

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

N3/ 2001



La pédagogie du projet
La pedagogia per progetti
Die Projektpädagogik
La pedagogia per projects

Pédagogie du projet dans l'enseignement des L2:
approches, idées, expériences, parcours didactiques

Projektpädagogik im L2-Unterricht:
Ansätze, Ideen, Erfahrungen, didaktische Vorschläge

Pedagogia per progetti nell'insegnamento delle L2:
approcci, idee, esperienze, proposte didattiche



Babylonia

La pédagogie du projet
La pedagogia per progetti
Die Projektpädagogik
La pedagogia per projects

Responsabile di redazione per il tema:
Mireille Venturelli

Con contributi di
Pascale Banon (Fribourg)
Giovanni Bernasconi (Agno)
Carla Borsetti (Lugano)
Fausta Coco (Rancate)
Monica Gather Thurler (Genève)
Gianni Ghisla (Comano)
Sonia Gianini (Bellinzona)
Bettina Leoni (Riazzino)
Pierre Mahieu (Bois-le Roi, F)
Ruedi Rohrbach (Bern)
Roselyne Rezzonico (Bellinzona)
Simone Schläpfer (Lamone)
Brigitte Schwerzmann (Caslano)
Loredana Stefanizzi (Chiasso)
Mireille Venturelli (Bellinzona)
Elisabeth Winiger (Bern)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno IX / 2001



Offres spéciales

Offre 1

Les trois numéros suivants de *Babylonia* peuvent être commandés (jusqu'à épuisement du stock) au prix spécial de CHF 30.- + frais de port.

- 1/1999
Portfolio Européen des langues
(Coordination: Rolf Schärer)
- 1/2000
Réfléchir sur les expériences d'apprentissage -
en évaluer les résultats
(Coordination: Günther Schneider)
- 4/2000
Portfolio Européen des langues II
(Coordination: Rolf Schärer)

Offre 2

Les quatre numéros de *Babylonia* dédiés aux langues et aux cultures nationales suisses sont disponibles au prix spécial de CHF 35.- + frais de port.

- 3/1998 Rumantsch.ch
- 3/1999 Français.ch
- 2/2000 Italiano.ch
- 2/2001 Deutsch.ch (juin 2001)



Bulletin de commande

Prix pour un abonnement annuel (trois numéros réguliers et un numéro spécial):

Suisse: personnes privées et institutions	CHF 48.- + CHF 5.- frais de port
étudiants	CHF 35.- + CHF 5.- frais de port
Etranger: personnes privées et institutions	CHF 48.- + CHF 12.- frais de port
étudiants	CHF 35.- + CHF 12.- frais de port

- Je désire un abonnement à *Babylonia* pour l'année 2001
- Je désire recevoir l'offre 1 (trois numéros) CHF 30.- + frais de port
- Je désire recevoir l'offre 2 (quatre numéros) CHF 35.- + frais de port

Nom _____

Prénom _____

Adresse _____

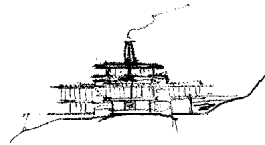
Ville _____ E-mail _____

Date _____ Signature _____

Babylonia, Cp. 120, CH-6949 Cornano - Tél./Fax: 004191/8414865 - E-mail: babylonia@ias.frieduch

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale	
Tema		La pédagogie du projet La pedagogia per progetti Die Projektpädagogik La pedagogia per projects	
	6	La Pédagogie du projet... pour quoi? pour qui? / <i>Die Projektpädagogik... Wofür? Für wen? Mireille Venturelli</i>	
	8	La pédagogie de projet et l'apprentissage des langues <i>Pierre Mahieu</i>	
	12	Autour de la pédagogie du projet: quelques repères <i>Mireille Venturelli</i>	
	16	Sprachen, Projektunterricht und Interdisziplinarität an der Berufsmaturität <i>Gianni Ghisla</i>	
	19	Apprendimento e produzione di linguaggio nella simulazione globale <i>Brigitte Schwerzmann</i>	
	22	Prince de la rue <i>Bettina Leoni</i>	
	25	“Libérez les enfants!” <i>Fausta Coco</i>	
	28	Les contes et “la salade de contes” <i>Giovanni Bernasconi</i>	
	31	Destination Agno <i>Simone Schläpfer</i>	
	34	Gran Bel Siit <i>Mireille Venturelli</i>	
	37	Véçu d'élèves	
	39	Pour de bon <i>Roselyne Rezzonico</i>	
	41	Véçu d'enseignante - Journal <i>Carla Borsetti</i>	
	45	Journal de bord <i>Sonia Gianini</i>	
	Finestra I 48	Pour un enseignement directif d'une compétence discursive <i>Pascale Banon</i>	
	Finestra II 54	Le “projet d'établissement” est en vogue <i>Monica Gather Thurler</i>	
Curiosità linguistiche	62	Schibboleth <i>Hans Weber</i>	
	Ricerca 64	Tandem statt Unterricht <i>Ruedi Rohrbach, Elisabeth Winiger</i>	
Bloc Notes	69	Convegni ■ Eindrücke von der IDT 2001 in Luzern	
	71	L'angolo delle recensioni	
	73	Informazioni	
	74	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell	
	76	Programma, autori, impressum	



Per quanto sia triste, dobbiamo ammettere che c'è voluto un atto barbarico, commesso da un manipolo di terroristi per darci la sveglia e toglierci da un torpore da benessere diffusosi capillarmente ormai da decenni nel mondo occidentale. Dopo l'11 settembre, ma, per noi Confederati, anche dopo la sorprendente e pure sconvolgente scomparsa del simbolo Swissair tutto non sembra veramente essere più come prima. Guardiamo diversamente alle cose del mondo, a noi stessi, a quanto ci circonda. La percezione si è fatta più attenta, meno distratta ed egocentrica, di nuovo sottoposta alla consapevolezza dei nostri limiti, del fatto che non esiste in definitiva superiorità alcuna, né delle civiltà, né di singole comunità o di singole persone. Sapremo cogliere l'occasione? Sapremo resistere alla tentazione della paura e di un nuovo ripiegamento su noi stessi? Qualcuno ha scritto che la Svizzera dopo gli eventi delle ultime settimane sta finalmente entrando nella modernità: se da un lato ciò può significare finalmente rendersi conto che con le nostre peculiarità non siamo nulla di eccezionale e che converrebbe mettere i piedi per terra come tutti, dall'altro lato comporta appunto il rischio di chiudersi e di rifiutare la rielaborazione di un passato caratterizzato da un malcelato autocompiacimento.

Forse siamo agli albori di una nuova epoca, foriera di una riscoperta di noi stessi e di una cultura più umana, più tollerante, più civile e meno suddita dei meri interessi di parte. Dal nostro piccolo, proviamo anche noi a dare linfa a questi valori con uno spirito nuovo, consapevoli che le lingue sono luogo privilegiato d'incontro e quindi una delle principali risorse contro le barbarie di una modernità che deve difendersi dall'apatia intellettuale e dall'appiattimento consumistico.

Si sta dunque profilando un nuovo progetto. Con questo numero di *Babylonia* diamo pertanto un contributo all'idea della progettualità come un impegno a gestire in modo consapevole e responsabile le nostre idee, i nostri rapporti e i nostri bisogni. La pedagogia e la didattica hanno da tempo affidato a quest'idea il compito di trasformare le pratiche dell'apprendimento. Anche nel campo linguistico ci si rende conto dei vantaggi e delle risorse che ne possono derivare. Ma attenzione, la didattica per progetti non è di facile attuazione, richiede non solo un atteggiamento diverso nei confronti dell'apprendimento e dell'insegnamento, ma anche adattamenti di carattere organizzativo e strutturale. I contributi in questo numero vogliono fornire idee e suggerimenti per affrontare questa sfida sullo sfondo di una sfida ben più ampia, impostaci dagli eventi che stanno cambiando il corso della storia. (red.)

Ein barbarischer Akt, ausgeführt von einer unentwegten Terroristengruppe, war nötig, um uns aus jener konsumistischen Benommenheit zu wecken, die sich in den letzten Jahrzehnten in der westlichen Welt verbreitet und in unser Bewusstsein eingenistet hat. Nach dem 11. September, und für uns Eidgenossen, auch angesichts des überraschenden und erschütternden Untergangs des symbolträchtigen Swissair-Markenzeichens ist nichts mehr wie es war. Unsere Weltbetrachtung, unser Bezug zu uns selbst und zu unserer unmittelbaren Umwelt haben mutiert: Die Wahrnehmung ist aufmerksamer, weniger zerstreut und zugleich weniger egozentrisch. Grenzen werden wieder bewusst: die Grenzen unserer Zivilisation, unserer Gemeinschaft und der Menschen als Einzelne. Niemandem steht es mehr zu, mit irgendetwas Überlegenheit zu prahlen.

Wird es uns gelingen, diese historische Gelegenheit nicht an uns vorbegehen zu lassen? Werden wir die Angst in den Griff bekommen und der Versuchung einer erneuten Selbstbezogenheit widerstehen können? Jemand hat darauf hingewiesen, dass sich die Schweiz endlich anschickt, in die Modernität einzutreten. Welch ein historischer Akt: Die Schweizer, würden sich in ihrer Eigenart bewusst, nichts ausserordentliches zu sein und kehrten somit auf den Boden der Realität zurück. Dazu ist allerdings eine enorme kollektive Leistung notwendig, u.a. zur Fortsetzung der Bewältigung einer offensichtlich selbstgefälligen Vergangenheit. Vielleicht steht tatsächlich eine neue Epoche an, die uns die Wiederentdeckung von uns selbst und einer humaneren Kultur verheissen könnte, die toleranter, ethischer und weniger abhängig von partikularen Interessen sein müsste.

Im Bewusstsein unserer Grenzen, wollen wir versuchen, zu diesem neuem Geiste einen kleinen Beitrag zu leisten. Wir wissen, dass die Sprachen ein privilegiertes Ort der Begegnung sind und insofern auch eine wichtige Ressource im Kampf gegen die Barbarei, gegen die intellektuelle Apathie und die konsumistische Verflachung der Kultur.

Wir beginnen mit dieser *Babylonia*nummer zur Projektidee, eine Idee, die auf eine bewusste, selbstverantwortete Gestaltung unserer Bedürfnisse, unserer Beziehungen und unseres Alltags in der Schule und im Leben abzielt. Die Pädagogik und die Didaktik haben ohnehin seit langem die Veränderung der Unterrichts- und Lernpraxis mit dieser Idee verbunden. Nun drängen sich auch im Sprachbereich die Vorteile einer projektorientierten Didaktik immer mehr auf. Allerdings ist keine Illusion erlaubt, denn die Einlösung einer Projektdidaktik geht Hand in Hand nicht nur mit einer Erneuerung der Unterrichtsmentalität, sondern auch mit etlichen organisatorischen und strukturellen Anpassungen der Schule. Es lohnt sich diese Herausforderungen anzunehmen und zwar vor dem Hintergrund einer unermesslich grösseren Herausforderung, die uns von Fakten aufgedrängt wird, welche den Gang der Geschichte zu ändern beginnen. (Red.)

Pour triste que cela puisse paraître, on est bien contraints d'admettre qu'il a fallu un acte barbare, mis à exécution par une poignée de terroristes, pour nous réveiller et nous faire sortir de cette torpeur où nous avait plongé l'excès de bien-être qui avait submergé le monde occidental. Après le 11 septembre, et, pour nous les confédérés, encore plus nettement après la surprenante débâcle du symbole Swissair, rien ne semble vraiment plus comme avant. Notre regard aux choses du monde, à nous-mêmes, à ce qui nous entoure, a profondément changé. Notre perception est plus attentive, moins distraite et égocentrique, à nouveau soumise à la conscience de nos limites, à la conscience de ce qu'il n'est pas de supériorité de civilisations, ni de communautés, ni d'individus. Mais saurons-nous cueillir l'occasion ? Serons-nous en mesure de résister aux tentations de la peur et d'un nouveau repli sur nous-mêmes ? Quelqu'un a écrit que la Suisse, après les événements des dernières semaines entre enfin dans la modernité: ceci peut signifier que nous allons nous rendre compte qu'avec toutes nos spécificités nous ne sommes rien d'exceptionnel, et que nous ferions mieux de remettre les pieds par terre comme tout le monde. Si cette prise de conscience n'avait pas lieu, le risque serait alors grand de s'enfermer et de refuser l'élaboration d'un passé placé sous le signe de l'auto-complaisance.

Peut-être sommes-nous à l'aube d'une époque nouvelle, celle de la redécouverte de nous-mêmes et d'une culture plus humaine, plus tolérante, plus civilisée et moins soumise aux différents groupes de pouvoir.

De notre point de vue particulier, nous nous efforçons nous aussi de revitaliser ces valeurs grâce à un nouvel esprit, conscients que les langues constituent un lieu de rencontre privilégié, et par là-même une des ressources principales contre la barbarie d'une modernité qui doit se défendre de l'apathie intellectuelle et de l'aplatissement dans la consommation. Ceci est en quelque sorte un nouveau projet qui se prépare .

Il apparaît dès lors que l'intérêt que nous portons dans ce numéro à l'idée du *projet*, qui ne signifie rien d'autre que s'engager à gérer de manière consciente et responsable nos idées, nos relations et nos besoins, est parfaitement fondé. La pédagogie et la didactique ont confié depuis longtemps à cette idée la tâche de transformer les pratiques de l'apprentissage. Dans le domaine linguistique ont se rend aussi compte des chances et des ressources que peut comporter une telle perspective. Attention cependant aux difficultés de réalisation de la didactique par projets, qui requiert non seulement une attitude différente face à l'apprentissage, à l'enseignement, ainsi que des adaptations au niveau de l'organisation et des structures. Les contributions de ce numéro entendent donc fournir des idées et des suggestions utiles pour aborder ce défi, sur un fond de défi bien plus grand, imposé par les événements qui sont en train de changer le cours de l'histoire. (red.)

In act barbaric, exequì d'ina grupp da terrorists era necessari per ans svegliar da la perturbaziun consumista ch'è sa derasada en ils davos decennis en il mund occidental ed è s'ignivà en nossa schientscha. Suentar ils 11 da settember – e spezialmain suenter lil naufragi da 'noss' simbol Swissair – nun e nagut pli sco avant. Nossa vista dal mund, nossa realziun tar nus sezs e da noss proxim ambient è sa midà fundamentalmain. La percepziun è daventada pli attenta, main distracta ed en il medem mument er main egocentrica. Cunfins vegnan puspè pli cunscients: ils cunfins da nossa civilisaziun, da nossa cuminanza e dals singuls umans. Nagin na po pli sa gloriar visavi auters cun superiuradad.

Vegni a reussir a nus da na laschar vargar questa chaschun istorica? Vegnin nus a pudair dumagnar la tema e da resister a la tentaziun d'in nov egocentrissem? Insatgi ha scrit che la Svizra sa rendia – suenter ils eveniments da l'ultim temp – finalmain en la modernitad. Tge act istoric: ils Svizzers vegnissan pertscharts da lur particularitad dad esser nagut da spezial, quai che lubiss ad els da returnar cun domadus pes sin il plaun da la realitad. Per cuntanscher quai dovri dentant ina enorma prestaziun collectiva, tranter auter er per cuntinuar a superar noss passà pulit vanitus. Forsa essan nus vairamain sin la sava d'ina nova epoca che pudess empermetter a nus la rescoperta da nus sezs e d'ina cultura pli umana la quala stuess esser pli toleranta, etica e main dependenta d'interess particulars.

En la schientscha da noss cunfins vulain nus empruvar da porscher ina pitschna contribuziun tar quest nov spiert. Nus savain che las linguas èn lieus privilegiads per l'inscunter e represchentan uschia er ina resursa impurtanta en il combat cunter la barbaria, cunter l'apatia intellectuala e cunter la planivada consumista da la cultura.

Quest numer da Babylonia s'occupa cun l'idea dal project, ina idea che prenda en mira la creaziun autodeterminada da noss basegns, da nossas relaziuns e da noss mintgadi. La pedagogia e la didactica han gia daditg collià la midada da las praticas da l'instrucziun e da l'emprender cun questa idea. Er sin il camp linguistic vegn ins uss pli e pli pertschart dals avantatgs d'ina didactica da projects. Ma atenziun! La didactica da projects è betg simpla da realisar. Ella va maun en maun betg be cun la midada da la mentalitad d'instrucziun, mabain er cun diversas adattaziuns organisatoricas e structuralas da la scola. Las contribuziuns da quest numer vulan furnir ideas per acceptar questa sfida sin il fons da sfidas bles pli vastas ch'ans èn vegnidadas imponidas tras ils eveniments ch'èn vidlunder da midar il decurs da l'istorgia. (red.)

Tema

La pédagogie du projet
La pedagogia per progetti
Die Projektpädagogik
La pedagogia per projects

La Pédagogie du projet... pour quoi? pour qui?

*Nous ne sommes pas sur Terre
pour reproduire, mais pour innover*

“Pédagogie du projet”, étiquette, appellation d’origine plus ou moins contrôlée, qui veut définir une modalité d’enseignement-apprentissage où ont été élaborées et organisées des pratiques de classe (recherche, travail de groupe, autonomie, mise en commun, pédagogie de la situation-problème /obstacle, différenciation pédagogique, etc.), une modalité utilisée depuis fort longtemps par les enseignants, de manière sporadique ou convaincue, ou encore en “alternative” au programme, voire en “bouche-trou” (on parle de “mini-projets”) ou en vérification – évaluation.

Si, pour les “convaincus”, ceux qui savent baliser avec rigueur leur enseignement dans le projet des élèves, il s’agit d’une modalité qui a fait (et continue de faire) évoluer leur manière d’enseigner, pour certains enseignants elle semblera ringarde, pour d’autres une aventure peu productive, pour d’autres encore un ennui jeu de mot de théoricien: toute pédagogie n’est-elle pas déjà un projet?

Ce numéro de *Babylonia* veut s’employer à modifier ces clichés en proposant très concrètement les ouvertures et la démarche (pour ceux qui ne s’y sont encore jamais lancés). Nous y présentons des cas de figure, à considérer comme des exemples ou des propositions de cette pratique de classe peut-être un peu moins évidente en langues que dans d’autres branches.

Mais il veut aussi donner aux lecteurs-praticiens envie de changer quelque chose à leur enseignement ou de convoquer dans leur jeu quelques atouts supplémentaires.

En effet, la Pédagogie du Projet (PP) peut permettre à l’enseignant de mieux relever le défi de l’hétérogénéité – inéluctable dans l’école aujourd’hui-, c’est-à-dire de saisir et de faire partager à sa classe la diversité de chacun pour permettre un enrichissement collectif au lieu de tenter de “les couler tous dans le même moule” (que serait une norme, un 4, une moyenne, etc.), sans pour autant “juger” cette diversité mais en l’évaluant de manière constructive. La PP pour l’enseignant, donc, puisqu’elle lui permet de mieux “faire” sa classe.

La PP pour l’élève aussi. Au-delà de la banale observation de la motivation d’un groupe pour un objectif qu’il détermine (en partie) et qu’il décide, le projet va permettre à

Die Projektpädagogik... Wofür? Für wen?

*Wir sind nicht auf der Welt, um immer wieder das
Gleiche zu tun, sondern um zu erneuern.*

“Projektpädagogik”, eine Etikette, eine Bezeichnung, die für mehr oder weniger Qualität bürgt, und die eine Lehr- und Lernmethode beschreibt, bei der es um die Erarbeitung und Umsetzung von Tätigkeiten in der Klasse geht (Suche von Informationen, Gruppenarbeit, Selbständigkeit, Austausch der Resultate, Fallstudien, Problemlösungen, differenzierter Unterricht, usw.); eine Methode, die seit längerem von den Lehrkräften angewandt wird, eher sporadisch oder ganz bewusst, oder auch als Alternative zum Programm, sei es als “Lückenfüller” (die sogenannten “Mini-Projekte”) oder als Möglichkeit des Testens und Bewertens.

Wenn es sich für die “Überzeugten”, also jene, deren Unterricht konsequent durch Schülerprojektarbeit geprägt wird, um eine Methode handelt, mit der sie ihren Unterricht stets weiter entwickelt haben, so erscheint diese Pädagogik andererseits für gewisse Lehrer mühsam, abenteuerlich, wenig produktiv, oder gar eine reine Theorie. Ist nicht alle Pädagogik schon ein Projekt?

Diese *Babylonia*nummer möchte solche Clichés in Frage stellen und auf ganz konkrete Art Vorgehensweisen und einzelne Schritte vorschlagen (für jene, die bisher das Wagnis noch nicht unternommen haben). Gleichzeitig werden Unterrichtsmuster gezeigt, die vielleicht im Sprachunterricht noch nicht so vertraut sind wie in anderen Fächern.

Ziel ist es, den in der Schulpraxis engagierten Lesern Mut zu geben, etwas in ihrem Unterricht zu ändern, oder offen zu sein für die eine oder andere interessante Idee.

Tatsächlich ist die Projektpädagogik (PP) in der Lage, dem Lehrer besser über die Schwierigkeit der Heterogenität der Gruppe – unvermeidlich in der heutigen Schullwirklichkeit – hinwegzuhelfen, das heisst die Verschiedenheit jedes Einzelnen als Chance zu begreifen und diese Ausgangslage die Klasse als echte Bereicherung erleben zu lassen, anstatt zu versuchen, alle “in die gleiche Form zu pressen” (was die Norm bedeuten würde, eine Note 4, den Durchschnitt, oder ähnlich). Die Verschiedenheit sollte vielmehr auf eine konstruktive Art bewertet werden.

Die PP ist folglich ein geeignetes Mittel für die Lehrperson, weil sie erlaubt, die eigene Klasse wirklich zu “entdecken”.

l'élève de diriger et **donner du sens** à ses apprentissages, un sens plus large et plus immédiat aux compétences (les contenus du "programme", les objectifs de l'enseignant, les descripteurs du Portfolio, etc.) qu'il est en train d'acquérir.

La PP pour *l'établissement scolaire* également car le(s) projet(s) caractérise(nt) une école, une formation, ouvre(nt) l'école sur l'extérieur (et fait connaître l'école). Bien qu'il n'y ait pas, jusqu'ici, d'analyse comparative de résultats on constate que cette stratégie offre un avantage quant à la gestion des classes / groupes, quant aux possibilités d'échanges, d'élargissement et de décloisonnement des différentes branches. La PP peut aussi permettre une plus grande implication et un "sentiment d'appartenance" des élèves – et des enseignants – dans l'école.

Enfin, la PP pour les *pédagogues* et les *didacticiens* car elle mêle, et tire parti de, différentes didactiques éprouvées et de théories sur l'apprentissage. Babylonia ne propose ni analyse ni synthèse de ces différents "ingrédients" mais propose quelques "mises en rapport" pour éviter les confusions. ("Autour de la pédagogie du projet: quelques repères", p. 12)

Mireille Venturelli

enseignante de français à l'Ecole Supérieure de Tourisme et Hôtellerie (SSAT) de Bellinzona. Elle est membre de la rédaction de Babylonia.

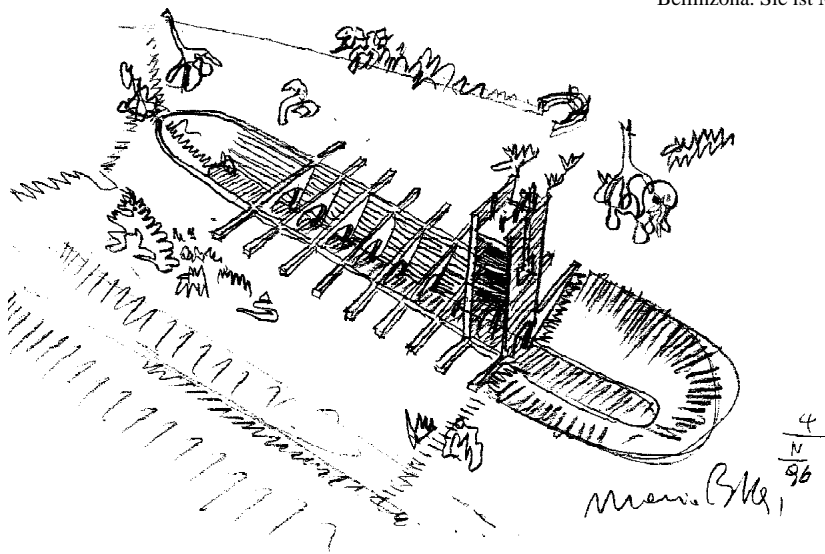
Die PP ist aber auch auf den Schüler zugeschnitten. Ohne nur ganz banal auf die Motivation einer Gruppe, die (zum Teil) über den Lernerfolg entscheidet, einzugehen, kann man festhalten, dass ein Projekt dem Schüler erlaubt, seinen Lernprozess zu steuern und ihm Sinn zu verleihen, eine Bedeutung, deren er sich noch unmittelbarer bewusst ist als der Fertigkeiten (Schwerpunkte des Lehrplans, Lernziele, Deskriptoren des Portfolio, usw.), die er sich gerade aneignet.

Die PP dient schliesslich auch der Schule, weil die Projekte eine Schule, eine Ausbildung in ihrer Eigenart und Besonderheit charakterisieren, die Schule nach aussen darstellen und bekannt machen. Obwohl es bis heute keine vergleichende Analyse der Resultate gibt, stellt man fest, dass diese Strategie Vorteile bringt in Bezug auf die Führung der Klassen / Gruppen, auf die Möglichkeiten von Austauschaktivitäten und auf den interdisziplinären Unterricht. Die PP kann auch eine bessere Integration und ein stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Schülern – und den Lehrern – fördern.

Zuletzt kommt die PP den Pädagogen und Didaktikern zugute, weil sie verschiedene erprobte Didaktikansätze und Lerntheorien verbindet und nutzt. Babylonia möchte diese verschiedenen "Zutaten" weder vorstellen noch analysieren noch zusammenfassen, gibt jedoch einige Hilfestellungen, um Bezugspunkte zu erkennen, auch um Verwechslungen zu vermeiden. ("Autour de la pédagogie du projet: quelques repères", S. 12)

Mireille Venturelli

unterrichtet Französisch an der Tourismus- und Hotelfachschule in Bellinzona. Sie ist Mitglied der Redaktion von Babylonia.



Mario Botta, Progetto per l'Arca di Noè (museo all'aperto per le opere di Niki de Saint-Phalle) a Gerusalemme, 1995.

Pierre Mahieu
Bois-le-Roi

La pédagogie de projet et l'apprentissage des langues

The article is about the pedagogy of project work. The author provides definitions of the concepts of pedagogy, didactics and project. A project is defined as an act of anticipation in which the conditions of a given action are foreseen and the context of the action is taken into account. The point of departure in a project is always a problem, a concern or an intention. Learners are made responsible for their own actions. Projects offer possibilities for involving learners and teachers in dynamic interaction.

Reflection by the learners is of vital importance. In addition, all parties concerned must be involved: learners, teachers and the educational institution. They will have to negotiate the various aspects of the project. Different partners contribute different things to the project: thus differences are exploited.

Finally, it is important to find the balance between the outcomes of the project (the product) and the learning outcomes in terms of skills (process).

Modern languages are ideal for project work because communication between people and meeting the other are essential characteristics of language learning. (red.)

1. La pédagogie de projet dans la pédagogie et la (les) didactique(s)

Avant de clarifier ce que recouvre la pédagogie du projet, puis de préciser le cadre théorique sur lequel s'appuie cette pratique, je tenterai de définir les trois principaux termes: pédagogie, didactique et projet.

De nombreuses prises de position existent quant à la définition des deux termes "pédagogie" et "didactique". On peut dire que "le **fait pédagogique** relève de l'organisation de la relation sociale" (1) des savoirs enseignés tandis que "le **fait didactique** relève de l'organisation des contenus" (1) à enseigner.

La **pédagogie** engage l'action éducative dans un projet d'intelligibilité, elle implique donc d'analyser les actions éducatives pour mieux les organiser et s'inscrit ainsi dans le champ des valeurs et de l'éthique professionnelle.

La **didactique** concerne essentiellement la transmission des connaissances et des compétences à acquérir. La didactique, d'une manière générale, a pour but la recherche des diverses méthodes qui concernent savoir, savoir faire et savoir être propres à la matière enseignée.

La didactique renvoie à "l'action d'apprendre" et aux résultats obtenus tandis que la pédagogie interpelle plus spécialement les moyens d'obtenir ces résultats ainsi que les mécanismes en jeu pour y parvenir.

Le **projet** se définit comme une démarche d'**anticipation** visant à prévoir les conditions d'une action donnée, compte tenu du contexte dans lequel cette action va se dérouler. La démarche de projet part d'**une préoccupation, d'un problème, d'une intention...**, qu'elle va structurer pour

permettre à un individu ou à un collectif de planifier pour mieux se projeter et de devenir responsable de ses actes. Cette démarche autorise **la créativité et l'innovation** avec d'autant plus de réussite que le cadre de fonctionnement mise en place sera rigoureux.

La juxtaposition des termes "pédagogie" et "projet" n'a d'autre but que d'insister sur la **nécessaire transparence** que toute action scolaire requiert. Cette transparence doit être "lisible" pour tous les acteurs engagés dans ces processus de changement. En effet, toute personne éduquée est, en quelque sorte, une personne déplacée, qui, sous la conduite d'autrui, quitte un "lieu" donné pour en gagner un autre. Le pédagogue, au sens premier du terme, est celui qui accompagne ces changements, il est un professionnel de l'éducation scolaire qui possède pour cela techniques et professionnalisme.

La pédagogie du projet s'inscrit dans une démarche dynamisante permettant de dégager des points de repères, des points de passages (pour certains d'entre eux "obligés") qui permettent à l'apprenant de passer d'un état donné à un nouvel état, mais en lui donnant les moyens de rester maître de cette évolution.

Il y a là tous les ingrédients d'une position éthique du métier d'enseignant, puisque que le pédagogue doit, avant tout, adhérer au **principe d'éducabilité cognitive** présidant à toute apprentissage: "Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider que, pour une personne donnée, un apprentissage est définitivement impossible" (2).

2. Le projet comme action dynamique

La pédagogie du projet s'emploie à définir mais surtout à mettre en oeuvre ces domaines techniques et professionnels. On voit bien que la pédagogie comme la didactique ont une place prépondérante dans cette dynamique. C'est l'interaction de ces deux pratiques qui, associées à la démarche de projet, donne à l'acte éducatif plus de cohérence et donc d'efficacité. Le "faire mieux", que recherche tout pédagogue, renvoie à la nécessaire prise en compte des réalités et à l'inévitable recherche de mesures appropriées.

La pédagogie de projet s'emploie à **définir des objectifs à partir d'un constat initial qui permet d'identifier le ou les obstacle(s) à dépasser, objectifs qu'elle interroge tout au long de la démarche.** Ce questionnement par rapport à l'apprentissage mais également à la production est générateur de sens, il constitue le coeur même de la démarche. Ces "objectifs obstacles" sont à l'origine des situations problèmes constituant la structure de la pédagogie de projet.

Ainsi, la pédagogie du projet est une manière d'engager les différents acteurs (élèves et professeurs) dans une dynamique d'action. Elle permet donc de sortir de la problématique "mortifère" de conditionnement stérile et dépendant dans laquelle certaines pratiques d'enseignement tournées vers la répétition enferment l'apprenant.

Parce qu'elle permet de relier les différents savoirs en action aux pratiques sociales de référence, la pédagogie du projet donne tout leur sens aux apprentissages. Ainsi, lorsque les professeurs de langues utilisent comme outil de mise en projet la simulation globale, ils permettent l'introduction de cette dimension sociale des savoirs à acquérir. Cette pratique de la simulation globale peut également trouver sa place dans des disciplines comme l'enseignement du français langue maternelle, l'histoire ou la géographie, mais également l'enseignement des sciences.

3. Quelques repères historiques

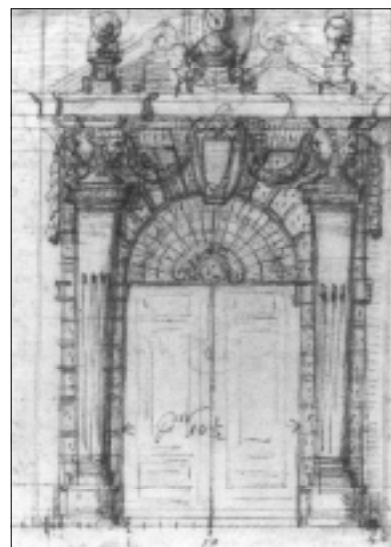
Historiquement, ces "pratiques pédagogiques novatrices" sont l'aboutissement de longs processus de réflexion et de maturation qui trouvent leur origine chez des auteurs comme Erasme (1469-1536) et Comenius (1592-1670) qui préconisent une "pédagogie progressive" et les suisses Rousseau (1712-1778) et Pestalozzi (1746-1827).

Le pédagogue américain John Dewey (1859-1952) est à l'origine de la pédagogie de projet moderne. Il conçoit l'enseignement comme "une action organisée vers un but déclaré", proposant aux élèves des situations concrètes d'apprentissage. La prise en compte des intérêts des enfants n'est pas, pour lui, une fin en soi, mais une démarche accompagnant le développement de l'esprit de l'enfant, le conduisant à augmenter sa réceptivité à un apport culturel. Il postule que tout individu cherche spontanément à se développer et qu'il "apprend en faisant" (learning by doing) et non pas en écoutant comme le prétend la pédagogie traditionnelle. Pour cela, "l'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter..." (3)

En France, Célestin Freinet (1896-1960) met en oeuvre des techniques pédagogiques, condamnées au départ par l'Education Nationale, permettant aux élèves de "cheminer" selon leurs capacités.

Pour Freinet, la finalisation des activités des élèves par des tâches socialement valorisées comme la correspondance scolaire, la confection d'un journal ou la réalisation d'un plan de ville... sont autant de prétextes permettant à l'élève de s'approprier des connaissances.

Ces expérimentations vont être théorisées par des chercheurs comme Wallon (1879-1962) et Piaget (1896-1980). L'un comme l'autre insistent sur la nécessité d'amener l'apprenant



F. Borromini, Schizzo progettuale per il portale di un palazzo a Perugia.

à "entrer en projet". Pour Wallon, le moteur de la construction intellectuelle de l'enfant est son activité propre. "Le goût que l'enfant prend aux choses peut se mesurer au désir et au pouvoir qu'il a de les manier, de les modeler, de les transformer..." (4)

H. Wallon insiste sur la nécessité, pour permettre aux enfants de se construire une personnalité, de les placer en situation de projets à dimension collective. Piaget, pour sa part, insiste sur le fait que les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui "sait" vers quelqu'un qui "ne sait pas", elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

Mais tous insistent sur la nécessité de jalonner ces démarches de temps de "conscientisation" des actions menées. Il importe en effet que l'apprenant analyse les productions obtenues à la fois pour comprendre le chemin parcouru et pour réinvestir ces acquis dans d'autres situations.

Dans les années 1970 en France, de nombreux mouvements pédagogiques comme la GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), l'association française pour la lecture, les Cahiers Pédagogiques, la pédagogie institu-

tionnelle... mènent des actions dans de nombreux établissements scolaires parvenant, en 1989, à conduire le ministère de l'Éducation nationale à inscrire ces pratiques dans le "quotidien pédagogique" des différents niveaux d'enseignement. Dans les années 1980, le Québec généralise ces démarches de projets à toutes ses écoles.

4. Espaces de questionnement et de liberté

La pédagogie de projet constitue une pédagogie de la transparence visant à sortir de la subjectivité pour tendre vers une plus grande objectivité. Elle recouvre plusieurs fonctions, en particulier celle de structurer les pratiques pédagogiques pour les enseignants et de construire son savoir pour l'apprenant.

Parce que la pédagogie du projet dégage des espaces de choix et donc de liberté, elle vise à l'apprentissage d'un comportement d'autonomie et de responsabilisation.

Créant, comme je l'ai déjà mentionné, des espaces de questionnement sur les apprentissages, les démarches et les productions, la pédagogie de projet conserve sa fonction didactique et pédagogique.

Développant également des comportements d'échanges et de partenariat, elle acquiert une dimension sociale.

La mise en oeuvre de projets nécessite l'obtention de moyens et d'apports financiers, ce qui donne à la démarche une fonction économique impliquant des contraintes propres à générer de la rigueur. Enfin, certains projets, parce qu'ils s'inscrivent dans une participation à la vie collective, constituent un outil de formation à la citoyenneté.

5. La pédagogie du projet et le projet d'apprendre de l'élève.

Il est important de souligner que la pédagogie de projet est, avant tout,

une démarche au service de l'apprenant.

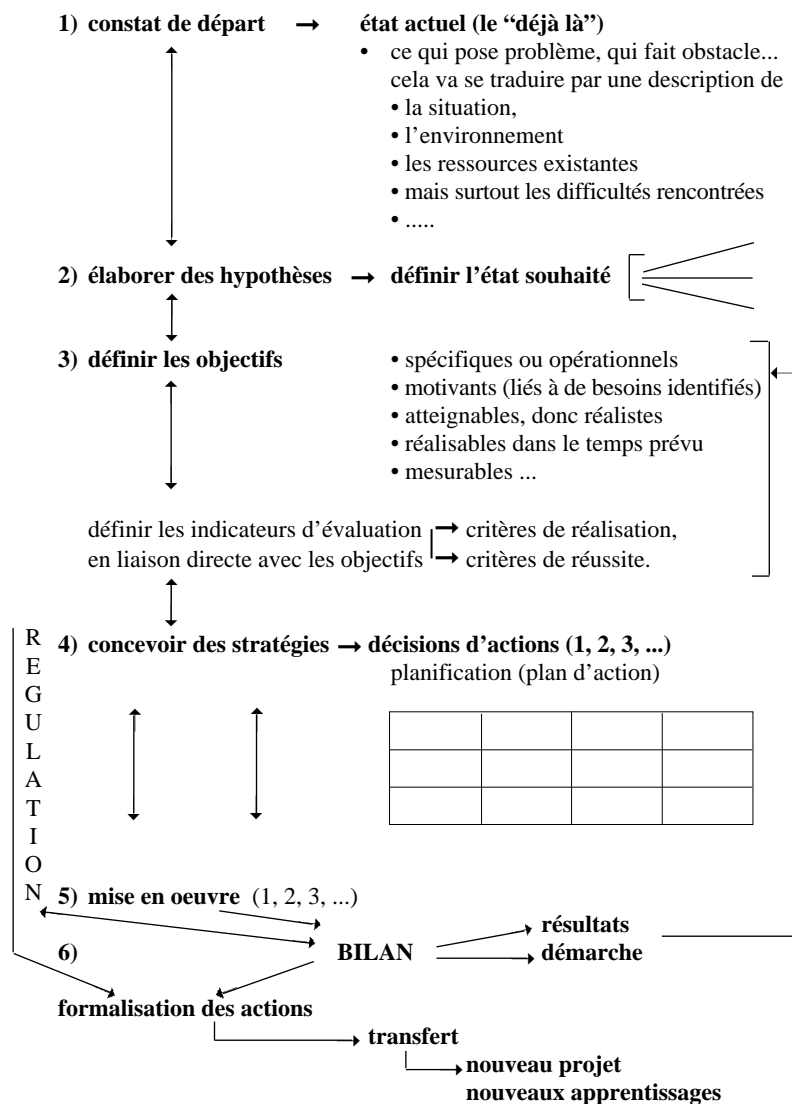
Cette démarche se construit en articulant de façon étroite trois projets: celui de l'apprenant, celui du ou des professeurs et celui de l'institution. Cette articulation implique des temps et des espaces de décisions et, donc, de négociation. Tout projet qui serait imposé par l'une des parties citées risquerait fort de ne pas aboutir, voir de ne pas même commencer. Il s'agit d'un des paradoxes de cette démar-

che, car celle-ci ne peut véritablement être efficace sans l'adhésion et l'implication de tous les partenaires.

