

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N4/ 2009



Integrierte Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeit
Didactique intégrée et plurilinguisme
Didattica integrata e plurilinguismo
Didactica integrada e plurilinguisssem

Contributions du colloque *Forum langues étrangères Suisse 2009*,
du 4^e Forum «Langues» de la CIIP et autres articles
Beiträge der Tagung *Forum Fremdsprachen Schweiz 2009*,
des 4. Forums «Langues» der CIIP und andere Artikel
Contributi del congresso *Forum lingue straniere Svizzera 2009*,
del 4^o Forum «Langues» della CIIP e altri articoli

Tendances actuelles en Suisse et en Europe
Entwicklungstendenzen in der Schweiz und in Europa

Programmi, manuali e didattica integrata
Lehrmittel, Lehrpläne und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Quelle place pour la langue de scolarisation?
Et pour les langues d'origine des élèves allophones?
Welche Rolle für die Schulsprache? Welche für die Herkunftssprachen?

Didactique intégrée, intercompréhension et autres approches plurielles
Integrierte Sprachendidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkomprehension
und andere plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Finestra sul mondo: Deutsch lehren in China



Babylonia

Integrata Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeit
Didactique intégrée et plurilinguisme
Didattica integrata e plurilinguismo
Didactica integrada e plurilinguissem

Responsabili di redazione per il tema:
Jean-François de Pietro & Sonia Rezgui

Con contributi di
Brigitte Achermann (Zürich)
Claudine Balsiger (Lausanne)
Claudine Brohy (Fribourg)
Daniel Coste (Lyon/Paris)
Jean-François de Pietro (Neuchâtel)
Laurent Gajo (Genève)
Peter Klee (St. Gallen)
Antje-Marianne Kolde (Lausanne/ Genève)
Christine Le Pape Racine (Solothurn)
Giuseppe Manno (Basel/Neuchâtel)
Sílvia Melo-Pfeifer (Aveiro/Grenoble)
Christian Merkelbach (Tramelan)
Gerhard Neuner (Kassel)
Christiane Perregaux (Genève)
Sonia Rezgui (Bern)

Con un inserto didattico di
Elisabeth Zurbriggen Magat (Genève)

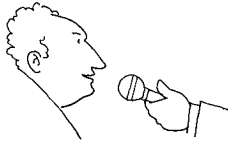


Edité avec le soutien de la CIIP
Projet didactique intégrée

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

| | |
|--------------------------------------|---|
| Username: * | <input type="text" value="babylonia@idea-ti.ch"/> |
| Password: * | <input type="text" value="4_09dibaplu"/> |
| <input type="button" value="Login"/> | |

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno XVII / 2009



The Common European Framework: time to move on!

The other day I came across a copy of an open letter published by *Le Monde* in June 2000. Signed by over 1'000 economics students and teachers in Paris, the letter complained about the monolithic approach to macroeconomics propagated in universities at that time. Here is an extract:

Parmi toutes les approches en présence, on ne nous en présente généralement qu'une seule, et elle est censée tout expliquer selon une démarche purement axiomatique, comme s'il s'agissait de LA vérité économique. Nous n'acceptons pas ce dogmatisme. Nous voulons un pluralisme des explications, adapté à la complexité des objets et à l'incertitude qui plane sur la plupart des grandes questions en économie...

This petition was rapidly taken up in other countries and the resulting movement became known as “*économie-post-autisme*”.¹

In a roundabout way the protest reminds me of some of the current debate around the Common European Framework of Reference (CEFR):

“... *pluralisme des explications, ...*” reminds me of the intentions of the Council of Europe in developing the CEFR.

As Daniel Coste summarised at the Council of Europe Inter-governmental Language Policy Forum in 2007, its scope is intended to cover not only questions of levels, scales and assessment, “*mais aussi l'enseignement et l'apprentissage... sans aucun dogmatisme méthodologique*”.

“... *démarche purement axiomatique, comme s'il s'agissait de LA vérité...*” reminds me of the misuse of the CEFR: the current preoccupation of much of our field with making sure we arrange our activities along a scale of letters and numbers from A1 to C2.

In recent years, we have devoted a lot of energy and attention to structuring our efforts in language teaching according to the “vertical” dimension of the CEFR. Our attention to accountability has had its benefits and I do not want in any way to detract from the progress we have made. Educational sectors are beginning to realise that they can talk to each other. We are much more explicit about what we are aiming for with our learners. These aims are competence based and action oriented, rather than being couched purely in terms of mastery of language as a formal system. The recent development of descriptors for specific age groups has provided us with powerful instruments to help plan and assess language teaching and learning.

However, one of the more worrying developments has been an increasingly widespread tendency to regard the CEFR as merely a set of scales and to use these scales as prescriptive targets for school children and for migrants. The Council of Europe in turn is misrepresented as the controlling authority: the keeper of “*LA vérité linguistique*”. Thus, the CEFR is turned into a monolithic set of constraints, instead of the open, flexible platform for communication it was intended to be.

In order to move on to a, (dare I say it?) “*didactique des langues-post-autisme*”, the time has come to open up our empirical focus on levels and measurement, to broaden our approach to attend to the larger and deeper questions of language pedagogy, in short, to embrace the multi-dimensional potential of the CEFR.

As Coste concluded: “*C'est un instrument de référence et non un objet de révérence. On n'a pas à confondre les six niveaux avec les Dix commandements. Et il y a, heureusement, une vie en dehors du Cadre.*”



¹ See: <http://www.autisme-economie.org/> I am grateful to Andrew Littlejohn for introducing me to „post-autistic-economics“ and discussing with me the possible parallels to other disciplines.

* Head of Languages at the Coordination Office of the Club Schools in Zurich, he is member of the Foundation Languages and Cultures Council.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

| | | |
|---|-----------|--|
| | 4 | Editoriale |
| Tema | | Integrierte Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeit Didactique intégrée et plurilinguisme Didattica integrata e plurilinguismo Didactica integrada e plurilinguisssem |
| | 6 | Einleitung / Introduction <i>Jean-François de Pietro & Sonia Rezgui</i> |
| Tagung des <i>Forums</i> <i>Fremdsprachen Schweiz</i> 2009 | 11 | Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzungen in der Schweiz <i>Giuseppe Manno</i> |
| | 14 | Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens <i>Gerhard Neuner</i> |
| | 18 | Französisch vor Englisch - Bericht aus dem Atelier Nordwestschweiz <i>Christine Le Pape Racine</i> |
| | 24 | “Ils vont tout mélanger” oder “L’allemand, ça aide pour l’anglais”? - Bericht aus dem Atelier Westschweiz - Deutsch vor Englisch <i>Claudine Brohy</i> |
| | 29 | Eine Analyse des Lehrmittels <i>Young World</i> - Bericht aus dem Atelier Ostschweiz - Englisch vor Französisch <i>Giuseppe Manno & Peter Klee</i> |
| | 36 | Sprachliche Transfers mit <i>Explorers</i> und <i>envol</i> - Begleitet und dokumentiert durch das Europäische Sprachenportfolio <i>Brigitte Achermann</i> |
| 4° Forum «Langues» de la CIIP | 43 | Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte <i>Claudine Brohy & Laurent Gajo</i> |
| | 45 | La langue de scolarisation dans la perspective d’une éducation plurilingue et interculturelle <i>Daniel Coste</i> |
| | 50 | Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d’études romand? <i>Christian Merkelbach</i> |
| | 54 | Pour une approche plurielle des langues, quelles qu’elles soient <i>Jean-François de Pietro</i> |
| | 61 | Enseigner le français aujourd’hui - Une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité <i>Claudine Balsiger</i> |
| | 67 | Langues anciennes et plurilinguisme <i>Antje-Marianne Kolde</i> |
| | 70 | L’intercompréhension dans un contexte d’écriture collaborative plurilingue <i>Sílvia Melo-Pfeifer</i> |
| | 74 | Le sac d’histoires, un projet qui a plus d’un tour et plus d’une langue dans son sac <i>Christiane Perregaux</i> |
| Inserto didattico | | No. 61 Des histoires et des sacs pour une didactique intégrée des langues <i>Elisabeth Zurbriggen Magat</i> |
| Curiosità linguistiche | 78 | Writing on Paper <i>Hans Weber</i> |
| Finestra sul mondo | 80 | Begegnung mit <i>Cordula Hunold</i> und <i>Sebastian Vötter</i>, China |
| Bloc Notes | 83 | L’angolo delle recensioni |
| | 85 | Informazioni |
| | 87 | Agenda |
| | 88 | Programma, autori, impressum |

Editorial Editoriale



Solo le dittature hanno la facoltà di imporre le lingue. Per le democrazie e le società aperte il compito è più complesso perché si vedono confrontate con uno sviluppo linguistico laborioso, determinato da fattori storici, culturali e dalle logiche economicistiche del mercato. Ciò vale anche per il nostro multilinguismo, componente costitutiva dell'identità della "Willensnation" elvetica. Ha dovuto rendersene conto di recente, un po' ingenuamente, anche un giovane consigliere nazionale ginevrino. Si è infatti meravigliato, giunto a Berna, dell'impossibilità di utilizzare il "buon tedesco", faticosamente acquisito sui banchi di scuola. Causa immediata: l'inesorabile pervasività dello svizzero tedesco. In fondo avrebbe dovuto saperlo, ma ha comunque voluto sfogarsi dalle colonne della NZZ, ingenerando un dibattito sul ruolo del dialetto. Una discussione auspicabile, se non fosse che ha luogo nella Svizzera romanda, visto che al di qua della Sarine si continua a privilegiare il quieto vivere della maggioranza rispetto al farsi coinvolgere in questioni linguistiche. E dire che il politico di Ginevra ha colpito nel segno. Il signor e la signora Svizzerotedesco non solo non sono più in grado di cambiare registro nell'espressione orale e passare al "buon tedesco", ma, e ciò stupisce gli ospiti di "lingua straniera", non manifestano nemmeno un'attitudine propensa ad un tale adattamento all'interlocutore. La corsa vittoriosa del dialetto dura ormai da tempo ed è stata favorita dai media con il loro attivo appiattimento dei valori culturali sull'immediato del tutto "qui ed ora" (parola chiave: audience), come pure dalla politica populista e nazionalista di certi partiti. A ciò si aggiunge che nel nostro Paese non è mai esistita una politica linguistica capace di opporsi all'andazzo. Nel frattempo tuttavia qualcosa è cambiato e il politico ginevrino avrebbe dovuto rendersene conto. Lo scorso dicembre (cfr. Babylonia 3/09) è entrata in vigore una legge sulle lingue, che fornisce legittimità ad una siffatta politica: non che si chieda alla Confederazione di imporre il plurilinguismo, più semplicemente è indispensabile che si inserisca attivamente nel processo che ne può favorire la crescita. Una certa pressione la si percepisce invero già da tempo. Ad esempio, diversi Cantoni hanno reagito al dilagare incontrastato del dialetto nella scuola dell'obbligo reintroducendo l'obbligo del "buon tedesco". Sarebbe tuttavia opportuno che sulla scena politica e nell'opinione pubblica svizzero tedesca ci si occupasse di più della concretizzazione della legge e dei destini del plurilinguismo, evitando di abbandonare la questione agli sfoghi snervati di qualche politico e agli interventi dei rappresentanti delle minoranze (cfr. le informazioni in questo numero). Ne potrebbe derivare un clima culturale più aperto e tollerante con ricadute positive sulla scuola, sull'insegnamento delle lingue e sulla didattica integrata che è il tema principale di questo numero. (gg)

Es ist Diktaturen vorbehalten, Sprachen und deren Verwendung per Dekret verordnen zu können. Demokratien und offene Gesellschaften sehen sich mit langwierigen Prozessen der Sprachentwicklung konfrontiert, welche nicht nur von historischen und kulturellen Einflüssen, sondern zunehmend von den Marktparadigmen bestimmt sind. Dies gilt auch für die Mehrsprachigkeit hierzulande, eine Kernkomponente der Identität der Schweiz als Willensnation. Ein junger Nationalrat aus Genf hat das kürzlich auch zu spüren bekommen. In etwas gar naiver Weise, hat er sich über die Unmöglichkeit gewundert, in Bern die auf der Schulbank mühsam erlernte deutsche Schriftsprache verwenden zu können. Der Dialekt sei eben erbarmungslos allgegenwärtig. Er hätte dies eigentlich wissen müssen, gab aber trotzdem seinem Unmut in der NZZ freien Lauf, was eine öffentliche Auseinandersetzung zur Rolle des Dialekts anregte. Eine willkommene Diskussion, die leider aber einmal mehr vorwiegend in der welschen Schweiz stattfindet, während die Gemüter diesseits der Sarine solche Aufregung scheuen und sich in ihrem behüteten Mehrheitsdasein durchaus wohl fühlen. Dabei hat der Genfer Jungpolitiker den Nagel auf den Kopf getroffen. Frau und Herr Deutschschweizer können im mündlichen Ausdruck kaum mehr auf die Schriftsprache umstellen und, was den „fremdsprachigen Gästen“ auffällt, es liegt auch kaum in ihrer Attitüde. Der Siegeszug des Dialekts dauert nun seit einiger Zeit an und wurde in den letzten Jahren u.a. von den Massenmedien mittels aktiver Verflachung kultureller Werte auf das „Hier und Jetzt“ (Stichwort: audience) genauso begünstigt wie von einer populistisch und nationalistisch gefärbten Politik gewisser Parteien. Hinzu kommt, dass in unserem Lande kaum je eine Sprachpolitik existierte, die in irgend einer Art wirklich hätte Gegensteuer geben können. Nun hat sich aber etwas geändert, und dies hätte auch unser Politiker aus Genf wahrnehmen sollen. Im letzten Dezember ist ein Sprachengesetz in Kraft getreten (Vgl. Babylonia 3/09), das die Legitimation für eine solche Politik liefert: Nicht dass der Bund Mehrsprachigkeit verordnet, aber dass er sich druckvoll in den Prozess zu deren Förderung einbringt, ist gefordert. Und dieser Druck zeigt auch Wirkung, etwa in den Kantonen, wo nach jahrelangem Überhandnehmen des Dialekts, in den Volksschulen nun vielerorts wieder die Verwendung der Schriftsprache als Unterrichtssprache vorgeschrieben wurde. Es wäre allerdings wünschenswert, dass man sich auf dem politischen Parkett und in der Deutschschweizer Öffentlichkeit etwas mehr um die Umsetzung dieses Gesetzes, bzw. um das Schicksal der Mehrsprachigkeit kümmern würde, und es nicht beim Meckern des einen oder anderen Politikers und den Vorstößen der Minderheiten (vgl. die Informationen in dieser Nummer) bewenden liesse. Davon könnten auch der Sprachunterricht und die integrierte Sprachendidaktik, das Hauptthema dieser Nummer, profitieren. (gg)

Seules les dictatures peuvent se permettre d'imposer des langues. Pour les démocraties et pour les sociétés ouvertes la tâche est plus complexe car elles sont confrontées à un développement linguistique tortueux, déterminé par des facteurs historiques, culturels et par la logique du marché. Ceci vaut aussi pour notre multilinguisme, composante constitutive de l'identité de "Willensnation" helvétique, comme l'a récemment constaté, avec un brin d'ingénuité, un jeune conseiller national genevois. Arrivé à Berne, pas moyen d'utiliser le "bon allemand" laborieusement acquis sur les bancs d'école! La raison? Le suisse allemand a un grand pouvoir d'infiltration. Certes, il aurait dû le savoir mais il a tenu à se défouler sur les colonnes de la NZZ, générant un débat sur le rôle du dialecte. Une discussion bienvenue si ce n'est qu'elle se tient en Suisse romande, vu que outre Sarine on privilégie toujours la tranquillité de la majorité plutôt que de se laisser entraîner dans ces discussions linguistiques. Le politicien genevois a donc fait mouche. Madame et Monsieur Suisseallemand ne sont non seulement plus capables de changer de registre dans l'expression orale et passer au "bon allemand" mais, à la grande surprise des hôtes de "langue étrangère", ils ne manifestent pas non plus le souci de s'adapter à leur interlocuteur.

