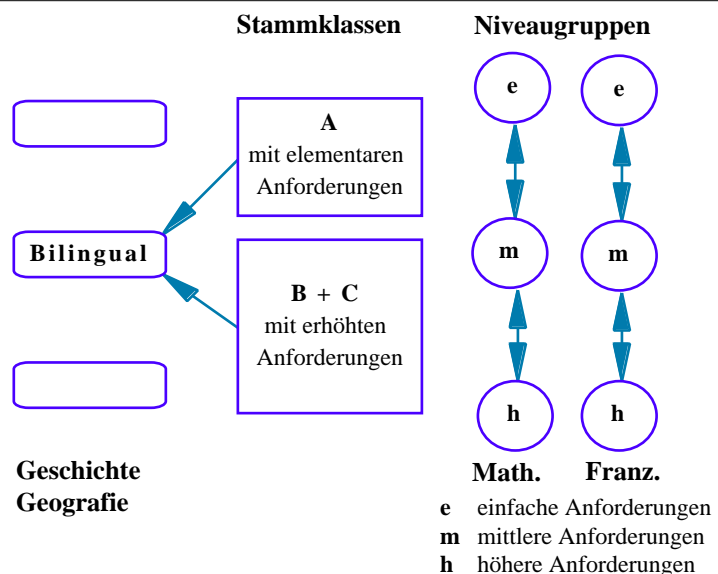
Speicher führt seit 1998 einen bilingualen Zug, in dem die Sachfächer Geschichte und Geografie mit insgesamt drei Wochenstunden französisch und deutsch unterrichtet werden. Der zweisprachige Unterricht steht vorerst allen Schülerinnen und Schülern aus den beiden Stammklassen mit erhöhten Anforderungen offen. Im Zuge der geplanten Oberstufenreform wird er ab dem Schuljahr 2000/2001 auch der Klasse mit elementaren Anforderungen geöffnet werden. Damit soll vermieden werden, dass dem bilingualen Unterricht etwas Elitäres anhaftet.

sprachige Unterricht im bilingualen Zug erfolgen wird. Sie haben somit Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, ob sie im 2. Semester daran teilnehmen wollen oder nicht.

Elterninformation

Während des ersten Semesters an der Oberstufe erfolgt die Elterninformation. So wird der bilinguale Unterricht in einem Elternschreiben, vor allem aber an einem Elternabend, vorgestellt. Der Entscheid einer Teilnahme wird im Allgemeinen von den Kindern zusammen mit ihren Eltern

Struktur Oberstufe Speicher



Im ersten halben Jahr erhalten die Schüler und Schülerinnen Geschichts- und Geografieunterricht in der Stammklasse auf Deutsch. Während dieser Zeit wird den Lernenden anhand einiger Lektionen gezeigt, wie der zwei-

gefällt. Folgende Aussage mag stellvertretend für die meisten Schülerinnen und Schüler stehen: *„Meine Eltern haben bei der Entscheidung mitgeredet, aber sie haben es hauptsächlich mir überlassen.“*

Selektion

Bereits im ersten Schuljahr haben sich weit mehr als die Hälfte der Lernenden entschlossen, am zweisprachigen Unterricht teilzunehmen, sodass man gezwungen war, eine Auswahl zu treffen. Für die Selektion wurden die Zeugnisnoten des ersten Semesters der Sachfächer Geschichte/Geografie und Französisch herangezogen. Die Klasse setzt sich dann auch tatsächlich aus vielen aktiven Schülerinnen und Schülern zusammen, die entweder von der Sprache oder vom Sachfach her interessiert sind. Auf die Parallelklasse hat sich dies allerdings negativ ausgewirkt, indem dort die motivierten Leute weitgehend fehlen.

Lehrplan

Der bilinguale Zug wird nach dem geltenden Lehrplan unterrichtet. Erfreulich ist, dass im neuen Lehrplan des Kantons AR der zweisprachige Unterricht in den Rahmenbedingungen bereits Eingang gefunden hat:

Der Sachunterricht in irgendeinem Unterrichtsbereich/Fach, begleitet vom entsprechenden vorgelagerten, parallelen oder nachfolgenden Sprachunterricht, kann auch ganz oder teilweise in einer Fremdsprache erfolgen. Der mehrsprachige Unterricht erhöht die Wirksamkeit des Sprachlernens und fördert das Zusammenleben der verschiedenen Sprachgruppen in der Schweiz.

Der bilinguale Unterricht wird in unserer Gemeinde begrüsst, wirft aber auch keine hohen Wellen. Sicher liegt das in erster Linie daran, dass der zweisprachige Unterricht auf Initiative des Lehrkörpers entstanden ist und nie eine politische Dimension angenommen hat. Zudem liegt die Gemeinde Speicher aber auch zu weit von der französischen Sprachgrenze entfernt, als dass mit einem solchen Entscheid Emotionen geschürt werden könnten.

Unterrichtskonzept

Vom Konzept her ist der bilinguale Unterricht stark geprägt vom NFP-Projekt “Deutsch-Französisch: zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I”, das von Dr. Otto Stern geleitet worden ist. Dieses Projekt, das im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 über die “Wirksamkeit unserer Bildungssysteme” erfolgt ist, hat sehr gute Resultate gezeigt. Speicher hat in diesem Projekt mit einer Pilotklasse und einer Kontrollklasse teilgenommen. Das Unterrichtsmodell, das im NFP-Projekt erarbeitet worden ist, wird in Speicher im Wesentlichen weitergeführt. Nach diesem Modell des zweisprachigen Lernens fällt der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu. *Zweisprachig* bedeutet ein Miteinander von Erst- und Zweitsprache in bestimm-

ten Situationen des Unterrichts. Es soll in der Zweitsprache so viel wie möglich, in der Erstsprache so viel wie nötig unterrichtet werden.

Die wichtigste Entscheidungsgrundlage für die Wahl der Unterrichtssprache bedeuten die *Ansprüche der Aufträge* einerseits und die *Kompetenz der Klasse* andererseits. So ist es beispielsweise häufig möglich, fremdsprachige Texte zwar zu lesen und auch zu verstehen, die Auswertung hingegen erfolgt in der Erstsprache.

In der Geschichte und in der Geografie geht es um mehr als nur um Vermittlung von Sachwissen. Wenn aber *menschliche und ethische Fragen* zur Sprache kommen, haben die Schülerinnen und Schüler mehr zu sagen, als sie ausdrücken können. Um keine Frustrationen aufkommen zu lassen,



Mercato a Haiti

drängt sich auch hier ein Wechsel in die Erstsprache auf.

Werden in den Unterricht Sequenzen in der Zweitsprache integriert, erlaubt dies ein langsames Ansteigen von einem kleineren Französischanteil in der 1. Klasse bis zu einem grösseren Anteil in der 3. Klasse. Dieses Miteinander von Erst- und Zweitsprache scheint auch die Lernenden anzusprechen, wie folgende Aussage zeigt: "Man muss im bilingualen Unterricht fest aufpassen, um alles zu verstehen. Mir ist klar, dass ich dadurch viel dazulerne, und darauf bin ich stolz. Ich bin aber froh, dass manchmal Hochdeutsch gesprochen wird."

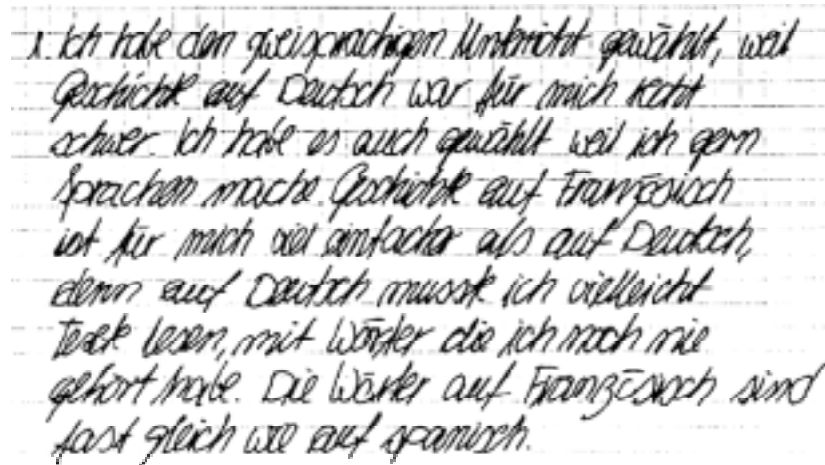
Dieses Konzept erlaubt es einer neu einsteigenden Lehrkraft, sich langsam einzuarbeiten und sich nicht überfordert zu fühlen. Sie kann nach persönlichen Bedürfnissen und nach persönlichem Können zweisprachige Elemente in den Unterricht integrieren. Wichtig ist, dass alle Lehrkräfte, die bilingual unterrichten, ihre Arbeitsmaterialien den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung stellen.

Motivation der Schülerinnen und Schüler

Die Lernenden sind im zweisprachigen Unterricht allgemein sehr motiviert. Es lässt sich auch nicht feststellen, dass ein Geschichtsliebhaber durch das zweisprachige Lernen die Lust am Fach verloren hätte. Im Gegenteil, es fallen immer wieder jene Schülerinnen und Schüler auf, die erst im Geschichts- und Geografieunterricht französisch aktiv werden. Die fachlich interessierten Schülerinnen und Schüler dürften vom bilingualen Unterricht am meisten profitieren. Im Lernjournal schreibt ein Schüler folgendes: "Ich finde den bilingualen Unterricht eine sehr gute Idee. Wenn man sich für Geschichte und Geografie interessiert, merkt man gar nichts vom Französisch und man lernt Wörter und Ausdrücke ganz automa-

tisch. Wenn man dann einmal nicht nachkommt, kann man immer noch den Nachbarn fragen, oder man schnappt ein Wort auf, das man kennt, und man kommt wieder mit."

Der bilinguale Unterricht kann auch für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler eine Chance sein, wie folgende Aussage belegt:



1. Ich habe den zweisprachigen Unterricht gewählt, weil Geschichte auf Deutsch war für mich recht schwer. Ich habe es auch gewählt weil ich gern Sprachen mache. Geschichte auf Französisch ist für mich viel einfacher als auf Deutsch, denn auf Deutsch muss ich vielleicht Texte lesen, mit Wörter die ich noch nie gehört habe. Die Wörter auf Französisch sind fast gleich wie auf Spanisch.

Im zweisprachigen Unterricht ist Französisch kein *Fach* mehr, es wird zu einem *Kommunikationsmittel*. Ebenso interessant ist jedoch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler viel eher bereit sind, gleichzeitig auch Hochdeutsch nicht mehr nur als Schulsprache, sondern als Umgangssprache zu akzeptieren. Einsichten über die Bedeutung einer Sprache sind für den zukünftigen Lernprozess unserer Schülerinnen und Schüler wichtig und können für das Weiterlernen nach der obligatorischen Schulzeit entscheidend sein.

Mehrbelastung der Lehrkräfte

Für die Lehrkraft ist der zweisprachige Geschichts- und Geografieunterricht faszinierend: Der Unterricht wird hie und da recht abenteuerlich, und man wird selbst ausgesprochen gefordert. Andererseits bedeutet die Unterrichtsvorbereitung eine deutliche Mehr-

belastung. Es stehen keine Lehrmittel für den bilingualen Sachunterricht zur Verfügung. Geschichts- und Geografietexte, die man aber aus welschen oder französischen Schulbüchern übernimmt, sind ganz allgemein schwierig, nicht nur vom Vokabular, sondern auch von der Satzkonstruktion her. Aus diesem Grunde ist man meist ge-

zwungen, die Texte zu vereinfachen. Signalwirkung?

Das Projekt in Speicher ist auf eine Einzelinitiative zurückzuführen. Es liess sich zudem nur verwirklichen, weil das Lehrerteam, das sowohl aus jungen als auch aus älteren Unterrichtenden besteht, für Neues sehr offen und an einer guten Schule interessiert ist. Doch ist zu hoffen, dass auch andere Schulen in der Ostschweiz einen ähnlichen Schritt wagen. Nur so können auch von den weiterführenden Schulen bilinguale Klassenzüge gefordert werden.

Peter Klee

Sekundarlehrer in Speicher. Tätig in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Mitautor des neuen Französischlehrwerks "envol" des Lehrmittelverlags Zürich.

Marinette Matthey
Neuchâtel

Die Autorin berichtet über eine interkulturelle und zweisprachige Erfahrung, welche in Kanton Neuenburg 1994 begonnen hat und im laufenden Jahr abgeschlossen wird. Das Projekt zielte auf die Integration der "Kurse in Heimatsprache und -kunde" für italienischsprechende Schülerinnen und Schüler in den normalen Schulbetrieb. Während zweier Wochenstunden konnten die Lernenden einen Geschichte-, Geographie und Naturkundekurs in italienischer Sprache besuchen. Der Kurs war natürlich für alle Schülerinnen und Schüler italienischer Muttersprache offen. Auf freiwilliger Basis konnten sich aber auch andere SchülerInnen einschreiben. Es zeigt sich, dass diese Möglichkeit v.a. von SchülerInnen aus der Mittel- und Oberschicht genützt wurde. Die erste Auswertung der Erfahrung zeigt, dass gute Verständniskompetenz erreicht und gute Lernstrategien entwickelt wurden. Andererseits sind auch Schwächen hervorgetreten, so z.B. in der Ausbildung der Lehrkräfte und nicht zuletzt im administrativen Bereich, was auch zum Abschluss des Projekts und zu einer gewissen Frustration der Beteiligten geführt hat. (Red.)

Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée?

L'italien est en Suisse à la fois langue nationale et langue d'immigration. Ce double statut fait qu'il se situe au confluent de deux courants novateurs. Le premier courant est celui qui essaie de faire de l'école un lieu de rencontre pluriculturelle, en éduquant les enfants au respect des différences, à la reconnaissance de l'autre et *in fine* à la paix. Le second courant est celui qui tente de faire entrer à l'école, et dès les premières années, d'autres manières d'apprendre les langues secondes ou étrangères que celles qui y sont traditionnellement pratiquées. Les alternatives suggérées sont l'immersion, l'éducation bilingue, les échanges linguistiques, etc. Ainsi, d'une part, les défenseurs d'une école pluriculturelle déplorent que les cours de langue et de culture d'origine, dont bénéficient les élèves italiens, soient toujours confinés en dehors de l'horaire de l'école suisse. D'autre part, les défenseurs d'un "meilleur rendement" des apprentissages linguistiques à l'école prônent l'apprentissage précoce et par immersion. Ces deux bonnes raisons ont fini par convaincre les autorités scolaires neuchâteloises de donner leur feu vert, en 1994, à un projet baptisé "Expérience interculturelle: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois"¹. Six thèses² vont cadrer le projet, dont les plus importantes sont:

1. Les bases d'une conception interculturelle de l'éducation incluent en particulier le plurilinguisme scolaire: la chance d'une langue est de devenir aussi une langue d'enseignement pour l'acquisition de connaissances générales.
2. Les programmes de langue et culture d'origine peuvent comprendre

une branche - principale et/ou secondaire - des programmes de l'école suisse.

3. Les cours de langue et culture peuvent être ouverts aux élèves de familles bilingues si celles-ci le souhaitent ou, plus largement, à tous les élèves aptes à suivre de tels cours.

La dimension interculturelle est saillante et le projet est avant tout configuré pour les élèves d'origine italienne. Par la suite, il sera davantage présenté comme une occasion, pour les élèves monolingues francophones, d'apprendre l'italien par "immersion", même si le terme n'est pas utilisé. Le projet est présenté ainsi dans une circulaire envoyée aux parents d'élèves concernés:

En quelques mots, il s'agit de ceci:

- Permettre aux élèves d'apprendre l'italien (élémentaire, pratique) à raison de 2 périodes par semaine, dans le cadre de l'horaire officiel neuchâtelois.
- Pratiquement, les élèves suivent des cours de connaissances de l'environnement (géographie, histoire, sciences naturelles) du programme neuchâtelois **en italien**.
- Ces cours en italien sont facultatifs et les élèves ne les suivront qu'avec l'accord préalable des parents.

(lettre envoyé aux parents, 5.8.94)

Quelques étapes du projet et quelques remarques à son sujet

Aout 1994, le projet démarre avec des élèves de 3^{ème} primaire. 42 élèves sont inscrits, dont 13 de nationalité italienne. Trois enseignantes italiennes, salariées par le Consulat d'Italie, prennent en charge, en italien, le pro-

gramme de “connaissance de l’environnement”, en collaboration avec leurs collègues suisses, qui enseignent en parallèle la même discipline, en français, aux élèves n’ayant pas désiré se lancer dans cette expérience. Les groupes italo-phones de la discipline “connaissance de l’environnement” regroupent ainsi une minorité d’élèves bilingues italien-français et une majorité d’élèves monolingues francophones, ou bilingues avec une autre langue que l’italien. Le libre choix laissé aux parents a comme conséquence une sur-représentation des enfants provenant de milieux socio-culturels favorisés (Matthey, à paraître). Cette conséquence était à prévoir dans la mesure où l’on sait que les classes moyennes et supérieures attachent plus d’importance aux apprentissages linguistiques de leurs enfants que les classes populaires (cf. à ce propos Candelier 1997).

Juin 1997, le projet du primaire s’achève avec le départ des élèves pour l’“année d’orientation” du cycle secondaire, où l’expérience se poursuit. Les élèves continuent de faire de la géographie en italien deux heures par semaine.

A la fin de cette année d’orientation, la plupart des élèves se retrouvent dans les filières à exigences élevées et l’italien disparaît de la grille-horaire “normale”. L’école offre toutefois la possibilité aux élèves de suivre des cours d’informatique et de cuisine en italien, cours donnés dans le cadre des “activités complémentaires à options” (ACO). Dès ce moment, les enseignants italo-phones ne sont plus recrutés par le Consulat d’Italie. Du côté italien, on déplore cette décision et on reproche aux autorités suisses de ne pas respecter l’esprit du projet qui est d’intégrer les heures données en italien à la dotation horaire régulière. Du côté suisse, on déplore que les autorités italiennes ne reconnaissent pas la dimension officielle des ACO, qui sont obligatoires pour les élèves. Plusieurs élèves italiens renoncent alors

à suivre les ACO proposées.

L’année scolaire 1999-2000 est la dernière année du projet. Dès la rentrée 2000, les élèves seront lycéens, il ne sera vraisemblablement pas question d’intégrer un tel type d’enseignement dans le lycée de la région. L’aventure s’achèvera là, puisque les autorités scolaires ont décidé de ne pas renouveler l’expérience.

Une évaluation conduite chaque année depuis 1995 a permis de montrer différents aspects positifs de l’évolution des compétences linguistiques des élèves, en italien, mais aussi en allemand (cf. Greub & Matthey). D’une manière générale, les résultats de cette évaluation ont confirmé ce que nous savons déjà de l’immersion (notamment une meilleure compétence en compréhension qu’en production et un bon développement des compétences stratégiques d’apprentissage), mais elle a aussi mis en évidence une certaine frustration des élèves par rapport à leurs acquisitions en italien. Cette frustration peut être mise en partie sur le compte du manque d’encadrement des enseignants enrôlés dans le projet. Ces derniers n’ont en effet reçu aucune formation particulière ni avant, ni pendant l’expérience, ce que certains ont d’ailleurs déploré. On peut aussi penser que les divergences de points de vue entre la vision suisse, axée sur l’apprentissage linguistique, et la vision italienne, axée sur la perspective culturelle, (cf. à ce propos Gajo & Matthey 1998), tout comme les options pédagogiques différentes des enseignants suisses et italiens à l’école primaire n’ont pas contribué à créer des conditions optimales pour ce projet original.

L’expérience n’a “rien coûté”, c’était la condition *sine qua non* de son déroulement. Sauf peut-être une certaine amertume du côté des enseignants, et une certaine frustration du côté des élèves. Mais ce ne sont pas des coûts économiques...

Notes

¹ Cf. à propos de la même expérience: MÜLLER, Ch. (1994): *Langue et culture d’origine: un droit légitime*, in: *Babylonia* 4/1994, p. 24-26; BERUTTI, L. (1996): *La "Conoscenza dell'ambiente" in italiano: due piccioni con una fava?* et DE PIETRO, D. (1996): *J’apprends l’italien: j’ai 8 ans*, in: *Babylonia* 2/1996, p. 55 et 57.

² Ces thèses ont été rédigées par Ch. Müller, alors professeur à l’Ecole Normale de Neuchâtel, principal instigateur du projet. Le document figure en annexe du premier rapport d’évaluation du projet (Greub 1996).

Bibliographie

- CANDELIER, M. (1997): *La bipolarisation précoce-bilingue: préparation à l’Europe ou consécration des inégalités?* Etudes de linguistique appliquée 106, p. 175-186.
- GAJO, L. & MATTHEY, M. (1998): *Dénomination et catégorisation des modèles d’enseignement des langues: entre institution et pratique*, Bulletin suisse de linguistique appliquée 67, avril 1998, p. 111-124.
- GREUB, J. (1996): *Expérience interculturelle à l’Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds. Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l’enseignement neuchâtelois*, Rapport intermédiaire, année scolaire 1994-1995, Neuchâtel, Office de la documentation et de la recherche pédagogique, mars 1996.
- GREUB, J. & MATTHEY, M. (1996/1998/1999/à paraître): *Expérience interculturelle à l’Ecole primaire et à l’école secondaire*, Rapports d’évaluation. Neuchâtel, Office de la documentation et de la recherche pédagogique.
- MATTHEY, M. (à paraître): *Immersion partielle en italien et apprentissage de l’allemand: quels effets?*, Actes du congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE/SGBF) *Multilinguisme et multiculturalité. De la recherche aux applications*, Fribourg, octobre 1997.

Marinette Matthey

est maître assistante au Centre de linguistique appliquée de l’Université de Neuchâtel. Elle a assuré l’évaluation du projet en collaboration avec J. Greub, de l’ODRP neuchâtelois.

Armin Imstepf
Sion

Bilinguisme, oder: Sprache entsteht durch den Gebrauch

Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht an der Mittelschule

Armin Imstepf describe le esperienze di insegnamento bilingue nel Liceo "Les Creusets" a Sion.

Nata nel 1994 l'esperienza coinvolge attualmente 15 (su 42) classi (nel 1996 ha avuto luogo il primo esame di maturità bilingue). Sono insegnate in tedesco L2 le seguenti materie: storia, geografia e storia dell'arte. Due gli obiettivi principali: migliorare notevolmente le competenze della comprensione all'ascolto e dell'espressione orale; questi due obiettivi possono essere considerati raggiunti. Sorprendente la volontà degli allievi di esprimersi nell'altra lingua anche per iscritto. La caratteristica più saliente di questo tipo d'insegnamento è che porta gli studenti a "pensare nell'altra lingua". (red.)

Im Herbst 1994 begann am Lycée Collège des Creusets in Sion, einem französischsprachigen Gymnasium, der bilinguale Unterricht in der Zweitsprache Deutsch (L2) durch Immersion in den Fächern Geschichte, Geografie und Kunstgeschichte.

Im Juni 1996 fand die erste vorgezogene Teilmatura in Geografie statt, worauf im Juni 1997 auch das dazugehörige kantonale Reglement die vorgenommenen Programmanpassungen bestätigte und die Anforderungen festsetzte.

Seit Juni 1998 können jährlich drei Klassen ihre Maturität mit dem eidgenössisch anerkannten Vermerk "Zweitsprachige Maturität" abschliessen. Gesamthaft sind gegenwärtig 15 Klassen von insgesamt 42 am zweisprachigen Unterricht beteiligt.

Wir verfügen also schon über einen gewissen Erfahrungsschatz, der uns aber immer noch nicht gegen Überraschungen, besonders administrativer Art, feilt. So ist es gegenwärtig unmöglich, zwei Jahrgängen, die nach den Richtlinien der neuen Maturitäts-Anerkennungsverordnung eingeschult wurden, zu erklären, welchen Anforderungen sie werden genügen müssen, um der bilingue-Bezeichnung zumindest auf kantonaler Ebene gerecht zu werden.

Verwaltungsmühen mahlen nun mal gemächlich.

Nachstehende Überlegungen basieren auf unseren Erfahrungen und mögen Initianten und Unterrichtenden des immersiven Unterrichts, wenn nicht der Probleme entheben, so doch beruhigen und vielleicht vor Irrwegen bewahren.

Ein erster wichtiger Schritt scheint

uns vorerst einmal die *Formulierung der angestrebten Ziele* in L2. Immersion soll helfen, das im traditionellen und strukturierten Sprachunterricht Gelernte durch Sprachanwendung in einem andern Fach zu festigen und anzuwenden.

Dies schliesst grundsätzlich ein Vermengen fachspezifischer z.B. geografischer Ziele mit denen des systematischen Sprachenlernens (*apprentissage*) aus. L2 soll und darf *nur als Instrument* und nicht als Ziel angesehen werden.

Dans une première phase ce sont d'abord les compétences de *compréhension orale* qui doivent être améliorées.

L'élève quitte pour la première fois en L2 le niveau du vécu quotidien pour approcher un langage scientifique, ce qui ne va pas sans mal. Le danger réside pour l'élève dans la superposition et la confusion de ce langage spécifique avec la L2. En d'autres termes, l'élève a tendance à trouver l'allemand difficile et décourageant parce qu'il ne comprend pas la terminologie spécifique à la branche.

Pour éviter ce risque, la sélection des thèmes abordés est importante. Le sujet traité doit laisser beaucoup de latitude dans l'approche langagière; il ne doit pas être trop technique sans pour autant sacrifier la rigueur scientifique et l'essence même de la branche.

Nous écrivons le plus possible de termes en L2 (sans les traduire) au rétroprojecteur et cela plusieurs leçons de suite. La corrélation entre le mot écrit et l'observation faite sur le document se fait automatiquement chez la plupart des élèves.

Il faut impérativement laisser à l'élève *beaucoup de temps* pour la compréhension. Le plonger dans un bain linguistique c'est bien, mais il faut lui *laisser le temps* d'apprendre à nager seul. Le rythme de travail en souffre et se pose alors la question de savoir si l'on ne devrait pas prévoir une compensation en dotation d'heures pour la branche enseignée. Il est inconcevable de sacrifier même pour le bilinguisme une partie du contenu et de la spécificité de cette branche.

L'immersion n'est, dans un premier temps, pas rassurante pour l'élève. Pour des questions de compréhension, les sujets plus abstraits continuent à être donnés en L1 en évitant néanmoins de répéter ou de traduire ce qui a déjà été dit en L2 pour ne pas inciter l'élève à ne se fier qu'à la traduction. Nous préconisons le droit de l'enseignant à revenir à tout moment à l'utilisation de la L1 si la branche immersive souffrait de l'incompréhension.

Das zweite Ziel, das wir zu erreichen suchen, ist die Förderung der *mündlichen Kommunikation*. Die Frage, ob



Mercato di ceramiche nel Mali

das Kommunikationsbedürfnis des Schülers auch im Fachunterricht geschaffen wird, muss bejaht werden. Insofern fachspezifische Begriffe teilweise umschrieben werden können, teilweise vom Lernenden als unerlässlich empfunden werden, ergeben sich keine Lernschwierigkeiten. Das Bedürfnis nach Fachwortschatz führt automatisch und freiwillig zu einem von den Schülern selber organisierten Wortregister, das fortlaufend ergänzt wird. Dieses ist zweisprachig, so dass die wissenschaftlichen Termini in der Muttersprache auch gelernt werden. Das Wörterlernen wird als Notwendigkeit empfunden, um den Sprechakt auszuführen. *Sprachnot schafft den Motor des Lernenwollens*.

Global gesehen zeigen die Schüler einen ausgeprägten Willen zu reden und eine spontane Freude, sich auszudrücken.

Sie scheuen dabei weder die Schwierigkeit, noch teilweise ein Gemisch der L1 und der L2.

Die gegenseitige Akzeptanz ist schon nach kurzer Abtastzeit vorhanden. Man nimmt die Sprachfehler, die verworrene Ausdrucksfähigkeit des andern an und gibt sich grosse Mühe, "trotzdem" zu verstehen. Auch Partnerarbeiten werden teilweise freiwillig in der L2 geführt.

Der Schüler wird nie, sei es im Plenum, sei es in Gruppenarbeit, von den Lehrpersonen zum Gebrauch der L2 aufgefordert. Der *Sprachzwang entfällt* und wird durch die spontane Freude am Umgang mit dem "Spielzeug" Sprache ersetzt. Die übliche Reaktion gegen den aufgezwungenen Sprachgebrauch kommt gar nicht auf. Einmal mehr zeigt sich, diesmal positiv, dass *Sprachzwang keine Vorbedingung schafft zur Ausdrucksnotwendigkeit*. Das auffallendste Erfolgsmerkmal ist aber wohl darin zu sehen, dass die Schüler beginnen, *direkt in der Zweitsprache zu denken*, ohne den Umweg über die stille Übersetzung einzuschlagen.

La plus grande surprise est sans doute la volonté affichée par les élèves de *s'exprimer aussi par écrit*, bien que nous ne prévoyions pas d'atteindre ce but. Leur laissant la liberté lors d'examens écrits, nous avons découvert avec plaisir que la plupart des élèves essayent de s'exprimer par écrit en allemand bien que leur volonté dépasse encore largement leur capacité langagière. A ce stade de pratique de la L2, il est primordial pour l'enseignant de montrer beaucoup de bonne volonté, de "vouloir" comprendre ce qui a été écrit et d'interpréter ce que l'élève a voulu dire. *L'évaluation doit porter sur le contenu* et non sur la compétence langagière.

Zu bemerken ist, dass die *Sprachfehler nicht korrigiert* werden, ausser wo sie die Verständlichkeit stark erschweren. Hingegen wurde es möglich, grammatische Schwachpunkte aufzudecken und in den Deutschstunden gezielt anhand der konkreten Fehlerbeispiele zu bearbeiten. Die *Konkordanz Fachlehrer - Sprachlehrer* erweist sich hier als grosser Vorteil. Sie sollte aber, wenn die Zusammenarbeit der Lehrer gut ist, nicht als unerlässlich angesehen werden. Es muss aber immer der Fachunterricht im Vordergrund stehen und nicht das Fach ein Alibi für den Sprachunterricht werden.

La *compréhension écrite* de textes originaux en L2 du niveau technique des élèves n'est pas possible à ce stade d'apprentissage. Le vocabulaire réceptif à disposition des élèves n'est pas suffisant. Il est donc nécessaire de créer ses propres moyens d'enseignement.

Si l'on pouvait organiser une banque de données...

Armin Imstepf

zweisprachig aufgewachsen. Studien in Freiburg, Doktorat in Geografie und Geschichte, Unterricht am Lehrerseminar Sitten, Kollegium Brig, Collège des Creusets Sitten. Adresse: Collège les Creusets, CH-1950 Sion.

Claudine Brohy
Fribourg / Neuchâtel

L'immersion réciproque – ou quand ça circule dans les deux sens

Manchmal verengen sich die Wege des Immersionsunterrichts und enden als Sackgasse. Dies kann der Fall sein, wenn man die Kontinuität an den Übergängen von einer Schulstufe zur anderen nicht garantieren kann, so etwa von der Primar- zur Sekundarschule. In einigen "stark" auf Frühunterricht ausgerichteten Modellen wird Immersion auf drei oder gar vier Ebenen angegangen, so etwa in Finnland, wo zwei zusätzliche Fremdsprachen in der Primarschule immersiv unterrichtet werden. Und bei Klassen, die aus zwei Sprachgemeinschaften zusammengesetzt sind und von der reziproken Immersion profitieren können, kann die Kommunikation in beiden Richtungen verlaufen, die Lehrpersonen sind nicht die einzigen Sprachmodelle und die SchülerInnen können voneinander lernen. Solche Klassen führen nicht nur zu einer guten Kompetenz in beiden Sprachen, sie können auch zu wirksamen interkulturellen Lernorten werden und die SchülerInnen zur mehrsprachigen Gruppenarbeit vorbereiten.

Introduction

Dans les villes situées sur la frontière des langues, comme à Bienne et à Fribourg, des classes linguistiquement mixtes ont existé dans les écoles du niveau secondaire II gymnasial et professionnel, avant que les minorités n'obtiennent leurs propres écoles ou leurs propres sections. Dans ces classes, l'enseignement se faisait dans la langue de la majorité, dénominateur commun de la majorité et de la minorité, sans que la langue minoritaire n'ait un statut spécifique en dehors des leçons de langue. Mais par mimétisme certains élèves de la majorité pouvaient tout de même atteindre des compétences en L2. Dans des régions ou des pays qui possèdent des langues régionales qui subissent des pressions de langues plus fortes socialement et économiquement, tels que les Grisons (cf. l'article dans le présent numéro), l'Irlande (cf. l'article dans le présent numéro) ou le Pays de Galles, l'école est un domaine qui joue un rôle important pour le maintien de la langue ancestrale. Dans les écoles de ces régions, un nombre variable de locuteurs de la majorité et de la minorité, en plus de bilingues, sont réunis dans les mêmes classes. Les enseignants doivent donc déployer des stratégies pédagogiques pour compenser la prépondérance de la langue forte à l'extérieur et à l'intérieur de l'école par la valorisation de la langue minoritaire (en temps d'enseignement accru, par exemple), par la formation de tandems ou de tridems d'élèves de langue maternelle différente pour l'exécution de certaines tâches, par des techniques collaboratives, par des contrats didactiques qui motivent la prise de parole en L2 par les élèves de la majorité. Les modèles immersifs

réciproques, appelés aussi "two-way bilingual immersion" aux Etats-Unis, commencent à constituer une branche spécifique de l'enseignement bilingue, tant au niveau de la recherche que du développement de supports didactiques et du discours politique sur la cohabitation entre majoritaires et minoritaires, entre Américains et immigrés, et de l'égalité des chances pour les différents groupes socio-économiques¹.

L'exemple de la Californie

Comme le reste des Etats-Unis, la Californie, qui compte environ 40% d'immigrés hispanophones, connaissait trois régimes de bilinguisme à l'école qui s'adressent à des publics différents et qui ont été parfois amalgamés dans la presse suisse:

L'éducation bilingue

Ces programmes, dont le qualificatif "bilingue" est trompeur, sont issus du "Bilingual Education Act (Title VII)" de 1964 et reposent sur les recommandations de l'UNESCO de 1953 qui préconisent que chaque enfant a le droit à la conceptualisation et au développement de la littéracie dans sa langue première et qui font référence aux situations coloniales et post-coloniales. Une fois la lecture et l'écriture initialisées en langue maternelle, les enfants qui ont atteint un niveau acceptable en anglais sont transférés vers les classes régulières; il s'agit donc d'un programme transitionnel compensatoire qui ne vise pas le bilinguisme et le biculturalisme à long terme. Sous l'étendard des mouvements "English only" et "One Nation/One California" et de Ron Unz, ma-

gnat de l'informatique à Silicon Valley, ces programmes doivent être supprimés en Californie après l'acceptation du référendum de juin 1998, appelé "Proposition 227". Dorénavant, les enfants migrants, hispanophones pour la plupart, ont droit à une année de soutien avant d'intégrer les classes régulières. La presse suisse a amplement commenté le référendum californien, en mettant parfois en exergue que si la Californie avait banni le bilinguisme de ses écoles, il n'était pas le temps de songer à l'introduire dans nos classes.

L'immersion

Si l'éducation bilingue s'adresse aux enfants immigrés, l'immersion est, quant à elle, dispensée aux enfants de langue maternelle anglaise. Elle est calquée sur le modèle canadien, la fréquentation y est également facultative. La langue cible préférée est l'espagnol, mais il existe aussi des programmes d'immersion en français, allemand, arabe et dans différentes langues asiatiques.

L'immersion réciproque

Après l'acceptation du référendum "Proposition 227", les programmes immersifs réciproques ont tout de même pu rester en place et obtiennent des subsides tant de l'état que du niveau fédéral. Pour assurer une meilleure collaboration entre les élèves, on essaie de manière générale de composer les classes selon la répartition suivante: pas moins de 35%, pas plus de 65% d'élèves de chacune des deux communautés linguistiques. Concernant la répartition du curriculum sur les deux langues d'enseignement, certaines classes optent pour un curriculum à 50%/50% en anglais et en langue de la migration, d'autres compensent le statut plus précaire de la langue minoritaire en lui accordant au début le 90% du temps d'enseignement, puis, ce taux est graduellement réduit à 50% au fil des années. Contrairement à l'immersion "classique", les pro-

grammes réciproques californiens sont souvent implantés dans des quartiers ouvriers et visent aussi l'émancipation sociale et une école de qualité pour tous. En 1999, 63 districts offraient 108 programmes d'immersion réciproque, dont 88% en espagnol, 6% en coréen, 4% en cantonais, et 1% respectivement en japonais et portugais (California Department of Education 1999).

Trois modèles d'immersion réciproque au niveau secondaire II

Parmi les projets immersifs suisses, les modèles réciproques sont plutôt rares. Ceci est dû au fait que les territoires linguistiques sont, de manière générale, officiellement homogènes ("une commune, une langue") et que les populations migrantes ne forment pas des communautés aussi compactes qu'aux Etats-Unis. Des modèles qui mettent en jeu l'italien, à la fois langue nationale et langue de la migration, sont ou ont été mis en place (à La Chaux-de-Fonds, cf. Greub/Matthey 1998, et au Liceo artistico à Zurich). Dans les trois articles qui suivent, nous allons nous concentrer sur l'immersion réciproque allemand-français au niveau post-obligatoire. Deux articles décrivent des classes linguistiquement mixtes qui mènent à la Maturité gymnasiale bilingue, au Collège St-Michel à Fribourg (initialisée en 1991), et dans les gymnases de Bienne (initialisée en 1998). L'autre article décrit le modèle de l'Ecole supérieure de commerce de Sierre, démarré également en 1998.