Pour le professeur, il importe de partir de ce que G. Bachelard appelle "le déjà là", ce que Lev S. Vygotsky nomme "la zone proximale de développement". Permettre à l'apprenant d'entrer dans la démarche implique qu'il prenne conscience des obstacles à franchir.

Les tenants de la construction des savoirs par l'apprenant insistent sur la

La pédagogie du projet d'apprendre peut se construire à partir des étapes suivantes:



nécessité de faire émerger les “conceptions” de départ pour ensuite les travailler afin d’engager les apprenants vers les transformations attendues.

Cela va se traduire, pour les professeurs, par la mise en place de situations d’apprentissage, situations problèmes et/ou situations de simulation, en relation directe avec les obstacles identifiés et qu’ils se proposent de faire dépasser par les élèves.

Le questionnement qui accompagne en permanence la démarche de projet permet à l’apprenant de devenir constructeur de son savoir et d’identifier les stratégies qu’il utilise pour cela. Ce questionnement (cette évaluation formative ou formatrice) est un moyen de réguler les apprentissages. C’est la condition même du transfert, du réinvestissement des acquis dans des situations nouvelles.

Ce questionnement peut avoir une forme simple. Pour toute action, il importe de se donner des critères permettant :

- a) de se représenter le projet, la tâche à remplir...
- b) de respecter des règles,
- c) de mettre en oeuvre des procédures personnelles.

- L’apprenant peut prendre conscience des modalités d’apprentissage auxquelles il a recourt, en se disant : **mon projet sera réussi... si** cela m’amène à préciser mes *critères de réussite*, mais aussi à *formaliser mon projet*.

- Il va ensuite *structurer sa démarche* en se disant : **pour cela, je dois?**

- Il s’organise et cherche à identifier *la meilleure stratégie* à utiliser en se disant : **pour y parvenir, je peux?** (selon Ph. Meirieu (5))

Une telle démarche est rendue possible si de réelles interactions existent entre tous les partenaires du projet. Cela suppose de la part des professeurs de mettre en place une dynamique de confiance entre les élèves et eux-mêmes mais également des élèves entre eux.

6. Respect des différences

Cela montre que la mise en oeuvre d’une pédagogie de projet implique non seulement le respect des différences mais surtout une utilisation de celles-ci. La démarche de projet constitue bien un moyen fort de reconnaissance des différences. Loin d’être un obstacle, celles-ci deviennent une ressource, chacun apportant sa contribution à la réalisation du projet tout en permettant des inter-apprentissages. Ce sont les différences et la complémentarité de chacun qui enrichissent l’ensemble des partenaires engagés dans le projet.

Enfin, il importe d’être très vigilant pour garder un équilibre constant entre la production visée par le projet et les objectifs d’apprentissage. Les nécessaires moments de régulation/bilan (étapes 4, 5, 6 du schéma) doivent laisser une part égale à des questionnements touchant ces deux dimensions du projet. Trop fréquemment, seule la production est prise en compte dans ces temps d’analyse. Il devient difficile dans ce cas pour les élèves de réinvestir les acquis et/ou les compétences que le projet leur a pourtant fait acquérir.

Dans tous les cas, la pédagogie du projet est une autre façon de “gérer le temps”. Elle s’inscrit dans une démarche rigoureuse. (Exemple de schéma conducteur d’une démarche : fiches n°21 et n°22 de “Travailler en équipe” (6))

7. Pour conclure

Tout apprentissage s’inscrit dans une démarche de projet : projet personnel de formation/ transformation. L’apprentissage des langues ne peut faire exception à cette réalité.

Par ailleurs, E. Morin, dans son ouvrage : “Les sept savoirs nécessaires à l’éducation” (7), insiste sur l’importance d’une découverte de l’autre, des autres. L’enseignement des langues n’a-t-il pas ce privilège d’aller vers

l’autre, vers les autres? Ne peut-il conduire les apprenants : “à apprendre pour comprendre, comprendre pour s’entendre, s’entendre pour entreprendre...?” N’est-ce pas là la base de tout projet de communication, d’échange pour comprendre les différences et s’y enrichir plutôt que de les combattre? (sachant combien les événements récents nous rappellent l’urgence d’une telle “position”!)

Ce cheminement vers l’autre doit favoriser la propre découverte de soi surtout si, dans la démarche de projet, l’enseignant prévoit ces temps de réflexion, d’analyse dont j’ai déjà parlé plus avant. Ces “moments de métacognition” indispensables à la prise de conscience, à la transformation et aux réinvestissement des acquis.

Notes

(1) Revue Recherche et Formation n° 8, 1990 : *Les professions de l’éducation : recherches et pratiques en formation*.

(2) DEVELAY, M. / MEIRIEU, Ph. (1992) : *Emile reviens vite... ils sont devenus fous* (et plus spécialement CHARTRE de l’Association APPRENDRE), ESF éditeur, collection Pédagogies.

(3) HUBER, M. (1999) : *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale.

(4) WALLON, H. (1963) : *Les origines de la pensée chez l’enfant*, PUF.

(5) MEIRIEU, Ph. (1987) : *Apprendre...oui, mais comment?*, ESF.

(6) MAHIEU, P. (1992) : *Travailler en équipe*, Hachette éducation, p. 113-114.

(7) MORIN, E. (2000) : *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation*, le Seuil.

Pierre Mahieu

Formateur et chercheur en sciences de l’éducation IUFM Créteil; formateur à l’ISFPF Lorraine; ex-formateur Association APPRENDRE de Lyon (association créée autour des travaux de Ph. Meirieu).

Mireille Venturelli
Bellinzona

Autour de la pédagogie du projet: quelques repères

Die Diskussion um die Projektpädagogik hat in den letzten Jahren nicht nur verschiedene Ansätze hervorgebracht, sondern auch im begrifflich-terminologischen Bereich zu einer Vielfalt geführt, die nicht unbedingt für Klarheit sorgt. In diesem Beitrag wird deshalb die eigene Perspektive dargelegt, wobei verschiedene Strategien fokussiert werden, die auch für den L2-Unterricht bedeutsam sein können. So wird die Projektpädagogik u.a. aus der Perspektive der Lernende und der Lehrpläne diskutiert und mit den didaktischen Ansätzen der Differenzierung, der "Problem-Situationen" und der "simulation globale" in Beziehung gesetzt. Nach der Erwähnung einiger grundlegenden Bedingungen, die für die Realisierung von Projekten besonders bedeutsam sind, wird mit einer synoptischen Darstellung aller Erafahrungen abgeschlossen, die auf S. 22 ff. vorgestellt werden. (Red.)

Autour de la Pédagogie du projet (PP), comme autour des autres stratégies pédagogiques ou didactiques, la terminologie et les "écoles" fleurissent. Nous précisons notre point de vue, notre "ouverture", en situant la PP auprès de ses "consoeurs". Les stratégies présentées ci-dessous, peuvent être des composantes de la PP: c'est souvent le cas dans l'enseignement des langues.

La PP et la **pédagogie différenciée**: la pédagogie différenciée tente de permettre à chacun d'aller au plus loin (au mieux) de ses possibilités en termes d'apprentissage de savoirs, savoir-être et savoir faire (on différencie les programmations et les exercices sur ordinateur, on multiplie et adapte le type de fiches: approfondissement, répétition, entraînement, auto-apprentissage, etc.) mais ceci est généralement considéré dans une visée "individuelle" (différenciée), sans que cela soit voulu pour toute la classe, sans un objectif ou un but commun à tous les élèves, ce qui est le cas dans la PP où le projet commun est le mobile et le moteur de l'apprentissage.

Relevons que parfois certains "projets" en PP sont, malgré une intention et un objectif collectifs, traités de manière individuelle ou dans des sous-groupes très petits. L'exemple de *Gran Bel Siit* (p. 34) est une sorte de paradoxe du projet de groupe: chaque acteur avait "carte blanche" pourtant, il ne travaillait pas pour lui-même: devant s'adapter aux désirs, volontés ou besoins des autres, il devait chercher (après les mises en commun de résultats et les négociations) ses propres solutions pour que son intention devienne une réalité qui s'intègre dans le projet commun: il lui fallait donc

trouver une meilleure proposition ou formulation, mieux adaptée. Il devait "se confronter à l'altérité pour pouvoir se dépasser" dirait Ph. Meirieu. La PP permet la différenciation puisqu'elle prend **appui sur les ressources de chacun**, et elle permet aux apprenants de développer et de réorienter leurs stratégies d'apprentissage en les confrontant et en les adaptant aux buts recherchés.

La PP est proche aussi de la pédagogie de la **situation-problème** en se sens qu'elle aussi part d'un "problème" à résoudre (objectif/projet/d'une analyse de situation ou d'un diagnostic) grâce à des moyens qu'il va falloir affiner ou "repêcher" ou apprendre comme un matériel nouveau. Dans l'apprentissage (la progression) en L2, à partir d'un certain niveau (B1 / B2), les langues deviennent aussi des moyens (outils) à connaître suffisamment pour avoir accès aux contenus spécifiques (pour autant qu'ils soient proposés en L2): littérature, correspondance spécifique, manière de communiquer, compétence culturelle. Or, "l'outil" étant lui aussi fait de contenus (structuraux, grammaticaux, lexicaux, etc) plus ou moins acquis ou "posant problème", il faut le perfectionner. La PP, qui grâce à l'appropriation du projet par le groupe, renforce la motivation de chaque apprenant, permet de **créer ou de susciter des besoins** d'apprentissage langagiers et linguistiques. Elle "incite" au perfectionnement.

Est-ce (nécessairement) un détour? Toute didactique n'est-elle pas un détour?

Ceci rapproche de la stratégie de la **simulation globale (SG)**, une variante

de la PP (voir ci-dessous) qui, elle, met en place ou “au centre du débat” un objectif “hors matière” pour les L2: survivre comme des naufragés sur une île inconnue (SG) ou gérer les opérations permettant de monter une exposition (PP), ne sont pas, apparemment, des stratégies didactiques garanties pour faire des progrès dans une L2, ou alors il s’agit d’un détour. Quelque peu tortueux, et pourtant, efficace. La loi du moindre effort n’est pas la loi première dans l’apprentissage, comme le démontrent ces didactiques: les classes réagissent bien (mieux) dans les détours, surtout s’il est admis que chacun pourra les affronter à sa manière: qui en observant d’abord le “paysage” parce que son approche est plus globale, qui en ramassant les “cailloux blancs” et autres repères pour retrouver son chemin, qui en “fonçant” pour être en tête ou marquer le tempo, qui encore en s’asseyant au bord du chemin pour attendre que la poussière du groupe se soit dissipée et mieux distinguer et ramasser ce que les premiers ont laissé tomber.

La PP et l’élève

Dans le Projet comme dans toute stratégie de classe on retrouve les élèves leaders qui ont tendance à vouloir imposer ou gérer les décisions, et les élèves minimalistes (dans ce cas les élèves plus scolaires, plus individualistes), ceux qui ne prennent pas trop de risques, ou ceux qui s’éclipsent ou se font attendre (une manière autre de marquer son individualité); bref, ceux qui, souvent, découragent l’enseignant et les “bons” élèves à recourir à ces stratégies.

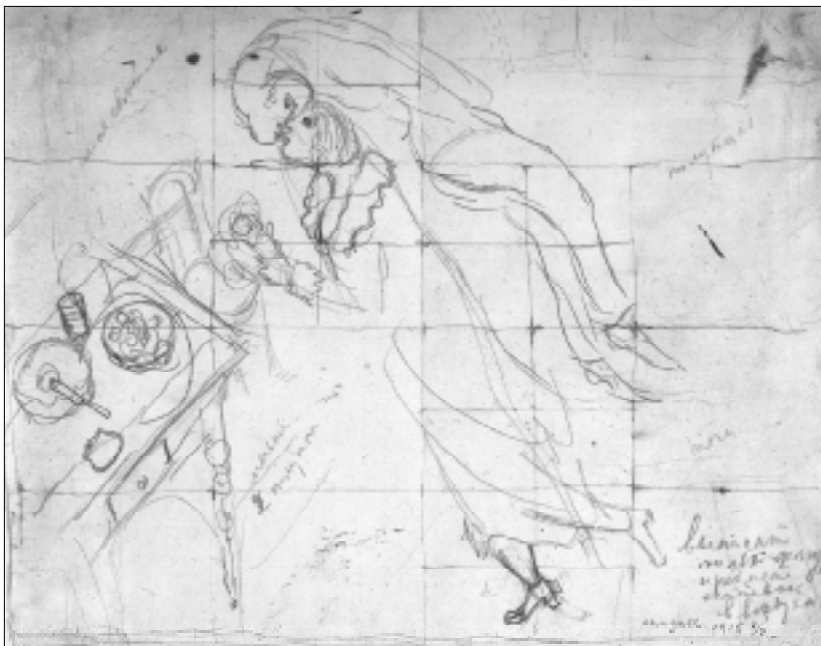
Pour pallier au problème relevé dans les travaux de groupe en général, on utilise en PP -qui prévoit des travaux de groupe à l’intérieur d’un travail collectif des groupes- des stratégies et des “règles du jeu”, connues de tous les enseignants mais qui fonctionnent particulièrement dans les projets: sous-groupes avec des tâches identiques, échanges des membres des groupes, re-mixage des groupes pour les phases de mise en commun, renouvellement des tâches des participants, rebrassage des responsabilités dans les sous-groupes, inter-évaluations,

analyses réciproques de résultats intermédiaires, etc. Impossible d’“échapper” à l’implication; toutefois, gare à ne pas tomber dans le piège opposé: l’excès de zèle qui devient vite démotivant! “*C’était trop, à la fin, on était trop impliqués, on ne parlait plus que de ça* (projet Gran Bel Siit, p. 34) ... *maintenant je suis contente que c’est terminé*”. Voir les différentes bulles, les reprises de “Commentaires d’élèves” (p. 45) ou les exemples de “Vécutus d’élèves” (p. 37).

La PP, le programme et l’acquisition

Dans l’enseignement “traditionnel”, les programmes sont conçus selon une progression logique des contenus à enseigner; pourtant, en L2, beaucoup d’élèves, à l’apprentissage d’un nouveau palier (ou lorsqu’ils surmontent un nouvel obstacle) semblent oublier les acquis précédents. Peut-être parce que manque une “reprise conceptuelle” ou un investissement dans une “utilisation” (ou réutilisation) sur un plan des “besoins” réels de l’apprenant. Dans la PP, au contraire, c’est la nécessité de connaître ou de comprendre un aspect de la L2 pour l’utiliser dans un projet auquel l’élève accorde une importance majeure, qui transforme cet aspect en “contenu” que l’enseignant peut transmettre de manière traditionnelle ou autre. Ce contenu est saisi par l’élève qui l’utilise dans/pour son “travail”. Ce contenu fait donc “sens” pour les apprenants qui peuvent faire passer ces notions de la “mémoire épisodique” à la “mémoire sémantique”.

La PP, tout comme ses variantes, permet la construction des savoirs par l’élève, la co-construction du sens, et rend plus facilement réexploitables les contenus puisqu’ils ont déjà été intégrés dans un projet “propriété” de l’apprenant.



Marc Chagall, Studio preparatorio per “L’anniversario”.

Quelques conditions

Pour qu'un projet entre dans la catégorie PP, et ne soit pas "une activité" (décidée, planifiée par le prof) ou "un atelier" où une part de choix est laissée à l'élève quant au rythme, aux "outils" ou à la forme..., un "projet" devrait satisfaire la plupart des exigences "extérieures" suivantes:

- qu'il soit une réponse à un "diagnostique";
- qu'il fasse émerger ce que les élèves savent déjà;
- que les élèves s'approprient le projet;
- qu'il prévoie des évaluations itinéraires (auto-inter-formatives et régulatrices des apprentissages) et en finale, une évaluation sommative;
- qu'il y ait une réflexion in itinere et a posteriori sur ce qui s'est passé;
- qu'il débouche sur un produit: prévu, obtenu et mesurable par les élèves;
- que ce produit soit présenté (le produit peut être la présentation elle-même);
- qu'il s'appuie sur une négociation de fonctionnement-démarche de la part de la classe/groupe;
- qu'il s'inscrive dans une démarche explicite;
- qu'il soit justifiable (pourquoi CE projet-là?) explicité et présenté à un ensemble plus large afin d'obtenir des "licences", des accords, etc.

Soulignons que le point de la réflexion sur la modalité et sur ce qui se passe (dans le projet comme dans l'apprentissage) est souvent négligé alors que c'est un point fort de la stratégie.

Remarques:

On voit donc qu'en langues il est plus difficile de satisfaire "toutes" ces exigences que cela ne peut l'être pour des apprentissages de branches techniques ou professionnelles. C'est pourquoi, nous proposons un raccourci, ou une marche à suivre simplifiée que le lecteur-praticien peut adopter et développer en fonction de sa classe, son

PP: marche à suivre

Points essentiels que l'enseignant adapte à sa conception et à sa classe

- 1) **présentation** de la démarche, indication du thème sur lequel "se mettre en PP", des contenus à développer et du temps à disposition
- 2) proposition d'un projet-exemple: situation ouverte → collection de propositions d'élèves
- 3) discussion, **choix** dans les propositions →
- 4) **pré-projet** préparé par le groupe ou en sous-groupes
- 5) émergence et vérification du "**déjà là**" et des **besoins**
- 6) définition de **rôles et modalités** → tâche de chacun, groupes: qui fait quoi?, pourquoi?, pour quand?, comment?, où?
- 7) **réalisation** du projet: phases de **recadrage**, d'**évaluations** intermédiaires, mises en commun, négociations
- 8) achèvement du projet → **présentation du "produit"**
- 9) **évaluations**: objectifs ciblés, procédures, acquisitions; "ce qui s'est passé" et apprentissages transversaux.

projet, ses ressources personnelles et professionnelles.

Le cas particulier de la SG

La SG est une approche communicative où la communication est un besoin authentique et subordonné à la créativité. C'est une stratégie pédagogique "personnalisée" qui permet à chacun de développer des compétences linguistiques en partant de son propre niveau. La pédagogie mise en jeu dans une SG se base sur la situation d'apprentissage plutôt que sur les contenus. De plus, c'est une pédagogie contractuelle (partant d'un contrat clairement explicité au départ) et où les participants découvrent le plaisir d'appartenir à un groupe qui collabore où chacun est acteur, partenaire, et responsable de décisions. La SG se déroule dans un lieu-thème où les participants socialisent leur pensée et la restructurent pour lui donner un sens: il y a donc co-construction du sens.

La démarche de la SG

- inventer le décor (le lieu-thème, le monde dans lequel se déroule la SG);

- inventer les personnages (les identités fictives et / ou les rôles);
- vivre ce lieu-thème (créer et décrire les événements dans ce lieu avec/pour ces personnages);
- déterminer une chronologie de ces événements (recul "historique", actualité, projets futurs);
- (s')informer (fournir des informations tirées de documents authentiques);
- développer des stratégies de recherche (exploitation des informations reçues / fournies);
- mettre en évidence des objectifs langagiers et les reprendre "chemin faisant";
- laisser des traces (témoigner du travail fait par des écrits, des documents, etc.);
- intégrer et travailler les éléments grammaticaux;
- évaluer (en parcours et à la fin les objectifs SG et la progression des apprentissages langagiers).

Il s'agit bel et bien d'un projet, décidé et négocié par le groupe – qui le fait évoluer – même si presque toute SG peut se relier ou se construire sur un canevas d'invention "donné" et suivant des contenus d'apprentissage "pré-établis".

C'est en ce sens que la SG s'applique

particulièrement bien dans l'enseignement par projet en classe de langue (LM ou L2): le fond, et la programmation relativement rigoureuse permettent, sans trop de manipulations, d'intégrer les contenus d'un programme, de développer ou reprendre des contenus déjà "vus" mais pas acquis par tous les élèves, et de procéder à des évaluations "traditionnelles" ou d'au-

tres types (voir ci-dessus: "les conditions du projet").

Les expériences didactiques proposées à partir de la page 22 sont contenues dans le tableau qui suit.

Bibliographie

Une bibliographie sur la PP et la SG se trouve

sur notre page Internet (www.babylonia-ti.ch). Nous signalons deux ouvrages de base: BORDALLO, I. / GINESTET, J.-P. (1993): *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette. YAICHE, F. (1996): *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Mireille Venturelli

enseignante de français à l'Ecole Supérieure de Tourisme et Hôtellerie (SSAT) de Bellinzona. Elle est membre de la rédaction de *Babylonia*.

Tableau des exemples présentés

Les exemples proposés dans les pages 22 et suivantes se réfèrent à différents niveaux scolaires et à des situations didactiques diverses. Le lecteur-praticien pourra les combiner et/ou les adapter en fonction de ses classes.

titre	type PP-SG	école/ classe	langue	niveau (PEL)	durée	degré d'autonomie	compétences travaillées	évaluation(s)
<i>Prince de la rue</i>	PP	4° prim.	F	A1 2e année de FLE	1 mois 3/4 h.sem	dirigé + idées élèves et créativité	expression orale + dramatisation/ lecture + compt. transversales	vérification "déjà là" / en cours + finale: ciblées L2+transvers.
<i>Libérez les enfants</i>	PP	S. Media 2°, 1° et 4°	F + intercultural	A1 A2	longue haleine	dirigé	compr. écrite, orale / expression E, éveil au langues+ interculturel	à travers les productions, peu de vérifications intermédiaires
<i>Les contes</i>	PP	Sec. sup 3° SCC+ 5° prim	F	B1+/B2	30-35 heures- leçon	proposé et négocié-libre	compr. et prod. écrite, adaptation à public cible dramatisation	en cours: oral + écrit en finale: du projet
<i>Destination Agno</i>	SG	S. Media 4°cours avancé	D	A2	5 sem. 3 h-l	canevas prévu + libre interaction / créativité	compr./prod. orale + prod écrite	en cours: oral, interévaluations+ finale: oral+ écrit
<i>Pour de bon</i>	SG + PP	S. Media 3° + 4°	F	A2/A2+ qq B1	15 sem. 3 h-l + 3 jours	organisation rigoureuse+ gestion libre	compr./prod. orale en immersion+ prod écrite en SG	en cours SG finale (produit) + traditionnelle
<i>Gran Bel Siit</i>	PP	Prof. supér.	F/D/E	B2 qq C1+	10 sem. 81 h-l + examens	consigne prof + autogestion	typologie textuelle, corresp. prof. expression mono + dialogique	vérif. "déjà là" éval. trad. en cours examen final écrit et oral (de groupe)
<i>L'île du Bien-Etre</i>	SG	Ecole de diplôme	F	B1+	2 mois 20/24 h-l	créativité ds structure négociée et contraintes du canevas	descript., corresp., narration, expres- sion de l'opinion, oral + écrit	en cours sur productions écrites+ oral: en cours et final

Gianni Ghisla
Comano

Sprachen, Projektunterricht und Interdisziplinarität an der Berufsmaturität

La maturità professionale, introdotta in Svizzera verso la metà degli anni '90, sta assumendo un'importanza considerevole nel settore della formazione professionale. Gli sforzi intrapresi per migliorarne la qualità, hanno tra l'altro portato alla revisione dei programmi quadro (PQ-MP) che sono entrati in vigore il 22 febbraio 2001. I relativi documenti, in francese, italiano e tedesco, sono disponibili su internet agli indirizzi citati nel testo.

Nell'articolo si presentano brevemente il ruolo attribuito alle lingue (il PQ-MP chiede che vengano apprese due lingue straniere, di cui una deve essere una lingua nazionale) e l'importanza centrale che assume l'insegnamento per progetti, soprattutto nella prospettiva interdisciplinare. Infatti ogni studente che vuole ottenere la maturità professionale dovrà aver realizzato un progetto interdisciplinare che sia dotato di almeno 40 ore nella griglia oraria. Si aprono così concrete possibilità di coinvolgimento anche per le L2. In un'intervista, una docente racconta la propria esperienza nell'ambito di un tale progetto. (red.)

1. Die Berufsmaturität

Die Bedeutung der Sprachen für den Beruf liegt auf der Hand und bedarf keines besonderen Nachweises. Dementsprechend hat auch der neue Rahmenlehrplan der Berufsmaturität (RLP-BM) dem Sprachunterricht eine prominente Rolle zugewiesen.

Nachdem die Berufsmaturität seit ihrer Einführung ab 1993 der schweizerischen Bildungslandschaft eine neue Note verliehen hat, drängten sich in den letzten Jahren bereits Anpassungen an die innovativen Trends im inhaltlichen und didaktischen Bereich auf. Eine Antwort darauf war die Gestaltung eines neuen RLP-BM, der sich einigen wichtigen Prinzipien verpflichtet fühlt:

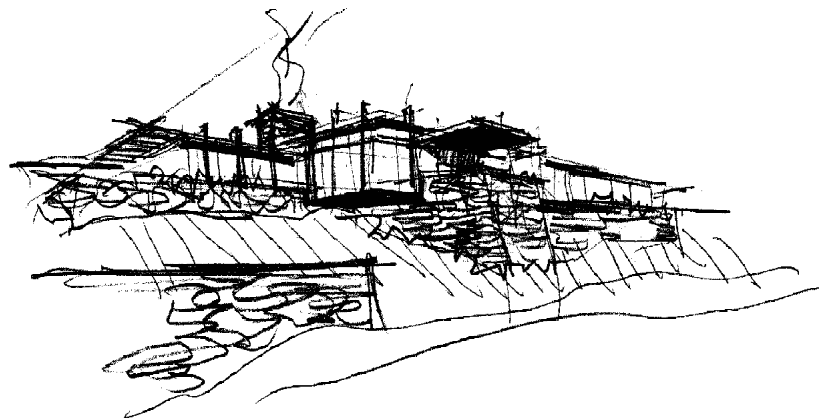
- Festlegung eines Orientierungsrahmens für alle Maturarichtungen,
- Offenheit für Innovationen, die bereits im Gange sind und für zukünftige Entwicklungen,
- Absage an jeglichen didaktisch-pädagogischen Dogmatismus zugunsten der Aufwertung der Professio-

nalität der Lehrkräfte,

- Verstärkung der Kompetenz- und Interdisziplinaritätsorientierung,
- Verstärkung der Handlungsspielräume und der Autonomie für die einzelnen Schulen und Aufwertung der sogenannten Schullehrpläne, die ausgehend vom RLP-BM erarbeitet werden müssen.

Der neue RLP-BM wurde vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) am 22. Februar 2001 eingeführt und wird im Verlauf der nächsten Jahre an allen Maturitätsschulen der technischen, gestalterischen und gewerblichen Richtung implementiert. Die kaufmännische Richtung, sowie neu zu schaffende Richtungen (etwa für die Sozial- und Gesundheitsberufe) werden voraussichtlich zu einem späteren Zeitpunkt dazu stossen. Als wichtiges Instrument für die Umsetzung wurde ein Dossier erarbeitet, das in Deutsch, Französisch und Italienisch verfügbar ist.

Sämtliche erwähnte und weitere Do-



Franco Ponti, Studio per casa Boni, Massagno, 1961.

kumente sind auf folgender Homepage abrufbar:

Deutsch:

<http://www.bbt.admin.ch/berufsb/ordnungen/projekte/berufsmatur/d/main.htm>

Französisch/Italienisch:

<http://www.bbt.admin.ch/berufsb/ordnungen/projekte/berufsmatur/f/main.htm>

2. Die Rolle der L2

Generell nehmen die Sprachen im neuen RLP eine wichtige Stellung ein: Bei den so genannten Grundlagenfächern werden zwei L2 verlangt, nämlich eine zweite Landessprache und eine dritte Sprache, die je mit 120 Stunden Minimalstandard dotiert sind. Je nach Wahl der Lernenden im Ergänzungsfach besteht die Möglichkeit einer Ausweitung um weitere 120 Stunden, zur Erlangung eines internationalen Sprachzertifikats.

Der RLP-BM präzisiert dann in Form von *Kenntnissen*, *Fertigkeiten* und *Haltungen* die spezifischen Kompetenzen, die mit dem L2-Unterricht erreicht werden sollen. Dabei wird auf den Europäischen Sprachenportfolioraster Bezug genommen (vgl. *Babylonia*, 1/1999) und werden die Niveaus B1 bzw. B2 als Ziel angegeben. Genauere Hinweise zur didaktischen Gestaltung sind in einem Sonderkapitel des Dossiers zu finden.

3. Projektunterricht und Interdisziplinarität

Die grundlegenden Orientierungen, welche dem neuen RLP-BM zugrunde liegen, verweisen ausdrücklich auf die Bedeutung des Projektunterrichts. Es wird davon ausgegangen, dass der Aufbau von umfassenden Kompetenzen, die über die *Kenntnisse* hinausgehen und *Fertigkeiten* und *Haltungen* umfassen, gerade in dieser Unterrichtsform erfolgreich angestrebt wer-

den können. Dies soll womöglich auch im Rahmen von interdisziplinären Projekten geschehen und deshalb verlangt der neue RLP-BM, dass jeder BM-Maturand eine interdisziplinäre Projektarbeit durchführt, welche mit mindestens 40 Lektionen dotiert sein muss. Bei dieser Arbeit müssen min-

destens zwei Disziplinen beteiligt sein. Die Auswahl der Disziplinen wird den Schulen und Lehrkräften überlassen. So eröffnet sich die Möglichkeit auch für die L2, sich an solchen Projekten zu beteiligen. Die Art und Weise wie dies geschehen soll, muss aufgrund der gegebenen Bedingungen und der

Intervista a Loredana Stefanizzi*

Babylonia: *Could you briefly describe the interdisciplinary project in which you took part? (school, students, topics, subjects involved)?*

Loredana Stefanizzi: Last year my colleague, Professor Bonacina, gave me an opportunity to teach in the so called 'Corso Interdisciplinare'. This course is compulsory for the maturity classes (third year) of our school (SMC) and each year the topic can be different. The project was on 'Globalisation' and as many of the newspaper articles, magazines etc. were written in English, Professor Bonacina thought that it would be useful and interesting to involve different subjects, not the same as the ones presented the previous years. The main problem was to establish a balance between every single subject treated- History, Geography, Economics and English.

B.: *What are the positive and what are the negative aspects of taking part in the project from the point of view of the foreign language?*

L.S.: I can say that my personal experience has been positive and gratifying. It also gave me new inputs, not only for my teaching but also because I was able to get involved in any of the activities that the other colleagues proposed. I just stopped being a teacher for a while and I became a student myself. I

listened to my colleagues' lessons, I asked questions, I worked together with my students.

Changing my role I was able to appreciate the efforts made by the students when trying to explain what seemed most difficult for them at the beginning. Only by exchanging ideas, different views, and facing problems that look as if they are easy to solve, we (teachers) can open our minds towards new strategies to improve our way of teaching.

B.: *What are the most important elements that have made participation in an interdisciplinary project productive and interesting from the point of view of either foreign language learning or the project as such?*

L.S.: Teaching in a project like 'Corso Interdisciplinare' is not only a good way to increase one's own experience but also a way to work with other teachers. It is not always easy to choose a topic where different teachers and subjects are involved.

But it is never a waste of time if we understand that making a change can only mean improvement, and improvement can only mean satisfaction for our teaching and for our students. Then it is also a rewarding experience.

* insegnante di inglese al Centro professionale commerciale di Chiasso.

Interessen an den Schulen ausgehandelt werden. Da jede Schule einen eigenen Schullehrplan (SLP) zu gestalten hat, worin u.a. auch genaue Angaben zur Verwirklichung der interdisziplinären Projekte enthalten sein müssen, ist es wichtig, dass L2-Lehrkräfte die Gelegenheit nutzen, um ihre Ansprüche konkret umsetzen zu können.

Die Beteiligung von L2 an interdisziplinären Projekten ergibt sich nicht von selbst. Es besteht nämlich u.a. das Risiko, welches auch für die Mutter-

oder Ortssprache zutrifft, dass sie einfach instrumentell behandelt werden. D.h. die Sprachen werden einbezogen, damit man einfach am Schluss korrekte Arbeiten vorweisen oder allenfalls einen leichteren Zugang zu fremdsprachlichen Texten haben kann. Der Beitrag der Sprachen soll aber möglichst substantiell sein. Man muss also Überlegungen mindestens in zweierlei Hinsicht anstellen:

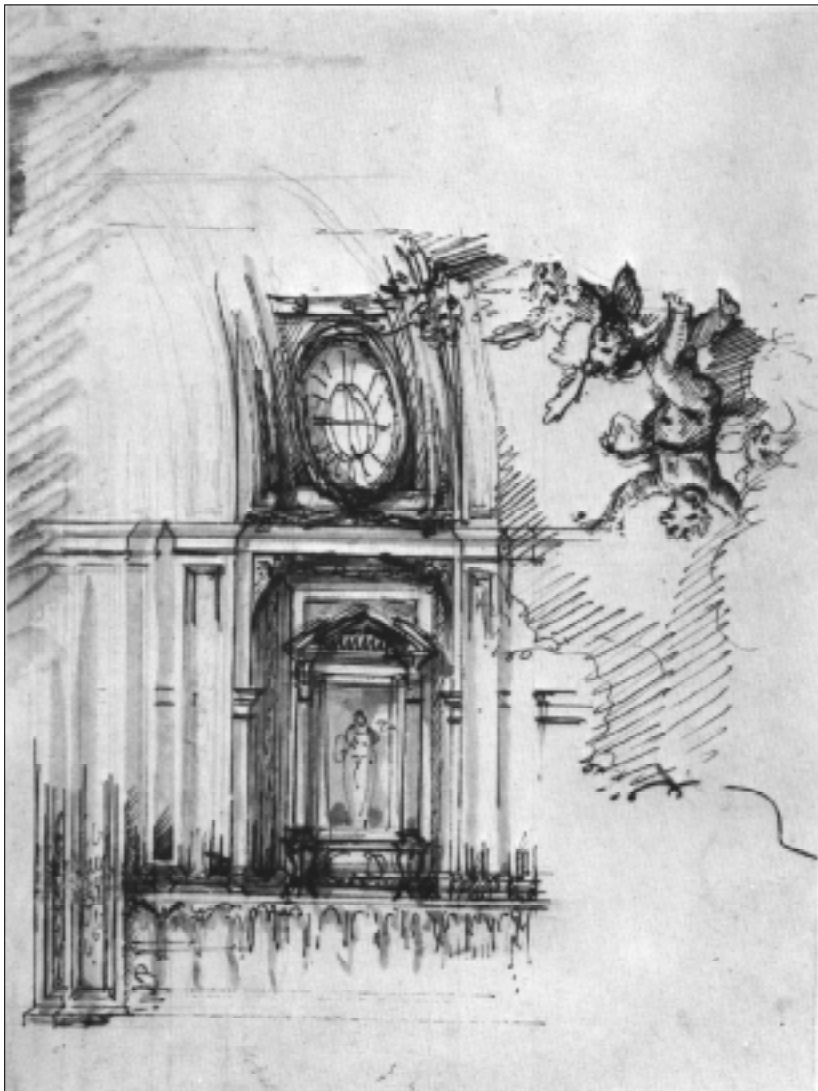
a) wie und was von der beteiligten Sprache kann im Rahmen des Projekts (besser) erlernt oder vertieft

werden und

b) wie und was kann die Sprache spezifisch zum Projektziel beitragen.

Auf dieser Basis können sinnvolle Formen der Zusammenarbeit entstehen, die allerdings noch vieler Erfahrungen und Experimente bedürfen. Aber der RLP-BM hat gerade diese Öffnung zu einem wichtigen strategischen Prinzip gemacht.

Im folgenden Interview berichtet eine Englischlehrerin über ihre Erfahrungen in einem solchen Projekt an einer kaufmännischen Berufsmaturität.



Gianbattista Piranesi, Progetto per il coro di S. Giovanni in Laterano.

Gianni Ghisla

ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

Brigitte Schwerzmann
Caslano

Apprendimento e produzione di linguaggio nella simulazione globale

The article is about a global simulation carried out with young children learning French. The author first describes the theoretical backgrounds referring to theories about motivation and language acquisition (monitor theory). She then describes various aspects of role-plays and goes on to describe the simulation in which a large numbers of competencies and skills are addressed. She stresses the advantages of such a simulation on the pupils' motivation and the possibilities to use the target language in realistic situations. The simulation is about a journey to a French-speaking country. The pupils identify with their roles, prepare the trip and carry out all activities that they would come encounter in such a realistic situation. In such a simulation the use of the target language comes quite naturally. At the end of the article she gives a methodological framework with the various steps to be taken in setting up such a simulation. (red.)

1. La produzione del linguaggio¹

Produrre un discorso che sia adattato a una situazione data, ad un contesto preciso, è un'attività cognitiva che mette in gioco un grande numero di elementi e meccanismi mentali che realizzano il passaggio delle rappresentazioni, attivate dalla situazione, al discorso prodotto alla fine. La loro acquisizione richiede al bambino parecchi anni e non sarà certamente mai finita. L'analisi cognitiva della produzione del linguaggio vuole definire la natura di queste componenti e la loro messa in atto.

In ogni produzione di linguaggio intervengono due categorie di componenti: i *processi* (sequenze finalizzate all'operazione) e le *rappresentazioni* (diversi tipi di conoscenze elaborate dall'individuo durante il corso della sua vita). Il bambino costruirà degli elementi specifici, a condizione che incontri delle situazioni di comunicazione che li rendano necessari. È quindi nelle forme specifiche di interazione con l'ambiente che il bambino differenzierà poco a poco le sue condotte linguistiche e potrà acquisire ciò che viene comunemente chiamato linguaggio. Le acquisizioni si effettuano grazie all'influenza di fattori *esogeni* (interazioni con l'ambiente) ed *endogeni* (legati allo sviluppo cognitivo). Il bambino non solo costruisce e immagazzina le nuove conoscenze, ma soprattutto rielabora in modo interno quelle che sono stabilizzate, per poi integrarle nelle rappresentazioni di un livello più alto.

Il progetto (alcune settimane nel corso della primavera 2001) al quale si riferiscono gli elementi qui sotto è la simulazione di un viaggio, in aereo, destinazione Madagascar. I bambini

hanno prima conosciuto la realtà dell'aeroporto di Agno grazie a una visita di "mise en situation".

Nel mio progetto, le situazioni in cui si trovano i bambini e gli eventi che accadono sono ideati per portarli a comunicare con gli altri. Sono coscienti che parlare è un'attività molto complessa e impegnativa e che aggiungendo la difficoltà di utilizzare la lingua francese, diventa per i bambini uno sforzo cognitivo non indifferente.

I fattori responsabili dell'apprendimento della lingua 2²

Quando si impara una lingua operano tre fattori. Due sono subconsci: *filtro* e *organizzatore* e uno è cosciente: *monitor*.

Il filtro

È costituito dai *fattori affettivi* che selezionano alcune parti dell'ambiente linguistico dell'apprendente ed è il primo ostacolo che i dati linguistici in ingresso devono affrontare, prima di venir elaborati ulteriormente.