La course victorieuse du dialecte, qui ne date pas d'hier, est favorisée par les médias qui aplatissent les valeurs culturelles, avec leur recherche d'audience immédiate, à la manière de ces partis qui jouent sur une certaine politique populiste et nationaliste. A cela s'ajoute le fait que dans notre pays aucune politique linguistique n'a jamais été en mesure de s'opposer à cette tendance. Pourtant, quelque chose a changé et le politicien genevois aurait dû s'en apercevoir. En décembre dernier (cf. *Babylonia* 3/09), une loi sur les langues est entrée en vigueur qui légitime une véritable politique linguistique: on ne demande pas (il s'en faudrait!) à la Confédération d'imposer le plurilinguisme mais d'oeuvrer afin que soit garanti son développement. Une certaine pression en ce sens est perceptible depuis quelques temps déjà. Par exemple, plusieurs cantons ont réagi à l'avancée du dialecte à l'école en réintroduisant l'obligation d'y parler le "bon allemand". Il serait cependant souhaitable que, sur la scène politique et dans l'opinion publique suisse allemande, on s'occupe davantage de la concrétisation de la loi et du destin du plurilinguisme, et qu'on évite d'abandonner la question aux coups de gueule de quelque politique et aux interventions des représentants des minorités (cf. les informations dans ce numéro). Il en découlerait un climat culturel plus ouvert et tolérant avec des retombées positives sur l'école, sur l'enseignement des langues et sur la didactique intégrée qui est l'objet principal de ce numéro de *Babylonia*.

(gg)

Lgl è reservà a dictaturas da decretar linguas e lur diever da surengiu. Democrazias e societads avertas èn savens confruntadas cun process da svilup linguistic stentus tut auters che linears, essend lur substanza cundiziunada da facturs istorics, culturals ed adina dapli er economics, resp. da la fiera. Quai vala era per la plurilinguitad en noss pajais, che represchenta in'atgna cumpunenta d'indentità da nossa naziun da voluntad politica. In giuven cusseglier nazional da Genevra ha stuè sentir quai ultimamain. En ina moda plitost naiva è el sa smirveglià ch'i saja quasi nunpussaivel da pudair duvrar a Berna la lingua da scrittira tudestga, ch'el aveva emprendi uschè stentusamain en scola. Il dialect tudestg saja simplamain omnipreschent e senza remischun. El ha svidà ses puppen en la NZZ, quai che ha manà ad ina debatta publica davart la rolla dal dialect tudestg. Questa discussiun bainvegnida ha deplorablamain gi lieu en la Svizra romanda, entant che la gliעד da questa vart da la Sarine sa senta fitg bain en sia posiziun da maiorità. E dasperas ha il giuven politicher genevrin mussà precis nua ch'ils pileschs han ils gnirunchels. Ils Svizzers tudestgs n'èn strusch pli abels da midar a bucca dal tudestg svizzer al tudestg da scrittira- e quai na deriva strusch da lur tenuta linguistica generala. Il triumf dal dialect svizzer tudestg cuzza gia ditg ed è vegnì favurisà ils ultims onns dals meds da massa cun ina nivellaziun activa da las valitas culturalas al "qua ed uss" (chavazzin: audience) gist tuttina sco ina politica nazionalista simplifiganta da tschertas partidas che teman tut quai che para ester. Vitiers vegn ch'i n'ha anc mai dà ina conterpaisa en furma d'ina politica da linguas en noss pajais che fiss digna da purtar quel num. Ussa dentant è la situaziun sa midada. Il december passà è ida en vigur la lescha da linguas (cf. *Babylonia* 3/09), che furnescha la legitimaziun per ina tala politic. La Confederaziun stuess betg decretar la plurilinguitad, mabain stuess s'imponer a moda decisa en il process da promoziun da questa plurilinguitad. Quest squitsch mussa dapi ussa er reacziuns concretas, uschia han ils chantuns, nua ch'il dialect tudestg preleva adina dapli surmaun en las scolas decis da prescriber la lingua da scrittira sco lingua d'instrucziun. I fiss dentant giavischabel ch'ins s'occupass dapli per la realisaziun da questa lescha ed il destin da la plurilinguitad, uschia ch'i na restass betg be tar ina u l'otra pitschna reclamaziun d'in politicher e represchentants minoritads (guarda las infurmaziuns en quest numer). Da quai e d'in ambient cultural che vegniss favurisà uschia, pudessan profitar tant la scola, sco l'instrucziun da linguas e la didactica da linguas integrada, il tema principal da quest numer da *Babylonia*. Gist l'idea da l'access integrativ a las linguas avra novas ed interessantas perspectives al plurilinguisssem e spazzass cunfins spiertals e culturals.

(gg)

Tema

Integrierte Sprachendidaktik und Mehrsprachigkeit
Didactique intégrée et plurilinguisme
Didattica integrata e plurilinguismo
Didactica integrada e plurilinguissim

Introduction

Einleitung

«Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles. Dans cet esprit, l'apprentissage de l'allemand, en tant que première langue étrangère, est également pensé en tant que préparation à l'apprentissage d'autres langues, par exemple, par la mise en place de stratégies et de techniques d'apprentissage. L'apprentissage de l'anglais, pour sa part, doit s'appuyer sur les apprentissages déjà réalisés par les élèves en allemand. Les langues anciennes de même que les langues de la migration sont également envisagées dans leurs apports aux autres apprentissages.» (extrait de la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003)

Comme en témoignent avec force cet extrait, mais aussi les manifestations de plus en plus nombreuses portant plus ou moins spécifiquement sur la didactique intégrée, les différents enseignements de langues ne peuvent décemment plus, aujourd'hui, être conduits isolément les uns des autres, sans tenir compte, d'une manière ou d'une autre, des autres langues que les élèves parlent ou étudient. A cela plusieurs raisons, socio-culturelles, contextuelles (augmentation du nombre de langues enseignées (dès le primaire), présence de nombreux élèves allophones dans les classes, etc.) et, surtout, didactiques: faut-il rappeler ici les nombreuses critiques qui, depuis longtemps, ont mis en évidence les incohérences de l'enseignement traditionnel et communicatif à cet égard (cf. Roulet, 1980 par exemple, à propos des programmes, de la terminologie...) et le cloisonnement excessif des enseignements? En 1999, A. Näf écrivait à propos de la terminologie grammaticale utilisée dans les nouveaux moyens d'enseignement de l'allemand en Suisse romande: «A l'avenir également, le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande restera malheureusement l'élève lui-même.» (1999: 92)

Une solution qui soulève des questions

Les réflexions conduites aujourd'hui trouvent donc leur source dans la nécessité de définir une cohérence, de trouver des éléments unificateurs, *intégrateurs*, pour les nombreux enseignements de langues qui doivent désormais être dispensés par l'école. Et la «didactique intégrée» (DI) a été perçue comme le cadre qui doit rendre cela possible. Tout semble donc s'annoncer pour le mieux!

Mais pourtant... Si la DI a parfois pu apparaître comme le *chainon manquant* de l'enseignement des langues, elle n'est pas non plus sans susciter des difficultés, des critiques, des résistances. Dans l'introduction au numéro que *Babylonia* a consacré au 3^e Forum de la CIIP, intitulé *Didactique intégrée des langues: perspectives et pratiques* (Bienne, 2007), on constatait déjà dans une partie du public une certaine *méfiance*, de l'*incompréhension* risquant de *renforcer le clivage entre praticiens et théoriciens* (2008: 8)...

Reprenons en effet la citation que nous avons placée en

Wie das Zitat aus einer Deklaration der CIIP, aber auch die Ausrichtung des 1998 lancierten Gesamtsprachenkonzepts sowie die in letzter Zeit immer häufiger stattfindenden Studientagungen zum Thema der integrierten Didaktik (ID) deutlich machen, setzt sich ein Konsens darüber durch, dass das Lehren und Lernen der einzelnen Sprachen nicht mehr isoliert konzipiert und praktiziert werden kann. Eine gegenseitige didaktische Bezugnahme scheint sich aufzudrängen, genauso wie die Notwendigkeit, die von den Lernenden zusätzlich in irgendeiner Weise beherrschten Sprachen in einen gemeinsamen didaktischen Horizont einzubeziehen. Dafür sprechen sozio-kulturelle, institutionelle (Zunahme der unterrichteten Sprachen in der obligatorischen Schule, Zunahme der Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen, usw.) und v.a. didaktische Argumente: Man müsste an dieser Stelle die seit langem formulierte Kritik an die mangelnde Kohärenz des traditionellen, aber auch des kommunikativen Unterrichts (vgl. z.B. Roulet 1980) und generell die Splitterung der didaktischen Aktivitäten erwähnen. Und zum Thema Terminologie in den neuen Deutschlehrmitteln der Suisse Romande schrieb Anton Näf bezeichnenderweise: «A l'avenir également, le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande restera malheureusement l'élève lui-même.» (1999: 92)

Fragen zu einem Lösungsansatz

*Die zurzeit geführte Reflexion geht von der Notwendigkeit aus, dem Sprachunterricht mehr Kohärenz auf der Basis von verbindenden und integrierenden Elementen verleihen zu können. Es ist die Aufgabe der ID den Rahmen dazu zu bieten, was durchaus verheissungsvoll zu sein scheint. Und dennoch... Wenn sich die ID bisher hoffnungsvoll als das fehlende Bindungsglied im Sprachenunterricht anzubieten wusste, haben Kritik und Widerstand nicht auf sich warten lassen. In der Einführung zur *Babylonia* Nummer, welche dem 3. Forum der CIIP (Didactique intégrée des langues: perspectives et pratiques, Bienne) gewidmet war, wurde dem Publikum bereits eine gewisse Skepsis attestiert, und auch das Auftreten von gegenseitigen Missverständnissen, die zur Erhöhung der Spannung zwischen Praktikern und Theorie-*

exergue et demandons-nous ce que signifient des formules telles que *complémentarité* des apprentissages, *interactions possibles*, ou *préparer à l'apprentissage d'autres langues*? Et quels peuvent être vraiment, concrètement, les *apports des langues anciennes et des langues de la migration pour les autres apprentissages*? Il y a indiscutablement là des interrogations réelles auxquelles il s'agit de répondre, le constat qu'un important travail de conviction, d'illustration, de concrétisation reste à faire!

Un chantier pour Babylonia

Ainsi que le souligne la fiche portant sur la DI dans le *Fundus* du no 3/2009, Babylonia a suivi ce chantier dès ses débuts et souhaite continuer d'en être comme une caisse de résonance, comme un lieu de réflexion où ses développements doivent faire l'objet d'un examen sérieux, sans complaisance. Cette fiche met bien en évidence la progression de la présence dans la revue de cette idée d'intégration, depuis les premières ouvertures en vue d'un rapprochement des langues maternelles et secondes (no 2/1995, *Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingua seconda (L2)*), depuis les premières déclarations d'intention politiques, largement liées au fameux *Gesamtsprachenkonzept* (no 4/98), jusqu'aux mises en œuvre dans le domaine de la formation des enseignants (no 4/2005) et aux tentatives pour la traduire en termes d'outils, de démarches et d'activités concrètes dans le no 1/2008 qui lui est spécifiquement consacré (*Didactique intégrée des langues: expériences et applications*). Babylonia s'est en particulier fait l'écho de la 4^e Conférence internationale sur l'acquisition des langues et le plurilinguisme (no 4/2005) et du 3^e Forum organisé par la CIIP (no 1/2008).

Depuis lors, d'autres manifestations ont été organisées autour de cette notion:

- Un Symposium de la NW-EDK, à Berne, en décembre 2008: *Mehrsprachigkeitdidaktik – Didactique intégrée des langues* (cf. <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen.php>).
- Une journée d'étude organisée le 24 octobre 2009 à Saint-Gall par la Haute Ecole de cette ville et le Forum *Langues étrangères Suisse: Implémentation de la didactique intégrée des langues: expériences et applications* en Suisse.
- Un 4^e Forum de la CIIP, organisé par le GREL et portant en particulier sur les liens entre la langue de scolarisation – le français – et la DI (Martigny, 25 novembre 2009).

Et c'est sur ces deux dernières manifestations – organisées l'une en Suisse alémanique et l'autre en Suisse romande – que porte ce nouveau numéro, complété par quelques contributions sollicitées par ailleurs. Nous souhaitons en effet proposer un regard comparatif entre ces deux régions –

tikern führen könnte, wurde nicht übersehen (2008: 8).

Greifen wir nun wieder das einführende Zitat auf und fragen danach, was Formulierungen wie „complémentarité des apprentissages, interactions possibles, ou préparer à l'apprentissage d'autres langues“ wirklich bedeuten können. Und worin soll der Beitrag der alten Sprachen oder der Migrationssprachen zum Sprachenlernen bestehen? Es sind diese Fragen, auf die zu Recht Antworten erwartet werden und die auch aufnotwendige Klärung-, Überzeugungs- und Konkretisierungsarbeit verweisen.

Eine Baustelle für Babylonia

Das Themenblatt 4 zum Babylonia Fundus (Babylonia 3/2009) hatte die ID zum Gegenstand. Darin wird nachgezeichnet, wie Babylonia die Diskussion zur ID seit ihren Anfängen verfolgt und dazu auch Impulse gegeben hat, eine Aufgabe, die wir weiterhin kritisch wahrnehmen möchten. Im erwähnten Themenblatt kommt die Progression der Integrationsidee zum Ausdruck: Von den ersten Öffnungen zwischen L1 und L2 (Nr. 2/1995, Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingua seconda (L2)) und von den politischen Deklarationen, v.a. im Gesamtsprachenkonzept (Nr. 4/1998), über die ersten Konkretisierungsansätze in der Lehrerbildung (Nr. 2/2005), gelangt man zur Umsetzung in didaktische Strategien und Mittel so wie sie in der Nr. 1/2008 vorgestellt wurden (Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung).