Bibliographie

CALIFORNIA Department of Education (1999): *California two-way bilingual immersion directory*, Sacramento CA, Language Policy and Leadership Office.
DEUTSCHES Gymnasium Biel / Gymnase français de Bienne (1997): *Projekt: Zweisprachige Abteilung / Projet: Section bilingue*, Biel-Bienne.

GREUB, J. / MATTHEY, M. (1998): *Expérience interculturelle à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds*. Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final. Neuchâtel, ODRP/CLA.

GYMNASIUM Alpenstrasse Biel (1997): *Zweisprachige Maturität*.

KRASHEN, St. D. (1996): *Under attack: The case against bilingual education*, Culver City, Language Education Associates.

LINDHOLM, K. (1997): *Two-way bilingual education programs in the United States*. In: Cummins, J. et al. (eds): *Encyclopedia of language and education*, vol. 5 : Bilingual education, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 271-280.

RHODES, N. et al. (1997): *Innovations in immersion: The Key School two-way model*, in: JOHNSON, R. / SWAIN, M. (eds) (1997): *Immersion education: International perspectives*, Cambridge, CUP, 265-283.

SAUNDERS, W. M. (1998): *Improving literary achievement for English learners in transitional bilingual programs*, in: Educational Research and Evaluation, 5, 4, p. 345-381.

THOMAS, W. P. et al. (1997): *School effectiveness for language minority students*, Washington DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO (1953): *The use of vernacular languages in education*, Paris, UNESCO.

Note

¹ Le congrès sur l'enseignement immersif réciproque "Two-way immersion summer conference", organisé en juillet 1999 à Monterey en Californie, a réuni plus de 1000 personnes, pour la plupart des enseignantes engagées dans des classes surtout californiennes.

Claudine Brohy

linguiste, collaboratrice scientifique à l'IRDP à Neuchâtel, chargée de cours au CERLE, Université de Fribourg, présidente du Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue (IRDP), travaille dans les domaines du plurilinguisme, de la politique linguistique et de l'allemand langue étrangère.

Franz Brügger
Freiburg
Rolf Siegwart
Biel
Yves Anderegg
Sierre

Trois modèles d'immersion réciproque allemand-français au niveau post-obligatoire

1. Freiburg: Zweisprachige Klassen am Kollegium St. Michael

Anstoss zur Einführung zweisprachiger Klassen am Kollegium St. Michael gaben zwei Ereignisse: 1989 wurde der Typus D mit der Betonung auf den modernen Sprachen eingeführt. 1990 nahm das Freiburger Volk eine Verfassungsbestimmung an, die die Gleichberechtigung von Französisch und Deutsch brachte und in einem zweiten Abschnitt die Förderung des Verständnisses zwischen den Sprachgemeinschaften verlangte.

1991 wurde die erste zweisprachige Klasse des Typus D eröffnet. Seit 1994 wurde diese Möglichkeit auch für die Schülerinnen und Schüler des Typus B angeboten. Seitdem können wir praktisch jedes Jahr zwei neue zweisprachige Klassen eröffnen. Da das Kollegium St. Michael unter dem gleichen Dach eine französische und eine deutsche Abteilung beherbergt, sind die Voraussetzungen für zweisprachige Klassen ideal. Schülerinnen und Schüler beider Sprachgruppen können sich am Ende der 1. Klasse (10. Stufe) für eine zweisprachige Klasse entscheiden. Sie besuchen dann eine Hälfte der Fächer in französisch und die andere Hälfte in deutsch. Für einen Teil der Schülerinnen findet der Unterricht also immer in der Partnersprache statt. Sie haben aber in der Klasse Mitschülerinnen, die sie bei sprachlichen Problemen unterstützen können.

Momentan besuchen über 90 Schülerinnen und Schüler in vier Klassen den zweisprachigen Unterricht. Mit der Einführung der neuen Matura ver-

suchten wir eine andere Form der Immersion. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler können den Unterricht in zwei Fächern mit einer französischen Klasse besuchen und umgekehrt. Wir mussten aber feststellen, dass für diese Art der Immersion das Interesse gering ist, so dass wir im nächsten Schuljahr wieder zweisprachige Klassen anbieten werden.

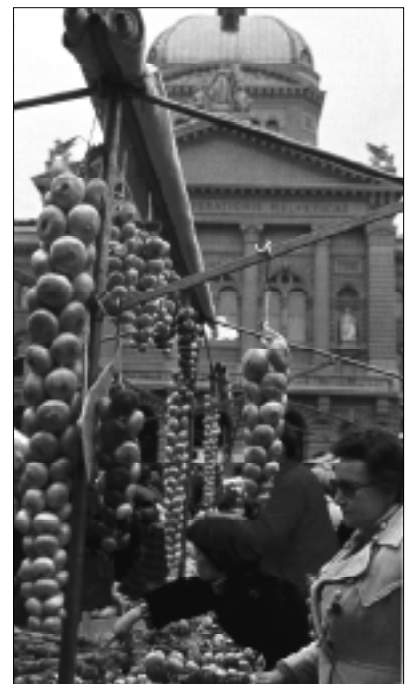
Schwierigkeiten

- Ein Teil der Schülerinnen und Schüler ist bereits zweisprachig, andere haben vor allem zu Beginn noch ungenügende Sprachkenntnisse, so dass innerhalb einer Klasse die Sprachkompetenz sehr unterschiedlich ist.
- Im ersten Jahr bereitet der Unterricht in der Partnersprache noch einige Probleme und es müssen Stoffkürzungen in Kauf genommen werden. In einigen Fächern geben die Lehrpersonen ein Glossar mit den Übersetzungen der wichtigsten Begriffe ab. Nach einem Jahr kann aber wie in einer normalen Klasse unterrichtet werden.
- Da beide Sprachgemeinschaften unterschiedliche Lehrpläne haben, sind die fachlichen Voraussetzungen in gewissen Fächern nicht dieselben.
- Aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Konzepte (Gruppenarbeiten, selbständiges Lernen) haben die Schülerinnen und Schüler eine andere Unterrichtserfahrung.
- Die anderen Klassen verlieren die besseren Schülerinnen und Schüler.

Evaluation

Bisher wurde keine wissenschaftlich begleitete Evaluation vorgenommen. Aufgrund der Rückmeldungen der Klassen und der Lehrpersonen sowie der Beobachtung können wir folgende Schlüsse ziehen:

- Die Förderung des Kontakts zwischen den Sprachgemeinschaften wird ganz klar erreicht, aus einem Nebeneinander wurde ein Miteinander.
- Jedes Jahr interessierten sich mehr und mehr Schülerinnen und Schüler für die zweisprachige Klassen.
- Obwohl sie nach einem Jahr wieder in ihre alte Klasse wechseln können, macht kaum jemand von dieser Möglichkeit Gebrauch.



Mercato delle cipolle a Berna (Svizzera)

- Die zweisprachige Klassen weisen im Allgemeinen einen besseren Klassendurchschnitt auf. Da sich aber eher leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler für dieses Modell interessieren, müsste eine genauere Analyse durchgeführt werden, um aussagekräftige Schlüsse ziehen zu können.

Franz Brügger

Vorsteher des deutschen Gymnasiums des Kollegiums St. Michael in Freiburg.

2. Biel: Reziproke Immersion auf der Sprachgrenze

Drei Bieler Gymnasien, das Gymnasium Alpenstrasse, das Deutsche Gymnasium sowie das Französische Gymnasium führen seit Schuljahresbeginn 1998 deutsch und französisch unterrichtete Klassen. Alle drei Schulen bieten ihren künftigen zweisprachigen Maturanden den Eintrag "Zweisprachige Maturität" im Maturitätszeugnis an, halten sich also an die Richtlinien, die das BBW für die Erlangung dieses Bonus aufgestellt hat.

Die Projekte wurden von den drei Schulen in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe entwickelt.

Das gewählte Immersionsmodell, die **späte reziproke Immersion**, ist das einzige derartige Modell in der Schweiz und orientiert sich u.a. an demjenigen der Deutsch-Französischen Gymnasien (Buc/Versailles, Saarbrücken, Freiburg i.Br.), die ebenfalls ihre deutschsprachigen und frankophonen SchülerInnen in gemeinsamen Klassen integrieren. In Biel ist die Auswahl der Schwerpunktfächer nach MAR eingeschränkt; Haupt-Auswahlkriterium ist die Zweisprachigkeit als solche, mit der gelebten Interkulturalität und "Interpädagogik" als Hauptziel. 50% der nichtsprachlichen Fächer werden auf deutsch durch

deutschsprachige, 50% auf französisch durch französischsprachige Lehrkräfte erteilt. Das heisst in der Praxis, dass jede Sachfachlektion für die eine Hälfte der Klasse in der Muttersprache, für die andere Hälfte in Immersion erlebt und erarbeitet wird.

Ohne der wissenschaftlichen Evaluation des ersten Unterrichtsjahres, die durch die Universität Bern erfolgt, vorgehen zu wollen, lassen sich heute folgende Erfahrungen festhalten:

- Die Unterrichts- und Vorbereitungsarbeit ist sehr aufwändig für die Lehrkräfte; jede Lehrerin und jeder Lehrer leistet Pionierarbeit und muss die eigene Unterrichtspraxis neu überdenken.
- Die Erwartungshaltungen beim Lernen (SchülerInnen) und Lehren (Lehrkräfte) führten anfänglich zu Verunsicherungen; da sie von Deutsch zu Welsch sehr verschieden sind. Die erforderliche Anpassungsfähigkeit und Toleranz hat sich aber inzwischen gut eingespielt.
- Die SchülerInnen finden den Unterrichtsbetrieb zwar anstengend, stufen ihn aber heute als "normal" ein. Ueberall sind die anfänglichen Berührungs- und Sprachängste im Laufe des ersten Unterrichtsjahres den üblichen fachspezifischen Anforderungen des gymnasialen Unterrichts gewichen.
- Kein einziger Schüler, keine einzige Schülerin wünschte nach einem Jahr die Rückkehr in eine einsprachige Klasse, obschon das Modell diese Möglichkeit vorsieht.

Das gymnasiale Bieler Modell wird solange als Spätimmersionsmodell geführt werden, bis die Zubringerschulen der Region ebenfalls Immersionsunterricht anbieten und bis zum Eintritt in die weiterführenden Schulen durchziehen.

Der Projektbescrieb kann eingesehen bzw. heruntergeladen werden von den Homepages der Bieler Gymnasien:

- www.home.worldcom.ch/gfb/
- www.kl.unibe.ch/sec2/gymbield/

Weitere Auskünfte erteilen die Rektorate sowie die Projektverantwortlichen Ursula Hefti (Gymnasium Alpenstrasse), Antje Heizmann (Gymnase français), Rolf Siegwart (Deutsches Gymnasium).

Rolf Siegwart

ist Lehrer für Französisch und Englisch am Deutschen Gymnasium Biel.

3. Sierre: l'école supérieure de commerce devient bilingue

De par sa situation géographique privilégiée, Sierre se devait d'offrir des classes bilingues au secondaire supérieur, de telles classes existant déjà aux degrés inférieurs. Grâce à son directeur des plus dynamiques et à une équipe de professeurs plurilingues, c'est maintenant chose faite. Nous avons lancé l'idée et nous avons d'emblée rencontré un vif intérêt de part et d'autre de la frontière linguistique. L'engouement des Bas Valaisans a été si grand que nous avons dû sélectionner les personnes intéressées par un concours d'entrée.

Pour se connaître et former des tandems, nous avons mis sur pied un cours d'été de deux semaines servant à la fois de bain linguistique et de plate-forme de répartition.

Voilà notre principe: chaque élève a un partenaire de l'autre partie linguistique. Les paires sont réunies en classe et se retrouvent fréquemment en dehors des cours.

Cette formule permet une répartition optimale des cours dans les deux langues. La première année, nous avons opté pour les branches commerciales en français, alors que les branches dites secondaires sont données en allemand.

L'enrichissement que les germanophones retrouvent dans des disciplines comme la technique quantitative de gestion, l'économie et droit ainsi que l'informatique, les francophones

l'obtiennent à travers des matières plutôt cognitives, telles que les sciences humaines, l'histoire, la géographie et la biologie.

Tout cela demande évidemment un très grand effort de la part de ces jeunes qui font preuve de courage et d'engagement. Le résultat est pourtant très prometteur et montre que la formule du tandem est un apport non négligeable.

Ce système fonctionne grâce à un suivi soutenu des élèves, mais exige également des rencontres régulières des enseignants pour apporter les correctifs indispensables. Comme nous sommes pionniers en la matière, des expériences analogues nous intéressent vivement.

Dans le but d'améliorer les compétences linguistiques et intéresser les élèves à la culture du partenaire, des échanges de classes ou individuels avec la Suisse alémanique ou l'Allemagne, respectivement avec la Suisse romande ou la France sont mis sur pied.

Après une première année concluante, nous poursuivons notre expérience en la développant puisqu'en plus des deux classes-tandem nous avons ouvert une classe en immersion vu la demande accrue du côté des francophones.

Yves Andereggen

Responsable du bilinguisme à l'ESC Sierre.

Entspannung auf Französisch

Suchen Sie eine originelle Art, Ihre Französischkenntnisse aufzufrischen? Eine Woche oder zwei Aufenthalt, z.B. in den Ferien, im Kanton Neuenburg wäre eine gute Idee dazu.



Ferien im Hotel, in Ferienwohnung oder bei Privatpersonen. Kurse im Hotel oder an der Universität. Freizeitaktivitäten in der schönen Region der Val de Travers.



Unterlagen erhalten Sie gerne von:

Hotel de l'Aigle, Grand'Rue 27
2108 Couvet
Tel.032/8632644
E-mail:hotelaigle@bluewin.ch

TopGap, das neue Informatik- und Sprach-Kombi-Jahr für Kids. In der Schweiz, England und Frankreich



Was schon seit geraumer Zeit von Berufsberatungen und Eltern gefordert wird, ist nun auf Herbst 2000 endlich verfügbar: Das **Zwischenjahr Informatik plus Englisch/Französisch**, angeboten von den zwei auf Weiterbildung im Jugendbereich spezialisierten Firmen Computer & Ferien Camps AG Zürich und Didac Schulen Bern.

Jugendliche von 16 bis 21 Jahren haben damit ein zusätzliches attraktives Weiterbildungsangebot und Studienjahr mit der Möglichkeit, die begehrten **SIZ-Informatikabschlüsse Office-Supporter und PC-Supporter** mit einem **Cambridge- oder Alliance Française-Zertifikat** zu verbinden und damit Kernkompetenzen in zwei Schlüsselfächern zu erwerben.

TopGap versteht sich nicht einfach als eine Kurskombination, sondern als vollbetreutes Zwischenjahr mit Unterkunft und Verpflegung am Schulort und bietet damit zusätzlich wertvolle soziale Erfahrungsmöglichkeiten für Teilnehmer/innen und eine sinnvolle Entlastung engagierter Eltern.

Die Informationsbroschüre ist erhältlich bei:

Computer & Ferien Camps AG
Georg-Baumberger-Weg 15, 8055 Zürich Tel. 01 466 55 67
E-Mail: topgap@compuserve.com
Internet: www.topgap.ch

Rico Cathomas
Freiburg

Die “rätoromanische Immersion”

Nell'area retoromancia si è sviluppato in modo organico una forma di insegnamento immersivo in progressione: nella scuola dell'infanzia e nelle prime tre classi della scuola elementare l'insegnamento avviene in romancio. Nelle ultime tre classi delle scuole elementari si introduce il tedesco come L2. In seguito, a partire dal settimo anno scolastico la maggior parte dell'insegnamento avviene in tedesco. Alcune difficoltà sono date dal fatto che il romancio è una lingua a rischio, parlato da una minoranza molto esigua. L'insegnamento immersivo va quindi visto anche come risorsa per assicurare la sopravvivenza della lingua, assieme ad una presenza del romancio nei settori scolastici postobbligatori. (red.)

Vielfältige geographische, politische, religiöse, wirtschaftliche und psychologische Faktoren haben dazu geführt, dass die Rätoromania zweisprachig geworden ist. Gesellschaftliche und individuelle Zweisprachigkeit ergeben sich beide auf Grund spezifischer Sprachkontakt-situationen. Der Kontakt mit anderen Sprachen, insbesondere mit dem Deutschen, war und ist prägend nicht zuletzt für das Bild der rätoromanischen Schullandschaft.

Wechsel der Unterrichtssprache von der Primar- auf die Sekundarstufe von Romanisch zu Deutsch

Zweisprachige Schulen haben bei den Rätoromanen ein lange geschichtliche Tradition. Im Verlaufe der letzten rund 150 Jahre hat sich jenes bilinguale Schulmodell entwickelt, das hier kurz präsentiert werden soll.

Das Hauptkennzeichen des rätoromanischen Schulmodells ist der Wechsel der Unterrichtssprache von der Primar- auf die Sekundar-

stufe von Romanisch zu Deutsch.

85 der 212 Bündner Gemeinden führen diesen Schultyp. Insgesamt dürften zur Zeit rund 5000 Schülerinnen und Schüler in diesem System unterrichtet werden.¹ Die Abbildung 1 veranschaulicht diesen Wechsel.

Der Besuch des *Kindergartens* (K1, K2) ist fakultativ. Allerdings besuchen nach Angaben des Schulinspektors Graubünden über 90% der 4-6 jährigen Kinder einen Kindergarten. Die Kindergärtnerinnen, die allesamt zweisprachig sind, leisten bei der Sprachenförderung und der sprachlichen Integration direkt oder indirekt sehr grosse Dienste. Die Kinder nicht-romanischer Muttersprache sind nicht gezwungen, nur Romanisch zu sprechen. Rätoromanisch als Fach existiert nicht. Jedoch kann auch der Gebrauch des Romanischen als Unterrichtssprache als Sprachunterricht verstanden werden. Der Anteil an Instruktion in Deutsch variiert sehr stark und hängt vor allem von der Klassenzusammensetzung ab.

Von der *ersten bis zur dritten Klasse* der Primarschule wird der Unterricht ausschliesslich auf Rätoromanisch

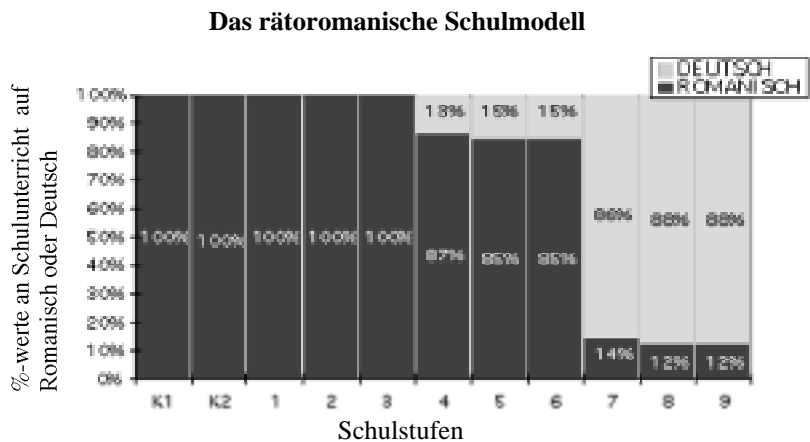


Abb. 1: Das romanische Schulmodell: Auf der Sekundarschulstufe (7.-9.) wechselt die Unterrichtssprache von Romanisch zu Deutsch

geführt. Ab der *vierten Klasse* wird Deutsch als Zweitsprache („erste Fremdsprache“) eingeführt. Die Stundendotation für das Fach Deutsch liegt bei 4-6 Lektionen pro Woche. Auf der *Sekundarschulstufe* wechselt die Unterrichtssprache auf Deutsch. Alle Fächer, ausser Rätoromanisch (2-4 Wochenstunden) und Biologie (2 Wochenstunden) werden auf Deutsch unterrichtet. Zusätzlich werden auf der Sekundarstufe (7.-9. Schuljahr), 2-4 Lektionen Französisch unterrichtet. Dieses Fach wird jedoch in naher Zukunft durch Italienisch- und Englischunterricht ersetzt und kann nur noch als Wahlpflicht oder als Freifach gewählt werden.

Ein starkes bilingual-immersives Schulmodell

Die romanische Volksschule kann als „starkes“ bilingual-immersives Unterrichtsmodell, sowohl für deutschsprachige wie für romanischsprachige Schüler und Schülerinnen klassifiziert werden² (vgl. Baker 1996²). Der immersive Unterricht ist hauptsächlich durch die kanadischen Schulversuche

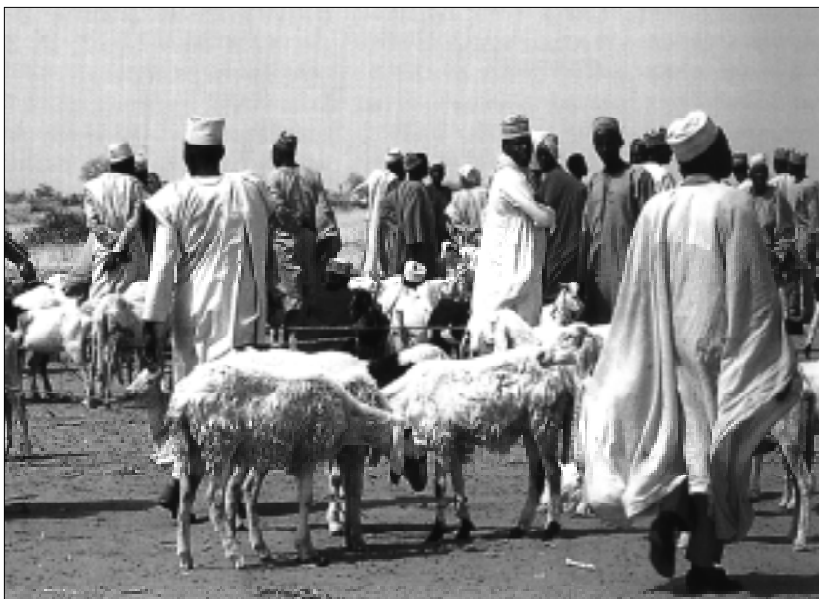
seit Mitte der sechziger Jahre bekannt geworden (Lambert & Tucker 1972). Die romanische Schule unterscheidet sich aber gegenüber den klassischen kanadischen Immersionsmodellen in mindestens drei wesentlichen Punkten:

1. Das hiesige Modell ist organisch gewachsen, es wird nicht vom Zauber des Neuen umgeben, es wurde nicht von interessierten Eltern und Lehrern aus dem Boden gestampft, es ist halt nichts Besonderes und daher ist auch das Bewusstsein, etwas Spezielles zu besitzen nicht oder kaum vorhanden. Es ist auch deshalb nichts Spezielles, weil die romanische Schule eine Volksschule, sprich eine obligatorische Schule für alle ist, die nicht nur von motivierten Schülern und Schülerinnen besucht wird, und wo nicht nur top-motivierte Lehrpersonen unterrichten. Es besteht also keine Wahlmöglichkeit, wie dies in Kanada der Fall ist.
2. Die romanische Schule muss sowohl die Förderung einer Minderheitssprache als auch einer lingua franca gewährleisten. In Kanada werden zwei grosse Sprachen (Englisch und Französisch) unterrichtet.

Das romanische Modell hingegen hat auch eine bedrohte Sprache zu bewahren, es hat eine „*Sprachschutz-Funktion*“ wahrzunehmen. Gerade daran aber entzündeten sich die Diskussionen in der Rätoromania immer wieder. Lohnt es sich überhaupt, diese Minisprache zu schützen, oder behindert sie nicht viel mehr den richtigen Erwerb der „Brotssprache“ Deutsch. Der ideelle Support für die Idee einer zweisprachigen Schule dürfte daher in der Romontschia nicht so ausgeprägt sein, wie das „Engagement“ für die kanadischen Immersionsschulen.

3. Aber auch die infrastrukturelle Unterstützung durch Lehrmittel, Lehreraus- und Weiterbildung, wissenschaftliche Begleitung- und Beratung lässt sich mit den kanadischen Bedingungen nur schwerlich vergleichen. So wurden im Verlauf der letzten knapp dreissig Jahren zu den Immersionsschulen in Kanada über 1000 wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben, über die Wirksamkeit der romanischen Schulen hingegen liegen nur ganz wenige empirische Ergebnisse vor.

Nun folgt ein kurzer Überblick über die Ausbildungsmöglichkeiten an den weiterführenden Schulen.



Mercato di bestiame in Nigeria

Überlebenswichtig: Romanisch an den weiterführenden Schulen³

- Die **Berufsschulen** werden grundsätzlich auf Deutsch geführt. Für romanischsprachige Lehrlinge ist eine Lektion Romanisch pro Woche obligatorisch. An den Berufsschulen Samedan und Ilanz werden Korrespondenz und ein weiteres Fach auf Romanisch angeboten.
- Die **Kindergärtnerinnenausbildung** führt eine eigene romanischsprachige Abteilung in der gewisse Fächer auf Romanisch unterrichtet werden. Zusätzlich wird Romanisch als Fach während 3-4 Lektionen pro Woche besucht. Ziel der Aus-

bildung ist die Förderung einer geliebten Dreisprachigkeit Deutsch/Romanisch/Italienisch.

- **Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen** erhalten 3-4 Lektionen/Woche Romanischunterricht. Hierbei wird insbesondere an der didaktischen Aufbereitung der Fachterminologie gearbeitet. Ab dem Jahre 2003 werden KindergärtnerInnen, Hauswirtschafts- und HandarbeitslehrerInnen nach Abschluss der Diplommittelschule (DMS) an der neuen Pädagogischen Fachhochschule ausgebildet.
- An den **Gymnasien** werden folgende Möglichkeiten angeboten: Rätoromanischsprachige SchülerInnen können eine zweisprachige Matura „Romanisch-Deutsch“ erwerben. Hierfür besuchen sie 4 Lektionen Rätoromanisch als Erstsprache sowie 2 Hauptfächer mit Rätoromanisch als Unterrichtssprache. Weitere Varianten sind der Besuch nur des Faches Romanisch als Erstsprache (Romanische Matura) oder der Besuch von 2 Lektionen Romanisch als Fremdsprache (Deutschsprachige Matura). Rätoromanisch kann als Hauptfach, als zweite oder dritte Landessprache gewählt werden.
- Das **Bündner Lehrer- und Lehrerinnenseminar** in Chur führt nebst einer deutschen und italienischen auch eine romanischsprachige Abteilung mit Rätoromanisch als Fach (4 Lektionen/Woche) sowie mindestens zwei Fächer inkl. Didaktikunterricht in rätoromanischer Sprache. Es werden zudem fakultative Rätoromanisch-Sprachkurse für anderssprachige SchülerInnen angeboten. Ab dem Jahre 2003 werden PrimarlehrerInnen nach dem Erwerb einer Matura ebenfalls an der neuen Pädagogischen Fachhochschule ausgebildet.
- An der **Schule für Angewandte Linguistik (SAL)**, einer höheren Fachschule für Sprachberufe kann ein zweisprachiges Diplom „Rätoroma-

nisch-Deutsch“ erworben werden.

- Die Situation an den schweizerischen **Universitäten** sieht zur Zeit folgendermassen aus: Es bestehen Professuren an den Universitäten Freiburg und Zürich, allerdings ist letztere zur Zeit vakant. Eine Fachdidaktik Rätoromanisch für Sek I und Sek. II wird an der Universität Freiburg angeboten. Proseminare, Seminare, Vorlesungen, Sprachkurse und Kolloquien zur rätoromanischen Sprache und Literatur finden zudem auch in Bern, Genf und St. Gallen statt.

Meiner Ansicht nach ist es von überlebenswichtiger Bedeutung, dass das Romanische auch weiterhin an den weiterführenden Schulen seinen Platz hat, ja sogar ausgebaut wird. Wird die Sprache auf dieser Stufe vernachlässigt, hat das auch verheerende Folgen für die Legitimation einer romanischsprachigen Grundschule und das Prestige dieser Sprache würde weiter sinken.

Letzte Anmerkungen

Die Situation der Rätoromanen ist, verglichen mit derer bedeutend grösserer Minderheiten auf der ganzen Welt, durchaus komfortabel. Ein Grossteil der Minderheiten hat nicht annähernd die gleichen Möglichkeiten, auch aktiv etwas für die Erhaltung ihrer Sprache zu tun, wie wir sie haben (Meier-Rust 1999). Sprachlich gesehen am schlechtesten geht es auch an unseren Schulen ohnehin den fremdsprachigen Ausländerkindern. Für sie bedeutet auch diese zweisprachige Schule vor allem Assimilation und kaum Unterstützung für die Förderung ihrer Muttersprachen. Ich bin der Meinung, dass es um das Romanische noch um einiges besser stehen könnte, würden - ein bisschen überspitzt formuliert -, die Uneinigkeiten untereinander nicht schon fast zu einem Hauptmerkmal des „Römaneseins“ gehören.

Anmerkungen

¹ Zusätzlich wird Romanisch als Fach (1-2 Lektionen/Woche) an den 16 folgenden ursprünglich rätoromanischen Sprachengemeinden angeboten: St.Moritz, Bergün, Alvaneu, Surava, Vaz/Lenzerheide, Zillis, Andeer, Scheid, Feldis, Rhäzüns, Domat/Ems, Flims, Ilanz, Valendas, Obersaxen.

² “Der Terminus IM (Immersion R. C.) bezeichnet die Methode, eine Fremdsprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Fachinhalten zu verwenden...Das eigentlich Charakteristische an IM als Methode wird treffender durch den Begriff *content-based foreign language instruction* (Fremdsprachenlernen über Fachinhalte) erfasst” (WODE 1995, S. 12).

“Der Grundgedanke dieser Art von Unterricht ist, dass in einigen Fächern die Muttersprache, in anderen die Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet wird”. ebd., S. 6

³ siehe die Webseite der Lia Rumantscha <http://www.liarumantscha.ch>

Literatur

BAKER, C. (19962): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

LAMBERT, W. / TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, Newburg House.

MEIER-RUST, K. (1999): *Tote Sprachen, zerstörte Menschen*, Weltwoche 1

WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaelem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

Rico Cathomas

ist Lektor in der Ausbildung angehender Lehrer und Lehrerinnen für die Sekundarstufe I und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Rätoromanisch für Sek I und Sek II an der Universität Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachendidaktik und Immersionsmodelle.

Siehe *Babylonia* 3/98 zum Thema *Rätoromanische Sprache und Kultur*

Fredy Sidler
Bern

Fremdsprachen an den Fachhochschulen: Immersion als Ausweg?

Die Fremdsprachen an den Fachhochschulen (vgl. *Babylonia* 2/1997 zum Thema: "Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen) sind eine Crux. Sie fristen ein klassisches Minoritäten-Dasein. Aber sie bringen es zustande, dass kaum über ein Fach, das nicht im Zentrum eines Studienganges steht, so viel diskutiert wird wie gerade über sie. Und dabei könnten die Auffassungen geteilter kaum sein!

Gehört denn der Fremdsprachenunterricht überhaupt auf die Hochschulstufe? Hätte dieser nicht auf der



Mercato a Friburgo (Bresgovia)

Sekundarstufe II – und sogar noch früher - geleistet werden müssen? Wenn trotzdem: Welche Fremdsprachen sollen es sein und wieviel davon? Ganz selten aber stellt jemand die Frage: Auf welche Weise sollen Fremdsprachen-Kompetenzen vermittelt werden?

Als ich vor bald 15 Jahren Direktor der Ingenieurschule Biel – der heutigen Hochschule für Technik und Architektur Biel – wurde, war eines klar: Die Ingenieurschule Biel ist eine zweisprachige Schule, also werden beide Sprachen (Deutsch und Französisch) als Unterrichtssprachen gepflegt. Jeder Student und jede Studentin hatte das Recht, das Studium in der eigenen Muttersprache absolvieren zu dürfen. Die Dozierenden wurden angehalten, den Lehrstoff und die Lehrmittel in beiden Sprachen anzubieten. Diese Einstellung wurde insbesondere zum Schutz der minoritären Romands gepflegt.

Nur: Ist Zweisprachigkeit Minoritätenschutz? Wenn sie so gepflegt wird, wie damals an der Ingenieurschule Biel, verfehlt man eigentlich beide Ziele: Die Minoritäten wären besser geschützt, wenn es sprachlich getrennte Schulen gäbe, und bessere Kompetenzen in einer Fremdsprache werden bei diesem Modell kaum erzeugt.

Also entwickelten wir unser Zweisprachigkeitsmodell immer weiter: Übersetzen – abgesehen von Fachbegriffen – ist nur noch in den Studienanfängen angesagt, nachher soll der Dozent oder die Dozentin in der gleichen Lektion die Sprache wechseln, aber eben nicht mehr im Sinne von Übersetzungen. Im Laufe ihres Studiums sollen die Studierenden immer mehr in die Lage kommen, die Ausführungen auch in der andern Sprache zu verstehen. Ein-

sprachige Klassen wurden zur Ausnahme, in jeder Klasse sollen Studierende beider Muttersprachen sitzen. Aus der Sicht der Studierenden verliessen wir damit zusehends das „modèle de confort“ zugunsten eines „modèle d’effort“. Sukzessive verlangten wir von den Studierenden, sich in gewissen Lektionen auch in der andern Sprache auszudrücken. Eine „andere Sprache“ wurde zunehmend auch Englisch.

Wenn Zweisprachigkeit nicht einfach Minoritätenschutz ist, warum dann nicht eine vermehrte Pflege der Zweisprachigkeit an allen Fachhochschulen, überall in der Schweiz? Warum nicht 10% der Lehrveranstaltungen in einer zweiten Landessprache und weitere 10% in Englisch abhalten? Von Dozierenden, die diese Sprachen beherrschen, die vielleicht über die Sprachgrenzen ausgetauscht werden, die aber weniger Wert auf grammatikalische Feinheiten und orthografische Einzelkenntnisse legen als auf die Freude darüber, dass die Kommunikation in der andern Sprache ständig besser, spontaner und ungehemmter funktioniert? Und die sich nicht davon abhalten lassen, dass die Lernerfolge am Anfang vielleicht etwas mühsamer zu erreichen sind, dann aber schon bald in nichts mehr hinter jenen des herkömmlichen Unterrichts zurück liegen?

Fremdsprachen als Plausch – und weniger als Fach der Mühsal, des Rückschlags, der fehlenden Perfektion. Warum eigentlich nicht?

Fredy Sidler

war von 1985 bis 1997 Direktor der Ingenieurschule Biel und ist seit Oktober 1997 Präsident der Berner Fachhochschule.

Stefania Cavagnoli
Bolzano

A volte la comunicazione è impossibile... aber für uns ist alles möglich

Come sopravvivere in una università trilingue: istruzioni per l'uso

An der Freien Universität Bozen werden die Studenten der Ökonomie mit einer besonderen sprachlichen Herausforderung konfrontiert: Sie müssen Kurse in drei verschiedenen Sprachen (Italienisch, Deutsch und Englisch) besuchen. Wer sich immatrikuliert, muss mindestens zwei der drei Unterrichtssprachen kennen, während für die Einübung der dritten ein Jahr zur Verfügung steht. Dabei gilt es insbesondere auf die fachsprachlichen Bedürfnisse eines universitären Betriebs einzugehen. Den Studenten wird ein mehrsprachiger Kurs angeboten, der nach dem didaktischen Ansatz der Simulation globale (vgl. Babylonica, 1/1993) konzipiert ist und die wesentlichen Momente des universitären Alltags eines Studenten erleben lässt. Die Autorin des Beitrags berichtet über die Voraussetzungen und über die ersten Erfahrungen mit diesem Kurs und zeichnet dessen didaktische Planung konkret nach. (Red.)

Bolzano: studenti trilingui

È questo il titolo della guida dello studente prodotta dai partecipanti ad un corso di lingua intensivo in preparazione allo studio universitario presso la facoltà di economia di Bolzano. La sfida per lo studente che si immatricola al corso di economia presso la Libera Università di Bolzano non è infatti da poco: dovrà partecipare a lezioni in tre lingue diverse, tenute da docenti che provengono anche da paesi stranieri e che utilizzano quindi metodi differenti e propongono modelli culturali estranei a quelli conosciuti. Tutto questo si aggiunge alle normali difficoltà di una matricola, oltre a quella, tipica di nuove università, di non potersi affidare a studenti dei corsi superiori. Quest'anno, il secondo della facoltà, è partito in vantaggio rispetto a quello trascorso: gli studenti hanno come punto di riferimento almeno i colleghi del secondo anno, che rappresentano un valido aiuto soprattutto per acquisire strategie di sopravvivenza.

Lo studente che inizia il corso di laurea deve conoscere almeno due delle tre lingue di insegnamento. All'iscrizione, la lingua della maturità gli viene riconosciuta come madrelingua, mentre viene sottoposto ad un esame di lingua a scelta nelle altre due, che deve superare per essere ammesso. Inoltre deve sottoporsi ad un test di cultura generale. Per la terza lingua ha tempo un anno per prepararsi all'esame, che può tentare due volte. In caso di esito negativo, dovrebbe abbandonare l'ateneo bolzanino. Naturalmente, per fare in modo ciò non succeda, lo studente viene supportato, attraverso i corsi offerti dal centro linguistico,

nell'apprendimento di questa terza lingua e nel rafforzamento della seconda.