Uno di questi fattori, la *motivazione* è l'incentivo, l'esigenza o il desiderio da parte dell'apprendente di imparare la seconda lingua.

Anche gli stati emozionali giocano un ruolo importante nell'apprendimento di una seconda lingua in quanto interagendo con le attitudini e la motivazione, essi influenzano ciò che l'apprendente lascia entrare per un'ulteriore elaborazione.

L'organizzatore

Organizza il sistema della nuova lingua, svolge il compito di costruire gradualmente il sistema di regole se-

condo gli schemi linguistici. La sua funzione è subconscia ed è basata su principi cognitivi: per l'organizzazione della conoscenza e del comportamento si basa su criteri analitici e logici. La funzione dell'organizzatore si riflette in tre fenomeni di ampia portata:

- *la progressione sistematica dei cambiamenti nelle regole provvisorie*
Vengono utilizzate dagli apprendenti prima di acquisire definitivamente la struttura.
- *Gli errori che occorrono sistematicamente*
Si tratta di un'alterazione sistematica degli elementi superficiali della nuova lingua.
- *L'ordine comune*
Ordine in cui vengono apprese le strutture perfezionate della lingua.

L'organizzatore guida l'apprendimento, rifiutando o accettando il materiale nuovo in base al sistema interno in cui è organizzato il sistema della nuova lingua e limitando ciò che può essere appreso solo al nuovo materiale che si adatta alla crescente organizzazione del sistema della nuova lingua.

Il monitor

Costituisce la parte che consapevolmente elabora le informazioni. La conoscenza linguistica, ottenuta grazie a questo fattore, può essere utilizzata per formulare consapevolmente delle frasi e per correggere la propria lingua scritta o parlata (autocorrezione spontanea degli errori durante una conversazione). La conoscenza linguistica consapevole è indipendente dal sistema linguistico che viene costruito nel subconscio dall'organizzatore. I bambini più piccoli, che praticamente non hanno nessuna consapevolezza delle regole linguistiche, acquisiscono bene e con facilità le lingue. Nonostante le differenze, sia l'organizzatore che il monitor agiscono in funzione dell'acquisizione della

conoscenza linguistica. Entrambi influenzano l'esecuzione verbale di chi apprende una seconda lingua e sono influenzati da altri fattori come la personalità e l'esperienza passata. Nel mio progetto si possono ritrovare le tre parti appena citate. Il filtro interviene nel momento in cui i bambini hanno voglia e sentono la necessità di comunicare, quando simulano la realtà grazie a situazioni di comunicazione reali. Inoltre è necessario influenzare, in modo positivo, l'azione del filtro per permettere un buon accesso alla lingua da imparare. L'organizzatore riveste un ruolo importante in quanto permette di capire se nel subconscio sono state acquisite le strutture di base trattate negli anni di apprendimento. Infine il monitor interviene grazie alla presenza dei cartelloni di aiuto inerenti i vocaboli, permettendo ai bambini di correggere le proprie frasi e di formularle consapevolmente con i termini specifici del tema.

2. Il gruppo e il suo progetto³

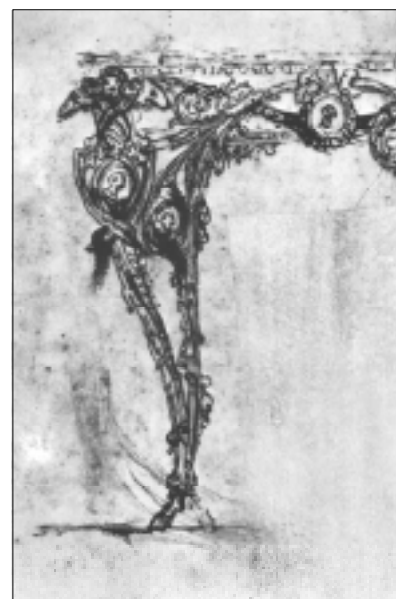
Nel concetto di gruppo confluiscono le seguenti tre nozioni:

- *l'interazione tra i partecipanti intesa come comunicazione e scambio*
Permette con il tempo l'emergere di norme, di regole di condotta. Sviluppo, quanto più il gruppo è ristretto, una vita emozionale, la tensione verso gli scopi collettivi, e la struttura.
- *La tensione verso lo scopo collettivo*
La partecipazione alla soluzione del problema avviene in vista del raggiungimento di obiettivi che accomunano i membri.
- *La struttura*
La formazione e la definizione di ruoli e di compiti.

Queste tre nozioni, viste come insieme che si influenzano, determinano la qualità del gruppo, intesa in relazione ai bisogni dell'individuo partecipan-

te. Per definire il tipo di gruppo è possibile usare il termine di *gruppo primario* che è caratterizzato da un'interazione 'faccia a faccia' in cui la fusione degli individui è tale per cui il singolo si identifica con la vita e le finalità comuni al gruppo. Tale gruppo offre all'individuo la più completa esperienza di unità sociale. Il termine primario può venir diviso in settori formati da due continui quali la *'naturale-artificiale'* e il *'temporaneo-durevole'*. Una classe può venir definita *gruppo primario artificiale e durevole* in quanto è un gruppo formato per motivi inizialmente estranei alla volontà dei partecipanti e durevole in quanto persiste per un certo periodo di tempo.

Nella simulazione globale la classe è coinvolta in un progetto comune, tutti hanno lo stesso scopo per partecipare alle attività. Si può quindi parlare di un'attività di gruppo poiché tutti i bambini, collettivamente o a gruppi, lavorano allo stesso progetto. Il percorso prende importanza in quanto si parte dal nulla per arrivare a costruire un mondo immaginario; durante ogni lezione gli spunti e le novità introdotte vengono valorizzate e prese come



G. Piranesi, *Studio per mobile*.

base per continuare a costruire la storia, l'avventura del viaggio. I bambini sono affettivamente coinvolti in quanto vedono nascere un progetto creato tutto da loro, si affezionano ai propri personaggi in quanto esprimono le loro volontà, i loro desideri o le loro paure.

Le simulazioni comportano per gli allievi delle situazioni di comunicazione particolari in quanto essi si ritrovano coinvolti in un doppio compito: sono chiamati a simulare partecipando ad uno scambio con i compagni di gruppo e allo stesso tempo hanno il ruolo di attori verso i compagni che osservano il gioco, facendo da spettatori.

3. Utilizzazione dei giochi di ruolo

Il gioco permette il raggiungimento di una certa regolarità della lingua meglio di molti esercizi; inoltre l'utilizzo ricorrente di parole e regole sintattiche nel gioco può costituire una situazione di comunicazione autentica.

Più le scene-situazioni create, interpretate e "vissute" si avvicinano al teatro della spontaneità, più il coinvolgimento dei protagonisti può essere naturalmente sollecitato, portando il vantaggio pedagogico di **suscitare dei bisogni espressivi reali**, non più imitati ma personali⁴.

Gli obiettivi da raggiungere grazie a questo tipo di gioco si basano sull'acquisizione di competenze di espressione e di comunicazione grazie alla pratica.

La comunicazione attraverso il gioco di ruolo

Nei giochi di ruolo i bambini esercitano naturalmente le loro competenze linguistiche e socio-affettive, che permettono di esplorare senza paura, nei limiti garantiti dal gioco, le situazioni complesse d'interazione verbale e non, che comprendono i diversi aspetti qui descritti:

- *Gestione dello spazio*
È necessario muoversi e sfruttare al meglio lo spazio circostante messo a disposizione.
- *Mimica (movimento del corpo)*
È molto importante per la comunicazione e insieme alla parola, aiuta il personaggio ad essere espressivo.
- *Discorso adattato al personaggio*
Per comunicare quale tipo di personaggio viene interpretato, è necessario prepararsi a comunicare come lui, adottando la sua espressività, tonalità, scelta del lessico,...
- *Invenzione di un personaggio*
La rappresentazione del personaggio, la sua coerenza durante tutto il gioco, l'atteggiamento e le sue espressioni tipiche vengono mantenute dai protagonisti lungo tutti i giochi proposti.
- *Gestione della durata*
Il gioco inizia e finisce: in base al tempo messo a disposizione, i protagonisti devono organizzarsi e comunicare tutto ciò che hanno preparato.
- *Le regole*
Permettono lo svolgimento del gioco.

Perché il gioco di ruolo?

Ho scelto di fare uso della tecnica del gioco di ruolo per sviluppare le competenze comunicative dei bambini. Grazie ai giochi di ruolo effettuati lungo tutto il viaggio, a partire dall'acquisto dei biglietti aerei fino all'arrivo alla destinazione francofona, i bambini hanno la possibilità di utilizzare la lingua per comunicare con gli altri. In un certo senso, tutto il mio progetto didattico potrebbe essere visto come un grande gioco di ruolo in cui ognuno ha un personaggio da vivere e in cui ognuno ha un ruolo. In questo modo i bambini hanno la possibilità di mettere in pratica il sapere acquisito durante questi primi anni di francese: ogni vocabolo, ogni struttura e ogni atto di parola trattati finora possono venir utilizzati per comuni-

care con gli altri. Il gioco di ruolo è molto importante anche sul piano affettivo in quanto permette ai bambini di esprimersi nel ruolo di qualcun d'altro, di gestire il loro personaggio a piacimento e di osare, grazie alla maschera che il personaggio offre, molto di più.

Questa efficacia del gioco di ruolo è dovuta al fatto che in una Simulazione globale, i ruoli, come i giochi hanno un senso, danno un senso agli apprendimenti grazie al loro inserimento in un percorso collettivo e duraturo scoperto ma anche scelto dai partecipanti che si appropriano la loro invenzione-creazione come il loro apprendimento.

Note

¹ ESPERET, E. (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, Université de Poitiers, Laboratoire de Psychologie du Langage, in: *Le Français dans le Monde*, février-mars.

² DULAY H. / BURT M. / KRASHEN S. (1985s): *La seconda lingua*, Bologna, ed. Il Mulino.

³ MAZZOTTA, M (1993): *Didattica del gruppo*, Teramo, Giunti Lisciani Editori.

⁴ WIRTHNER M. / MARTIN D. / PERRENOUD P. (1991): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Brigitte Schwerzmann

diplomata alla Scuola Magistrale di Locarno nel giugno 2001, è insegnante alla Scuola elementare di Caslano.

Bettina Leoni
Riazzino

Prince de la rue

Introduction

“Prince de la rue” avant d’être le titre de mon projet... est le titre d’un livre de Dominique Mwankumi.¹

L’histoire parle d’un enfant zaïrois qui vit dans un carton, près d’une décharge. Cet enfant, Shégué, gagne son pain en vendant au grand marché de Kinshasa des jouets qu’il construit lui-même avec du matériel de rebut. À la fin, il réussit à se construire un avenir plus certain grâce à un instrument qu’il a fabriqué et dont il sait particulièrement bien jouer.

À partir de cette histoire, la classe de 4^{ème} primaire de Minusio (TI), qui en est à sa deuxième année d’apprentissage du français, a réalisé avec l’aide de ses maîtres, un projet, un petit spectacle, qu’elle a ensuite présenté à un public composé d’autres classes et de parents d’élèves.

La réalisation du projet a pris quatre semaines: cela correspondait à la durée de mon stage dans cette classe. Pendant la programmation j’ai calculé de dédier 3/4 heures par semaine à ce projet (sans tenir compte des activités en parallèle dont je parlerai ensuite) et c’est le temps qui a été effectivement investi. C’est seulement durant la dernière semaine, qui allait se conclure avec la représentation finale, qu’on a dépassé cette moyenne de travail, atteignant les 12 heures; en effet, on a consacré beaucoup de temps aux répétitions et à l’amélioration du spectacle.

Les objectifs du projet touchent quatre aspects:

- l’aspect cognitif - linguistique,
- l’aspect communicatif - expressif,
- l’aspect socio-affectif,
- l’aspect socioculturel.

En bref, on peut dire que ce projet se proposait de faire en sorte que les enfants puissent:

- améliorer la compétence linguistique (le français), en travaillant surtout sur l’oral;
- utiliser les langages non-verbaux en comprenant leur importance;
- interagir et collaborer avec leurs copains;
- développer une attitude positive envers une autre culture et les habitants d’un autre pays.

Comment est-ce qu’on a procédé pour construire ce spectacle et atteindre ces objectifs?

Le projet était constitué d’un parcours principal (divisé en trois phases) et d’activités en parallèle/ interdisciplinaire.

Les trois phases du parcours principal

1. La première phase avait pour but la connaissance de l’histoire: la connaissance du contenu (le déroulement des différentes scènes) et aussi la connaissance des vocables (aspect linguistique). Dans cette phase, les enfants ont écouté l’histoire de Shégué, racontée par un zaïrois. Ensuite, à travers des activités intéressantes de type ludique où l’image avait un rôle important, ils se sont exercés à la raconter. Dans cette première partie, les enfants ont acquis les connaissances nécessaires pour passer à la seconde c’est-à-dire les travaux de groupe.

2. On a divisé l’histoire en six séquences et on a formé les groupes. Après une leçon de préparation où on a vu les différents types de langage qu’on peut utiliser lors d’un spectacle, chaque groupe a élaboré sa séquence en écrivant les dialogues et en construisant la scène. L’important, c’était que chaque membre du groupe devait avoir un rôle spécifique à l’intérieur de la scène.

3. Dans la troisième phase nous avons assemblé les différentes séquences

et nous avons préparé le discours introductif et la conclusion du spectacle. Enfin nous avons passé aux répétitions, aux critiques constructives et aux améliorations, pour arriver à la représentation finale devant le public.

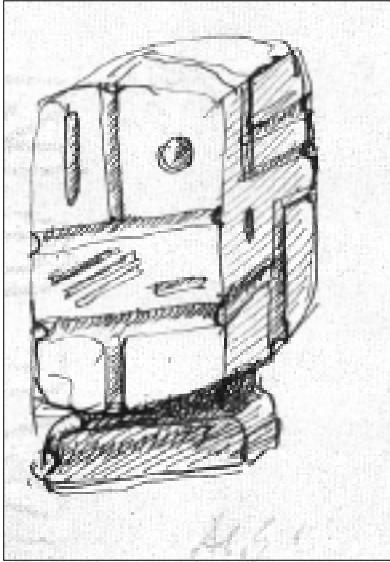
Les activités en parallèle

À part le parcours principal, il y avait aussi les activités en parallèle qui comprenaient:

- *des leçons de musique* lors desquelles on a appris des chansons, une danse et entrepris des exercices avec le bongo (toutes activités qu’on a utilisées pour le mini-spectacle);
- *des leçons de travail manuel* durant lesquelles on a construit une petite voiture en fil de fer (comme en faisait beaucoup Shégué) et aussi un bongo avec du matériel de rebut; on a peint des tableaux pour le fond du décor et mis au point le décor lui-même;
- *des leçons d’italien* au cours desquelles on a regardé un documentaire sur le Zaïre et fait quelques discussions au niveau de la classe.

Je crois que les activités effectuées en-dehors des leçons de français ont eu une grande importance: en premier lieu elles ont permis aux enfants de s’approcher de la vie des zaïrois d’une manière très concrète et pratique; en outre, elles ont donné de la valeur au projet en motivant les enfants à s’engager encore plus.

Les élèves étaient très stimulés de réaliser ces activités en parallèle parce qu’ils en voyaient le but; il y avait un objectif précis qu’on voulait atteindre ensemble: le mini-spectacle.



Alberto Giacometti, *Étude pour une sculpture (Tête)*, vers 1926.

La motivation

Tout d'abord j'ai commencé en demandant aux enfants de faire des hypothèses à partir d'une image du livre -le protagoniste Shégué était en train de sortir de son carton avec des jouets qu'il avait construits-

J'ai dit aux élèves que cette image appartenait à une belle histoire, d'un enfant africain, que je voulais leur faire connaître à travers un ami africain; étant du même pays que Shégué, il pourrait sûrement mieux la raconter que moi. J'ai fait en sorte que les écoliers attendent avec impatience le moment de la rencontre avec le zaïrois et je dois admettre que cela a été effectivement un moment particulier: cette visite a eu un impact très fort sur la classe.

Quant au récit, il était indispensable que les enfants aient bien compris l'histoire et qu'ils y soient affectivement liés. Ensuite, je leur ai proposé d'organiser un mini-spectacle à partir de l'histoire; les enfants ont tout de suite été d'accord, même si à ce moment-là, beaucoup d'élèves n'avaient pas la moindre idée de ce que voulait dire "organiser un spectacle", avec tout ce que cela comporterait, malgré

le contrat qu'on avait négocié et mes explications...

Plus le jour de la représentation approchait, plus les enfants découvraient l'implication qui était nécessaire; ils se sont de plus en plus engagés; leur motivation et l'excitation sont devenues toujours plus visibles.

Voici le commentaire d'une élève au moment du bilan final: "La storia mi è piaciuta già quando ce l'ha raccontata Filo (l'africano), ma poi, quando abbiamo iniziato con le scenette, mi è piaciuta sempre di più".

Les élèves ont fait de l'histoire qui leur avait été racontée, *leur* histoire et du projet que je leur avais proposé, *leur* projet, parce qu'ils ont eu l'opportunité d'y travailler: ils ont transformé les séquences en scènes, ils se sont identifiés aux personnages, ils ont inventé des dialogues, etc...

Je peux donc affirmer que même si le choix de l'histoire et l'idée ne venaient pas des élèves eux-mêmes, une fois qu'ils avaient connu l'histoire et qu'ils s'étaient lancés dans la construction du mini-spectacle, ils ont été passionnés et enthousiastes. Surtout dans la deuxième phase, au moment des travaux de groupe, ils ont eu une grande autonomie: c'étaient eux qui devenaient les organisateurs de leur scène, les protagonistes, les acteurs. Dans la troisième phase aussi les enfants ont eu l'occasion de proposer leurs idées et ensemble on est arrivés à établir comment procéder et organiser le tout.

Le rapport des élèves avec le français (L2)

Tout le projet a été réalisé en français: moi, je parlais presque toujours cette langue et les enfants aussi essayaient de s'exprimer en français en utilisant leurs connaissances, en apprenant le vocabulaire de l'histoire et de nouvelles structures linguistiques. Seulement dans certaines circonstances je leur ai permis de parler en italien (par exem-

ple pendant les travaux de groupe).

Au début, les enfants n'étaient pas tellement contents de construire le spectacle en langue "étrangère", mais ensuite ils l'ont accepté comme un défi. La motivation leur est parvenue grâce à plusieurs facteurs: avant tout, la rencontre avec le jeune zaïrois qui leur a raconté, bien entendu en français, l'histoire de Shégué; le fait qu'au Zaïre (aujourd'hui: Congo) on parle le français et donc que l'ami Shégué, le protagoniste de l'histoire, pouvait le comprendre; et peut-être aussi le fait que le livre "Prince de la rue" était écrit dans cette langue.

Dans la première phase les élèves ont appris à raconter un peu toute l'histoire; dans la seconde, chaque membre du groupe s'est concentré davantage sur une séquence et a étudié par cœur son rôle. Grâce à la bonne collaboration et aux nombreuses répétitions, surtout dans la troisième phase, les enfants ont appris non seulement leur rôle mais aussi celui des autres. Dans chaque phase donc, les élèves ont appris, utilisé et parlé la L2, en améliorant leurs compétences orales. Le bilan final démontre que l'un des aspects que les enfants ont le plus appréciés du mini-spectacle était le fait d'avoir réussi à le réaliser en français. Après un premier moment de déception, de préoccupation, ils se sont engagés à bien apprendre les nouveaux mots et structures et à les prononcer correctement en se corrigeant même entre eux!

Voici quelques commentaires des élèves: "era bello parlare il francese", "era bella l'idea del francese", "ho imparato di più il francese", "ho imparato nuove parole", "il francese era divertente e utile".

La préparation des scènes

Pour préparer une scène, l'aspect linguistique n'est pas suffisant: grâce à une leçon collective les enfants ont réalisé l'importance des langages non

verbaux, c'est-à-dire le rôle des gestes, de la corporéité, mais aussi l'importance de la musique, des rythmes, des images, des couleurs, des objets, des habits, etc...

Une fois intégrés dans les groupes, les élèves ont dû se distribuer entre eux les différents rôles d'une séquence, jouer un personnage et recréer la situation, la scène en utilisant différents types de communication.

S'identifier avec un personnage n'était pas chose facile pour tout le monde, surtout si le personnage avait un caractère opposé à celui de l'enfant (par exemple, pour un garçon calme et timide il n'était pas évident de jouer le rôle d'un méchant voleur). L'exercice n'était pas banal, mais les enfants l'ont aimé et se sont engagés pour reproduire une situation la plus réelle possible. Dans chaque groupe il y avait une bonne collaboration et organisation: chaque membre contribuait avec ses idées et son originalité. Ceux qui avaient plus de facilité à oser, à se lancer dans la communication et à s'identifier avec un personnage, aidaient et conseillaient les autres, en servant d'exemple. Trois ou quatre élèves, qui avaient beaucoup de peine à parler et à bouger, ont vraiment fait beaucoup de progrès grâce aux interactions, aux conseils des autres et aussi à leur propre motivation et engagement.

Jouer un rôle et s'exposer devant les autres demandait aussi du courage, un effort au niveau de la personnalité; voici quelques commentaires des enfants au moment du bilan final: "ho imparato ad avere più coraggio", "lo spettacolo era utile per avere più coraggio nelle cose", "recitare non era facile", "ho vinto la paura del microfono", "ho imparato a collaborare con i compagni", "era interessante poter aiutare i compagni nella preparazione della loro scena".

L'évaluation

Pour chaque aspect (linguistique, expressif, socioculturel et socio-affectif) j'ai relevé des informations avant, pendant et après le projet et je les ai confrontées pour établir s'il y avait eu des changements, des améliorations ou des progrès.

Pour ce qui concerne l'aspect linguistique j'ai proposé aux élèves (par couple) de jouer une rencontre entre un élève "africain" (qui venait pour la première fois dans la classe) et un élève de la classe. Ils ont fait ce jeu de rôle soit avant, soit après le projet; après, l'enfant "africain" était devenu l'ami Shégué ! J'ai évalué essentiellement la prise de parole, la réalisation des actes de parole et la prononciation. Les enfants ont effectivement amélioré l'un ou l'autre de ces aspects de la langue, grâce à la réalisation du spectacle. Naturellement j'ai aussi observé les élèves pendant toute la construction du projet, en travaillant avec ceux qui ont eu plus de difficultés (surtout sur le plan de la prononciation).

J'ai rencontré un succès plus important au niveau de l'expressivité. Beaucoup d'élèves (surtout les filles, mais certains garçons aussi), qui avaient eu de grandes difficultés à s'exprimer devant les autres (dans un jeu de rôle par groupes fait avant le projet) ont atteint d'excellents résultats lors du mini-spectacle.

Les élèves ont aussi suivi une certaine évolution au niveau socioculturel. Je peux en témoigner grâce à deux faits:

- la différence dans leur manière d'accueillir Filo, l'africain, qui est venu nous rendre visite deux fois (à la seconde visite les enfants l'ont accueilli déjà comme un ami, tandis que la première fois certains étaient un peu sceptiques)
- la différence par rapport à l'acceptation de leur rôle dans les deux jeux de rôle (avant le projet personne ne voulait jouer spontanément le rôle de l'enfant africain, alors qu'après le spectacle, ils se

sont presque disputés pour pouvoir soutenir ce rôle).

Enfin, pour ce qui concerne l'aspect socio-affectif, j'ai simplement observé le comportement et les attitudes des élèves et regardé s'il y avait eu un changement positif. Je dois dire que les enfants étaient très motivés dès le début; ils ont collaboré avec enthousiasme et utilisé leurs connaissances et leurs idées. J'ai tout de même pu constater une augmentation de l'engagement de chacun.

Les objectifs auraient-ils pu être atteints même sans la mise en acte d'un projet?

On aurait certainement pu atteindre ces objectifs en passant par d'autres voies, mais une chose est claire: le mini-spectacle a donné aux enfants une grande motivation qui les a stimulés à se lancer dans la communication verbale (en L2) et non verbale, à mettre en pratique leurs connaissances, leurs compétences, à améliorer leurs capacités, à utiliser leurs idées, à développer leur créativité, à collaborer, à se corriger et à s'entraider.

Je peux conclure en disant que la motivation, dérivée du projet, est le moteur qui a fait rouler le tout; la réalisation d'un projet est donc l'une des manières efficaces pour motiver concrètement et intensément les enfants.

Note

¹ MWANKUMI, Dominique (1999): *Prince de la rue*, Paris, l'école des loisirs.

Bettina Leoni

est enseignante d'école primaire au Tessin.

Fausta Coco
Rancate

“Libérez les enfants!”

Classes IV C - Classe I A - Scuola Media Stabio - Tessin

Un projet qui au fil du temps est passé du domaine de l'apprentissage du français à un projet interculturel. “Libérez les enfants”, comme sa coordinatrice, Fausta Coco, professeur de français à la Scuola media de Stabio, a de la suite dans les idées.

En effet cette enseignante, qui a débuté dans ce chantier en 1999 dans la Scuola media de Chiasso, obligée pour des raisons administratives à changer d'établissement, persiste à motiver ses élèves à poursuivre et à développer un projet initialement commencé par d'autres élèves; elle réussit à faire travailler ensemble des élèves de Ière et de IVème, et parvient à rallier autour de son idéal toute sorte de partenaires (direction, collègues, parents, conférenciers extérieurs).

La chanson “Libérez les enfants”, composée en 1999 par le professeur de musique Daniel Beaume, du Collège Gabriel Péri de Gardanne, une petite ville au sud de la France, a été inspirée par un article paru dans le journal “Le Monde” en 1998, dans lequel on parlait du chiffre impressionnant d'enfants (250 millions) exploités au travail de manière complète ou partielle, sans aucune possibilité d'accéder à une quelconque formation scolaire. Par le projet “Enfants 2000-Pakistan”, pendant l'année 1999-2000, mes élèves de la scuola media de Chiasso avaient tenté une approche à la patrie d'Iqbal Masih, le garçon pakistanais, esclave tisseur de tapis avec beaucoup d'autres petits camarades, devenu par la suite héros et figure emblématique de la lutte contre le travail des enfants. A cause de son engagement dans la dénonciation des cas d'exploitation et dans la défense des droits des enfants travailleurs, Iqbal a été assassiné en 1996. La chanson “Libérez les enfants” a continué de remplir la fonction de fil rouge dans le projet qu'ont repris mes élèves de Stabio, tendant à impliquer et à associer, à travers la musique, un grand nombre d'écoles du monde entier dans la lutte contre le travail des enfants. En cette année européenne des langues, on a voulu donner grande importance au texte de la chanson, en le traduisant dans différentes langues, afin de faciliter la compréhension réciproque des messages de sensibilisation et de solidarité. Les contacts par Internet ont également permis le passage d'un certain nombre de matériaux créés par les deux classes, au cours de cette dernière année scolaire.

Les activités réalisées

Pourquoi ne pas profiter de l'équipement informatique dont l'école dispose, pour créer des contacts sur Internet avec d'autres écoles dans le monde disposées à collaborer?

Des groupes mixtes ont préparé une certaine documentation à envoyer, pour tisser un réseau de solidarité en faveur des droits des enfants et contre le fléau du travail infantile.

La collaboration entre une quatrième et une première classe, pas toujours facile du point de vue organisationnel et méthodologique, a donné aux élèves la possibilité de se partager le travail, d'échanger des idées, de s'entraider, en diversifiant la préparation théorique et en dosant le degré de difficulté dans les activités de support et dans la production individuelle, selon les capacités et l'intérêt personnel.

La liste suivante, non exhaustive, présente les activités les plus importantes réalisées au rythme d'une heure par semaine à partir du mois de janvier 2001:

- vision de cassettes vidéo sur le travail des enfants (en français, allemand, italien);
- vision du film sur la vie du garçon Iqbal Masih (en italien);
- commentaires sur les films vus;
- lecture de matériel informatif de type officiel;
- rédaction de lettres et de résumés;
- préparation de questionnaires;
- rédaction de rapports d'activités de classe;
- préparation d'affiches et de dessins;
- commentaires et discussions sur les documents;
- lectures d'histoires sur le thème des droits de l'enfance;

- recherches sur Internet;
- chansons et jeux de rôle.

Les objectifs

Le premier but de cette activité a été celui de chercher des contacts avec le Pakistan, ce qui n'était pas tout à fait évident et direct, comme l'avaient déjà démontré les précédentes tentatives faites par les élèves de Chiasso. Le deuxième objectif, le plus impor-

tant, était de savoir dire quelque chose de valable et de se faire comprendre. La langue du Pakistan est l'ourdou, l'anglais devient matière d'étude à l'école et langue de communication. Grâce à la collaboration active avec l'Ecole Cantonale de Commerce de Bellinzona, nous avons réussi à faire traduire le texte de la chanson dans la langue locale par une élève d'origine pakistanaise. Sa famille a collaboré à la rédaction du texte en caractères orientaux.

La personne intermédiaire est un haut fonctionnaire de l'ONU, responsable sur place du programme IPEC (International Program on Elimination of Child Labour) et des projets éducatifs auprès des écoles locales. M. Hassan était censé recevoir le matériel et le transmettre aux écoles, pour amorcer le contact. Sûrement cette démarche a dû créer des problèmes, non seulement liés à la distance et à la langue! A noter que le régime politique du Pakistan est militaire.

But ultime ou rêve impossible serait pour une petite école suisse celui de parvenir à faire chanter "Libérez les enfants" en langue ourdou par des écoliers pakistanaise, peut-être aussi avec l'accompagnement d'instruments musicaux typiques du lieu. Les jeunes ont des ressources inimaginables et on s'attend toujours à des propositions créatives venant de l'autre côté du globe!

Le travail de préparation a eu des effets positifs sur les deux classes et sur leur manière d'être car il a:

- responsabilisé les deux groupes d'élèves;
- montré l'importance de la collaboration;
- fait comprendre la force de l'action directe;
- procuré une infinité d'informations intéressantes;
- donné une vision plus élargie du problème;
- motivé les élèves à l'implication directe;
- amélioré les rapports interpersonnels;
- renforcé les compétences linguistiques;
- permis un travail interdisciplinaire;
- montré la possibilité d'une activité transversale;
- soutenu le principe de l'interaction;
- donné un élan positif à la motivation;
- stimulé la curiosité culturelle;
- développé la créativité individuelle et collective;



Henri Moore, *Studi di madre col figlio*, 1933.

- permis une évaluation globale des résultats;
- donné confiance dans les capacités personnelles;
- renforcé l'esprit d'organisation et d'initiative.

L'évaluation du travail accompli par les deux classes doit forcément se faire sur deux plans différents: celui de la motivation, de l'intérêt et de la participation et celui de la compréhension et de la production linguistiques. Je peux exprimer une évaluation globale très positive sur la manière de travailler en groupes, de s'entraider, de proposer, de se documenter, car la disponibilité était considérable et l'enthousiasme évident. Sur le plan de la langue, j'ai noté une évolution positive des compétences, avant tout dans la compréhension orale, ensuite dans la compréhension écrite, de la part de ma classe de première. La langue maternelle étant encore nécessaire, comme support pour la compréhension du lexique spécifique, je compte reporter à la deuxième classe et aux suivantes, des tests de compréhension ou des productions écrites, avec une véritable note d'évaluation, pour que les élèves aient le temps d'enrichir leurs compétences linguistiques.

Le fait que la plupart des élèves ont compris globalement le commentaire d'un petit documentaire en français sur les enfants travailleurs en Inde, représente pour moi un succès remarquable!

Matériel produit

Tout ce qui a été rédigé, dessiné, représenté de manière schématique ou détaillée par les deux classes, ainsi que les photos des groupes, est présent sur le site de l'école Media de Stabio:

<http://agora.unige.ch/ctie/ti/mediastabio> et

<http://agora.unige.ch/ctie/ti/ismir>

Pour les contacts directs avec les protagonistes, l'adresse est la suivante: dic-sm.stabio.resp.informatica@ti.ch

• les messages

Les deux classes IA et IVC ont rédigé des messages adressés aux autres écoles, en quatre langues (italien, français, allemand, anglais), pour créer plus facilement des contacts. Ils y expliquent leur volonté à collaborer avec IPEC dans la lutte contre le travail des enfants.

• l'affiche

Le dessin original d'une ancienne élève constitue la base de cette affiche qui porte un slogan et donne les adresses informatiques de Stabio et du Bureau International du Travail à Genève.

• le texte

Le texte de la chanson "Libérez les enfants", traduite en plusieurs langues, dont l'ourdou, sert de support à l'action de sensibilisation. La présentation graphique du texte en caractères arabes éveille un intérêt particulier.

• la musique

Le refrain de la chanson a été inséré dans l'ordinateur de notre école, pour être prêt à l'envoi au moment où le message partira.

• les contacts

Pour le moment, les écoles qui ont reçu la documentation et les messages sont en petit nombre (Népal, France, Irlande, Suisse). Il s'agit d'écoles actives dans le domaine des droits des enfants.

Shuvatara School
P.O.Box 4384, Sanepa, Lalitpur – NEPAL
shuva@wlink.com.np

Scariff Community College
County Clare – IRELAND
scariffcommunitycollege@eircom.net

Collège Gabriel Péri

P.B. 59, 13541 Gardanne – FRANCE
Libérez-les-enfants@caramail.com

• les sources d'information sur le web:

- www.ilo.org/childlabour
- www.unicef.org
- www.unicef.it/minorile.htm
- www.unesco.org
- www.minori.it
- www.bambinisoldata.org
- www.ecpat.net
- www.tdh.ch

• les personnes de référence

Genève: M.me Gabriella Lay, M. Geyr Myrstad, ILO/ IPEC

Pakistan: M. Khalid Hassan, ILO/ IPEC

France: M. Daniel Beaume, Gardanne
Suisse: M.me Fausta Coco, M. Alberto Ponti, Stabio

Italie: M. Edoardo Gianotti, Turin, association Mani Tese, Turin

Fausta Coco

est enseignante de français à la Scuola Media de Stabio.

Les contes et “la salade de contes”

Mercredi, 7 mars 2001. Il est 8 h. 30. Dans le hall bruyant et grouillant d'enfants de l'Ecole primaire de Agno, voici que quelques élèves un peu plus grands que les autres arrivent. Qui sont-ils? Des géants? Des parents proches de Gulliver ou des descendants de l'ogre du Petit Poucet? -“Ne craignez rien, messieurs-dames !”. Les élèves de deux classes de 5ème primaire rassurent tout le monde: -“Ce sont les étudiants du groupe optionnel de français de 4ème, de la SCC (Ecole cantonale supérieure de commerce) de Bellinzona! Ils sont venus nous raconter des contes qu'ils ont inventés et écrits exprès pour nous!”.

Mais faisons un peu d'ordre et suivez-moi!

Un jour, à l'occasion de la “Journée Mondiale de la Francophonie”, je me retrouve dans une salle du Lycée cantonal de Bellinzona pour visiter l'exposition intitulée “La journée du livre en français”, organisée par le FEFSI (Forum des enseignants de français de la Suisse italienne).

Très curieux et attiré par les couleurs et les images des livres, comme une abeille désireuse de sucer le nouveau nectar de ces fleurs merveilleuses, j'ouvre un catalogue: *Gianni Rodari... L'insalata di racconti*: une technique qui consiste à mélanger les personnages de contes connus pour en créer des nouveaux.

Génial! Voilà une idée à proposer à mes étudiants de 3ème pour le programme de l'année prochaine!

C'est la fin de l'année scolaire 1999-2000. La chaleur estivale n'invite guère à travailler et réussir à capter l'attention de mes étudiants n'est pas chose facile; mais le nectar “volé” ce grand jour à Gianni Rodari s'est désormais transformé en un pot de miel sucré et parfumé; je l'ouvre et... je

lance la proposition.

Mes petits ours, attirés par la fragrance qui s'est répandue dans la salle, commencent à se lécher les babines; comme par enchantement, le thème “Les contes et la salade de contes” est accepté à l'unanimité.

Soudain, Deborah, une des petites oursonnes les plus enthousiastes, lève sa patte et d'un ton très sérieux lance: -“Mais Monsieur, si les contes que nous écrivons sont pour des enfants, pourquoi ne pas les présenter à un vrai public d'enfants?”. Et c'est ainsi qu'un nouvel ingrédient très important pour notre “salade” vient s'ajouter à la liste.

Ingrédients et préparation d'une bonne “salade de contes”

Ingrédients de base:

- 18 étudiants du cours optionnel de français de 4ème SCC;
- 2 classes de 5ème primaire de Agno qui en sont à leur 3ème année de français;
- 2 instituteurs d'école primaire et un prof de français de la SCC disposés à collaborer;
- le feu vert des 2 directeurs des écoles mentionnées.

Ingrédients indispensables:

- la bonne volonté et l'immense fantaisie des 18 étudiants;
- l'enthousiasme et la franchise des enfants.

Préparation

1. Connaître Charles Perrault, sa biographie et la période où il a vécu. (2 heures de leçon).
2. Choisir 4 contes de Perrault. Pour notre “salade”, nous avons choisi *Le Petit Chaperon Rouge*, *Cendrillon*, *Le Petit Poucet* et *Le Chat Botté*.

3. Transmettre immédiatement les 4 contes choisis aux instituteurs afin qu'ils puissent les lire en italien avec leurs élèves et fixer 2 moments de rencontre.
 4. Lire un conte par semaine à la maison, en toute tranquillité (version originale et version simplifiée pour les enfants).
 5. Analyser et comparer en classe la version originale et la version simplifiée de chaque conte sur la base d'une grille définie au préalable .
- (Durée des points 4 et 5: 4 semaines – 8 heures de leçon).
 6. Grâce aux points 4 et 5, détecter et définir ensemble la structure typique d'un conte (2 heures de leçon).
 7. Former 9 binômes qui créeront chacun un nouveau conte sur la base de la technique de Gianni Rodari.
 8. Distribuer aux étudiants 2 grilles d'évaluation: une pour la présentation écrite et une pour la présen-

tation orale.

9. Fixer la date de remise de la présentation écrite (2 pages écrite sur ordinateur) et celle des 9 présentations orales.
10. Laisser travailler les étudiants en classe (de 6 à 8 heures de leçon); corriger ensuite leurs productions.
11. Avant la présentation orale, exercer la prononciation, la lecture et la dramatisation. (2 heures de leçon)

Tout est prêt: il ne reste qu'à goûter la première version de la "salade de contes".

Les 9 groupes, 3 par leçon, présentent leur "salade" à la classe. L'évaluation, (louanges, critiques, suggestions et discussion) est faite par les camarades de classe sur la base de la grille d'évaluation (6 heures de leçon).

Variation de "la salade de contes"
(version conçue expressément
pour les élèves de 5ème primaire)
Ingrédients de base

cf. 1ère version

Ingrédients indispensables

cf. 1ère version

Préparation

1. Prendre conscience et analyser des extraits de textes dont la langue a été simplifiée pour un public ayant des compétences linguistiques inférieures à celles des "auteurs".
2. Préparer ensemble une liste de points utiles pour la simplification de la langue d'un texte.
3. Définir dans les groupes comment illustrer les textes des versions simplifiées. Dans notre cas, certains groupes choisissent de les illustrer eux-mêmes, d'autres par contre demandent la collaboration du groupe de dessin facultatif de 4ème SCC. (Durée des points 1, 2 et 3: de 2 à 3 heures de leçon)
4. Fixer les dates de remise de la



Raffaello Sanzio, *Studio di due teste e mani di apostoli per la Trasfigurazione*, 1519.

présentation écrite simplifiée et de la version définitive illustrée.