Babylonia hat insbesondere auch von der 4^e Conférence internationale sur l'acquisition des langues et le plurilinguisme (Nr. 4/2005) und vom 3. Forum der CIIP (Nr. 1/2008) berichtet. Danach haben andere Anlässe zum Thema stattgefunden, u.a.:

- *Ein Symposium der NW-EDK in Bern, Dezember 2008: Mehrsprachigkeitsdidaktik – Didactique intégrée des langues* (cf. <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen.php>).



Geroglifici.

regard qui pourrait nous amener à penser que nous sommes en fait en présence de deux manières différentes de mettre en place un concept commun, offrant ainsi un exemple parfait d’interculturalité au cœur même de la DI!

Suisse alémanique et Suisse romande: deux conceptions différentes...

En Suisse alémanique, comme en témoignent le dernier plan d’étude pour l’anglais de Suisse orientale (*Lehrplan Englisch*, EDK-Ost, 2009), la notion de «cohérence horizontale» introduite pour les langues étrangères dans le projet *Passepartout* (cf. Ch. Le Pape ici même) et, surtout, les nouveaux manuels élaborés récemment pour ces mêmes langues étrangères – tels *Explorers* et *Mille feuilles* –, c’est l’ensemble des ressources langagières, depuis celles qu’apportent les élèves allophones en passant par la langue de scolarisation, que l’enseignement des langues étrangères exploite. Il en va malheureusement autrement, en revanche, dans les programmes favorisant le développement des langues liées aux migrations, qui s’intéressent peu à l’enseignement des ces langues étrangères, parfois perçues comme concurrentes.

En Suisse romande – malgré Wokusch (2005) qui prend clairement en compte la langue de scolarisation dans sa définition de la DI –, la séparation entre le monde de l’enseignement des langues étrangères et celui de la langue première reste importante. Et là aussi, c’est clairement, la didactique des langues étrangères qui se préoccupe explicitement de DI – mais en restreignant peut-être trop, parfois, son champ à ces seules langues étrangères. Ainsi, c’est par exemple un groupe de référence mandaté par la CIIP pour traiter les questions liées à l’enseignement des langues étrangères (GREL), groupe qui ne contient aucun représentant de la didactique du français, qui a mis sur pied les différents *Forums* consacrés à la DI. La didactique du français, langue de scolarisation, semble pour sa part se préoccuper assez peu de l’enseignement des langues étrangères, tout en prenant cependant de plus en plus en considération les langues des élèves allophones... Toutefois, diverses déclarations des autorités politiques éducatives et décisions prises dans le cadre de l’élaboration du nouveau Plan d’études romand (PER) invitent à une évolution de cette situation en posant de manière claire que la langue de scolarisation doit elle aussi être partie prenante de l’intégration des enseignements. C’est d’ailleurs cette volonté, en voie d’être assumée par l’ensemble des didacticiens de langues, qui se trouve exprimée dans le dernier *Forum* consacré précisément aux liens entre DI et français, ainsi d’ailleurs que dans divers travaux conduits aujourd’hui au niveau européen (cf. Coste ici même).

Cette orientation nouvelle – que Babylonia souhaite refléter dans ce numéro – n’est toutefois pas sans susciter des diffi-

- *Eine Studientagung, am 24. Oktober 2009 in Sankt Gallen, organisiert von der dortigen PH und dem Forum Fremdsprachen Schweiz.*
- *Das 4. Forum der CIIP, am 25. November 2009 in Martigny, organisiert vom GREL zum Thema der Verbindungen zwischen der lokalen Schulsprache und der ID.*

Die vorliegende Nummer ist diesen zwei letzten Veranstaltungen gewidmet und enthält neben Beiträgen der Teilnehmenden auch zusätzlich angeforderte Artikel. Wir möchten somit auch einen vergleichenden Blick auf die zwei Sprachregionen werfen, zumal sich vermuten lässt, dass in der französischen und in der deutschen Schweiz der Begriff ID unterschiedlich verstanden und umgesetzt wird, was sozusagen für gelebte Interkulturalität im Sprachenunterricht sorgt.

Deutsche und französische Schweiz: Zwei unterschiedliche Konzeptionen...

Der neue Lehrplan Englisch, EDK-Ost, 2009, aber auch die Einführung des Begriffs der „horizontalen Kohärenz“ im Projekt Passepartout (vgl. Ch. Le Pape in dieser Nummer) und insbesondere die neuen Lehrwerke wie Explorers und Mille feuilles zeigen deutlich auf, wie es im Fremdsprachenunterricht um die Benutzung sämtlicher sprachlichen Ressourcen der Lernenden geht. Demgegenüber fällt bei den Programmen, die auf die Migrationssprachen fokussieren auf, dass der Fremdsprachenunterricht etwas vernachlässigt, ja gar als Konkurrenz wahrgenommen wird.



Brano del Vangelo secondo Giovanni (papiro).

cultés particulières, liées d'abord aux traditions didactiques, liées aussi au fait que la Suisse romande, contrairement à ce qui se passe en Suisse alémanique, n'a pas l'intention, actuellement du moins, de produire de nouveaux moyens d'enseignement qui concrétiseraient l'intégration des enseignements mais a décidé de rechercher ces nouveaux moyens à l'étranger, où cette idée d'intégration n'a apparemment pas (encore?), du moins dans le monde de l'édition scolaire, le même impact qu'en Suisse.

... ou les différentes dimensions d'une même notion?

En fait, au travers de ces diverses manières d'aborder la notion, ce sont finalement différentes dimensions de la DI qui sont mises en exergue et qui, loin de s'opposer l'une à l'autre, devraient vraisemblablement s'avérer complémentaires. Dès lors, il s'agirait peut-être de distinguer parmi les différentes dimensions de la DI celles qui s'appliqueraient à quelque langue que ce soit, d'autres qui concerneraient d'abord l'enseignement des langues de scolarisation, avec prise en compte des langues des élèves allophones ou d'enseignements disciplinaires (biologie, géographie...), et d'autres encore qui conviendraient plutôt à l'enseignement des langues étrangères. Plutôt que d'uniformiser, il s'agirait ainsi d'*intégrer* les diverses dimensions de cette notion polysémique, à multiples facettes (Brohy, 2008: 11)!

Présentation du numéro

Au vu de ces considérations, les contributions retenues se divisent par conséquent en deux parties: celles en rapport avec le *Forum langues étrangères CH* (FLECH) et celles en rapport avec le *4^e Forum de la CIIP*. Chacune de ces parties est introduite par une présentation des visées et objectifs de ces deux manifestations (G. Manno pour la première, C. Brohy et L. Gajo pour la seconde).

Si l'on excepte la contribution de G. Neuner, qui rappelle quelques principes de base en vue de l'implémentation d'une DI, la majorité des contributions du Forum FLECH concernent les liens entre les enseignements prodigués dans les 2^e et 3^e langues introduites dans le cursus scolaire (cf. contributions de Ch. Le Pape Racine et C. Brohy) et, en particulier, la manière dont les moyens d'enseignement créés dans ce nouveau contexte permettent, concrètement, cette intégration (cf. G. Manno & P. Klee, B. Achermann). Notons que les contributions de Manno & Klee et de B. Achermann permettent de comparer les possibilités de transferts linguistiques offertes aux élèves utilisant les manuels *Explorers* (pour l'anglais, première langue étrangère) et *envol* (pour le français, deuxième langue étrangère) et celles des élèves travaillant avec *Young World* et *envol*.

Pour la seconde partie, étant donné la thématique du Forum, notre sélection de contributions met l'accent sur les liens

Trotz Wokusch (2005), die ohne wenn und aber die lokale Landessprache in die Konzipierung der ID aufnimmt, bleibt in der Suisse Romande eine Tendenz zur Trennung zwischen dem Unterricht in den Fremdsprachen und in der lokalen Landessprache unübersehbar. Die Bemühungen um eine ID sind dementsprechend bei der Fremdsprachendidaktik auszumachen, wobei eine vielleicht allzu einengende Eingrenzung beobachtet werden kann. So ist es eine von der CIIP mandatierten Gruppe (Groupe de référence enseignement des langues étrangères – GREL) ohne VertreterInnen der Französischdidaktik, welche die verschiedenen ID-Foren organisiert hat. Umgekehrt sieht es ähnlich aus, zumal sich die Didaktik des Französischen als lokale Unterrichtssprache kaum um die Fremdsprachen kümmert, dafür aber bisweilen ein Auge auf die Sprachen der Allophonen wirft... Und dennoch laden verschiedene offizielle Stellungnahmen der Schuladministration im Rahmen der Entwicklung des Rahmenlehrplans dazu ein, aus dieser Situation auszubrechen, um die lokale Landessprache in die ID-Bemühungen einzubinden. Im Übrigen wurde diese Position auch am letzten Forum zum Verhältnis zwischen Französisch und ID kund getan, genauso wie in zahlreichen Arbeiten auf europäischem Niveau (vgl. Coste in dieser Nummer).

Diese neue Orientierung soll mit dieser Babylonia Nummer diskutiert werden. Man muss sich dabei bewusst sein, dass dies- und jenseits der Sarine unterschiedliche didaktische Traditionen das Sagen haben und dass in der Suisse Romande zur Zeit keine Bestrebungen zur Produktion von neuen auf der ID basierenden Lehrwerken im Gange sind. Man will vielmehr auf ausländische Produkte zurückgreifen, die, zumindest im schulischen Kontext, nicht die gleiche Aufmerksamkeit für die ID zeigen.

... oder nur unterschiedliche Umsetzung?

De facto scheint, dass im unterschiedlichen Umgang mit dem Begriff schlussendlich einfach verschiedene Dimensionen der ID hervorgehoben werden, die sich nicht ausschliessen und durchaus als komplementär betrachtet werden können. So liessen sich unter den ID-Ansätzen jene unterscheiden, die alle Sprachen einbeziehen, jene, die vornehmlich die lokale Landessprache und die Herkunftssprachen oder den Unterricht anderer Fächer (Biologie, Geographie, ...) betreffen und schliesslich jene, die sich auf die Fremdsprachen konzentrieren. Es kann also nicht darum gehen Uniformierung in der konkreten Umsetzung von ID herzustellen, sondern vielmehr um eine integrative Ausschöpfung der darin enthaltenen Facetten (Brohy, 2008: 11)!

Aufbau der Nummer

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen, haben wir die Beiträge dieser Nummer in zwei Hauptteile unterteilt:

entre langue de scolarisation (français) et DI: le texte de D. Coste retrace les grands mouvements qu'a connus l'Europe vers une éducation plurilingue et les interrogations actuelles à propos de la place de la langue de scolarisation dans cette construction; Ch. Merkelbach s'interroge sur la place qui doit et peut être accordée à la DI dans le nouveau *Plan d'Etudes Romand* (PER); J.-F. de Pietro examine comment l'enseignement du français peut s'inscrire dans une DI alors que A. Kolde pose la question de savoir comment celle-ci peut s'inscrire dans l'enseignement des langues anciennes. Prenant entre autre en considération les langues d'origine des élèves allophones, les articles de C. Balsiger, de Ch. Perregaux ainsi que l'encart didactique d'E. Zurbruggen apportent des exemples concrets quant à la manière d'implémenter les principes d'une DI dans l'enseignement de la langue de scolarisation et de l'allemand ainsi que dans la formation des enseignants. Enfin, dans une contribution externe à cette seconde partie, S. Melo présente les résultats d'une recherche menée dans le cadre du projet *Galapro* sur l'intercompréhension et l'écriture collaborative. Elle prône, à côté de la DI, l'intercompréhension comme «une deuxième approche plurielle» permettant l'intégration de toutes les langues, celles de l'école y compris.

Un numéro qui se veut une ouverture

Même si les questions de terminologie et de définition sont encore loin d'être résolues, la Suisse est entrée depuis quelques années déjà dans un processus menant vers une meilleure intégration des enseignements de langues – de toutes les langues. Les expériences diverses qui ont été menées en Suisse Romande et en Suisse alémanique tendent à montrer que le fait de prendre comme point d'ancrage à cette intégration plutôt l'enseignement de la langue de scolarisation ou plutôt l'enseignement des langues étrangères contribue à lui donner des caractéristiques en partie différentes. Mais, si la DI est une approche plurielle, faut-il vraiment la définir de manière si détaillée, au risque de la réduire à une méthode? Pourquoi ne pas prendre tous les chemins qui y mènent?

Jean-François de Pietro & Sonia Rezgüi

Einerseits jene, die aus dem Forum langues étrangères CH (FLECH) stammen und von G. Manno eingeführt werden, andererseits jene aus dem 4. Forum der CIIP, mit einer Einführung von C. Brohy und L. Gajo versehen.

Wenn man vom Artikel von G. Neuner absieht, der einige Prinzipien für die Umsetzung der ID diskutiert, thematisieren die meisten Beiträge aus dem Forum FLECH die Verbindungen zwischen der 2. und der 3. Sprache (Ch. Le Pape und C. Brohy) und insbesondere die neuen Lehrmittel (G. Manno & P. Klee, B. Achermann). Letztere Autoren zeigen die Transfers auf, welche zwischen den Lehrmitteln Explorers und envol einerseits und Young World und envol andererseits möglich sind.

Entsprechend den Inhalten des Forums der CIIP, wurden im zweiten Teil Artikel zur ID im Bereich der lokalen Unterrichtssprache (Französisch) selektiert. D. Coste geht der europäischen Bewegung nach, die zum mehrsprachigen Unterricht geführt hat und diskutiert die Rolle der Unterrichtssprache. Für Ch. Merkelbach steht die Bedeutung der ID für den neuen Plan d'Etudes Romand (PER) im Zentrum der Reflexion. Die ID interessiert J. F. de Pietro in Bezug auf den Französischunterricht und A. Kolde im Bereich der alten Sprachen. Die Artikel von C. Balsiger und von Ch. Perregaux sowie der didaktische Beitrag von E. Zurbruggen stellen konkrete Beispiele für den Unterricht sowie für die Lehrkräfteausbildung vor. Den Schluss bildet ein Beitrag von S. Melo, welcher die Resultate aus einer Untersuchung zur Interkomprehension und zum kollaborativen Schreiben aufzeigt. Die Autorin diskutiert die Möglichkeit dieser Ansätze, sämtliche Sprachen mit einer integrierenden Sicht anzugehen.