I linguaggi specialistici

Il Centro linguistico dell'università collabora con l'Accademia Europea di Bolzano che fornisce supporto scientifico nell'elaborazione di corsi, di programmi e di metodologie didattiche, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento dei linguaggi specialistici. Per poter arrivare a fornire una concezione ben strutturata e scientificamente fondata, le ricercatrici dell'Accademia sono partite da un'analisi approfondita del fabbisogno, condotta su diversi piani: il primo è stata un'osservazione continua delle lezioni della facoltà, con una riflessione sull'impostazione generale del corso di studi (che segue il modello anglosassone più che continentale, con richiesta di frequenza continua degli studenti, orario pieno, che favorisce gli studenti a tempo pieno, appena usciti dalla scuola superiore, piuttosto che gli studenti lavoratori). A questa è seguito un confronto con i docenti, soprattutto con i cosiddetti tutori, che stanno a metà fra un ricercatore dell'università italiana e un Tutor di quella germanofona, per capire quali fossero le riflessioni metodologiche, gli obiettivi del corso, la struttura degli esami e soprattutto che cosa ci si aspettasse dalle prestazioni degli studenti. In seguito, come terzo passo, sono stati distribuiti dei questionari agli studenti (circa una settantina). L'obiettivo dell'analisi era quello di capire sia il metodo di studio personale delle matricole sia l'atteggiamento nei con-

fronti dell'insegnamento trilingue, sia ancora la loro disponibilità a dedicare del tempo all'apprendimento mirato di linguaggi specialistici.

Tutti gli elementi dell'analisi sono stati tenuti in considerazione nell'elaborazione di una concezione più ampia sull'insegnamento di linguaggi specialistici.

Il primo passo per avvicinare gli studenti al discorso dei linguaggi specialistici è stato, in quest'anno accademico, un corso intensivo di lingua, pensato per affrontare meglio lo studio.

Che tipo di corso?

Progettare un corso intensivo semi-specialistico crea delle difficoltà, rispetto ad un corso di lingua standard, per il quale esistono già dei modelli che possono essere applicati con poche modifiche. Nell'analisi qui effettuata ci si è resi velocemente conto del fatto che i pochi modelli esistenti per i linguaggi specialistici non fossero applicabili in una situazione, come quella bolzanina, in cui ci si trova ad operare. Per questo motivo si è cercato di individuare quali potessero essere le abilità preparatorie necessarie ad uno studente della Libera Università di Bolzano, abilità che in parte sono collegate alla lingua straniera, in parte necessariamente alla lingua madre e alle modalità di studio del singolo. Questa lista di abilità è stata confrontata con quelle individuate dagli studenti nei loro questionari e quindi completata anche dalle modalità di studio che essi applicano o che vorrebbero applicare. Si è verificato, per esempio, come gli studenti studino veramente, in che misura collaborino fra di loro o se preferiscano un percorso autonomo, quanto abbiano bisogno di tecniche di studio o piuttosto di conoscenze linguistiche vere e proprie e si è constatato che un tale corso sarebbe visto dagli studenti come un primo approccio ai linguaggi specialistici.

Obiettivo del corso

Sempre basandosi sull'analisi del fabbisogno ci si è resi conto che nella lezione disciplinare è impossibile focalizzare l'attenzione su alcuni punti considerati però indispensabili dagli studenti (per esempio come si lavora con e in lingue diverse, a cosa porta il cambiamento di lingue durante la lezione, quali sono le differenze culturali che si ripercuotono sul lavoro quotidiano dello studente): di conseguenza l'obiettivo del corso è stato fissato nel mettere gli studenti in grado di poter affrontare lo studio universitario nella sua totalità. Le abilità che concretamente sono state affrontate nel corso erano quelle di prendere appunti, seguire una lezione, elaborare un testo in comune, aiutarsi a vicenda nell'altra lingua, ridare un testo oralmente, partecipare ad una conversazione..., simulare diverse situazioni quotidiane universitarie (riempire moduli, iscriversi, fare domande per borse di studio).

Vista la compattezza del corso e il poco tempo a disposizione si sono privilegiate due abilità fondamentali per l'approccio universitario: quella della comprensione orale delle lezioni e quella della produzione scritta degli appunti.

Ulteriore motivo della scelta è dato dalla struttura dell'esame di accertamento linguistico, nel quale viene testata l'abilità recettiva e produttiva scritta, mentre non è prevista una prova di comprensione orale legata alla produzione scritta. Il corso si poneva l'obiettivo di lavorare su tecniche specifiche per aiutare gli studenti a recuperare eventuali mancanze, anche nell'ottica della diversità di stili e strategie di studio da essi adottati.

Si è cercato inoltre di sensibilizzare gli studenti alla realtà trilingue e pluriculturale della Libera Università di Bolzano, esercitando anche l'abitudine al lavoro di gruppo e facendo scoprire agli studenti il proprio stile di apprendimento, attraverso il lavoro interattivo. Ciò ha portato alla realiz-

zazione di una guida dello studente per studenti, in forma di un libretto, che ogni matricola conserva come guida personale all'università.

Strutturazione del metodo e del corso

Il corso è stato tenuto da due insegnanti diverse in un periodo di due settimane per poter così offrire agli studenti modelli di lingua differenti. Nella prima settimana si è scelto un metodo didattico, chiamato simulazione globale, sperimentato già in molti ambiti diversi (dal management all'apprendimento della letteratura) e a diversi livelli di conoscenza¹ (cfr. al riguardo *Babylonia* 1/1993).

L'insegnante, nella simulazione globale, ricopre il ruolo di regista, è colui che tira i fili, che è pronto ad intervenire a seconda della situazione (per esempio se c'è bisogno di approfondire determinati temi lessicali o testuali), ed è quello che dà istruzioni chiare per le attività dei discenti, che sono comunque gli attori del progetto.

Il principio metodologico alla base della simulazione è la scelta di un luogo, che deve venir costruito durante il corso: in questo caso l'università. Per raggiungere l'obiettivo ci si è appoggiati alle strutture dell'università di Bolzano (biblioteca, segreteria, aule, centro linguistico, ufficio stampa, amministrazione...), mettendo così gli studenti direttamente a contatto con gli edifici e le persone che li accompagneranno nel loro periodo universitario attraverso possibili situazioni in cui si troveranno nel corso di studi.

La prima parte del corso non era divisa per lingue, ma anzi, all'interno di una stessa classe operavano due insegnanti di madrelingua diversa, un'italiana e una tedesca. Questo aspetto è stato determinante sia per rendere una situazione di bilinguismo reale, sia per sfruttare le capacità degli studenti anche nella L1. Come già detto sopra,

infatti, le abilità esercitate non erano necessariamente tipiche della seconda lingua, spesso gli studenti ne sono carenti anche nella madrelingua. In questo corso, in cui sono stati confrontati con due lingue, hanno potuto fruttare le loro capacità nel modo migliore e allo stesso tempo esercitare la dimensione del lavoro di gruppo. Le docenti si sono premurate di variare sia l'utilizzo della lingua che le attività in una delle due lingue, in modo che tutti gli studenti potessero produrre molta lingua straniera.

Dopo la prima parte, il corso è stato suddiviso in due: in un corso si sono trovati gli studenti che volevano apprendere il tedesco, con un'insegnante tedesca, e nell'altro quelli che volevano imparare l'italiano, con un'insegnante italiana. Le docenti erano diverse da quelle della prima settimana. Nella seconda settimana, l'insegnante si era posta l'obiettivo di sistema-



Mercato in Nigeria

tizzare la grande quantità di lingua utilizzata nella prima settimana. A tal fine ha dovuto tenere in considerazione le richieste degli studenti e utilizzare molti materiali da loro prodotti, a partire dalla guida dello studente. Certamente ciò ha implicato una grande collaborazione con le colleghe precedenti e la presenza nel corso di insegnanti in qualità di osservatori. Il coinvolgimento delle colleghe praticamente su tutte e due le settimane ha favorito anche la conoscenza reciproca e ha presentato agli studenti diversi modelli di comportamento.

Programmazione del corso

Una volta stabiliti gli obiettivi ed il metodo, si è deciso di programmare ogni momento singolo della lezione indicando obiettivi, tipo di attività, materiali e tempi come se fosse un copione da seguire durante il corso (si veda la figura 1). Questo lavoro è stato rivisto dopo la conclusione del corso e aggiornato con le attività realmente eseguite e i tempi concreti.

Le fasi della simulazione previste erano le seguenti:

- fase introduttiva, riscaldamento, definizione del luogo, vivacizzazione del luogo, ampliamento del luogo, autovalutazione mentre i punti di partenza e i principi su cui ci si è basate nella programmazione erano:
- dev'esserci coesistenza di azione e interazione, la situazione si modifica continuamente, le cause hanno determinati effetti e le decisioni hanno conseguenze;
- è necessario avere uno scenario ben definito in cui si svolgono i fatti, molto materiale a disposizione e tempi definiti, oltre a precise regole;
- in ogni simulazione ogni ruolo che si assume deve rispondere ad una precisa funzione, all'interno della quale ogni partecipante può decidere di agire come ritiene meglio;

- nella simulazione è importante che ci sia un alto grado di verosimiglianza;
- la simulazione garantisce che ci sia una comunicazione mirata allo scopo, oltre ad un utilizzo linguistico integrato;
- è necessario sviluppare una cronologia coerente.

Conclusioni

Il corso sopra descritto rappresenta il primo passo nella costruzione di una concezione didattica per l'insegnamento dei linguaggi specialistici: l'aspetto che più lo lega alla didattica specialistica è il legame non solo con la lingua, ma anche con i contenuti, attraverso l'utilizzo e apprendimento di strategie. Ciò lo differenzia dai corsi di lingua standard, che sono già stati sperimentati e per i quali esistono modelli e teorie pedagogiche di spessore.

La proposta della simulazione globale nasce dalla necessità di far vivere agli studenti una nuova dimensione, evidenziando la novità del passo da loro compiuto nell'affrontare un corso di laurea rispetto alla dimensione scolastica.

Al corso hanno partecipato sei studenti, due di madrelingua tedesca e quattro di madrelingua italiana. Gli studenti tedeschi provenivano dalla Germania, mentre gli italofoni da diverse province italiane. Nessuno conosceva bene la realtà altoatesina. Tre studentesse avevano già frequentato un anno in un'altra università, una presso la Libera Università di Bolzano. Le loro conoscenze linguistiche erano molto varie, cinque su sei si muovevano abbastanza bene nell'altra lingua. Solo una studentessa era da considerarsi quasi principiante.

Nonostante il numero ristretto di partecipanti, il corso, dal punto di vista delle insegnanti, può essere considerato positivamente. Alla fine del corso gli studenti erano in grado di parla-

Fig. 1 Esempio di programmazione di una giornata di attività nel corso

Ablauf	Zeit	Materialien	Aktivitäten
<p>1. Einführung: Was den Studenten mitgeteilt wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> Simulation Unileben Anwesenheit zwei Lehrerinnen verschiedener Muttersprache (Italienisch-Deutsch) um die sprachliche Realität der zwei bzw. dreisprachige Universität wiederzuspiegeln. Die Sprache der jeweiligen Aktivität wird mit den Lehrerinnen festgelegt. Vorstellung der Kursziele Zeiten Für unseren Kurs gilt: kein Dialekt/wer spricht, spricht Umgangssprache/Standard seiner Muttersprache bzw. der Zweitsprache, sofern sie Deutsch oder Italienisch ist. Wir legen für manche Übungen die Sprache fest bzw. teilen die Arbeitsgruppen nach Sprachen ein; ansonsten gilt: man entscheidet sich selbst oder in der Gruppe für eine Sprache. 	10'		
<p>2. Einstimmung</p> <ul style="list-style-type: none"> Teilnehmer können sich in Ruhe das Material zu Uni ansehen – Video mit passendem Thema. Es ist im Raum verteilt –aufgehängt. Bücher, Zeitungsausschnitte usw. liegt auf. Lehrer und Teilnehmer setzen sich in einen Kreis: Jeder stellt sich (in der Muttersprache oder Zweitsprache) kurz vor/und erwähnt, welcher der Hinweise zur Uni am besten gefallen hat. Die Teilnehmer erhalten unbeschriebene Blätter und in Zweiergruppen (sprachlich gemischt) schreiben sie 10 Assoziationen zum Thema Uni aufs Blatt. Diese Assoziationen werden im Plenum vorgelesen. Wieder in Zweiergruppen eingeteilt, verfassen die Teilnehmer 1 Definition des Begriffes Universität – auch phantasievollere Definitionen sind möglich. Die Gruppe legt die Sprache fest. Im Plenum werden die Definitionen vorgelesen. Dann werden von den Lehrern Titel von Büchern und Filmen vorgelesen, in denen die Uni eine Rolle spielt. Die Aktivität, bei der die Teilnehmer nur zuhören, soll sie an bereits Geschehenes oder Gehörtes erinnern. Pause 	10' 10' 10' 20' 5' 5'	Bücher,Romane, Zeitungsausschnitte, Video Blätter, Stifte Blätter, Stifte	lesen, hören, sehen sprechen schreiben, vorlesen sprechen, schreiben, vorlesen zuhören
<p>3. Den Ort des Geschehens festlegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Gruppe beschreibt, wie die Uni aussieht (ist identisch mit der Uni Bozen), 1 Gruppe beschreibt die Landschaft, wo diese Uni steht: Die Gruppen werden nach Muttersprachen getrennt, d.h. in einer Gruppe sind nur Deutsch- in der andere nur Italienischsprachige. Ziel ist die Vorbereitung auf eine mündliche Präsentation in der L2. Zweck: Es soll Studenten erzählt werden, die nicht von hier sind/ Außenstehende, denen man über die Landschaft bzw. das Aussehen der Uni erzählt. Präsentation im Plenum. Es folgt eine genauere Herangehensweise: Es gibt 3 Gruppen: die jeweilige Gruppe entscheidet sich für eine Sprache: Ziel ist die Präsentation folgender Themen für eine Bekanntmachung der Uni für neue Studenten. 1 Gruppe schreibt die Geschichte der Uni, (Unterlagen auf Deutsch und Italienisch werden zur Verfügung gestellt) 1 Gruppe beschreibt das Lehrveranstaltungsprogramm der Uni (als Basis dient das Lehrveranstaltungsprogramm bzw. der Studienführer des Vorjahres). 1 Gruppe beschreibt die Umgebung genauer. Hier wären Unterlagen aus dem Tourismusverein sicher ratsam. . Die Teilnehmer der drei Gruppen schreiben das auf Schmierpapier vor und übertragen ihren Text auf ein großes Plakat Pause Einstiegsspiel: Pantomime; 	15' 5' 60' 15' 10'	Blätter, Stifte Wörterbücher, Bücher über die Geschichte der Uni, Studienführer, Prospekte über Südtirol	sprechen, schreiben, präsentieren lesen, sprechen, schreiben
<p>4. Den Ort des Geschehens beleben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zweiergruppen von Teilnehmern erhalten Vorlagen zu Studentenausweisen (eine vergrößerte Kopie der ersten Seite ohne Personalangaben) und erfinden fiktive Studenten. Jede Gruppe bereitet also 4 fiktive Personalangaben vor (inkl. Foto). Bei einer kleinen Teilnehmerzahl ist es ratsam, wenn die Lehrer noch weitere ausgefüllte Studentenausweise hinzufügen. Die Gruppen sind wieder sprachlich gemischt. Es gibt keine Vorgaben, welche die Phantasie bei der Schaffung der Personen einschränken soll. Um die Stimmung zu lockern kann im Hintergrund eine Kassette mit Musik zum Thema laufen. Diese Studentenausweise einsammeln und auf den Tisch legen: Jeder sucht sich einen aus: übernimmt Rolle dieser Person. Auch die Lehrer machen mit. Jeder hat einige Minuten Zeit um sich auf diese Rolle vorzubereiten und sich ein Bild von dieser Person zu machen. Dann stellt sich jeder kurz vor (in der Zweitsprache): Woher er/sie kommt. Als Abschluß für diesen Tag wird eine Zusammenfassung der Definitionen und Assoziationen vorgelesen sowie ein Ausschnitt aus einem Roman, in dem es um das Studentenleben geht. Hausaufgabe für den nächsten Tag: Durch Los werden drei Zweiergruppen gebildet, die folgende Aufgaben haben: 1 Gruppe informiert sich über die Freizeitmöglichkeiten abends in Bozen, 1 Gruppe sucht Lokale in Bozen, 1 Gruppe informiert sich über die Buchhandlungen und Bibliotheken. 	15' 5' 15' 10' 5'	leere Studentenausweise, Musik Roman, Texte von Studenten	ausfüllen vorbereiten presentieren zuhören

re e scrivere nell'altra lingua, senza paura di sbagliare e quindi di impedire o almeno disturbare la comunicazione per problemi di correttezza linguistica. Avevano inoltre sperimentato e fatta propria la possibilità di appoggiarsi al compagno di madrelingua diversa per una collaborazione proficua, necessaria in un ambiente universitario trilingue. In altri momenti avevano inoltre sperimentato il lavoro di gruppo divisi per madrelingua, attività in cui si puntava più al miglioramento della lingua 2.

Le insegnanti, nella prima parte del corso, si consideravano e venivano considerate come consulenti e non come fulcro della lezione. Gli studenti erano ben consapevoli di essere al centro e di determinare la lezione. Le insegnanti hanno gestito il gruppo fornendo stimoli e materiali ai corsisti, dopo aver preparato l'ambientazione del corso. Il loro compito era anche quello di presentare lingua autentica e di mantenere un equilibrio fra le due lingue di insegnamento, alternando le due lingue in modo che gli studenti venissero confrontati con la stessa quantità di lingua.

Nell'autovalutazione è emersa in quasi tutti gli studenti la sensazione positiva di scoperta: della lingua, del metodo e dell'altro, come bene si può vedere nella figura 2, che riporta tutti i commenti degli studenti. L'autovalutazione ha poi confermato l'idea di partenza delle insegnanti, che avevano programmato il corso in due moduli, dedicando la seconda settimana alla sistematizzazione e riflessione linguistica, dopo aver privilegiato nella prima l'aspetto comunicativo... perché la comunicazione è sempre possibile!

Note

¹La simulazione si basa sulla concezione di Ken Jones, che la differenzia dal gioco, dal gioco di ruolo o ancora dal teatro. La simulazione per Jones è più vicina allo studio di un caso, nel quale si trovano coinvolti i partecipanti, in

Fig 2 Scheda autovalutativa

Dal corso mi sarei aspettato che...

fosse un corso di lingua tradizionale / non sapevo cosa aspettarmi / un corso canonico, non sapevo che avrei trattato l'università come ambiente costituito da persone / non avevo idea della metodologia applicata/di parlare liberamente la lingua / che il lavoro riguardasse le materie universitarie

Dopo la prima parte del corso devo constatare che...

la parte più importante è stato il lavoro di gruppo e il confronto tra lingue diverse / è stato molto divertente e ho perso la paura di parlare / ho conosciuto studenti prima che iniziasse l'università e ho visto come imparano l'altra lingua / ho potuto insegnare anch'io quello che so / il metodo è molto stimolante / confronto positivo con gli altri / attività interessanti e divertenti

In questo corso ho imparato...

a comunicare e farmi capire senza moltissime parole / a parlare senza aspettare di conoscere tutto / a lavorare in gruppo e a inventare testi / ad ascoltare ed imparare / ad aiutarsi nel processo di apprendimento (essere un vocabolario e una grammatica) / a sviluppare un progetto

Mi manca/ mi mancano ancora...

la correttezza della lingua / tanti vocaboli / cura nel parlato / lessico specialistico / esercitazioni con lezioni per capire cosa è l'importante nel discorso / correttezza grammaticale e sicurezza nella conversazione

Nella seconda parte del corso vorrei...

che il gruppo restasse insieme, lavorare così è davvero stimolante / approfondire la parte grammaticale / imparare un linguaggio tecnico / correggere gli errori / parlare molto / continuare lo stesso tipo di attività di questo corso

cui la responsabilità delle azioni, ma anche la libertà di scelta è in mano loro. Questo implica un continuo cambiamento della situazione, basato su azioni e interazione dei e fra i partecipanti. Alla base della simulazione stanno la scelta di un preciso scenario in cui si svolgono le azioni (in questo sta per esempio la differenza con i giochi di ruolo), e le funzioni da svolgere. L'importanza della funzione che viene assunta da uno studente è dimostrata anche dalla libertà di azione che egli ha (e qui si differenzia dal teatro, in cui viene fornito il copione).

L'aggettivo "globale" è stato aggiunto da Francis Debyser e Jean-Marc Caré, che a differenza di Jones, per cui la simulazione è limitata a determinati momenti della lezione, intendono tutto il corso come un progetto, quindi con tempi diversi e più lunghi, come costruzione e ricostruzione di un qualcosa di complesso e completo, una parte di mondo. La simulazione così intesa è globale anche perché tocca diversi tipi di attività e diverse abilità, linguistiche e non. L'aspetto culturale, spesso non separabile da quello linguistico, acquista un posto di primo piano nella simulazione, che utilizza materiali autentici e che, in questo caso, si arricchisce anche della dimensione interculturale.

Bibliografia

- CARÉ, J.-M. / DEBYSER, F. (1978), *Simulations globales*, Paris, Créa-Com.
 DEBYSER, F. (1986), *L'Immeuble*, Paris, Hachette.
 JONES, K / EDELHOFF, C. (1984), *Simulationen im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning, Hueber Verlag.
 MOSER RABENSTEIN, H. (1995): *Simulationen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*, in *Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet: Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum = L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue: principi e prospettive per un nuovo curriculum* / Hrsg. Augusto Carli.... - Bolzano: Provincia autonoma. Scuola e cultura italiana.

Stefania Cavagnoli

è ricercatrice di linguistica applicata presso l'Accademia Europea di Bolzano, area scientifica "Lingua e diritto" e incaricata per l'insegnamento dell'italiano specialistico presso la Libera Università di Bolzano. Autrice di diverse pubblicazioni sui linguaggi specialistici (soprattutto sul linguaggio giuridico) e di sociolinguistica. Ambiti di ricerca: didattica dei linguaggi specialistici e apprendimento della seconda lingua.

Tina Hickey¹
Dublin

The Irish Experience

Introduction

Immersion education through Irish is on a steady growth curve both in the Republic of Ireland and in Northern Ireland. More and more parents are now choosing to send their children to *Naíonraí* (Irish-medium pre-schools) or *Gaelscoileanna* (Irish-medium schools). Irish is one of the two official languages of the Republic of Ireland, but only about 10% of the population is estimated to have native-like ability. In Northern Ireland in this century Irish has been strongly identified with the Catholic-nationalist community, and Irish-immersion schools have developed as a result of lobbying from this sector (Farren, 1996).

History and Rationale

With the founding of the state in 1922 the educational system was seen as the main means of Irish language revival in what later became the Republic of Ireland. Irish was made the medium of instruction for all or part of the school day. Some progress was made towards this initial aim, despite early difficulties. The number of schools offering full or partial immersion programmes in Irish peaked in the 1940s, but then declined significantly. This was due to a range of factors, such as growing opposition to compulsory Irish from parents concerned by the Macnamara (1966) report (later criticised by Cummins, 1977) which found that compulsory education through Irish adversely affected children's basic academic skills. There were also changes in attitudes to education, and a shift towards preparing children for economic growth and greater participation in European affairs.

The decline in Irish immersion continued until the early 1970s, but this precipitated the founding of a parent-led

movement (*Gaelscoileanna*) to lobby for optional (state-funded) Irish immersion schools. As a result, recent years have seen significant growth in the number of pupils attending such schools in the Republic, to almost 20,000 in all-Irish primary schools in 1997, and 5,000 post-primary pupils. In addition, there are about 170 Irish-medium pre-schools (or *naíonraí*) with about 3,000 children attending. In Northern Ireland there are 22 Irish-medium schools (only 8 of which are recognised officially) and 30 *naíonraí*.

Model

Irish immersion pre-schools aim to provide children (aged 3-5) with high quality early education through the medium of Irish. The emphasis is on play and exploration in a stimulating environment. Irish immersion primary schools cater for children from the age of 4 until about 12 years. All subjects except English are taught through Irish in these schools throughout the grades.

Evaluation

Achievement

Hickey (1997) looked at levels of achievement in Irish among children attending *naíonraí*. It was found that 95% of children attending achieved at least a pass (40%) on the Irish comprehension test, and almost half of the children scored 75% or higher on the test, indicating that they had mastered the objectives regarding Irish comprehension for this group. As expected, production lagged behind comprehension among these young learners, but on the Irish Production test almost two-thirds were able to achieve at least a pass (40%) while about a sixth showed very high levels of productive ability. Regression analysis showed the central

role of child and family variables in successful early L2 acquisition in the naíonra, with 70% of the explained variance being accounted for by child-level variables (such as general cognitive ability and parents' L2 ability and use), while variables which can be manipulated by the programme (such as teacher's target-language ability, class-size and location), while significant, accounted for only 30% of the explained variance in the children's Irish test scores.

Methodology

Hickey (1997, 1999a) examined the most successful strategies for promoting L2 acquisition in these immersion pre-schools. The results point to the need to balance the demands of the preferred informal, child-centred approach to early education that emphasises free play with the need to maximise intelligible input in the L2. A 'bottom-up' approach is needed to integrate the requirements for successful L2 learning with the wider objectives of quality pre-school education, rather than a 'top-down' pasting of the immersion approach onto an L1 pre-school methodology. Hickey (1997, 1999) concluded that teacher training in immersion pre-school pedagogy, work planning and specific language objectives for every activity is necessary to achieve highly effective pre-school immersion programmes.

Impact on family language use

Of great significance for language revitalisation is the finding (Hickey, 1997, 1999b) that immersion pre-schooling also significantly affects family language use. Parents reported substantial increases in their own home use of Irish with their children after they began to attend a naíonra. The number of those who spoke Irish regularly at home trebled after their child began attending. About half of the families of naíonra attendees had never used Irish at home before the child attended a naíonra, but most of these reported at least some use

of Irish after the child began to attend a naíonra.

Difficulties

Some of the difficulties confronting naíonraí have begun to be tackled in the last year. Hickey (1997) highlighted the need for more comprehensive pre-service training, and courses with full accreditation are now being offered to existing naíonra Leaders and trainees. The issue of language planning and work organisation to maximise L2 input in the naíonra is also being explored by the body which co-ordinates the naíonraí. The general context of pre-school education is currently being reviewed in the Republic, and it is expected that much-needed resources and recognition will shortly be accorded to those working in this field.

A difficulty which naíonraí and Irish immersion share with immersion programmes the world over is the low levels of parental ability in the target language. This can too often result in parents' relegation to the role of fund-raisers rather than active partners in their children's education. Hickey (1999b) discusses this issue and the need for immersion programmes to work with parents and provide them with practical and on-going ways of participating in their children's schooling. Consigning parents to the role of fund-raiser only limits the success of the immersion programme.

Future developments

At present the future looks positive for Irish immersion. It is driven by demand from parents, rather than imposed by the State educational system, and currently that demand exceeds the supply. It is estimated that 30% of parents would avail of Irish immersion schools if one were available to them (Ó Riagáin & Ó Gliasáin 1994). The naíonraí are expected to benefit soon from increased state investment in early education, and the pre-conditions for establishing im-

mersion primary schools in the Republic have also recently been relaxed somewhat. Similarly in Northern Ireland it is expected that the Catholic-Nationalist Minister for Education in the new devolved government will facilitate the founding of, and official recognition for Irish immersion schools there. Overall, it is expected that the enhanced co-operation between the Republic of Ireland and Northern Ireland following devolution will further increase the demand for (and, more slowly) the supply of, Irish immersion pre-schools and schools throughout the island. The challenge for these immersion programmes in the future will be to involve parents not only as political activists and fund-raisers but also as active partners in their children's education.

References

- CUMMINS, J. (1977): *Immersion education in Ireland: a critical review of Macnamara's findings*. Working Papers in Bilingualism, 13, p. 121-129.
- FARREN, S. (1996): *Language policy in a divided community*, in: T. HICKEY and J. WILLIAMS (eds.): *Language Education and Society in a Changing World*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HICKEY, T. (1997): *Early Immersion Education in Ireland: Na Naíonraí*, Dublin, Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- HICKEY, T. (1999a): *Luathoideachas trí Ghaeilge sa Ghaeltacht*, Na Forbacha, Gaillimh & Baile Átha Cliath, Údarás na Gaeltachta & ITÉ.
- HICKEY, T. (1999b): *Parents and early immersion: Reciprocity between home and immersion pre-school*, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2, 2, p. 92-114.
- MACNAMARA, J. (1966): *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish Experience*, Edinburgh, University Press.
- Ó RIAGÁIN, P. / Ó GLIASÁIN, M. (1994): *National Survey on Languages 1993: Preliminary Report*, Dublin, ITÉ.

Note

- ¹ The research in *Early Immersion Education in Ireland: Na Naíonraí* was co-sponsored by the European Commission's Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth, An Comhchoiste Réamhscolaíochta and Institiúid Teangeolaíochta Éireann. Author's email address: Tina.Hickey@ite.ie

Tina Hickey

Linguistics Institute of Ireland.

Michèle de Courcy
Bendigo - Australia

L'immersion en Australie

Historique

L'école bilingue n'est pas un phénomène nouveau en Australie. Clyne (1986: 11) note que jusqu'en 1916 on trouvait des écoles bilingues en allemand, gallois et français, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Toujours selon Clyne, il y avait 60 écoles bilingues en Australie avant 1916. Les écoles allemandes étaient dirigées par l'église luthérienne.

Durant la première guerre mondiale, les écoles bilingues ont été fermées, et l'enseignement dans les langues autres que l'anglais s'est maintenu uniquement dans les écoles des communautés d'immigrés dont les enfants se réunissaient le samedi, le bilinguisme a donc été évacué des écoles publiques. Puis, dans les années septante, avec les démarches politiques en faveur du multiculturalisme, l'intérêt pour les langues s'est développé. Ainsi, on a cessé de faire la distinction entre les "langues des communautés migrantes" et les "langues modernes", et nous utilisons maintenant de manière générale le terme (d'ailleurs assez laid) de "LOTE" qui veut dire "Languages Other Than English". En 1981, un programme bilingue en allemand a débuté à Bayswater South, une école primaire à Melbourne, dans le Victoria. Puis, en 1984, Telopea Park, une école primaire franco-australienne a initialisé un enseignement en français dans la capitale, Canberra.

Au niveau secondaire, le premier programme d'immersion tardive a commencé en 1985, à Benowa High au Queensland. Il s'agit d'un programme en français, et il a servi de modèle pour les autres programmes au Queensland. Puis en 1990, un programme d'immersion en hébreu a commencé dans une école secondaire privée (Mt Scopus) à Melbourne.

Récemment, l'intérêt pour les pro-

grammes immersifs a littéralement explosé, mais les projets sont concentrés dans deux états – le Queensland et le Victoria. Au Queensland, on trouve surtout des programmes au niveau secondaire (avec un seul, en allemand, au niveau primaire), tandis que dans le Victoria, on trouve plutôt des programmes au niveau primaire, avec quelques-uns seulement au niveau secondaire.

Parmi les programmes d'immersion australiens, on trouve essentiellement deux types – ceux qui sont destinés au maintien de la langue maternelle autre que l'anglais, et ceux qui ont pour but l'acquisition d'une langue seconde par les enfants qui parlent l'anglais. Il y a aussi une distinction entre les programmes au niveau primaire (enfants âgés de 5 à 11 ans) et au niveau secondaire (enfants âgés de 12 à 18 ans). On trouve aussi au niveau tertiaire universitaires quelques programmes, en japonais, chinois, et français.

Il n'existe pas de programmes d'immersion totale comme on les trouve au Canada; la plupart des programmes sont du type immersion partielle précoce, ou immersion partielle tardive.

Dans quelques-unes des écoles, comme à la Camberwell Primary School, le programme est obligatoire pour la population totale de l'école, mais pour la plupart, il s'agit de programmes facultatifs qui sont sélectionnés soit par les enfants, soit par leurs parents. Le temps d'enseignement imparti à la L2 donne lieu à une distinction terminologique: si les enfants ont un enseignement dans la langue seconde de moins de 50% de leur horaire, on parle d'un programme bilingue, et non d'un programme d'immersion. Mais il y a des ressemblances entre les deux types de programmes; immersifs ou bilingues, ils sont tous basés sur la méthode d'enseignement de la langue

Nombre de programmes par état, langue et niveau

Langue	Victoria		Queensland		S.A.	W. A.		N.T.	ACT	NSW
	Niveau P	Niveau S	Niveau P	Niveau S	Niveau P	Niveau P	Niveau S	Niveau P	Niveau P	Niveau P
Allemand	1	1	1	1	1					
Français	1	2		3	1				1	
Indonésien	1			1						
Hébreu	1									
Arabe L1	1									
Chinois L1	2									
Chinois L2	1			1						
Japonais L2	3									
Vietnamien L1	3									
Auslan L1 & L2	2									
Grec, macédonien, slave L1	1									
Italien L2					5	3	1			
Kmer L1						1				
Langues aborigènes								~5		
Plusieurs langues										1

P = primaire S = secondaire S. A. = South Australia - Australie Méridionale W. A. = Western Australia - Australie Occidentale N. T. = Northern Territory - Territoire du nord A. C. T. = Australian Capital Territory N. S. W. = New South Wales - Nouveau Pays de Galles

par des branches non-linguistiques. Plusieurs évaluations ont été faites dans des programmes. Leurs auteurs principaux figurent dans la bibliographie. Comme toujours, les parents veulent notamment savoir:

- si l'anglais, langue maternelle des enfants, va continuer à se développer dans ce type de programme
- si leurs compétences dans les branches non-linguistiques vont être à la hauteur (surtout si la mathématique est enseignée en L2)
- si les enfants vont effectivement apprendre la L2

Comme au Canada, nous avons trouvé des réponses positives à toutes ces questions.

Un problème persistant est celui de trouver le personnel formé— des personnes qui parlent assez bien la langue cible pour pouvoir enseigner des branches dans cette langue, et qui connaissent aussi assez bien le contenu scientifique.

Pour les programmes dans les langues aborigènes, c'est à dire les langues des premiers habitants du continent, il

ya eu récemment un changement de politique dans le Territoire du Nord. Le Ministère de l'éducation a décidé de ne pas continuer à soutenir les programmes bilingues. Mais vu le nombre de protestations venant du Territoire et du reste du pays, il a décidé de mener une évaluation avant d'arrêter les programmes en question.

Pour le reste, quand même, l'enthousiasme des enfants, et de leurs professeurs et institutrices inspire encore d'autres écoles à essayer cette méthode d'obtenir une vraie compétence dans une langue seconde.

Bibliographie

- BERTHOLD, M. (1995): *Rising to the bilingual challenge*. Melbourne, NLLIA
 CLYNE, M. (1986). *An early start: Second language at primary school*, Melbourne, River Seine.
 CLYNE, M. / JENKINS, L. / CHAN, I. / TSOKALIDOU, R. / WALLNER, T. (1995): *Learning second languages from primary school*, Canberra, NLLIA.
 DE COURCY, M. C. / BURSTON, M. (en prép.): *Learning mathematics through French in Australia*, in: *Language and Education*.

DE COURCY, M. C. / BURSTON, M. / WARREN, J. (1999): *Language development in an Australian French early partial immersion program*, in: *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations* 34(2), p. 14-20.

DE COURCY, M. C. (1997): *Benowa High: A decade of French immersion in Australia*, in: JOHNSON, R. K. / SWAIN, M. (Eds.): *Immersion: international perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 44-62.

DE COURCY, M. C. (1997): *Teaching and learning with different scripts: Cross cultural conflict in a Chinese late immersion classroom*, in: *Language and Education* 11(4), p. 242-259.

DE COURCY, M. C. (1996): *Reading strategy use by French late immersion students in Australia*, in: *Le Journal de l'Immersion* 19(2), p. 14-17.

DE COURCY, M. C. (1995): *French with a little help from their friends: Learning together in Queensland late immersion programs*, in: *Canadian Modern Language Review* 51, p. 537-554.

DE COURCY, M. C. (1993): *Making sense of the Australian French immersion classroom*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 14(3), 173-185.

DELLORA, M., (1991): *The evaluation of bilingual programs in Victoria*. Unpublished MA thesis, University of Melbourne.

DEVLIN, B. (1997): *Links between first and second language instruction in Northern Territory bilingual programs: Evolving policies, theories and practice*, in Mc KAY, P. et al. (Eds): *The bilingual interface project report*, Canberra, DEETYA.

ELDER, C. (1989): *Drowning or waving? An evaluation of an Italian partial immersion program at a Victorian primary school*, in: *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1(2), p. 9-17.

FERNANDEZ, S. (1992): *Room for two: A study of bilingual education at Bayswater South Primary School*, Canberra, NLLIA.

JOHNSON, R. K. / SWAIN, M. K. (Eds.) (1997): *Immersion: International perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

LORCH, S. / McNAMARA, T. / EISIKOVITS, E. (1992): *Late Hebrew immersion at Mount Scopus College, Melbourne: Towards complete Hebrew fluency for Jewish day school students*, in: *Language and Language Education* 2(1), p. 1-29.

McKAY, P. (Ed.) (1997): *The bilingual interface project*, Canberra, DEETYA.

READ, J. (1996): *Recent developments in Australian late immersion language education*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, p. 469-485.

Michèle de Courcy

Professeur en éducation des langues premières et seconde et sous chef de la section d'éducation du campus à la Trobe University de Bendigo. Convener du groupe d'intérêt special en éducation bilingue de l'Association Australienne des Professeurs de Langues vivantes (AFMLTA), affiliée au FIPLV.