5. Laisser travailler les étudiants en classe (6 heures de leçon); corriger ensuite leurs productions.
6. Remettre la version définitive et illustrée des 9 “salades de contes” aux 2 instituteurs des classes de 5ème primaire pour qu’ils puissent les lire à l’avance avec leurs élèves.
7. **Phase non indispensable, mais très utile:** pour préparer les étudiants à se présenter devant un public, leur faire rencontrer un expert du domaine théâtral. Dans notre cas, les étudiants travaillent 2 heures sur la technique de la diction, sur le gestuel et sur d’autres aspects avec l’une des conteuses des “Confabula” (Mme Alessandra Ardia).

Dégustation de “la salade de contes” (version conçue expressément pour les élèves de 5ème primaire)

En deux moments distincts, l’un à l’Ecole primaire de Agno et l’autre à la SCC de Bellinzona, les étudiants présentent leurs contes et discutent avec les élèves de l’école primaire sur leur performance et leurs contes.

Pour une bonne assimilation de toutes les substances contenues dans la “salade de contes”, prévoir un moment commun de “flash-back” sur l’expérience vécue, si possible en 2 phases: une première phase orale avec toute la classe (2 heures de leçon) et une deuxième phase écrite et préparée individuellement par chaque étudiant.

Valeur énergétique de “la salade de contes”

Une bonne dose calorique de nouvel enthousiasme pour le français, de confiance en ses propres capacités et de connaissances de la langue française ;

et surtout la forte prise de conscience qu’il est possible de dépasser ses propres limites (timidité, peur de s’exprimer en public....).

“Nous avons fait tout ce travail pour les enfants de 5ème primaire de Agno, nous avons donc travaillé pour quelqu’un et pas pour nous-mêmes”.

“A l’école nous sommes habitués à travailler pour nous-mêmes, mais cette fois nous avons réussi à faire une chose très importante.”

“Une autre chose qui m’a beaucoup aidée, c’est la “thérapie choc” que nous avons faite ensemble; en effet à la fin je me suis dit: Si j’ai réussi à crier des comptines devant mes camarades et mon professeur, alors je réussirai à raconter un conte devant 40 enfants ‘terribles’”. (Federica)

“Le fait de devoir présenter notre travail à une classe d’école primaire a été très important; nous avons un but clair et précis et nous devions arriver à nous faire comprendre et à amuser les enfants”.

“Je vais me rappeler de cette expérience comme l’une des plus satisfaisantes. J’ai appris beaucoup de choses, et en particulier à me mettre face à un projet très bien défini et à le terminer. En plus cette expérience a été la plus créative que j’aie faite pendant mes quatre ans à la SCC”. (Conny)

“Comme conclusion personnelle, je ne peux que dire merci à ce travail et à la personne qui en a eu l’idée. Nous avons pu nous rendre compte que nous sommes à même de faire des choses qui semblent apparemment un peu ardues et difficiles. La vie n’est pas faite seulement d’aspects positifs, nous devons être capables de surmonter des obstacles comme nous l’avons fait avec ce travail, et nous ne devons pas nous arrêter quand la première difficulté se présente. Quand

nous réussissons à faire cela, nous pourrions dire d’être devenus adultes. Un premier pas, nous l’avons déjà fait... affaire à suivre...”. (Vera)

Effets bénéfiques de “la salade de contes”

- savoir comparer et analyser 2 versions d’un même conte
- savoir reconnaître la structure d’un conte
- savoir produire un conte sur la base de la technique de G. Rodari, “la salade de contes”
- savoir présenter et évaluer oralement un conte
- savoir adapter un conte, la langue en particulier, à un public cible (les élèves de 5ème primaire)
- savoir présenter un conte et capter l’attention d’un public cible
- faciliter la collaboration entre 2 types d’écoles différentes : l’Ecole secondaire supérieure et l’Ecole primaire

Giovanni Bernasconi

est enseignant de français à l’Ecole cantonale de commerce de Bellinzona et d’anglais à la Scuola media, Tessin.

Tema

Simone Schlöpfer
Lamone

Destination Agno

Das folgende Projekt wurde in einer 4. Klasse der Scuola Media (Sekundarstufe I) durchgeführt. Die Lernenden haben 2 Jahre Deutschunterricht hinter sich und sind in einem Niveau 1 (für gute Schüler) eingeteilt.

Voraussetzungen: 4. Klasse corso A; 14 Schüler; 3. Jahr Deutsch

Thema: Ferien

Wortschatz:

- Ferien (Strand, Wellen, Meer, Sonne, Sonnenschirm)
- Berufe
- Verben: was macht man alles in den Ferien?
- ev Kleider → im Koffer
- Handgepäck

Ziele:

sprachliche Ziele

- mündliche und schriftliche Ausdrucksweise verbessern
- sich vorstellen können
- in Rollenspielen interagieren können
- das neue spezifische Vokabular kennen und das bereits gelernte Vokabular aktivieren/repetieren
- das Perfekt in einer konkreten Situation repetieren

persönliche/soziale Ziele

- Individualisierung des Unterrichts und Förderung der Schüler mit Deutsch als Muttersprache
- Kreativität fördern, die vorallem bei corso A-Schülern irgendwo auf der Strecke bleibt
- Zusammenarbeit in kleinen Gruppen und im Klassenverband fördern durch einen 'realen' Anlass.
- durch einen motivierenden Einstieg das nötige positive Klima für das ganze Jahr schaffen.

**Mittwoch 5. September 2001,
Deutschaum 117, Scuola Media
Pregassona**

Poster von Flugzeugen hängen an der Wand, ein Plakat 'Willkommen in Basel-Mulhouse' zeugt vom Aufenthaltsort und das Informationdesk mit der Aufschrift 'LX 926, Lugano, 17.20' vom Bestimmungsort. Die Anordnung der Stühle soll einem Warteraum am Flughafen möglichst nahe

kommen. Die Schüler erhalten bei ihrem Eintritt ins Schulzimmer eine Eintrittskarte (Kopien von einem Crossair-Boardingpass).

Die Lehrerin bittet die Schüler, irgendwo Platz zu nehmen. Nach erstaunten und etwas verunsicherten Blicken (was soll das? Was geschieht wohl nun?) und einigen Minuten des Wartens, dann die Durchsage durch den Lautsprecher:

An alle Fluggäste des Fluges LX926 nach Lugano-Agno: Wegen technischen Problemen erhält der Flug Basel-Agno eine zur Zeit unbestimmte Verspätung. Nächste Boarding-time: 19.00 Uhr. Wir bitten um Entschuldigung.

Nachdem sich die Lehrerin vergewissert hat, dass die Schüler die Situation erfasst haben, gibt sie Erklärungen zu dem ungewöhnlichen Einstieg dieses Schuljahres, zu den Voraussetzungen und zur Weiterführung des Projektes.

Situation

Alle Schüler kehren aus den Ferien zurück und warten in Basel auf den Anschlussflug nach Lugano-Agno. Da aber technische Probleme einen pünktlichen Abflug verunmöglichen, dehnt sich die Wartezeit auf unbestimmte Zeit aus.

Durchführung

1. Schritt

A. Fiktive Identitäten erfinden

Die Schüler ziehen einen Zettel, auf dem ihr Beruf geschrieben steht. Name, Alter und Hobbies ihrer fiktiven Person erfinden sie selber. Aufgabe ist es, sich in einem kurzen Re-

ferat vorzustellen, wobei nur Stichwörter gebraucht werden dürfen. Mit Hilfe der Schüler stellen wir einen Katalog von Informationen zusammen, die für einen Lebenslauf obligatorisch oder von grosser Bedeutung sind. (Name, Alter, Hobbies, Schulen, Beruf, Familie...) Nachdem die Lehrerin noch fakultative Punkte anfügt z.B. für die Schüler mit Deutsch als Muttersprache (Wünsche, Gesundheit, Privatleben) und die Kriterien für die mündliche Präsentation bekanntgibt, kann die eigentliche Arbeit der Schüler beginnen.

B. Sich gegenseitig vorstellen

Die Schüler stellen sich in einem kurzen Referat vor und die Zuhörer notieren die wichtigsten Informationen auf einem Arbeitsblatt. Bei Verständnisschwierigkeiten können sie am Schluss des Vortrages Fragen stellen.

2. Schritt

A. Ferien beschreiben

In einer Lektion wird das linguistische Material zusammengestellt.

Anschliessend erhalten die Schüler ein Blatt A3 und gestalten mit Bild und Text ein Plakat zu ihren Ferien. Zeitebene: Perfekt

Die Plakate werden anschliessend aufgehängt und den Schülern wird die

Möglichkeit gegeben, sie zu betrachten und zu lesen.

3. Schritt

A. Interaktion - Beobachtungsaufgabe

Beobachtungsaufgabe: Die Schüler erhalten 3 Aufgaben gleichzeitig:

- Sie haben als Hausaufgabe ein Handgepäck und einen persönlichen Gegenstand mitgebracht. Sie sollen die Wartezeit mit Gesten und Aktivitäten ausfüllen, die sich immer wiederholen und die zum Teil auch ihren persönlichen Gegenstand einbeziehen.
- Sie beobachten die andern Passagiere bei ihren Tätigkeiten.
- Sie ziehen sich zurück, aus dem 'Spielfeld', und schreiben ihre Beobachtungen auf (nur Notizen). Die Notizen werden zu einem späteren Zeitpunkt zu ganzen Sätzen verarbeitet.

Während dieser Aufgabe kann auch gesprochen werden – einzige Regel: kein Wort Italienisch!!!

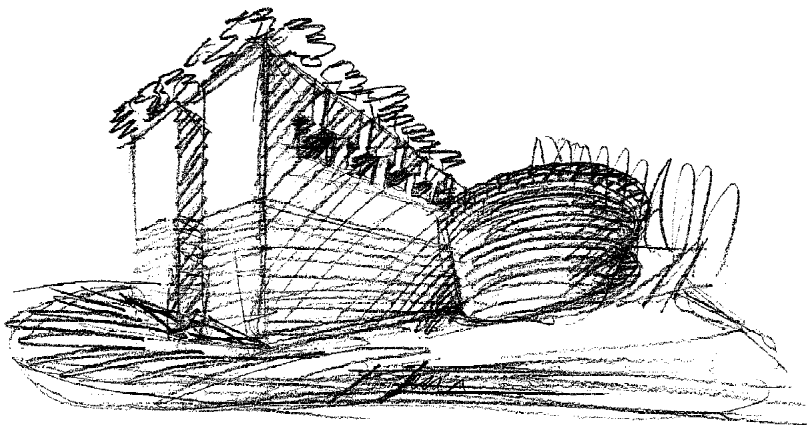
B. Interaktion – Rollenspiele

Die Schüler werden einander zugelost und müssen zu zweit eine kurze Szene im Flughafen spielen, spontan, ohne grosse Vorbereitung und ohne schriftliche Unterstützung.

4. Schritt

A. Ereignis – Verschiebung des Fluges

Um 19.00 Uhr werden die Passagiere informiert, dass der Flug weiterhin auf unbestimmte Zeit verschoben ist, nächste Boarding-time um 21.00 Uhr. Das Crossair-team offeriert den Wartenden aber einen Aperitif. Reaktionen der Passagiere und das Verlagern des Standortes ins Restaurant am Flughafen folgen. Die Fluggäste versuchen möglichst viele Informationen von der Bodencrew zu erhalten (wie lange dauert es noch? werden wir fliegen können?...)



Mario Botta, Progetto per il Museo della ceramica a Seul

B. Ereignis – Annullierung des Fluges

Um 21.00 Uhr wird der Flug endgültig annulliert. Das Crossair-team stellt sich zur Verfügung, eine Unterkunft oder eine andere Variante für die Passagiere zu finden. Die Schüler müssen sich über andere Möglichkeiten, nach Hause zu gelangen, informieren und dann die für sie beste auswählen. Mit Hilfe von Internet oder SMS müssen sie einen ihnen nahestehenden Menschen am Bestimmungsort über ihre Absichten und Programmänderung informieren.

5. Schritt

A. Ende des Projektes

Die Schüler nehmen den ersten Flug am nächsten Morgen und verabschieden sich in Lugano von den andern Fluggästen und von ihrer fiktiven Persönlichkeit.

Lernkontrollen

Alle Lernkontrollen haben einen ganz klaren Bezug zum Projekt und werden anhand von verschiedenen Kriterien bewertet.

1. Beispiel einer mündlichen Lernkontrolle: Präsentation der fiktiven Persönlichkeit (Kriterien: Aussprache, Korrektheit, Inhalt/Wortschatz, freies Sprechen)

2. Beispiele schriftlicher Lernkontrollen: a) Lückentext zum Überprüfen des Perfekts b) Verfassen eines Textes zum Erlebten. (Kriterien: Verständlichkeit, Verben im Perfekt/Satzstellung, Wortschatz, Ausführlichkeit)

Ein solches Projekt bietet viele Gelegenheiten, offene Aufgaben zu stellen. Das erlaubt eine grössere Differenzierung zwischen den Schülern und sprachliche Vorkenntnisse (muttersprachlicher Schüler) können besser ausgeschöpft werden.

Die Schüler können individueller, d.h. ihren Bedürfnissen entsprechend, un-

terstützt und gefördert werden

Einen Vergleich anzustellen mit den Lernfortschritten in einer 'klassischen' Lerneinheit ist sehr schwierig. Ganz sicher ist aber, dass die Schüler durch einen konkreten Anlass daran interessiert sind, Wörter und Strukturen zu lernen und sie daher nach meinen Beobachtungen stärker verinnerlichen.

Den grössten Fortschritt habe ich in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit festgestellt. Während ich in vielen 'klassischen' Lektionen mit ganz unterschiedlichen didaktischen Mitteln versucht habe, die Schüler zum Sprechen und Diskutieren zu animieren (meistens mit geringem Erfolg), so haben hier auch zurückhaltendere Schüler ganz spontan zu sprechen begonnen und eine fast natürliche Sprechsituation hat sich eingestellt. Das Bedürfnis sich mitzuteilen war stärker als die Angst sich in einer Fremdsprache auszudrücken, und Fehler wurden riskiert.

Ein Qualitätsrutsch im mündlichen Bereich ist das Resultat.

Schlussbetrachtung

Das Projekt war eine sehr spannende Erfahrung. Sowohl die Schüler wie auch die Lehrerin haben sich jeweils auf die nächste Lektion gefreut und mit Neugierde beobachtet, was geschehen wird. Von der Passivität der Schüler, die ich oftmals im letzten Schuljahr beobachten kann, war nichts zu spüren. Die Schüler haben mit Begeisterung und Phantasie dem Projekt Form gegeben. (Nicht alle Schüler haben mit dem gleichen Enthusiasmus und der gleichen Intensität gearbeitet, die chronischen Minimalisten sind es auch in diesem Projekt geblieben. Im Gegensatz zu einer 'klassischen' Unterrichtseinheit haben sie dabei aber den Engagierten in der Klasse den Weg zu dynamischen Lektionen nicht versperrt und deren Lernprozess nicht behindert).

Das Projekt, so wie es von mir geplant wurde, ist abgeschlossen, viele Ideen von Seiten der Schüler eröffnen aber Möglichkeiten der Weiterführung des Simulationsspiels.

Ich benütze bewusst das Wort Spiel. Viele Schüler haben die Lektionen und das Lernen in diesem Projekt als Spiel empfunden und ich war oft erstaunt, mit welcher Freude sie sich und ihre Umgebung neu erfunden haben.

Für mich als Lehrerin war es zum Teil schwierig, den Verlauf der Lektionen nicht genau planen zu können und einen Teil der Unterrichtsstunde und des Geschehens in die Hand der Schüler zu geben. Die Ernsthaftigkeit der Schüler und ihr echtes Engagement haben mich aber immer mehr davon überzeugt, dass sie gerne Verantwortung übernehmen und aktiv am Programm mitarbeiten.

Trotz Mehraufwand und den eben beschriebenen Unsicherheiten wird es mir schwer fallen, zum 'klassischen' Programm zurückzukehren, obwohl ich auch die Art von Unterricht selten als langweilig empfunden habe.

Simone Schläpfer

unterrichtet Deutsch und Turnen an der Scuola Media in Pregassona.

Tema

Mireille Venturelli
Bellinzona

Gran Bel Siit

Consigne: “Vous allez travailler en Simulation globale à la création d’une structure d’hébergement qui remplisse une des niches vides de l’offre hôtelière au Tessin. A vous de décider, après analyse de la situation et étude du territoire, du type de produit et de son emplacement. Cette simulation se fera en français et en allemand et servira à vous préparer aux examens de langues”. Lors des deux premières semaines, la recherche du “quoi? où? pour qui? comment?” pouvait faire craindre le pire: création d’un lac artificiel au Tamaro, acquaparc à Olivone, “lodges” de luxe à la Greina...: en SG la fantaisie est permise. Mais bien vite, le groupe est devenu réaliste et professionnel et a proposé: **Gran Bel Siit**.

*Village touristique**** de 125 bungalows (à plusieurs appartements) proposant des structures de sports et loisirs pour le tourisme de récréation (à la journée) aussi, un théâtre et un casino, situé sur l’emplacement de l’ancien aéroport d’Ascona (9,3 hectares), “Gran Bel Siit” peut devenir un projet “à vendre” pratiquement “clés en mains”.*

Projet: Création - proposition d’un village touristique au Tessin par les 10 étudiants de **2e semestre de l’Ecole Supérieure d’Hôtellerie et de Tourisme, section Secrétariat d’hôtellerie, SSAT, Bellinzona 2000-2001**. Le projet, prévu en français et allemand, s’est déroulé aussi en anglais. Tous les aspects de réalisation ont été abordés (des discussions préliminaires avec les autorités, aux contrats collectifs des collaborateurs, en passant par le calcul des volumétries et installations de chauffage, les choix relatifs au recyclage des déchets et à la

flore décorative, les accords de collaboration avec des institutions du secteur et les recherches de financements: création d’une société anonyme avec capital-actions, les programmes d’animation, les règlements (et la tenue) pour le personnel, les indications pour les utilisateurs, les offres aux différentes clientèles-cibles, la promotion, etc.).

Niveau: Ecole professionnelle (niveau d’entrée: diplôme, CFC, maturité + 18 ans); niveau visé fin du 2e semestre (=fin de la formation L2) globalement B2 pour trois des langues enseignées: F/D/E.

Branches: en pré-projet: allemand et français, puis, déjà en début de projet, les élèves ont demandé à l’enseignante d’anglais de leur laisser des heures et proposé en “échange” de présenter le travail et d’être évalués (examen) en anglais aussi. Les “matières professionnelles” ont été informées, puis sollicitées; elles ont surtout été un support de départ: une partie du “déjà là”, les autres parties étant les connaissances (B1) en L2 et les connaissances personnelles de chacun. Donc, allemand, français et anglais: langues pour les productions (lettres, descriptifs, explications, etc) et pour les présentations; de plus contacts extérieurs en italien (L1, mais pas pour tous!) et/ou allemand (peu de français).

Produit “fini”: dossier exhaustif; présentation à un public cible, dans les 3 langues (matières dans lesquelles s’est développé le projet); examen final de diplôme (dans les trois langues-cibles) reprise et développement des éléments du projet (Ecrit: 4h. par langue / Oral: examen de groupe (3-4), 60 min. par groupe et par langue).

Temps de réalisation: 3 mois, soit 9 semaines d’école + la semaine des examens, à raison de 4 heures-leçons d’allemand (moitié de la dotation), 4 de français (toute la dotation) et 1 d’anglais (sur les 4 h. leç.): 9 heures-leçons hebdomadaires, total de 81 heures.

Beaucoup de travail en extra-scolaire!

Objectifs d’apprentissage

Buts langagiers: reprises des compétences professionnelles dans les L2 de l’école; développement du lexique spécifique (vu que les travaux allaient au-delà de ce que prévoient les matières professionnelles); communication et expression orale et écrite dans les trois L2; compréhension écrite et saisie d’informations.

Objectifs linguistiques: “bagage(s)” requis pour réaliser les compétences ciblées en B2 (cf. ci-dessous: *Evaluations*)

Objectifs secondaires

- connaissance du territoire réel du Tessin: ce qu’il offre, ce qu’il y manque, ce que cherchent les clients-touristes ou clients à la journée;
- connaissance “à large spectre” du domaine professionnel (du stockage des aliments à la gestion du personnel en passant par l’organisation et la planification des activités à offrir aux clients, par le marketing, etc);
- organisation du travail, gestion du temps (!), gestion des conflits au niveau personnel et professionnel;.

Modalités

Pré-projet en travail collectif (après des études préliminaires en sous-groupes).

Groupes de travail pour développer les différents secteurs; échanges et

collaboration entre les groupes indispensable pour l'avancée des travaux. Grand groupe pour la négociation du produit fini et les modalités de présentation du dossier; beaucoup de négociations pour la phase de "choix de la construction" et pour l'organisation de la présentation collective finale; contacts extérieurs, personnes de références; "mise à contribution des enseignants".

Langue(s) de travail

Les discussions (grand groupe) ont été faites dans la langue de l'heure-leçon au moment où la discussion, prise de décision était nécessaire; les échanges inter-groupe et intra-groupe ont eu lieu en italien pour des raisons évidentes de rapidité, efficacité, et de plausibilité pour les contacts extérieurs. Ce point est généralement "auto-critiqué" par les étudiants dans leur évaluation finale de la pertinence de la stratégie pour le développement des compétences langagières: cf *Commentaire-évaluation*, ci-dessous.

Les productions écrites: le dossier final est rédigé dans les trois langues (traduction de tous les documents); la

correspondance extérieure (réelle) s'est faite en italien, en français et en allemand. Pour l'anglais, il s'agissait de correspondance "fictive".

Evaluations

a) moments et moyens

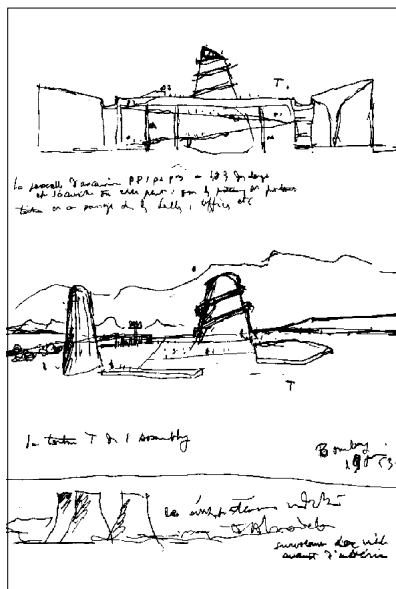
apprentissages langagières (vérifiés surtout en allemand et français):

- *correspondance professionnelle* réelle en parcours (productions spontanément soumises à la correction); vérification de la maîtrise progressive de la formulation et de l'adéquation au destinataire (le rituel épistolaire étant mémorisé dans les ordinateurs ne fait l'objet d'évaluation qu'à l'examen – écrit traditionnel au stylo);
- *compréhension écrite (et orale)* via la saisie d'informations pertinentes au projet pour en développer des aspects: en parcours (sous-groupe ou individuelle), en évaluation intermédiaire (= pré-examen, individuelle) et à l'examen (individuelle);
- *production écrite*: textes descriptifs (rédaction de "descriptifs", pré-représentations, désirs et "vision idéale", etc), textes explicatifs (commentaires sur le parcours et les processus de travail de chacun dans le projet); textes argumentatifs (défenses de positions et choix personnels ou du sous-groupe (surtout en pré-examen et à l'examen));
- *expression orale*: prise de parole dans l'exposé, l'argumentation (beaucoup!), le débat, la négociation en parcours; exposé individuel et de groupe + table ronde (séances de présentation aux publics cibles); commentaire et argumentation individuelle sur un stimulus et négociation autour du stimulus à l'examen oral (dans chaque langue c'était un autre aspect ou une autre approche du projet qui était l'argument, pour éviter le risque de traduction: en anglais: l'histoire et le déroulement du projet; en allemand les problèmes rencontrés, les solutions et les astuces; en français: le futur, les possibilités de développement).

b) résultats

Apprentissages linguistiques: au début du projet, (décembre) les élèves étaient dans une situation B1+ B2 (pour certains) avec un "profil" individuel. On notera que la *production écrite* est restée de même niveau, même la correspondance professionnelle, (sauf, en français, dans un cas où, à l'examen, l'écrit-forme et contenu – était très bon, bien au-dessus des attentes: il s'agit de l'effet stimulant "examen": pour certains, dans la PP aussi, c'est le seul moment de l'année où il vaut la peine de se donner à fond; voir à ce propos: La PP et l'élève, p. 13); pour ce qui est de la *production orale*, il y a généralement plus de prise de parole, plus de négociations et d'argumentation vu qu'il s'agit de soutenir et défendre un projet, donc aussi plus de possibilités de faire des fautes que dans d'autres formes d'examen où la partie orale est plus "préparée" (exposé avec discussion de groupe); on ne peut donc pas dire qu'il y ait plus de précision... il y a plus de production et plus d'aisance (sauf dans un cas où sur les 3 L2, la candidate, même personne qui a surpris dans l'examen écrit de FLE, n'a pratiquement pas fait d'interventions spontanées), l'objectif de "correction" n'est pas plus cerné que dans une autre forme d'apprentissage mais "étendue", "aisance", "interaction" et "cohérence" sont généralement bien en B2 (objectif). Ce résultat est probablement en opposition aux scores des approches traditionnelles où l'oral est surtout monologique et généralement très "préparé".

Apprentissages secondaires: par rapport aux branches professionnelles et à la cible culturelle visée les résultats sont très satisfaisants (vérifiés par les enseignants concernés); pour les autres aspects, les progrès sont évidents aux élèves eux-mêmes qui en sont fiers (cf. ci-dessous *Commentaires et évaluations*).



Le Corbusier, *Progetto per Chandigarh, Bombay 1953*.

Commentaires-évaluations sur la méthode de la Pédagogie du projet par les actants:

Questionnement à l'examen écrit:

- 1) *ce type de démarche pour le développement de compétences langagières vous semble-t-il pertinent?*
- 2) *avez-vous remarqué des avantages pour l'approfondissement des matières professionnelles?*
- 3) *quels sont à votre avis, et pourquoi, les avantages et les limites de cette "aventure"?*

Synthèse des points 1) et 3): les élèves se sentent obligés de chercher dans les trois L2 les "traductions" de tout ce qu'ils savent en matière "hôtellerie", ils pensent que la démarche peut apporter beaucoup au niveau des langues si tous les profs concernés jouent le jeu et si tous, dans les travaux de sous-groupes parlaient la "L2 de l'heure" plutôt qu'en italien, mais que cela prend beaucoup de temps puisqu'il a fallu faire tout dans les trois L2. Ils ont trouvé pertinent le fait que dans chaque L2 l'accent était mis (à l'examen) sur un aspect différent et ont regretté de ne pas être davantage des professionnels et d'avoir dû renoncer à certains approfondissements (dommage pour l'apprentissage professionnel, mais bon pour les langues: ils ont compensé en inventant ou en imaginant); tous ont mentionné comme "limite" le temps (trop court) à disposition; une élève a regretté que toutes les heures de français aient été consacrées à ce travail et qu'on n'ait pas abordé d'autres sujets durant ce semestre; une autre trouve qu'"on est allés trop en profondeur chercher des choses", qu'il aurait fallu limiter "nous ne sommes que des secrétaires d'hôtel"; pour un étudiant le fait de travailler dans les trois L2 était surtout un avantage pour avoir plus de temps à consacrer au projet et terminer dans les temps prévus; un autre aurait souhaité quelques "leçons standard pour éviter des fautes".

Généralement les avantages extra-lan-

gagiers perçus sont: l'apprentissage de la vraie collaboration et de la tolérance, une connaissance plus large du milieu professionnel, la possibilité de gérer, inventer, choisir et de diriger son travail; le fait qu'on apprend "vraiment beaucoup de choses".

Remarques et conclusions (vision des professeurs engagés):

Une première remarque, relative à *l'implication*, s'impose.

Tous les étudiants ont adhéré, limant des aspérités évidentes, à la réalisation d'un *projet dont la portée, gérée et voulue par le groupe allait bien au-delà des attentes et des visées initiales des enseignantes*. Les travaux ont été réalisés dans les trois L2, même par les élèves qui avaient obtenu la dispense d'un cours ou l'autre (ayant démontré au préalable un niveau C1): ces élèves ont participé pour finir le projet aux examens écrits et oraux dont elles étaient également dispensées.

Si l'implication avait, suivant les élèves, une manifestation et des résultats (quant aux travaux, gestion du temps, débrouillardise, etc) différents, l'application était pour tous supérieure à ce qu'elle peut être dans une situation d'enseignement-apprentissage "traditionnelle" (où l'on s'applique plutôt "à la demande" surtout en milieu d'école professionnelle où les programmes sont très chargés (précisons que dans cette filière les L2 font partie des branches professionnelles, ce qui explique la dotation horaire).

Une deuxième remarque, relative au *vécu de prof.*, est que le projet a été, une fois lancé et proposé par les enseignantes, *complètement géré par les étudiants*, ce qui peut créer un peu d'anxiété pour l'enseignant "et mon programme? ne va-t-on pas vers une dérive? comment "justifier" et intégrer les tests ou formes d'évaluation? où trouver les réponses à certaines de leurs questions? je ne suis là que pour

corriger... mais c'est eux qui décident, ..." (cf. *Vécu d'enseignant - Journal*, p. 41) mais ce qui permet aussi un émerveillement devant leur implication, leur application, leur débrouillardise, et les résultats concrets: les textes tombent, les demandes de corrections affluent, les mises au net se font "toutes seules", les mises en commun fonctionnent (et nous mettent au courant). La présentation finale (sorte de représentation) est époustoufflante et les discussions de l'examen sont solides, fondées et approfondies.

Ce qu'il en reste?

Pour ce qui est des *apprentissages langagiers* ou linguistiques nous ferons passer un test-questionnaire lors de la session d'examens professionnels (soit huit mois après les examens de langues et la fin des cours) pour avoir quelques éléments supplémentaires; nous suggérerons, pour les acquis professionnels, quelques questions aux collègues de matières spécifiques qui font passer les examens professionnels.

En ce qui concerne les *acquis personnels* il restera certainement beaucoup, mais ceci est difficilement mesurable: il y a un aspect évolutif et très personnel dont le mécanisme échappe à la théorie, les étudiants disent se sentir "grandis", avoir confiance en leurs capacités, mieux reconnaître les obstacles et les manières de les affronter... nous le leur souhaitons et nous le pensons également.

Pour ce qui est de *la stratégie de la Pédagogie du projet...* là est peut-être le résultat le plus engageant (pour les enseignantes): le succès de ce projet a été tel que la Direction de l'école entend... tenter de l'institutionnaliser, sous forme de "travail de diplôme collectif" ou "travail d'examen". Les enseignants engagés vont donc se forger à la méthode. Très probablement les premiers "projets" à venir seront plus "guidés" et contrôlés: on ne peut

Vécu d'élèves

Gran Bel Siit, le rêve d'un "architecte"

Cinzia, "architecte" du projet Gran
Bel Siit

"Quelle idée passionnante que de projeter un village touristique dans tous ses aspects! Je pourrai profiter des connaissances acquises en architecture..." je me disais au début. Je compris bientôt que de gros obstacles nous attendaient. Tout d'abord, il fallut régler les désirs de chacun: qui disait qu'on avait besoin de tot mètres carrés pour quelque chose, qui trouvait ça trop grand, qui trouvait ça inutile. Je commençai à tracer un plan très vague de l'aéroport avec des volumes aléatoires, mais mes camarades travaillaient si vite qu'après quelques jours, ils en étaient déjà à me demander combien de mètres carrés j'avais prévu pour ceci et pour cela. Le premier édifice qui vit le jour dans sa forme définitive, ce fut le bungalow standard: une visite à une agence de voyage m'avait donné l'occasion pour me renseigner sur les dimensions et les équipements d'une telle construction. Pour ce qui est de l'architecture, nous avions tous en tête des bâtiments simples, "tessinois", avec des toits en pente et des murs en maçonnerie, crépis à l'extérieur. Mais comme le projet était basé sur l'écologie et l'épargne énergétique, j'allai me renseigner sur un projet dont j'avais entendu parler, celui de la "maison qui respire": une technique de construction avec une structure porteuse en bois et du crépi à l'extérieur, avec des murs ventilés et ne coûtant pas plus cher que le système traditionnel (...). Grâce à des sentiers et des compositions de verdure projetés par Pascal, on avait créé un "locus amenus" dans une zone parfaitement touristique. La question des coûts fut réglée lors d'une rencontre avec un ingénieur qui nous expliqua les normes SIA pour un calcul approximatif la plupart des choses, je les appris en lisant les travaux de mes camarades et en discutant pour trouver des solutions: les branches où je n'aurais pas su me débrouiller me furent expliquées par qui s'y connaissait mieux; je pense que ça se soit passé comme ça pour tout le monde. Enfin, j'ai beaucoup apprécié les heures passées à discuter entre nous. Nous avons tous appris quelque chose sur notre travail futur grâce au travail en groupe: à écouter, à être patient, à accepter des compromis... mais aussi à argumenter nos propositions ou nos critiques. Il me semble que cette démarche peut apporter beaucoup du point de vue des compétences langagières. En effet, en traitant la matière de l'hôtellerie, on est obligé d'aller chercher pratiquement tout ce que nous connaissons en italien et de le "traduire" dans les trois langues. Ce qui est dommage, et que, à mon avis, il faudrait changer, c'est que les discussions et le travail en classe se soient faits en italien, au détriment de la qualité même du travail et des "leçons" qu'on a ratées. Un grand avantage de cette méthode est que les élèves se sentent motivés du fait qu'ils ont carte blanche, ils peuvent travailler en toute liberté (...). Si je dois enfin trouver un défaut, je dirais que ce système n'est pas applicable à tout le monde, car il implique une grande capacité d'indépendance, d'auto-motivation et aptitude à travailler en groupe.

Roselyne Rezzonico
Bellinzona

Pour de bon

Pour de bon en bref SG et PP intégrées

L2, français niveau A2 (mais quelques élèves étaient en A1)
Elèves de III et IV Scuola Media, niveaux 1 et 2 (trois enseignantes de français)

En classe:

- 15 semaines soit 15 leçons-doubles consacrées à la SG et 15 leçons simples enseignement d'aspects formels de la langue.

A l'hôtel Rivesrolle à Rolle:

- sur deux périodes de 3 jours, 35 élèves par groupe, en équipes mixtes (niv. 1 et 2) encadrées par des intervenants professionnels, pratiquent les tâches clés (cuisine, salle, service, étage, réception de l'hôtel);
- un petit groupe (niv.1) est chargé de la communication et information et des contacts avec les "médias" la presse et la TV (conférence de presse).

Finalités pour les élèves:

- apprendre la L2 pour accéder à des activités concrètes, utiliser la L2 pour pratiquer ces activités en interaction avec des "natifs" et pour communiquer cette expérience à des tiers.

Compétences entrainées:

- compréhension orale et expression orale (toutes les interactions avec les natifs);
- passage de l'oral à l'écrit;
- saisie (compréhension) d'informations orales et écrites;
- création de dossiers de presse et gestion de la conférence de presse.

Aspects financiers:

- coûts relativement élevés, aide conséquente de Gastrosuisse et de l'Hôtel, participation des parents (comme pour toute promenade scolaire).

"Pour de bon, ou comment se familiariser avec le français en découvrant le monde de l'hôtellerie" titraient les articles de la presse vaudoise qui relaient, en février 1996, l'expérience d'élèves tessinois de 3ème et 4ème scuola media. Les articles étaient, pour certains, rédigés avec la collaboration des élèves préposés aux "contacts avec

les médias" qui préparaient leurs "papiers" en français, le soir, sur l'ordinateur de l'Hôtel Rivesrolle où se déroulait l'expérience.

Le projet était patroné par des opérateurs du secteur, le directeur de l'Hôtel et Gastrosuisse qui a aussi soutenu financièrement l'opération.

Déroulement

"Pour de bon" (voir *Babylonia 2/1996*, où l'expérience est décrite dans son ensemble) est un projet pédagogique qui part d'un travail en classe de français en Simulation globale (traditionnelle, thème: l'Hôtel) pour déboucher sur un vécu réel dans une situation d'échange hors-cadre, interculturel et professionnel. Le but était la mise en pratique des connaissances langagières travaillées en classe par leur application sur le terrain (ici les secteurs de l'hôtel), dans une situation professionnelle avec des partenaires francophones: des apprentis du secteur devenus formateurs de nos élèves et le personnel de l'hôtel, les cadres et les clients. Le séjour à Rolle a donc permis de développer les compétences langagières dans la "vraie" vie d'un hôtel, du côté du personnel bien sûr, et d'apprendre des expressions du "vrai" français: celui des apprentis (différent!), du directeur, du chef de cuisine et des journalistes.

En amont du projet, la SG multi-fonctionnelle (plutôt que grammaticale) axée sur un secteur professionnel avec champ lexical spécifique: les métiers de l'hôtellerie, avait engendré, vu l'enjeu, une solide motivation aux apprentissages langagiers et des compétences méthodologiques scolaires.

Puis, dans le projet proprement dit, le réel allait au-delà des représentations des élèves: un décor inhabituel pour eux, un hôtel 4 étoiles, une collaboration de travail concrète, un échange où chacun changeait de rôle: l'apprenti enseignait, expliquait et commandait: l'élève travaillait (mettant la main à la pâte au propre comme au figuré) et celui qui avait décidé de jouer le jeu des médias et de l'information appelait *chers collègues* de vrais journalistes, lors d'une conférence de presse qu'il avait organisée et gérée.

En classe, pendant la SG, on avait fait *comme si...* au Rivesrolle il a fallu faire *comme ça*: on n'était plus en simulation mais dans le réel: "*pour de bon*"!

La SG de préparation avait tout de même demandé plusieurs mois de travail en classe (15 semaines) pour les trois classes engagées dans le projet; un travail qui a porté les élèves à se familiariser avec le lexique et avec le thème et à découvrir les différentes activités du milieu hôtelier, de la cuisine au travail à l'étage, de la buanderie au travail du jardinier, de la réception au service en salle. Mais aussi celles du métier de journaliste: confection d'un certain nombre de dossiers de presse, organisation, préparation, convocation et gestion de la conférence de presse qui fut suivie par la presse spécialisée ou "tout public" romande, tessinoise, alémanique, la radio et la TV. La possibilité avait été en effet donnée aux élèves plus avancés (plus de facilités, pseudo bilingues, élèves "à l'aise") de se préparer à des tâches de relations avec les médias. Précisons ici que cette expérience touchait les élèves de 3ème et 4ème appartenant aux deux niveaux de cours prévus dans la Scuola Media. Il apparaît donc clairement qu'en classe, pour les élèves, apprendre une règle de grammaire n'était plus un but en soi, mais le moyen indispensable d'améliorer sa faculté à communiquer pour pouvoir gérer des situations, voire se gérer. Personne ne voulait perdre ni "rater" cette occasion: même les plus faibles voulaient pouvoir dire quelques mots et comprendre un peu de ce qui allait se passer.

Si tout avait été bien préparé en classe, "sur papier" du point de vue langagier, de l'organisation et des tâches, la situation à l'hôtel était parfois assez "éprouvante" parce qu'il fallait vraiment se lever tôt pour préparer les petits déjeuners, il fallait "assurer": à la cuisine les assiettes devaient "sortir", et il y a eu qui était "fini" en fin de journée.