Eine Nummer zur Fortführung der Diskussion

Zwar sind terminologische und begriffliche Fragen noch nicht gelöst, die Schweiz ist aber seit einigen Jahren daran, den Sprachunterricht auf Kurs Integration zu bringen. Die unterschiedlichen Erfahrungen aus der deutschen und der französischen Schweiz zeigen, dass, unabhängig vom jeweiligen Fokus lokale Unterrichtssprache oder Fremdsprachen, verschiedene Wege zum Ziel führen können, was einer produktiven Auseinandersetzung nur zum Vorteil gereichen kann.

Jean-François de Pietro & Sonia Rezgüi

Bibliographie

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia 1*, 9-11.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003). *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel, SG/CIIP.

Näf, A. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande. *TRANEL 31*, 79-93.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia 4*, 14-16.

Giuseppe Manno
Basel / Neuchâtel

Tagung des *Forums Fremdsprachen Schweiz*, 24. Oktober 2009

Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzungen in der Schweiz
Implémentation de la didactique intégrée des langues: expériences et applications en Suisse

Einleitung

Die Bildungslandschaft "Schweiz" ist in Bewegung geraten. Am 25. März 2004 einigten sich die Erziehungsdirektoren auf das so genannte "Modell 3-5": Es sollten zwei Fremdsprachen spätestens ab dem 3. und dem 5. Schuljahr unterrichtet werden. Die Einführung der 1. Fremdsprache sollte spätestens bis 2010, die 2. Fremdsprache bis 2012, erfolgen. Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS 2007)* hat dieses Ziel bekräftigt.

In vielen Kantonen sind die Empfehlungen der EDK bereits umgesetzt worden. In der Ost- und Zentralschweiz ist beispielsweise die Vorverlegung des Englischunterrichts in die 3. Klasse seit dem Schuljahr 2009 abgeschlossen. Der Französischunterricht ab der 5. Klasse wird beibehalten. Mit der Vorverlegung des Englischunterrichts ist es also zu einer Umkehrung der Reihenfolge der eingeführten Fremdsprachen gekommen. In den anderen Regionen sind diese Reformen noch nicht ganz umgesetzt worden. In der Westschweiz ist die 1. Fremdsprache (Deutsch) von der 4. in die 3. Klasse vorverlegt worden. Die Einführung der 2. Fremdsprache (Englisch, momentan 7. Klasse) in der 5. Klasse ist ab 2012/13 geplant. In der Nordwestschweiz findet die Vorverlegung der 1. Fremdsprache ebenfalls statt, wobei die Reihenfolge der Sprachen unverändert bleibt. Der erste Jahrgang mit Französisch als 1. Fremdsprache wird ab der 3. Klasse im Schuljahr 2011/12 starten. Der 1.

Jahrgang mit Englisch in der 5. Klasse wird ab 2013/14 einsetzen.

Der Unterzeichnete hat im Auftrag der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eine Tagung zum Thema *Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzungen in der Schweiz* (24. Oktober 2009) organisiert. Sie fand im Rahmen der jährlichen Versammlung des *Forums Fremdsprachen Schweiz* statt.¹ Ziel dieser Tagung war, eine erste Bilanz über die bereits gemachten Erfahrungen mit zwei Fremdsprachen in den Primarschulen der verschiedenen Sprachregionen zu ziehen, vor allem im Rahmen der *integrativen Fremdsprachendidaktik bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik*.

Der wissenschaftliche Teil der Tagung wurde von einem Grundsatzreferat von Gerhard Neuner, einem ausgewiesenen Forscher auf diesem Gebiet, eröffnet: *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Grundlagen, Merkmale, Dimensionen*. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird als Weiterentwicklung des *kommunikativen Ansatzes* verstanden. Sie hat ihre Grundlage in der Sprachenpolitik von multilingualen Gesellschaften und bestimmt auch die jeweilige Schul-sprachenpolitik. Sie wirkt sich auf der fachlichen Ebene (Entwicklung von Bewusstsein und Sensibilität für Sprache/Soziokultur), in der Planung und Gestaltung des Sprachenunterrichts aus und beeinflusst den individuellen Lernprozess (z.B. Lerntechniken und -strategien). Anhand der *Didaktik der Tertiärsprachen* verdeutlichte G. Neuner eine Möglichkeit der Konkretisie-

rung dieses Ansatzes in didaktischen Prinzipien und Beispielen.

Die anschließenden drei Workshops dienten der Vertiefung des Plenarvortrags. Diese Dreiteilung entspricht den drei Sprachregionen der Schweiz, die sich in der Abfolge der Einführung der Fremdsprachen und deren Kombination in der Primarschule unterscheiden: "Die Reihenfolge der unterrichteten Fremdsprachen wird regional koordiniert" (*HarmoS, Art. 4, Sprachenunterricht: 3*).

• **Westschweiz (Deutsch vor Englisch):** Wegen ihrer Grösse und ihrer Minderheitensituation betreibt die Westschweiz eine stärkere Schulkoordination als die Deutschschweiz. In ihrem Atelier präsentierte Claudine Brohy, wie diese Koordination im Sprachenlernen aussieht, welche Formen der politische und private Diskurs annimmt und welche schulpolitischen Entscheidungen die besondere Reihenfolge Französisch-Deutsch-Englisch und die Mehrsprachigkeitsdidaktik mit sich ziehen.



Graffiti.

• **Nordwestschweiz (Französisch vor Englisch):** Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Zusammenhänge in Bezug auf die unterschiedliche Sprachenfolge in der Deutschschweiz wurde das interkantonale Projekt *Passepartout* von Christine Le Pape Racine vorgestellt. Das Ziel dieses Projektes ist es für die Vorverlegung der zwei Fremdsprachen Synergien fachlicher und finanzieller Art zu gewinnen und ein gemeinsames Lehrmittel zu schaffen. Anschliessend wurde auf Grundzüge der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingegangen die einen paradigmatischen Wandel einleiten.

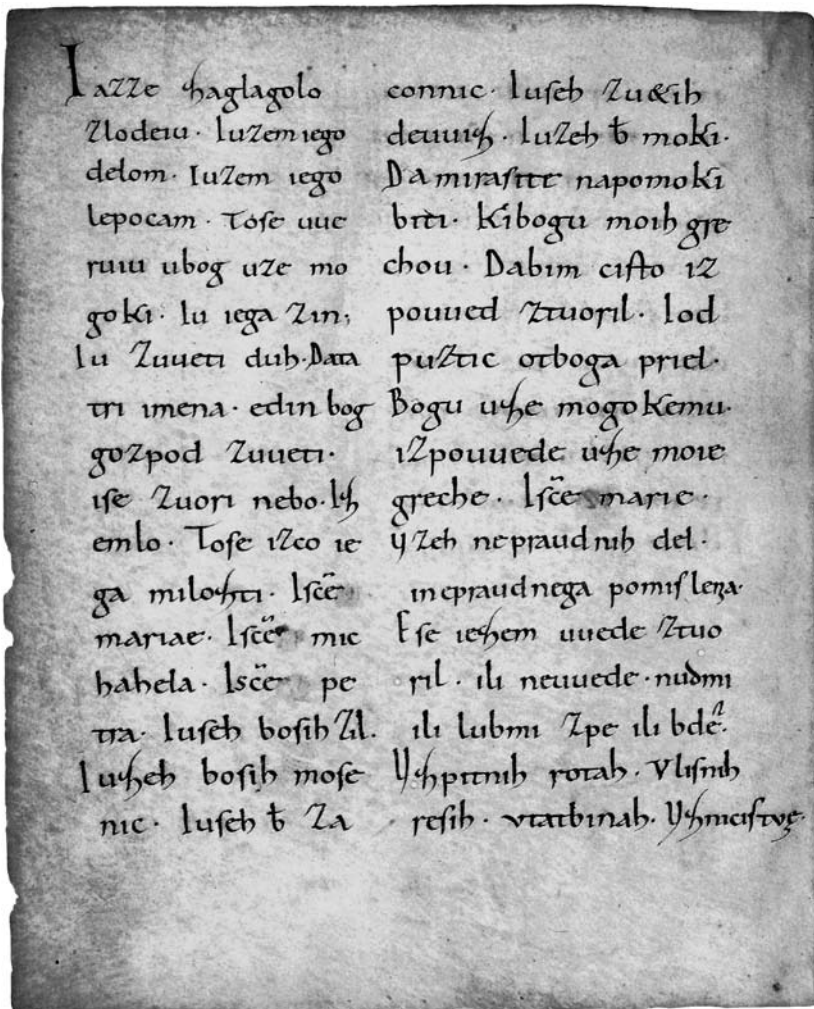
Danach wurde das Lehrmittel *Mille feuilles* vorgestellt, welches im Sinne des *Passepartout*-Projektes zu einer neuen Generation von Fremdsprachenlehrmitteln gehört.

• **Ostschweiz (Englisch vor Französisch):** In diesem Atelier gingen Giuseppe Manno und Peter Klee der Frage nach, was die Umkehrung der Reihenfolge der Fremdsprachen für den Französisch- und den Englischunterricht bedeutet. Im Sinne der Entwicklung ökonomischer Lehr- und Lernformen wurde auch eine Analyse der im Kanton St. Gallen auf der Primarstufe eingesetzten Lehrmittel durchgeführt. Mit kon-

kreten Beispielen aus *Young World 1-4* und *envol 5/6* wurde gezeigt, wie sprachübergreifende Aktivitäten im Bereich des Wortschatzes, der Lernstrategien und der Sprachreflexion aussehen könnten.

Was lässt sich Ende 2009 in Bezug auf die Umsetzung der Reform sowie auf die ersten Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik sagen? Es ist schwierig, definitive Aussagen und vor allem Prognosen zu wagen, zumal wir uns im Moment in einer Übergangsphase befinden: Das alte und das neue Modell werden über mehrere Jahre hin koexistieren. In Bezug auf die Umsetzung der Reform ergibt sich ein heterogenes Bild: die verschiedenen Regionen weichen nicht nur tempomässig, hinsichtlich der Wahl und der Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen, sondern auch in strategischer Hinsicht voneinander ab. So geht die Nordwestschweiz langsamer als die anderen Deutschweizer Regionen vor, aber dafür mit einer sorgfältigen und langfristigen Strategie. Die *Passepartout*-Kantone, die im Vergleich zum Kanton Zürich spät mit der Umsetzung der Reform begannen, konnten aus den ersten Erfahrungen der «Pionierkantone» lernen. Im Rahmen dieses Projekts wird viel Wert auf die gemeinsame Planung bezüglich Stundentafel, Aus- und Weiterbildung, Lehrpläne, Lehrmittel und Didaktik gelegt: Es scheint hier eine homogene Bildungsregion zu entstehen. Dieselbe Entwicklung zeichnet sich auch für die Westschweiz ab (siehe Sektion *GREL* und C. Brohy in dieser Nummer). Weder in der Zentralschweiz noch in der Ostschweiz gibt es eine vergleichbare interkantonale Abstimmung, obwohl sich diese Kantone für die gleiche Sprachreihenfolge entschieden haben. Auch innerhalb der gleichen Regionalkonferenz der EDK konnten bis jetzt nicht alle Differenzen ausgeglichen werden.

Eine Analyse der verwendeten Lehrmittel zeigt, dass trotz der Emp-



Minuscole carolingie.

fehlungen der EDK-Ost (2005) zur interkantonalen Koordination oder der Unterzeichnung des *PHZ-Konkordats vom 15.12.2000* in der Zentralschweiz mehrere Englischlehrmittel in den verschiedenen Stufen der Primarschulen eingesetzt werden (*First Choice, Explorers, Young World, Messages, Here comes Super Bus*, cf. Le Pape Racine/Manno 2009). Für das Französische sieht die Situation zwar homogener aus, da die meisten Kantone das stufenübergreifende *envol* vorschreiben. Auch hier liegt aber keine gemeinsame Strategie vor (z. B. Glarus: *envol* (5.), *Bonne chance* (6.), *Découvertes*: Sekundarstufe). Solange den überkantonalen Lehrplänen keine Schlüsselrolle zukommt, stellt diese Lehrmittelfielfalt keine optimalen Voraussetzungen weder für eine vertikale bzw. horizontale Kohärenz noch für die Mobilität der Lernenden dar. Man kann in diesem Zusammenhang die Verzögerungen des *Lehrplans 21* nur bedauern. Würde ein gemeinsamer Lehrplan koordinierte Lernziele vorgeben, könnten damit kompatible Lehrwerke freier gewählt werden. In dieser Hinsicht ist es begrüssenswert, dass der offizielle *Lehrplan Französisch und Englisch* (ab 2011) in den Kantonen der Nordwestschweiz als Grundlage zur Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien sowie der Planung der Aus- und Weiterbildung verwendet wird. Man stellt ausserdem fest, dass die bestehenden Lehrmittel sehr unterschiedlich mit der horizontalen Kohärenz umgehen: *Young World* hat trotz einigen sprachenübergreifenden Aktivitäten und *Language Awareness* keine eigentliche Abstimmung mit dem bereits existierenden *envol* angestrebt (cf. Manno/Klee in dieser Nummer). Hingegen hat *Explorers* Synergien mit *envol* gezielt hergestellt (Manno, 2009). Anhand der ersten Erprobungsversionen scheint schliesslich *Mille feuilles* den Gedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur ernst zu nehmen, sondern

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird als Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes verstanden. Sie hat ihre Grundlage in der Sprachenpolitik von multilingualen Gesellschaften und bestimmt auch die jeweilige Schulsprachenpolitik.

auch dessen Umsetzung konsequent zu verfolgen (cf. Le Pape Racine in dieser Nummer). Die Einführung der Lehrpersonen in die Mehrsprachigkeitsdidaktik verläuft je nach Region unterschiedlich. In der Nordwestschweiz wird sie koordiniert eingeführt. Einerseits sollen der gemeinsame Lehrplan und eigens konzipierte Lehrmittel die Lehrpersonen dazu befähigen. Andererseits gehört zum Konzept von *Passepartout* auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, wobei die Weiterbildung der *amtierenden* Lehrpersonen in der Hoheit der einzelnen Kantone liegt. In den Zentralschweizer Kantonen wird ab 2008 bzw. 2009 ein gemeinsames Weiterbildungskonzept Französisch für Primarlehrpersonen von der PHZ angeboten. Für den organisatorischen Ablauf sind aber die jeweiligen Kantonsverantwortlichen zuständig. Schliesslich scheint in der Ostschweiz eine eigentliche interkantonale Koordination zu fehlen: Es gibt beispielsweise Kantone, die eine solide Englischausbildung anbieten, aber für Französisch auf der Primarstufe nur eine freiwillige und eine zahlenmässig beschränkte Zusatzqualifikation vorsehen. Trotz der Beibehaltung des Französischunterrichts in der 5. Klasse, sollten aufgrund der neuen Ausgangslage *alle* Französischlehrpersonen ihre Sprachkompetenzen sowie ihre Methoden- und Unterrichts-kompetenz erweitern. Die Harmonisierung zwischen den Regionen, den Kantonen, den Sprach-

fächern ist zwar noch im Gange, aber es zeigt sich hier deutlich das Problem der Innovationssteuerung und der Kohärenz im Bildungswesen in einem föderalistischen und so komplexen Gebilde wie der Schweiz (Klee/Kuster, 2009: 33). Man kann die Hoffnungen hegen, dass die konstatierten Unterschiede, zumindest innerhalb der gleichen Region bzw. der Regionalkonferenz der EDK, langfristig überwunden werden können.