Hans-Ludwig Krechel
Bonn

Unterrichtsmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht

Per lungo tempo l'insegnamento bilingue francese-tedesco della geologia ha significato per gli insegnanti dover scegliere e creare i materiali didattici necessari. Da qualche anno sono però disponibili materiali corrispondenti alle esigenze curriculari, elaborati e pubblicati da diversi centri pedagogici e dalla casa editrice Klett. Nella scelta dei documenti di lavoro vengono presi in considerazione criteri di carattere didattico e contenutistico che, sulla base di adeguate problematizzazioni didattiche, dovrebbero permettere un'efficace integrazione degli apprendimenti sia nella disciplina sia nella lingua. In futuro lo sviluppo dei materiali dovrà tenere in considerazione soprattutto la dimensione interculturale, la creazione di condizioni di comunicazione autentica in classe e l'utilizzazione dei mezzi elettronici.

1. Vorbemerkungen

Der bilinguale deutsch-französische Erdkundeunterricht hat an Gymnasien mit bilingualem Bildungsgang in Deutschland eine 30-jährige Tradition. Er wird erteilt nach zweijährigem intensiviertem Französischunterricht in den Jahrgangsstufen 7 (dreistündig), in den Jahrgangsstufen 8 und 9 (zweistündig) und im Grundkurs der Jahrgangsstufen 11-13 (dreistündig). Andere bilinguale Sachfächer sind Politik (Jgst. 8-9) und Geschichte (Jgst. 9-10 und in der Oberstufe).

Dabei waren die Unterrichtenden, die bilingualen Erdkundeunterricht erteilen, bei der Materialauswahl und der Materialerstellung lange Zeit auf sich alleine gestellt. Oft wurden fremdsprachliche Materialien aus muttersprachlichen französischen Erdkundebüchern zusammengestellt und bearbeitet. Besonders im Anfangsunterricht der Jahrgangsstufe 7 waren diese allerdings häufig sprachlich zu schwierig, wenn sie inhaltlich angemessen waren, oder sie entsprachen sprachlich dem Lernstand der Schüler, waren aber inhaltlich zu einfach und nicht sachgerecht. Deshalb waren die Unterrichtenden gezwungen, die Materialien sprachlich zu vereinfachen und zu adaptieren oder Materialien selbst herzustellen, was einen großen Arbeitsaufwand bedeutete. So wurden vielfältige „graue“ Unterrichtsmaterialien in breiter professioneller Tradition innovativer Praxis entwickelt, die aber nicht veröffentlicht wurden. In der Zwischenzeit wurden in der Unterrichtspraxis erprobte Materialien für den deutsch-französischen Erdkundeunterricht publiziert, und zwar vom Landesinstitut für Schule und

Weiterbildung in Soest (z.B. *Le Sahel*), vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz Bad Kreuznach (z.B. *Unterrichtsmaterialien für die Klasse 7*), vom CRDP Lorraine/CDDP Moselle in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland (*Les régions transfrontalières; le Brésil*), vom WDR-Schulfernsehen (Begleitmaterialien zu Schulfunksendungen: *Un voyage de découverte: La Réunion; La France et ses régions: Le Limousin / la Lorraine*) sowie vom Klett-Verlag (*Espace africain, Espace mondial und Espace européen*), die in der Unterrichtspraxis erprobt wurden. Die genannten Unterrichtsmaterialien entsprechen weitgehend den Anforderungen, die die neuen *Empfehlungen für bilingualen Erdkundeunterricht* stellen, und weisen bestimmte didaktisch-methodische Prinzipien auf, die im folgenden kurz dargestellt werden sollen.

2. Prinzipien der Materialentwicklung

So genannte didaktische Texte, wie sie in Schulbüchern für die ersten Spracherwerbsphasen des Französischunterrichts dominieren, sind in den genannten Unterrichtsmaterialien so weit wie möglich zurückgenommen. Sie werden durch eine Vielzahl von Dokumenten sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen ersetzt: Fotos, Karten, Kartenskizzen, Schaubilder, Diagramme, Statistiken, authentische Texte. Diese Materialarrangements sind so konzipiert, dass

sie es ermöglichen, fachliches und fremdsprachliches Lernen und Arbeiten möglichst effizient zu verknüpfen und dass die Lernenden gezielt Kenntnisse sowie methodische und sachfachorientierte fremdsprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln können.

Entscheidend für das Gelingen von fachlichem und fremdsprachlichem Lernen im Unterricht ist die Auswahl der Dokumente sowie die Gestaltung der Aufgabenstellungen und der methodischen und sprachlichen Hilfen, die die Arbeit mit den Dokumenten in den Unterrichtsmaterialien begleiten und steuern.

2.1. Kriterien für die Auswahl der Dokumente

Die Auswahl der jeweiligen Materialien richtet sich nach inhaltlich-methodischen und sprachlichen Kriterien.

Inhaltlich-methodische Kriterien

Die inhaltlichen Kriterien für die Auswahl der jeweiligen Materialien sind die Authentizität, Aussagegehalt im Hinblick auf fachliches Lernen, Klarheit und Effizienz der Darstellung, Variabilität und Motivationsgrad, Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad.

Die Dokumente, die in den veröffentlichten Unterrichtsmaterialien abgedruckt sind, sind fast ausschließlich authentische Materialien, die aus muttersprachlichen französischen Erdkundebüchern oder anderen Printmaterialien entnommen wurden. Wichtiges Ziel des bilingualen Erdkundeunterrichts ist die Schüler zu befähigen, mit authentischen Materialien umzugehen, diese auszuwerten und die Ergebnisse der Auswertung in der Fremdsprache zu formulieren. Sie sollen, wenn möglich, auch interkulturelles Lernen ermöglichen. Die Andersartigkeit der Darstellungskonventionen im Unterschied mit Dokumenten aus deutschen Erdkundebüchern sollte thematisiert werden,

die Schüler sollen an andere typische Darstellungsarten (z. B. bei Karten oder Organigrammen oder Schaubildern bei Modellen) gewöhnt werden. Zudem sollen Kontraste der Sichtweisen in Deutschland bei der Behandlung bestimmter Strukturen und Prozesse deutlich gemacht werden. Deshalb bietet sich gelegentlich ein Vergleich deutscher und französischer Dokumente zum gleichen Thema an, wie dies eine deutsch-französische Arbeitsgruppe in *Régions transfrontalières* und *Brésil* angestrebt hat. Nur selten werden Texte aus deutschen Lehrwerken übersetzt oder die Legenden von Statistiken, Diagrammen, Karten, Schaubildern aus dem Deutschen ins Französische übersetzt, wenn französischsprachige Originaldokumente nicht zur Verfügung standen oder nur sehr schwer und mit großem finanziellen Aufwand zu beschaffen waren.

Die Inhalte, die in den Dokumenten dargestellt werden, beziehen sich auf Raumwissen und allgemeingeografische Kenntnisse. Die Lehrpläne fordern die Behandlung bestimmter Problemfelder und entsprechender Themen, zeigen jedoch Offenheit in Bezug auf Auswahl der Raumbeispiele. Die Inhalte und Themen, die im bilingualen Erdkundeunterricht ähnlich wie im muttersprachlichen Erdkundeunterricht sind, müssen in den Unterrichtsmaterialien lernstufenspezifisch angeboten werden. Dabei spielen Kriterien wie Aussagegehalt im Hinblick auf die fachlichen Erfordernisse, Motivationsgrad, Anschaulichkeit, Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad, Effizienz und Klarheit der Darstellung, Ausgangspunkt für die Vermittlung von Arbeitstechniken eine wichtige Rolle. Im Anfangsunterricht (Jgst. 7) werden inhaltlich einfache, anschauliche, klar strukturierte, dennoch fachlich angemessene Materialien eingesetzt, die die Einführung und Einübung von Lese- und Schreibtechniken sowie von sachfachrelevanten Arbeitsweisen besonders

gut ermöglichen: Photos, Schaubilder, Kartenskizzen, einfache Statistiken, einfachere Karten, kürzere Texte; erst in der Aufbaustufe (Jgst. 8-9) werden Dokumente mit komplexeren, abstrakteren geografischen Inhalten behandelt, die komplexere Arbeitsprozesse erfordern. Die Inhalte werden im Oberstufenunterricht (Jgst. 11 – 13) noch erheblich komplexer und abstrakter und erfordern die Beherrschung angemessener Arbeitstechniken und fachbezogener Methoden der Materialauswertung. An Raumbeispielen, nicht nur für die Raumanalysen, werden wann immer möglich und sinnvoll, Beispiele aus frankophonen Räumen behandelt: Zentralfrankreich, die *DOM-TOM*, die ehemaligen Kolonien Algerien und Elfenbeinküste, Kanada usw. (vgl. *Espace africain, Espace mondial, Espace européen*). Der Vergleich von Räumen ähnlicher Struktur in Deutschland und Frankreich ist nur in wenigen Materialien vertreten: z. B. der Vergleich grenznaher Räume (vgl. *Régions transfrontalières*).

Sprachliche Kriterien

Die Authentizität der Dokumente, die im bilingualen Erdkundeunterricht eingesetzt werden, bedingt, dass diese die Sprachkenntnisse der Schüler häufig überfordern. Dies gilt insbesondere für Texte. Insgesamt wird bei der Materialauswahl darauf geachtet, dass die Texte sprachlich möglichst einfach sind, ohne inhaltlich ein zu geringes Anspruchsniveau zu haben. Der Steilheits- und Schwierigkeitsgrad des Vokabulars sollte nicht zu hoch sein; die syntaktischen Strukturen und grammatischen Formen müssen den allgemeinen Sprachkenntnissen der Schüler weitgehend entsprechen; vereinzelte Adaptationen von Wörtern und Strukturen sind nicht unüblich. So werden allgemein Texte gebraucht, die sprachlich den jeweiligen Kenntnisstand der Schüler nicht oder nur leicht überfordern, zumal davon ausgegangen werden kann, dass

die Schüler bereits über angemessene Texterschließungsstrategien verfügen. Falls sprachlich sehr schwierige Texte aus fachlichen Gründen zwingend behandelt werden, müssen den Schülern zusätzlich sprachliche wie methodische Hilfen zur Verfügung gestellt werden. Dies ist auch der Fall bei Dokumenten mit vorwiegend nicht-sprachlichen Zeichen. Hier stellen höchstens die Legenden sprachliche Stützen zur Verbalisierung der Ergebnisse der Interpretation dar.

2.2. Aufgabenstellungen sowie sprachliche und methodische Hilfen

Die Aufgabenstellungen zu den Dokumenten haben die Funktion, die Integration von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen zu steuern und ausgehend von der Materialauswertung das Verstehen und die Versprachlichung geografischer Sachverhalte zu organisieren. Von daher sind sie in den genannten Unterrichtsmaterialien sehr vielseitig gestaltet, die die Dokumente begleiten, sind enger oder offener, als Fragen oder Arbeitsaufträge formuliert, um den Schülerinnen und Schülern Freiheiten bei der Materialauswertung einzuräumen oder sie kleinschrittig zu systematischem Arbeiten zu führen. Sie haben die Funktion, die Materialauswertung im Hinblick auf bestimmte Frage- und Problemstellungen zu fokussieren, die Schüler zu einer fragenbezogenen detaillierten Auswertung und anschließend zu einer angemessenen mündlichen oder schriftlichen Textproduktion zu führen. Dabei soll intensives, möglichst selbständiges Arbeiten der Schüler angeregt werden, in Partner- oder Gruppenarbeit oder in Einzelarbeit wie in der Hausaufgabe. Die Verarbeitungstiefe wird durch die Formulierung der Frage oder des Arbeitsauftrages angezeigt. Dabei werden verschiedene Verarbeitungsstrategien und entsprechende fachbezogene

Lesetechniken des fragengeleiteten überfliegenden und detaillierten Lesens berücksichtigt. Zudem orientieren sich die Aufgabenstellungen an bestimmten Sprachfunktionen: Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Vergleichen, Bewerten (vgl. Otten-Thürmann 1993: 77).

Besonders im Anfangsunterricht des bilingualen Erdkundeunterrichtes werden Fragen formuliert, die eher das sprachlich einfachere zu bewältigende Beschreiben und Erklären von Sachverhalten steuern. Die anderen Sprachfunktionen nehmen erst in späteren Phasen des bilingualen Erdkundeunterrichtes eine gewichtigere Rolle ein. Die Aufgabenstellungen steuern in allen Lernphasen die Textproduktion. Die meisten Aufgaben können mündlich oder schriftlich beantwortet werden. Wenige Aufgaben regen explizit die mündliche Textproduktion an. Hingegen fokussieren komplexere Aufgabenstellungen auf die schriftliche Textproduktion. Dabei spielen neben Schreibformen wie Resümieren, Erklären, Vergleichen, persönliche Stellungnahme auch au-

thentische Formen des praktischen Schreibens eine wichtige Rolle: Reiseberichte, Zeitungsartikel, Leserbriefe, Gutachtertexte. Um das fachliche Arbeiten zu fördern, aber auch um die Sprachproduktion zu erleichtern, wird im Anfangsunterricht häufiger die Transformation einer Darstellungsart in eine andere eingeleitet: z.B. die Darstellung von Informationen eines Textes in einem Schaubild, in einem Organigramm oder in einer Kartenskizze; die Umwandlung einer Statistik in ein Diagramm. Mit zunehmender Lernprogression werden auch Anregungen zur Projektarbeit, zum Verfassen von Referaten und zum kreativen Schreiben formuliert, vereinzelt finden sich auch handlungsorientierte Aufgaben.

Der Einsatz der authentischen fremdsprachlichen Dokumente erfordert zudem die Bereitstellung sprachlicher Hilfen. Die bisher veröffentlichten Materialien für den bilingualen Erdkundeunterricht bieten verschiedene Formen sprachlicher Hilfen an.

- **Zweisprachige Wortschatzlisten** in Französisch-Deutsch und Deutsch-



Mercato di frutta e verdura

Französisch: im Anhang der jeweiligen Materialien sind sie alphabetisch geordnet und dienen der schnellen Bedeutungsfindung bei bisher unbekanntem Wörtern und dem schnellen Zugriff auf sachfachorientiertes Vokabular bei der Textproduktion; ferner sichern sie ab, dass die Schüler die Fachbegriffe sowohl in der Fremdsprache wie in der Muttersprache kennen und gebrauchen können; in den Klett-Unterrichtsmaterialien *Espace africain*, *Espace mondial* und *Espace européen* werden alle Wörter aufgeführt, die in den bisher eingesetzten sachfachspezifischen Unterrichtsmaterialien und im entsprechenden Lehrwerk des begleitenden Französischunterrichtes (Découvertes 3,4) noch nicht vorkamen; in anderen Unterrichtsmaterialien finden sich zweisprachige Wortschatzangaben neben oder unter den Dokumenten (vgl. *Régions transfrontalières*).

- **Materialbegleitende einsprachige Worterläuterungen:** sie dienen insbesondere der Erläuterung von Fachbegriffen, besonders von geografisch relevanten Schlüsselwörtern (*mots-clés géo*), die die Schüler in ihren aktiven Wortschatz überführen sollen; die Worterläuterungen sind in möglichst einfachem Französisch verfasst; sie finden sich begleitend neben dem Text oder in einem besonderen Feld auf der jeweiligen Seite.
- **Themenbezogene Redemittellisten:** es handelt sich um paradigmatisch und syntagmatisch angeordnete Redemittel Listen zu wichtigen Themenfeldern wie *relief*, *climat*, *agriculture* usw. ... mit wichtigen fachlich relevanten Begriffen, die in Satzbaustrukturen angeordnet werden; sie sollten nicht vom Schüler explizit gelernt werden, sondern sind besonders hilfreich bei der mündlichen wie schriftlichen Textproduktion.
- **Vokabelangaben und Redemittel-**

Der Einsatz elektronischer Medien und die Arbeit mit dem Internet wird hier in Zukunft wichtige neue Wege des Arbeitens im bilingualen Klassenzimmer auch im Informationsaustausch mit Partnern im Ausland ermöglichen.

listen zur Materialauswertung: es handelt sich um Einzelwortangaben, die Teile der Dokumente beschriften, oder um paradigmatisch wie syntagmatisch angeordnete Redemittel Listen ebenfalls in Satzbauf orm, welche die Versprachlichung des systematischen Auswertens von fachspezifischen Materialien erlauben und den Gebrauch der Fremdsprache in Erarbeitungsphasen unterstützen; sie verbalisieren die Sprachfunktionen des Beschreibens, Erklärens, Vergleichens, Schlussfolgerns und Bewertens.

- **Sprachliche Hilfen in Aufgabenstellungen:** es handelt sich um Minimalangaben mit Einzelwörtern oder Syntagmen, die in die Aufgabenstellungen integriert sind; sie sind zur Beantwortung der Aufgaben unerlässlich.
- **Aufgabenstellungen zur inhaltsbezogenen Reaktivierung von Vokabular:** diese werden besonders in der Anfangsphase des bilingualen Erdkundeunterrichtes in der Jahrgangsstufe 7 eingesetzt, um wichtige Begriffsfelder der sachfachorientierten Sprache zu reaktivieren; diese werden immer mit der Materialauswertung verknüpft: z.B. Brainstorming, *Mots-croisés*, *Maximots* zur Vorbereitung des Lesens von Texten, Erstellen einer Legende, Vervollständigen einer Legende, Beschriften eines Schaubildes, Erstellen von Organigrammen unter Verwendung wichtiger Schlüsselwörter usw.; das Ausfüllen eines

Lückentextes in Verbindung mit der Materialauswertung; Schreiben von Texten ausgehend von Schlüsselwörtern.

- **Methodische Tipps und Hilfestellungen in Aufgabenstellungen:** bestimmte Aufgabenstellungen unterstützen recht kleinschrittig das methodische Vorgehen und begleiten den Arbeitsprozess bis zur Präsentation der Ergebnisse; sie sind häufig unerlässlich im Anfangsunterricht des bilingualen Erdkundeunterrichtes.
- **Besondere Tipps und Hilfen zum Einsatz von Arbeitstechniken und sachfachrelevanten Arbeitsweisen (*outil géo*):** diese werden in besonderen Feldern begleitend zum Arbeitsprozess bei der jeweiligen Materialauswertung angeboten; es handelt sich um Vorschläge zu einzelnen Arbeitsschritten, die anschließend exemplarisch eingeübt werden: z.B. in *Espace mondial* das Inferieren von Wortbedeutungen, das Erstellen von Organigrammen; die Auswertung einer Luftbildaufnahme, eines Diagramms, einer Karte; in *Espace européen*: die Analyse regionaler Disparitäten, der Vergleich von statistischen Erhebungen, das Erstellen einer Raumskizze (*croquis*), die Auswertung eines authentischen geografischen Textes usw.

3. Fazit und Ausblick

Heute können die Unterrichtenden auf Unterrichtsmaterialien zurückgreifen, die weitgehend richtlinienkonform sind. Dadurch kann ihre Arbeit erleichtert werden. Es ist ihre Aufgabe, diese in ihrem Unterricht sinnvoll einzusetzen. Insbesondere die sprachlichen und methodischen Tipps und Hilfestellungen sowie die Arbeitsanweisungen versuchen die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern und effektives, systematisches Arbeiten im bilingualen Sachfachunterricht zu er-

möglichen. Es ist Aufgabe der Unterrichtenden, Dokumente, Aufgabenstellungen, methodische und sprachliche Hilfen im Unterricht sinnvoll und flexibel einzusetzen. Zudem sind sie gehalten, diese Materialien um weitere zu ergänzen, die sie selbst aussuchen, zusammenstellen und mit entsprechenden Aufgabenstellungen und sprachlichen wie methodischen Hilfen versehen. In Zukunft müsste die Entwicklung von Arbeitsmaterialien zum fachbezogenen interkulturellen Lernen mehr als bisher gefördert werden. Zudem sollten die Aufgabenstellungen und die methodischen und sprachlichen Hilfen die fremdsprachliche mündliche Kommunikation im Klassenzimmer, auch in der Gruppenarbeit und Partnerarbeit, sowie die Präsentation und Evaluation von Arbeitsergebnissen noch stärker fördern. Ein weiteres Desiderat für die Zukunft wäre die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für flexible Module „Fremdsprache als Arbeitssprache“, die phasenweise in allen nicht-sprachlichen Fächern oder als fachübergreifende Projekte z. B. in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden können.

Ein wichtiges Problem bei der Materialsuche ist die ständige Aktualisierung der Materialien. Der Einsatz elektronischer Medien und die Arbeit mit dem Internet wird hier in Zukunft wichtige neue Wege des Arbeitens im bilingualen Klassenzimmer auch im Informationsaustausch mit Partnern im Ausland ermöglichen. Diese neuen Medien werden bisher noch nicht genügend genutzt. Bei der Ausbildung von künftigen Lehrern für bilingualen Sachfachunterricht an den Universitäten Wuppertal und Bochum sowie an den Studienseminaren in Bonn, Köln und Leverkusen werden wichtige Prinzipien und Konzepte für die Analyse und selbständige Erstellung von Unterrichtsmaterialien für bilingualen Unterricht bzw. für flexible Module „Fremdsprache als Arbeitssprache“ sowie auch die Ein-

satzmöglichkeiten elektronischer Medien vermittelt, erprobt und evaluiert. Damit werden wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen bilingualen Sachfachunterricht und die Entwicklung von Modulen „Fremdsprache als Arbeitssprache“ in Zukunft geschaffen.

Auswahlbibliographie

- CHARMEIL, G. / PALMEN, P. (1995): *Espace européen*, in: MÄSCH, N. (ed.): Reihe Bilingualer Unterricht – Französisch, Stuttgart, Klett.
- CHRIST, I. (1994): *Bilingualität in der Schule, Chance oder Notwendigkeit im Europa der Zukunft?*, in: Grenzübergreifender Sprachunterricht (ed.: Goethe-Institut Amsterdam), No 1, p. 49-60.
- COSTE, D. (1994): *L'enseignement bilingue dans tous ses états*, in: CHRIST, I. / COSTE, D. (eds.): *Aspects de l'enseignement bilingue*, ELA 96, p. 9-22.
- DREXEL-ANDRIEU, I. / KRECHEL, H.-L. (1993): *Espace africain*, in: MÄSCH, N. (ed.): *Reihe Bilingualer Unterricht - Französisch*, Stuttgart, Klett.
- DREXEL-ANDRIEU, I. / KRECHEL, H.-L. (1999): *Espace mondial*, in: MÄSCH, N. (ed.): *Reihe bilingualer Unterricht – Französisch*, Stuttgart, Klett.
- HELBIG, B. (1998): *Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungsstrategien (Sekundarstufe I)*, in: Der Fremdsprachliche Unterricht. H. 34, p. 44-48.
- KLEIN, S. / MÄSCH, N. (1998): *Régions transfrontalières de l'Espace Rhin-Moselle; Le Brésil, une puissance émergente*, in: C.D.D.P. de la Moselle (ed.): *Histoire et géographie sans frontières*, Metz.
- KRECHEL, H.-L. (1994): *Un voyage de découverte: La Réunion*, in: WDR (ed.): *Praxis Schulfernsehen*. H. 213/März 1994, p. 23-26.
- KRECHEL, H.-L. (1995): *Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde*, in: British Council / CREDIF / Goethe-Institut (eds.): *Triangle 13*, Paris, Didier, p. 95-112.
- KRECHEL, H.-L. (1997): *Frankreich – France: le Limousin / la Lorraine*, in: WDR (ed.): *Praxis Schulfernsehen* H. 251/Mai 1997, p. 53-65.
- KRECHEL, H.-L. (1999): *Methodological aspects of content-based language work in bilingual education*, in: MISSLER, B. / MULTHAUP, U. (eds.): *The construction of knowledge, learner autonomy and related issues in foreign language learning. Essays in honour of Dieter Wolff*, München, Tübingen, p. 193-202.
- KRECHEL, H.-L. (1999): *Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen*

Unterricht – ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten, in: KRECHEL, H.-L. / MARX, D. / MEISSNER, F.-J. (eds.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*, Tübingen, Narr, p. 165-176.

KRECHEL, H.-L. (1999): *Lesen und Schreiben im bilingualen Sachfach Erdkunde in Verbindung mit Französisch*, in: *Praxis Schule* 5-10. H. 5 1999, p. 41-45.

LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung NRW (ed.) (1997): *Le Sahel*, in: *Materialien für den bilingualen Unterricht*, Soest.

MÄSCH, N. (1993): *Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*. H. 9 (93), p. 4-8.

MINISTERIUM für Schule und Weiterbildung NRW (ed.) (1997): *Empfehlungen Erdkunde: Bilingualer deutsch-französischer Unterricht*, Frechen, Ritterbach.

MINISTERIUM für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW (ed.) (1998): *Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen*, Frechen, Ritterbach.

OTTEN, E. (1997): *Materialentwicklung für Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht*, in: LANDESINSTITUT für Schule und Unterricht NRW (ed.): *Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens*, Soest, p. 43-49.

OTTEN, E. / THÜRMAN, E. (1993): *Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme, Lösungsversuche*, in: *Die Neueren Sprachen*, H.1/2, 1993, p. 69-94.

PÄDAGOGISCHES ZENTRUM des Landes Rheinland-Pfalz Bad Kreuznach (ed.) (1993): *Erdkunde/Französisch: Unterrichtsmaterialien für die Klasse 7. PZ-Informationen 16/93. Bilingualer Unterricht*, Bad Kreuznach.

Hans-Ludwig Krechel

ist Studiendirektor und Fachleiter für Französisch am Studienseminar in Bonn und ist verantwortlich für die Koordination des Innovationsschwerpunktes „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“, in dessen Rahmen Lehrer für bilingualen Unterricht und bilinguale Module ausgebildet werden. Er unterrichtet die Fächer Französisch und Erdkunde bilingual am Gymnasium Kreuzgasse Köln und ist Autor von Materialien für den bilingualen Erdkundeunterricht und für den Französischunterricht im Klett-Verlag.

Tema

Brigit Eriksson
Oberstammheim

Prêt - à - partir

Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Sachunterricht¹

Prêt-à-partir ist eine didaktisch-methodische Unterrichtshilfe für den bilingualen Sachunterricht Französisch-Deutsch auf der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr). Bilingualer oder zweisprachiger Sachunterricht bedeutet, dass ein Sachfach, z.B. Geschichte, Medienkunde oder Geographie, in zwei Sprachen unterrichtet wird, d.h. die Erst- und die Zweitsprache wechseln sich ab nach dem Motto 'soviel wie möglich in der Zweit-, so wenig wie nötig in der Erstsprache'. Bilingualer Sachunterricht ist eine Form immersiven Unterrichts, in dem die zu lernende Sprache nicht Gegenstand sondern Medium des Unterrichts ist. *Prêt-à-partir* stellt 19 zweisprachige Unterrichtseinheiten vor, die im Rahmen des NFP-33-Forschungsprojekts *Französisch-Deutsch: Zweisprachiger Sachunterricht auf der Sekundarstufe I* 1993 bis 1997 von Sekundarlehrerinnen und -lehrern in ihrem Unterricht entwickelt und erprobt worden sind. Das Team der beiden Herausgeberinnen und des Herausgebers hat sie aus einer Vielzahl von Unterrichtseinheiten ausgewählt, hat die Materialien gesichtet, überarbeitet und ihnen eine methodisch-didaktische Einführung vorangestellt.

Mit diesen Unterrichtsmaterialien werden nicht nur Lehrerinnen und Lehrer angesprochen, die Französisch auf der Sekundarstufe I unterrichten. *Prêt-à-partir* richtet sich auch an Lehrpersonen anderer Sprachen und anderer Zielstufen (z.B. Gymnasien, Berufsschulen, Primarschulen) und besonders auch an Fachlehrerinnen und -lehrer, die sich in einer Fremdsprache gut ausdrücken können und ihren Fachunterricht zweisprachig ausrichten

möchten. Die Materialien verstehen sich als Modelle und Vorlagen für den zweisprachigen Sachunterricht.

Unterrichtseinheiten

Die 19 zweisprachigen Unterrichtseinheiten bestehen aus einer bis mehreren Lektionen und beinhalten neben einer ausführlichen Lektionsbeschreibung zuhanden der Lehrerinnen und Lehrer Arbeitsblätter, Lesetexte und Bildmaterialien für Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtseinheiten sind in verschiedenen Unterrichtsbereichen angesiedelt und auf das jeweilige sprachliche Niveau der Klassenstufe ausgerichtet.

In *Prêt-à-Partir* finden sich Unterrichtseinheiten zu folgenden Themen:

- **Geschichte**

L'antiquité: l'Égypte - Les découvertes I: Christophe Colomb - Les découvertes II: Fernand de Magellan - La traite des noir(e)s - Le colonialisme français - La monarchie absolue au 17^e siècle - La révolution française - Napoléon 1^{er} - La révolution industrielle - Les deux guerres mondiales

- **Geographie**

Le Jura - La France - Le continent américain

- **Medienkunde**

Le téléjournal - Le journal

- **Kunsterziehung**

L'impressionisme - Van Gogh

- **Lebenskunde**

Les animaux domestiques - Les métiers

Methodisch-didaktische Einführung

Den Unterrichtseinheiten vorangestellt ist eine umfassende, praxisnahe methodisch-didaktische Einführung in den bilingualen Sachunterricht. Sie dient Lehrpersonen, die ihren Fremdsprachenunterricht immersiv ausrichten möchten, als Leitfaden.

In einem ersten Teil werden grundsätzliche Fragen des bilingualen Sachunterrichts erläutert: Was ist bilingualer Sachunterricht? Wie wird im bilingualen Sachunterricht gelehrt und gelernt? Wie wirkt sich bilingualer Sachunterricht auf das Lernen von Sache und Sprache aus? Welchen Stellenwert haben die beteiligten Sprachen? Was muss beim Einsatz der Unterrichtssequenzen beachtet werden?

Im zweiten Teil der Einführung steht die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten im bilingualen Sachunterricht im Vordergrund: Wortschatz, Sprach- und Lernreflexion, Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Aussprache, Schreiben und die Evaluation inhaltlicher und sprachlicher Aspekte. Dieser Teil ist eng an die Unterrichtseinheiten gekoppelt und zeigt in übersichtlichen Tabellen, in welchen Lektionen welche sprachlichen Fertigkeiten mit welchen didaktischen Mitteln schwerpunktmässig eingesetzt sind. Die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten im bilingualen Sachunterricht richtet sich nach den Grundsätzen einer sprachfördernden Anlage des Unterrichts in allen Fächern, wie es im Muttersprachenunterricht schon lange gefordert wird, aber nur zum Teil eingelöst wird. Sachunterricht heisst immer auch Sprachunterricht. Im bilingualen Unterricht kommt dieser Forderung grosse Bedeutung zu, muss doch neben der inhaltlichen Vorbereitung besonders der sprachliche Einsatz im Unterricht gezielt und sorgfältig geplant werden, damit die Schülerinnen und Schüler die inhaltlichen Informationen verarbeiten können. Verarbeiten setzt dabei zuerst die zielgerichtete Schulung der Informationsentnahme und der Informations-

verarbeitung voraus. Sind diese Fertigkeiten, z.B. einen schwierigen Sachtext lesen oder Notizen bei einem Vortrag nehmen, bereits in der Muttersprache trainiert, kann im bilingualen Sachunterricht darauf aufgebaut werden.

Die vielen didaktisch-methodischen Vorschläge zur Schulung dieser Fertigkeiten sind in den Unterrichtssequenzen beispielhaft umgesetzt. Es ist erfahrungsgemäss diese didaktische Sorgfalt im Unterricht, die die Schülerinnen und Schüler zu einer konzentrierten Haltung dem Inhalt und damit auch der zu lernenden Sprache gegenüber bringt und die es ihnen ermöglicht, wirklich zu verstehen und sich damit in der zu lernenden Sprache wohlfühlen.

Wird Sprache im bilingualen Sachunterricht zum Transportmittel von Sachinhalten, zum Medium der Verständigung, stehen Zielsetzungen des Sachfaches, wie sie der Lehrplan vorgibt, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die vorliegenden Unterrichtseinheiten orientieren sich an dieser Grundhaltung. Von den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern wird dabei eine andere Haltung der Zweitsprache gegenüber gefordert als sie sich vom Fremdsprachenunterricht gewohnt sind. Eine gemeinsame und erfolgreiche Verständigung ist wichtiger als alle sprachlichen Korrektheitsansprüche. Sprache lernt man, indem man sie gebraucht, und dass dieser Lernweg ein verschlungener Pfad ist, ist hinlänglich bekannt.

Das Erfolgsrezept des bilingualen Sachunterrichts hängt im Wesentlichen ab von einer solchen Haltung und einer daraus resultierenden positiven Motivation bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern.

Video-Film zum bilingualen Sachunterricht

Als Folgeprodukt aus dem NFP33-Forschungsprojekt *Französisch-*

Deutsch: Zweisprachiger Sachunterricht auf der Sekundarstufe I ist ein Videofilm zum bilingualen Sachunterricht entstanden, der auf anschauliche Weise einen Einblick in den bilingualen Alltag von zwei Sekundarklassen gibt. In dem 30-minütigen Videofilm zeigen Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen aus Speicher AR und Hombrechtikon ZH, wie sie bilingualen Sachunterricht gestalten und erleben.

Der Film "Bilingualer Sachunterricht: Französisch-Deutsch" ist zu bestellen bei:

Brigit Eriksson, Hanffeldstrasse 528
8477 Oberstammheim
Fax: 052 - 745 13 45
e-mail: brigit.eriksson@bluewin.ch
Preis: Fr. 45.--

Anmerkungen

¹ ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, CH. / REUTENER, H. (Hrsg.): *prêt-à-partir. Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Sachunterricht*, Zürich, Pestalozzianum. (Erscheint anfangs 2000)

² STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, CH. / REUTENER, H. / SERRA, C. (1998): *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Umsetzungsbericht des NFP 33, Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zu beziehen bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, CH. / REUTENER, H. / SERRA, C. (1999): *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur / Zürich, Rüegger.

Brigit Eriksson

Seminarlehrerin für Sprache und Allgemeine Didaktik in der Zürcher LehrerInnenausbildung am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich. Mitarbeit am abgeschlossenen NFP-33-Projekt *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe*.

Profil einer LehrerInnenausbildung

L'enseignement immersif ou bilingue demande aux enseignants d'acquérir une formation supplémentaire et spécialisée, qui comprend autant l'étude des différentes fonctions de la langue dans l'apprentissage scolaire, que l'influence de l'apprentissage d'une discipline sur l'acquisition de la langue. La formation de base doit s'assurer que les futurs enseignants aient une bonne compétence dans une ou plusieurs langues étrangères et en certifier le niveau. Toutefois, l'enseignement bilingue ne présuppose pas une compétence "parfaite" de la langue à enseigner, qui résulte d'une fausse représentation du terme "bilingue". Il est important que les enseignants travaillent en groupe pour échanger des idées, préparer des matériaux, évaluer les progrès des élèves. Au niveau fédéral on doit promouvoir et faciliter les échanges entre enseignants des différentes régions linguistiques.

Lehrpersonen sind Fachleute für das Lernen

Immersive Unterrichtsformen verlangen von den Lehrpersonen eine differenzierte Wahrnehmung der Funktionen von Sprache im Lernprozess und Kenntnisse darüber, wie sich inhaltliches Lernen in einem Sachfach auf den Spracherwerb auswirkt: "Lehrpersonen sind Fachleute für das Lernen" (vgl. LCH Berufsleitbild, These 2). Zu einer solchen erweiterten Professionalisierung müssen bereits im LehrerInnengrundstudium Grundlagen gelegt werden. Dazu gehören z.B. eine systematische Einführung in die Sprachlehr- und -lernforschung, Sprachlehren und -lernen in allen Fächern und Interkulturelle Pädagogik. In Zukunft müssen jedoch die Pädagogischen Hochschulen - ähnlich wie dies deutsche Hochschulen z.T. bereits tun (vgl. Hergt 1998) - *Zusatzstudiengänge für immersiven oder bilingualen Unterricht* anbieten, die eine Erweiterung und Spezialisierung der didaktischen Kompetenzen ermöglichen. Dabei müssen mindestens zwei unterschiedliche Profile entwickelt werden: einerseits für (Fremd-) SprachenlehrerInnen, die auch ein Sachfach unterrichten, andererseits für Lehrpersonen, die naturwissenschaftliche Fächer oder Mathematik immersiv oder bilingual unterrichten.

Solche Zusatzstudiengänge verlangen wiederum nach Entwicklungsschritten auf Seiten der Pädagogischen Hochschulen selbst, insofern als diese an Forschung und Entwicklung in Bereichen des immersiven und bilingualen Lehrens und Lernens partizipieren müssen.

Zusatzstudiengänge für immersiven Unterricht

Die Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen sollten von Anfang an modular konzipiert werden, so dass die Grundausbildung flexibel durch spätere Weiterbildung in speziellen Bereichen ergänzt werden kann. Grundsätzlich geht es dabei um den Erwerb von Wissen und praktischem Können in der *Didaktik des bilingualen Lehrens und Lernens*, einschliesslich psycholinguistischer Kenntnisse des Zweitspracherwerbs. Das Kursangebot selbst kann teilweise in anderen Sprachen als der L1 erfolgen, d.h. auch Pädagogische Hochschulen können bilingualen Fachunterricht anbieten.

Wichtig im Hinblick auf bilinguale Kompetenzen wäre jedoch vor allem, dass ein Teil der Ausbildung an (Pädagogischen) Hochschulen in anderen Sprachregionen absolviert werden kann, resp. muss. Das bedingt wiederum organisatorische Flexibilität und Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Ausbildungsstätten über die Sprach- und Landesgrenzen hinweg. Meines Wissens arbeitet der Kooperationsverbund Lehrerbildender Hochschulen am Oberrhein (Elsass, Baden-Württemberg, beide Basel) an der Entwicklung eines Zertifikats für EUREGIO - LehrerInnen/Maîtres bilingues, das sowohl in der Grundausbildung als auch in Weiterbildung erworben werden kann, und das auch Praktika in der L2 vorsieht. Ebenfalls dem Austausch und dem partnerschaftlichen Lernen verpflichtet ist das europäische Weiterbildungsprojekt DIESeLL, Distance Inservice Training for Enhanced Second Language Learning, das zu einem europäischen Zertifikat für bilinguale LehrerInnen führen soll (vgl. Masih 1997).