Apprentissages transversaux

- *langagier*: en situation d'urgence, mise en pratique du travail en classe, tentatives et réajustement lexical, développement et nouveaux apprentissages;
- *social*: découverte, la négociation et adaptation entre eux (les rapports "habituels" peuvent changer si la situation change) mais aussi avec les "natifs", apprentis, le personnel de l'hôtel, les intervenants des catégories professionnelles encadrant l'expérience au Rivesrolle, les clients: les milieux changent, les manières aussi;
- *professionnel*: travail "pour de bon" en s'adaptant et respectant des structures, des horaires, des exigences extérieures bien différentes de celles du milieu scolaire.

Contrat

Les conditions et le cadre ayant été clairement définis, les élèves savaient exactement pourquoi et dans quel état d'esprit ils partaient: la réussite du séjour (à tous points de vue, pour les élèves comme pour les enseignantes) dépendait du respect des différentes clauses du "contrat" (nécessaire et négocié entre élèves et profs). Contrat signé et respecté: tous, même les élèves "à risques", ont fait preuve d'un grand sérieux dans leur façon professionnelle d'aborder les moments de travail, d'un sens des responsabilités, ainsi que de souplesse, et de bonne humeur malgré les "stress".

Pour conclure

Rentrés en classe les élèves avaient encore des tâches: lettres de remerciement, présentation à d'autres classes, exercices divers d'évaluation et commentaires sur le projet. Nous leur laissons la parole:

... avant d'arriver là (hôtel) nous étions plus "fermés" et quand nous

commençons à dialoguer avec une personne de langue française, nous ne nous exprimons pas avec des paroles "justes"... avant nous devions nous exprimer par des gestes... maintenant nous "osons", nous sommes plus "ouverts"... nous avons aussi dû réaliser des échanges de communication différents: avec les apprentis durant le travail et les pauses, avec les formateurs de Gastrosuisse (c'était un peu comme avec nos profs), avec les vrais clients de l'hôtel, avec le personnel fixe, avec le Super Directeur... (...)

... expérience positive (conférence de presse) pour un premier contact avec des professionnels, mais malgré la préparation en classe, en fin de journée nous étions finis! (...)

Mais c'est à Marco, l'élève le plus "à risques" et le moins motivé sur le plan scolaire, que nous laissons le dernier mot:

moi, Madame, j'ai plus parlé français pendant ces trois jours à Rolle qu'en trois ans avec vous!

POUR DE BON a reçu le prix Fondation CH- échange de Jeunes 1996 pour le type inédit de projet d'échange et la hardiesse de l'entreprise.

Roselyne Rezzonico

est enseignante interimaire de scuola media au Tessin.

Carla Borsetti
Lugano

Vécu d'enseignante - Journal

SG "L'île du bien-être" Classe 3èC

Lugano, le 12 janvier 1999

Madame, Monsieur,

L'agence "Touvabien"

Vu la grande demande de voyages «anti-stress» et étant à connaissance **d'une île où, semble-t-il, les habitants ont trouvé un état de bien-être,**

a le plaisir de vous inviter en tant qu'experts à faire un séjour d'observation.

Pendant ce séjour, 5 semaines environ, votre tâche sera d'**observer et de trouver quelles pourraient être les raisons d'une telle attitude positive.**

Les participants à la mission, seront en contact avec la responsable de l'Agence. En vous souhaitant bon voyage, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations les plus cordiales.

La directrice
Caroline Touvabien

Jeudi 14 janvier 1999

L'aventure commence, je suis fatiguée, tendue et curieuse de voir comment ça se passera, moi aussi j'ai envie de "jouer".

..... il me semble que la correspondance a été bien acceptée....

...ils sont très contents, ...et les pays d'originequelle révision imprévue du monde francophone!

(...) formation des groupes? un peu de chaos puis, tant bien que mal ils partent avec les copains de toujours! l'île? "un peu maigrichonne", mais je ne peux pas envahir la classe de panneaux de mes élèves. Pour le nom, on verra bien.

Vendredi 15 janvier

Le groupe de voyageurs est très réduit: ceux qui sont au courant de ce qu'il faut faire ne sont pas là, quelques absents sont rentrés! Brève explication de ma part et vite ils décident leur

identité et formation spécifique. On change les groupes de la mission, le panneau est devenu un "bordel" de flèches, mon esprit de précision a un soubresaut!

On commence à "donner la vie" aux participants (biographies croisées), ils travaillent bien, ils sont très impliqués.

...Que faire? il est 3 heures de vendredi après-midi... je décide de faire lire les biographies à haute voix afin que chacun puisse connaître sa vie et celle des autres.

...c'est amusant parce que la créativité a bien travaillé, mais en même temps je vois que la chose va prendre trop de temps et il y a des fautes. Patience! La prochaine fois je changerai de démarche.

Vendredi 22 janvier

Il y a toujours de premiers instants de confusion parce que les observateurs

continuent à changer, il y a ceux qui arrivent et de ceux qui ont attrapé la grippe. Il y a toujours ce travail de mise au courant et de recherche de biographies à me remettre. J'en ai marre.

Les groupes se forment et je remets les biographies, cette fois on se présentera en petit groupe. On commence la première étape du voyage et la consultation du matériel à disposition. Mon rôle de "statue parlante" (un masque pour que l'enseignant, en SG, ait un rôle, sans pour autant être membre du groupe) me permet de constater que certains voyageurs sont très impliqués et travaillent bien et d'autres "glissent" et "jouent" un peu trop! Je freine mon envie d'intervention et j'attends de voir leur produit et s'ils respectent les délais. Moi aussi je dois chercher l'anti-stress!

Parfois il faut expliquer en italien, mais bon, l'activité est un peu farfelue pour eux et donc ils ont peut-être besoin de certitudes avant de créer!

Jeudi 28 janvier

À 9.30 rendez-vous pour la présentation du voyage et remise de la monographie. J'avertis: "le voyage a des temps stricts cette fois et donc, au travail de façon plus sérieuse. A bon entendeur!"

Finalement on commence à bouger à la recherche du bien être, les présentations sont originales et on voit qu'il a y eu un travail derrière, mais je me pose des questions. Dois-je corriger les fautes de lexique et de prononciation? J'opte pour le oui quelquefois, autrement tout ça deviendrait un supplice.

Devais-je défendre de "lire" le voyage? Je les vois tellement contents, curieux et puis il y a aussi les faibles

Projet de Simulation Globale
“L’île du bien-être” / À la recherche de “Être bien dans sa peau”

Carla Borsetti, Ecole de diplôme - Canobbio /Janvier - Février 1999 (env. 20/24 heures) /Classes: 3èC – 3èD

Démarches	Activités	Objectifs linguistiques	Matériel
<ul style="list-style-type: none"> • Où? • Etablir le lieu, le décor 	Collocation géographique de l’île Description d’un lieu à travers photos, images	- Savoir décrire un lieu, un paysage	- Carte géographique - Matrice de la description - Photos, images
<ul style="list-style-type: none"> • Qui? • Les personnages / les participants 	Trouver une identité fictive Rédiger une fiche d’identité Biographie croisée → Présentation orale Rédaction d’un panneau → personnages (secrétaire général)	- Savoir décrire une personne - Savoir la présenter oralement - Savoir décrire un métier	- Photos - Matrice de description d’une personne - Brochure → métiers - Fiche d’identité
<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi? • Thème / Problème 	Brainstorming: pourquoi n’est-on pas bien dans sa peau ? Le “Bien-être” c’est quoi? Rédaction d’une monographie	- Savoir éveiller son “vécu” (objectif social) - Savoir rédiger une monographie (argumentation / connecteurs)	- Panneau - Monographies - Exercices d’entraînement/automatisation/connecteurs
<ul style="list-style-type: none"> • Produit final 	Présentation orale des travaux des groupes au moyen de panneaux? Exposition dans les couloirs de l’école? Vidéos? Brochure?		
<ul style="list-style-type: none"> • Quoi? • Voyage, recherche, découvertes, difficultés, rencontres, 	Voyage pour se rendre à “ L’île du bien-être ” Jeux de rôles (interviews, rencontres, coups de fil) Faire des hypothèses Rédiger des lettres Ecrire un article, un reportage	- Savoir faire le récit d’un voyage (expressions de temps, lieu, temps du passé, lexique concernant les moyens de transport) - Savoir rédiger des portraits - Savoir faire des interviews (interrogation) - Savoir faire des hypothèses (accord temps/modes) - Savoir rédiger une lettre amicale/ formelle - Savoir passer un coup de fil amical/ formel - savoir demander des renseignements / du matériel, etc. - Savoir écrire un article (texte informatif, argumentatif)	- Fiche: moyens de transport - Matrice de portraits - Articles de presse différents, livres, brochures, recettes de cuisine, photos, images, etc. - Précis : grammaire/syntaxe/verbes - Exercices d’entraînement/automatisation/connecteurs
<ul style="list-style-type: none"> • Sortie • Dénouement 	C’est aux élèves de la/le trouver, selon l’accord/négociation du produit final et leur créativité. Les participants devront toutefois trouver les sources du “ bien-être ”, ce qui pourra nous permettre d’être mieux dans notre peau		

Buts linguistiques / communicatifs: <ul style="list-style-type: none"> • Révision: • Approfondissement: 	- la description (lieu, personne), l’utilisation des temps du passé, l’accord du participe passé, la grammaire de base, la phrase hypothétique, le futur, le conditionnel, la rédaction d’une lettre (amicale/formelle), le coup de fil, la rédaction d’un récit, l’expression de l’opinion, l’accord, le désaccord - savoir argumenter (oral/écrit) → emploi des connecteurs et des actes de parole nécessaires à l’organisation des idées - l’emploi du subjonctif
Buts sociaux:	- stimuler la responsabilité et l’autonomie de travail → sous-groupe - stimuler la négociation → groupe classe → prof. - savoir écouter les autres / - savoir gérer le temps de travail /- stimuler la créativité - stimuler la réflexion autour de problématiques sociales

qui osent prendre la parole que je laisse aller cette fois mais le doute reste. Est-ce qu'il fallait que je ramasse les brouillons du voyage? Non, je comprends par la présentation la démarche qu'ils ont faite et les faiblesses, ou bien points forts, linguistiques.

Il y a des groupes qui n'ont pas encore rédigé la monographie, ou bien qui n'ont pas la copie au net à me remettre, parce qu'ils se sont attardés à préparer l'étape du voyage de manière trop détaillée. Je vois qu'ils regrettent leur défaillance.

Quelle fatigue de prendre note de l'évaluation individuelle et des travaux de groupe, et du savoir faire, j'ai toujours de la peine à savoir qui parle, qui écrit à cause de leur identité fictive que je n'arrive pas à mémoriser. A la maison je dois toutes les fois faire le point sur "où on est".

Vendredi 29 janvier

La confusion continue, il me semble être à une vente aux enchères: monographies terminées (les groupes "coupables" ont travaillé pendant la pause afin de me rendre la monographie: bravo!!!!), biographies au net, biographies à corriger parce que les gripés sont rentrés, exercices individuels faits...identités fictives et réelles qui s'entremêlent! Je puise dans mon attitude organisatrice et je cherche à faire face à tout ça. J'aimerais vraiment partir pour une île, mais déserte!

Deuxième étape du voyage: rencontres spéciales parmi les habitants heureux de l'île. Les experts deviennent des gamins pour préparer les panneaux des personnages rencontrés. Revues déchirées, colle, ciseaux, feutres...collages à n'en plus finir. Cette fois "statue parlante" a décidé d'être super contraignante à propos des délais.

Je les stresse, enfin je me dis qu'il faut profiter de l'enthousiasme du moment, présenter le/s personnage/s vendredi prochain rendrait l'activité trop technique. J'ai eu raison, en vingt minutes

toutes sortes d'individus et de monstres ont été présentés et tout le matériel rangé. Il y a eu des éclats de rire, une des voyageuses a dit qu'elle ne riait pas de si bon cœur depuis longtemps. J'ai eu les mêmes doutes que l'autre fois: corriger, intervenir, faire lire? Je décide que pour la présentation du produit final on aura l'interdiction de lire!

Je rêve d'un café et d'une cigarette. C'est à ce moment de fatigue, de satisfaction et de confusion sur ce qu'on a fait et ce qu'on devrait encore faire que je décide de mettre mes idées et mes notes sous forme de Journal.

J'ai oublié de dire que mon rôle de "statue parlante" leur est difficile à digérer et donc ils m'appellent "prof" comme d'habitude, madame, "*senta lei*", et enfin quelque élève qui corrige "elle est statue parlante"!

Tout à coup je me rappelle du fichier de vocabulaire (prévu dans la SG): où est-il? Est-ce qu'ils ont appris quelque chose en plus à ce propos? Trois solutions me viennent à l'esprit: demander directement aux élèves, rattraper éventuellement le temps perdu hors SG et leur faire faire des panneaux lexicaux, demander aide et conseil à mes collègues experts.

Un groupe va trop vite... je dois changer de démarche avec lui.

Mercredi 3 février

Je dois vraiment changer de démarche. Je viens de lire sur "l'albo docenti" que la semaine prochaine les élèves de 3èC rateront les cours réguliers. Fin du voyage! Que faire? On a beau s'organiser et faire un programme... Pas tellement d'idées! Après demain mes élèves prépareront la présentation des résultats de la mission. Inutile de reporter les étapes qui manquent à mi-mars (il y aura les vacances de carnaval, la classe de neige, un devoir en classe prévu...). Vendredi prochain j'annoncerai aux élèves qu'on doit raccourcir le voyage.

Je suis un peu déçue.

Vendredi 5 février

Je mets mes voyageurs au courant des imprévus. Je ne comprends pas leur réaction. Moi, je me sens comme un gamin à qui on a soustrait son jouet: énervée, en déprime et vide.

Enfin les élèves réagissent mieux que moi. Il se mettent au travail afin de préparer la présentation de leur observation/recherche du bien-être.

À nouveau colle, ciseaux, *carta da pacco*, dessins ...etc.

Je me demande si du point de vue de leur apprentissage linguistique aujourd'hui c'est un cours raté, mais ... enfin ils écrivent, ils prennent des notes de ce qu'ils devront dire, ils synthétisent pour visualiser sur le panneau, ils lisent et préparent des recettes mystérieuses de bonheur, et exercices de relaxation. Ça se passe comme ça, d'ailleurs la production orale de vendredi 26 février exige tout ce travail préparatoire. Au moins ils ne devraient pas avoir des problèmes pour la réalisation des transparents requis pour les examens (de diplôme)! Et puis le travail de groupe fonctionne bien.

Vendredi, le 26 février

La présentation des résultats va se passer aujourd'hui. Je crains que les élèves ne soient plus "en situation" vu le laps de temps qui s'est écoulé....
....Bonne surprise: il y a deux groupes qui, pendant la pause de midi, sont passés chercher leur matériel pour se préparer.

...Encore des absents et une new-entry. Les groupes au complet travaillent bien (mais celui où il y a des absents cherche à reporter la présentation). Tout se passe bien, la dramatisation et la créativité ont primé sur l'aspect linguistique. Il y a eu encore un peu d'imprévus à gérer. Une élève est passée chercher du matériel recueilli par les camarades; et il y avait aussi sa mère.

Je les ai invitées à assister à la présentation d'un groupe et La mère est

devenue une envoyée spéciale de l'Agence Touvabien!
Elles partent et nous, on continue.
Le mini-groupe glisseur cherche à se débrouiller vu le manque de matériel et de temps à disposition.

L'expérience de SG est terminée, je regrette le peu de temps et les imprévus à gérer qui ont entravé le déroulement du voyage, cassant parfois le rythme et la motivation pour cette SG.

A la prochaine
Statue parlante

Carla Borsetti

enseignante de français à l'Ecole Cantonale de Diplôme de Lugano.

Pour moi
c'était une belle expérience.
Et vu qu'on touche toutes les compétences elle nous a servi à améliorer notre français. Je trouve bien que parfois on trouve quelqu'un qui nous propose des choses nouvelles et qui nous offre la possibilité d'apprendre en s'amusant.

Selon moi,
la simulation globale
a été positive, mais une
chose qui ne m'a pas plus
c'est que je ne comprenais pas
bien l'évolution du travail.
Avant de commencer
je ne savais pas où
je devais
arriver.

Je l'ai trouvée
une expérience très
positive et stimulante. Elle
m'a donné la possibilité de
prendre la parole sans le
besoin de dire des
choses très
difficiles.

Nous avons
exercé l'écrit et l'oral. Nous
avons travaillé en groupe et je crois
qu'il est important d'être capable de
travailler et d'exposer les idées avec les
autres, comme ça même les personnes
comme moi qui ne participent pas
beaucoup à l'oral en classe
peuvent s'exprimer
sans peur.

C'était
une expérience très
amusante et intéressante
parce qu'on a pu s'organiser
soi-même. Le matin j'étais
très contente de venir
faire français.

Je crois
que cette expérience
s'est passée très bien.
Surtout pour le travail en
groupe. En plus c'est très
amusant de faire des
dessins et du théâtre.
Il a été très
fantastique!
Merci.

Le voyage
s'est bien passé.
Nous avons travaillé avec
imagination et fantaisie. Travailler
en groupe c'est toujours positif, mais
il y a toujours celle qui travaille et
celle qui travaille moins.
Peut-être que l'évaluation
ne correspond pas à la
personne mais
au groupe.

Journal de bord

Création collective d'un récit de voyage... fictif en peu en marge des exemples proposés jusqu'ici

Une Simulation globale? pas tout à fait: très individuelles, les expériences de chacun n'influencent pas l'avancée ni les choix du groupe (sauf dans de rares exceptions, voulues par l'enseignante, à des fins ... d'évaluation).

Un Projet, au sens de la Pédagogie du projet? pas complètement, non plus: le "projet" en soi est trop dirigé par l'enseignante, même si chacun avance (aux deux sens du terme) à son propre rythme.

Du 19 septembre au 23 janvier, en 16 séances de 2 heures-leçon (dotation horaire de FLE sur deux semestres) par une classe de 18 élèves, travaille en deux groupes (norme institutionnelle) en première année de formation à l'École Supérieure de Tourisme et Hôtellerie, section Tourisme, SSAT, Bellinzona. Le niveau est B2 à l'entrée (maturité gymnasiale) et vise le niveau C1 profilé "professionnel".

Objectifs d'apprentissage: consolider le niveau B2 / B2+ (vérification et reprise, en apprentissage individuel, du fonctionnement de la langue), et introduire les éléments prévus pour approcher un niveau C1 professionnel: modalités communicatives professionnelles et lexique spécifique, typologie textuelle, prise de parole, interview, discours argumentatif et négociation.

Objectifs secondaires: entrer dans une dynamique plus "professionnelle": délais, contrat, responsabilité dans le groupe, etc., co-construction de sens et développement collectif (négocié) d'un projet vers un produit.

Le texte ci-dessous est composé d'extraits du "suivi", ou de l'accompagnement, proposé par l'enseignante, tout au long du "voyage". Ses "remar-

ques", consignes et conseils étaient remis à chaque rencontre hebdomadaire sur l'île de Mardi-Gras.

Choix d'un "projet de semestre": un voyage autour de et à travers l'Amérique du Sud.

Ainsi en avait-il été décidé. Chacun tiendrait son Journal de bord ou Carnet de route où, à chaque étape il relaterait les événements, ses impressions, son vécu; les "rédactions" satisfieraient les exigences du "Programme" (au sens de typologie textuelle et saisie-compréhension d'informations) et seraient relues et corrigées par l'enseignante, appelée par la suite Grand Correcteur de l'île de Mardi-Gras, incontournable figure "mardienne".

Précisons que cette île a été rencontrée à mi-chemin lorsque, pour certains, l'Amérique du Sud et les étapes concordées devinrent trop "étroites" et qu'ils choisirent de découvrir un plus grand monde. Il fallait bien se retrouver le mardi matin: c'est là qu'apparut l'archipel du Mardi (H. Melville) avec une île reconnue par les "cartographes" comme la 453 ICEC (salle de classe), mais que les "habitants" appellent île de Mardi-Gras.

Mais comment passer du voyage "de salon" autour des textes (ah, la belle typologie textuelle) au projet d'apprendre, ou mieux, de se perfectionner, des étudiants?

Ils ont choisi un "vrai" voyage (pas de salon, pas trop de salle de classe) autour de l'Amérique du Sud, avec ses étapes et ses escales, ses valises perdues et les méprises au commissariat, avec la découverte des paysages et des réalités locales (via Internet), avec ses guides et ses catalogues, ou

encore avec des rencontres inattendues (via les souvenirs ou la fantaisie), avec des épreuves (pour grandir et se mesurer), des loisirs et des moments de réflexion.

Ce vrai voyage, d'un groupe, se relaterait individuellement dans un "Carnet de voyage", le "**Journal de bord**" fut-il défini. Chacun y nota, en effet, ses aventures, ses découvertes et ses rencontres... au fil des textes (demandés, avec "marche à suivre", mais sans prescription d'ordre à suivre) le **vécu** (fictif) de touristes de plus en

plus voyageurs, et les **progrès** langagiers (réels) s'étoffaient en même temps que grandissaient l'assurance et la prise de risques dans les productions.

L'idée du Livre était dans l'air, mais le "personnel", l'intime, l'emportait nettement sur la création collective (attendue et essentielle, per exemple, dans une simulation globale); chacun savait toutefois, qu'à la fin du parcours il devrait proposer au moins trois de ses productions à insérer dans le Livre collectif. La trame est celle

d'un voyage, pas seulement métaphorique; les chapitres sont des étapes parfois édifiantes, toujours provocatrices d'apprentissages.

Comme dans tout voyage, on passait de connaissances (du déjà là) à des représentations personnelles via l'imaginaire collectif, les clichés et autres stéréotypes, à une mise en situation appelant la vision plus critique ou analytique de certains aspects: on ne passe pas impunément de l'école supérieure au Tessin aux favelas ou à la forêt amazonienne, comme ça, simplement, parce que... "*mardi prochain je dois amener mon nouveau texte*"!

C'est un peu pour cela aussi qu'est né le truchement ou la connivence de l'île de Mardi-Gras.

L'île où chaque mardi matin on se retrouvait (SSAT oblige) pour témoigner, texte à l'appui, de son parcours, en négocier la suite, en partager certains épisodes ou pour réaliser des interviews, quand ce n'était pas pour se plier aux... évaluations!

Tout ceci peut apparaître facile, bien bâti, évident.

Et pourtant...

Non, ils n'étaient pas tous au même niveau, ni pour ce qui est des compétences langagières, ni pour le vécu ou des expériences personnelles. Chacun avait son profil, ses capacités, certains des points très forts, d'autres des lacunes, d'autres encore étaient en difficulté et pourtant ils s'accrochaient.

Sur le chemin du retour...

Demain, sur l'île de Mardi-Gras, le Grand Correcteur recevra – avec une curiosité certaine et une certaine nostalgie- les derniers textes témoins d'un périple collectif et d'expériences individuelles.

Des textes qu'il a toujours lu avec intérêt envers leurs rédacteurs, avec souci envers leurs erreurs, avec émerveillement envers leurs astuces.



Michelangelo, Studio per la Cappella Sistina, la Sibilla Libica.

Peu à peu les traits personnels se sont démarqués faisant (parfois) fi des "consignes", l'envie d'approfondir de certains, ou une certaine lassitude d'autres (ou d'autres fois), ont coloré les pages de vos "Carnet de route" ou "Journal de bord".

Certains textes manquent à l'appel, certains rédacteurs ont abondé, certains voyageurs ont vraiment vu, d'autres ont plutôt visité... quelqu'un aurait-il seulement ... lu le guide?

Quoi qu'il en soit, vous avez choisi des textes personnels: descriptifs, argumentatifs, narratifs, explicatifs, des interviews et autres "divagations" que vous proposez d'insérer dans Le Livre, c'est-à-dire dans le recueil collectif de vos impressions de voyage.

Là est le "vrai" résultat des efforts, le "produit", qui s'ajoute à chacun de vos "journaux personnels".

Mais c'est là, aussi, que le jeu se termine et que le sérieux l'emporte: d'ici peu nous verrons, nous tiendrons en mains un produit tangible que vous avez créé, avec votre imagination et vos recherches, avec vos désirs et vos... soupirs!

Dès lors le Grand Correcteur reprendra un statut de prof de FLE, vous exprimera son avis à coups de B2 – B2+ - C1, vous octroiera avec rigueur une "note de semestre" (qu'il justifiera de manière claire en vous précisant vos points forts et vos points faibles), commentait le Grand Correcteur dans une de ses dernières "Lettre au peuple mardien".

Le perfectionnement en français langue étrangère (passer de B2 à C1) ne passe pas que par la grammaire textuelle ou la compétence culturelle franco-française: que les pages de ce "Livre" nous fassent apprécier l'Amérique latine, mais surtout le voyage et l'élan qui, même fictifs, peuvent remédier à la schizie de l'apprentissage et développer... le "bagage" de chacun, ajoutait-il.

Vision de prof ... en guise de conclusion

Certes, nous avons fait ensemble un bout de chemin... nouveau.

Ensemble?

Des décisions ont été prises après négociations et exercices de conviction, des mises en commun d'expériences ont été faites, des récits personnels entendus et commentés... un document commun, Le Livre, en est l'un des témoignages.

Nous?

moi-même (le rôle du prof) avec chacun d'eux, certainement. Je connais chacun des 18 "Journal de bord" ... mais je suis la seule à les connaître dans l'intégralité!

Un bout de chemin?

Comme l'ouverture d'une voie nouvelle: cette expérience, nouvelle, d'un projet de classe qui s'articule sur **une simulation globale individuelle** (c'est eux qui l'ont inventé) avec, à la clé, un **produit**, est à mon sens un pas innovatif dans les stratégies de classe. Des interactions, bien sûr, mais seulement orales, l'écrit lui n'a jamais été "de groupe", avec un guide rigoureux ("rap-pels à l'ordre" et transmission de consignes) rédigé par le professeur. Une sorte d'encadrement pour éviter les dérapages ou... stimuler la prise de risques de la part des étudiants.

Nouveau?

Permettant une certaine flexibilité - chacun voyage à son rythme-, nécessitant des mises au point et des vérifications, ajustements, exigeant une correction (mise au net) et tollérant les séances de "bronzage"- guide en mains-, cette modalité de travail convient pour un groupe où les individualités (et l'individualisme) sont marquées et l'habitude du travail de groupe est soit encore inexistante en apprentissage des langues, soit trop sollicitée (énervant?) par les matières professionnelles. A la croisée des chemins de la Simulation globale, du

Projet de classe et de la "recherche" personnelle.

En conclusion?

Pour l'enseignant, il s'agit d'un travail différent: plus de copies à corriger mais des textes individuels qui permettent de mieux saisir les stratégies de chaque étudiant de même que leur manière de se présenter, de faire des recherches, de transmettre des "expériences".

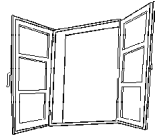
Les phases de rencontre, de négociation et interview, ou de travaux en classe ad hoc et pertinents au cours du Voyage donnent, elles, le sens au projet de classe, tout comme les escales fixées tissent les liens du groupe et la trame de l'"histoire".

La modalité de la "fiche de progrès personnels", complétée par les étudiants au fil des productions (et erreurs signalés) donne un suivi indispensable, et quelque peu méta-cognitif, aux textes, de qualité ascendante pour chacun, quelles que soient les capacités de départ.

Projet collectif, réalisation individuelle, "Journal de bord", journal "intime" aussi, est donc une stratégie convaincante pour un public d'école supérieure (tous les étudiants ont, au moins, un niveau maturité), mais qu'il serait intéressant de travailler avec des adultes débutants ou faux-débutants, également. Le temps, 16 séances, est bien compté; plus court et plus intense, serait bon aussi.

Sonia Gianini

est enseignante interimaire dans les écoles professionnelles du Tessin.



Pascale Banon
Fribourg

Pour un enseignement directif d'une compétence discursive

Théories et pratiques de "l'interview" mises à l'épreuve

Der Fremdsprachenunterricht ist heute ohne kommunikative Ansätze nicht mehr denkbar. Hinsichtlich der anzustrebenden mündlichen Kompetenzen herrscht aber eine gewisse methodische Unsicherheit. An einigen Universitäten der Suisse Romande wurden in den letzten Jahren didaktische Werkstätte gegründet, die daran sind, sowohl für die L1 als auch für die L2 wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Bei einem interuniversitären Forschungsprojekt wurde auch ein didaktisches Modell angewendet, das auf die Arbeiten von Bronckart und Schneuwly zurückgeht. Im Beitrag werden zuerst das Modell und die dazu gehörenden, mit Universitätsstudenten durchgeführten Module vorgestellt, um danach auf die Resultate einzugehen. (red.)

1. Problématique

L'approche communicative est aujourd'hui une évidence dans l'apprentissage des langues étrangères mais, en ce qui concerne les compétences orales, règne un certain flou méthodologique. Alors que les méthodes sur le marché traitent le plus souvent l'oral comme une activité de mise en situation préalable à un cours de langue ou comme un ensemble de scénarii prévisibles et donc susceptibles d'un réemploi immédiat, une réflexion et des pratiques nouvelles émergent depuis quelques années en langue maternelle comme en langue seconde ou étrangère.

Ainsi, dans les universités de Suisse romande, l'Ecole de langue et de civilisation françaises (ELCF) à Genève, l'Ecole de français moderne (EFM) à Lausanne et l'Unité de Français langue étrangère du Centre de recherche en langues étrangères (CERLE) à Fribourg, sont les lieux-laboratoires où s'élaborent des pratiques d'enseignement en étroite relation avec les besoins d'apprenants impliqués dans de multiples situations de communication, en immersion et à la recherche d'une appropriation de la langue cible dans le cadre de leur "métier d'étudiant". Dans ce contexte, l'acquisition de compétences spécifiques est centrale dans le cursus FLE.

Approche communicative et concept de "genre"

Pour être "enseignable", une compétence doit être objectivée c'est-à-dire analysée pour en dégager les structures. Le concept de "genre" (Bakhtine, 1979), abondamment analysé par les

équipes de linguistes de Genève et Lausanne entre autres, semble être suffisamment opératoire pour décrire de façon générique des situations multiples avec des thématiques diversifiées.

Le concept de "genre" fait référence à une rhétorique, héritage de pratiques scolaires et universitaires. Le "genre" est une catégorisation du discours relevant de propriétés et de contraintes diverses:

- le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs,
- les circonstances temporelles et locales de l'énonciation,
- le support et les modes de diffusion,
- les thèmes qui peuvent être introduits,
- la longueur, le mode d'organisation, etc"

Différencier les genres c'est en saisir à la fois les scénarii récurrents et les régularités linguistiques propres à chacun d'eux. Ainsi, par exemple, l'interview a des règles différentes du débat, de l'exposé ou de la simple conversation parce que pour chacun de ces genres, les enjeux, le nombre et le statut des participants, les modes de prise de parole, les niveaux de langue et le but ne sont pas les mêmes.

On a tendance à considérer ces catégories discursives comme acquises, évidentes pour tout étudiant. Elles n'ont donc pas fait l'objet d'un travail en classe; or les règles du genre ne sont pas partagées par tous: elles sont sujettes à quelques variations selon la langue et la culture d'origine, selon le milieu socioculturel, voire le cursus et les pratiques scolaires.

Posséder les savoir-faire discursifs est un des "biens" symboliques d'une ap-

partenance socioculturelle et à moyen terme socioprofessionnelle, aussi l'acquisition de certains genres est-elle une pratique incontournable dans le "métier" d'étudiant. Il semblerait d'ailleurs que "dans une culture donnée, les représentations liées au texte (soient) fondamentalement génériques" (Bakhtine, 1979) et que chacun soit capable de distinguer spontanément une conférence d'un débat. Un questionnaire sur les représentations interculturelles et les modes de fonctionnement de l'interview a été proposé à nos étudiants et les réponses ont révélé que, dans le cadre universitaire, il semblerait que nous partageons presque universellement les

macrostructures de ce genre. En effet la description de l'interview faite par les étudiants ne varie guère d'un pays à l'autre, sans doute parce que cette pratique a été vulgarisée par les médias.

Une recherche inter-universitaire en Suisse romande

Didactiser un genre revient à en définir la finalité, les principes organisationnels, les diverses formulations du référent, les stratégies et modes d'interactions entre les actants potentiels. Il est difficile de tenir compte de ces nombreux paramètres et de résister à la tentation instrumentaliste de pro-

poser un modèle tout fait. Le pari didactique est bien de cerner sur un continuum tous les fonctionnements discursifs possibles qui s'offrent à l'apprenant pour rester dans la norme d'un genre spécifique.

C'est ce questionnement qui a fait l'objet d'une recherche en français langue maternelle d'une équipe de l'université de Genève, sous la direction de Bernard Schneuwly. Face à des directives très floues du Plan d'études romand (1972): "*L'expression orale puis écrite est le point de départ de la langue mais aussi le couronnement. (...) Enseigner le français c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques*", la recherche a porté sur une objectivation des pratiques discursives écrites ou orales propres aux élèves, proposant des modèles à partir desquels des séquences didactiques pouvaient être générées. Ce concept général a été réinvesti et adapté à la problématique du français langue étrangère en contexte universitaire par l'Atelier de recherche en didactique de l'oral (ARDO), regroupant des didacticiennes des Universités de Fribourg, Genève et Lausanne.

Nous tenterons ici d'analyser le travail qui a été fait plus spécifiquement à Fribourg et de comprendre les réactions des apprenants de l'Unité FLE du CERLE par rapport à une nouvelle approche méthodologique.

Le modèle didactique

Le concept de modèle didactique est défini par l'équipe de didactique de l'Université de Genève (Bronckart et Schneuwly 1991; Bronckart 1992) comme un ensemble de trois principes interdépendants et évolutifs:

- le principe de pertinence ou la sélection des savoirs à transmettre parmi la multitude des savoirs à disposition en fonction des objectifs que l'on se donne et de la situation d'enseignement,

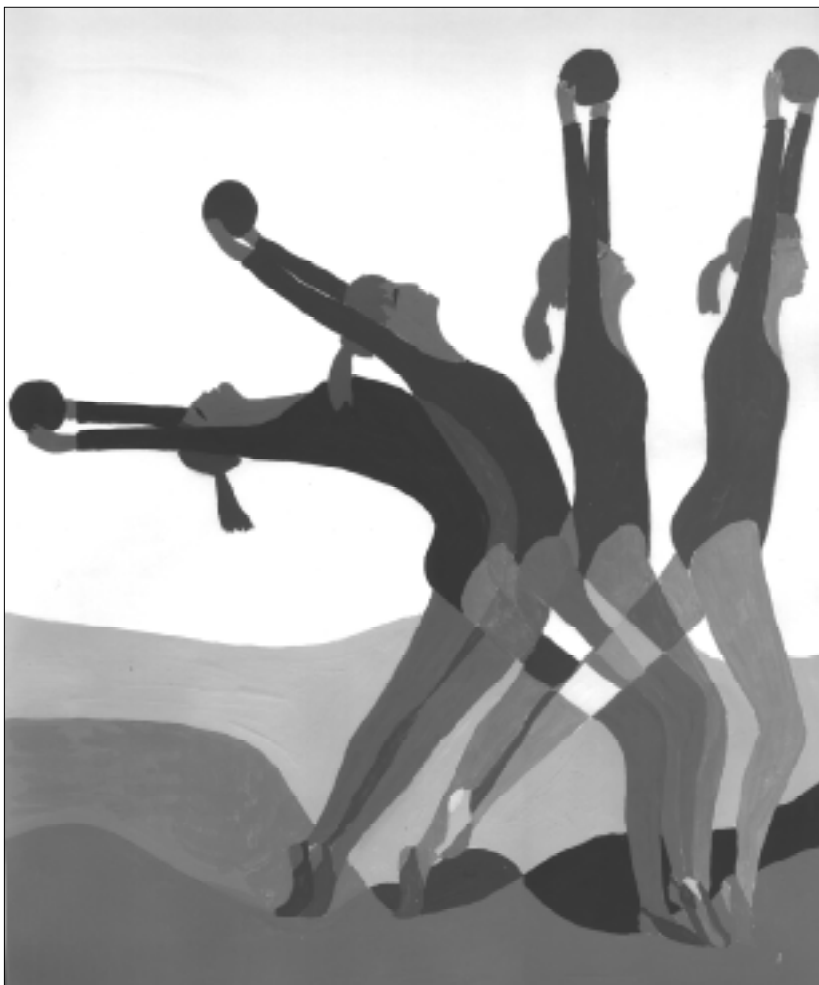


Figure in movimento 2

- le principe de légitimité (Chevallard, 1985) qui met en question la crédibilité, la stabilité des savoirs savants que l'on a construits comme matière d'enseignement et qui donne un statut spécifique à ces savoirs en les objectivant pour une transmission,
- l'effet de solidarité qui est une interaction des savoirs sélectionnés et objectivés dans le but d'une transmission.

Dans ce cadre, l'interview a été sélectionnée comme savoir/compétence à transmettre, genre qui nous paraissait indispensable aux étudiants pour la collecte d'informations.

Tout d'abord, des prétests effectués dans des groupes témoins ont permis de connaître les savoirs et savoir-faire déjà acquis et de sélectionner ceux qui étaient susceptibles d'améliorer la performance de ces étudiants. Les données sélectionnées ont été didactisées sous forme de modules d'enseignement qui fonctionnent non pas de façon progressive mais plutôt en complémentarité interactive.

Les étudiants ont travaillé avec ces modules pendant 5 ou 6 séances, puis un post-test a permis une correction des modules et une évaluation des progrès réalisés.

Champ d'application

Le corpus a été constitué à partir d'un public d'étudiants de toutes langues et nationalités, dans deux instituts universitaires de français langue étrangère. D'un niveau de langue moyen, les apprenants étaient en situation d'immersion à Lausanne, ville francophone, et à Fribourg, ville bilingue à forte majorité francophone.

Au CERLE, dans le cadre de cours ciblés de langue visant une compétence orale avec une approche de type communicatif, nous avons travaillé l'interview avec une quinzaine d'étudiants qui ont accepté de se prêter au jeu des pré et post-tests. Si nos étudiants étaient conscients qu'il s'agis-

sait de tâches expérimentales, celles-ci étaient totalement intégrées aux cours et ont donné lieu à une évaluation finale.

2. Démarche et présentation du modèle didactique

Deux types d'outils pour l'analyse du discours ont été sélectionnés.

- La démarche analytique linéaire et intégrée de Berthoud et Mondada (1996) qui permet d'analyser divers phénomènes liés à toute production orale, sur plusieurs plans en même temps, et de saisir toutes les répercussions que ces domaines ont les uns sur les autres: "*Il s'agit de montrer non seulement comment chaque dimension (...) intervient dans l'organisation du discours, mais encore comment celles-ci s'articulent, s'interpénètrent dans le détail du développement discursif. Ceci conduit à une conception dynamique et intégrée de la construction discursive, appréhendée à travers les pratiques énonciatives et interactionnelles*".
- Ce modèle semble en opposition avec le modèle modulaire de Roulet (1991, 1995) qui, lui, propose des analyses séparées des différents niveaux du discours. "*Adopter une approche modulaire, c'est (...) faire l'hypothèse qu'un objet complexe peut être décomposé en un certain nombre de systèmes d'informations simples et indépendants, qui déterminent différentes formes d'organisations*".