Anmerkung

¹ Das Forum dient der Förderung der Mehrsprachigkeit in den Schweizer Schulen sowie der Fortbildung seiner Mitglieder in didaktischen und bildungspolitischen Fragen.

Literatur

Klee, P. & Kuster, W. (2009). Instrumente der Kontinuität über die Stufe, Kommentar zu: D. Stotz: «Die Ausgestaltung einer Reform», *Babylonia* 2/09, 32-34.
 Le Pape Racine, Ch. & Manno, G. (2009). Stand der Überlegungen in der Deutschschweiz. In Wokusch, S. (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik - Didactique intégrée des langues* (pp. 9-16). Bericht eines Symposiums der NW EDK am IWB, PH Bern, 3.12.2008.
 Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In Metry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.

Giuseppe Manno

Linguist und Didaktiker, ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihrer Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist auch Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Pragmatik, die Textlinguistik, die Soziolinguistik und die Varietätenlinguistik.

Gerhard Neuner
Kassel

Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens

La question de la didactique intégrée prend depuis plusieurs années de plus en plus d'importance. Dans cette contribution, l'auteur insiste sur le fait que la didactique intégrée ne doit pas être comprise comme une nouvelle méthode d'enseignement pour les langues, mais qu'elle se situe dans la continuation de l'approche communicative et qu'elle se profile dans la mesure où elle intègre et coordonne l'enseignement de plusieurs langues (étrangères). Cette contribution nous donne le cadre conceptuel dans lequel une implémentation de la didactique intégrée est possible, en passant en revue les diverses dimensions – que ce soit sur le plan de la politique éducative, aux niveaux institutionnel, de la didactique, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues – qui doivent être prises en considération pour mener à bien cette entreprise dans laquelle la Suisse est déjà pleinement engagée.

Didaktik der Mehrsprachigkeit

In den letzten Jahren hat die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Fachdiskussion immer mehr Gewicht bekommen. Daran sind hohe Erwartungen geknüpft, die sich ganz allgemein auf die Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenlernens im schulischen Bereich beziehen. Es lassen sich vielfältige Impulse zur Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik erkennen, von denen ich hier zwei Bereiche herausheben möchte.

Fremdsprachenkenntnisse *für alle* sind in unserer Welt unabdingbar geworden. Fremdsprachen erschließen uns neue Welten jenseits unserer eigenen, eröffnen aber auch neue Perspektiven auf die eigene Welt und können dadurch einen wesentlichen Beitrag zur wechselseitigen Akzeptanz leisten. Nicht zuletzt aus diesem Grund haben der Europarat und die Europäische Union die Forderung aufgestellt, die Bürger Europas sollten sich dreier Sprachen bedienen können. Dass das Englische dazu zählt, ist unbestritten. Das hat dazu geführt, dass Englisch heute in den Schulen fast aller Länder als erste Fremdsprache angeboten wird. Wie steht es aber mit der Wahl einer zusätzlichen Sprache?

Genauere Untersuchungen des Spracherwerbsprozesses machen deutlich, dass sich das Erlernen mehrerer Fremdsprachen nicht in separaten ‚Schubläden‘ unseres Kopfes vollzieht, sondern in der Entfaltung der einengrundlegenden Sprachfähigkeit des Menschen besteht. Man kann das mit der Ausbildung eines Netzwerks *aller* im Gedächtnis vorhandener sprachlicher Elemente vergleichen, eines Netzes, das sich beim Fremd-

sprachenlernen beständig erweitert, engmaschiger verknüpft und immer stärker ausdifferenziert wird. Deshalb ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) auch *keine neue Lehrmethode*, sondern eine *Weiterentwicklung bestimmter Aspekte des Kommunikativen Ansatzes*. Wie bei diesem lassen sich die Fragen, mit denen sich die MSD beschäftigt, auf den folgenden, hierarchisch gefügten Ebenen ansiedeln, die natürlich wechselseitig aufeinander bezogen sind, nämlich auf

1. einer gesellschaftlich-politischen Ebene
2. einer institutionellen Ebene
3. einer fachlichen Ebene
4. einer unterrichtlichen Ebene
5. und der Ebene des Lernens.

Ebene 1: Sprachenpolitik in einer multilingualen Gesellschaft

Wie oben angemerkt, haben die Schulsprachencurricula in den meisten europäischen Ländern der Durchsetzung des Englischen als ‚Weltverkehrssprache‘ in der internationalen Kommunikation Rechnung getragen. Ebenso findet die rasante Entwicklung der sog. neuen Medien mit ihren fast unbegrenzten Informationsmöglichkeiten und Kommunikationsformen ihren Niederschlag im modernen Fremdsprachenunterricht.

Ebene 2: Schulsprachenpolitik und Sprachpädagogik: Pädagogische Leitvorstellungen

Aus den Entscheidungen, die auf der gesellschaftlich-politischen Ebene getroffen werden, ergeben sich jeweils charakteristische Schul-Sprachen-

Profile (z.B. Auswahl und Abfolge von Sprachen, Zeitpunkt des Beginns, Dauer und Stundendotierung, Ausstattung mit Lehrmedien, Qualifikation des Lehrpersonals).

Konkret zeigt sich das auch in der gegenwärtigen Schweizer Schulsprachenpolitik, wenn diese insgesamt versucht, die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern und im einzelnen bemüht ist, die ‚Kommunikation nach innen‘ (in den offiziellen Landessprachen) mit der ‚nach außen‘ (durch Englisch) unter einen Hut zu bringen. Herausforderungen wie der Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, die Ausdehnung auf zwei Sprachen im Primarschulbereich mit z.T. neuartigen Abfolgen (z.B. Französisch oder Deutsch nach Englisch), die Vorgabe desselben Niveaus für beide Sprachen bis zum Ende der Schulpflicht (B1 gemäss dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) lassen sich nur innerhalb eines Gesamtsprachencurriculums meistern, in dem das Transferpotential aller beteiligten Schulsprachen aktiviert wird. Dies begünstigt wiederum das interkulturelle Lernen, so dass der MSD hier generell eine entscheidende Aufgabe im Bereich der *Persönlichkeitsbildung* und der *Förderung des friedlichen Zusammenlebens* zukommt.

Ebene 3: Beziehungen zwischen den Schulsprachen

• Entwicklung von Sprachbewusstsein/Sprachsensibilität

Die MSD fördert die Sensibilität für sprachliche Phänomene (Strukturen, Bedeutungen; Rhythmus und Klang; Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache; Funktion von Sprache etc.). Zudem begünstigt sie durch den Vergleich der Sprachen die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten, die Transfermöglichkeiten bieten, aber auch die Bewusstmachung von Unterschieden, die zu Interferenzen und fehlerhaftem Sprachgebrauch führen

können. Dabei spielen nicht zuletzt die Muttersprache wie auch die Herkunftssprachen der Zugewanderten in der Klasse eine besondere Rolle als ‚Türöffner‘ für Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein.

Leider bleiben diese Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik oft auf der Ebene des kontrastiven *Sprachvergleichs* stecken (insbesondere beim Wortschatz, weil hier Ähnlichkeiten am leichtesten erkennbar sind) und sind mit Interferenzängsten besetzt (*„Da wird doch alles wahllos durcheinander gemischt, was nur zu Fehlern führt!“*).

• Sinn einer integrierten Pädagogik

Die Erfahrung von Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Soziokultur aller beteiligten Schulsprachen setzt eine *Fach-Didaktik der Mehrsprachigkeit* voraus, die u.a. die Lehrziele und Lehrstoffe im sprachlichen wie im landeskundlichen Bereich in einem übergreifenden Curriculum festlegt. Ziel muss es sein, eine integrierte Sprachpädagogik zu entwickeln, in welcher auch der Beitrag der einzelnen Sprachen definiert wird.

Ebene 4 und 5: Unterrichtsmethodik und Stellenwert der Lernstrategien

Aus den vorausgehenden Überlegungen erwachsen die Anforderungen der **4. Ebene**, der Dimension des *Lehrens*, in der es um die fachliche *Unterrichtsmethodik* der MSD geht. Diese beinhaltet Vorschläge zum erwünschten Lehr-Verhalten wie z.B. zur Gestaltung der einzelnen Unterrichtsphasen, wodurch dann auf der **5. Ebene** – also bei den Lernenden – Sprachlernbewusstsein (*Lerntechniken und Lernstrategien*) im Rahmen ihrer *individuellen Sprachlernbiographien* aufgebaut werden kann.

Tertiärsprachendidaktik (TSD): Das Erlernen von Folgefremdsprachen nach der ersten Fremdsprache

Die TSD ist nur eine von mehreren möglichen Ausprägungen des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Eine weitere Form ist z.B. der bilinguale Unterricht. Fünf didaktisch-methodische Prinzipien zur Tertiärsprachendidaktik sind von Bedeutung (vgl. Hufeisen/Neuner, 2003):

- **Kognitives Lernen:** Entfaltung von Sprachbewußtheit (durch Vergleich der Sprachen) und Sprachlernbewußtheit (Erweiterung von Lerntechniken und Lernstrategien)
- **Verstehen** als Grundlage und Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens: Viele Sprachphänomene (hunderte von Wörtern; Elemente der Grammatik; Texte etc.) des Deutschen kann man verstehen, wenn man z.B. das Englische zu Hilfe nimmt. Um sie aktiv zu benutzen, muss aber ein intensives Aussprache-/Rechtschreibtraining durchgeführt werden.
- **Inhaltsorientierung:** Eingehen auf altersgemäße Inhalte; Einbezug der eigenen Welt und der Welt der Sprachen, die man schon zu lernen begonnen hat.
- **Textorientierung:** Diese ergibt sich aus den zweiten Prinzip. Ausserdem Weiterentwicklung von Verstehensstrategien; Einbezug der neuartigen Textsorten der neuen Medien (z.B. E-mail; SMS; Chat).
- **Ökonomisierung des Lernprozesses:** Aktivierung der Lernenden, nämlich alles, was man schon an Sprache(n) und Lernstrategien im Kopf hat, in das Erlernen der neuen Sprache einbeziehen: z.B. aus dem Sprachvergleich ein mehrsprachiges Bildlexikon entwickeln und ausgestalten; kreativer Umgang mit Sprache; Hypothesenbildung zu Wortbedeutungen, zu Sprachregeln und zu Texten; Anleitung zur Selbstevaluation.

Arbeitsschwerpunkte bei der Ausgestaltung der MSD

Verschiedene Bereiche sollten hier stärker berücksichtigt werden:

1. Bereiche der Sprachsysteme
2. Bereich der sprachlichen Fertigkeiten
3. Lerntheoretischer Bereich
4. Landeskundlich-interkultureller Bereich

1. Bereich der Sprachsysteme

Durch die vergleichende Analyse der Sprachsysteme in der jeweils spezifischen Sprachenkonstellation lassen sich die Bereiche, die sich für *Transfer* anbieten bzw. interferenzanfällig sind, herausarbeiten. In diese Analyse muss auch die jeweilige Muttersprache der Lernenden mit einbezogen werden. Zu beachten ist, dass insbesondere Artikulation/Intonation und Orthographie interferenzanfällig sind. Sie müssen ganz gezielt in den einzelnen Sprachen getrennt entwickelt werden. Wir haben zum Beispiel für die Konstellation Deutsch nach Englisch weit mehr als 1.000 Wörter festgestellt, die man transferieren, d.h. zunächst einmal im Deutschen verstehen kann, ohne sie vorher gesehen zu haben, wenn man über elementare Englischkenntnisse verfügt. Sie stammen aus drei Bereichen:

- Wörter aus der gemeinsamen germanischen Sprachwurzel
- Internationalismen, die fast immer auf einen lateinisch-griechischen Ursprung zurückzuführen sind
- Lehnwörter aus dem Anglo-Amerikanischen.

Sie finden sich vor allem in folgenden alltäglichen Themenkreisen:

Jugendkultur; neue Medien; Mode/Kleidung; Essen und Trinken; Schulfächer/Schule; Wochentage/Jahreszeiten/Monate; Zeitangaben; Zahlen; Freizeit/Sport/Hobbys; Farben; Familie; Klima/Natur/Wetter; Stadt; Wohnung.

Damit bekommen wir auch Hinweise

auf geeignete übergreifende Themen und Texte, die sich leichter entschlüsseln lassen, wenn man entsprechende Lesestrategien einübt.

2. Bereich der sprachlichen Fertigkeiten: Erweiterung der Aufgabenstellungen und Übungen

Beispiel mündliche Kommunikation: Hier lässt sich das Repertoire an Kommunikationsstrategien deutlich erweitern (z.B. Sprachmittlung; Zuhilfenahme von Sprachbrocken aus den anderen Sprachen bei Kommunikationsschwierigkeiten).

Beispiel Lesen: Erweiterung des Repertoires von Lesestrategien (z.B. bewusster Einsatz des gemeinsamen Wortschatzes beim globalen Leseverstehen).

3. Lerntheoretischer Bereich

Erweiterung des Repertoires der Lerntechniken und Lernstrategien: z.B. Entwicklung von mehrsprachigen Bildlexika; Ermunterung zur kreativen Hypothesenbildung (etwa zur Wortbedeutung, aber auch zu

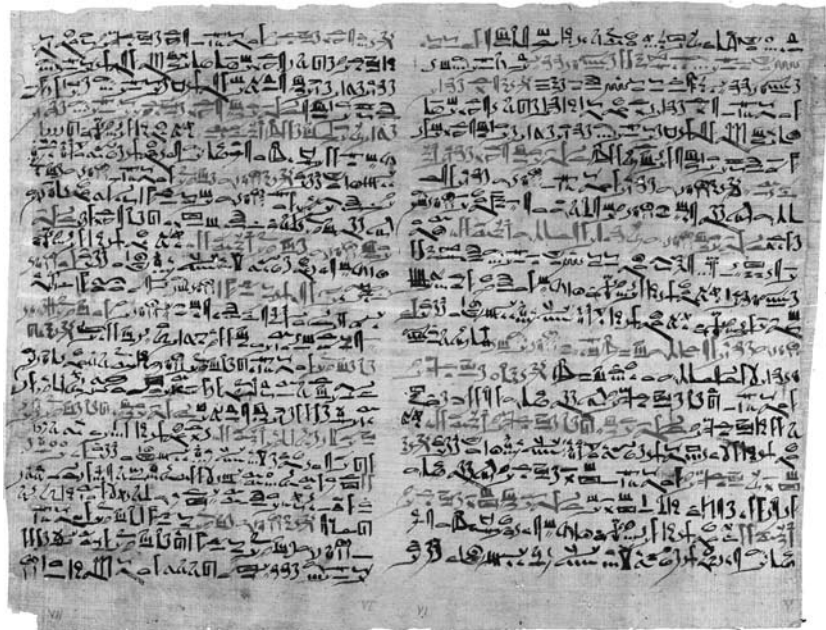
Phänomenen der Grammatik aus dem Sprachenvergleich heraus (Regeln selbst entwickeln).