Das Profil von bilingualen LehrerInnen

“Being familiar with both the target language and the content matter does not necessarily make a good bilingual teacher” (Fruhauf, Coyle & Christ 1996:179). Diese Feststellung eröffnet die Frage nach dem spezifischen Anforderungsprofil von bilingualen Lehrpersonen. Grundsätzlich können zwei Profile unterschieden werden: (Fremd-)SprachenlehrerInnen und SachfachlehrerInnen:

(Fremd-)SprachenlehrerInnen, insbesondere auch auf der Volksschulstufe, müssen mehr können als mit einem Lehrmittel zu unterrichten: sie müssen wissen, wie man im Rahmen von inhaltsorientierten Unterrichtssituationen Gesprächs-, Schreib- oder Lektüresituationen arrangiert und in

ein Sachthema integriert, und wie dabei Lernfortschritte evaluiert werden können; dazu kommt Interesse an Sprachlernprozessen im Allgemeinen und Offenheit für Entwicklungen in der Sprachlern-/lehrforschung.

SachfachlehrerInnen, die ein Fach immersiv oder bilingual unterrichten, kennen die sprachlich-begrifflichen Schwierigkeiten und Eigenarten ihres Unterrichtsgegenstands. Sie können Lernsituationen so organisieren, dass sie nicht nur für das begriffliche Lernen sondern auch für den Spracherwerb ergiebig sind, d.h. sie kennen verschiedene didaktische Verfahren im Umgang mit Texten, Gesprächs- und Schreibsituationen, die den Zugang in einer noch schwach entwickelten Sprache eröffnen.

Gemäss der schweizerischen Praxis

auf der Sekundarstufe I (teilweise auch auf der Sekundarstufe II) verfügen SprachenlehrerInnen im Allgemeinen auch über eine Lehrberechtigung in mindestens einem Sachfach, meist in Geschichte. Die Verbindung von Fremdsprachenausbildung und Sachfachkompetenz schliesst in Deutschland und Österreich heute oft auch die Lehrberechtigung für bilinguale Züge mit ein, wo dann meist das Fach Geografie oder Geschichte in der Fremdsprache unterrichtet wird. Dies ist sicher eine gute Voraussetzung, genügt aber m.E. nicht für die spezifischen Ansprüche des bilingualen Unterrichts (vgl. dazu unsere Erfahrungen in Stern et al. 1999).

Ungünstiger sind die Voraussetzungen in den Studiengängen für LehrerInnen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Die traditionelle Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften an unseren Universitäten verhindert das Studium besonders geeigneter Fächerkombinationen für immersiven Unterricht wie z.B. Mathematik und Fremdsprache oder Naturwissenschaften und Deutsch. Für eine moderne LehrerInnenbildung an den Pädagogischen Hochschulen muss dieser alte Zopf der Fächertrennung unbedingt fallen.



Mercato in Perù

Teamarbeit und Offenheit gegenüber der L2-Kultur

Für alle Formen immersiven Unterrichtens ist die Zusammenarbeit in einem Team für Vorbereitung, Erfahrungs- und Materialaustausch und für fächerübergreifenden Unterricht besonders wichtig: Teamarbeit wirkt entlastend und bringt mehr Sicherheit und Vertrauen in die eigene Arbeit. Besonders wichtig ist die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und SachfachlehrerInnen. In den Vorarbeiten zum erwähnten DIESeLL-Projekt wurde festgestellt, dass der einseitige Einbezug von entweder Sachfach- oder Sprachenlehrpersonen beim Aufbau

von bilingualen Schulen leicht zu Spannungen und Schwierigkeiten führen kann. Zu den Zertifikatskursen von DIESeLL können sich deshalb nur Teams bestehend aus mindestens einer Sachfach- und einer Sprachenlehrperson anmelden.

Eine weitere wichtige Grundvoraussetzung für immersives Unterrichten ist sicher auch Offenheit gegenüber der L2-Kultur und -Sprache. Der Einbezug von authentischen Medien und Schulmedien aus dem anderen Sprachgebiet in den bilingualen Unterricht setzt den Kontakt der Lehrpersonen zu diesen Medien voraus. Dieser Kontakt kann nicht einfach durch "fertige" Unterrichtsmedien ersetzt werden. Die bilinguale Lehrperson schaut deshalb auch gelegentlich Fernsehen in der L2 und liest ab und zu eine Zeitung, einen Fachtext oder ein Buch in der Zweitsprache.

Sprachliches Können

Bereits die LehrerInnengrundausbildung muss sicherstellen, dass eine gute bis sehr gute Beherrschung von ein bis zwei Fremdsprachen mitgebracht oder erreicht wird. Die Studierenden müssen die Möglichkeit haben, ihre L2-Kompetenzen gemäss internationaler Standards zu zertifizieren, so dass sie als zukünftige bilinguale Lehrpersonen ihr sprachliches Niveau ausweisen können. Es ist jedoch nicht nötig, dass sie die L2 "perfekt" beherrschen, die Bezeichnung "bilingue" wird zu Unrecht mit diesem hohen Anspruch gebraucht. Es braucht vielmehr die Bereitschaft, sich auch in anspruchsvollen, neuen Situationen verständlich machen zu wollen und nach dem bestmöglichen Ausdruck zu suchen. Es braucht eine gewisse Grosszügigkeit gegenüber der Sprache. Dadurch wird die Lehrperson zum Sprachlernmodell für die SchülerInnen. Gerade dies bietet aber auch die Chance, die eigene Sprachkompetenz ständig auszubauen, im Ge-

gensatz etwa zur Arbeit mit einem über Jahre sich ständig wiederholenden geschlossenen Lehrgang, der die Lehrpersonen sprachlich auf dem Niveau eines Lehrmittels fixiert.

Professionelle Kontakte und Austausch von Lehrpersonen

Der Wunsch und das Bedürfnis nach Kontakt und Austausch zwischen den verschiedenen Sprachgemeinschaften stehen im Zentrum von Immersion und bilingualem Unterricht. SchülerInnenaustausch ist bekannt, und wird in verschiedenen Formen praktiziert. Ein *Austausch von Lehrpersonen* zwischen den Sprachregionen findet aber kaum statt, ja wird in der schweizerischen Schulsituation regelrecht verhindert. Gerade in diesem Bereich liegt jedoch für immersiven Unterricht ein grosses Potenzial brach. Neben der erwähnten Möglichkeit, einzelne Semester des Studiums an Hochschulen in anderen Sprachgebieten absolvieren zu können, sollten auch Ausbildungspraktika in Schulen in anderen Sprachgebieten organisiert werden. Darüber hinaus sollten LehrerInnen generell darin unterstützt werden, über einen kürzeren oder längeren Zeitraum im anderen Sprachgebiet in ihrer L1 unterrichten zu können. Dazu braucht es Schulen mit bilingualen Zügen in allen Regionen der Schweiz und – neben einem bilingualen Lehrdiplom – ein *Förderungsprogramm für den Austausch von Lehrpersonen zwischen den verschiedenen Sprachregionen*.

Bibliographie

FRUHAUF, G. / COYLE, D. / CHRIST, I. (eds.) (1996): *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*, Alkmaar, European Platform for Dutch Education.
HERGT, T. (1998): *Bilingualer Sachfachunterricht und bilinguales Profil in der Lehrerbildung (Englisch) in Nordrhein-Westfalen*, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft

und Praxis, 51/1, p. 16-25.

MASIH, J. (1997): *Transnational teacher in-service training for mainstream bilingual education: The Teacher DIESeLL Project*, in: MARSH, D. / MARSLAND, B. / NIKULA, T. (eds.): *Aspects of implementing plurilingual education: Seminar and field notes*, University of Jyväskylä Continuing Education Centre, Finland, Research and field reports 29, p. 40-50.
STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, CH. / REUTENER, H. / SERRA, C. (1999): *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Chur/Zürich, Rüegger.

Otto Stern

Dr. phil., Linguist, Fremdsprachendidaktiker; Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, ostern@access.ch. Schwerpunkte: Zweitspracherwerb, Didaktik des Französischunterrichts, bilingualer Unterricht. Leiter des Forschungsprojekts "Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I", 1993-1997, im Rahmen des NFP 33.

Laurent Gajo
Neuchâtel

Enseignement des langues par immersion: quel profit pour la langue?

Dieser Beitrag teilt zuerst die verschiedenen Immersionsmodelle und die dazu gehörenden Forschungsansätze in drei Generationen ein. Danach wird insbesondere die zweite Generation, die auf die Verbesserung des Zweitspracherwerbs im Rahmen des Fachunterrichts ausgerichtet ist, unter die Lupe genommen. Der Autor stellt verschiedene, vor allem didaktisch orientierte Begriffe und Konzepte dieser zweiten Generation vor, um darauf die eigene Sichtweise der Klasseninteraktion und die damit verbundenen Möglichkeiten der Arbeit mit der Sprache zu diskutieren. Diese Auseinandersetzung öffnet die Perspektive zur dritten Generation.

1. Trois générations d'enseignement bilingue ou immersif

L'histoire de l'enseignement bilingue ou immersif moderne s'articule désormais en de nombreuses expérimentations et s'étale sur une bonne trentaine d'années. On ne compte plus les articles scientifiques, même si les programmes se mettent en place de façon très inégale et souvent hésitante suivant les régions. Au Canada notamment, des chercheurs ont proposé, déjà à la fin de la précédente décennie, de riches synthèses (Lapkin & Swain 1990, Calvé 1991, LeBlanc 1992). Dans cet article, nous avons envie d'élaborer notre propre synthèse ou, plutôt, notre propre grille de lecture des recherches et des expérimentations immersives de ces trente dernières années. Nous ferons certainement trop d'ordre, mais cet ordre devrait permettre de dresser un cadre pour une réflexion commune, certainement utile à l'émergence de certains débats. Dans le vaste champ de l'enseignement bilingue ou immersif, nous distinguons trois générations, qui sont à envisager tantôt dans une perspective chronologique (de la plus jeune à la plus mure), tantôt comme des options concurrentes. Pour saisir ces générations, nous partons de quatre grandes

questions qui ne manquent pas de se poser lors du démarrage de tout nouveau programme bilingue:

- le problème de **la L1**: la langue première continuera-t-elle à se développer normalement malgré une importante scolarisation en langue seconde?
- le problème de **la L2**: quel degré de maîtrise en langue seconde peut-on raisonnablement attendre? doit-il être proportionnel à la multiplication du nombre d'heures imparties à cette langue?
- le problème des **savoirs non linguistiques**: l'accès aux contenus disciplinaires ne se verra-t-il pas menacé et retardé par l'écran de la L2?
- le problème du **profil sociopsychologique** de l'élève: l'immersion convient-elle à tous les élèves, issus de n'importe quel milieu? ne va-t-elle pas alourdir le cas des élèves en difficulté?

La recherche a très vite donné des réponses rassurantes à ces questions, notamment à la première, à la troisième et à la quatrième, en montrant que la scolarisation en L2 n'occasionnait pas de pertes "collatérales". Elle s'est toutefois interrogée, dans ce que nous appelons la deuxième génération, sur la nature et l'importance du

	Désignation	Orientation didactique	Compétence de communication
1ère génération	Immersion, enseignement bilingue	Langue	Stratégique
2ème génération	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Langue	Morphosyntaxique
3ème génération	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)	Discipline	Discursive

gain pour la L2. Dans la troisième génération, on pourra même se demander si le fonctionnement bilingue d'une discipline ne présente pas un intérêt et un enrichissement pour la transmission et l'acquisition des connaissances non linguistiques.

Aussi bien la deuxième que la troisième génération s'occupent centralement du problème de l'intégration de l'enseignement du contenu et de l'enseignement de la langue. Toutefois, dans le premier cas, l'intégration doit "profiter" à la langue, alors que, dans le second, elle doit "profiter" à la discipline. Nous voyons ce glissement dans la terminologie à la mode au niveau européen. En effet, le tout récent sigle EMILE propose (ou devrait proposer) plus qu'un équivalent francophone du sigle CLIL (cf. Gajo, 1998, pour la problématisation de la terminologie). Dans cet article, nous nous arrêterons sur la deuxième génération et sa réintégration de l'enseignement linguistique. Dans l'article suivant, nous ouvrirons sur la troisième génération et ses enjeux disciplinaires.

2. Efficacité communicative et travail sur la langue

Les premiers modèles d'immersion canadienne ont rencontré un vif succès et ont montré un rapide développement de la compétence de communication en L2. Cependant, l'efficacité communicative des élèves comptait surtout sur une bonne maîtrise de la compétence stratégique¹, alors que la compétence morphosyntaxique notamment fossilisait rapidement. Autrement dit, les élèves arrivaient tellement bien à se débrouiller avec des moyens linguistiques limités qu'ils se contentaient de ces moyens et les rentabilisaient au maximum.

La recherche de la deuxième génération vise ainsi à lutter contre la fossilisation tout en restant dans un enseignement focalisé sur le contenu.

Nous présentons dans les lignes qui suivent quelques outils développés dans ce cadre-là. Ces outils, pensés surtout en Amérique du Nord, se situent dans une perspective prioritairement didactique.

2.1. Outils développés dans la perspective CLIL (orientation didactique)

Entraînement linguistique vs éducation linguistique (Calvé, 1988)

L'entraînement linguistique doit développer les habiletés fonctionnelles de base dans les quatre "skills" (compréhension orale et écrite, production orale et écrite), de manière à permettre l'interaction avec les natifs de L2 et avec ceux qui ont la même L2. L'éducation linguistique doit, elle, viser la connaissance de la structure interne de la langue, la compréhension et l'appréciation des principales variétés linguistiques, des principaux registres, le goût de la précision, etc. Selon Calvé, ces objectifs doivent faire partie, à des degrés divers, aussi bien des programmes d'immersion que des programmes de base (enseignement de la langue).

Enseignement expérimental vs enseignement analytique

Cette distinction, désormais classique dans la littérature nord-américaine en didactique des langues secondes, trouve une pertinence particulière pour l'enseignement par immersion. L'enseignement expérimental porte sur des thèmes motivés et non triviaux, implique la réalisation de tâches particulières et non pas des exercices, mise sur une "pleine" pratique conversationnelle, accorde une priorité à la transmission du message et à la fluidité du discours, intègre la variété de l'interaction sociale (Stern, 1990). L'enseignement analytique, lui, se concentre sur les aspects de la L2, invite à une étude des items linguistiques et des règles du système, porte sur des exercices visant à consolider le sys-

tème, implique une attention particulière à la correction et à l'évitement des erreurs, souhaiterait pouvoir toucher la variété de l'interaction sociale.

Content-obligatory language vs content-compatible language (Snow, Met & Genesee, 1989)

Les connaissances linguistiques obligatoires sont indispensables à la réalisation d'une tâche non linguistique donnée. Chaque thème traité dans le cadre d'une discipline scolaire particulière appelle un certain nombre de savoirs linguistiques, qu'il s'agit de maîtriser. Les connaissances linguistiques compatibles ne sont pas directement requises par la maîtrise d'un contenu disciplinaire, mais susceptibles d'être transmises à l'occasion de l'enseignement de ce contenu. On pourra profiter par exemple de l'élaboration de conjectures en mathématique pour réfléchir au fonctionnement du conditionnel (Swain, 1990). L'établissement d'une liste d'éléments linguistiques obligatoires et compatibles exige une collaboration étroite entre enseignants de langue et de discipline, les premiers éléments provenant plutôt du curriculum disciplinaire et les seconds du curriculum linguistique.

Négociation du sens vs négociation de la forme

Lyster (1994) utilise cette opposition pour ses recherches en immersion. Par la négociation du sens, il s'agit d'aménager ou de réguler la communication – par un ralentissement du débit, des répétitions, des questions, etc. – pour que les informations soient transmises efficacement, ou transmises tout court. La négociation de la forme équivaut elle à une stratégie analytique qui vise, au-delà de la compréhension du message, une certaine correction et précision dans le langage. Elle se fonde notamment sur un travail particulier de la rétroaction ("corrective feedback") de l'enseignant (Lyster & Ranta, 1997).

On trouve aussi des descriptions à trois termes, comme celle d'Allen (1983), qui distingue entre *approche non analytique* (enseignement communicatif orienté vers le message), *approche structurale-analytique* (enseignement formel orienté vers le médium d'instruction) et, au milieu, *approche fonctionnelle-analytique* (enseignement communicatif dirigé, orienté aussi bien vers le message que vers le médium). Le problème de ce modèle est que cette dernière approche constitue vraiment un entre-deux, relativement mal défini et difficile à saisir. Mais son avantage est qu'il permet un balayage large de l'action pédagogique, qui échappe à un regard trop dichotomique.

La deuxième génération d'enseignement par immersion a utilisé ou façonné ces notions pour inciter les enseignants à se diriger davantage vers l'éducation linguistique, vers le mode analytique, vers la transmission de connaissances linguistiques compatibles ou encore vers la négociation de la forme, autrement dit vers plus de métalinguistique ou de métalinguistique explicite.

2.2. Trois cadres didactiques fondamentaux (perspective conversationnelle)

Dans notre recherche, nous réfléchissons aussi à la manière d'enseigner/apprendre la langue dans un espace didactique focalisé sur le contenu disciplinaire. Mais, plutôt que d'envisager d'emblée des outils didactiques à proposer, nous voulons décrire très finement la dynamique de l'interaction en classe d'immersion. Notre perspective conversationnelle vise d'abord à comprendre comment s'opère, "in vivo", l'intégration langue/contenu, et selon quelles modalités.

Comme Allen (1983), nous distinguons trois approches, que nous appelons *cadres*², conformément à notre point de vue conversationnel (Gajo, 1999).

	Cadre immersif	Cadre pragmatique	Cadre réflexif
Statut de l'interaction	occasion pour l'apprentissage de L2	prétexte pour l'apprentissage de L2	support pour l'apprentissage de L2
Traitement de l'opacité	émergence de l'opacité	création de l'opacité	citation, discussion autour de l'opacité
Place du projet linguistique	subordonné	co-ordonné ou super-ordonné	indépendant

Le cadre immersif ne devrait traiter que les problèmes linguistiques avérés lors de la communication et subordonner leur résolution à l'unique poursuite de la transaction. On y fournira tout au plus les connaissances linguistiques obligatoires. Le terme *immersif* montre en quoi, selon nous, ce cadre devrait représenter le prototype de l'idéal communicatif à la base de l'enseignement par immersion.

Le cadre pragmatique voit d'emblée, dans la réalisation d'une tâche ou d'une transaction, les enjeux linguistiques pouvant donner lieu à un travail particulier. On y créera délibérément des zones d'opacité linguistique (c'est-à-dire qu'on y accentuera l'effet "écran" de L2) pour ensuite les résorber par un enseignement sur la langue. On fournira ainsi sans hésitation des connaissances linguistiques compatibles.

Le cadre réflexif correspond lui à un moment de travail sur la langue sans lien aucun avec la communication immédiate ou avec une transaction basée sur un contenu non linguistique. On y fournira des connaissances linguistiques indépendantes.

Tous ces cadres représentent des organisations particulières de la communication didactique, irréductibles l'une à l'autre. Le cadre pragmatique ne résulte ainsi pas d'une mixture entre les deux autres, mais a son identité propre. On ne peut évidemment pas nier le caractère souvent hybride des activités de classe et leur extrême complexité et variabilité. Ceci provient toutefois des nombreux changements de cadres, aussi à l'intérieur de la même tâche. Une leçon voit ainsi souvent une succession d'alternances

de cadres, si bien qu'on a l'impression d'une leçon où on a fait un peu de contenu et un peu de langue. Mais il convient de comprendre les modalités précises qui, à chaque moment, ont permis de travailler des connaissances linguistiques. Voici quelques exemples, issus de différents terrains (Suisse, Vallée d'Aoste, Canada).

La roue³

- 1En le premier/ . vous êtes d'accord ça représente quoi
- 2Y l'alphabet <kuniform>
- 3En elle elle a dit alphabet/
- 4T oui l'alphabet euh des Ph-Phéniciens/ . [XX
- 5En [ça pourrait être des Phéniciens\ ouais/
- 6T oui .. mais X[X
- 7En [chut (s'adresse à d'autres élèves)
- 8T c'est <un> XX . <un>:. je n'sais pas <komo se di> X (rires)
- 9Z roue
- 10U une roue
- 11V roue
- 12En ouais/
- 13T une roue/ (1'')
- 14En et ça pourrait être attribué à quel peuple. chut . chut (1-2'')
- 15T euh:. à les Egyptiens\ non
- 16En à qui/ qui est-ce q- qui a inventé (écrit, dessine au tableau) ... c'est quoi ça
- 17T? <le>:.. (roulette?)
- 18En la roue ... oui (corpus MO-IMM)

Cette séquence, tirée d'une leçon d'histoire en L2, s'inscrit tout entière dans un cadre immersif, dont nous pouvons distinguer trois évidentes manifestations.

Premièrement, après l'énoncé approximatif de Y en 2, l'enseignante demande à la classe de confirmer, par

une reprise des propos de Y, cet énoncé. Son intervention est ambiguë, car elle peut tout aussi bien appeler une réaction directe sur le contenu que tester le degré d'opacité de l'énoncé de l'élève et y apporter éventuellement une correction. Cependant, en 4, quand T répond en s'écartant de la formulation de Y, En n'insiste pas et enchaine sur cette réponse. Elle montre par là sa disponibilité à travailler sur la langue, mais pour autant que la compréhension soit clairement mise à mal dans l'échange.

La deuxième manifestation du caractère immersif intervient dans les tours 8 à 14. Après une demande implicite d'aide de la part de T en 8, une séquence latérale s'ouvre autour du terme *roue*. Comme plusieurs élèves proposent spontanément leur aide à T, En n'intervient pas et se contente en 12 de valider l'objet de la négociation (*ouais*) et de relancer implicitement la tâche (intonation montante). En 13, T reprend le terme négocié sur une intonation montante, ce qui pourrait dénoter la subsistance d'un problème linguistique, mais aussi tout simplement une volonté de reprendre et de conserver le fil de la parole. L'enseignante ne privilégie pas l'interprétation linguistique et enchaine sur le contenu.

Dans un troisième temps, entre 16 et 18, l'enseignante ouvre elle-même une séquence latérale, toujours autour du terme *roue*. Face à la difficulté persistante de T en 15, elle postule certainement une origine linguistique au problème et décide de résorber, par recours au dessin, la zone d'opacité afin de garantir la poursuite de la tâche. Dans l'ensemble de la séquence, le cadre demeure donc strictement immersif, car, si le travail sur la langue peut intervenir, c'est toujours dans le but de gérer localement de vrais problèmes de compréhension, l'ambiguïté privilégiant une interprétation non linguistique.

Cheval ou cheveau?

- 1En et qu'est-ce que fait de l'autre/ (3'')
- 2P l'apport-te au son ami chevaux (2'')
- 3En pourquoi il va porter sa carotte euh cette carotte à son ami . le cheval pourquoi/
- 4P pour . pa(r)ce que a plus faim
- 5En pa(r)ce que bien sûr le petit lapin a mangé il n'a plus faim/ alors il pense quoi/
- 6P il pense que le chevaux . ava faim
- 7En il pense que le/
- 8P chevraux
- 9En le chev(e?)rau/
- 10P non
- 11En le cheval
- 12P le chevale ... a faim
- 13En bien sûr il pense que le cheval puisse avoir faim [...]
- [...]
- 19En i(l) part/ il n'a il entre tout de suite/
- 20P non (3'')
- 21En qu'est-ce qu'il fait avant d'entrer/
- 22P toc toc (2'')
- 23En qu'est-ce qu'on demande/ . quand on frappe à la porte/ (1-2'')
- 24P euh (2'')
- 25En y a quelqu'un/
- 26P non
- 27En alors/
- 28P i(l) ouvre la por-te [...]

Cette séquence, enregistrée dans une école maternelle de la Vallée d'Aoste (cf. Bourguignon, Py & Ragot, 1994:109-110), illustre une sorte de conflit de mise en cadre entre élève et enseignante, le premier privilégiant l'immersif et la seconde le pragmatique.

D'abord, on assiste à une négociation intéressante autour du terme *cheval*. En 2, l'élève utilise le terme avec une marque du pluriel inappropriée, ce qui débouche au tour suivant sur une correction implicite, qui permet de ne pas introduire de rupture dans le flux communicatif. En 6, l'élève commet pour la deuxième fois la même erreur et amène par là une intervention plus explicite de En, qui l'invite à corriger en pointant l'emplacement du segment incriminé. Dans sa réaction en 8, on remarque avec intérêt que l'élève mise sur un problème lexical plutôt que morphosyntaxique et dévoile ainsi

sa façon d'envisager la pertinence de la correction linguistique, qui doit garantir avant tout la clarté de la transmission d'informations. Dans ce sens, le lexique semble plus proche des enjeux de contenu que la morphosyntaxe.

Un peu plus loin, En manifeste de nouveau son souci pour la forme. Dans un premier temps (19 et 21), elle paraît uniquement vouloir obtenir des informations plus précises sur le récit de P. Cependant, face à la réponse un peu trop onomatopéique de l'élève en 22, son intention se précise en 23, où l'accent est mis sur un savoir discursif décontextualisé (*on*) à maîtriser. Encore une fois, l'enseignante doit se résoudre à fournir la réponse. En 26, P donne immédiatement une valeur contextualisée à l'énoncé précédent, en réagissant par rapport au contenu du récit en cours. Il continue donc à activer, malgré et contre l'enseignante, un cadre immersif.

Le refuge

- 1En qu'est-ce que ça ç- ça veut dire . un refuge .. pourquoi est-ce que .. CE chapitre s'appelle . LE refuge (4'')
- 2T ça veut dire euh: la protection/
- 3En euh: oui t'es sur la bonne piste\ . oui . soyons un peu plus précis que la protection . oui/
- 4X une cachette/
- 5En oui . c'est bien\ une cachette/ .. essaie de relier les deux définitions maintenant (3'') Karen/
- 6K une place pour cacher pour te sauver (du?) danger/
- 7En c'est bien\ .. ok . une pl- un endroit un lieu/ .. où tu peux comme te cacher/ . euh: pour euh: te mettre à l'abri d'un d'un danger . oui ... et donc euh pourquoi est-ce que ce chapitre s'appelle le refuge/ (3'') Grace/
- 8G euhm parce que Mike se cachait dans un refuge XXX
- 9En mhm mhm et: où est-ce qu'il se cache/ .. quel est son refuge/ .. Jason/
- 10J l'aquarium
- 11En oui\ à l'aquarium\ .. maintenant quel autre mot quels sont les mots qui viennent du mot euh le refuge/ (5'') les mots qu'on entend souvent main-

tenant\ .. dans les nouvelles par exemple\ . d'autres euh un mot/ (2'') qui vient de du mot refuge oui/

12Z réfugié/

13En réfugié . oui\ et . qu'est-ce que c'est un réfugié/ .. qu'est-ce que c'est un réfugié/

(corpus CAN-IMMb⁴)

Dans le premier tour de parole, sous une reformulation apparemment banale de sa question, l'enseignant active deux cadres didactiques concurrents, perceptibles à travers les déterminants, *un* du côté pragmatique, *ce* et *le* du côté immersif. En 2, l'élève T enchaine sur la première formulation et opte ainsi pour le cadre pragmatique, qui pilote la séquence jusqu'en 6, témoin le nombre de déterminants du type *un*. En 7, l'enseignant propose un changement de cadre, dont la transition est marquée par une pause ainsi que par *et donc*. Il reprend sa question reformulée du premier tour de parole, et le cadre devient immersif, ce qui s'observe notamment dans les déterminants *ce*, *le*, *son* et dans l'apparition d'un nom propre (*Mike*).

A partir de 11, on voit comment un travail sur la langue, bien que motivé au départ par un objet non linguistique, peut avoir tendance à s'autonomiser. On assiste en effet à un décrochement (chute de la voix, pause, *maintenant*) qui débouche sur une activité lexicale de dérivation très indirectement liée aux enjeux initiaux. De cette façon, le contenu linguistique paraît autonome, étudié pour lui-même et caractéristique par là d'un cadre réflexif. Toutefois, en y regardant de plus près, on remarque qu'il est recherché par rapport à des univers discursifs bien particuliers et à ses relais extrascolaires (*dans les nouvelles par exemple, les mots qu'on entend souvent maintenant*). Si la réflexion linguistique semble s'autonomiser, c'est pour établir de nouveaux ancrages dans l'usage linguistique. On a ainsi une sorte de progression en spirale où le passage à la réflexion ne sert pas seulement à résoudre un pro-



Mercato sull'acqua in Thailandia

blème de communication, mais, par une autonomisation, à en poser de nouveaux. Dans cette progression, on risque très vite de mener un travail linguistique non seulement autonome mais indépendant de la communication et d'inscrire la tâche dans un cadre réflexif.

3. Cadre immersif et interaction scolaire: vers la 3ème génération

Nos observations ont montré que, dans la classe d'immersion, le cadre didactique activé le plus fréquemment et spontanément se trouvait être le cadre pragmatique, et non pas le cadre immersif. Ceci peut s'expliquer de différentes manières.

D'abord, il est possible de voir dans le cadre pragmatique un meilleur compromis entre enseignement de la langue et enseignement du contenu, dans le sens où les tâches se voient fondamentalement définies et traversées par un double projet, linguistique et disciplinaire.

Ensuite, le cadre pragmatique se moule

particulièrement facilement dans les contraintes de l'interaction en classe de langue. Par exemple, on sait qu'un des rôles de l'enseignant est d'évaluer les productions discursives des élèves. Il le fera d'autant mieux qu'il aura ciblé la transmission de connaissances linguistiques particulières et qu'il aura préparé le terrain linguistique de la tâche.

Face à ce constat, il s'agit toutefois de réfléchir à la relative sous-exploitation du cadre immersif, qui permet tout de même un travail linguistique important. On a l'impression que les débats didactiques de la 2ème génération autour de l'intégration langue/contenu mènent à l'élaboration de stratégies que nous appellerions "pragmatiques", comme si le cadre pragmatique réalisait forcément le mieux cette intégration. Or, il faut constater qu'on a vite tendance à voir l'intégration comme des occasions à saisir du côté linguistique, comme l'appariement de deux projets qui ont souvent en amont leur propre légitimité et leur propre pertinence. On assiste à la simple rencontre, par ailleurs efficace, de deux

mondes autonomes. L'idée de compatibilité (dans la notion de connaissances linguistiques compatibles) rend bien cet esprit. Il s'agit plus de compatibilité que d'intégration.

La 3ème génération, encore très jeune, propose un renouvellement de la réflexion autour de l'enseignement intégré de la langue et du contenu. Préoccupée par une focalisation majeure sur la discipline, elle tente de montrer quels sont les enjeux linguistiques des savoirs disciplinaires et les enjeux disciplinaires des savoirs linguistiques. L'enseignement bilingue révèle des aspects cachés de la construction des connaissances disciplinaires et des connaissances linguistiques. Il s'agit de comprendre en quoi ces connaissances se présupposent, se croisent, se court-circuitent, se co-construisent (les unes avec les autres). L'intégration passe alors par un projet unique, bicéphale, à la fois disciplinaire et linguistique. Avant de penser trop vite aux connaissances linguistiques compatibles, il est important de repousser les limites de l'obligatoire, en calibrant les tâches disciplinaires de façon à passer inexorablement par l'examen de certaines structures discursives. Cette démarche, orientée vers un profit disciplinaire, enrichit en retour le travail sur la langue (première et seconde), car elle invite, d'une part, à réfléchir sur des unités linguistiques souvent délaissées par l'enseignement des langues (unités discursives) et, d'autre part, à traiter différemment les "petites" unités linguistiques apparemment bien connues (traitement discursif d'unités morphosyntaxiques; cf. Berthoud & Gajo, 1999).

Notes

¹ Nous pouvons décomposer la compétence de communication de la manière suivante: compétence morphosyntaxique (elle concerne, au sens large, l'organisation phonologique, morphosyntaxique et lexicale de la communication), compétence discursive (elle gère les enchaînements, la cohésion, la cohérence, la

progression thématique, les ancrages contextuels, les types de textes, etc.), compétence interactionnelle (elle englobe les principes qui régissent l'échange verbal, comme les maximes conversationnelles ou l'alternance des tours de parole), compétence encyclopédique ou socioculturelle (vaste répertoire de savoirs extralinguistiques, de croyances, de représentations, de scénarios, qui agit avant tout dans l'interprétation des énoncés et dans le décodage de l'implicite), compétence stratégique (capacité à combler les imperfections des autres compétences par le recours à des stratégies de sauvetage).

² Le cadre définit l'association entre une tâche (ex.: récit) et une forme d'interaction (réalisation plus ou moins monologale ou collaborative de la tâche, distribution centralisée de la parole, etc.). Tout changement au niveau de la tâche ou de la forme d'interaction implique un changement de cadre. Tout cadre didactique se construit en principe autour d'un projet.

³ Conventions de transcription:

<mesō>	phonétique
. (2'')	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/ \	intonations montante et descendante
[chevauchement
dé-	interruption
MANger	emphatisation
(manger?)	transcription incertaine
XXX	segment incompréhensible
(rires)	commentaires du transcripteur
En	enseignant

⁴ Ces données, présentées dans notre propre transcription, sont issues d'une cassette vidéo réalisée dans le cadre d'une recherche au Modern Language Center de l'Ontario Institute for Studies in Education (Argue, V. et al., 1990. *Teaching French in French Immersion: An Overview at Grades 6 to 8*. Toronto: OISE Modern Language Centre. Video cassette (VHS, 1 hour, 15 min.) and User Guide).

Bibliographie

ALLEN, J. P. B. (1983): *A Three-Level Curriculum Model for Second-Language Education*, in: The Canadian Modern Language Review 40/1, p. 21-43.
 BERTHOUD, A.-C. & GAJO, L. (1999): *Négociation des faits de langue pour le discours. Communication au Colloque "Processus de rédaction (coopérative): des situations d'apprentissage aux situations professionnelles"*, Lyon, 18-19 novembre 1999.
 BOURGUIGNON, C., PY, B. & RAGOT, A.-M. (1994): *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, Aoste, IRRSAE.
 CALVÉ, P. (1988): *Immersion: How High Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure pédagogique*, in: CALVÉ, P. (éd.): *Aspects of de l'immersion*, Toronto, Conseil ontarien de recherches pédagogiques.

CALVÉ, P. (1991): *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990*, in: Études de linguistique appliquée 82, p. 7-23.

GAJO, L. (éd.) (1998): *Vous avez dit immersion?... Bulletin VALS-ASLA 67*.

GAJO, L. (1999): *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Université de Lausanne. Thèse de doctorat. Edition commerciale prévue chez Hatier/Didier, Paris, coll.LAL (Langue et apprentissage des langues).

LAPKIN, S. & SWAIN, M. (1990): *French Immersion Research Agenda for the 90s*, in: The Canadian Modern Language Review 46/4, p. 638-674.

LE BLANC, R. (1992): *Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer*, in: Études de linguistique appliquée 88, p. 67-82.

LYSTER, R. & RANTA, L. (1997): *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*, in: Studies in Second Language Acquisition 19/1, p. 37-66.

LYSTER, R. (1994): *La négociation de la forme: stratégie analytique en classe d'immersion*, in: La Revue canadienne des langues vivantes 50/3, p. 446-465.

SNOW, M. A., MET, M. & GENESEE, F. (1989): *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, in: TESOL Quarterly 23/2, p. 201-217.

STERN, H. H. (1990): *Analysis and experience as variables in second language pedagogy*, in: HARLEY, B. et al. (Eds.): *The development of second language proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press.

SWAIN, M. (1996): *Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives*, in: The Canadian Modern Language Review 52/4, p. 529-548.

Laurent Gajo

est Premier assistant en linguistique et Chargé de cours et d'enseignement en français langue étrangère aux Universités de Lausanne, Neuchâtel et Genève. Ses travaux portent essentiellement sur l'acquisition des langues secondes, la didactique du bilinguisme et l'interaction en milieu institutionnel. Il fonctionne depuis quelques années comme expert pour l'École bilingue du Val d'Aoste, notamment à la maternelle et au secondaire.

Cecilia Serra
Laurent Gajo
Neuchâtel

Enseignement des langues par immersion: quel profit pour les disciplines?

Der bilinguale Sachunterricht stellt eine besondere Herausforderung für die Didaktik dar. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit bilingualem Unterricht in Mathematik – italienisch und französisch – im Aostatal. An Beispielen wird gezeigt, wie die fachliche Auseinandersetzung mit Problemen des Mathematikunterrichts in der L1, die Lehrpersonen der Sprach- und der Sachfächer zu einer gemeinsamen Didaktik des bilingualen Sachunterrichts führte. Zentrale Elemente des erfolgreichen Versuchs sind einerseits eine erhöhte Aufmerksamkeit der Lehrenden auf sprachliche Probleme in L1 und L2, insbesondere auf fachsprachliche Probleme, sowie gezielte didaktische Massnahmen für den bilingualen Sachunterricht. Gezeigt wird, wie die beteiligten Lehrpersonen auf die Herausforderung reagieren, um ihren Unterricht im Sinne eines umfassenden unterrichtlichen Ansatzes in kreativer und wirksamer Weise neu zu denken.