Sachant que la somme des résultats de l'analyse linéaire peut être différente de la somme des résultats de l'analyse modulaire, le premier modèle a été utilisé comme une sorte de mise en perspective, de mise en relation des phénomènes analysés grâce au modèle Roulet.

Ainsi des productions initiales d'étudiants ont été observées au niveau des structures praxéologique (actions,

êtres et objets qui constituent les univers du discours), interactionnelle (modes d'organisation d'une situation de communication spécifique), informationnelle (éléments qui rendent compte des liens de continuité entre les informations qui sont activées dans le dialogue) et hiérarchique (qui vise à rendre compte de l'infinité des structures possibles du discours à partir d'un nombre réduit de catégories).

Par exemple, l'interview (prétest) d'Oxana, étudiante ukrainienne, montre des déviations manifestes au niveau praxéologique en ce qui concerne le rituel d'ouverture de l'interview: Oxana (ir) annonce le thème de l'interview, oublie de se présenter (par contre elle demande à son interlocuteur de le faire) et va laisser la conversation dériver très rapidement sur des thèmes mineurs:

ie: bonjour

ir: euh ça vous dérangerait pas si je vous pose quelques petites questions

ie: euh oui j'ai un peu de temps allez c'est sur quoi

ir: c'est comme le sujet oh oh de notre conversation le le sujet de notre conversation c'est la nourriture

ie: ça c'est un bon sujet

ir: hum hum euh ah voulez-vous vous présenter

ie: euh je m'appelle Line (...) je suis du sud de la France

ir: ouai

ie: je sens un peu votre accent

ir: ah oui mais vous aussi vous avez un accent

Autre exemple de déviation, cette fois de type interactionnel:

Oxana débute son interview avec un rôle initiatif mais elle n'arrive pas à maintenir ce statut par la suite parce que des références culturelles lui manquent et que son interlocuteur amorce une séquence potentiellement acquisitionnelle:

ir: à propos quel est votre plat préféré

ie: (...) le cassoulet ou le confit de canard' vous connaissez le confit de canard

ir: euh euh non non je crois pas
 ie: ah c'est très bon
 ir: qu'est ce que c'est
 ie: le confit de canard c'est un canard
 qui a été engraisé et qui est cuit dans
 la graisse après
 ir: oui c'est c'est
 ie: xxx
 ir: bon une seule chose que j'ai com-
 pris c'est canard mais xxx

Ces analyses d'une douzaine d'interviews nous ont permis de repérer les pré-acquis et savoir-faire issus de la langue et de la culture source, ainsi que les déviances et lacunes de toutes natures par rapport à une sorte de norme franco-suisse du genre interview. Dans l'ensemble les résultats obtenus ont révélé que les macrostructures du genre étaient partagées par tous quelle que soit l'origine culturelle des apprenants, que selon le cursus suivi certains étudiants avaient plus ou moins, voire pas du tout, pratiqué ce genre discursif dont ils avaient cependant une représentation très affinée, et l'hypothèse a été avancée que l'analyse révélerait des différences notables dans les microstructures.

A partir de ces pré-tests une série de modules didactiques susceptibles d'une expérimentation dans le cadre général des cours de langue française à l'université a été conçue pour un public étudiant de niveau moyen/avancé, multilingue et multiculturel.

Présentation des modules

Chacun des modules a une fonction spécifique:

- Le premier module, **identification des genres et structure interactionnelle de l'interview**, vise à faire décrire par les étudiants la norme du genre interview en les sensibilisant aux variations culturelles qui leur sont propres. Ce module a donc une *fonction métalinguistique / métadiscursive*.
- Le deuxième module, **structure de l'interview**, a pour but de transmettre des savoirs sur ce genre. Les



Figure in movimento 3

étudiants sont amenés à observer les rituels d'ouverture et de clôture des interviews, à les comparer avec les rituels de leur propre culture, et à intégrer de nouvelles données sur la norme cible (données qui apparaissent sous la forme de listes de formulations possibles). Ce module a donc une *fonction référentielle*.

- Le troisième module, **types de questions**, a pour but d'activer, de développer et d'exercer les stratégies de questionnement spécifiques à l'interview: les étudiants doivent adapter les questions à ce qui est dit, au contexte et à leur intention, tout en variant les formes interrogatives. Ce module a une *fonction pragmatique*.
- Le quatrième module, **l'organisation de l'information**, a pour but de combler les lacunes et de normer les savoir-faire. En effet, les prétests ont montré que c'est au niveau de l'enchaînement des thèmes et sous-thèmes, au niveau de la cohérence (amarre sur la réponse de l'intervinté pour introduire un nouveau topic), comme au niveau de la cohésion (reprises lexicales, connecteurs, déictiques et autres marques d'enchaînement) que les lacunes étaient les plus sensibles. Ce module a donc une *fonction palliative*.

Ces différents modules, construits en réponse à un diagnostic préalable, ont été utilisés systématiquement dans les cours d'oral des universités de Fribourg et de Lausanne, sur une période d'un semestre. Leur finalité est de "*construire un rapport conscient et volontaire de son propre comportement langagier (et de) développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive*". (Dolz & Schneuwly, 1998)

3. Synthèse des résultats

Des post-tests pratiqués à la suite de ce cursus ont été analysés avec les mêmes outils et consignes que les prétests.

Avec les rituels d'ouverture et de clôture, c'est sans doute dans les marques d'enchaînement et d'introduction des topics que l'on constate les plus grands progrès. Les étudiants utilisent des énoncés de prise en charge énonciative: *vous dites que, vous pensez que, je veux dire, j'entends, je reprends* et des marqueurs introductifs de topics: *à propos de, premièrement je voudrais vous parler de, à part ça parlons de*.

De plus, les questions dont les fonctions étaient relativement limitées dans les prétests sont devenues plus riches (questions pour reformuler, préciser, insister, illustrer, recentrer, relancer et élargir le thème), introduisant des modalités variées; par exemple: (ir= interviewer, ie= interviewé)

ir: **et autre chose** que j'ai lu récemment dans le journal /vous êtes **peut-être** au courant / avec le problème des poulets en Belgique

ie: tout à fait oui oui oui

ir: **et bien je peux** vous demander d'où venaient vos/

ie: nos poulets viennent de Suisse...

Les résistances

Les analyses des productions finales et le suivi des étudiants de Fribourg révèlent cependant de curieux phénomènes. Les nouvelles appropriations, focalisées sur la forme de l'interview, génèrent un processus de déstabilisation de l'interlangue et des compétences des étudiants. Apparaissent des résistances aux données nouvelles sous forme de régression par rapport aux savoir-faire observés dans le prétest et sous forme de non-intégration des données proposées dans les modules didactiques.

Par exemple, une étudiante continue d'introduire des topics de façon totalement décontextualisée alors que tout un module avait pour but de travailler cette mise en contexte; par exemple:

ie: parle de **la nourriture transgénique**

ir: on dit qu'avec **le vin** tout glisse

ie: parle du vin

ir: **heu ça vous arrivait de recevoir des compliments** de quelqu'un qui a aimé votre repas

ie: parle du prix des aliments biologiques

ir: **et ça vous dit quelque chose la nourriture transgénique**

Notre étudiante suit son idée, et le déroulement des questions qu'elle avait prévu de poser à ie, sans aucune écoute des réponses et sans amarrage topical.

Nous observons aussi le placage de structures "figées" proposées dans les modules. Ainsi des variations de clôture étaient proposées dans le module sur la structure de l'interview, parmi lesquelles:

- *alors voilà merci d'avoir répondu à mes questions et je vous souhaite une bonne journée / soirée* -

La formule est reprise telle quelle par 5 étudiants sur les 11 étudiants qui avaient enregistré une interview à Fribourg. Est-ce par peur de créer une formule hors norme, pour faire plaisir à l'enseignante ou par crainte d'une mauvaise évaluation? Toujours est-il que ce phénomène est récurrent dans les stratégies d'apprentissage et nous devons considérer qu'il a sa place dans le temps d'appropriation des données.

Nous observons également des constructions hors normes qui n'apparaissent pas dans les prétests. Ainsi une étudiante produit, lors de son interview, une série de questions difficilement décodables par son interlocuteur: questions trop longues, questions en cascade, questions négatives, questions introduisant trop de topics ou liées à des conditions préalables, donc des questions incitatives et enfermantes dont voici un exemple:

ir: *on dit qu'avec le vin tout glisse/ c'est vrai' comment selon vous/*

Interrogée à ce sujet, Irina, étudiante russe reconnaît là les formes prototypiques des questions dans sa culture et langue d'origine. Elle sait cependant qu'en Suisse, les questions aussi enfermantes génèrent de la méfiance et sont irrecevables dans le cadre d'une interview pour une recherche scientifique. Mais, dit-elle, on ne modifie pas si facilement des habitudes discursives et on ne peut pas tout corriger en même temps.

Apparaissent, enfin, davantage de fautes morphosyntaxiques que nous allons essayer de comprendre: les apprenants ont en général la capacité de s'auto-évaluer grâce à une conscience

focalisée sur le morphosyntaxique (grammaire et lexique), appelée conscience épilinguistique. Mais ils ont peu de contrôle sur le plan discursif (problèmes de norme, de discours en situation, d'interaction, de co-énonciation, de topicalisation, etc.), ce que nous appelons conscience épidiscursive.

La focalisation sur la morphosyntaxe est certainement liée à des pratiques d'évaluation en milieu scolaire fortement intégrées et au fait que le discursif ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique dans la classe de langue. S'il y a, jusqu'à ce jour, peu d'attention pédagogique portée sur le discursif, c'est que toute activité discursive complexe (niveaux moyen/avancé) met en oeuvre une grande diversité de paramètres, difficilement analysables et transmissibles.

Nous avons tenté de corriger chez nos étudiants cette focalisation, mais les résultats tendent à prouver que dans l'interlangue toute régulation se fait, dans l'immédiateté, au détriment d'un autre niveau de compétence. "Le locuteur est soumis à une double contrainte: l'une vient de la langue, l'autre du discours. Elles ne sont certes pas de même nature (la première est permanente, la seconde est liée aux hasards de la situation et du discours, la première transcende le locuteur, la seconde est créée par lui ou par son interlocuteur) mais elles sont d'une égale nécessité." (Lappara, 1982)

Or, il semblerait que tout au long du cursus proposé à nos étudiants, la conscience épilinguistique ait abandonné du terrain à une nouvelle conscience épidiscursive: si l'interview se rapproche de la norme du genre, la langue, en tant qu'outil linguistique, n'est plus aussi corrigée.

Conclusion et perspectives

Les résultats des post-tests ont donné lieu à une série de corrections intégrées dans les modules didactiques. Malgré les difficultés liées au cloison-

nement d'une compétence en modules ciblant des sous-compétences faisant l'objet d'un apprentissage fragmenté, nous avons cherché à apporter à nos apprenants des instruments heuristiques (opérations et concepts) susceptibles de leur permettre de comprendre et de normer les opérations communicatives globales auxquelles ils se livraient.

Mais il est aujourd'hui intéressant de suivre l'évolution de certains de ces étudiants (trop peu hélas car le public des cours de langue à l'Unité FLE de Fribourg est très mobile) et d'observer à quel moment de leur apprentissage et surtout dans quelles circonstances de production ils réalisent un ajustement équilibré des deux contraintes, linguistiques et discursives. Cet équilibre est donc notre nouvel objectif méthodologique dans l'enseignement des compétences orales.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (1979): *Les langues du discours*, in: Esthétique de la création verbale, Gallimard, trad fr. 1984.

BERTHOUD, A.C. / MONDADA, L. (1996): *Traitement du topic, processus énonciatif et séquences conversationnelles*, Cahier de linguistique française 17.

BRONCKART, J.P. / SCHNEUWLY, B. (1991): *La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable*, in: Education et recherche 13/1, Editions universitaires de Fribourg, Suisse, pp. 8-26.

BRONCKART, J.P. (1992): *Où en est la linguistique?* in: Linguistique et psycholinguistique, Paris, Erudition, pp. 121-133.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.

DOLZ, J. / SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, France.

LAPPARA, M. (1982): *Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral*, Le Français moderne n° 50, Paris.

MAINGUENEAU, D. (1996): *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll. Mémo.

PEKAREK, S. (1994): *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directif de recherche*, Bâle, Acta romanica basiliensia 2.

ROULET, E. (1991): *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours*, CLF 12, pp. 53-81.

ROULET, E. (1995): *Etude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires*, CLF 17, pp. 123-140.

SCHNEUWLY, B. / DE PIETRO, J.F. / DOLZ, J. / DUFOUR, J. / ERARD, S. / HALLER, S. / KANEMAN-POUGATCH, M. / MORO, Ch. / ZAHND, G. (1996): *L'oral s'enseigne. Eléments pour une didactique de la production orale*, Enjeux 39-40, pp. 80-99.

Pascale Banon

est lectrice et collaboratrice scientifique à l'Unité FLE du CERLE (Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères) de Fribourg. Spécialisée en didactique, elle fait une recherche doctorale sur l'enseignement précoce des langues en Suisse romande.

Interkulturelle Kompetenzen für Ausbildende

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) bietet eine Ausbildung Thema Interkulturalität an. Die vorgesehenen 5 Module, die unter der fachlichen Begleitung von Dr. Claudio Nodari konzipiert wurden, behandeln folgende Aspekte:

- Grundlagen der interkulturellen Kommunikation
- Grundlagen zur Sprachförderung
- Sprache und Kultur im Berufsschulunterricht
- Multiplikation im Bereich der Interkulturalität
- Gesprächsführung im interkulturellen Kontext

Die Kurse beginnen im Januar 2002, dauern bis Januar 2003 und finden in Olten statt

Informationen und anmeldung:

SIBP Zollikofen, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen
verena.rothen@bbt.admin.ch

Where + How: Life Long Learning

A new powerful search engine [WWW . I N T E R N E T - COURSE-FINDER.COM](http://WWW.INTERNET-COURSE-FINDER.COM) offers free user access to tens of thousands of foreign language centres, boarding schools, distance learning courses, etc in 150 countries worldwide.

Info:

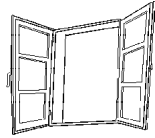
info@internet-course-finder.com

Projekt 14-19. gestalte deine Zukunft

Im Rahmen der Expo.02 wird ein Projekt lanciert, das alle Klassen vom 7. zum 12. Schuljahr zur Mitwirkung animiert. Es geht dabei um die Mitgestaltung der Zukunft seitens der Jugendlichen.

Informationen:

www.14-19.ch



Monica Gather Thurler
Genève

Le “projet d’établissement” est en vogue

Éléments pour construire un cadre conceptuel*

Das “projet d’établissement” verhält sich zur französischen, ungefähr wie die “Schulentwicklung” zur deutschsprachigen Schultradition. Die Autorin dieses Beitrags, selbst seit Jahren in diesem Bereich aktiv, weist vorerst auf den Paradigmawechsel hin, der mit dem Ansatz verbunden ist und warnt zugleich vor den Gefahren eines modischen Trends. Der Leser findet dann ein sehr wertvolles Kondensat jener Aspekte, die zum Verständnis und zur kritischen Betrachtung von “projets d’établissement” notwendig sind. Stichwörter wie

- *die Schule ist mehr als eine administrative Einheit,*
- *die Grenzen einer Strategie, die Ziele vorgibt und Freiheit in der Mittelauswahl zugesteht,*
- *das Verhältnis zwischen Autonomie, Projekt und “contrat”,*
- *die Tücken der Evaluation,*
- *die zentrale Bedeutung der Beteiligung aller Akteure,*

werden sehr prägnant und im Hinblick auf das Erreichen einer wirklichen Autonomie der Schule diskutiert. Will die Schule nicht nur auf Effizienz in den Lernergebnissen abzielen, sondern auch für die Qualität der Arbeit und der Lebensbedingungen aller Beteiligten einstehen, dann stellen die “projets d’établissement” eine reelle Chance für den Aufbau einer neuen Schulkultur dar. (Red.)

Une rupture de paradigme
(...) la popularité des projets d’établissements peut (...) être un levier puissant pour prendre des distances avec les stratégies habituelles, autoritaires, centralisatrices et normatives du changement. Elle peut offrir l’occasion de mettre en place une série de mesures incitatrices pour faire évoluer l’ensemble du système scolaire: en promouvant dans les établissements la construction d’une culture et d’une éthique communes, d’une vision partagée des objectifs et modalités efficaces de gestion de l’action pédagogique, enfin, en amenant les acteurs à tous les niveaux du système scolaire à construire **ensemble** le sens du changement (Gather Thurler, 1993). Face à ces perspectives, on peut opérer des choix divers. Le plus orthodoxe consisterait à adopter une démarche linéaire, consistant à mettre en place de nouveaux règlements, à écrire des textes sophistiqués, à former d’abord les cadres, à concevoir un système de gestion bien ficelé et permettant d’exercer un contrôle serré sur le déroulement des diverses étapes successives de mise en œuvre. Un choix plus insolite - mais plus cohérent - s’inscrit dans une approche systémique, qui fait d’avance le deuil de tout vœu de maîtrise de la complexité, qui décide de “faire avec” au jour le jour. Il s’agit d’une véritable rupture de paradigme par rapport aux attitudes gestionnaires du passé. Elle oblige à changer de perspective en ce qui concerne les relations entre les acteurs à tous les niveaux, leurs responsabilités et leurs droits les uns envers les autres.

De nombreux auteurs (Cros & Bouthors, 1990; Derouet & Dutercq,

1994; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Gather Thurler, 1993; 1996; Hargreaves & Fullan, 1991; Huberman, 1990; Obin, 1993; Perrenoud, 1993; Strittmatter, 1992) nous offrent leurs analyses des enjeux, dilemmes et paradoxes qui sont indissociables d’une telle entreprise. Ils nous rendent attentifs aux multiples facettes du projet d’établissement qui, au-delà de ses promesses généreuses, oblige ses promoteurs à s’engager dans une course d’obstacles contre les malentendus et les mentalités.

Pour gagner cette course, il vaut mieux être averti, observer et analyser ce qui arrive et se donner les moyens de trouver les solutions aux problèmes qui se posent. Au-delà d’un premier aperçu des malentendus qui peuvent guetter les acteurs concernés et des changements de mentalité que ces derniers doivent opérer, les passages qui suivent tentent de présenter quelques composantes pour construire un cadre conceptuel.

L’établissement n’est pas une simple unité administrative

Le premier malentendu - capital - réside dans une mauvaise estimation de la dynamique de l’établissement, qui est perçue exclusivement en termes de gestion et de réglementation. Cette perception conduit les autorités à considérer les établissements scolaires comme de simples unités administratives, des “interfaces” entre le sommet et la base qui facilitent la mise en œuvre d’une série de décisions et de démarches qui sont prises au sommet et qui peuvent concerner

* Extrait de l’article paru dans PELLETIER, Guy (Dir.) (2001): *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Les Éditions de l’AFIDES.

la gamme entière des changements possibles et imaginables: finalités éducatives, nouvelles approches didactiques, pédagogiques et organisationnelles, nouvelles pratiques de formation continue, mesures d'économie, etc. Or, les établissements qui sont gérés de cette manière ne peuvent pas avoir et ne peuvent pas développer un véritable projet. Pour y parvenir, il faut qu'ils soient constitués en personnes morales, autrement dit en acteurs collectifs, capables et désireux de s'engager dans une démarche qui va modifier tant leurs modalités de travail que l'identité professionnelle de chacun d'eux, prêts à payer le prix pour assumer les risques et les avantages d'une telle démarche. Il faut donc que les autorités soient prêtes à assumer qu'ils n'auront plus à faire de simples unités administratives qui peuvent être gérées selon les habituelles procédures impersonnelles et autoritaires. La démarche du projet d'établissement, par la constitution des établissements scolaires en acteurs collectifs, modifie le tissu social et relationnel tant au sein des établissements qu'entre ceux-ci et les autorités. Elle amène les uns et les autres à reconnaître, à prendre en compte et à négocier de nouvelles exigences et règles de jeux. Elle provoque, en fin du compte, une "déréglément" qui oblige à faire le deuil de l'uniformité des méthodes de gestion, à négocier de cas en cas l'octroi des ressources et des degrés de liberté, à développer de nouvelles méthodes pour assurer la qualité dans la diversité.

Il ne suffit pas d'imposer des objectifs identiques et d'accorder à l'établissement le choix des moyens
Une telle démarche étouffe dans l'œuf toute dynamique propre aux divers établissements. Elle ne prend pas en compte la très grande diversité qui existe entre les établissements en ce qui concerne leurs ressources - maté-

rielles et humaines - voire leurs besoins et leurs priorités. Cette diversité dépend de leur histoire, de leur réputation et de leur culture, des caractéristiques socioculturelles de leurs élèves, de la mobilité de leurs enseignants, des possibilités offertes, voire des limites imposées par leur architecture, des rapports qu'ils maintiennent avec les autorités locales, les familles, le quartier.

Il est, par conséquent, important qu'ils puissent jouir d'une certaine autonomie en ce qui concerne l'orientation de leur projet par exemple: la possibilité de ne pas travailler à la réalisation de toutes les finalités déclarées, de définir les priorités en fonction du contexte local ou de spécifier les objectifs généraux de manière diverse; mais aussi le droit de faire des propositions originales, pour autant qu'elles soient compatibles avec certains principes et quelques objectifs généraux. Il faut qu'ils puissent construire un projet qui se situe dans leur "zone proximale", compromis optimal entre les finalités visées par les autorités et leurs propres besoins et possibilités d'évolution. Obliger les établissements, voire les équipes pédagogiques, à faire le sacrifice de cette liberté de choix est tout autant une erreur que de jouer le laxisme absolu, de laisser chacun faire ce qu'il veut pourvu qu'il "bouge".

Nul n'accède à l'autonomie sans négocier franchises et ressources

L'autonomie accordée aux établissements pour définir eux-mêmes les priorités tout en se référant aux lignes de force définies par les autorités ne suffit pas à clarifier le statut du projet d'établissement. Ce statut du projet signifie-t-il que l'équipe se met en réflexion, se donne une formation centrée sur l'un ou l'autre des problèmes, ou lui accorde-t-il de droit de passer à l'acte? Jusqu'où va leur liberté de décision au sein des objectifs

fixés? Jusqu'où l'équipe a-t-elle les coudées franches, quelle autonomie a-t-elle pour répondre, au cours de la mise en œuvre, aux nouveaux problèmes qui se posent? Jusqu'où tel établissement dont le projet prévoit d'explorer de nouvelles approches de l'évaluation formative peut-il aller sans mettre en danger l'équité de la certification, sans entraver la mobilité des élèves? Jusqu'où tel autre établissement peut-il aller pour coopter de nouveaux collègues, quelles règles du jeu l'équipe en question devra-t-elle respecter? Quelles ressources accorder à ce troisième établissement (en termes de temps pour la concertation et la coordination) qui envisage de nouvelles formes de regroupement des élèves pour une gestion mieux adaptée de leurs parcours d'apprentissage? Ce sont des questions d'une importance centrale. Elles concernent les "franchises", la liberté d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques, didactiques et gestionnaires, ainsi que les ressources supplémentaires que les autorités accordent aux établissements concernés pour leur faciliter le travail. Il s'avère qu'une insuffisante clarté en ce qui concerne l'attitude que les autorités comptent adopter par rapport à l'octroi des franchises et ressources produit inévitablement des tensions, des déceptions et en fin du compte des rancunes. Suite à la première phase de conception et d'élaboration du projet qui se caractérise par son climat d'excitation, d'élans généreux et de rêveries qui semblent permettre tous les espoirs, l'examen de la réalité oblige souvent à redimensionner les exigences tant des uns que des autres. Même un mandat bien pensé et très explicite laissera toujours suffisamment de flou pour que les représentations quant aux limites du possible divergent et exigera par conséquent des négociations qui n'aboutiront pas toujours à des compromis satisfaisants pour l'ensemble des partenaires, qui perçoivent des enjeux différents.



Figure in movimento 4

Face à la déception, il n'est pas toujours facile de faire acte de bonne volonté, de ne pas suivre ses sauts d'humeurs et de sortir du jeu. Il est plus facile d'accuser l'autre de mauvaise foi, de recourir à la manipulation, voire au chantage ("nous ne mettrons en œuvre notre projet qu'à la condition d'obtenir telle ou telle ressource, telle ou telle franchise..."), en l'accusant d'être figé dans ses positions.

Ne pas confondre projet et contrat

Selon les principes éducatifs de la pédagogie institutionnelle (Imbert 1994, Develay 1996), trois instances sont nécessaires pour faire vivre la loi parmi des partenaires qui sont amenés à interagir et à construire le changement:

- des instances de parole permettant de prendre de la distance vis-à-vis de ce qui est vécu entre les partenaires. Ces instances de parole sont à instaurer au sein de l'établissement, mais également avec les divers partenaires, à savoir les parents, les écoles qui leur acheminent, voire qui accueilleront, les élèves, les autorités scolaires;

- des lieux de décision et de régulation en cas de conflit. La plupart des systèmes créent ainsi des dispositifs de médiation, composés de manière à faire entendre les prises de position des partenaires concernés;
- enfin, des objets de négociation bien définis au niveau des engagements divers, parmi lesquels une place centrale est accordée au contrat.

Le contrat n'est pas identique au projet d'établissement. Il marque et ritualise la fin des négociations. Il entérine les accords trouvés et les règles du jeu définies entre les partenaires signataires, qui sont, au minimum, les autorités scolaires et les membres de l'équipe pédagogique ayant rédigé le projet. D'autres partenaires peuvent s'y joindre, par exemple: les autorités locales, l'association des parents, l'association d'enseignants, donnant de cette manière leur accord et leur soutien au projet.

Le contrat doit être signé avant le début officiel de la mise en œuvre du projet. Il peut être aménagé au rythme convenu entre les partenaires. En cas de départs ou de nouvelles arrivées dans l'équipe pédagogique, les diverses parties sont tenues de se conformer à une série de règles de jeu: les partants exposent les motifs de leur

départ et permettent ainsi à l'équipe de prendre congé d'eux et de prévoir leur remplacement; les nouveaux arrivants exposent leurs motifs de venir collaborer au projet dont ils ont pris connaissance, alors que l'équipe assume la responsabilité de leur intégration et de leur socialisation. Tout réajustement des finalités et des contenus et toute nouvelle demande, voire toute réduction de franchises et de ressources, sont négociés avec les instances concernées.

Cette étape formelle peut être perçue comme insolite, superflue, voire même comme un signe de méfiance inutile au début d'un processus de mise en œuvre, lorsque l'optimisme est de mise et lorsque les vraies contradictions ne sont pas apparues. Elle suscitera des sourires ironiques et des irritations auprès de ceux qui ne comprennent pas très bien l'utilité de telles précautions et formalismes pour une démarche qui a été souhaitée et revendiquée par tous. Ignorer cette étape produit un malentendu important, consistant à croire que le projet d'établissement n'est qu'un accord mineur que les partenaires concernés sont en droit de défaire au premier accroc. Le contrat - qui ne peut être résilié qu'avec l'accord des partenaires concernés - est une garantie supplémentaire dans une démarche nouvelle, souvent difficile et conflictuelle.

L'obligation de rendre compte n'est pas une tentative de prise de pouvoir des autorités scolaires

L'orientation des systèmes vers une gestion qui accorde davantage d'autonomie aux établissements fait émerger un nouveau problème qui préoccupe aussi bien les enseignants dans les établissements concernés que tous ceux qui les observent de l'extérieur: comment va-t-on, comment peut-on gérer la complexité? jusqu'où sommes-nous responsables de la réussite, voire de l'échec, des actions entrepri-

ses? jusqu'où ne sommes-nous pas que les jouets d'un système qui nous dépasse? Ces questions ne sont guère nouvelles. Les enseignants se les sont jusqu'à présent posées seuls dans leur salle de classe. Elles deviennent centrales lorsque la démarche du projet confronte les divers partenaires avec l'indispensable contrôle de la qualité et les oblige par conséquent à se poser le problème de la coordination, de la gestion de la diversité et à vivre avec les inévitables dilemmes que cela comporte.

Nous l'avons vu plus haut: une politique basée sur les projets d'établissement doit permettre une grande latitude de choix quant aux façons de remplir le mandat. L'expérience des systèmes scolaires qui assument le rôle de pionniers nous montre que le droit à la différence se confirme et même s'accroît à la faveur des contrats qui ont été conclus avec les écoles partantes. Les systèmes scolaires qui adoptent la voie des projets d'établissement ne peuvent plus rêver de clonages centralisés, ne peuvent plus viser à produire quelques modèles, quelques carcans dans lesquels les autres écoles seraient obligées de s'enfermer. Ils doivent encourager chaque école à développer son propre modèle, fondé sur les acquis communs au sein de l'équipe pédagogique et tenant compte des particularités et des priorités de l'établissement et de son environnement.

Un des grands malentendus qui guette les établissements consiste cependant à croire que l'autonomie accordée leur permettra d'échapper à toute responsabilité de rendre compte et d'interpréter toutes demandes dans ce sens comme une tentative de prise de pouvoir de la part des autorités scolaires. Davantage d'autonomie impose également davantage de responsabilités. Pour que la diversité ne dégénère pas en une anarchie, pour que le système scolaire reste gérable et crédible, ce dernier est amené à mettre en place des garde-fous aptes à garantir la cohé-

rence de l'action pédagogique, tant à l'intérieur des écoles qu'au sein du système scolaire dans sa totalité, à assurer un contrôle des écoles, selon la maxime "*profils différents, qualité égale*". Les écoles pour leur part doivent justifier leurs choix, rendre visibles et lisibles leurs manières d'agir, décrire les efforts investis et les effets obtenus, mener une auto-évaluation continue, accepter la remise en question, rendre compte des choix opérés face aux marges de manœuvre accordées par l'institution, apprendre les unes des autres pour aller vers toujours plus d'efficacité.

Il ne s'agit pas de mettre en place des procédures sophistiquées de mesure: l'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit (Gather Thurler, 1994 a). Il ne s'agit pas non plus de distribuer de bons ou de mauvais points, ni de céder à la dernière mode des "*labels de qualité*". L'objectif principal reste la mise en place d'un système qui permette une réflexion permanente sur l'efficacité des pratiques entre tous les partenaires concernés, leur construction collective et interactive des finalités, des stratégies, des modalités d'évaluation et de régulation.

L'institution ne fera réellement confiance à l'auto-évaluation des enseignants qu'à la condition que leur lucidité soit au-dessus de tout soupçon. Pour y parvenir, il faut créer les conditions de confiance et de dialogue, offrir des marges de manœuvre à court terme et de vérification des effets à moyen et à long terme, substituer l'analyse à la justification. Il faut, en fin du compte, éviter les démarches collectives d'autosatisfaction ou d'auto-dénigrement au sein des établissements.

Plus globalement, la professionnalisation passe par une rupture avec l'individualisme qui caractérise encore largement la culture enseignante (Gather Thurler, 1994 b). Ne plus se sentir "combattant solitaire", mais

membre d'une équipe solidaire, c'est inventer d'autres relations professionnelles, de nouveaux contrats, de nouveaux liens entre gens de métier. Donc, aller vers une autre gestion des établissements, qui reconnaisse une véritable autonomie aux écoles, assortie de responsabilités réelles.

Ne pas croire que la qualité d'un projet garantisse de fait sa réussite

Ce dernier malentendu est largement partagé par l'ensemble des acteurs. Chacun tend à croire qu'une fois le projet déposé, le contrat signé, les établissements pourront se suffire à eux-mêmes, qu'il sera possible de faire l'économie de dispositifs d'accompagnement. Cette tendance est d'autant plus forte en période de restriction budgétaire, mais elle est aussi renforcée par le souci que de tels dispositifs pourraient progressivement évoluer vers des forces de contre-pouvoir. Les enseignants eux-mêmes ont une attitude très ambivalente. Tout en réclamant de l'aide, ils résistent à la perspective de s'encombrer d'un nouveau "sur-moi externe" alors qu'ils viennent à peine d'accéder à un peu plus d'autonomie. Les chefs d'établissement ou les inspecteurs préfèrent les tâches plus "nobles" du suivi et de l'animation des projets d'établissement aux tâches de contrôle et d'administration; ils ne voient donc pas d'un bon œil la mise en place d'un dispositif qui les obligerait à redéfinir leur métier et leur fonction. La collusion entre les représentations très diverses des uns et des autres, le manque d'analyse des enjeux et l'amateurisme renforcé par l'enthousiasme des débuts amènent à croire qu'on peut très bien se débrouiller seuls, qu'on a bien dépassé les maladies infantiles, qu'on sait mieux aujourd'hui quelles erreurs éviter.

L'établissement: un lieu pour construire le sens du changement

La définition de l'établissement comme lieu du changement repose implicitement sur un ensemble de postulats qui datent du début des années 80:

1. aucun changement ne se produit si l'on ne tient pas compte des caractéristiques particulières de l'école et du milieu qui l'entoure;
2. les enseignants ne prendront aucun intérêt personnel au changement (y compris l'évaluation) s'ils ne sont pas associés aux décisions qui concernent les objectifs et les démarches adoptées;
3. un projet d'établissement efficace se caractérise par le fait que le mouvement est commun à l'établissement tout entier, qu'il existe **un ensemble d'objectifs unanimement partagés et une méthode d'enseignement unifiée**;
4. dès qu'un effort de planification (projet d'établissement) incite le corps enseignant à prendre conscience de la situation et à y réfléchir, les chances sont beaucoup plus grandes que le personnel modifie son comportement et ses attitudes (David, 1982).

Une dizaine d'années plus tard, Fullan & Stiegelbauer introduisent leur livre "The new meaning of educational change" en écrivant:

"... Il peut parfois être plus progressiste de résister à certains changements que de les adopter. Mais comment savoir quelle est la bonne attitude? La clé pour comprendre la valeur de certains changements, voire pour parvenir à mettre en œuvre ses projets de changement, est ce que j'appelle "le sens du changement". Un des problèmes les plus importants de nos systèmes d'éducation provient du fait que les gens ne savent pas à quoi servent, en quoi consistent et comment s'inscrivent les changements en éducation. Cela produit un climat général composé d'attitudes lunatiques, de superficialité, de confusion et de

fatalisme, d'échec, de résistance diffuse, voire même de mauvaise foi face à toute tentative de changement. Nous avons un urgent besoin de démarches qui permettent aux gens engagés dans les changements éducationnels de percevoir le sens de leurs propres actions ainsi que des actions d'autrui..." (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 4, traduit par Gather Thurler).

Peu de temps après, Perrenoud (1994) formule trois thèses sur le sens du travail scolaire des élèves qui, appliquées au projet d'établissement, gardent toute leur pertinence: *1. le sens se construit; il n'est pas donné d'avance; 2. il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations; 3. il se construit en situation, dans une interaction et une relation.*

Construire le sens du changement au sein d'un établissement, c'est construire un ensemble de représentations, c'est se fixer un ensemble de valeurs qui permettent de mettre le monde en ordre, de partager sa vision avec celle d'autrui. Le sens se construit dans l'action consciente d'une équipe qui s'implique et qui parvient à observer cette implication, à y réfléchir ensemble et à l'analyser. Le sens se construit au cours d'un projet commun, dans le cadre d'un contrat clair, qui est constamment négocié et renégocié entre les partenaires. Le sens se construit en multipliant les entrées et les moteurs, en se donnant le droit à l'erreur, en développant une culture du partage, de la confrontation et de la solidarité. Il est investissement dans un projet et prise de distance. Le sens est dans le lien qu'une équipe établit entre l'implication dans son projet et l'explication qu'elle construit de ses actions. Donner un sens à son action, à la démarche collective, c'est se donner un dessein, une fin, c'est se construire une identité.

Selon Develay (1996), un projet d'établissement doit pouvoir jouer avec deux dimensions. La première con-

cerne la **capacité de l'équipe et de chacun de ses membres de se projeter dans un futur incertain.**

Le choix qu'ils font pour développer leurs compétences et leurs désirs dans un domaine déterminé (si nous souhaitons travailler sur l'individualisation des parcours, c'est parce que nous souhaitons accorder de l'importance à la pédagogie différenciée, parce que nous pensons qu'elle est un moyen pour lutter efficacement contre l'échec scolaire; nous réunissons nos forces pour travailler ensemble sur de nouvelles modalités d'évaluation des élèves, mieux à même de valoriser leur progression...). La deuxième dimension concerne plus particulièrement **l'identité professionnelle** des signataires du projet: faire partie du dispositif, c'est être des professionnels qui ont négocié tel contrat, qui ont obtenu telles ressources et telles franchises, qui sont d'accord de s'exposer en tant que pionniers, avec tous les avantages et désavantages que cela suppose... Donner du sens au changement, c'est s'interroger sur le plan personnel et collectif et sur le plan professionnel (qu'est-ce qu'apprendre dans un projet commun peut nous apporter quant à l'orientation de notre métier et dans la formation qui l'accompagne?). C'est interroger le présent et l'avenir, c'est se fixer des buts et se donner les moyens d'action utiles pour atteindre ce but. Dans l'écriture et la mise en œuvre du projet, les désirs se concrétisent dans des objets de recherche et d'action commune, des conduites, des démarches, dans des représentations de soi et de l'autre (mes collègues), dans l'anticipation de l'évolution, dans la prise en compte des différents facteurs qui influencent l'action. Le projet s'ancre par conséquent dans:

- une réalité passée constitutive des représentations que l'équipe pédagogique se fait de son histoire et de son environnement, mais aussi des finalités éducationnelles;
- l'analyse que l'équipe fait de son présent: dans la perception qu'elle a

du contexte socio-politique (la volonté des autorités de soutenir le processus en cours, le climat plus ou moins favorable au changement), de son environnement social (ses rapports avec les parents, avec le quartier...), dans la prise en compte des systèmes de valeurs de son propre groupe d'appartenance (le soutien voire le refus auquel elle peut s'attendre de la part de l'association professionnelle);

- le sentiment de sa continuité, de sa permanence, ce qui renvoie à l'idée d'une construction identitaire de l'équipe que l'élaboration du projet faciliterait.

Penser l'établissement en tant que lieu de construction du sens du changement amène donc forcément à le situer dans sa complexité sociologique, psychologique et anthropologique et oblige à faire le deuil de l'idée qu'il pourrait s'agir d'une stratégie simple, pouvant se passer de moyens matériels, d'élaboration conceptuelle et de réflexion.

Construire de véritables partenariats entre acteurs

Dans un processus qui conduit les acteurs à construire collectivement le sens du changement, les rapports de force entre eux changent. Il n'est pas possible de persister dans les anciens schémas, dans des fonctionnements hiérarchiques dépassés, dans de fausses images d'autrui qui produisent souvent résistances, agressivités et même régressions inutiles. Il est vrai qu'un système scolaire ne peut être géré sans répartition claire des tâches et des fonctions. Il est aussi vrai qu'un système scolaire doit composer avec des compétences très diverses, doit admettre des leaderships variés.

Mais cela ne signifie pas que le système scolaire doit persister dans une guerre des tranchées, entre ceux qui souhaitent changer et ceux qui refusent, entre ceux qui savent et ceux qui

souhaitent rester ignares, entre ceux qui assument des responsabilités et ceux qui se croisent indéfiniment les bras. Il n'est certes pas facile de dépasser ces polarisations. Cela n'est possible qu'au prix d'une mise en

lumière des représentations qui les fondent, qu'en travaillant sur les fantasmes de manipulation, qu'en verbalisant les conditions auxquelles les uns et les autres sont d'accord de s'impliquer.