4. Landeskundlich-interkultureller Bereich

Analysiert werden müssen auch Anknüpfungsmöglichkeiten bzw. Problemzonen im interkulturellen Bereich: Welche Bereiche von Alltagskultur sind ähnlich, wo könnten Probleme und Missverständnisse auftauchen, z.B. unterschiedliche Konnotationen zum selben Begriff oder unterschiedlich gelagerte Tabuzonen?

Eine „Konkrete Utopie“ für die Schweiz: Das Konzept einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Schulsprachen im Primar- und Sekundarbereich

Wenn die Vorgaben der EDK erreicht werden sollen (annähernd gleiches Niveau für beide Fremdsprachen am Ende der Sekundarstufe I: B1), geht es gar nicht anders als dass künftig



Papiro Ebers: trattato di medicina egizio.

die Sprachfächer im Schulbereich aus ihrer Isolation heraustreten und zusammenarbeiten. Die Frage, die sich diesbezüglich stellt, ist: Wie könnte sich diese Zusammenarbeit der Sprachen gestalten? Welche Schwerpunkte müssten gesetzt werden?

- **In Bereich der Erstsprache (L1):** Der ersprachliche und schulsprachliche Unterricht ist bei diesem integrierten Ansatz die Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Er sensibilisiert die Lernenden für Sprachphänomene und entwickelt dadurch *Sprachbewußtsein*; er geht auf gemeinsame Phänomene im Bereich der Sprachsysteme ein, die die Muttersprache ggf. mit der zweiten und dritten Fremdsprache teilt, und bereitet Sprachlernerntechniken vor.

- **In Bereich der ersten Fremdsprache (L2):**

Sie greift von der Erstsprache linguistische und lernstrategische Aspekte auf und legt in diesen Bereichen ganz gezielt *Brücken* zur zweiten Fremdsprache an, etwa in der Vorbereitung von gemeinsamem Wortschatz und gemeinsamer Grammatik oder in der Anbahnung von Lernstrategien, die dann im Unterricht der Folgefremdsprache aufgegriffen und erweitert werden.

Die zweite Fremdsprache knüpft an die Transfer-Bereiche gezielt an, und zwar sowohl bei der Erstsprache als auch bei der ersten Fremdsprache, und baut sie aus. Man kann davon ausgehen, dass immer dann, wenn Deutsch und Englisch in der Abfolge der Schulsprachen vorfindbar sind, die Lernenden zwischen diesen beiden Sprachen wegen ihrer nahen Verwandtschaft eine engere Beziehung herstellen als zum Französischen, ganz gleich, ob es sich um die Muttersprache oder eine der Fremdsprachen handelt. Dies gilt z.B. auch für die Sprachenfolge Französisch – Englisch – Deutsch oder Deutsch – Französisch – Englisch.

Um eine integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik erfolgreich zu implementieren, müsste zum ersten ein Gesamtschulsprachen-Curriculum entwickelt werden, das im Rahmen einer integrierten Sprachpädagogik und unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Sprachenfolge die Ziele und Inhalte des integrierten Sprachenlernens formuliert und entsprechende Handreichungen zur Ausgestaltung des Unterrichts in den einzelnen Sprachen bietet. Im Bereich der Schulorganisation sollten weiterhin **Fachkonferenzen, die alle Schulsprachen umfassen** und in der alle SprachenlehrerInnen zusammenarbeiten, eingerichtet werden.

Weiterhin ist ein Modul „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ in die **Ausbildung** von Sprach-Lehrerinnen und –Lehrern aufzunehmen, wozu die entsprechenden Studienmaterialien entwickelt werden müssen. Nötig ist auch die Durchführung von intensiven **Fortbildungsmaßnahmen**, um die LehrerInnen in der Praxis mit den Grundlagen und der Ausgestaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik vertraut zu machen. Auch für den Fortbildungsbereich müssten adäquate praxisorientierte Studienmaterialien erstellt werden. Schliesslich bedarf es **spezifischer Lehrmaterialien für die einzelnen Schulsprachen**, die gemäss der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufeinander aufbauen und flächendeckend in der Praxis eingesetzt werden sollten.

Unserer Erfahrung nach kann eine Schulreform nur gelingen, wenn ihr Anliegen für die Lehrerinnen und Lehrer überzeugend ist, d.h. einen effizienteren und motivierenderen Unterricht verspricht *und* wenn man ihnen durch gezielte Schulung und gutes Lehrmaterial die Durchführung ihrer täglichen Arbeit erleichtert.

Die gegenwärtige Reform im Bereich der Schulsprachen in der Schweiz greift tief in die vorhandenen Strukturen und Konzepte ein. Es ist deutlich abzusehen, dass die Erfüllung der Vor-

gaben der EDK ein langer Prozess sein wird, der viel kreatives Nachdenken erfordert und viel Arbeit bereitet. Es bestehen aber auch gute Chancen, dass die Schweiz aufgrund ihrer günstigen gesellschaftlich-politischen Ausgangslage ein erfolgreiches Modell für die Entfaltung einer integrierten Schulsprachendidaktik werden könnte.

Sekundärliteratur

Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Studienmaterial zur Aus- und Weiterbildung

Neuner, G., Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U. & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Fernstudieneinheit 26; Universität Kassel/Goethe-Institut München.

Unterrichtsmaterialien

Kursisa, A. & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy!* Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht. Ismaning: Hueber.

Neuner, G. (Hg), Kursisa, A., Pilypaityte, L., Szakely, E. & Vicente, S. (2008 f.). *deutsch.com, Ein Lehrwerk für Jugendliche*. Ismaning: Hueber, insbesondere Band 1, Modul 1.

Gerhard Neuner

war Professor für Deutsch als Fremdsprache im Fachbereich Germanistik und später am Institut für Germanistik an der Universität Gesamthochschule Kassel. Er gründete und leitete dort bis 2005 das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an. Seine Schwerpunkte sind Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Didaktik der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik «Deutsch nach Englisch».

Christine Le Pape Racine
Solothurn

Französisch vor Englisch

Bericht aus dem Atelier Nordwestschweiz

En prenant comme point de départ la situation linguistique en Europe, cette contribution propose de montrer comment sera organisée dans le cadre du projet Passepartout en Suisse alémanique la mise en place d'un enseignement du français langue étrangère dès la troisième année. L'auteure y tient compte non seulement des impératifs dans le domaine de l'éducation, dont la mise en évidence des compétences, la cohérence horizontale et verticale des plans d'études, mais aussi de ce que nous pouvons tirer dans les domaines de la recherche sur l'apprentissage et des expériences faites dans d'autres régions en Suisse qui vont dans le sens d'une harmonisation des systèmes éducatifs cantonaux.

Dans un second temps, il s'agit de présenter les modalités de ce projet: l'organisation du projet, le calendrier, les grilles horaires ainsi que la formation continue prévue pour les enseignant-e-s. Particulièrement importante dans ce projet est l'élaboration d'un plan d'études orienté sur les compétences à la fois pour le français et l'anglais, et qui concorde avec le futur plan d'études 21. Egalement important le nouveau moyen d'enseignement Mille feuilles: élément-clé de cette réforme, moyen par lequel un changement de paradigme sur le plan des contenus, de la didactique et de la méthodologie pourra avoir lieu dans l'enseignement précoce des langues et dont le succès pourra être garanti grâce à une phase de pilotage dans les classes.

Ausgehend von der sprachpolitischen Situation in Europa wird aufgezeigt, wie in der Schweiz und im Besonderen in der Nordwestschweiz im interkantonalen Projekt *Passepartout* (BS, BL, SO, BE, FR, VS) die Vorverlegung des Französischunterrichts um zwei Jahre organisiert wird. Dabei werden die aktuellen Erfordernisse im Bildungsbereich wie u.a. Kompetenzorientierung, vertikale und horizontale Kohärenz¹ der Lehrpläne, sowie Erkenntnisse aus verschiedenen relevanten Bereichen der Lehr- und Lernforschung und Erfahrungen aus den anderen Regionen der Schweiz einbezogen, dies im Sinne der Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme.

Sodann wird das Projekt *Passepartout* vorgestellt, das sich auf diverse europäische und schweizerische Referenzpapiere stützt, insbesondere die Projektorganisation, den Zeitplan, die Stundentafel und die vorgesehene Weiterbildung. Von grosser Bedeutung ist der in Abstimmung mit dem Lehrplan 21 entwickelte kompetenzorientierte Französisch- und Englischlehrplan. Ein Kernstück der Reform ist das Lehrmittel *Mille feuilles*, das im frühen Fremdsprachenunterricht einen inhaltlichen und didaktisch/methodischen Paradigmenwechsel intendiert und mittels einer umfassend angelegten Erprobungsphase Praxisverträglichkeit garantiert.

1. Sprachenpolitische Ziele in Europa und Auswirkungen in der Nordwestschweiz

Sowohl die Europäische Union, in der 500 Mio Menschen leben, und in der in 27 Ländern 23 Amtssprachen anerkannt werden, wie auch der Eu-

roparat, der in 47 Ländern 800 Mio Menschen repräsentiert, haben sich als bildungspolitisches Desiderat das Ziel gesetzt, funktional dreisprachige Menschen aus der obligatorischen Schule zu entlassen.

„Die Beherrschung mehrerer Sprachen ist ein Kernbestandteil der neuen Grundfertigkeiten, die von den Bürgern der Wissensgesellschaft erwartet werden. Dass jeder europäische Bürger mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollte, bleibt ein Leitsatz der Bildungspolitik.“ (Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur, 2010)

„Funktional mehrsprachig“ ist ein wichtiger Begriff, der in Abgrenzung zum nicht erreichbaren Ideal „perfekt mehrsprachig“ bedeutet, dass man im Lebensalltag, z.B. in Familie und Beruf mehrsprachig funktionieren kann. Der Fokus wird auf die Kommunikation gelegt, d.h. auf die Überbringung der Botschaft, auch wenn sie (noch) nicht korrekt ist. In den Didaktischen Grundsätzen des Fremdsprachenunterrichts (FSU) in der Volksschule (2008) des Projekts *Passepartout* wird der Begriff folgendermassen umschrieben:

„Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule stehen das Verstehen und das sich Verständlich-Machen-Können. Solange die Verständigung gelingt, spielen Fehler, die dabei gemacht werden, eine untergeordnete Rolle. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit wird mit dem Fachbegriff funktionale Mehrsprachigkeit umschrieben.“

Mehrsprachigkeit (Plurilinguismus des Individuums) wird in Abgrenzung zu Vielsprachigkeit (Multilinguismus von Gesellschaften) definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompeten-

zen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig transversal vernetzt. (Vgl. GER, 2001:163) Und der GER umschreibt noch ausführlicher:

„Weder endet die muttersprachliche und kulturelle Kompetenz mit dem Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache und Kultur, noch besteht die neue Kompetenz unabhängig von der alten. Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen. Außerdem tragen sie auch zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit bei. Sie fördern ferner die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen und die Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen. Zudem ermöglichen sie es den Lernenden, zwischen den Sprechern zweier Sprachen, die nicht direkt miteinander kommunizieren können, übersetzend und dolmetschend zu vermitteln.“ (GER, 2001:51)

Diese Definitionen sind Programm und haben eine grosse und wegweisende Bedeutung: Einerseits fassen sie die Resultate und den Stand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen zusammen, die sich in den letzten zwei Jahrzehnten mit Spracherwerb befasst haben, sowie mit Erkenntnissen aus der Inter/Transkulturellen Pädagogik, der Lehrwerkforschung, der Mehrsprachigkeitsdidaktik u.a. (vgl. Manno & Klee, 2009), andererseits stellen die Definitionen ein didaktisches Programm dar, das im Fremdsprachen- und muttersprachlichen Unterricht einen paradigmatischen Wandel in Richtung ganzheitliche und systemische Betrachtungsweise unumgänglich macht. Letztlich führen sie bis hin zum

Wandel von einer einsprachigen zur mehrsprachigen Institution Schule.

2. Reaktionen der Schweiz auf die sprachpolitischen Ziele Europas

„Die Schweiz muss im europäischen Kontext konkurrenzfähig bleiben. Sie muss die anspruchsvollen Ziele der europäischen Programme im Bereich des Sprachenlernens zur Kenntnis nehmen.“ (EDK, 2004)

Zwei grosse Projekte sollen zur Erreichung des Ziels einer funktionalen Mehrsprachigkeit verhelfen: Einmal die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) (vgl. Babylonia 2004/2 und 2007/1) und zum Zweiten die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts um zwei Jahre für zwei Fremdsprachen. Vor allem das zweite Projekt verspricht durch die Gesamtprojektanlage eine Steigerung der Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, und dies, ohne dass sie zu Paukerinnen und Paukern werden müssen.

Zwei Fremdsprachen lernen in der Primarschule, die erste beginnt in der 5., die zweite in der 7. Klasse (Jahrgangsstufen: früher 3.-9. Klasse, jetzt gemäss HarmoS unter Einbezug des Kindergartens 5.-11. Klasse), bedeutet zwar aus lernpsychologischer Perspektive ein Fortschritt, aber *Frühenglisch* oder *Frühfranzösisch* ist es noch nicht, man könnte es als *gerade noch früh genug Französisch* oder *Englisch* bezeichnen. Die schweizerische Bevölkerung ist zwar mehrheitlich einverstanden mit dieser Vorverschiebung, was aber zu Diskussionen geführt hat, war bekanntlich die Sprachenfolge. Inzwischen hat sich die Situation konsolidiert und in drei grossen Regionen wird ein je eigenes Modell realisiert (vgl. Manno & Klee, Brohy in diesem Heft): In den Kantonen, die nahe der Sprachgrenze zur Romandie liegen oder zweisprachig sind, beginnt man mit Französisch, ähnlich wie im Nachbarstaat Baden-Württemberg (Werlen, 2006).