1. Problématique générale

Le propre de tout système d'éducation bilingue est d'offrir non seulement un enseignement *de* la langue seconde, mais surtout un enseignement *en* langue seconde (L2). Dans cette optique, le mandat des chercheurs et des enseignants revient à répondre à la question suivante:

1. *Est-ce qu'on apprend mieux et/ou plus efficacement une langue dans un système immersif ou bilingue?*

On connaît les débats qui courent autour de cette interrogation. Toutefois, la recherche récente a pu montrer la supériorité de l'éducation bilingue en termes d'apprentissage de la L2, pour autant qu'on accepte de regarder la construction du bilinguisme selon une perspective bilingue et non selon un point de vue hérité d'une conception monolingue de la maîtrise d'une langue.

Au-delà de ce type de questionnement prioritairement linguistique, on peut développer des hypothèses autour des enjeux et des bénéfices de l'éducation bilingue pour l'enseignement et l'apprentissage des disciplines non linguistiques. Ces hypothèses pourraient se résumer à travers la question suivante:

2. *Est-ce qu'on apprend mieux et/ou plus efficacement une discipline non linguistique dans un système immersif ou bilingue?*

Selon nous, et il s'agit là d'une orientation récente dans la recherche sur l'éducation bilingue, l'enseignement disciplinaire tire avantage de l'utilisation de deux langues dans le curriculum. Ce gain ne se réalise cependant pas spontanément, mais il doit ressortir d'une conception globale de l'ac-

quisition de la L1, de la L2 et de la discipline et amener au décloisonnement des didactiques de langues et de disciplines.

Il s'agit de comprendre que, *tout naturellement*, les disciplines comportent des enjeux linguistiques et les langues des enjeux disciplinaires. L'enseignement en L1 et en L2 ne fait que rendre ce constat plus évident et le travail autour de l'intégration langue/contenu plus urgent.

Pour cela, nous proposons d'examiner l'intégration langue/contenu à trois niveaux, du plus général au plus particulier:

1. Toute connaissance scolaire, s'élabore essentiellement à travers l'interaction verbale.
2. Le raisonnement propre aux disciplines scolaires s'appuie sur des structures du langage commun. La maîtrise insuffisante de ces structures peut hypothéquer la construction des connaissances disciplinaires par l'élève. Du côté de l'enseignant, elle peut l'amener à ne pas reconnaître l'origine linguistique de certains problèmes disciplinaires.
3. Le savoir propre à chaque discipline s'appuie sur l'utilisation spécifique de structures du langage commun.

Il s'agit pour la recherche de travailler à ces trois niveaux, afin de fournir les outils nécessaires à la mise en œuvre d'un enseignement centré sur les contenus et sur les activités cognitives des élèves (construction et élaboration de concepts, de savoirs et de discours spécialisés). Dans cette perspective, le bilinguisme donne aux enseignants et aux élèves des outils pour mieux travailler la construction

des connaissances non linguistiques, pour les raisons suivantes:

1. Dans un enseignement bilingue, la reformulation joue un rôle central. Elle permet de décontextualiser et de retravailler des connaissances. Elle permet souvent de lever de fausses évidences.
2. Le travail en L2 permet une focalisation importante sur les processus d'apprentissage. Il demande aux élèves une plus grande attention aux étapes du raisonnement et ralentit leur course vers les résultats et la pure utilisation des connaissances. Il correspond donc mieux à une approche constructiviste et interactionniste de l'enseignement / apprentissage.
3. Les problèmes qui ressortent de l'apprentissage bilingue de la discipline sont très souvent ramenés à la L2, alors qu'ils présentent un véritable enjeu pour la L1 aussi.

Dans cet article, nous aimerions envi-

sager l'acquisition de la L2, de la L1 et de la discipline dans l'interaction en classe. La nouveauté de cette approche explique la pauvreté de la littérature, notamment en ce qui concerne l'enseignement bilingue des mathématiques. Notre argumentation portera sur des observations que nous avons faites dans des classes de l'Ecole moyenne de la Vallée d'Aoste au cours des trois dernières années. Rappelons brièvement que l'Ecole valdôtaine a instauré l'enseignement bilingue (italien-français) il y a déjà une quinzaine d'années à la maternelle et qu'elle expérimente maintenant ce même type d'enseignement au degré secondaire I. Depuis quelques années, la recherche porte de plus en plus sur les enjeux disciplinaires du bilinguisme, et non plus seulement sur l'acquisition de la L2. On réfléchit ainsi à l'enseignement bilingue des disciplines, et parmi celles-ci les mathématiques (cf. Oesch-Serra 1997 et Gajo & Serra 1999).

2. La mise en route de l'enseignement bilingue des mathématiques au Val d'Aoste

2.1. Réflexions sur l'enseignement des mathématiques en L1

Un des objectifs de l'enseignement des mathématiques, tel qu'il est proposé par les courants didactiques les plus récents, consiste à promouvoir chez les élèves l'acquisition de concepts par des activités qui stimulent la compréhension et l'acquisition des méthodes logico-déductives de la discipline. La "classe de maths" devrait ainsi évoluer vers une "communauté mathématique" où les élèves interagissent avec l'enseignant pour bâtir, à partir de leurs propres mots, les fondements du raisonnement mathématique, au lieu de seulement les étudier et de les reproduire (Culatta et al. 1998). Dans l'esprit de cette didactique nouvelle, l'attention portée au langage devient centrale. Les ensei-

gnants et les élèves sont amenés à résoudre conjointement les problèmes linguistiques qui se posent, par des méthodes métalinguistiques ou d'aide à la formulation du discours. Toutefois, il apparaît que les enseignants et, à plus forte raison, les élèves ne sont pas prêts de reconnaître, par manque de formation spécifique, les objets linguistiques qui constituent à la fois des enjeux disciplinaires et des obstacles langagiers. Ainsi, les uns et les autres s'attachent en priorité au lexique disciplinaire, sans véritablement s'interroger sur les typologies discursives qui l'organisent (par exemple celle de l'argumentation), ou encore sur les propriétés linguistiques qui permettent de caractériser une structure (par ex. un axiome ou une conjecture). L'exemple suivant, qui est tiré d'une activité de géométrie en L1 sur la congruence des triangles, donne une idée de la complexité des problèmes que nous évoquons, car il se situe à l'articulation entre langage commun et langage disciplinaire.

(1)
 Dobbiamo dimostrare che i due triangoli sono congruenti, **ossia** che esiste un movimento rigido che li **fa**..... **Siccome** l'angolo M è congruente, **esiste** un movimento che **fa** coincidere il secondo con il primo, in modo che la semiretta MN **si sovrapponga** e che la semiretta MP **si sovrapponga** **Siccome** il lato MN è congruente, questo stesso movimento **fa** coincidere N **Analogamente, poiché** il lato MP è congruente, il punto P **si sovrappone** **e quindi** il lato NP va a coincidere **Dunque**, il movimento che ha fatto coincidere i due angoli congruenti A e M, **fa** coincidere anche dei triangoli dati. Possiamo **quindi** concludere

Pour mener à bien cette activité, l'élève doit maîtriser à la fois les outils géométriques et les structures langagières qui servent à les organiser. Il doit pouvoir lever l'ambiguïté de l'express-



Mercato di pomodori nel Ghana

sion “in modo che + subjonctif” (de manière à) qui, dans ce contexte, n’exprime pas la possibilité, mais la certitude, tout comme la forme de l’indicatif, proposée plus loin dans le texte (il punto P si sovrappone (se superpose)). De plus, il doit s’approprier le mode d’enchaînement logique, propre au discours mathématique, et comprendre l’organisation de l’enchaînement: “ossia/analogamente/siccome/poiché/dunque/quindi” (c’est-à-dire/de manière analogue/puisque/car/donc/par conséquent). Dans cet enchaînement, il se confronte à des formes familières (par ex. dunque/quindi), qui dans le langage courant peuvent être synonymiques, alors que dans ce contexte elles ont des fonctions argumentatives spécifiques (dunque $x \rightarrow$ quindi y).

De manière analogue, dans les deux séquences suivantes, (2) et (3), l’enseignant et les élèves identifient ensemble les propriétés des quadrilatères, sans pour autant saisir l’ambiguïté qui s’instaure entre l’usage du langage commun et celui du langage géométrique, notamment au sujet de l’implication:

- (2) (P = enseignant; E = élève)
 P non avete parlato dei quattro lati
vous n’avez pas parlé des quatre côtés
 E sì . abbiamo detto che i quattro lati sono disuguali
oui . nous avons dit que les quatre côtés sont inégaux
 P ma non avete detto che hanno quattro lati
mais vous n’avez pas dit qu’ils ont quatre côtés
- (3)
 P se dico che la figura ha quattro lati dico anche che ha quattro angoli . c’è un’implicazione
si je dis que la figure a quatre côtés je dis aussi qu’elle a quatre angles . il y a une implication

Il s’agit de comprendre pourquoi l’implication produite par les élèves est rejetée par l’enseignant en (2), alors

qu’elle est autorisée en (3). Les élèves et l’enseignant traitent de manière différente la présupposition: pour les premiers, elle est d’ordre linguistique alors que, pour le second, elle est réglée par le raisonnement géométrique. Ainsi, en (2), les élèves ont recours à une loi générale du discours “anti-tautologie”, qui condamne les énoncés où la conclusion réformule les prémisses. Pour l’enseignant, par contre, l’implication relève du discours disciplinaire. En (3), l’enseignant admet l’implication entre propriétés coordonnées (quatre côtés/quatre angles), alors qu’en (2) il ne l’admet pas entre propriétés ordonnées et propriétés subordonnées (quatre côtés quatre côtés inégaux). On peut en déduire qu’en géométrie, l’implication linguistique est possible quand deux propriétés entretiennent un rapport d’implication réciproque, mais non dans le cas d’un rapport d’implication unidirectionnelle.

Comme on peut le constater, pour comprendre et démontrer les propriétés géométriques, il est nécessaire de dégager les opérations logico-discursives qui sont à la base des énoncés et qui engendrent les raisonnements en jeu.

L’enseignement bilingue des mathématiques, tel que nous le suivons à l’Ecole secondaire de la Vallée d’Aoste, s’achemine avec succès vers cette démarche réflexive. Il ouvre de nouvelles perspectives autant à l’acquisition des contenus disciplinaires qu’à l’acquisition du français (L2) et à l’amélioration des compétences langagières en italien (L1). La pratique bilingue stimule les enseignants et les élèves à élaborer de manière active les contenus conceptuels et les formes linguistiques qui s’y rattachent. Les enseignants tirent parti de l’alternance des langues pour introduire et traiter des notions et des concepts en L1 et en L2, oeuvrant à dégager une réflexion en L2. De par leurs comportements langagiers, ils incitent les élèves à

construire des hypothèses sur les relations entre formes linguistiques et contenus disciplinaires. L’apparition d’un problème et la solution qu’on lui apporte font l’objet d’un traitement cognitif dans des séquences d’élaboration du langage, généralement des séquences de reformulation, au cours desquelles sont accomplies des opérations métalinguistiques. La théorie de la “bifocalisation” (Bange 1994) permet de préciser cette hypothèse: les activités des partenaires, qui portent de manière manifeste à la fois sur les problèmes que posent les moyens linguistiques à disposition et les contenus à élaborer, peuvent favoriser l’acquisition.

2.1 Élaboration de l’enseignement bilingue des mathématiques

Au début de l’enseignement bilingue¹, les enseignants et les élèves ont transféré à L2 les méthodes d’appropriation du langage mathématique qu’ils avaient auparavant élaborées dans les activités disciplinaires en L1. Ce sont donc les éléments lexicaux qui ont été focalisés en majorité, d’autant que l’emploi de L2 ajoutait une insécurité supplémentaire à la difficulté, apparemment lexicale, en réalité conceptuelle, de manier les termes en question. Dans des langues apparentées comme l’italien et le français, le lexique mathématique ne présente toutefois pas de grandes difficultés de transfert. Passer de “triangolo” à “triangle”, de “ipotenusa” à “hypoténuse” est une opération langagière qui demande une pratique des procédures de dérivation et présuppose le décloisonnement des enseignements de L1 et L2 par le biais d’une analyse réflexive. À défaut de cette intégration, qui doit être complémentaire à l’enseignement bilingue des disciplines, les élèves sont réticents à exploiter ces procédures. Confondant complexité conceptuelle et langue savante, ils ont une *représentation négative* du langage des mathématiques: le trans-

fert leur apparait trop facile, alors qu'ils s'attendent à affronter des difficultés lexicales. Comme le montre l'exemple suivant, les élèves s'interrogent sur la traduction d'un terme spécialisé et se défendent d'opérer des transferts.

(4)

E Prof come si dice teorema in francese
P théorème

E ma solo così?

À la suite de ces observations, les enseignants de français et d'italien, qui travaillent en collaboration avec les collègues de mathématiques, ont pris le relais et ont entraîné les élèves à reconnaître les procédures de dérivation et à les manipuler. À titre d'exemple, l'étude des quadrilatères en géométrie a conduit à explorer les diverses formes linguistiques contenant l'élément "quadr-". Cette activité a amené les élèves à produire, entre autres, la forme écrite "quarré", au lieu de "carré". Les enseignants ont alors saisi l'occasion de développer une activité linguistique supplémentaire, visant l'introduction des formes savantes dans le langage commun et leur modification!

Par ailleurs, les enseignants de mathématiques sont de plus en plus conscients de l'importance de la réflexion linguistique. Ainsi, la recherche d'un lexème français peut clarifier la compréhension d'un concept présenté en italien. Un enseignant et les élèves cherchent par exemple à traduire le terme italien "congruente". Ils écartent d'emblée "congruent" (par crainte de la proximité linguistique?) pour adopter d'abord "isométrique" et ensuite "égal". Ce dernier mot, bien connu des élèves, éclaire alors le sens du terme italien "congruente". Le résultat de cette recherche est jugé positivement par l'enseignant, qui s'en servira dans une autre classe pour faciliter la compréhension d'autres élèves.

(5)

P dunque congruenti . c'est un mot qu'en italien veut dire uguali . un mot un peu

plus élégant qu'on utilise en géométrie où ça veut dire égal ((joint ses mains)) mais on ne l'utilise pas en arithmétique

E come simmetrico?

P no che combaciano come le mani eh

Ce niveau de réflexion langagière apparait clairement dans les étapes successives de l'enseignement bilingue, où les enseignants focalisent davantage des formes discursives fortement sollicitées, à l'articulation entre langue(s) et discipline, comme la correction d'un calque de L1 en (6), ou le traitement de la modalité en (7).

(6)

E1 *a* élevé à deux

E2 *a* au carré

P on ne dit pas *a* élevé à deux . *a* au carré ou *a* à la puissance deux

L'apprentissage et l'évaluation nécessaires du français nécessitent occasionnellement une correction du recours à la L1, et ceci autant de la part de l'enseignant que des élèves. En (6), l'énoncé de E1 déclenche une correction de E2, qui profite d'activer ses connaissances en L2. L'enseignante renforce la correction de E2 en amenant en outre des connaissances supplémentaires. Sa démarche ne vise probablement pas à traquer la présence de la L1, mais à la saisir là où se manifeste un intérêt des élèves, de même qu'un enjeu éminemment disciplinaire.

(7)

P deux droites parallèles coupées . que signifie coupées

E1 tagliate

P par une sécante on dit . déterminent des angles alternes internes égaux qui .

E2 qui semblent égaux

P non qui sont égaux parce que les angles internes ((suit l'explication))

En (7), P, l'enseignant, évalue la proposition de l'élève (E2) sur un point de géométrie qui, considéré sous son aspect linguistique, concerne l'emploi des verbes "être" et "sembler". Il est évident que le choix d'un verbe ou de l'autre dépend du contexte et du

cas particulier. Toutefois, l'emploi de l'une ou de l'autre forme fait appel à une connaissance linguistique plus générale, qui oppose l'assertion à la modalité, la certitude à la possibilité. Puisque l'erreur de l'élève ne dépend pas de son choix de langue, les formes italiennes et françaises sont équivalentes, l'enseignant traite à la fois un contenu disciplinaire et des compétences linguistiques dites de haut niveau (compétence discursive).

L'enseignement bilingue des disciplines demande en effet que ces compétences s'exercent en L1 et en L2, afin que les élèves puissent accomplir efficacement le travail disciplinaire à partir de documents complexes et hétérogènes. Le travail de formulation en L2 peut alors valoriser la réflexion sur les structures langagières en L1. La nécessité, par exemple, de trouver un équivalent français à un enchaînement organisé par "dunque - quindi" amène un enseignant et la classe à chercher des correspondants tels que "donc/par conséquent/en conséquence". Cette relation trouvée, la classe discute si le dernier connecteur, proche de l'italien "di conseguenza", remplit ou non la même fonction de "quindi".

L'exemple (8) dépasse le stade de la recherche d'équivalences fonctionnelles entre les langues. L'imbrication métalinguistique que nous avons observée précédemment - opérations portant à la fois sur les langues et sur le langage disciplinaire - se résorbe pour cibler seul le langage disciplinaire (à noter, le traitement de "au moins"). L'emploi de L2 a ici une fonction instrumentale, équivalente à celle qu'aurait L1 dans une leçon de géométrie en italien.

(8)

E le trapèze a au moins deux côtés parallèles

P il y a une différence entre "au moins deux côtés" et "les côtés parallèles"

E oui deux ou plus

P juste . au moins veut dire qu'il faut que deux côtés soient parallèles

Même si la situation présentée en (8) est intéressante pour évaluer la progression des élèves dans l'acquisition de L2, c'est dans une étape successive que l'on voit les enseignants et les élèves discuter des objets mathématiques en les définissant par leurs propriétés linguistiques. L1 et L2 se mélangent ou alternent, moins pour pallier les lacunes ponctuelles que pour organiser fonctionnellement un espace communicatif *bilingue*. En effet, l'attention portée à l'élaboration des contenus disciplinaires a conduit les enseignants et les élèves à explorer et à problématiser les formes discursives qui véhiculent ces contenus. Nous assistons alors à une focalisation des propriétés formelles de L1 et de L2 qui sont à même de définir la nature des contenus disciplinaires.

(9)

P <comment vous faites pour reconnaître une définition+

E parce qu'il dit "il est" eh

P en français et en italien c'est la même chose . c'est le verbe être . Marco a dit le trapèze a des angles et caetera . c'est le verbe avoir alors c'est des propriétés . alors vous cherchez le verbe être vous trouvez la définition . la définition . le verbe être .. les propriétés . le verbe avoir .

En (9), c'est un élève et l'enseignant qui opposent la définition et la propriété d'une figure géométrique, par rapport à l'emploi respectif des verbes "être" ou "avoir". Enfin, en (10), l'enseignante montre que, si la définition d'une figure géométrique s'effectue à partir de la réduction des propriétés géométriques redondantes, elle doit être accomplie discursivement par un travail de réduction des énoncés redondants.

(10)

P alors <quelle est la consigne+

E s'il y a ça .. alors ... hmm euh

P alors en utilisant ce théorème on peut réécrire la définition dans une autre manière peut-être en enlevant quelque chose qui n'est plus indispensable ou bien ajouter quelque chose . <capito+

hmm et je répète quelque chose veut dire quelques phrases . cette phrase n'est plus indispensable parce qu'elle veut dire la même chose . on prend le théorème . si la première phrase est vraie alors on peut enlever le reste

3. Vers de nouvelles perspectives didactiques

La mise en route de l'enseignement bilingue des mathématiques a été évaluée par les enseignants concernés, qui ont testé le niveau de compétence acquis par leurs élèves. Tout en restant modeste, l'évaluation a montré que l'utilisation du français n'avait pas affecté ni la qualité ou le rythme de l'enseignement ni l'acquisition des contenus disciplinaires. Ces résultats positifs ont stimulé les enseignants de discipline et de langues à resserrer leur collaboration et à affiner les outils méthodologiques et didactiques. Avec l'aide des experts, les enseignants visent aujourd'hui des objectifs plus ambitieux, celui, par exemple, d'aborder conjointement les contenus disciplinaires et linguistiques, par le biais des compétences cognitives spécifiques à l'accomplissement d'une activité disciplinaire. En d'autres termes, lorsque les enseignants préparent une séquence de géométrie, ils s'interrogent sur les moyens disciplinaires et linguistiques qui seront nécessaires pour comprendre des consignes, savoir produire des justifications, savoir écrire des instructions, savoir produire un exposé dans un langage disciplinaire approprié. De manière exemplaire, le parcours valdôtain montre que l'enseignement bilingue des disciplines fait plus que proposer une méthode renouvelée de l'enseignement de L2. Il stimule les enseignants à repenser, de manière créative et efficace, la manière d'enseigner et d'apprendre.

Bibliographie

- BANGE, P. (1994): *Points de vue sur l'analyse conversationnelle*, DRLAV, Revue de Linguistique 29, p. 1-28.
- CULATTA, B. / LONG, J. & GARGARO LARSON J. (1998): *Mathematics: An Interactive discourse approach*, in: MARRIT, D.D. / CULATTA, B. et al., *Language intervention in the classroom*, San Diego, Singular Publishing Group, p. 331-362.
- GAJO, L. / SERRA, C. (1999): *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*, Rapport de recherche. Région Autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'Education et de la Culture.
- OESCH SERRA C. (1996): *Storie di classe. Enquête qualitative-uristique sur les facteurs facilitant l'emploi du français dans les classes de l'Ecole moyenne de la Vallée d'Aosta - mai 1996*, Région Autonome Vallée d'Aoste. Assessorat de l'Education et de la Culture.

Note

¹ Dans ce papier, nous illustrons l'évolution de l'enseignement bilingue de manière linéaire, même si, dans la réalité, les formes d'enseignement ont fait l'objet de discussions approfondies avec les enseignants de disciplines et de langues, donnant lieu à des tentatives, des mises au point, des élaborations sans cesse repensées.

Cecilia Serra

linguiste, chargée de cours à l'Université de Neuchâtel (séminaire d'Italien) et collaboratrice du Centre de recherche universitaire sur le Plurilinguisme de l'Université de Berne. Elle étudie les aspects de l'italien oral (médiats) et les différentes manifestations des langues en contact et du bilinguisme. Depuis plusieurs années elle fait de la recherche en éducation immersive ou bilingue, et accompagne l'introduction et l'évolution de la didactique bilingue au Val d'Aoste.

Laurent Gajo

voir p. 63.



Hans Weber
Solothurn

Your Plural is My Singular

Pour un indoeuropéophone, il n'est pas évident que certaines langues forment le pluriel de leurs noms par le changement des voyelles qui suppléent la racine purement consonantique: arabe *sâhib*, pluriel *ashâb* (maître, ami, etc.); *sultân*, pluriel *salâtîn*. Il n'est donc pas étonnant que des formes pluriel, non reconnues comme telles, aient été adoptées comme singuliers dans les langues européennes: *Touareg* (< tawarig, pluriel de targi); ce ne sont que ceux "qui s'y connaissent" qui utilisent le singulier *Targui*. De même l'hindoustani (langue indoeuropéenne!) a emprunté le pluriel arabe *nuwwâb* (pluriel de *nâ'ib* "gouverneur") comme singulier *nawwâb*, *nabâb*, d'où le français *nabab* avec son joli dérivé *nababie* (territoire gouverné par un nabab), trouvaille pour un auteur en quête d'un nom pour un pays fictif ? Il se peut que le mot familier pour "chien", *clebs*, soit dérivé du pluriel arabe maghrébin *klab* (arabe classique *kilâb*) plutôt que du singulier *kelb* (ar. cl. *kalb*). Et le -s ? Uns expressif ?

Auch eigentliche Mehrzahlendungen werden nicht als Zeichen des Plurals erkannt, wenn sie fremd sind, selbst indogermanische. Denn für gewöhnliche Sterbliche sind auch lateinische Mehrzahlendungen nicht immer einsichtig. So ist *tempora*, Plural von *tempus*, im Spanischen zu *la tempora* (meist Pl. *las temporas*) geworden in der Bedeutung "Fastenzeit zu Beginn jeder der vier Jahreszeiten".

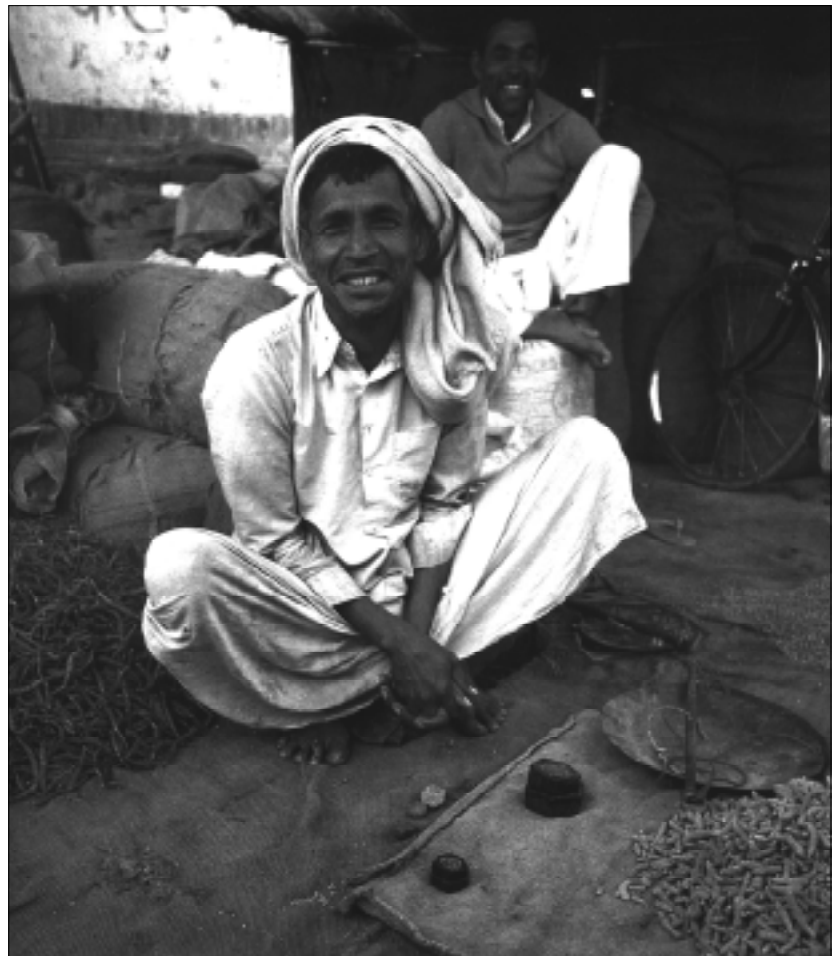
Auch Engel betroffen

Bleiben wir noch etwas bei der Kirchensprache! Mit dem akkadischen Adjektiv *karûbu*, *kirûbu* (gnädig) wurde die Gestalt an assyrischen Pa-

lästen benannt, ein Riesenvogel mit Löwentatzen und Menschenkopf, der sich bei den Hebräern zum geflügelten Engel *kerûb* verwandelte. (Dasselbe Wort wurde übrigens bei den Griechen zu *gryps*, von den Römern als *gryphus* übernommen, und schliesslich zum Namen unseres Vogels *Greif*.) Die Mehrzahl nun von *kerûb* lautet *kerubim*, in der Vulgata *cherubim* geschrieben, und dieses Wort wird da bald als Plural, bald als Singular verwendet. Beachtenswert ist, dass sich die romanischen Spra-

chen für die Form auf *-im* in der Einzahl entschieden haben (oder in Anpassung an lautliche Gewohnheiten *-in*): französisch *chérubin*, italienisch *cherubino*, spanisch *querubín* (gelehrte Formen fr. *chérub*, sp. *querubo* konnten sich nicht durchsetzen), während die germanischen Sprachen die "richtige" Singularform wieder hergestellt haben: deutsch *Kerub*, englisch *cherub* — hören Germanen eher auf Gelehrte?

Ähnlich steht es mit der Bezeichnung für die Angehörigen eines weiteren



Mercato delle spezie in India

Engelsordens: *sârâph* ist ein hebräisches Wort vom Stamm “brennen”. Wieder haben wir die Unterscheidung französisch *séraphin*, italienisch *serafino*, spanisch *serafín* gegenüber deutsch *Seraph*, englisch *seraph*.

Il y a assassin et assassin

An die hebräische Mehrzahlendung erinnert die (vulgär)arabische Endung *-în*, und auch sie ist oft nicht als solche erkannt worden. Hieher gehören *Beduine*, *bédouin* usw. Und auch das interessantere Wort französisch und englisch *assassin*, italienisch *assassino*, spanisch *asesino*. Obschon die Ableitung des arabischen Worts umstritten ist (Zerstückler, Haschisch-Raucher, Wächter), handelt es sich um eine eindeutige Pluralform, die wieder als Singular übernommen worden ist.

Cependant, ce mot méchant, méchant mot a eu jadis une toute autre signification: chez les troubadours il exprime (nom abstrait) la fidélité amoureuse aveugle. Comment est-ce possible? Serions-nous en présence d’homonymes? Eh bien non, dans les deux cas il s’agit de la fidélité d’un fanatique entièrement dévoué aux volontés de son chef ou de sa dame.

Du mot arabe *fed(d)âi* on n’utilise plus que la forme *fed(d)ayin* au singulier et au pluriel.

Nowadays, this problem has found an elegant solution. In the mass media, certain groups of people are only referred to collectively, so the foreign plural stays plural: *the fedayin*, *the mujahedin*, *the taliban* (Iranian plural of *tâlib*, student). But the French spell *les Talibans*...

European interchange

Returning to Europe, we notice that most languages use the plural of the Italian *salame*, viz. *salami* as a singular. Maybe the ending *-i* is so much

more characteristically Italian than the amorphous *-e*? This would explain why the form *pasta* has been retained in the singular, even in plural use: the plural would end in that insignificant *-e*.

Die englischen Mehrzahlformen *cakes* und *cokes* sind im Deutschen als Einzahl eingebürgert worden, *Keks* und *Koks*. Welches Gesetz war hier wohl im Spiel? Auffällig ist immerhin die identische Struktur beider Wörter.

Only very rarely did English borrow a French plural as a singular, presumably because the foreign plural ending was identical with the homegrown variety. Old French *eschés*, plural of *eschec*, became English *chess*. But the singular was adopted, too, as *check* (threat to the king), *checkmate*, a nice example of the differentiation of meaning through variation of form.

Ist es möglich, dass auch innerhalb einer und derselben Sprache Mehrzahlformen als Einzahlformen aufgefasst werden? Doch wohl kaum. Und trotzdem haben im Deutschen eine ansehnliche Zahl von Substantiven diesen Wandel erfahren. Der Grund mag darin liegen, dass die deutsche Sprache chaotische Zeiten durchgemacht hat, bis endlich eine Standardsprache entstand, mit dem herrschenden Einfluss bald dieser, bald jener Mundart, Genus- und Pluralendungswechsel, identische Determinative für Plural und Feminin Singular usw. Am verständlichsten ist noch die Erscheinung bei Begriffen, die eher kollektiv als in ihrer Einzelheit wahrgenommen werden: *Ähre*, *Beere*, *Blüte*, *Träne*. Aber es bleiben einige Dutzend anderer unerklärt. Sollen wir beim Fehlen eines Singulars **Opfel* wirklich glauben, das schweizerdeutsche Wort *Öpfel* stamme aus der Mehrzahl?

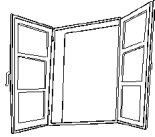
Baptême d’un bateau

Le mot le plus remarquable de notre série, c’est bien *drakkar*. Il ne s’agit pas d’une interprétation erronée d’un pluriel étranger, mais plutôt de la création d’un mot. Il fallait à la langue française un mot expressif pour désigner le superbe navire viking. Alors pourquoi ne pas se servir d’un mot nordique? Norrois (et islandais) *dreki* (dragon)? Voyelles trop faibles. Danois ou norvégien *drage*? Consonne trop faible. Suédois *drake*? Déjà mieux, mais la finale, c’est toujours ce *-e*. Alors prenons-en carrément le pluriel, *drakar*, et pour renforcer encore davantage le caractère viking, doublons le *k*, ce qui donne au mot une belle allure danoise ou norvégienne (en suédois, la gémignée s’écrirait *ck*). Et voici créé le mot *le drakkar*, pluriel *les drakkars*. Ce qui fait que le français dispose d’un mot autrement plus expressif que les langues germaniques elles-mêmes! (suédois “drakskepp”, anglais “dragon ship”, allemand “Drachenschiff”).

Postscript

Do you remember the pin craze? Quite a few Swiss people thought the plural *pins* was a singular and even spelt it *pin’s*! On the cover of a Swiss camping guide of the period it says, ‘avec/mit 1 pin’s’. And even those people who do know *-s* is the mark of the plural in English, may be nonplussed by the fact that the noun *news* is a singular and is so close to the adjective *new*. A Swiss computer firm offers *new’s* in its catalogue, and above the door of a shop selling all kinds of junk hangs the sign ‘News and SecondHand’. (The knowledge of [correct] English seems not to be so widespread as some fighters for the national languages fear...)

Hans Weber



Paolo Barblan
Bâle

Quelles chances pour la “compréhension fédérale”?

Suisse quadrilingue et murs d’indifférence

La Suisse se définit comme un pays quadrilingue, si l’on se réfère à ses langues nationales. Le quadrilinguisme de la Suisse est même une des marques distinctives que nous aimons présenter vers l’extérieur, conjointement avec le fédéralisme et la démocratie directe. Le fait que le peuple suisse ait voté en 1996 en faveur de l’article sur les langues (art. 116 Const.), autrement dit en faveur d’une reconnaissance officielle de notre quadrilinguisme et d’un soutien accru à l’italien et au romanche, confirme qu’il s’agit là d’un élément identitaire auquel une majorité de Suisses (votants) ne désire pas renoncer.

Si la Suisse est quadrilingue, il est connu (du moins à l’intérieur des frontières nationales) que les Suisses ne le sont pas et qu’ils sont même de moins en moins nombreux à pouvoir s’exprimer dans une deuxième langue nationale. Ce fait est seulement un des indicateurs du désintérêt envers les autres communautés linguistiques du pays, de l’indifférence réciproque croissante, bref, d’une situation qui a déjà fait l’objet de plusieurs analyses et propositions d’intervention: les différentes communautés linguistiques de Suisse se contentent de cohabiter, de vivre en voisines qui ne se connaissent pas, séparées par des murs d’indifférence toujours plus hauts. Une telle affirmation est sans doute peu différenciée et ne tient pas compte des efforts souvent considérables entrepris pour renforcer le dialogue confédéral, notamment par le biais des échanges scolaires. Par rapport à l’ensemble de la population, ces efforts ne touchent cependant qu’un nombre limité de personnes.

Il est bien entendu possible de se contenter de cette cohabitation dans l’indifférence réciproque pendant un certain temps. Une telle situation dénoterait pour le moins une sorte “d’apathie interculturelle” étonnante et un manque de curiosité navrant pour le pluralisme culturel de notre pays. Mais une telle situation pourrait surtout s’avérer dangereuse à moyen terme, ainsi que le montrent des épisodes comme la votation du 6 décembre 1992 sur l’Espace Economique Européen: tombant des nues, la population suisse découvre tout à coup ses différences, ses incompréhensions réciproques et son incapacité à communiquer avec les compatriotes d’une autre communauté linguistique.

Nous n’entendons nullement nous unir dans ce contexte à tous ceux et celles qui, en mal d’inspiration ou de publicité, prétextent en permanence toutes sortes de fossés entre les communautés linguistiques, laissant supposer que nous frisons de véritables guerres de tranchées. Ces prétendus fossés entre groupes de population se regardant en chiens de faïence et se confrontant avec une animosité croissante sont souvent inexistantes ou exacerbés par une certaine presse encline à se concentrer de manière caricaturale sur les forces centrifuges du pays. Le problème n’est actuellement pas tant celui d’une confrontation, mais celui d’une méconnaissance et indifférence réciproques qui, de malentendus en incompréhensions, pourraient, à moyen terme, aboutir à certaines formes de confrontation.

Dans son ouvrage consacré aux clivages linguistiques en Suisse (1995), Hanspeter Kriesi estime que l’interdépendance économique et politique croissante au niveau international ne

permet plus aux Suisses de vivre dans l'indifférence réciproque et qu'elle les obligera bientôt à trouver de nouvelles formes de consensus. Parallèlement à cette pression économique-politique salutaire venant "de l'extérieur", et dans une optique plus optimiste – et donc aussi plus idéaliste –, il serait souhaitable de promouvoir le renforcement du "dialogue confédéral" aussi pour l'enrichissement culturel qu'il représente.

Pour une approche dynamique de notre pluralisme culturel

Nous plaçons donc non pas pour une réconciliation nationale par-delà des fossés linguistiques et culturels souvent imaginaires mais pour une prise de conscience de notre pluralisme culturel et pour une meilleure connaissance des autres communautés linguistiques, en nous opposant par là à la simple cohabitation passive. Cette prise de conscience et cette connaissance réciproque impliquent bien entendu aussi l'acceptation et non le nivellement des différences existantes, en fait l'acceptation des clivages dans l'acceptation neutre que possède le terme. Nous plaçons également pour une utilisation effective de ce pluralisme culturel, qui représente pour la Suisse une richesse unique, singulièrement ignorée dans le quotidien. Précisons encore que l'apprentissage d'une deuxième langue nationale constitue seulement une des approches possibles de cette richesse culturelle et qu'une meilleure connaissance réciproque peut parfaitement s'opérer par des approches et des activités non-verbales.