Figure in movimento 5

Dès que les gens réussissent à faire ce premier pas, les portes s'ouvrent pour l'étape suivante qui consiste à construire un véritable partenariat entre les groupes d'acteurs, à mettre en place les lieux de concertation et les procédures de négociation qui permettent de parvenir aux accords nécessaires. Il est important de savoir qu'en fin de compte, ces accords sont moins importants que l'instauration des rapports de confiance et la prise de conscience de l'engagement mutuel. Ceci amène les partenaires concernés à accepter la confrontation, à s'initier à la pratique de la méta-communication et de la méta-analyse, à tenir bon par rapport aux multiples occasions où la rupture semble être le seul moyen de sauver la face.
(...)

Créer les conditions pour une véritable conquête de l'autonomie des établissements

Il y a vingt ans encore, l'approche principale pour introduire les innovations scolaires consistait à développer en situation de laboratoire un modèle unique qui serait ensuite diffusé à grande échelle. Cela a suscité des négociations souvent âpres, en ce qui concerne le choix du modèle susceptible de satisfaire une majorité de partenaires intéressés. Le modèle unique ne pouvait guère satisfaire toutes les parties engagées et ne tenait pas compte des besoins et des spécificités du terrain: les petites ou les grandes écoles, le milieu campagnard ou urbain, les quartiers bourgeois ou populaires... Le fait d'envisager des solutions plutôt développées sur mesure n'est pas le résultat d'une politique du compromis "new look", d'une recherche de facilité, mais au contraire, le résultat d'un changement de perspectives: dans tous les secteurs, la politique de gestion tant des entreprises que des administrations tend à accorder une plus grande autonomie aux peti-

tes unités organisationnelles pour adapter les résultats provenant de la recherche à leur contexte.

Pour l'école, la question-clé est la suivante: quelle organisation de l'apprentissage est la plus adéquate pour offrir aux élèves les meilleures chances d'atteindre les objectifs fixés par le plan d'études? Face à la grande diversité des réalités et des besoins du terrain, l'attitude prédominante consiste à ne plus investir d'énergie pour produire un semblant d'homogénéité mais, au contraire, à accepter d'emblée des modalités organisationnelles très différentes. Nous l'avons déjà dit plus haut: l'autonomie ainsi accordée n'est pas une forme d'autarcie. Il s'agit d'une **autogestion limitée par une série de droits et d'obligations librement consentis et formulés dans un mandat**. L'autonomie des écoles est, par conséquent, à concevoir comme un équilibre entre les règlements et les initiatives locales.

La notion d'autonomie est assez confuse:

"... elle est trop à la mode, trop répandue, trop utilisée et réclamée pour être véritablement significative. L'autonomie, tout le monde la revendique, personne n'est contre. La formation à l'autonomie, on la trouve exaltée dans tous les projets d'établissement, l'autonomie des établissements, on la voit prônée dans beaucoup de réformes ... sans que l'on voie bien, le plus souvent, par quoi elle s'incarne et comment elle se concrétise." (Meirieu, 1996)

En fin de compte, aucune personne, aucune institution n'est jamais complètement autonome. L'autonomie des enseignants dans la salle de classe - ils dépendront toujours des élèves, du concierge, des collègues - est toujours aussi invraisemblable que la complète autosuffisance des établissements, qui voudrait dire que ces derniers n'auraient plus besoin de moyens d'enseignement, d'un soutien financier, etc. Pour cette raison, il est donc impor-

tant de préciser très clairement le domaine d'autonomie que l'on cherche à développer, le niveau d'autonomie que l'on veut que les établissements atteignent dans le cadre de leur projet et les moyens qu'ils se donnent pour y parvenir.

Le niveau d'autonomie doit en outre être défini à partir du niveau déjà atteint par l'établissement. Il doit représenter un niveau supérieur et pourtant accessible, un palier de développement qui manifeste un réel progrès. Prétendre conduire des établissements scolaires à un niveau d'autonomie très supérieur à celui auquel ils se trouvent et le faire brutalement équivalait à programmer l'échec, à condamner les écoles à la régression et, dans la plupart des cas, à préparer un retour à une situation de contrainte forte que l'on justifiera par le fait que "les enseignants, on l'a bien vu, ne sont absolument pas capables"!

Une nouvelle culture pour garantir la qualité

Le contrôle de qualité, l'évaluation continue de la manière dont les uns et les autres assument leurs responsabilités, est sans doute un des problèmes les plus délicats auxquels les systèmes scolaires actuels se trouvent confrontés. Le défi consiste à amener les enseignants concernés à accepter de leur plein gré de rendre compte de la manière de laquelle ils ont géré les ressources et les libertés accordées, de donner accès aux efforts investis, de se donner les moyens de vérifier les effets obtenus, voir d'analyser les difficultés rencontrées.

Ceci amène aux questions suivantes: dans quelle mesure l'évaluation de la progression de la mise en œuvre peut et doit-elle être imposée, voire au contraire dans quelle mesure peut et doit-elle être concertée et déléguée aux acteurs concernés? Quelles en sont les conséquences pour le nouveau rôle et les nouveaux profils de

compétences des cadres? Quels nouveaux instruments d'évaluation et d'auto-évaluation faut-il mettre à disposition des uns et des autres?

Les travaux les plus prometteurs sont centrés sur l'élaboration et l'adaptation d'un modèle de développement scolaire basé sur la stimulation et le soutien dans une combinaison subtile entre auto- et hétéro-évaluation des établissements.

Malgré la diversité des approches, on observe une attitude partagée - tant des autorités que des enseignants - en matière de contrôle de la qualité et du développement au sein des établissements. Il s'agit d'instaurer une gestion participative afin de pouvoir négocier les modalités pour que le projet d'établissement ne soit pas perçu comme une obligation - et donc immédiatement vidé de son sens - mais devienne un droit, une source d'identité, de plaisir professionnel, de courage pour les acteurs concernés.

Bibliographie

BONAMI, M. / GARANT, M. (Eds.) (1996): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck.

BOUTINET, (1995): *Anthropologie du projet*. Paris, Seuil.

CROS, F. / BOUTHORS, M. (1990): *Les colèges*, in: Repères bibliographiques, Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990.

DEROUET, J.L. / DUTERCQ, Y. (1994): *L'émergence de l'établissement scolaire dans l'administration de l'éducation en France (1968 - 1989)*. Miméo. Paris, Institut National de Recherche pédagogique.

DEVELAY, M. (1996): *Donner du sens à l'école*. Collection pratiques & enjeux pédagogiques. Paris, ESF éditeur.

FULLAN, M.G. / STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Change*, Second Edition. Teachers College Press, Columbia University, New York and London. (à paraître)

GATHER THURLER, M. (1993): *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, in: Education & Recherche, n° 2, pp. 218-235.

GATHER THURLER, M. (1994 a): *L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*, in: CRAHAY, M. (éd.): *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.

GATHER THURLER, M. (1994 b): *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?* in: Revue française de pédagogie, n° 109, pp. 19-39.

GATHER THURLER, M. (1996): *Innovation et coopération: liens et limites*, in: BONAMI, M. / GARANT, M. (Eds.): *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement.*, Bruxelles, De Boeck, pp. 145-168.

GATHER THURLER, M. / PERRENOUD, Ph. (1991): *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!*, in: Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), "L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre?", Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern.

HARGREAVES, A. / FULLAN, M. (ed) (1991): *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press.

HUBERMAN, M. (1990): *The Social Context of Instruction in School*, Article présenté au symposium "Tensions in Teachers' Culture, Career and Context", aux American Educational Research Association Annual Meetings, Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HUBERMAN, M. (1991): *Teacher development and instructional mastery*, in: HARGREAVES, A. / FULLAN, M. (Eds.): *Understanding teacher development*. London, Cassell.

IMBERT, F. (1994): *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF.

MEIRIEU, Ph. (1996): *Frankenstein pédagogique*. Collection pratiques & enjeux pédagogiques. Paris, ESF éditeur.

OBIN, J.-P. (1993): *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette.

PELLETIER, G. (1993): *Piloter une innovation ou... l'art de gérer l'inutile*.

PELLETIER, G. (1996): *Chefs d'établissement, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action*, in: BONAMI, M. / GARANT, M. (éd.): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck, pp. 87-113.

PERRENOUD, Ph. (1993): *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*, in: *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 5-16.

PERRENOUD, Ph. (1993): *Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1994): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur.

PERRIN, J. (1991): *Une autorité négociée: sauve-qui-peut ou aventure concertée?* Texte d'une conférence présentée dans le cadre du colloque international de l'AFIDES "Le directeur d'établissement scolaire, les jeunes et leur environnement", Montpellier, 28-31 octobre 1991.

REBOUL, O. (1989): *Les valeurs de l'éducation*, in: *Encyclopédie universelle*, tome 1:

L'univers philosophique, sous la direction d'André Jacob, Paris, PUF.

STRITTMATTER, A. (1992): *Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10. Jhrg., Heft 1. pp. 5-19.

Monica Gather Thurler

Université de Genève



Hans Weber
Solithurn

Schibboleth

In der Bibel lesen wir: “Und Jephthah sammelte alle Männer in Gilead und stritt wider Ephraim. Und die Männer in Gilead schlugen Ephraim (...). Und die Gileaditer nahmen ein die Furten des Jordans vor Ephraim. Wenn nun die Flüchtigen Ephraims sprachen: Lass mich hinübergehen! so sprachen die Männer von Gilead zu ihm: Bist du ein Ephraimiter? Wenn er dann antwortete: Nein! hiessen sie ihn sprechen: *Schibboleth*; so sprach er: *Sibolet*h und konnte es nicht recht reden; alsdann griffen sie ihn und schlugen ihn an den Furten des Jordans (...).” (Buch der Richter 12, 4-6) Dies ist wohl der erste Beleg für sprachgeographisch-dialektologische Erkenntnisse, vor allem aber für eine streng “angewandte” Sprachwissenschaft.

(The word is variously explained as meaning ‘ear of corn’ or ‘flowing stream’; trust dictionaries, especially etymological ones.)

Das Wort *Schibboleth* (heutige deutsche und französische Schreibung, englisch *shibboleth*), eigentlich nur in gelehrtem Kontext verwendet, hat die Bedeutung “Erkennungszeichen, Lösungswort” angenommen.

Palermo

Jahrhunderte später finden wir eine Parallele während der Sizilianischen Vesper (30. März 1282), als sich die Palermitaner (sic) der Franzosen unter Karl von Anjou entledigten. Die Franzosen waren an ihrem Gebahren usw. leicht erkennbar, und bald hatte sie der Volkszorn alle niedergemetzelt. Nicht so leicht zu erkennen waren jedoch die französischen Mönche in ihren Kutten, und so musste die Aussprache entscheiden: “Auch die Dominikaner- und Franziskanerklöster in Palermo wurden gestürmt, und jeder

französische Bruder dort musste sterben, wenn er das Testwort *ciciri* nicht richtig aussprechen konnte.”* Wahrscheinlich war es das typische sizilianische *ce/ci*, das kein Fremder aussprechen kann, was die Franzosen verriet.

(Other sources spell that fateful word *ciciri* – sources are not always that clear, it seems.)

Barcelona

Un tel schibboleth fut appliqué une nouvelle fois par les Catalans en 1640 pendant la Guerre des Moissonneurs lors de la révolte contre l’armée d’occupation. Le mot de passe adopté par les troupes catalanes était *Setze jutges d’un jutjat menjen fetge d’un penjat* (seize juges d’un tribunal mangent du foie d’un pendu!). Il était certain qu’aucun Castillan ne franchirait ce barrage d’affriquées.

Il est intéressant de constater que ces seize juges n’ont pas été oubliés. En effet, à l’époque de la Nova Cançó (Nouvelle chanson) (1959), mouvement de révolte contre la prohibition de la langue du peuple par la dictature, le groupe le plus populaire se donne justement le nom de “Els Setze Jutges”.

Harmlose Schibboleths

Zweifellos gibt es noch weitere Beispiele, wo ein Schibboleth so scharf trennend eingesetzt wurde. Doch wenden wir uns nun einer friedlicheren Verwendung solcher “Erkennungszeichen” zu! Jedem Schweizer, und natürlich besonders jeder Schweizerin, ist das *Chuchichäschtl* ein Begriff. Dem Anderssprachigen, der das merkwürdige Wort nicht richtig nachsprechen kann, soll bedeutet werden: “Gelt, das kannst du nicht!”, etwas,

was französisch etwa so ausgedrückt wird: “Y en a point comme nous.” Nur wurden bei diesem Schibboleth leider die Stadtbasler und Churer-deutschen vergessen, die anlautend /k-/ sprechen...

By a strange coincidence the Scots use a phrase containing the same sound (less guttural, though) as a distinctive feature and ask the ‘Sassenach’ (English person) to repeat *It’s a richt bricht munelicht nicht the nicht* (It’s a right

bright moonlight night tonight). By the way, the Scots seem to be less parsimonious than the German speaking Swiss, for whom one word is enough.

It is to be expected that there are shibboleths even inside one and the same language area, especially if it is a large one. Add to this the fact that English spelling only poorly reflects the pronunciation, and pairs like the following will abound: *schedule* American /sk-/ as in ‘school’ vs. British /sʃ/ as in – well, ‘shibboleth’, *plaid* rhyming with ‘laid’ in Scots, but with ‘led’ in English, or *scone* rhyming with ‘gone’ in Scots, but with ‘stone’ in English. As if such illogicalities were not enough, there is a third pronunciation of this word in the proper name *Scone*, the place where Scotland’s kings were enthroned, and it rhymes with ‘moon’,

Let’s not forget that sweet shibboleth which some of you may have noticed if you were not still half asleep at breakfast: *Chivers*, the name of the makers of marmelades, is pronounced /sʃ/ in Scotland, but /tsʃ/ south of the Border, perhaps because the northern pronunciation makes the southerners shiver?

Noch etwas völlig Unerwartetes: In Deutschland hat das Rechtschreibereformchen mit seiner halbherzigen Abschaffung des *ß* ein bisher verborgenes Schibboleth-Wort offengelegt; denn Leute, die *Spass* sprechen (mit kurzem *a*) haben sich beschwert, dass man sie zwingen will, *Spaß* zu sprechen (mit langem *a*). Damit hört der Spass aber auf!

* BERND RILL (1995): *Sizilien im Mittelalter*, Zürich und Stuttgart.



Figure in movimento 1

Ruedi Rohrbach
Elisabeth Winiger
Bern

Tandem statt Unterricht

Was zukünftige LehrerInnen davon halten

Jusqu'au printemps 2002, la formation des futurs professeurs de l'école secondaire est assurée par l'université de Berne où cohabitent sans vraiment se connaître deux entités linguistiques: le BES francophone et le SLA germanophone. Profitant de cette situation de bilinguisme, les enseignant(e)s E. Winiger et R. Rohrbach, responsables de la formation en langue étrangère au BES (Deutsch als Fremdsprache) et au SLA (Français langue étrangère), ont mis sur pied un système tandem. Les étudiant(e)s avaient ainsi la possibilité de remplacer un cours d'expression orale au début de leurs études par un tandem avec un partenaire de l'autre langue. L'article décrit cette expérience menée pendant quatre ans (de 1997 à 2000) en exploitant plus de 600 questionnaires remplis par les étudiant(e)s après chaque séance tandem et à la fin du semestre. On trouvera une présentation des principaux thèmes abordés et des activités faites pendant les séances tandem ainsi qu'une appréciation critique de la part des étudiant(e)s. Le bilan global est très positif, les étudiant(e)s préférant nettement la formule stimulante du tandem à un cours d'expression orale traditionnel.

1. Projektrahmen Grundlagen

Vier Jahre lang (1997-2000) hatten Studierende der deutschsprachigen und der französischsprachigen Sekundarlehrerbildung an der Universität Bern die Wahl, während eines Wintersemesters zu Beginn des Studiums entweder einen Kurs zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit zu besuchen oder ein *Tandem*¹ zu machen mit einer Person aus der anderen Lehrerbildungsinstitution.

Es handelte sich um Studierende der literarischen Richtung des deutschsprachigen *Sekundarlehrantes (SLA)*, für die Französisch als erste Fremdsprache Pflichtfach ist, und um Studierende des französischsprachigen *Centre de formation du brevet secondaire (BES)*, für die Deutsch obligatorisch ist. Diese Studierenden haben kaum gemeinsame Veranstaltungen und kennen sich nicht. Das Tandemprojekt stellte ein Alternativangebot dar zu den Kursen "Entraînement à l'expression orale" bzw. "Übungen im freien Sprechen".²

Durchführung des Projekts

Am Anfang des Wintersemesters organisierten wir jeweils eine *Tandemveranstaltung* für interessierte Studierende des SLA und des BES.

In einem *Informationsteil* wurden die Modalitäten des Projekts und einige allgemeine Tandemregeln vorgestellt, im anschliessenden *Vermittlungsteil* hatten die Studierenden Gelegenheit, sich bei einem Apéro kennen zu lernen und Paare zu bilden. Diese meldeten sich dann bei den Projektleitenden und bestimmten den Zeitpunkt des ersten Beratungsgesprächs.

Die Modalitäten:

Vorgesehen waren 10 Sitzungen (à 60 Minuten) für jede Sprache (entweder für beide Sprachen kombiniert in einer Doppelstunde oder in getrennten Sitzungen) im Zeitraum zwischen November und April.

Nach fünf Wochen fand ein kurzes *Beratungsgespräch* (ca. 15 Minuten) mit jedem Paar statt und am Ende der Tandemperiode ein *Evaluationsgespräch*.

Nach jeder Sitzung füllten die Studierenden einen Sitzungsfragebogen aus, eine Art Protokoll über Themen, Lerninhalte und Schwierigkeiten, am Ende einen Abschlussfragebogen, in dem sie ihre Tandemerfahrungen als Ganzes beurteilten.

Das Datenmaterial

Von den 37 Tandempaaren steht uns folgendes Material zur Verfügung:

- 595 Sitzungsfragebogen
- 66 Abschlussfragebogen
- Notizen von ca. 150 Gesprächen (die TandempartnerInnen wurden einzeln befragt)

Die Originalität der Daten besteht in der grossen Zitatensammlung und in ihrer Aussagequalität. Es ist anzunehmen, dass Studierende in der Lehrerbildung, die z.T. schon Unterrichtserfahrung haben, über eine erhöhte Sensibilität für Lernen, Sprache, Fremdsprache und Kulturvergleich verfügen.

Die Bedeutung von Tandem in der LehrerInnenausbildung

- Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist in der Schweiz von grosser Wichtigkeit. Laut Art. 70 Abs. 3 der neuen Bundesverfassung "fördern

Bund und Kantone die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften”.

- Für zukünftige LehrerInnen ist es methodisch sinnvoll, während des Studiums Erfahrungen mit autonomen Lernformen zu sammeln (Multiplikatoreneffekt: die Erfahrung kann weiter vermittelt werden).
- Der persönliche Kontakt zu einem Träger der anderen Landessprache und –kultur mit denselben Berufsperspektiven könnte später ausgewertet werden: Klassenaustausch, E-Mail-Tandems, etc.
- Vorhandene Ressourcen können ausgenutzt werden. Es handelt sich um Lehrerbildungsinstitutionen an derselben Universität mit reziproken Bedürfnissen. Die Muttersprache der einen ist die erste Fremdsprache für die anderen. Die Übungsmöglichkeit liegt im wahrsten Sinne “vor der Tür”.

Interesse dieser Untersuchung

Das Sprachentandem hat zwar schon eine ungefähr 30-jährige Tradition, doch existieren bis heute nur wenige empirische Untersuchungen dazu. Tandemprotokolle und -evaluationen wurden unseres Wissens in grösserer Anzahl noch nicht untersucht.

Wir glauben, dass die Aussagen der Betroffenen dazu beitragen können, diese Lernmethode besser zu verstehen und zu optimieren in den Bereichen Vermittlung, Durchführungsmodalitäten und Begleitung.

“Kann Tandem noch verbessert werden? Ich meine, ja. Das Lerngeschehen kann in grösserem Umfang protokolliert werden, damit mehr und bessere Hinweise für ein erfolgreiches, vielleicht schnelleres Lernen abgeleitet werden können.” (Ehnert 1987, 88)

Im Übrigen möchten wir FremdsprachelehrerInnen dazu ermuntern, diese äusserst motivierende Lehr- und Lernmethode selber auszuprobieren.

2. Quantitative Auswertung

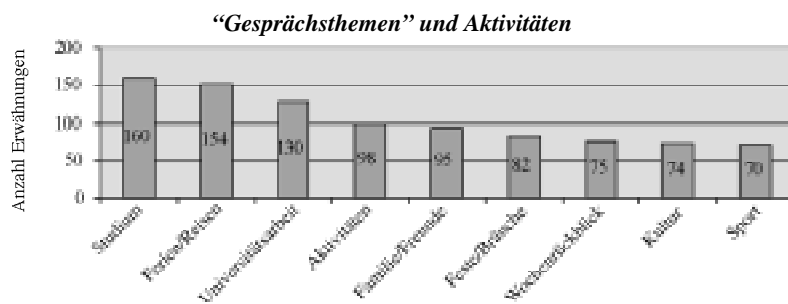
Allgemeine Bemerkungen

Die quantitative Auswertung der Fragebogen gibt einen Einblick in den Ablauf von Tandemsitzungen: häufige Gesprächsthemen oder Aktivitäten, Lerninhalte, Schwierigkeiten. Dabei können allerdings nur Tendenzen beschrieben werden.

Bei den Gesprächsthemen wird jede Erwähnung einmal gezählt, die Dauer ist nicht festgehalten.

Die Fragebogen enthalten keine vorgegebene Themenliste. Eine wichtige Aufgabe der quantitativen Auswertung bestand darin, die zahlreichen einzelnen Erwähnungen zu sinnvollen Gruppen zusammenzufassen. Es ging vor allem darum, prinzipielle Unterschiede zu erfassen: wie viel Gewicht wird zum Beispiel auf die Arbeit an der Uni gelegt, wie viel Raum nehmen Freizeitaktivitäten ein.

“Gesprächsthemen”

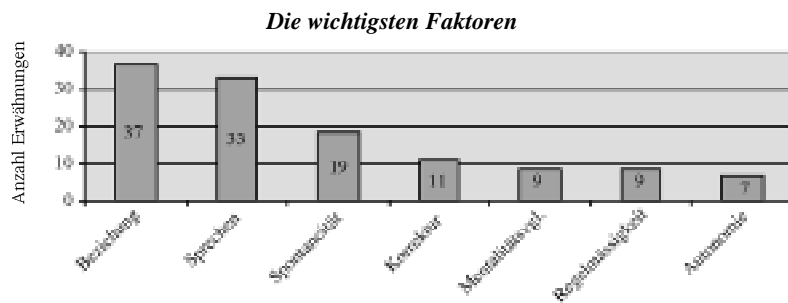


Sitzungsfragebogen 97-00. Total 595.

Diese Tabelle gibt Einblick in die häufigsten Gesprächsthemen. Gemeinsame Unternehmungen wie Kinobesuche, Besichtigungen oder sportliche Betätigungen sind alle unter dem Stichwort *Aktivitäten* zusammengefasst.

Einen grossen Raum nimmt erwartungsgemäss das Thema *Universität* ein. Es erscheint dabei sinnvoll, das *Studium* als Konversationsthema von der *Universitätsarbeit* (Lektüre, Vorbereitung auf Kurse und Prüfungen) zu unterscheiden.

“Welches waren für Sie die wichtigsten Faktoren bei diesem Tandem?”

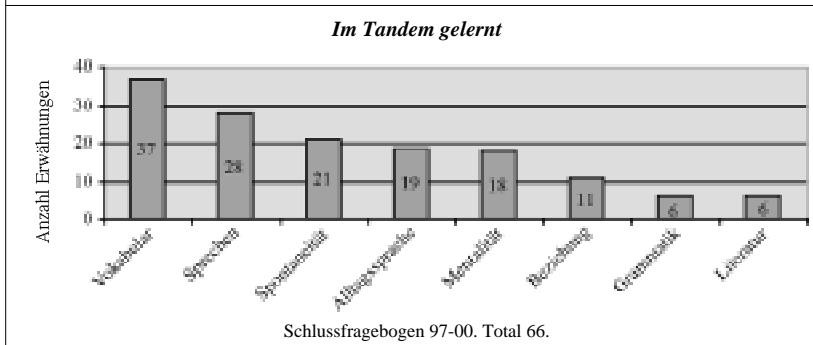


Schlussfragebogen 97-00. Total 66.

Unter dem Stichwort *Spontaneität* werden Äusserungen zusammengefasst, die hervorheben, dass die Fremdsprache aus der Sprechsituation heraus ohne lange Vorbereitung und ohne hemmende Kontrolle benutzt werden kann.

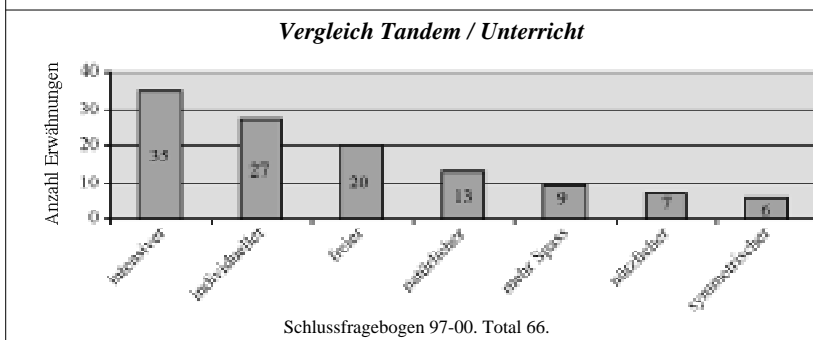
Bemerkenswert ist, dass die *Regelmässigkeit* der Tandemsitzungen als wichtiger Faktor erkannt wird. Das organisierte Tandem steht somit im Gegensatz zu authentischen Gesprächssituationen in der Fremdsprache, die sich zufällig ergeben und sprachlich weniger nachhaltig wirken.

“Was haben Sie im Tandem gelernt (sprachliche Fertigkeiten, andere Erfahrungen)?”



“Fremdsprachenlernen heisst vor allem Wörter lernen”: Auch wenn diese weit verbreitete Ansicht nur teilweise zutreffend ist, schlägt sie sich doch in der Beurteilung der Studierenden nieder. Lernfortschritte in der Fremdsprache lassen sich natürlich am besten am Vokabular messen. Ausserdem zeigt sich hier auch, dass die Tandemarbeit auf dem Hintergrund des traditionellen Unterrichts beurteilt wird, wo dem Vokabellernen ein grosser Stellenwert zukommt. Immerhin werden mit den Stichworten (*freies*) Sprechen, *Spontaneität* und *Alltagssprache* auch pragmatische Aspekte des Sprachenlernens erwähnt, die im Klassenzimmer immer noch oft zu kurz kommen.

“Wie beurteilen Sie Tandem im Vergleich zu einem herkömmlichen Sprachkurs?”



Fast durchwegs schneidet Tandem in der Beurteilung der Studierenden besser ab als vergleichbare Tätigkeiten im Sprachkurs (Konversation, Diskussion, etc.). Dabei lassen sich die positiven Aussagen auch umgekehrt lesen als wesentliche Kritikpunkte am herkömmlichen Unterricht. Im grossen Klassenverband kommt der Einzelne zu wenig häufig zum Sprechen (*intensiver*), auf seine individuellen Bedürfnisse kann nicht genügend eingegangen werden (*individueller*). Themen und Aktivitäten werden oft vom Lehrer vorgegeben (*freier*), und den Gesprächssituationen im Klassenzimmer haftet immer eine gewisse Künstlichkeit an, nur schon deshalb, weil Leute derselben Muttersprache eine Fremdsprache sprechen (*natürlicher*).

3. Was wird im Tandem anders erfahren als im Unterricht?

Wir stellen Zitate aus den Fragebogen in den Mittelpunkt unserer Ausführungen. Diese stehen exemplarisch

für andere, ähnliche Äusserungen. Die Kommentare der Betroffenen reflektieren ihre unmittelbare Erfahrung mit Tandem und sind dadurch authentisch und aussagekräftig. Tandem wird

meist auf dem Hintergrund eines konventionellen Fremdsprachenlernens wahrgenommen und im Vergleich dazu charakterisiert. Dies ist umso naheliegender, als in unserem Kontext die Tandemsitzungen die Substitution eines Sprachkurses darstellen. Wie schon angedeutet nehmen wir an, dass Studierende der sprachlichen Richtung einer Lehrerausbildung den Lernvorgang genauer beobachten und beschreiben können als “Nicht-Spezialisten”.

Authentische Kommunikation

Im Tandem wird Sprache nicht als Lernobjekt erfahren, sondern als Mittel zur Verständigung, als Instrument, mit dem man Kontakt herstellen und die andere Person kennen lernen kann.

La langue n'est plus une matière que l'on étudie, avec des règles et des exercices, mais elle devient la base de la communication, elle est utile, pratique, même parfois un jeu. La langue n'est plus le centre d'intérêt principal; elle est remise à sa juste place: celle d'outil de la communication. 98.7.11-f³

“Im Tandem wird in idealer Weise ein Lernraum geschaffen, in dem die Beteiligten die Gelegenheit haben, theoretisches Wissen in praktisches Handeln umzusetzen (...) Der einzelne erfährt Sprache in ihrer ureigensten Funktion, als eine Möglichkeit, Kontakt zu einem anderen Menschen herzustellen und aufrechtzuerhalten” (Gick 1994, 161).

Gerade weil es sich um echte, nicht künstlich herbeigeführte Kommunikation handelt, wird die Fremdsprache um so mehr als Hindernis empfunden. Dies kann ein Anreiz sein, sich sprachlich zu verbessern, eventuell auch mit Hilfe des herkömmlichen Unterrichtsangebotes.

J'aimerais quelquefois dire beaucoup de choses mais cela me vient seulement en allemand. C'est un peu triste parce que comme ça je suis d'un côté engagée, de l'autre, stoppée. 99.2.1-d

Im Tandem kommt nicht Schul- oder Lehrersprache vor, sondern gespro-

chene Alltagssprache. Neben der "Standardsprache" werden auch alters- und gruppenspezifische Sprachregister benutzt. Auch dies kann die Lernmotivation erhöhen.

J'ai appris quelques expressions familières; je trouve que c'est bien d'entendre comment la langue est parlée parmi les jeunes et pas seulement l'allemand écrit ou que l'on apprend en cours. 98.7.11-f

Beziehung als Basis der Kommunikation

Freundschaftliche Unterstützung schafft ein positives, stressfreies Lernklima, baut Hemmungen ab und fördert den Lernprozess. Die Gesprächsthemen müssen nicht mühsam konstruiert werden, sondern sie ergeben sich von selbst aus der Situation.

J'ai aussi trouvé une amie avec qui les sujets de discussion ne manquent pas. Je retrouve en elle un appui, car j'ose poser des questions ce qui n'est pas forcément le cas en classe. 97.7.11-f

Der Tandempartner ist ein "Sprechhelfer", seine Rolle ist unterstützend, nicht bewertend. Spontanes Sprechen darf riskiert werden, da die Angst vor Fehlern keine Sprechbarriere darstellt.

[Im Tandem gelernt] Ein Gespräch zu führen, ohne andauernd zu überlegen oder mir den Satz im Voraus zurechtzulegen. 97.5.11-d

Et puis, on est sûr de ne pas être jugé, car la personne en face a votre âge et n'accorde pas la même importance, l'essentiel est de se faire comprendre et d'essayer de s'améliorer. 12.11-f

Die Tandem-Beziehung ist eingebettet ins soziale Leben. Auch das Umfeld des Partners ist von Interesse.

[Im Tandem gelernt] Wie lebt es sich in einem Studentenheim (organisatorische Probleme, wie viele Kontakte haben die Bewohner einer Etage untereinander, welche Sprachen werden gesprochen...) 99.7.8-d

Aktive Sprecherrolle

Die Kommunikation zwischen zwei Personen ist eine Eins-zu-eins-Lern-

situation.

In einem Zweiergespräch kann man nicht "kneifen" wie im Unterricht, man muss sprechen. Dadurch werden Hemmungen und Ängste überwunden, Erfolgserlebnisse (und Fortschritte) ermöglicht.

C'est que nous devons parler. Tant qu'on n'est pas obligé, on ne fait pas d'effort parce que ça nous fait peur, et là on n'a pas le choix, alors on se lance et c'est génial. 97.12.11-f

Die meisten Tandempaare in unserem Projekt hatten im Durchschnitt jede Woche eine einstündige Sitzung in beiden Sprachen. Damit ist die Kontaktzeit mit der Fremdsprache zwar nicht höher, dafür aber bedeutend intensiver als im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht. Bei gemeinsamen Aktivitäten wie Besichtigungen, gegenseitigen Besuchen oder Sport findet eine Art Immersion statt.

Pour moi penser en français de temps en temps devient "selbstverständlich" et ça me plaît. Je n'ai plus un sentiment bizarre quand je ne trouve pas tout de suite la parole cherchée. 99.2.7-d

Selbstgesteuertes Lernen

Im Unterschied zum Unterricht liegt im Tandem die Initiative beim Lerner. Die Tandempartner bestimmen ihre Lernziele, Lernwege und Inhalte selbst und tragen die Verantwortung dafür. Sie können ihre Lernmethoden evaluieren und verändern.

Ici on laisse vraiment "l'élève" s'exprimer et lui seul cherche à apprendre, à comprendre, c'est lui qui mène le jeu et non le prof. 97.12.11-f

Tandem ist eine Art persönlicher Sprachkurs. Man konsumiert nicht nur, sondern gibt dem Tandempartner auch etwas zurück. 98.4.11-d

Die Fähigkeit zum autonomen Lernen wird gefördert. Auch dies kann eine Erhöhung der Lernmotivation zur Folge haben.

[Tandem im Vergleich zu einem Sprachkurs] Beaucoup plus encourageant. Nous avons beaucoup plus de liberté et

pouvons donc l'utiliser d'une manière qui nous convient mieux. Nous pouvons décider du thème dont on désire parler, des heures de rencontre,... et nous n'apprenons pas seulement une langue, mais aussi une personne. 99.3.11-f

Im Tandem entscheidet man selbst, worüber man sprechen will. Die Sprechbereitschaft ist dadurch höher.

Pouvoir pratiquer l'allemand en dehors du domaine scolaire, c'est-à-dire pouvoir tenir une conversation sur des sujets qui nous intéressent, comme je le fais tous les jours en français. 98.2.11-f

Perspektivenwechsel

Tandempartner erleben ihre eigene Sprache durch den Andern neu.

In der "Lehrerrolle" müssen Strukturen und Regeln bewusst werden, damit sie erklärbar und vergleichbar sind. Das Sprachbewusstsein wird erweitert, und es findet ein natürliches Hineinwachsen in die Lehrerrolle statt.

Se sentir parfois prof lorsqu'on doit expliquer une règle. C'est ainsi que l'on comprend la différence entre les deux langues. Cela peut même nous aider à comprendre la langue française. 97.7.11-f

Es gibt im Tandem kein Kompetenzgefälle wie in der Schule, sondern ein Hin- und Herpendeln zwischen Rollen und Kompetenzen.

Die Erfahrung, eine Stunde lang "Spezialistin" zu sein und in der nächsten Stunde von einer "Spezialistin" korrigiert zu werden war neu und sehr interessant. 97.4.11-d

Die Kommunikation unter Gleichen und der Rollenwechsel schützen vor Gesichtsverlust.

Il n'y a pas de différence entre nous, il n'y a pas de maître et d'élève, nous sommes du même niveau. 97.10.11-f

Tandem est vivant et actif pour les deux personnes, contrairement à une classe où les plus timides laissent la parole aux plus zélés. De plus l'échange se fait d'égal à égal, il n'y a plus le sentiment de peur ou de gêne face au maître. 98.3.11-f

Interkulturelles Lernen

Die spezifische Situation in der Schweiz, die Nachbarschaft verschiedener Kulturen, kann im Tandem eine Chance sein. In der persönlichen Begegnung über die Sprach- und Kulturgrenze hinweg werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt. Landeskunde wird auf natürliche Weise transportiert – der Partner repräsentiert die andere Kultur. Das Interesse an der anderen Kultur beginnt mit dem Interesse am Individuum.

[Journée à Corgémont] Je me suis senti dans un autre monde à Corgémont et à la fin j'ai remarqué que c'était le canton de Berne aussi. 97.1.5-d

Ça a été l'occasion pour moi d'entrer en contact avec la culture allemande et d'apprendre beaucoup de choses, que ce soit de simples choses pratiques concernant p. ex. l'organisation de l'université ou les possibilités qu'offre la ville de Berne, choses qui nous échappent parfois en tant que Romands, ou des choses plus subtiles concernant la langue, les différences entre cantons, etc. 98.7.11-f

Die kulturellen und sprachlichen Vorurteile (Stereotypen) werden durch die authentische Konfrontation mit einem Träger der anderen Kultur überprüft und korrigiert.

[Im Tandem gelernt] Quelques expressions suisse-allemandes (langue vraiment rigolote et intéressante), du vocabulaire et surtout à apprécier la mentalité suisse-allemande qui est souvent critiquée et pleine de préjugés. 98.311-f

Ma vision sur la Suisse allemande a peut-être changé (moins de préjugés!). J'ai appris à connaître une mentalité, une opinion, une culture différente de la mienne! 97.11.11-f

4. Schlussbemerkungen Vergleich von Tandem und Unterricht

Eine Besonderheit unseres Projektes ist die Alternative für Studierende: Kurs oder Tandem. Es liegt also nahe, die beiden Lernformen in Aufwand und Ertrag zu vergleichen.

Aufwand für Lehrende: Der zeitliche Aufwand für das Organisationstreffen und die Beratungsgespräche beträgt etwa 10 Stunden, also die Hälfte eines 2-stündigen Wochenkurses. Die übrige Zeit kann in die Auswertung der Daten und die Verbesserung der Betreuung investiert werden.

Ertrag für Lehrende: Mit Tandem sind die Lernenden im Allgemeinen besser motiviert. Ausserdem können Erfahrungen in einer ausbaufähigen Lernform gewonnen werden.

Aufwand für Studierende: Die zeitliche Präsenz (2 Stunden pro Woche) deckt sich mit derjenigen für einen entsprechenden Kurs. Eine Vorbereitung ist normalerweise weder nötig noch wünschenswert. Aufwändiger sind Aktivitäten und Besuche. Zeitraubend kann am Anfang auch das Suchen möglicher Termine und geeigneter Treffpunkte sein.

Ertrag für Studierende: Die Auswertung der Fragebogen zeigt, dass Tandem von allen Studierenden positiv bewertet wird. Die Gründe dafür sind in unseren Ausführungen detailliert geschildert worden. Die Selbstbeurteilung der Studierenden gibt also bei vergleichbarem Aufwand klar dem Tandem den Vorzug.

Lernresultate

Wo lernt man - bei gleichem zeitlichen Aufwand - mehr: im Tandem oder im Unterricht? Die Frage ist abhängig vom Lernziel, das man im vorliegenden Fall als Verbesserung der mündlichen Fertigkeiten beschreiben kann.