Auch der Sprachenunterricht wird im Zuge der Harmonisierung der Volksschule seit dem 1. August 2009 in den HarmoS bereits beigetretenen 12 Kantonen koordiniert und über Bildungsstandards gesteuert. Weitere Beitrittsverfahren sind noch im Gange (HarmoS-Konkordat, 2007; vgl. Hutterli & Stotz, 2009).

3. Das Projekt *Passepartout* in der Nordwestschweiz

Im Folgenden werden die Themen *Projektorganisation*, *Zeitplan*, *Stundentafel* und *Weiterbildung* erläutert. Der frühen Entscheidung des Kantons Zürich für Englisch als erster Fremdsprache und deren raschen Umsetzung folgte die Nordwestschweiz nicht sofort nach, sondern einige der sechs Grenz- und zweisprachigen Kantone BL, BS, BE, FR, SO, VS erarbeiteten zuerst ein kantonales Sprachenkonzept, das in der langfristigen Planung der Vorverlegung gute Dienste erweist. Die Kantone schlossen sich zum interkantonalen Grossprojekt *Passepartout* zusammen und beginnen 2011 mit Französisch ab der 5. und Englisch ab der 7. Klasse (vgl. oben). Gemeinsam wird erfolgreich geplant, umgesetzt sowie Öffentlichkeitsarbeit geleistet. Die klare Aufgabenteilung in der **Projektorganisation** hat sich bisher bewährt:

- Steuergruppe mit den Erziehungsdirektoren und der Erziehungsdirektorin der sechs Kantone und dem Vertreter der NWEDK
- Gesamtprojektleitung und Leitung der Aus- und Weiterbildung mit verschiedenen Arbeitsgruppen
- Je eigene Projektleitung und -struktur pro Kanton
- Verbindung zur Praxis: Beirat aus Lehrpersonen aller Kantone

Der **Zeitplan** wird unter geringfügigen Abweichungen in einzelnen Kantonen eingehalten:

- Sommer 2011: Erster Jahrgang mit

- Französisch in der 5. (ehemals 3.) Klasse
- Sommer 2013: Erster Jahrgang mit Englisch in der 7. (ehemals 5.) Klasse

Studentafel

Es ist gelungen, sich in den 6 Kantonen auf folgende gemeinsame Studentafel zu einigen:

| Fremdsprachen | 5. Kl. | 6. Kl. | 7. Kl. | 8. Kl. | 9. Kl. | 10. Kl. | 11. Kl. |
|---------------|-------------|--------|--------|-----------|--------|---------|---------|
| | Primarstufe | | | Oberstufe | | | |
| Französisch | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Englisch | | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |

Tab. 1 - Jahrgangsstufen: früher 3. - 9. Klasse, jetzt gemäss HarmoS unter Einbezug des Kindergartens 5. - 11. Klasse (ehemals 9. Kl.)

Das **Weiterbildungskader** für die künftig neu Französisch oder Englisch unterrichtenden Lehrpersonen besteht aus 32 Kursleitenden, die einen speziell für das Projekt *Passepartout* konzipierten ersten, kompetenzorientierten CAS Lehrgang (*certificate of advanced studies*) absolvierten. Dieser wurde vorwiegend von Dozierenden der vier PHs in den *Passepartout* Kantonen zusammengestellt, was eine Verbindung zur Lehrpersonen Aus- und Weiterbildung in den Kantonen gewährleistet.

Das Kurskader wiederum konzipiert einen 12-tägigen Einführungskurs für die Lehrkräfte in den sechs Kantonen.

4. Die Didaktik der Mehrsprachigkeit gemäss *Passepartout*

Um eine einheitliche Philosophie zu gewährleisten, stützt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die erstellten oder einbezogenen online verfügbaren **Referenzgrundlagen**:

- Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit
- Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts (FU) in der Volksschule
- Kompetenzkatalog für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schu-

- le Fremdsprachen unterrichten
- Referenzrahmen: Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften (Kelly *et al.*, 2004)
- RePA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier *et al.*, 2009)
- Weiterbildungskonzept *Passepartout*

- Lehrpläne Französisch und Englisch, Koordination mit dem Lehrplan 21
- Im **Lehrplan** Französisch und Englisch werden hier zusammengefasst fünf Leitideen vorangestellt: Der Lehrplan orientiert sich an den HarmoS Basisstandards (Grundanforderungen) und am ganzheitlichen Kompetenzmodell des GER und betont die kommunikative Handlungsfähigkeit. Der Zugang zu Weltwissen soll über mehr als eine Sprache verwirklicht und damit der vorwiegend noch einsprachige Habitus der Volksschule durchbrochen werden. Da Sprachenlernen aktive Selbstkonstruktion der Lernenden ist, verschiebt sich zeitweise die Lehrerrolle vom eher Vermitteln zum Ermöglichen hin. Die Didaktik der verschiedenen Sprachen in der Schule wird vernetzt.

Auf der Grundlage der HarmoS Standards und des GER werden drei **Kompetenzziele** formuliert, die drei Entwicklungsräumen des Fremdsprachenunterrichts entsprechen:

- Kompetenzziel I: Kommunikative Handlungsfähigkeit
- Kompetenzziel II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen
- Kompetenzziel III: Lernstrategische Kompetenzen

Wenn hier von Kompetenz gesprochen wird, bezieht sich der allgemeine

Begriff auf die folgende Definition. Nach Weinert (2001: 27):

„*versteht man Kompetenzen als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*“

Furrer (2009:34) versteht in Anlehnung an Le Boterf „*Kompetenz als Möglichkeit, in zu beschreibenden Anwendungssituationen erfolgreich zu handeln*“. In der Ausbildung und durch Erfahrung werden die notwendigen Ressourcen erworben, die flexibel eingesetzt werden oder sich bei Bedarf beschafft werden müssen. Die Orientierung an Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Abstraktionsgraden ist eine Hilfe bei der Planung des Unterrichts. Überprüfen lässt sich nur die Performanz (Leistung), nicht die Kompetenz.

Die Kompetenzziele werden in einer Globalbeschreibung, in Richt- und Grobzielen beschrieben, wie z.B. Abb. 1, S. 21-22.

Zur Beurteilung von Prozessen und Ergebnissen werden neben Europäischen Sprachenportfolios (ESP) und Lingualevel (Sammlung praktischer Instrumente für die Beurteilung und Förderung sprachlicher Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht) auch Co-Evaluation, Beobachtung von Gruppenprozessen, Beobachtungsnotizen, Reflexionsmomente und Erfahrungsberichte als Evaluationsinstrumente eingesetzt. Indeneinleitenden Bemerkungen steht: „*Die Deskriptoren des Lehrplans geben an, welche sprachlichen Handlungen die Schülerinnen und Schüler üben und welche Inhalte die Lehrpersonen vermitteln sollen. Damit definiert der Lehrplan so genannte*

Abbildung 1: Französischlehrplan Passepartout

| Kompetenzbereich I | | Sprachhandeln SCHREIBEN | Schuljahre 5/6 |
|---|--|--|-----------------------|
| Niveau A 1.1 Globalziel: | | Wörter notieren und einfache Sätze und sehr kurze einfache Textsorten schreiben. | |
| Handlungsfelder | | Lernaktivitäten und Inhalte | |
| Neuen Inhalten und neuem Weltwissen in der Fremdsprache begegnen. | <ul style="list-style-type: none"> • Zu einem neuen Thema wichtige Sätze ins Lernheft abschreiben. • Nach Vorlage einen ganz einfachen Steckbrief von sich selbst, von einer Freundin/einem Freund schreiben. • Ein Arbeitsergebnis zu einem Thema mit Hilfe von Illustrationen, Zeichnungen und Bildern schriftlich darstellen. | | |
| Geschichten in der Fremdsprache erfahren und erschliessen. | <ul style="list-style-type: none"> • Aus einer Geschichte die wichtigsten Personen, Orts- und andere Angaben in eine Tabelle eintragen. • Selbst kurze Geschichten oder Comics zeichnen und einzelne Sätze dazu schreiben. | | |
| Die Fremdsprache in der Gruppe anwenden. | <ul style="list-style-type: none"> • In Gruppen kurze Texte verfassen (Poster, Leporello, Checkliste). • Einfache Texte von andern Gruppenmitgliedern ergänzen. | | |
| Kompetenzbereich II | | BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN Schulj. 5/6 | |
| Globalziel: | | Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen. | |
| Handlungsfelder | | Lernaktivitäten und Inhalte | |
| Savoir / Wissen: Elementare Kenntnisse zu sprachlich-kulturellen Eigenheiten und zur Vielfalt von Sprachen und Kulturen erwerben. | <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikationsformen erkennen. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Kommunikationssysteme: Verkehrschilder und Piktogramme, Verkehrshandzeichen, Gebärden, Tierlaute (versprachlicht «kikeriki», «cocorico» und so, wie sie in der Natur vorkommen).</i> – <i>Verbale und nonverbale Formen von Emotionen und Sprachhandlungen, sich verbal oder nonverbal begrüßen, zustimmen, ablehnen; Schmerzlaute, verbal und nonverbal.</i> • Einige Merkmale der sprachlichen Vielfalt kennen lernen. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Grussformeln, Vornamen, Verse, Lieder in verschiedenen Sprachen begegnen.</i> • Einige Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen französischer und deutscher Sprache und Kultur kennen. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Laute, die nur im Deutschen vorkommen und nicht im Französischen, und umgekehrt.</i> | | |

content standards, d.h. er beschreibt das Unterrichtsgeschehen und nicht die zu erbringende Leistung.“ Die Beschreibung des Unterrichtsgeschehens ist für Lehrpersonen eine direkte Planungshilfe für den Unterricht: die bisherigen Lehr- und Lernmethoden werden erweitert, neu gewichtet, angepasst und durch weitere Elemente und Materialien ergänzt. Folgende Elemente fügen sich wie ein Puzzle zusammen, wobei die hellen 2 Elemente

Bilingualer/immersiver Sachfachunterricht und *Austausch und Begegnung* freiwillig sind und hier nicht behandelt werden (siehe Abb. 2, S. 22). Kommunikative, handlungsorientierte Aufgaben (tâches, tasks), die situativ auch Weltwissen vermitteln, werden mit systematischer Arbeit an Sprachmitteln, sprachenübergreifender Reflexion, (Auswendig)lernen von Liedern und Texten, usw. kombiniert. Mehrsprachige Lernende nutzen z.B.

Wortschatz oder Sprachlernstrategien einer Sprache im Transfer in die andere und vergrössern somit ständig die Basis ihres miteinander verbundenen oder vernetzten mehrsprachigen Repertoires. Nicht nur im Fremdsprachenunterricht, auch im Deutschunterricht, HSK- (Heimatliche Sprache und Kultur) oder DaZ-Unterricht wie gelegentlich auch in andern Fächern soll sprachenübergreifend gelehrt und gelernt werden.

| Kompetenzbereich III | | LERNSTRATEGISCHE KOMPETENZEN | Schuljahre 5/6 |
|---|--|-------------------------------------|-----------------------|
| Globalziel: | Einfache Lerntechniken erwerben und anwenden, positive Einstellungen zum Sprachenlernen aufbauen und dieses mit Hilfe des Sprachenportfolios (ESP I) reflektieren. | | |
| Handlungsfelder | Lernaktivitäten und Inhalte | | |
| Sprachlernen: Strategien aufbauen, um möglichst effizient zu lernen. Strategien zum Wortschatzlernen entwickeln. | <ul style="list-style-type: none"> • Hören/Sehen: Aufmerksam hinhören, auf Geräusche, auf Satzmelodie, auf Mimik und Gestik der Lehrperson achten. • Sprechen: Die Gesprächspartner beobachten, Mimik und Gestik zu Hilfe nehmen, das Nichtverstehen signalisieren; durch Nachsingen und Nachsprechen das freie Sprechen Schritt für Schritt lernen. • Lesen: Texte erschliessen durch Bilder-Anschauen und Titel-Beachten, Bekanntes und Parallelwörter in anderen Sprachen suchen, raten. • Schreiben: Genau lesen, sorgfältig abschreiben und durch Vergleichen überprüfen. • Wortschatzlernen: Möglichkeiten des Wortschatzlernens kennen lernen, z.B. Beginn mit Wortschatzheft, Nutzen der Wortkartei, Lernspiele, usw. • Lernen durch Lehren: Mit einfachen Beispielen die Technik «Lernen durch Lehren» benutzen, also anderen etwas beibringen und dabei selbst weiterlernen. | | |

„Bewusstheit für Sprache und Kulturen zu fördern heisst, Schülerinnen und Schüler anzuregen, über Sprache und das Sprachenlernen nachzudenken, sie zu ermutigen, sprachliche Gesetzmässigkeiten, Grundmuster und Strukturen, sprachliche Variationen, Eigenheiten und kulturelle Stereotypen zu erkennen. Sprachvergleiche führen zu Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion (...) Bewusstheit für Sprache und Kulturen zielt über die Fähigkeit hinaus, sich in einer konkreten Situa-

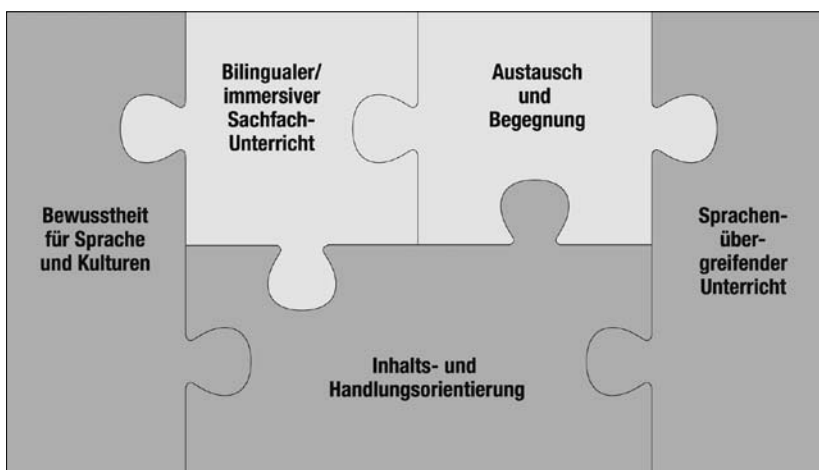
on in der Zielsprache zu verständigen. Sie hat eine positive Rückwirkung auf die Erstsprache. In der Lage zu sein, über sprachliche Mechanismen sowie die eigene und andere Kulturen nachzudenken, fördert eine positive Haltung zur Sprachen- und Kulturrenvielfalt und führt zum Abbau von Vorurteilen. Diese Offenheit, gepaart mit Techniken für das Sprachenlernen (Lernstrategien), legt die Basis für ein lebenslanges selbstständiges Weiterentwickeln des mehrsprachigen

Repertoires.“ (Lehrplan: 9)

Der Lehrplan schlägt als Orientierungshilfe auch Gestaltungsmöglichkeiten von guten Lernbedingungen im Unterricht vor, wie z.B. ein mehrsprachiges Repertoire aufbauen, authentische, anregende Materialien zum inhaltlichen Arbeiten nutzen, Grammatik und Wortschatz als Mittel, nicht als Selbstzweck lernen, ELBE-Aktivitäten auf jeder Stufe in den Fremdsprachenunterricht integrieren, durch Kooperation und Absprachen vorhandene Ressourcen nutzen, Zielklarheit und Methodenvielfalt anstreben, ein unterstützendes Lernklima schaffen, differenziert mit Fehlern umgehen und Erfassen und beurteilen der Kompetenzen.