Depuis 1992, les signaux en faveur de mesures plus importantes et durables pour la promotion de la compréhension entre les communautés linguistiques (ci-après "compréhension") se sont faits plus marquants: des commissions parlementaires ont formulé un important catalogue de mesures; la population a voté en faveur de l'arti-

Le problème n'est actuellement pas tant celui d'une confrontation, mais celui d'une méconnaissance et indifférence réciproques qui, de malentendus en incompréhensions, pourraient, à moyen terme, aboutir à certaines formes de confrontation.

cle sur les langues, qui contient également un alinéa en faveur de la compréhension interculturelle; le Forum Helveticum a lancé avec l'Office fédéral de la culture le programme "Punts-Ponti-Ponts-Brücken", visant notamment à instaurer avec tous les groupements de la population suisse intéressés un dialogue en vue d'une future loi sur la compréhension, actuellement en préparation. Toujours dans le cadre de ce programme, le Forum Helveticum vient de lancer un projet de jumelages de communes à l'échelle nationale et prépare pour mai 2000 un site spécialement consacré au thème de la compréhension. Par ailleurs, plusieurs associations civiques, centres de rencontre ou sites Internet, ont différentes activités en chantier dans ce domaine.

Nous citerons trois parmi ces structures et activités en phase de gestation ou déjà de réalisation, qui nous semblent pleines de promesses pour l'avenir. Qu'elles proviennent du législateur fédéral ou qu'elles soient le fait d'initiatives privées, elles ont toutes comme dénominateur commun le dialogue et la rencontre avec l'autre.

Le "Röstigraben": une panacée pour les médias?

Dans le cadre du programme "Punts-Ponti-Ponts-Brücken", le Forum Helveticum a organisé en 1998 un

entretien portant sur la question de la compréhension avec des représentants de tous les secteurs de la presse écrite. Les participants ont affirmé unanimement que la presse écrite joue un rôle dans la question de la compréhension, convenant en même temps qu'elle oeuvre insuffisamment dans ce sens. La même dualité se retrouve dans les prévisions pour l'avenir immédiat: même si la presse écrite affiche une certaine responsabilité dans les questions de cohésion nationale, l'accent a également été mis sur le fait qu'elle se doit d'accorder une grande importance aux critères purement économiques. Cela signifie, aussi dans le domaine de la compréhension, toujours plus de journalisme de sensation et une attention particulière portée aux forces centrifuges du pays.

Parallèlement, des propositions constructives ont été faites quant à la manière de renforcer la compréhension, soit par des moyens dont la presse dispose par elle-même, soit dans le cadre d'un soutien de la Confédération. Une idée séduisante est par ex. celle d'un magazine d'information interculturelle hebdomadaire, ayant pour but d'informer les lecteurs sur des thèmes d'actualité choisis, spécifiques aux autres régions linguistiques du pays ou traités selon une sensibilité différente. Un tel magazine, existant déjà sous la forme d'un projet-pilote sur Internet, pourrait également constituer une plateforme de débat en vue de votations. Il s'agirait d'un instrument de travail appelé à compléter le travail inlassable qu'accomplissent depuis longtemps les correspondants dans les différentes régions linguistiques.

Le rôle des associations civiques et des centres de rencontre

Le travail que différentes associations civiques ou centres de rencontre et d'échange effectuent depuis longtemps, soit par des débats, soit par des activités sur le terrain, constitue un

élément important dans la promotion de la compréhension. Les exemples vont des échanges de jeunes et d'enseignants aux ateliers interculturels, en passant par l'apprentissage des langues en tandems bilingues et les jumelages interculturels de communes. Ces activités très variées pourront sans doute profiter, à différents niveaux, de la future loi sur la compréhension, qui permettra à la Confédération de soutenir des projets allant dans ce sens. Même si, dans le cadre d'un tel soutien, elles arriveront à se développer davantage, ces activités continueront à toucher un public ponctuel et relativement restreint. Cette approche qualitative ne constitue aucunement une lacune de ces activités, aux retombées extrêmement positives et enrichissantes pour les participants; il s'agit tout simplement d'une caractéristique inhérente à leur nature. Elles devront par conséquent continuer à s'effectuer non à la place mais parallèlement à des activités conçues, elles, sur une échelle plus vaste, nationale, qui auraient un caractère durable, systématique et découlant d'une volonté politique claire. Or, de telles activités n'existent pas actuellement en Suisse. Celles-ci pourraient se développer dans le cadre de la scolarité obligatoire, moment privilégié pour un jeune pour apprendre à connaître l'autre et acquérir une certaine mobilité d'esprit. Par ailleurs, l'école est la seule institution qui accueille, à un moment donné, tous les citoyens de ce pays.

Qui a peur des échanges de jeunes "obligatoires"?

Les organisations spécialisées dans l'échange de jeunes, soutenues en cela par la Conférence des directeurs de l'instruction publique, espèrent depuis longtemps voir se diffuser enfin sur une vaste échelle les échanges d'élèves, d'apprentis et d'enseignants à tous les niveaux possibles. Il faut

pour cela que dans le pays officiellement quadrilingue qu'est la Suisse les échanges atteignent un niveau de diffusion tel qu'ils ne constituent plus, comme à présent, l'exception mais qu'ils deviennent la règle. Certains spécialistes appellent cela "le droit à l'échange" pour les jeunes en formation, le but n'étant pas forcément celui d'améliorer ses connaissances linguistiques mais d'entrer en contact avec l'autre.

Au vu des obstacles encore existants, il semble bien qu'un tel objectif ne puisse être atteint que par l'intégration officielle de ces échanges dans les programmes scolaires. Le terme politiquement peu correct d'"échange obligatoire" est ainsi lâché. Les responsables des programmes scolaires au niveau cantonal et fédéral, qui établissent les priorités pour la formation des jeunes, auraient là une belle occasion de démontrer que la compréhension entre communautés linguistiques ne compte pas pour beurre. La Confédération pourrait faire oeuvre de pionnier en la matière, en intégrant ces échanges obligatoires d'au moins une à deux semaines, qui ont déjà fait leurs preuves dans un certain nombre de cas concrets, dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle.

Une future loi sur la compréhension n'aura de véritable impact que si, outre la promotion des activités des différentes organisations civiques, elle s'accompagnera d'actions concertées menées sur un plan national. Pour cela, il faut une véritable volonté politique de la part de Confédération et Cantons, mais aussi, au-delà d'un engagement des personnes et des institutions susceptibles de promouvoir la "compréhension", la volonté de la population suisse d'entrer en matière et de jouer le jeu.

Le Forum Helveticum et le programme "Punts-Ponti-Ponts-Brücken"

Fondé en 1968, le Forum Helveticum

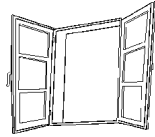
est une association indépendante à but non lucratif et neutre sur les plans confessionnel et politique. En tant que forum d'information et de discussion, il a pour tâche de susciter et de promouvoir l'échange d'informations et le dialogue sur des questions fondamentales et d'actualité de la société suisse, de portée nationale et internationale. Le Forum Helveticum compte actuellement 63 organisations-membres actives dans les domaines politique, culturel, économique, confessionnel ou d'utilité publique.

En 1996, le Forum Helveticum a lancé avec l'Office fédéral de la culture le programme "Punts-Ponti-Ponts-Brücken", visant à promouvoir la compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse. Sur la base d'un colloque de deux jours et d'un catalogue de mesures qui en est résulté, plusieurs activités concrètes ont été réalisées sur le terrain, comme le projet de jumelages de communes interculturels, lancé il y a quelques semaines. De nombreux entretiens ont eu lieu en 1998 avec différents groupes de la population intéressés, en vue de la loi fédérale sur la compréhension actuellement en préparation. Répondant au vœu des participants du colloque de 1996, un premier bulletin d'information sur les organisations et les activités liées à la "compréhension" a déjà vu le jour. Un site Internet portant le nom de "Punts-Info" et poursuivant le même but est en préparation et sera activé en mai 2000.

Paolo Barblan

L'auteur est né en 1956 à Bâle, où il vit actuellement; il est d'origine romanche, de langue maternelle italienne et a fait sa scolarité en Suisse romande. Après des études de philosophie et d'anglais à Neuchâtel et à Lausanne, il a publié en 1995 une thèse de doctorat portant sur les théories sur l'art développées par les artistes des XIXe et XXe siècles.

Depuis 1982, ses activités professionnelles ont souvent été liées au thème de la compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse ou à l'identité suisse. Il est actuellement directeur du Forum Helveticum.



Ida Bertschy
Freiburg

Die Förderung des Fremdsprachenlernens: Das Freiburger Konzept

Sin dal 1994 il canton Friburgo sta facendo notevoli sforzi per favorire l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue e ha sviluppato un concetto globale che dovrebbe fare da quadro di riferimento per la politica linguistica in campo scolastico. Il concetto ha reso necessaria una nuova legge per la scuola dell'infanzia, la scuola elementare e le scuole di orientamento, legge approvata dal parlamento nel novembre 1999 quasi all'unanimità. Grazie alla nuova legge tutti i comuni sono chiamati ad introdurre delle riforme che puntano alla differenziazione delle modalità e delle occasioni di apprendimento linguistico, in particolare con l'insegnamento per immersione, gli scambi linguistici, ecc. Resta comunque la minaccia del referendum. (red.)

Der Hintergrund des Konzepts

Seit 1994 befasst sich im Kanton Freiburg eine kantonale Arbeitsgruppe, die sog. *Kerngruppe für die Förderung der Partnersprache und des Fremdsprachenlernens* mit den Fragen des Lehrens und Lernens der Zweitsprache und weiterer Fremdsprachen in den Schulen aller Stufen und in beiden Kantonsteilen. 1997 wird ein entsprechender *Bericht* bei ca. 400 Partnern in die Vernehmlassung geschickt. Das *Gesamtsprachenkonzept* (vgl. *Babylonia* 4/1998) für die Schweizer Schulen wird in der Folge als verstärkendes Element empfunden, das gut an den Freiburger Bericht anschliesst, erscheinen doch seine wichtigsten Aussagen und Schwerpunkte im Gesamtsprachenkonzept wieder. Auf dem Hintergrund der Auswertung der kantonalen Vernehmlassung und der Stellungnahme zum Gesamtsprachenkonzept entsteht im Juli 1999 *die Botschaft an den Grossen Rat*, die ein allgemeines Konzept zur Förderung der Partnersprache und des Fremdsprachenlernens sowie den Antrag für eine Änderung des Schulgesetzes beinhaltet.

Das Konzept in fünf Punkten

- 1) Die Förderung der Partnersprache und der Fremdsprachen ist ein *Gesellschaftsprojekt*, an dem sich Schulen, Lernende, Eltern, Politik, Wirtschaft und Kultur beteiligen und ihre jeweils besonderen Verantwortungen wahrnehmen.
- 2) Die Verwirklichung des Konzepts bedingt *veränderte Rahmenbedingungen*: gesetzliche Grundlagen,

finanzielle Mittel, Einbetten in die gesamte Schulentwicklung und in alle Ausbildungsprogramme, Zusammenarbeit zwischen Schule und Forschung.

- 3) Das Konzept steht und fällt mit der *Wirksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer*, der Dozentinnen und Dozenten auf allen Stufen. Gemeinsam begeben sie sich in einen Veränderungsprozess, definieren das Anforderungsprofil neu und planen bewusst ihre Weiterbildung.
- 4) Die Förderung der Partnersprache und des Fremdsprachenlernens führt über *ein verändertes Lernen*:
 - 1) Verbesserung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts und seine Integration in das neue Konzept;
 - 2) Frühbeginn des Zweitspracherwerbs und Sensibilisierung für Sprachen allgemein ab dem Kindergarten;
 - 3) Schulfächer in der Zweitsprache mit immersivem oder bilingualem Unterricht ab der Primarschulstufe;
 - 4) Intensivierung der echten Kontakte mit der Zweitsprache und der anderen Kultur (Austausch auf allen Ebenen);
 - 5) Förderung des Erlernens weiterer Fremdsprachen (Englisch und andere Fremdsprachen);
 - 6) Bewusster Umgang mit der deutschen Standardsprache ab dem Kindergarten;
 - 7) Einbezug der Migrantensprachen;
 - 8) Förderung der Autonomie und der Eigenverantwortung der Lernenden und Einbezug des auserschulischen Lernens.
- 5) Die Förderung der Partnersprache

und des Fremdsprachenlernens ist im Kanton Freiburg ein *längerfristiger bildungspolitischer Schwerpunkt*. Das Konzept soll in einer Zeitspanne von acht Jahren flächendeckend realisiert werden. In einer Übergangsphase von drei Jahren sollen Pilotprojekte verwirklicht werden, die Erkenntnisse liefern für Ausweitungen auf den ganzen Kanton.

Der Grosse Rat stimmt im November 1999 in zweiter Lesung einer *Gesetzesrevision* fast einstimmig wie folgt zu:

Drei Besonderheiten des Freiburger Konzeptes sind m. E. von grosser Tragweite:

- 1) Die Reform *betrifft alle Schülerinnen und Schüler*, alle Eltern und Gemeinden, nicht nur die speziell Interessierten.
- 2) Über ca. *3 Schuljahre* können in *begleiteten Projekten* Erfahrungen und Erkenntnisse für die spätere Generalisierung gesammelt werden; eine Zusammenarbeit zwischen Forschung und Schule wird zum Schwerpunkt.
- 3) Das Konzept strebt das *Wirksamwerden verschiedener Lernsitua-*

tionen an: Kursunterricht, immersiver oder zweisprachiger Fachunterricht, Austausch, ausserschulisches Lernen. Zur gleichen Zeit werden ab sofort Schwerpunkte in allen diesen Bereichen gesetzt.

Wie kommt das Konzept nun in die Schulen?

Dass die Innovation im Sprachenlernen gleich im Gesetz verankert wird, hat in verschiedenen Kreisen Reaktionen hervorgerufen. Vor allem bei den Lehrpersonen scheint dieses normative Daherkommen der Reform ein Zuviel an Irritation zu sein. Auch wenn sie geschlossen diese Veränderung wollen, kommt für sie die Umsetzung mehr oder weniger einem Hürdenlauf gleich. Die Kantonale Kommission zur Förderung der Partnersprache und des Fremdsprachenlernens wird die Aufgabe annehmen, diese Hürden abzubauen. Vorerst geht es darum, sie wahrzunehmen und zu verstehen.

Integration in die gesamte Schulentwicklung

Das Konzept muss kommuniziert und Bestandteil der Schulentwicklung werden. Unsere Schulen sind im Begriff, an ihrer eigenen Identität zu arbeiten. Sie entwickeln Leitbilder, hinterfragen ihre Qualität durch interne Evaluation. Sie gehen der Frage nach, ob sie den Kriterien einer guten Schule genügen: Hohes Schulethos, hohe Kommunikation und Zusammenarbeit unter Lehrpersonen, bewusste Leistungsforderung, Fähigkeit der Entwicklung und Selbstevaluation, Innovationsbereitschaft, gute Formen der Führung, usw. Die Schulentwicklung in den Freiburger Schulen ist lanciert; entsprechend zahlreich sind auch die laufenden Entwicklungsprojekte: Neue Evaluation und neues Zeugnis, Integration von

Gesetz

vom 18. November 1999

zur Änderung des Gesetzes über den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule (Schulgesetz) (Förderung des Erlernens der Partnersprache und anderer Sprachen)

Der Grosse Rat des Kantons Freiburg

nach Einsicht in die Botschaft des Staatsrates vom 6. Juli 1999; auf Antrag dieser Behörde, beschliesst:

Artikel 1. Das Gesetz vom 23. Mai 1985 über den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule (Schulgesetz); SGF 411.01 wird wie folgt geändert:

Art. 3 Bst. f (neu)

Die Schule trägt dazu bei, dass

f) das Erlernen der Partnersprache und anderer Sprachen beim Kind gefördert wird.

Art. 7 Abs. 3 und 4 (neu)

3 Zur Förderung des Erlernens der zweiten Amtssprache (auch Partnersprache genannt) wird ein Teil des Unterrichts in dieser Sprache erteilt; das Erziehungsdepartement regelt die Einzelheiten für alle Schulkreise des Kantons.

4 Die Gemeinden und der Staat beziehungsweise die Gemeinden unter sich arbeiten in der Entwicklung des Lernens der Partnersprache und anderer Sprachen eng zusammen, indem sie namentlich die Ausarbeitung und Realisierung von pädagogischen Projekten fördern. Nötigenfalls wird diese Zusammenarbeit mit einer Vereinbarung, die dem Departement zur Genehmigung unterbreitet wird, geregelt.

Artikel 2. Der Staatsrat wird mit dem Vollzug dieses Gesetzes beauftragt; er legt das Datum des Inkrafttretens fest.

Vom Grossen Rat beschlossen in Freiburg am 18. November 1999.

Die Präsidentin:
E. Leu-Lehmann

Der 1. Sekretär:
R. Aebischer

Referendumsfrist: 27. November 1999 – 24. Februar 2000

behinderten Kindern, schulische Integration fremdsprachiger Kinder, neue Schwerpunkte in Mathematik, Gesundheitsförderung, Qualitätsentwicklung durch Schulleitung, Treffpunkte Französisch als Zweitsprache am Übergang von der Primarschule in die Orientierungsschule, usw. Die Veränderungen im Sprachenlernen müssen in dieses Puzzle von Schulprojekten harmonisch eingefügt werden. Unterschiedliche Prozesse müssen im Hinblick auf das gemeinsame Anliegen – Verbesserung der pädagogischen Qualität von Schule und Unterricht – kritisch durchleuchtet werden; die verschiedenen Stränge müssen zusammengeführt werden (vgl. Klein 1998). Und dann ist noch der Aspekt des Innehaltens und des Betrachtens des bereits Getanen. In den Reformen kann man nicht pausenlos vorangehen, man muss auch reflektieren, damit wieder neue Perspektiven entstehen können.

Verdichtung des kommunikativen und kooperativen Netzes

Bis heute ist das Freiburger Konzept vor allem der Politik und den Schulverantwortlichen klar; der Weg an die Basis kann nur über ein intelligentes und auf Kooperation basierendem Kommunikationskonzept gehen. „Das Verständnis über die Wirksamkeit von Schule klappt zwischen Politik, Ökonomen und Pädagogen weit auseinander“ (Dick 1999, 151). Wie können die Sprachen also in die Schulen gelangen? Wird der vielversprechende Reformansatz je realisierbar sein oder wird er zerbrechen an der Wirklichkeit der vielen Spannungsmomente in der Schulentwicklung allgemein? (Klein 1998) Es ist m. E. mit der Veränderungsdynamik zu rechnen und eine wirkliche Kultur der Veränderung zu entwickeln. Die Freiburger Reform des Sprachenlernens darf „nicht ein Angriff auf die Selbstkompetenz der Lehrpersonen sein; sie muss auch



Mercato vicino a Bangalore (India)

Ansatzpunkte zur Anerkennung der bisherigen Praxis bieten. Andernfalls entstünde ein nicht zu lösender Widerspruch zwischen zunächst Inkompetenzzuschreibung (durch Abschaffen der bisherigen Praxis) und sodann Kompetenzerwartungen (durch die normative Einbindung in Problemlösungsprozesse)“ (Klein, 1998). Über Erfolg oder Misserfolg des Konzeptes werden schliesslich die Lehrpersonen entscheiden.

Das Vertrauen und die Kooperation der Lehrpersonen gewinnen und gleichzeitig entschlossen eine Reform vorantreiben, von deren Sinn und Notwendigkeit wir überzeugt sind, das ist der Balanceakt, der unsere Herausforderung darstellt. Der Abschied von den ausschliesslich zentral gesteuerten und befohlenen Reformen hat m.E. schon längst stattgefunden. Der Weg wird also verstärkt über den dezentralen Teilautonomiegedanken gehen. Gleichzeitig darf es nicht zu einer Deregulierung des Schulsystems kommen, und das wäre dann der zweite Balanceakt.

Literatur

Babylonia 4/1998: *Das Gesamtsprachenkonzept*.
 DICK, A. (1999): *Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung*, in: DIRKS, U. / HANSMANN, W. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim.

KERNGRUPPE für die Förderung der Partnersprache FR (1997): *Konzept zur Förderung der Partnersprache in der Schule*. Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg.

KERNGRUPPE für die Förderung der Partnersprache FR (1999): *Botschaft zu einem allgemeinen Konzept des Lernens der Partnersprache und der Fremdsprachen mit einem Entwurf zur Revision des Schulgesetzes vom 23. Mai 1985*. Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg.

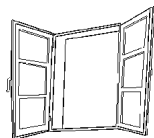
KLEIN, G. (1998): *Spannungsmomente der Schulentwicklung. Zur Dialektik der Reform von Schule und Unterricht*, in: *Journal für Schulentwicklung* 4/98, 15-25, Wien-Innsbruck.

LIKET, TH. M. E. (1995): *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh.

SCHLEY, W. (1998): *Systemberatung und situationslogische Moderation. ...denn das Eigentliche steht in keinem Buch*, in: *Journal für Schulentwicklung* 4/98, 15-25, Wien-Innsbruck.

Ida Bertschy

ist Didaktikerin für Fremdsprachen am Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrseminar Freiburg. Gleichzeitig bearbeitet sie Fragen, welche direkt mit dem Unterricht in den Klassen zu tun haben: Lehrmittel, Projekte, Treffpunkte an den Schnittstellen, Evaluation u. a. Die beiden Arbeitsbereiche ergänzen sich gegenseitig. Sie hat 3 Jahre in der Kerngruppe zur Förderung der Partnersprache gearbeitet.



Erika Millet
Sierre
Stefano Baragiola
Lugano

Quelles langues? La parole aux parents / Quali lingue? La parola ai genitori

La Fédération des Associations de Parents d'Elèves de Suisse Romande et du Tessin (FAPERT)

La pratique de plusieurs langues étrangères joue un rôle de plus en plus important dans nos relations et devient une nécessité évidente pour tous. Nous parents en sommes aussi tout à fait conscients. Les méthodes d'enseignement des langues utilisées aujourd'hui ne répondent plus aux exigences de notre société actuelle. Nous sommes persuadés qu'un enseignement bilingue qui consiste à enseigner des disciplines non linguistiques dans une langue étrangère permet d'atteindre de très bonnes compétences. Ce type d'enseignement a déjà prouvé son efficacité au Canada, au Luxembourg, dans le Val d'Aoste, en Alsace, etc. et devrait débiter de manière précoce. Pour la Suisse romande la priorité devrait être donnée à l'allemand. Une des conditions pour l'introduction avec succès d'un tel enseignement est d'impliquer pleinement les enseignants. Cela entend une offensive massive sur le front de la formation continue et une formation adaptée des enseignants. Nous sommes conscients que la mise en place d'un tel enseignement ne va pas être facile. Il y aura de nombreuses réticences. Il n'est pas pensable d'imposer un tel système, la réalisation ne pourra se faire qu'après avoir convaincu tous les partenaires: autorités scolaires, enseignants, parents. Je voudrais rappeler que la responsabilité de l'éducation des enfants incombe en priorité aux parents et que dans les lois sur l'instruction publique il est dit que l'école a la mission de seconder la famille dans cette tâche d'éducation. Le soutien des parents est donc primordial pour l'introduction d'un tel enseignement. Il est très important qu'une information complète soit largement diffusée. Nous souhaiterions aussi que les parents soient représentés dans les groupes de travail et les différentes commissions qui seront chargées de sa mise en place.

Erika Millet

est présidente de la FAPERT (Fédération des Associations de Parents d'Elèves de suisse Romande et du Tessin). Cette fédération, fondée en 1972, est l'organe fédérateur qui regroupe 8 associations cantonales, 200 associations locales et env. 17'000 membres.

Posizione e attese dei genitori al riguardo dell'insegnamento bilingue.

Il tema dell'insegnamento delle lingue nazionali arrischia di diventare scottante per il Ticino a causa della tendenza che si sta delineando in Svizzera ad introdurre l'obbligatorietà dell'insegnamento dell'inglese nel secondario I. Mi sembra ovvia la preoccupazione dell'assurdità nella quale si troverebbe potenzialmente l'allievo ticinese di fronte all'apprendimento di due lingue nazionali, dell'eventuale latino e di quella dell'inglese (quando fosse obbligatorio). Sarà impari resistere a questa tendenza, nel pieno della rivoluzione tecnologica che si sta svolgendo, quando trova per di più il favore degli altri cantoni. Si potrebbe delineare il pericolo che una delle lingue nazionali possa essere esclusa dal curriculum d'insegnamento ticinese; con l'introduzione sistematica dell'insegnamento bilingue per una di esse si potrebbe diminuire l'effetto dirompente di un'eventuale adeguamento ticinese alle scelte a favore dell'inglese. Gli esperimenti intrapresi fin qui in Ticino sono timidi e hanno incontrato sicuramente la resistenza anche dei genitori, preoccupati delle conseguenze sull'apprendimento dei figli. Vale la pena ricordare loro che si sono già posti nel 1995 i criteri per l'insegnamento bilingue da parte della conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. Una sperimentazione accelerata e su più vasta scala dell'insegnamento bilingue potrebbe creare in Ticino la premessa per una soluzione a favore della salvaguardia dell'apprendimento di due lingue nazionali, riuscendo così ad anticipare le conseguenze di quella che sarà una sofferta decisione nei confronti dell'inglese.

Stefano Baragiola

è presidente della Conferenza cantonale dei genitori (CCG) che si è costituita il 25 novembre 1998, aderente alla Fapert. Fra i suoi soci essa conta i genitori che sono membri delle assemblee scolastiche (attualmente 52 di scuola elementare, 23 di scuola media), 17 gruppi genitori (di diritto privato) e delle assemblee genitori di 2 scuole private. Inoltre la CCG conta pure l'adesione di enti sociali con attività non lucrativa a favore della famiglia (genitori e figli).



Bloc Notes

Convegna

“Le défi multilingue”: Compte-rendu de la conférence des 8 et 9 mai 1999 à Bruxelles¹

La conférence “Le défi multilingue”, organisée par le sous-groupe 6 (“Formation des enseignants et éducation bilingue”) du Conseil européen pour les langues (CEL²), a eu lieu les 8 et 9 mai 1999 à Bruxelles. Environ 120 personnes issues principalement des milieux universitaire et politique ont participé à cette conférence. La délégation suisse était composée de Christian Berger, Anne-Claude Berthoud (membre du comité scientifique), Claudine Brohy, Peter Alex Ehrhard, Laurent Gajo, Philippe Robert, Iwar Werlen et la soussignée. Le CEL est une association permanente et indépendante, créée en juillet 1997 et soutenue par la Commission européenne. Les institutions de l’enseignement supérieur et les organismes nationaux et internationaux spécialisés dans les langues peuvent y adhérer. Partant du constat qu’une mobilité accrue des personnes nécessite de meilleurs connaissances linguistiques et culturelles, elle veut oeuvrer pour une meilleure connaissance des langues et des cultures de l’Europe. A cet effet, elle se propose de mettre en réseau les institutions et les experts pour créer un pool de connaissance en matière de politique linguistique. Ainsi, de 1997 à 1999, des rapports nationaux faisant le point sur la situation dans les différents pays ont été établis. La conférence de Bruxelles se proposait de présenter ces recherches et les recommandations élaborées, pour permettre ensuite leur concrétisation dans les divers contextes éducationnels.

Lors de la première session de la conférence, mon attention a été attiré par le concept de *Master Bilingue*, une formation postgrade d’une année pour des enseignants. Le but du programme est de permettre aux enseignants des matières non linguistiques d’acquérir les compétences méthodologiques

nécessaires à l’enseignement *CLIL*³. Ce programme s’adresse aux professeurs de matières, plutôt qu’aux professeurs de langues. Le concept a été concrétisé à la Bergische Universität / Gesamthochschule Wuppertal⁴. Cette réalisation a été possible grâce au travail du sous-groupe ainsi que d’autres experts. Durant la seconde session, la situation linguistique et éducative dans divers sites européens bilingues (Catalogne, Norvège, Italie, Alsace) ont été présentées sous différents points de vue. Une troisième session a fait le point sur les perspectives d’avenir. Le rapport *CEILINK Think Tank* propose une série de recommandations pour le nouveau millénaire. La question des compétences partielles y a aussi été discutée: Quelles langues apprendre? Quand? Combien de temps? Avec quels objectifs?⁵ Internet et les nouvelles technologies de la communication, ainsi que le Portfolio avaient bien sur aussi leur place dans ces présentations.

Le principal constat à l’issue de cette rencontre est que nous ne sommes pas très avancés en Europe sur le chemin vers une formation des enseignants et une éducation plurilingue pour tous - à quelques exceptions près⁶. Il est donc nécessaire de collaborer plus étroitement avec les différents acteurs (politiciens, enseignants, formateurs d’enseignants, la population, etc.), de

faire davantage l’effort de présenter les résultats de la recherche, d’oser prendre position et de convaincre. Il s’agit de stimuler la volonté politique et de démontrer qu’une communauté peut acquérir un plurilinguisme fonctionnel tout en conservant son identité linguistique spécifique. Il reste beaucoup à faire. A nous de relever le défi!

Notes

¹ La publication des actes du colloque est prévue pour 2000: P. Van de Craen (ed), *The Multilingual Challenge*, Brussels, VUB Press (titre provisoire).

² Le CEL/ELC dispose d’un site internet: <http://www.fu-berlin.de/elc/>

³ *CLIL*: Content and Language Integrated Learning; en français *EMILE*: enseignement des matières par l’intégration d’une langue étrangère.

⁴ Informationen zum *Zusatzstudium Bilingualer Sachfachunterricht*, an der Bergischen Universität / Gesamthochschule Wuppertal finden Sie auf dem Internet: <http://www.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/biliweb2.html>

⁵ Marsh, D. & B. Marsland (eds.) (1999): *CLIL Initiatives for the Millennium: Report on the CEILINK Think Tank*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

⁶ Cf. les décisions récentes prises dans le canton de Fribourg.

Eva Roos

lic. phil. I, Assistentin an der Abteilung für Angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern. Aktuarin der Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz / Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).



Cercle de Réalisations et de Recherche pour l’Éveil au langage et l’Ouverture aux Langues à l’École

Conférence-débat de Ghislaine Haas

le 10 mai, de 14h-18h à UNI-MAIL, Genève

“Des systèmes d’écritures à l’écriture du français”

suivi d’une exposition de matériel et d’activités didactiques

Pour tout renseignement:

Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, Université de Genève
40, boulevard du Pont d’Arve, 1205 Genève

Tél.: ++41 22 705 91 98/96 Fax : 022 705 91 39

nathalie.athlan@pse.unige.ch - claire.degoumoens@pse.unige.ch

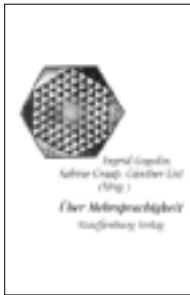


Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

GOGOLIN, I. / GRAAP, S. / LIST, G. (Hgg.) (1998): *Über Mehrsprachigkeit. Fs. für Gudula List*. Tübingen, Stauffenburg.



Hinter dem kurzen, aber prägnanten Titel verbirgt sich eine Sammlung von Beiträgen, die als Festschrift zum 60. Geburtstag von Gudula List zusammengestellt

wurden. Nur selten ergibt sich bei solchen Vorhaben ein Etikett, welches das vielfältige Schaffen der oder des Geehrten so prägnant zusammenfasst.

Gudula List ist den Lesern und Leserinnen von *Babylonia* keine Unbekannte. In Nummer 3 (1994) erschien der Artikel "Zwei Sprachen – ein Gehirn", dem ein Vortrag zu Grunde lag, den Gudula List anlässlich des zwanzigjährigen Jubiläums des Instituts für deutsche Sprache der Universität Freiburg/CH gehalten hatte. Sowohl der Titel des Vortrags als auch der des Artikels beziehen sich auf eines der zentralen Forschungsergebnisse von Gudula List: die Erkenntnis, dass sich das Gehirn mehrsprachiger Menschen nicht grundlegend von dem einsprachigen Menschen unterscheidet. Doch nun zur Festschrift, in der 16 Artikel unter vier Leitlinien versammelt sind. Dem Rezensenten in der Schweiz sei es erlaubt, speziell wenn es sich um die Besprechung für eine "Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen" handelt, sich stärker auf die Texte zu konzentrieren, die für unser mehrsprachiges Land von besonderer Relevanz sind. Damit sollen die anderen Aufsätze nicht abgewertet werden, aber der beschränkte Platz einer Rezension verbietet eine umfassende Besprechung aller Beiträge.

Die erste Leitlinie trägt den Titel "**Historische und aktuelle Realitäten**". G. Vermees zeigt in "Schriftenerwerb und Minorisierung als psychologisches Problem" die Probleme auf, welchen Minoritäten beim Eintritt in die französische Schriftkultur ausgesetzt sind. Der historische Abriss der Herausbildung einer französischen Standardsprache macht die Uniformierung deutlich, die die Sprachenvielfalt im Frankreich des 18. Jahrhunderts reduzierte. Es zeigt sich, dass dieser Prozess nicht auf Frankreich beschränkt blieb, denn auch im deutschsprachigen Raum kam es im Gefolge der Nationalstaatenbildung zur Herausbildung von Standardvarietäten, wenn auch das Ausmass der Uniformierung geringer blieb. Deutsch ist heute eine plurizentrische Sprache, was für Französisch in der Realität zwar ebenfalls gilt (Standardvarianten in Kanada, Belgien, der Westschweiz, um nur einige zu nennen), was im Bewusstsein vieler Franzosen aber noch nicht anerkannt wird.

Die beiden folgenden Beiträge von A. Welling und Günther List befassen sich mit der unheilvollen deutschen Geschichte der Sprachheilpädagogik bzw. Sprachpsychologie und sind auch für Nichtfachleute von Interesse, weil darin die Ursprünge der Pathologisierung von Mehrsprachigkeit aufscheinen, die z.T. bis heute in den Köpfen (auch Mehrsprachiger!) herumspukten und stark bremsend auf politische Bestrebungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit wirken.¹ Aus dieser Pathologisierung leitet sich die Tendenz zur "Sprachreinhaltung" ab, die Mehrsprachige bis heute stigmatisiert und sich auch im Mythos der "doppelten Halbsprachigkeit" zeigt. I. Gogolin zeigt an Ergebnissen eines Forschungsprojekts zu mehrsprachigen Kindern an einer Grossstadtschule, dass das Phänomen des sogenannten sprachlichen Grenzgängertums ein

ganz normales Verhalten Mehrsprachiger darstellt und nichts mit z.B. Ausdrucksnotstand zu tun hat.

In der zweiten Leitlinie "**Psychologische und linguistische Perspektiven**" sind Artikel zusammengefasst, die sich im weiteren Sinne mit der Gebärdensprache beschäftigen, einem der zentralen Forschungsschwerpunkte von Gudula List. Es ist auch ihr Verdienst, dass die Gebärdensprache(n) heute als eigenständige Sprachen angesehen werden, dass also Sprechende, welche die Gebärdensprache erlernt haben, als Zweisprachige bzw. Mehrsprachige gelten. Für die Schweiz von besonderem Interesse ist der Artikel von Braem / Carimore / Hermann / Shores-Hermann, in dem zwei Schweizer Minderheitensprachen miteinander verglichen werden: das Rätoromanische und die Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS). Die linguistischen Gemeinsamkeiten sind frappierend, wenn auch die Zukunftsaussichten für beide Sprachen unterschiedlich ausfallen: dem Rätoromanischen werden die entschieden schlechteren Perspektiven vorausgesagt.

Eine ganz andere Richtung schlägt die dritte Leitlinie "**Lebensweltliche und interkulturelle Deutungen**" ein. Es geht in allen vier Beiträgen um die Erfahrungen von Mehrsprachigkeit, im Beitrag von L. Bredella um die literarische Verarbeitung unterschiedlicher Erfahrungen als Immigrant in den USA, im Beitrag von H. H. Reich um die hochinteressante Analyse des Interviews mit einer Türkin, die seit dem 1. Lebensjahr in der Bundesrepublik aufgewachsen ist und ihre Mehrsprachigkeit interpretiert. Der Beitrag von Wintermantel / Hemmati hingegen ist die soziologische Analyse von Fremdheit und Fremdenfeindlichkeit im Alltag, während der letzte Beitrag H. Voit noch einmal die

Lebenswelt Hörgeschädigter aufgreift und deren Erfahrungen im Alltag mit Sprechenden dokumentiert.

Die letzte Leitlinie **“Bildungspolitische und didaktische Ausblicke”** ist für uns Unterrichtende von Fremdsprachen wieder von besonderem Interesse. W. Hüllen beschreibt die interessante Geschichte der Entwicklung des Englischen von der Nationalsprache zur Weltsprache. Englisch als polizentrische Sprache mit verschiedenen Standards auf der einen Seite unterscheidet sich deutlich von den linguistischen Charakteristika einer global eingesetzten Verkehrssprache, die weitgehend vom kulturellen Hintergrund abgehoben ist, auch wenn diese Unterschiede noch nicht wirklich beschrieben wurden.

Dass neben dem Englischen auch andere Sprachen als Verkehrssprachen Bedeutung haben, zeigt H.-J. Krumm an der Stellung des Deutschen in Mittel- und Osteuropa. Er versucht dabei die Verantwortung der deutschsprachigen Länder² zu skizzieren, die diese bei der Entwicklung eines mehrsprachigen Europas haben. Zentral ist für ihn dabei der Gedanke, dass wir nicht einfach eine Sprache exportieren können, sondern eine partnerschaftliche Sprachförderung anstreben müssen. Dies bedeutet dann aber auch, dass wir in den deutschsprachigen Ländern den Sprachen Mittel- und Osteuropas ein stärkeres Gewicht in der Struktur unseres Bildungswesens geben müssen. Und weiter gehört dazu, dass Sprachenlernen allein, “ohne eine korrespondierende Politik, was z.B. das Offenhalten der Grenzen und Ächtung von Rassismus betrifft, nicht viel erreichen kann” (S. 299).