Es ist fraglich, ob eine vergleichende Beurteilung der Resultate durch reine Sprachtests sinnvoll wäre. Wesentliche Vorgänge im Tandem (soziale Erfahrungen, kulturelle Einsichten) würden damit nicht erfasst. In den Voten der Studierenden kommt jedenfalls deutlich zum Ausdruck, dass die Motivation für Tandem bedeutend höher ist als für den Unterricht. Tandem überzeugt gerade dort, wo diese Lernform den herkömmlichen Unterricht nicht ersetzt, sondern ergänzt.

Anmerkungen

¹ Tandem: Zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache treffen sich mit dem Ziel, ihre Kompetenz in der jeweiligen Fremdsprache (Muttersprache des Partners) zu verbessern.

² Unser Projekt kann in diesem Rahmen nicht weitergeführt werden, da das BES im Frühling 2002 aufgehoben wird, das SLA im Herbst 2003.

³ 98 gibt das Jahr an, 7 und 11 sind Tandem- und Fragebogennummer. *f* und *d* bezeichnen die Muttersprache des zitierten Studierenden. Die Zitate werden im Originalwortlaut ohne Korrekturen wiedergegeben.

Bibliographie

EHNERT, R. (1987): *Die sogenannte interkulturelle Begegnung ist Alltag: Tandem in der Universität*, in: Fremdsprachen und Hochschule 19, AKS Bochum, p. 79-93.

GICK, C. (1994): *Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM*, in: Bulletin de linguistique appliquée 60, Institut de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, p.147-169.

Ruedi Rohrbach

Lektor für Französisch am Institut für französische Sprache und Literatur an der Universität Bern und am Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères (CERLE) an der Universität Fribourg.

Elisabeth Winiger

Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Abteilung für angewandte Linguistik des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Bern.



Bloch Notes Convegno



“mehr Sprachen – mehrsprachig – mit Deutsch”

Rückblick auf die XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Luzern

Aus allen Kontinenten waren vom 30. Juli bis 4. August rund 1'700 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer nach Luzern zur XII. IDT gekommen. In Zentrum der Fachtagung standen die politischen und didaktischen Perspektiven des Fachs Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache und die Beziehungen zu Konzepten der Mehrsprachigkeit. In einer Abschlussresolution, wurde zum vermehrten Sprachenlernen und zur Förderung der Sprachenvielfalt aufgerufen.

Sie waren aus insgesamt 84 Ländern nach Luzern gekommen und haben mindestens ebenso viele Sprachen mitgebracht. Trotzdem fand in Luzern keine babylonische Sprachverwirrung statt, denn eines hatten alle gemeinsam: sie sprachen die Kongresssprache Deutsch. Besonders stark vertreten waren die Länder Mittel-Ost- und Süd-Ost-Europas, in denen Deutsch traditionell eine starke Position hat und oft als erste Fremdsprache gelernt wird. Etwa 300 der TeilnehmerInnen stammten aus allen Sprachregionen der Schweiz.

Die Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer finden alle vier Jahre unter der Trägerschaft der Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) und der nationalen Verbände statt. Eine ganze Reihe von Mitgliedern der beiden Schweizer Verbände “Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz” und “Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen in der Schweiz” hatten Aufgaben in der Organisation und der Gestaltung des Fachprogramms übernommen. Die Luzerner Tagung war ausserdem –

mit der Lancierung des Schweizer Sprachenportfolios – eine wichtige Veranstaltung der Schweiz zum Jahr der Sprachen, das vom Europarat für das Jahr 2001 ausgerufen wurde. Sie wurde darum von eidgenössischen und kantonalen Stellen unterstützt. Federführend in der Organisation und Durchführung war die Weiterbildungszentrale in Luzern; sie konnte sich dabei auf ein breites Vorbereitungskomitee stützen, in dem Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten, der Verbände und Institutionen der Erwachsenenbildung Einsitz hatten.

Programmatisches Ziel der Tagung war es, das Fach Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache unter Aspekten der Mehrsprachigkeit zu betrachten. Dass die Schweiz als mehrsprachiges Land etwas dazu beizutragen kann, wurde bereits bei der Eröffnung im Luzerner Kultur- und Kongresszentrum in den Plenarvorträgen von Cécile Bühlmann und Iso Camartin eindrücklich klar. Dass aber von der Erarbeitung von Konzepten und Strategien bis zur Realisierung im Unterricht noch ein weiter Weg zu gehen sein wird, hat sich ebenfalls in den fachlichen Diskussionen deutlich gezeigt. Während der Tagung herrschte aber grundsätzlich Einigkeit darüber, dass sich der Sprachenunterricht in der Zukunft an der überall faktisch vorhandenen Mehrsprachigkeit orientieren muss und dass diese individuelle und/oder kollektive Mehrsprachigkeit als Reichtum und Ressource der Anerkennung und der Förderung bedarf. Zum Abschluss der Tagung wurde unter grossem Applaus eine entsprechende Resolution verabschiedet. Im Fachprogramm der XII. wurden in jeweils sechs parallelen “Morgenvorträgen” an den Arbeitstagen grundle-

gende Aspekte und Innovationen im Fach Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache dargestellt. Darauf aufbauend arbeiteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in 30 thematischen Sektionen, für die rund 650 Beiträge eingegangen waren. Besonders gefragt waren diejenigen, die sich direkt mit dem Geschehen im Unterricht befassten: wie “Lernen mit Multimedia” oder “Grammatik: Erwerb und Unterricht“. Aber auch die sprachpolitischen und methodisch orientierten Sektionen hatten ein gutes Echo. Es war eine sehr grosse Herausforderung für die Sektionsleiterinnen und Sektionsleiter der einzelnen Sektionen aus der Fülle der eingegangen – teilweise sehr unterschiedlichen Beiträgen – ein Programm zu gestalten, in dem klare Schwerpunkte gesetzt wurden und in dem eine aktive Mitarbeit aller Teilnehmenden möglich wurde. Einen besonderen Schwerpunkt stellten am Donnerstag Vormittag, ausserhalb der Sektionszeiten, drei Podien zu sprachübergreifende Konzepten dar, in denen zukunftsweisende Projekte vorgestellt wurden, die alle auf den Gemeinsamen Referenzrahmen des Europarats Bezug nahmen: das europäische Sprachenportfolio, die Niveaubeschreibungen für Deutsch und das schweizerische Sprachenkonzept. Die Fachveranstaltungen wurden begleitet durch eine breites, informatives Rahmenprogramm, mit dem Schwerpunkt auf der grossen Buchausstellung der Fachverlage und den sogenannten “Fenstern” der Länder Österreich, Liechtenstein und Schweiz und der grossen Institutionen Goethe-Institut Inter Nationes und Pro Helvetia. Im vielbesuchten “Fenster Schweiz“, das durch die beiden Schweizer Verbände Ledafids und AkDaF betreut wur-

Die Situation des Deutschen in der Schweiz, das Nebeneinander von Hochsprache und Dialekt, ist für DeutschlehrerInnen ein besonderes Problem und eine spezielle Herausforderungen. Für die XII. IDT wurde darum eine "Annäherung an den Dialekt" geplant. Verschiedene Personen aus Luzern haben sich bereit erklärt, in ihrem Dialekt von sich selbst und ihre Stadt zu erzählen. Daraus ist eine CD-ROM entstanden, die Lust machen will, sich ins Schweizerdeutsche einzuhören und es näher kennen zu lernen. Die Texte sind Hochdeutsch untertitelt und enthalten Erklärungen zu Wortschatz, Aussprache und Grammatik. Auf der CD-ROM findet sich ausserdem eine linguistisch fundierte und allgemein verständliche Einleitung zum Schweizerdeutschen sowie eine Reihe von Links für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Die CD-ROM eignet sich auch zum Einsatz im Unterricht, ist allerdings nicht didaktisiert.

Bestellungen:

Monika Clalüna, Untermattstr. 12, 6048 Horw, Fax: 041 / 340 38 66
E-Mail: claluena.monika@wbz-cps.ch Kosten: Fr. 10.- plus Porto.

de, fanden die Informationen und Programme der Schweizer Institutionen grosse Beachtung. (siehe die "Eindrücke von der Tagung"). Grossen, vielstimmigen Applaus erhielt schliesslich das von der Kulturstiftung Pro Helvetia konzipierte und organisierte Kulturprogramm, in dem Künstlerinnen und Künstler aller Sparten das Thema der Tagung – die Mehrsprachigkeit – mit ihren Mitteln und ihren "Sprachen" umgesetzt haben.

Zur Sicherung der Ergebnisse sind mehrere Publikationen geplant: Die "Morgenvorträge", wie auch die Eingangsvorträge und die einleitenden Referate zu den Vorträgen werden in einem Sammelband publiziert. Die Ergebnisse aus den Sektionen sollen in einem eigenen Band erscheinen.

Informationen dazu wird es ab November 2001 auf den Web Seiten der IDT: www.idt-2001.ch geben. Die gesammelten Kurzfassungen der Vorträge und der Beiträge können bei der WBZ (Monika Clalüna) bestellt werden. Kosten: Fr. 8.- plus Porto.

Monika Clalüna

Eindrücke von der IDT 2001 in Luzern

Die ganze Woche herrschte wunderbar sonniges Wetter, in den Hallen und Räumen jedoch war es manchmal ziemlich heiss und ein kühler Spaziergang abends am See entlang konnte richtig gut tun.

Auf der Galerie der grossen Turnhalle stehend, sah man hinunter auf die "Fenster" und in die Ausstellungsräume: Ein reges Treiben vor und nach den Veranstaltungen in den Sektionen war wohl dem Interesse und der Neugier zuzuschreiben. Da konnte man von einem Fenster ins andere schlüpfen, und überall wurde man von neuem Material, neuem Wissen und neuen Techniken direkt überflutet. Bald schon schleppten die Besucher ihre Rucksäcke und die einen und anderen sogar zusätzliche Plastiktüten. Schwer wog das gesammelte Material und viele waren für jedes Sitzplätzchen, auch am Boden, dankbar. Die Turnhalle der Berufsschule ist zum Herzen der IDT 2001 geworden, der Mittelpunkt vieler Aktivitäten ausserhalb der Arbeit in der 60 Sektionen: Es gab Vorlesungen, Einladungen zu Gesprächsrunden, zu Apéro und Lunch, ein Treffpunkt für alle.

Nebst den Verlagen und anderen Organisationen, die in den Fenstern ausgestellt hatten, gab es auch das "Fenster Schweiz" mit einer Musigkaffi"-

Ecke, die gern und oft besucht wurde -wegen dem Kaffee natürlich. AKDaF, der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz, hatte das Fenster organisiert und betreut. In diesem Fenster war auch "Babylonia" mit einem Stand vertreten. Es haben sich sehr viele Leute für die Zeitschrift interessiert, vor allem weil sie mehrsprachig war. Ein paar wenige Zeitschriften konnten verkauft werden, vor allem nach dem Fernen Osten oder nach Afrika. Der Verkauf war recht schwierig, da fast alle Dokumente und Unterlagen gratis abgegeben bzw. auflagen.

Rund um die Turnhalle verlief die Galerie, ein breiter Korridor, der einerseits dem IDV -Fenster (Internationaler Deutschverband) genügend Platz anbot, für all die kleinen Ausstellungen und Darbietungen zahlreicher Länder aus der ganzen Welt. Dort hingen auch die Plakate der 84 Länder, die an der IDT 2001 in Luzern vertreten waren. Und auch der IDV selbst war im eigenen Fenster recht aktiv.

Andererseits war da auch die Ausstellung des Wettbewerbs: Ein bunter Markt aus Werken, Plakaten und Collagen zum Thema "Ich und (meine) Sprache(n)", die Schulklassen und einzelne Schülerinnen und Schüler aus 33 Ländern gestaltet hatten. Es waren mehr als 800 Arbeiten, darunter übrigens auch Video- und Musikkassetten, eingegangen. Alle Werke konnte man in der Galerie bewundern und hören. Der Wettbewerb wurde im Frühjahr 2000 von einigen IDV -Mitgliedverbänden lanciert und vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz betreut.

Ausserhalb der Turnhalle herrschte nicht minder Betrieb: Dort gab es weitere Ausstellungen, dort fand die Arbeit in den Sektionen statt und in einem noch weiteren Kreis die Kulturangebote der Pro Helvetia in und um Luzern.

Edith Soldati



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

ADAMZIK, K. (2001): *Sprache: Wege zum Verstehen, Tübingen und Basel, Francke* (=UTB für Wissenschaft, 2172).



Linguistik-Einführungen gibt es inzwischen ohne Zahl, und man könnte versucht sein zu sagen, mit dem zu besprechenden Buch hat sich ihre Zahl weiter erhöht. Damit

würde man aber den interessierten Lesern und Leserinnen keinen guten Dienst erweisen, handelt es sich doch bei diesem Buch um eine lobenswerte Ausnahme. Schon im Vorwort, welches sich wirklich zu lesen lohnt, wird deutlich, dass es sich *die Autorin* nicht leicht gemacht hat, um es somit *den Interessierten* um so leichter zu machen. Es macht grossen Spass, endlich einmal eine Einführung in die Linguistik zu haben, die mit erstaunlich wenig Spezialisten-Jargon auskommt und mit der man dennoch das inzwischen so breite Feld der Linguistik überschauen kann.

Schon bei der Inhaltsangabe fällt auf, dass hier nicht versucht wird, die linguistischen Einzelbereiche hierarchisch zu gliedern und damit vor dem Problem zu stehen, dass es verschiedene Ordnungsprinzipien gibt, die je nach sprachwissenschaftlicher Schule unterschiedlich aussehen, die interessierten Leser und Leserinnen aber eher verwirren. Adamzik kann darauf verzichten, weil sie das Buch eigentlich nicht als Arbeitsmaterial für den universitären Unterricht konzipiert hat. Grundmotivation war für die Autorin, dass sie Interesse für die Linguistik wecken wollte. Und so bringt sie die verschiedenen linguistischen Themen in eine Anordnung, wie sie zumindest eine der beiden angepeilten

Zielgruppen schätzt: die nicht professionell an sprachwissenschaftlichen Fragestellungen interessierte Laien. Die ersten Kapitel des Buches behandeln *Sprach-Ursprungsmythen*, die die Menschen schon immer bewegt haben, Fragestellungen, *was eine Sprache ist, wie viele Sprachen es gibt, und wozu wir Sprache überhaupt brauchen*.

Im Kapitel 7 "Eine Landkarte der Sprachwissenschaft – die Linguistik und ihre Teildisziplinen" bereitet Adamzik dann indirekt die weitere Gliederung des Buches vor, indem sie die Zweiteilung der Linguistik in "harte" und "weiche" Linguistik darstellt, dies aber mit den weniger wertenden Begriffen der Gruppe linguistischer Teilbereiche als sprachwissenschaftliche Kerndisziplinen und einer solchen mit interdisziplinärer Komponente. Zu ersterer – die oft auch als Systemlinguistik oder Linguistik der langue bezeichnet werden – gehören Phonetik/Phonologie, Graphetik/Graphemik, Lexikologie/Lexikographie und Semantik, Morphologie, Wortbildungslehre und Syntax, zur zweiten – der eher anwendungsbezogenen Seite der Sprachwissenschaft oder Linguistik der parole – zählt die Autorin Text-/Gesprächslinguistik, Soziolinguistik, Dialektologie, Historiolinguistik und Pragmatik.

Trotz dieser – in dieser Rezension eher theoretisch anmutenden – Gliederung, die von profunder Kenntnis des breiten Spektrums der Linguistik Zeugnis ablegt, schafft es Adamzik, die Leser und Leserinnen leicht verständlich in die teilweise doch sehr spezifischen linguistischen Fragestellungen Einblick nehmen zu lassen. Zwei Beispiele – je eines aus den Kerndisziplinen der Linguistik und eines aus den Bereichen mit interdisziplinärer Komponente – mögen dies verdeutlichen:

Im Kapitel 21 "Wie man eine fremde

Sprache analysieren kann" geht es um die Grundlagen des Strukturalismus, dessen theoretische Grundannahmen entwickelt wurden, um eben wirklich fremde Sprachen (Sprachen, von denen wir wirklich keinerlei Ahnung haben!) zu analysieren. Und als illustrierenden Text nimmt die Autorin eben nicht, wie so häufig, eine (morbide) Indianersprache (Indianersprachen gehören zu den zahlreichen vom Aussterben bedrohten Sprachen¹), sondern einen Text von Kurt Tucholsky und zeigt dann im weiteren, dass die strukturalistischen Methoden nicht einfach nur der wissenschaftstheoretischen Vergangenheit angehören, sondern dass sie bei so anwendungsbezogenen linguistischen Bereichen wie der Analyse gesprochener Sprache immer noch wichtig sind: Analyse des Lautsystems, Segmentation, Begriff des Morphems/Lexems etc.

Kapitel 46 "Der Text als Folge von Teiltexen" hingegen bringt eine kompakte und sehr aktuelle Einführung in die Textlinguistik. Anhand von Textbeispielen aus der Zeit der "Wende" werden eine ganze Reihe von wichtigen Alltagstextsorten in ihren Grundstrukturen dargestellt. Dies reicht bis zum derzeit sehr häufig bemühten "Flyer", der trotz seines "jugendlichen Alters" schon eine standardisierte Makrostruktur aufweist.

Gerade die Kapitel des Buches, welche die anwendungsbezogene Seite der Linguistik betreffen, bieten eine Fülle von Anregungen – auch für den mutter- und fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hierbei hilft auch die zurückhaltend eingesetzte Terminologie, die in vergleichbaren Publikationen so oft abschreckt. Auch die Randspalten, die einer schnellen Orientierung innerhalb der Kapitel dienen, sind hervorragend, lassen sie doch sogar den interessierten Lesenden die Möglichkeit zu eigenen Notizen. Dank

dem Verlag, dass solche sinnvolle "Platzverschwendung" noch möglich ist.

Ein kleiner Wermutstropfen sind a) die fehlenden direkten Verweise bei den vielen Abbildungen und Textbeispielen und b) die Verknüpfungen zwischen Text und Abbildungen bzw. Beispielen. Oft würde man gerne von der Abbildung direkt zu der dazu passenden Textstelle gelangen.

Alles in allem handelt es sich bei dem vorliegenden Buch um eine äusserst lesenswerte sehr gut verständliche Publikation, die dem derzeit bei Nicht-Linguisten etwas ramponierten Ruf der Linguistik sehr zuträglich sein könnte. Hoffentlich gibt es noch viele Menschen, "die ein ursprüngliches Interesse an Sprache haben", wie dies Adamzik im Vorwort formuliert.

¹ Darüber erfährt man im Textbeispiel 16 auf S. 109 Genaueres.

Michael Langner
Universität Freiburg/CH

*** CAVAGNOLI, S. / SCHWEIG-KOFLER, A. (Hg.) (2000): *Fachsprachen und Didaktik / I linguaggi specialistici e la loro didattica* (No. 23). Europäische Akademie Bozen.**



Die Europäische Akademie Bozen setzt die Reihe ihrer Arbeitshefte mit diesem Heft erfolgreich fort. Anlass zur Publikation war eine Fortbildungsveranstaltung zur Er-

arbeitung eines Konzepts für Fachsprachenkurse an der Freien Universität Bozen. Das Buch enthält folgende Beiträge:

- Die Konzeption eines integrativen Fachsprachenunterrichts als aktuelle Herausforderung von Fachspra-

chenforschung und Fachsprachen-didaktik (Klaus-Dieter Baumann)

- Praxi reflexiva e ricerca-azione nell'insegnamento linguistico (Martin Dodman)
- Zwischen Linguistik und Didaktik, Theorie und Praxis: Versuch einer Synthese (Fra Linguistica e didattica, teoria e prassi: tentativo di una sintesi) (Stefania Cavagnoli, Anny Schweigkofler)

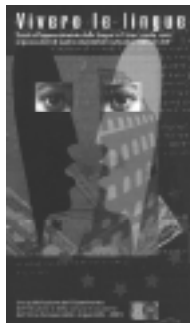
* deutsch mit links



Anlässlich der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2001 in Luzern wurde eine Broschüre herausgegeben, die sich als eine

wahre Fundgrube entpuppt. Wer sich in irgend einer Weise mit dem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache beschäftigt, wird darin in leicht zugänglicher Weise Adressen von Institutionen, Hinweise auf Zeitschriften, Links zu vielen Internetadressen, Fortbildungsangebote, usw. finden.

* Vivere le lingue



In occasione dell'anno europeo delle lingue, il Dipartimento dell'istruzione e della cultura del canton Ticino ha pubblicato un opuscolo intitolato "Vivere le lingue". Si tratta di un manua-

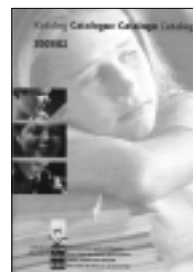
le presentato in una veste grafica pregevole e impostato in modo molto funzionale. L'utilizzatore, che si tratti dell'insegnante di lingue, del giovane

che vuole imparare le lingue, del genitore o del giornalista interessato al tema, vi troverà una miriade di informazioni. Il contenuto va dalle lingue nel contesto storico del Canton Ticino al ruolo dello Stato (contributi di Sandro Bianconi e Piergiorgio Zanetti) per poi proporre tre rubriche informative: Scambi e mobilità / Diplomi e certificati di lingue / Corsi in Ticino.

Ordinazioni al prezzo di CHF 13.- + spese postali a:

Divisione della formazione professionale, Via Vergiò 18, CH-6932 Breganzona

*** Schweizerisches Jugendschriftenwerk / Oevres Suisse des Lectures pour la jeunesse / Edizioni Svizzere per la Gioventù / Ovrà Svizra da Lectura per la Giuvenetgna**



Das schweizerische Jugendschriftenwerk hat sein neues Katalog 2001/2002 publiziert. Unzählige Texte bieten sich auch für den Sprachunterricht an, nicht zuletzt da

die Palette eine Offerte in allen vier Landessprachen anbietet. Besonders interessant ist auch ein Interkulturelles Angebot mit einer CD-ROM, die das simultane Lesen einiger Texte in den am meisten verbreiteten ausländischen Sprachen ermöglicht.

Informationen:

www.sjw.ch E-mail: office@sjw.ch

Le Edizioni svizzere per la Gioventù hanno pubblicato il nuovo catalogo 2001-2002. Numerosi sono i testi che si prestano anche per l'insegnamento delle lingue, essendo l'offerta distribuita su tutte e quattro le lingue nazionali. Particolarmente interessante è anche una proposta interculturale che,

Bloc Notes

Informazioni

grazie ad un CD-ROM permette la lettura di diversi testi simultaneamente nelle lingue straniere più diffuse.

Informazioni:

www.sjw.ch E-mail: office@sjw.ch

* Schulsoft.ch



Der Berner Lehrmittel- und Medienverlag und das Schweizerische SchulSoftware-Zentrum haben das neue Lernsoftware-Katalog publiziert, das auch im Bereich Fremdsprachen zahlreiche Materialien enthält.

Informationen:

www.schulsoft.ch

E-mail: schulsoft@blmv.ch

* Italienisch – Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur



Der verlag für deutsch-italienisch Studien/Sauerländer hat die letzten zwei Nummer der Zeitschrift "Italienisch" publiziert (Nov. 2000/44 und Mai 2001/45).

Aus dem Inhalt:
2000/44:

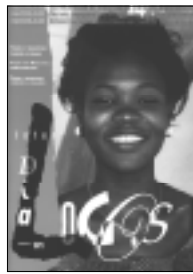
- R. Zaiser: Zur Frage der Modernität von Italo Svevos "La coscienza di Zeno"
- M. Hardt: beatrice und die "Vita Nuova"

2001/45:

- M. Puff, Alessandro Baricco – Schreiben im Zeichen des "pensiero debole"
- Erri de Luca: Tre fuochi

* InterDIALOGOS

Sono usciti gli ultimi due numeri di Interdialogos (2/00 e 1/01). Il primo affronta il tema "Integrazione: quali modelli per quali obiettivi" ed è stato coordinato da Michel Nicolet. Più specifico il tema del secondo numero: "Donne e migrazione: cambiare lo sguardo", curato da Claudio Bolzman e Monique Eckmann.



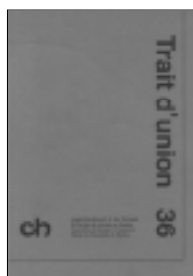
Informazioni:

InterDIALOGOS, Mary-Claude Wenker, Creux Dorand 11, CH-1753 Matran

E-mail: mcwenkeer@swissonline.ch

* Trait d'union 36

Jugendaustausch in der Schweiz
Echange de jeunes en Suisse
Scambio di Giovani in Svizzera
Barat da Giuvenils en Svizra



CH Jugendaustausch hat das neue Heft "Trait d'union" veröffentlicht. Wie immer enthält es, neben allerlei Ideen und Tpps, zahlreiche Erfahrungsberichte aus

Austauschprojekte in der Schweiz und im Ausland. Insbesondere ist auf Schulpartnerschaften zwischen deutschen und Schweizer Gymnasien, auf Austausche zwischen Lehrpersonen und auf die Austauschstatistik hinzuweisen.

Informationen:

www.echanges.ch

E-mail: austausch@echanges.ch

vpod Lehrkräfte stehen zum Europäischen Sprachenportfolio

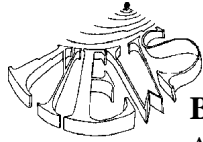
In der neuesten Ausgabe des *Magazin für Schule und Kindergarten* (September 01) wird die Unterstützung der Gewerkschaften (SGB und vpod) des Portfolioprojekts deklariert. In einem Beitrag von Regina Stauffer, Präsidentin der vpod-Lehrerberufskommission, hebt die ganzheitliche Konzeption des Portfolios hervor und weist darauf hin, dass damit auch den Migrationssprachen ein Stellenwert eingeräumt wird. Allerdings seien zur Einführung auf breiter Basis auch entsprechende Ressourcen notwendig.

Le point de vue des enseignant-e-s sur l'enseignement de l'allemand en partenariat

Afin d'améliorer la cohérence de l'enseignement de l'allemand à travers tous les degrés scolaires à Genève, une expérience inédite a été initiée en 1999/2000: "le partenariat". Ce partenariat consiste en une collaboration sur le terrain (dans les classes de 3^{ème} à 6^{ème} année) entre des enseignant-e-s du primaire et du secondaire I et II. Par cette démarche, on souhaite favoriser l'apprentissage des élèves et engager une réflexion sur les questions concernant la didactique de l'enseignement de l'allemand, en regard des spécificités des publics scolaires et des méthodes utilisées. Cette expérience fait l'objet d'une évaluation par le Service de la recherche en éducation du Canton de Genève (SRED) qui, pour la première phase de son bilan, a interrogé les enseignant-e-s concerné-e-s.

Esperanto-Sprachenjahr

Als Beitrag zum Sprachenjahr hat das deutsche Esperanto-Istitut Berlin eine 25-seitige Broschüre des ungarischen Linguisten Laslo Gados "Allen Sprachen eine Zukunft" herausgegeben. Er zeichnet darin die Einzigartigkeit jeder Muttersprache, die Gefahr der Unterwanderung durch Weltsprachen und die Schutzfunktion einer neutralen internationalen Sprache wie Esperanto auf. Die Broschüre ist erhältlich bei der Schw. Esperanto-Gesellschaft, Jurastrasse 23, 3063 Ittingen, Tel. 031 9214459. Unkostenbeitrag: CHF 3.-.



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Le calme après la tempête...

Tout se passe comme si les autorités scolaires avaient décidé d'une trêve dans les débats de fond portant sur l'enseignement des langues... Quid des modalités d'application de la nouvelle loi sur les langues? Quid des suites à donner au "Concept général pour l'enseignement des langues", en ce qui concerne le choix des langues à enseigner et du moment de leur introduction bien sûr, mais aussi tous les autres aspects intéressants du document (langues de la migration, etc.)? Quid, après Fribourg, du développement des approches immersives?... Bien sûr, on s'occupe de l'introduction de nouvelles méthodes, on inaugure officiellement le portfolio européen, mais avec une certaine discrétion, sans fracas, comme si on avait renoncé aux projets plus ambitieux et à la construction d'une véritable politique des langues en Suisse! Il n'est qu'à voir le peu d'empressement manifesté par les autorités fédérales – et l'absence de moyens octroyés: les liaisons verbales entre les Suisses semblent bien moins importantes que les liaisons aériennes avec le monde... – pour marquer une Année européenne des langues sauvée du néant grâce à l'initiative, guère soutenue, de quelques-uns...

Bref, c'est le calme plat, après la tempête: surfons selon l'air du temps, pourvu qu'il n'y ait plus de vagues! Dans la presse, lorsqu'on parle d'école, c'est pour aborder d'autres thèmes tels la pénurie des enseignants ou la violence de certains élèves.

Or, on peut se demander si une telle trêve ne favorise pas le développement des positions les plus utilitaristes, subordonnées à

l'économie: autrement dit l'installation discrète de l'anglais chez les vassaux de Zurich jusqu'à ce que chacun doive se plier à cette molle dictature... Faudra-t-il passer par l'initiative Berberat? Ce n'est pas impossible, mais cela pourrait s'avérer dangereux... C'est pourquoi il est urgent que l'ensemble des acteurs engagés dans ces questions linguistiques s'efforcent de relancer sans cesse le débat – sans exclure d'envisager des pistes autres, résolument nouvelles, en ce qui concerne les modalités d'enseignement, l'organisation des curricula, l'attitude face à la diversité des langues, etc. Dans cette perspective, il pourrait être judicieux de s'intéresser davantage aux régions linguistiquement minoritaires du pays, le Tessin et les Grisons en particulier, d'une part en se demandant pourquoi, là, l'enseignement des langues semble mieux fonctionner, d'autre part en réfléchissant sérieusement – ainsi que nous y invitent par exemple certains de leurs enseignants de langue – à ce que signifierait concrètement pour eux, et a fortiori pour nous, une évolution de plus en plus orientée vers le tout à l'anglais...



Nouvelles de la rentrée en Suisse romande

La nouvelle année scolaire est marquée en Suisse romande par la mise en oeuvre progressive du projet d'introduction de l'enseignement de l'allemand dès la 3^{ème} primaire: le Jura, la partie francophone du canton de Berne (avec toutefois la possibilité pour les écoles de différer cette innovation à l'année 2002) et Fribourg se lancent... (Neuchâtel met en place une formation des enseignants afin de suivre l'année prochaine; cette année, c'est la nouvelle discipline "Langues et cultures de l'Antiquité" qui est in-

troducte dans le cursus secondaire, avec comme objectif de sensibiliser les élèves aux richesses de l'Antiquité en tant que base de notre civilisation et de nos langues).

Les cantons romands s'unissent ainsi dans leur volonté de soutenir activement l'enseignement d'une langue nationale, dans le même temps où les cantons alémaniques semblent de plus en plus faire allégeance à Zurich...



Fribourg: après le refus

Après le refus en votation du projet d'introduction d'un enseignement immersif de la langue partenaire, le canton de Fribourg s'efforce malgré tout d'entretenir une dynamique favorable à l'enseignement des langues; il s'agit, ainsi que l'affirme le Conseil d'Etat, de "ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain" et, donc, de trouver d'autres voies: poursuite sous certaines conditions – en particulier l'accord des partenaires et le renoncement aux formes immersives d'enseignement – de certains projets expérimentaux; introduction de l'allemand dès la 3^{ème}, avec la méthode Tamburin; encouragement des échanges, en particulier dans le cadre de la 10^{ème} année linguistique; renforcement de la formation continue des enseignants; introduction prochaine d'une sensibilisation précoce aux langues (il s'agit du projet EOLE dont nous avons déjà eu l'occasion de parler dans *Babylonia*); etc.

En outre, une commission cantonale dite de "promotion de la langue partenaire et des autres langues" a été instituée afin d'établir de nouvelles propositions.




Sur le front de l'enseignement bilingue


Deux députés neuchâtelois, appartenant au parti libéral, ont déposé une motion invitant le Conseil d'Etat à "étudier la faisabilité d'un programme pédagogique bilingue français-an-

glais pour les niveaux 1 à 9”! Il s’agit en fait d’une sorte de section anglophone, internationale, dans l’école publique du canton, destinée en priorité aux familles des cadres venant s’installer dans le canton lors de l’implantation d’entreprises étrangères.


Exchanges.02

 Un projet intitulé Exchanges.02, initié par un enseignant biennois, envisage d’organiser des échanges entre 6.000 jeunes dans le cadre de l’exposition nationale: des classes des cantons de l’expo (dès la 5^{ème} jusqu’au Lycée et autres écoles post-obligatoires) recevront des classes des autres cantons, après avoir passé une semaine chez elles. Le but prioritaire – outre bien sûr la visite de l’expo – est de faire tomber les barrières et les préjugés entre cultures et langues différentes, de créer chez les jeunes un *déclat* qui suscite ensuite une meilleure motivation pour l’apprentissage.

Valais: une HEP bilingue


 La nouvelle Haute Ecole Pédagogique valaisanne a ouvert ses portes en accueillant ses 90 premiers étudiants sur les deux sites de Saint-Maurice et Brig. Mais l’originalité du projet valaisan réside dans le fait que tous les étudiants (il faudrait plutôt dire étudiantes puisqu’il n’y a que 10% d’hommes dans cette première volée!) doivent suivre deux de leurs six semestres dans l’établissement de l’autre partie linguistique du canton: Brig pour les francophones, Saint-Maurice pour les germanophones. Cette innovation, qui peut donner accès à un diplôme bilingue, est intéressante à la fois d’un point de vue linguistique et d’un point de vue culturel car elle ouvre aussi les futurs enseignants aux orientations pédagogiques – parfois fort différentes – qui ont cours dans chacune des régions linguistiques!

Favoriser le plurilinguisme

 Le 12^{ème} Congrès international des professeurs d’allemand (IDT) – qui s’est tenu à Lucerne et a réuni 1700 enseignants de 80 pays (dont 400 Suisses) – s’est conclu sur un plaidoyer en faveur du plurilinguisme et l’adoption d’une résolution en faveur de l’apprentissage de plusieurs langues.


Les participants ont critiqué la politique du Conseil de l’Europe qui soutient apparemment le multilinguisme mais n’utilise dans les faits que deux langues, le français et l’anglais. Le multilinguisme doit devenir partie intégrante de l’identité culturelle de l’Europe et un des objectifs principaux en matière d’éducation, afin entre autre de renforcer la tolérance entre les peuples. Dans cette perspective, les participants ont également plaidé pour une meilleure reconnaissance dans l’enseignement des langues des minorités et des migrants.

Le patois à l’école


 Lors de la Fête quadriennale des patoisants de Romandie, du Val d’Aoste, de la Savoie et de la Franche-Comté qui a eu lieu cet été à Saignelégier, dans le Jura, les initiatives prises par ce canton pour renforcer la présence du patois à l’école ont été salués. Depuis quelques années, en effet, grâce à l’article 42 de la Constitution du canton, le patois est proposé dans la grille des programmes scolaires en tant que cours facultatif. Et récemment, un outil didactique a été créé afin de sensibiliser l’ensemble des écoliers jurassiens au patois. Il s’agit d’un CD-rom à utiliser dans les différents cycles du primaire et qui propose des dialogues entre des personnages, des activités autour des lieux-dits et des sobriquets, autour des proverbes.

Des chants et des films vidéos (travail d’un menuisier, pièce de théâtre...) sont en outre mis à la disposition des enseignants secondaires.

Et si l’on s’intéressait à la langue des Incas...

 Le nouveau président du Pérou, Alejandro Toledo, a annoncé l’introduction, à titre optionnel, de l’enseignement des deux langues de l’ancien Empire inca, le *quechua* et l’*aymara*, dans les programmes scolaires de son pays. Dans le discours prononcé à l’occasion de cette annonce, il a déclaré: “Pourquoi avons-nous uniquement la possibilité d’apprendre comme langue étrangère l’anglais et pas celles des habitants du Pérou profond, qui sont l’âme et la culture de nos peuples? Pourquoi ceux-ci n’ont-ils pas la possibilité de s’exprimer dans leur propre langue?”... La résistance s’organise! Affaire à suivre.

Ça bouge en France

 Les nouveaux programmes pour la maternelle et le primaire, élaborés par le ministère pour 2002, sont actuellement en consultation. Une priorité absolue est donnée à la maîtrise de la langue, orale et écrite, qui, toutefois, n’est plus guère abordée dans des plages horaires spécifiques mais surtout à travers l’ensemble des disciplines, transversalement: Quant à l’enseignement d’une langue *étrangère* – qui, en s’appuyant largement sur des intervenants extérieurs, est devenu obligatoire au CM1 dès la rentrée de cette année – ou d’une langue *régionale* (basque, breton, etc.), il fait son apparition dès la grande section de maternelle, avec généralisation prévue en 2005.

Un plan en faveur des langues régionales est en outre mis en place. Jack Lang a ainsi promis aux Corses, par exemple, que toutes les écoles pourraient proposer un enseignement de langue corse dès 2002. Le nouveau plan du ministère met également l’accent sur la notion de diversité linguistique qu’il s’agit institutionnellement de promouvoir.

Vorschau 2001 - Programmazione 2001-2002

4/2001 Zur sprachpolitischen Situation in der Schweiz
1/2002 Weltsprache Englisch

Autori di questo numero

Banon Pascale, CERLE, rue Criblet 13, 1700 Fribourg (pascale.banon@unifr.ch)
Bernasconi Giovanni, via Stazione 12, 6982 Agno
Borsetti Carla, Via Baroffio 1, 6900 Lugano
Coco Fausta, via Barozzo, 6862 Rancate (cocofausta@hotmail.com)
Gather Thurler Monica, Rte du Petit-Lullier 14, 1254 Jussy
(Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch)
Gianini Sonia, 6500 Bellinzona
Ghisla Gianni, Via Vescampo, 6949 Comano
Leoni Bettina, Residenza Betulla, 6595 Riazzino
Mahieu Pierre, 9, ch. De Fays, F-77590 Bois-le-Roi
Rezzonico Roselyne, via Lugano 22, 6500 Bellinzona
Rohrbach Ruedi, Hochfeldstrasse 105, 3012 Bern
Schläpfer Simone, via Vallenggia, 6814 Lamone
Stefanizzi Loredana, Corso S. Gottardo 54c, 6830 Chiasso
Schwerzmann Brigitte, Via Gaidone 11, 6987 Caslano
Venturelli Mireille, Scalinata ad Artore 4a 6500 Bellinzona
(mireilleventurelli@bluewin.ch)
Winiger Elisabeth, Abteilung für angewandte Linguistik, Inst. für Sprachwissenschaft
Unitobler, Langgassstrasse 49, 3000 Bern 9 (elisabeth.winiger@aol.unibe.ch)
Weber Hans, Kreuzenstrasse 36, 4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Immagini

Illustrano il tema della pedagogia per progetti schizzi preparatori delle opere di vari artisti. Per le "Figure in movimento" della parte non tematica ringraziamo invece gli allievi delle classi II (anno scolastico 2000/01) della Scuola media di Acquarossa e il loro insegnante Delio Guidicelli.

Homepage: www.babylonia-ti.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

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 30e
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)
Jean Rudiger-Harper, Gallusstrasse 32
9000 St. Gallen
Edith Soldati, Hauptstrasse 22
4204 Himmelried
Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)
Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
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

Stabile Lanzi
via cantonale
CH-6594 Contone
Tel. 004191/8401143 • Fax 004191/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia-ti.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2001:
1100 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963
Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA
Stabile Lanzi, via cantonale
CH-6594 Contone
Tel. 004191/8401142