In einen noch weiteren globalen Kontext stellt H. Christ seinen abschließenden bildungspolitischen Beitrag. Der globalen Einheitssprache Englisch stellt er sein Konzept des “sprachenteiligen Handelns” entgegen. Dieses nimmt Bezug auf die verschiedenen Kompetenzen in unter-

schiedlichen Sprachen, die viele Menschen heute schon haben. Die Beteiligten suchen zu Beginn ihrer Kommunikation nach der jeweils besten Sprache (oder den besten Sprachen). Dabei ist Raum für Sprachenwechsel, Übersetzen und weitere Strategien. Damit dieses sprachenteilige Handeln allgemeine Realität werden kann, bedarf es noch einiger Anstrengungen. Sprachenlernen darf vor allem nicht mehr monolithisch als Erwerb der vier Grundfertigkeiten in gleichem Ausmass betrachtet werden, sondern die einzelnen Kompetenzen müssen spezifisch gefördert werden: starker Ausbau z.B. der rezeptiven Kompetenzen in mehreren Sprachen statt absoluter Beherrschung einer Fremdsprache (was sowieso meist eine Fiktion bleibt). Das derzeit in der Erprobung befindliche Sprachenportfolio, bei dem die Schweiz eine wichtige Rolle spielt, reiht sich in diese Bemühungen ein, da es die erworbenen Fertigkeiten in verschiedensten Sprachen dokumentieren kann. Somit werden diese Teilfertigkeiten sichtbar gemacht, die Voraussetzungen darstellen für sprachenteiliges Handeln. Etwas unglücklich platziert zwischen den eher sprachpolitischen Beiträgen ist der interessante Beitrag von H. Brügelmann und T. Franzkowiak über BLISS, eine künstliche Schriftsprache, die ähnlich wie Esperanto als gesprochene Weltsprache zur schriftlichen Kommunikation zwischen verschiedensprachigen Menschen dienen soll. Neben dem Einsatz bei Hörgeschädigten berichten die Autoren von vielversprechenden Versuchen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten.

Insgesamt handelt es sich bei dieser Festschrift um eine äusserst interessante Sammlung von Beiträgen zur Mehrsprachigkeit, aus teilweise für uns Fremdsprachendidaktiker ungewohnter, aber deswegen umso aufregenderer Perspektive. Ich kann diesem spannenden Buch nur möglichst viele Leser und Leserinnen wünschen.

¹ Ich möchte hier nur allgemein auf Reaktionen von Lehrern und Eltern bei der Einführung von Frühfranzösisch in Zürich, aber auch von *allemand précoce* in der Westschweiz verweisen.

² Der Einfachheit halber wird hier die Schweiz zu diesen deutschsprachigen Ländern dazugezählt, auch wenn sie genau genommen ein auch-deutschsprachiges Land ist.

Michael Langner
Universität Freiburg/CH

CHRISTEN, H. (1998): *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten*. Tübingen: Niemeyer (= RGL 201).

“Dialekt im Alltag” heisst die neue Arbeit von Helen Christen, die sich damit weiterhin und in Anknüpfung an ihre bisherigen Studien in der gewohnt fruchtbaren Weise um die aktuelle Dialektologie der deutschen Schweiz verdient macht. Die Dialekte sind nicht mehr die klar differenzierbaren und eindeutig lokalisierbaren Sprechweisen, die sie einmal waren und als die sie einmal dargestellt wurden. Wie aber treten sie heute in Erscheinung und wozu dienen sie noch – das sind die allgemeinen Fragen, die Helen Christen mit Bezug auf die deutsche Schweiz stellt und vor dem Hintergrund detaillierter Untersuchungen am Sprachgebrauch von 42 Sprecherinnen und Sprechern kompetent beantworten kann. Zentral wird durch die Untersuchung die Auffassung herausgearbeitet, dass die Unterschiedlichkeiten unserer heutigen Deutschschweizer Dialekte lokale Identität zum Ausdruck bringen und bringen sollen.

Untersuchungsgegenstand

Wie aber lokalisiert man die Sprache von Sprecherinnen und Sprechern, die nicht mehr ihre alte Grundmundart sprechen? Wie haben sich Abweichungen davon entwickelt? Was für Veränderungstendenzen sind zu erwarten? Und schliesslich: Was bedeutet die Alltagssprache für die-

jenigen, die sie sprechen?

Die Beantwortung solcher Fragen geschieht nicht aus dem hohlen Bauch oder von einzelnen Beobachtungen ausgehend, sondern auf der Basis von theoretischen und methodischen Reflexionen und detaillierten aufwändigen Untersuchungen. Die Verfasserin hat eine grössere Datensammlung angelegt und analysiert sie in dieser und anderen Arbeiten differenziert und genau.

Wer sich mit der heutigen alltäglichen Sprechweise befassen möchte, muss zuerst einmal der Versuchung widerstehen, besonders “gute” MundartsprecherInnen zu suchen, die einen “reinen” Dialekt sprechen – der dem Stereotyp, nicht aber der sprachlichen Wirklichkeit, möglichst nahe kommt. Beliebige alltägliches Schweizerdeutsch von jugendlichen oder jungen SprecherInnen und Sprechern, die die Kriterien der traditionellen Dialektologie am schlechtesten erfüllen, ist zu untersuchen.

Helen Christen hat Gespräche mit Studierenden in verschiedenen Ausbildungsinstitutionen (wie “Landwirtschaftliches Technikum”, “Schule für Gestaltung” etc.) aufgenommen und Transkriptionen erstellt. Sie bringt die persönlichen Sprechweisen nicht zum vornherein mit dem Dialekt der Geburtsorte der Eltern, dem Ortsdialekt der Schulzeit oder anderen soziobiographischen Daten in Verbindung (wie man das aus soziolinguistischer Sicht typischerweise tun würde), sondern analysiert ausgewählte Sprachmerkmale und lokalisiert ihre Summe, den individuellen Dialekt der Person aufgrund der quantitativ höchsten Zahl an Übereinstimmungen mit einem bestimmten Ort oder Areal. Dabei geht sie immer deskriptiv vor und bezieht in der ganzen Arbeit alle Daten mit in die Untersuchungen ein.

Ergebnisse

Es zeigt sich zunächst einmal, dass in Alltagssprachlichen Äusserungen die Grundvoraussetzung für deren Loka-

lisierbarkeit nach wie vor gegeben ist und die Sprechweisen einem Areal zugeordnet werden können. Hätten sich bei den jungen SprecherInnen und Sprechern beliebige Merkmalkombinationen gezeigt, wäre dieses Ergebnis nicht möglich. Unsere Sprechweisen sind also immer noch – auch bei der jüngsten Erwachsenengeneration – überwiegend lokal geprägt.

Wenn wir also, wie viele Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer, bei allem Stolz auf unsere Dialekte oder gerade deswegen unsere eigenen Sprechweisen doch immer wieder als “gemischten Dialekt”, als “Mischmasch” bezeichnen, so tragen wir nur den Abweichungen von einer historischen Grundmundart Rechnung, nicht aber dem grossen Anteil an Merkmalen, die wir traditionell-lokal realisieren. Die komplementären Vorstellungen des “reinen” historischen Dialekts auf der einen Seite und der persönlichen “Mischmasch”-Sprache auf der anderen Seite können durch diese Ergebnisse weitgehend als Stereotype entlarvt werden.

Sprechende, die vergleichsweise viele Abweichungen zeigen, kommen oft aus kleinen Dialektgebieten mit vielen Merkmalen, die in der nächsten Stadt oder im nächsten Kanton nicht mehr verwendet werden. (Die Definition von Kleinräumigkeit umfasst in möglicherweise allzu grosszügiger Definition ein Areal von maximal 112 Belegorten des Sprachatlas der Deutschen Schweiz, der Daten an insgesamt 565 Belegorten erhoben hat).

Es sind überwiegend phonologische oder morphologische Merkmale, die den lokalen Bezugspunkt anzeigen, nicht Elemente des Wortschatzes, der in der ganzen deutschen Schweiz gemeindeutsch oder gemeinschweizerisch ist. Die Verfasserin zeigt am Beispiel der 9569 untersuchten Verbformen, dass eine sichere Zuweisung der individuellen Sprechweisen zu einem kleinräumigen Areal immer möglich ist.

Für weitere Interpretationen sind die

“Restbestände” interessant, die areal “ausscheren”. Diese Varianten könnten erstens auf andere deutschschweizerische Territorien weisen, zweitens standardsprachlich sein, drittens den Charakter von Neologismen oder Archaismen haben, also ganz neue oder besonders alte Formen sein. Um neue Formen handelt es sich aber in keinem Fall. Alle abweichenden Varianten kommen in einem deutschschweizerischen Dialektgebiet grundmundartlich, also herkömmlich vor.

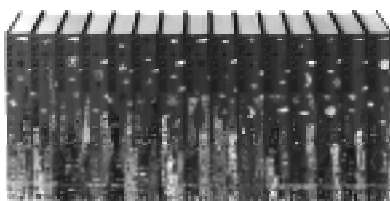
Über den damit skizzierten roten Faden hinaus enthält das Grundlagenwerk von Helen Christen einen theoretischen und methodischen Hintergrund, der hier nur angedeutet werden kann. So diskutiert die Verfasserin die Problematik der dialektologischen Kategorienbildung: Man kann Dialekte ja nach den verschiedensten Merkmalen als gleich oder verschieden beschreiben und muss für vereinfachende Zusammenfassungen die einen Merkmale für wichtiger halten als andere, die man vernachlässigen “darf”. Solche Entscheide sind theorieabhängig und damit zwar nicht primär willkürlich, aber doch nicht durch den Gegenstand, sondern durch die Sicht auf den Gegenstand bestimmt und insofern wähl- und veränderbar. Ein weiteres Beispiel für theoretische Hintergrundarbeit ist die Diskussion des Begriffs der “Sprachmischung” in Sprachgeschichte, Soziolinguistik und Stilistik. Das Ergebnis der theoretischen Überlegungen stellt ein Plädoyer für ein horizontales Messverfahren schweizerdeutscher Varietäten dar, bei dem Idiolekte horizontal mit den Grundmundarten verglichen werden. Sehr interessant – aber zu komplex für den Zusammenhang einer Rezension – ist auch das Kapitel über die Möglichkeiten der Erklärung von Entstehung und Durchsetzung neuer Varianten, die durch sprachinterne Entwicklungen ebenso wie durch Kontaktsituationen erklärt werden können.

Fazit

Die moderne Dialektologie interessiert sich für den heterogenen Dialektgebrauch und seine gesellschaftliche Bedingtheit bzw. seine Abhängigkeit von Mobilität oder Beruf. Dabei hat sie vorausgesetzt, dass es den lokalisierbaren Dialekt noch gibt. Helen Christen hat gezeigt, dass die moderne Dialektologie nach wie vor zu Recht von der Abhängigkeit der Sprache vom geografischen Ort ausgehen kann. Angesichts der dennoch zunehmend sichtbaren sprachlichen Auswirkungen der Mobilität und der Heterogenität der familiären Dialekte stellt sich die weiterführende individualbiografische Frage, von welchem Ort bzw. welchen biographischen Ereignissen der Sprachgebrauch und die Sprachvariation eines Individuums abhängig sind und warum. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Annahme von individualistischen Abweichungen, die durch die individuellen Sprecherbiographien bedingt sind, nicht. Für die Behandlung dieser Frage sind weitere Untersuchungen nötig. Die Verfasserin muss abstrahierend von einer individuellen Charakteristik der Variation bei den einzelnen Sprechenden ausgehen. Die Qualität und Quantität der Variation kann sich jedoch auch im Laufe eines Tages, einer Woche, eines Jahres oder von Situation zu Situation verändern. Zukünftige Arbeiten werden die neuen Ergebnisse der besprochenen Arbeit mit solchen Fragen in Verbindung bringen und für die Beantwortung auf einem soliden und differenzierten Fundament aufbauen können. Die Aufrechnung der verschiedenen Veränderungstendenzen ergibt als Fazit weder ein Einheitsschweizerdeutsch, noch ein allmähliches Aufgehen in der Standardsprache, sondern koinéartige Regiolekte, quasi neue Dialekte, die in einem größeren Raum gesprochen werden.

Annelies Häcki Buhofer
Universität Basel

* **DER BROCKHAUS in fünfzehn Bänden (1999). Leipzig, Mannheim, F.A. Brockhaus Verlag.**



hf.– Das neue Brockhaus–Lexikon¹ ist ein Nachschlagewerk der neuen Generation: es erfüllt die – nicht zuletzt durch die elektronischen Medien – veränderten Ansprüche vor allem jüngerer Menschen an ein Lexikon in Buchform hinsichtlich Stofffülle, Aktualität, Verständlichkeit und leichter Auffindbarkeit von Information. Auf 7200 Seiten liefert das 15–bändige Werk Wissen aus allen Gebieten der Naturwissenschaft und Technik, aus Geschichte, Politik, Kunst und Kultur, Recht, Wirtschaft, Sport und Alltag. Rund 140'000 Stichwörter bieten sachkundige, präzise und anschauliche Informationen. Die Aufbereitung der Informationen überzeugt ebenso wie die grafische Darstellung. Schlägt man z.B. unter *Schweiz* nach, findet man auf sieben Seiten die wichtigsten Informationen zu Staat und Recht, zur Landesnatur, zur Bevölkerung, zu Wirtschaft und Verkehr sowie zur Geschichte des Landes. Zahlreiche Abbildungen (landeskundlich–kultureller Natur), Grafiken und Karten mit vorbildlichem Korrektheitsgrad (u.a. eine Sprachenkarte) sowie sog. Infokästen (hier mit einem Ausschnitt aus dem Bundesbrief) ergänzen den gut verständlichen Text. Schmökert man dann nach der Lektüre des Schweiz–Artikels noch weiter, stösst man natürlich noch auf andere “schweizerische” Stichwörter. Dabei ist z.B. unter *Schweizerische Bankgesellschaft* die Fusion mit dem Bankverein zur United Bank of Switzerland ebenso beschrieben, wie wir unter dem Stichwort “schweizerische Literatur” Informationen zu den Literaturen al-

ler vier Landessprachen mit Hinweisen zu einführender Sekundärliteratur finden können.

Die deutsche Stiftung Warentest hat den neuen Brockhaus verdientermaßen mit dem Prädikat “sehr empfehlenswert” ausgezeichnet: ein Lexikon, das für jede Schulbibliothek (selbstverständlich auch für jede Privatbibliothek) sicher einen Gewinn darstellt und, wo immer es steht, Informationsbedürfnisse jeglicher Art zuverlässig befriedigen wird. Dieses Nachschlagewerk – wenn auch in der (scheinbar) antiquierten Buchform erschienen und in der langen Tradition der Brockhaus–Lexika stehend – kann auch in der Zeit der neuen Medien als Eckpfeiler im Rahmen der Informationsbeschaffung dienen und bei Erstrecherchen, Überblicksinformationen oder beim Beantworten kniffliger Wissensfragen weiterhin eine wichtige Rolle spielen und u.a. für die Bewältigung des Schulalltags (Unterrichtsvorbereitung, Projektarbeiten, Werkstattunterricht, Hausaufgaben etc.) ein unverzichtbares Werkzeug darstellen, das sowohl Lehrpersonen als auch Lernenden möglichst unmittelbar zur Verfügung stehen sollte.

¹ Der Verlag bietet das Lexikon als Standardausgabe (3-7653-2801-4; gebunden, mit Schutzumschlag; Fr. 660.–) oder in einer vom New Yorker Künstler James Rizzi gestalteten Sonderausgabe an (3-7653-2350-0; gebunden, mit Metallfolienprägung; Fr. 780.–).

* **ALLEMANN-GHIONDA, C./PERREGAUX Ch. / de GOUMOËNS, C. (1999): Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt, Bern, Programmleitung NFP 33. ISBN 3-908117-52-6 Disponible aussi en français**

Die vorliegende Broschüre schlägt vor, die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Fächer und Anlässe der Ausbildung von Lehrkräften zu integrieren. Bausteine

für ein so angereichertes Curriculum beziehen sich auf drei verschiedene Aspekte der kulturellen und sprachlichen Vielfalt: Migration, viersprachige Schweiz, internationale Beziehungen als Folge der Globalisierung. Ziel ist die Abstimmung der Kompetenzen und der pädagogischen Qualifikation von Lehrpersonen auf die heutige Schule in einer Gesellschaft, die in mehrfacher Hinsicht mehrsprachig und multikulturell ist.

Vertrieb:

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
E-mail: skbf.csre@email.ch
Frs. 11.—

*** SENEKOWITSCH, D. (1998):** *Insegnamento e maturità bilingue: vantaggi, svantaggi, possibili soluzioni. Lavoro di diploma. Università di San Gallo.*

Senekowitsch beschreibt in ihrer St. Galler Diplomarbeit (Referent: Prof. Dr. Rolf Dubs) nach einer kurzen Einführung und einem "theoretischen" Teil (5-12) die Situation des zweisprachigen Unterrichts im Kanton Tessin. Genauer wird dabei der zweisprachige Unterricht an der Scuola cantonale di commercio Bellinzona untersucht (13-34). Im Schlussteil (35-47) geht sie auf die Vorteile des zweisprachigen Unterrichts ein, verweist auf einige Probleme und entwickelt dann zum Abschluss die persönliche Vision eines zweisprachigen Unterrichts im Kanton Tessin. Was diese Arbeit auszeichnet, ist nicht so sehr der eher knapp ausgefallene "theoretische" Teil, sondern die Darstellung eines in der Deutschschweiz und in der Suisse romande wenig bekannten konkreten Beispiels zweisprachigen Unterrichts. Die kantonale Handelsmaturitätsschule von Bellinzona bietet in der 3 und 4. Klasse (12. und 13.

Sj.) einen französisch-italienischen zweisprachigen Unterricht an. Verschiedene Fächer (Biologie, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft usw.) im Umfang von ca. 10 Wochenstunden werden dabei auf Französisch erteilt. In diesen Fächern finden auch die Maturitätsprüfungen auf Französisch statt. Unterschiede in der erreichten Fachkompetenz konnten nicht festgestellt werden. Die Scuola cantonale di commercio plant nun auch das Angebot eines deutsch-italienischen zweisprachigen Unterrichts. Senekowitsch hat in ihrer Untersuchung mit Fragebogen (Schülerinnen und Schüler) sowie mit gelenkten Gesprächen (Lehrpersonen und Schulleitung) gearbeitet. Anregend sind auch die Hinweise des Schlusskapitels der Diplomarbeit, in dem die Verf. ein alle Schulstufen umfassendes Konzept eines zweisprachigen Unterrichts für den Kanton Tessin skizziert hat.

Nähere Auskünfte bei:

Doris Senekowitsch, Via Verbano 5, 6648 Minusio (Tel. 091/7431409).

*** BUTTARONI, S. / PAULA, A. (1999): Ehe, Berge und schwarze Katzen. Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Buch und Videokassette, Meran, Alpha & Beta.**



Immer stärker wächst das Bewusstsein, daß Sprache und Kultur eng verbunden sind. In dem von der Europäischen Union geförderten Projekt sollen Aspekte der inter-

kulturellen Kommunikation zwischen Mitgliedern verschiedener Sprachen und Kulturen beschrieben werden. Die Standorte, an denen das Projekt durchgeführt wurde—Bozen, Offenbach,

Wien— wurden gewählt, weil sie Unterschiede und Ähnlichkeiten an Sprachen und Kulturen aufweisen.

*** Face à Face - CD-ROM**

Vivre un échange ... simplement en jouant



Virtuel et interactif, le nouveau CD-ROM Face à Face reprend des situations quotidiennes typiques de la découverte d'un environnement étranger. Que ce soit en français, en italien ou en allemand, on joue pour apprendre à

mieux connaître l'autre région, sa culture et ses particularités. Le CD-ROM fonctionne sur PC ou Mac.

Informations et commandes:

ch Echanges de Jeunes
Hauptbahnhofstrasse 2
4501 Soleure
E-mail: austausch@echanges.ch

Europäisches Sprachenportfolio



Wir freuen uns, Ihnen die erste Ausgabe des Newsletters der Schweizer Ad-hoc-Kommission Sprachenportfolio überreichen zu dürfen. Ziel des Newsletters ist es, die in das Projekt involvierten Personen sowie interessierte Kreise in regelmäßigen Abständen über den Verlauf der Erprobungsphase des Sprachenportfolios in der Schweiz in Kenntnis zu setzen. Das Bulletin ist so aufgebaut, dass es

Bloc Notes

Informazioni

Informationen zur Evaluation (auf schweizerischer und europäischer Ebene) enthält sowie abwechslungsweise Berichte aus den verschiedenen EDK-Regionen. In diesem Bulletin sind es die Suisse romande und das Tessin, die über den Stand der Dinge informieren. Die anderen Regionen werden in einem späteren Bulletin über ihre Erfahrungen berichten.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre, frohe Feiertage und einen guten Rutsch ins neue Millennium.

Comelia Oertle Bürki
Generalsekretariat EDK

Ad-hoc-Kommission Sprachenportfolio
Generalsekretariat EDK Zähringerstr. 25,
Postfach 5975, 3001 Bern
<http://edkwww.unibe.ch>

Kontaktperson: Cornelia Oertle Bürki
Sekretariat: Christine Bersier
E-Mail: international@edk.unibe.ch

Nationale Koordination
Christoph Flügel, Tel: 091/814 34 24 -CH
E-Mail: diego.erba@ti.ch

Regionale Koordination
Irene Schwob, Tel: 022/327 74 16-CIIP/
SR
E-mail: Irene.Schwob@dip.etat-ge.ch

Ida Bertschy, Tel: 026 / 493 22 73
NW EDK
E-Mail: ida.bertschy@gmx.ch

Monika Mettler, Tel: 041/420 59 17-IEDK
E-Mail:
monika.mettler@bildungsplanung-zentral.ch

Hans Ulrich Bosshard, Tel: 071/858 71 20
- EDK-Ost
E-Mail: hans-ulrich.bosshard@ed-se.sg.ch

Christoph Flügel, Tel: 091/814 34 24-TI
E-Mail: diego.erba@ti.ch

Evaluator Schweiz
Peter Lenz, Tel: 026 / 300 79 62-CH
E-Mail: Peter.Lenz@unifr.ch
<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>

Rapporteur général/ Europarat
Rolf Schärer, Tel: 01 / 715 32 90
E-Mail: Info@rolfschaerer.ch

Internet Homepage Europarat:
<http://culture.coe.fr/lang/eng/edu2.5.html>



Centre suisse de coordination
pour la recherche en éducation

Quelle est l'utilité de l'apprentissage scolaire du français – langue étrangère – pour la pratique quotidienne?

Georg Lüdi, Simona Pekarek et Victor Saudan ont entrepris cette recherche dans le cadre du Programme National de Recherche No 33 sur "l'efficacité de nos systèmes de formation". Leurs questions principales peuvent se libeller ainsi: Quelle culture de communication l'enseignement scolaire du français favorise-t-il? Quelles compétences de communication sont construites? Qu'est-ce qu'on peut en faire dans la vie extra-scolaire? Cette recherche a porté sur une population de jeunes du degré secondaire I et II, qui ont été interrogés au moyen de méthodes et d'instruments divers; plusieurs documents écrits ont également été passés en revue et analysés.

Six thèses en guise de résultats

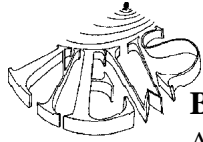
La synthèse la plus brève figure sous la forme de 6 thèses développées dans le rapport de valorisation du projet de recherche. En voici les principaux résultats:

- 1) De loin la plus grande partie des jeunes interrogés ont une attitude très positive envers la langue française qui, si elle est estimée difficile, n'en est pas moins jugée belle et utile.
- 2) Il est possible, pour les élèves, de développer leurs compétences communicatives et discursives au moyen de l'enseignement d'une langue étrangère. Les possibilités correspondantes sont cependant fréquemment sous-utilisées; les schémas répétitifs ont des effets

défavorables; ils ne permettent quasiment pas aux jeunes de développer leurs ressources dans des situations diverses ou leur créativité dans des situations exigeantes.

- 3) Les représentations divergentes qu'ont les élèves des règles du jeu de la communication et de leur évaluation au sein même de l'enseignement semblent constituer l'obstacle majeur au développement d'un enseignement qui favorise les compétences en langue étrangère.
- 4) De nombreux élèves entretiennent, durant leur cursus scolaire, des contacts extrascolaires avec des personnes francophones. Ces expériences ne sont que trop rarement prises en compte dans et pour l'enseignement d'une langue étrangère à l'école.
- 5) Le plus grand déficit dans l'utilisation des langues en Suisse alémanique dans le contact extrascolaire avec des francophones est, apparemment, le manque de flexibilité conversationnelle, c'est-à-dire de capacité à participer de façon active et créative à des conversations dont le cours n'est pas prévisible.
- 6) Les expériences en communication au moyen de stages scolaires dans une région francophone peuvent être considérées comme un complément appréciable à l'apprentissage scolaire. Ce sont avant tout les capacités de conversation et de négociation, ainsi que celle consistant à mobiliser et à utiliser au mieux ses propres ressources qui semblent les plus susceptibles de se développer au travers de ces expériences. Et, pour peu que certaines conditions soient remplies, le potentiel de conversation se voit stimulé. Le plus important reste de créer et mettre à disposition des contextes plus appropriés pour l'interaction et l'apprentissage.

Réf. No 93:072/2



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel



Les langues dès la maternelle

Depuis le début de l'année 2000, une garderie neuchâteloise offre aux enfants l'opportunité d'une sensibilisation à l'apprentissage des langues par immersion et à l'utilisation de l'ordinateur. Les enfants auront ainsi la possibilité, selon les après-midis, de découvrir l'allemand, l'italien ou l'anglais. En outre, dans un même souci d'ouverture à d'autres cultures, cet espace-éveil proposera — aux enfants et, s'ils le désirent, à leurs parents — à chaque repas deux menus à choix qui permettront de goûter des nourritures d'ailleurs!



Au Jura également

Les petits Jurassiens apprendront bientôt l'allemand dès l'école enfantine. Cette décision du Parlement, qui marque bien l'évolution de ce canton longtemps réticent à l'égard de l'allemand, fait suite à l'approbation de deux motions portant sur un enseignement immersif de l'allemand dès le plus jeune âge.



Un bonus d'échange

Grâce à une importante donation de la Fondation zurichoise Paul Schiller, *ch* Echange de Jeunes a pu, au cours de l'année 99, faire bénéficiaire plus d'une centaine de classes de subventions visant à encourager les échanges entre les différentes régions linguistiques du pays. Cette action se poursuit cette année; et 35 classes alémaniques cherchent encore une classe partenaire en Suisse romande!



Des clarifications attendues

Au moment où un «concept cantonal de l'enseignement des langues», traitant en particulier du

bilinguisme, devrait partir en consultation, des voix se font entendre au Valais, via la presse entre autre, pour dénoncer un malaise: dispersion des expériences qui crée la confusion, manque de clarté dans les intentions gouvernementales, remise en question de l'égalité des chances, menaces pour l'emploi des enseignants, absence de supports... Le bilinguisme devient «politiquement correct» et toute opposition impossible si l'on en croit le président de la Société pédagogique valaisanne.



L'offre de maturités bilingues s'élargit dans le canton de Neuchâtel

Deux des trois lycées cantonaux offriront une maturité bilingue à leurs élèves! Dès la prochaine rentrée pour le lycée Jean-Piaget, qui proposera soit une maturité français - allemand soit une maturité français - italien; à partir de la rentrée 2001 au lycée Denis-de-Rougemont, où l'accent sera mis sur l'allemand.



Vaud: avancer à reculon

Face à la demande devenue trop importante et à la difficulté de trouver suffisamment d'enseignants compétents et motivés, le canton de Vaud supprime la possibilité dont disposaient les gymnasiens de trois établissements de suivre un enseignement bilingue français - allemand. Désormais les élèves devront aller suivre leur scolarité en Suisse alémanique s'ils désirent suivre une formation linguistique approfondie, le département estimant qu'une «année d'immersion complète dans un environnement germanophone est plus efficace»; cela est peut-être vrai, mais c'est surtout plus cher puisque ces séjours seront à la charge des familles...

Cette décision paradoxale semble tou-

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

tefois déclencher de nombreuses réactions: plusieurs députés, de différents partis, vont déposer postulats, interpellation et résolution au Grand Conseil cantonal afin d'essayer de faire reculer le département! Une véritable évaluation de l'expérience conduite jusqu'à aujourd'hui est également demandée.

Fribourg: adoption par le Grand Conseil du projet d'apprentissage de la langue partenaire

Dès l'école enfantine, les petits Fribourgeois apprendront l'allemand ou le français, selon des modalités qui seront arrêtées par le Département de l'Instruction publique (et non plus, comme il était prévu dans le premier projet de loi, laissées au libre choix des cercles scolaires). Ce projet ambitieux et innovateur a été adopté par 83 voix contre 3 et 5 abstentions lors de la séance du Grand Conseil du 18 novembre 1999.

Fribourg: adoption certes, mais référendum aussi...

Un référendum contre le projet de loi adopté a été lancé par le syndicat de Surpierre, soutenu par des opposants de divers milieux et par un seul organisme officiel, la Communauté romande du Pays de Fribourg. Les opposants expriment des craintes portant, en vrac, sur le caractère flou du projet, ses aspects économiques, l'identité des francophones, le principe de territorialité des langues, etc. Ils se plaignent en outre de l'absence de débat, que leur référendum permettra à l'inverse de susciter. Déposé avec plus de 10'000 signatures, le référendum a nettement abouti. Les Fribourgeois devront donc voter, le 24 septembre 2000. Pour l'heure en tout cas, les enseignants n'ont pas pris une position claire dans le débat; les

enseignants alémaniques étaient opposés au référendum, les francophones partagés. Le Département de l'Instruction publique devra ainsi compter avant tout sur ceux qui semblent ses meilleurs alliés: les parents!

Genève: le Centre de contacts Suisses-Immigrés a fêté ses 25 ans


Cette association, présidée par Chr. Perregaux, avait pour première mission d'informer les parents immigrés des possibilités et des modalités de scolarisation de leurs enfants et d'expliquer aux enseignants les besoins de ces élèves venus d'ailleurs. Progressivement, l'accent a davantage été mis sur une prise de conscience du caractère plurilingue et pluriculturel de la société genevoise et de son école — où plus de 50% des enfants sont aujourd'hui bi- ou plurilingues! — et sur la nécessité d'exploiter toutes les potentialités, toutes les richesses offertes par une telle situation.


Français, allemand, anglais... et si on parlait du russe...

Dans le cadre des mesures d'assainissement des finances cantonales, les autorités scolaires bernoises voulaient supprimer totalement l'enseignement du russe à partir de l'année 2001 dans les gymnases (et limiter les enseignements de l'italien, du grec et du latin). Des enseignants, des directeurs d'établissements ont réagi. Et leurs demandes ont été largement prises en compte. Le russe continuera donc d'être enseigné, mais seulement lorsqu'il y aura un nombre suffisant d'élèves; des solutions suprarégionales devront par conséquent être trouvées de cas en cas, comme pour le grec par exemple.

Londres plurilingue...

Ce ne sont pas moins de 307 langues qui ont été recensées par une étude conduite dans la ville de Londres! En outre, seuls deux tiers des écoliers parlent l'anglais à la maison. C'est le bengali qui arrive en deuxième position des langues les plus couramment pratiquées, suivi du penjabi, du gujarati, de l'hindi et de l'ourdou...

 Appenzell Innerrhoden hat den Rubikon überschritten und will es allen zeigen... Englisch wird ab der dritten Primarschule an Stelle des Französischen als erste obligatorische Fremdsprache eingeführt. Ab nächstem Jahr wird die junge appenzellische Generation beste Aussichten haben, dank Kompetenz in der Weltumgangssprache mühe- und hemmungslos über die eigenen kleinen Kantons Grenzen hinaus schauen zu können. Es ist schwierig bei einer solchen "news" Information und Kommentar strikte zu trennen und vielleicht ist, mit Verlaub, etwas Ironie doch angebracht (man siehe dazu unser Editorial).

 I consiglieri di Stato responsabili dei dipartimenti dell'educazione dei cantoni Ticino, Uri e Grigioni sono trovati all'inizio di febbraio per fare il punto alla situazione dell'insegnamento delle lingue. Ciò che li accomuna non è solo l'italiano - il canton Uri l'ha introdotto ormai da qualche anno nella scuola dell'obbligo -, ma anche la volontà di difendere il plurilinguismo come una risorsa fondamentale del nostro paese. In questo senso i magistrati hanno diretto un appello a Berna affinché a livello nazionale si abbia finalmente il coraggio di fare chiarezza e di sostenere con incentivi concreti chi propugna l'insegnamento di una terza lingua nazionale. Speriamo che, per l'ennesima volta, l'appello non si limiti alla retorica politica...

Vorschau 2000 - Programmazione 2000

- 1/2000 Mai 2000: Evaluation im Fremdsprachenunterricht / L'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères
2/2000 Luglio 2000: La lingua e la cultura italiana in Svizzera
3/2000 Oktober 2000: Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht / Les manuels dans l'enseignement des langues étrangères

Autori di questo numero

Andereggen Yves, Rte des Corles, 3960 Sierre (yves.andereggen@esis.ch)
Baragiola Stefano, Via Cai 24, 6979 Brè sopra Lugano (stefano@ticino.com)
Barblan Paolo, Forum Helveticum, Stapferhaus - Bleicherain 7, 5600 Lenzburg
Bertschi Ida, Schulinspektorat, Buchenweg 38, 3186 Düringen (BertschyI@edufhr.ch)
Bregy Anne-Lore, rue Supersaxo 5, 1950 Sion (albregy@vtx.ch)
Brohy Claudine, IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007 Neuchâtel (Claudine.Brohy@unifr.ch)
Brügger Franz, 1712 Tafers
Cathomas Rico, Avenue de Pérolles 77, 1700 Fribourg (Rico.Cathomas@unifr.ch)
Cavagnoli Stefania, Accademia Europea di Bolzano, Area Lingua e Diritto, via Weggenstein 12/A, I-39100 Bolzano (Stefania.Cavagnoli@eurac.edu)
de Courcy Michèle, La Trobe University Bendigo, Po Box 199m, Bendigo VIC 3552 - Australia (m.decourcy@bendigo.Latrobe.edu.au)
Eriksson Brigitte, Hanffeldstrasse 528, 8477 Oberstammheim
Fuchs Gabriela, UFM, Alte Simplonstrasse 28, Postfach 661, 3900 Brig (ufmcurp@isw.unibe.ch)
Gajo Laurent, Clos-de-Serrières 51, 2000 Neuchâtel (laurent.gajo@lettres.unine.ch)
Hickey Tina, Linguistics Institut of Ireland, 31 Fitzwilliam Place, Dublin 2 (Tina.Hickey@ite.ie)
Imstefp Armin, Rue de Gravelone 65 B, 1950 Sion
Klee Peter, Kohlhalden 38, 9042 Speicher (pklee@access.ch)
Krechel Hans-Ludwig, Auf der Berghecke 14, D-53639 Königswinter
Le Pape Racine Christine, Oetwilerstr. 34, 8115 Hüttikon (paperace@swissonline.ch)
Matthey Marinette, Université de Neuchâtel, Centre de linguistique. appliquée, Espace Louis-Agassiz 1, 2001 Neuchâtel (Marinette.Matthey@lettres.unine.ch)
Merkelbach Christian, Office de recherche pédagogique (ORP) - CIP, Les Louières 13, 2720 Tramelan (merkelbach@sysco.ch)
Millet Erika, Ch. du Cornalin 9, 3960 Sierre (4millet@pop.dplanet.ch)
Roos Eva, Battieux 8, 2000 Neuchâtel (eva.roos@aal.unibe.ch)
Serra Cecilia, Université de Neuchâtel, Matile 59, 2000 Neuchâtel (cecilia.serra@lettres.unine.ch)
Sidler Fredy, Schulpräsident Berner Fachhochschule, Postfach 5422, 3001 Bern
Sieglwart Rolf, Burgerweg 3a, 2532 Magglingen (sieglwart@sis.unibe.ch)
Stern Otto, Keltenstrasse 13, 8125 Zollikerberg (ostern@access.ch)
Tschumi Laurent, Chalet rouge 18, 1510 Moudon
Weber Hans, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn
Weiss Jacques, IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, CP 54, 2007 Neuchâtel (jacques.weiss@irdp.unine.ch)

Immagini

I mercati in tutto il mondo come luogo di immersione nella lingua e nella cultura del posto.

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

La sintesi degli articoli è reperibile sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. 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, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino per il sostegno

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo 6949 Comano (coordinazione)
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149 2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)
Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e 6500 Bellinzona
Christoph Flügel, Via ai Prati 4 6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)
Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona (Il racconto)
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a 6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)
Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17 3184 Wännwil (recensioni in tedesco)
Werner Carigiet, 7164 Dardin (collaboratore di redazione per il romancio)
Thérèse Jeanneret, rue Matile 22 2000 Neuchâtel (coll. recensioni in francese)
Silvia Serena, Via Paravicini 28 I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
Edith Soldati, Hauptstrasse 22 4204 Himmelried
Segretaria di redazione:
Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 0041/91/941 48 65
e-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch
Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 4/1999:

1400 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

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963 Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,
General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen
Tel. 0041/1/9237656 Fax 0041/1/9237657