„Auf einer praktischen, auf den Unterricht bezogenen Ebene bedeutet dies für die Unterrichtenden unter anderem, dass die Grundprinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit bekannt sind und von allen geteilt werden, die Ziele und Inhalte des Unterrichts der verschiedenen Sprachen aufeinander abgestimmt werden, alle die Lehr- und Lernmaterialien der an ihrer Schule unterrichteten Sprachen

Abbildung 2: Passepartout Lehrplan, S. 8.



kennen, Kompetenzen, Lernstrategien und Techniken vernetzt aufgebaut und dieselben Bewertungskriterien angewandt werden.“ (Didaktische Grundsätze: 6)

Und letztlich äussert sich der Lehrplan zur Sicherstellung der didaktischen Kohärenz und zur Koordination und Kooperation zwischen Lehrpersonen, Schulleitung und Erziehungsdirektion.

5. Das Lehrmittel *Mille feuilles*

Für Französisch wird ein neues Lehrmittel *Mille feuilles* geschaffen, das durch die ganze Volksschulzeit hindurch eingesetzt wird und eine vertikale Kohärenz garantiert.

Ein neues Lehrmittel Englisch ist ebenfalls in Abstimmung zum Französischlehrmittel vorgesehen, so dass mindestens zwischen diesen beiden Fremdsprachen die horizontale Kohärenz gewährleistet wird, gewünscht wird auch eine Verbindung zum Deutschunterricht.

Die ersten der jährlich vier vorgesehenen *Magazines* sind bereits in 35 Klassen in drei Kantonen in Erprobung, was eine hohe Qualität und Praxisverträglichkeit garantiert. Die Lehrpersonen werden während der Erprobung weitergebildet und begleitet.

6. Perspektiven

Wir leben bereits in einer mehrsprachigen Gesellschaft, und Schule als mehrsprachige Institution könnte man sich künftig ungefähr folgendermassen vorstellen:

Sprachen und Kulturen des Individuums werden wahrgenommen, Austauschlehrpersonen und Austauschlernende trifft man im Schulhaus an, andere Sprachen werden nicht nur auf dem Pausenplatz gehört, sondern auch im Lehrerzimmer gesprochen und gemeinsam in der authentischen Kommunikation gebraucht, Sprach-

wechsel (*Code-switching*) ist üblich, HSK-Lehrpersonen (Heimatliche Sprachen und Kulturen) sind integriert, mehrsprachige Websites entstehen, in der Schulbibliothek stehen Bücher und Medien aus andern Ländern und Kulturen, es wird z. B. ein Sporttag auf Englisch durchgeführt und ein Musiktag auf Französisch, Kochen in der Hauswirtschaft geschieht zeitweise auf Italienisch und es wird ein Kurs in Schweizer Mundart angeboten u.a. Abschliessend ist zu erwähnen, dass zu den Gelingensbedingungen gut ausgebildete, motivierte Französischlehrkräfte gehören, an denen es leider zunehmend mangelt, da in den letzten Jahren Französisch in der Prioritätenliste der Bildungspolitiker/innen nicht an erster Stelle stand. Die Anforderungen an die verfügbare Zeit von Lehrpersonen (Absprachen, Zusammenarbeit) und ihr sprachliches und didaktisches Können sind zudem hoch.

Anmerkung

¹ Unter vertikaler Kohärenz versteht man den lückenlosen Aufbau über die ganze Volksschulzeit hinweg, ohne Unterbruch bei den Schnittstellen z. B. von der Primarschule in die Sek. Stufe 1.

Unter horizontaler Kohärenz versteht man den inneren Zusammenhang aller Fächer in einem selben Jahrgang.

Literatur

- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörcz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A. in Zusammenarbeit mit Molinié, M., Deutsche Fassung: Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2009). *RePa Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. (<http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>)
- Däscher, M., Flükiger, S., Gerber, R. & Saudan, V. (2010). *Passepartout. Lehrplan Französisch. Lehrplan Englisch. Projektversion*. Basel: Werner Druck. (www.passepartout-sprachen.ch)
- EDK. HarmoS-Konkordat (14. Juni 2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Bern. (www.fdp.ch/platform/content/element/93005/080501%20Faktenblatt_HarmoS.pdf)

EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern. (http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)

Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur (2010). *Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010*. (www.cebs.at/documents/MehrsprAmbitionen.pdf)

Furrer, H. (2009). *Das Berner Modell. Ein Instrument für eine kompetenzorientierte Didaktik*. Bern: hep Verlag AG.

Hutterli, S. & Stotz, D. (2009). *OECD Länderbericht der Schweiz: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen*. (<http://verein.ecml.at/OECD/CERIRegionalseminar2009/L%C3%A4nderberichte/tabid/105/Default.aspx>)

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza Ch., & McEvoy, W. (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Southampton, UK: University of Southampton.

Manno, G. & Klee, P. (2009). Eine Analyse des Lehrmittels *Young World* - Bericht aus dem Atelier Ostschweiz. *Babylonia* 4/2009, 26-32.

Passepartout, AG Rahmenbedingungen (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts (FSU) in der Volksschule*. (www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/didaktik.html)

Saudan, V. & Sauer, E. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit*. (www.passepartout-sprachen.ch/dms/.../pdf/AspekteDidPP20090119.pdf)

Studer, Th. & Wieden Keller, E. (2008). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5.-9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag plus AG.

Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt Verlag.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (pp.17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

Werlen, E. (2006). Neuland Grundschul-Fremdsprachenunterricht. Empirische Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung *Fremdsprachen in der Grundschule* in Baden-Württemberg. *Babylonia*, 1/2006, 10-16.

Christine Le Pape Racine

ist Fremdsprachendidaktikerin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), verantwortlich für die Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen an der Primarstufe, in Solothurn. Ihr Spezialgebiet ist der immersive (bilinguale) Unterricht. Sie ist Präsidentin der APEPS (Association pour l'enseignement plurilingue en Suisse).

Claudine Brohy
Freiburg

“Ils vont tout mélanger” oder “L’allemand, ça aide pour l’anglais”?

Bericht aus dem Atelier Westschweiz - Deutsch vor Englisch

Il 24 ottobre 2009, durante la giornata del Forum delle lingue seconde in Svizzera, svoltasi all’Alta scuola pedagogica di S. Gallo, dedicata all’implementazione della didattica integrata delle lingue, tre atelier hanno fatto il punto della situazione in questo ambito, esplorando il grado di avanzamento e i termini della posta in gioco in tre regioni: la Svizzera orientale, la Svizzera del Nord-Ovest, in particolare con i cantoni “Passepartout”, e infine la Svizzera romanda. Il presente contributo, con l’aiuto dei dati presentati durante l’atelier e delle discussioni in merito, tenta di tracciare un profilo della situazione particolare della Svizzera romanda, senza tuttavia render conto della totalità dei ricchi scambi avvenuti in quell’occasione.

La Suisse romande: un paysage linguistique et éducatif particulier

Lors de la journée du *Forum langues étrangères Suisse* sur l’implémentation de la didactique intégrée des langues étrangères, le 24 octobre 2009 à la Haute école pédagogique de St-Gall, trois ateliers faisaient état de la situation, des enjeux et des avancés réalisés dans trois régions: Suisse orientale, Suisse du Nord-Ouest, et notamment les cantons *Passepartout*, ainsi que la Suisse romande. Cette contribution fait état de la situation particulière de cette dernière en reprenant les données présentées durant l’atelier, ainsi que les discussions déclenchées, sans toutefois bien sûr pouvoir rendre totalement compte de l’interactivité inhérente à un atelier.

La Suisse romande est caractérisée par son statut minoritaire face à la Suisse alémanique et par son sentiment d’insécurité linguistique face à la France. Elle a adopté une vision «citoyenne» de l’apprentissage des langues, en maintenant l’allemand en tant que deuxième langue apprise à l’école, ce qui suscite parfois des remontrances de la part des élèves et des parents (et parfois aussi des enseignants ...) qui auraient des velléités d’opter pour l’anglais en tant que première langue étrangère (L2). Toutefois, le signal politique est clair, et de ce fait, la Suisse romande est probablement la seule région au monde à exiger la chronologie d’apprentissage des langues français-allemand-anglais pour tous les élèves. Mais il reste à anticiper l’introduction de l’anglais à l’école primaire, à trouver les supports pédagogiques idoines, à former enseignantes et enseignants, à coordonner l’enseignement des

différentes langues dans une optique de didactique intégrée et finalement à donner corps à un concept qui navigue entre quelque chose qui va de soi et quelque chose qui (re)présente des obstacles didactiques importants, dans un souci non seulement d’efficacité pédagogique et économique, mais aussi de cohérence avec les théories d’apprentissage et de développement d’une citoyenneté plurilingue.

Sprachliche Ausgangslage in der Westschweiz

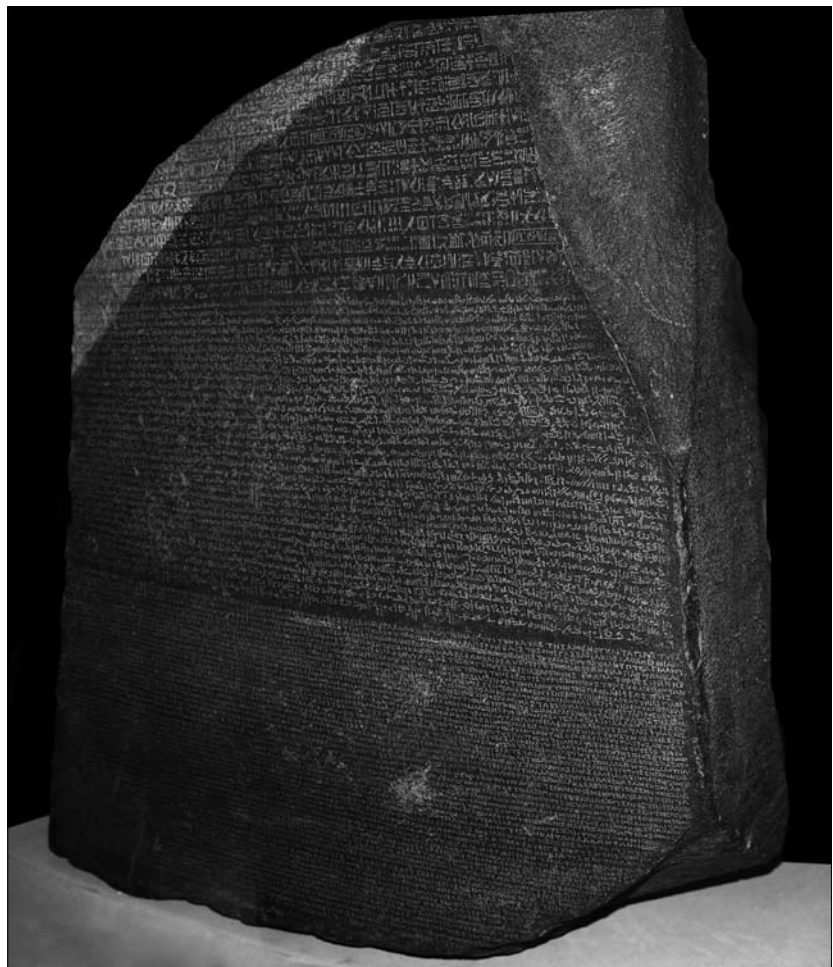
Die Westschweiz zählt ca. 1.5 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner, was weniger als die *Aire urbaine* der Stadt Lyon ausmacht, und kann politisch und kulturell als doppelte Minderheit angesehen werden. Innerhalb der Schweiz wird der Minderheitenstatus, vor allem im Mediendiskurs, immer wieder hervorgehoben: Die Überstimmung der Westschweiz in den eidgenössischen Abstimmungen, die wirtschaftliche Dominanz der Deutschschweiz, die Übervertretung der Deutschsprachigen in der Bundesverwaltung und anderen eidgenössischen Gremien werden immer wieder angeprangert und lösen zum Teil Ressentiments aus, welche sich in den Einstellungen gegenüber dem Deutschen, den Dialekten, den Deutschsprachigen und der Deutschschweiz gegenüber äussern, wobei diese Attitüden natürlich höchst uneinheitlich und auch fluktuierend sind und es auch viele Ausnahmen gibt. Gegenüber Frankreich empfindet das Welschland häufig eine so genannte *insécurité linguistique*

(siehe z. B. Singy, 1996), wie dies oft bei peripheren Sprachgemeinschaften der Fall ist. Gleichzeitig hat es in Bezug auf die Mundarten die gleichen sprachpolitischen Entscheide wie das Nachbarland getroffen, und so, von einigen wenigen Ausnahmen in den Kantonen Freiburg und insbesondere Wallis abgesehen, die *Patois* gänzlich aus dem sozialen und wirtschaftlichen Leben verbannt, was natürlich die (häufige) negative Haltung gegenüber den Deutschschweizer Dialekten begünstigt. In Bezug auf die Sprachkultur lehnt sich das Welschland ebenfalls an den grossen Nachbarn an, ein starkes Normbewusstsein ist vorhanden, so wie auch das Gefühl, dass „gutes“ Französisch gleichzeitig Ausdruck anderer Kompetenzen sein soll und für die soziale Mobilität unabdingbar ist. Wie auch anderswo ist die Sorge um die Qualität der Erstsprache (L1) Französisch vorhanden, und zwar aus verschiedenen Gründen: Die L1 ist Ausdruck der Identität und Kultur einer Minderheit, soll aber auch die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Integration der Migrantenkinder gewährleisten. In diesem Zusammenhang spricht man von „langue d'accueil“, „langue d'intégration“, „langue de scolarisation“ oder „langue commune“. Die Sorge um die Erst-, Mutter- oder Lokalsprache ist nicht neu, wie ein Zitat aus dem Jahr 1909 belegt: „On fait tant de mathématiques, de physique, de chimie, d'allemand et d'anglais, qu'il ne reste plus rien pour le français“ (La crise du français, 1909). Gleichzeitig beweist der Passus, dass ein Lehrplan mit drei Sprachen nichts Neues ist ... Angesichts der Grösse der Sprachgebiete fallen die zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis für die Westschweiz relativ mehr ins Gewicht als für die Deutschschweiz, sei es in Bezug auf die Schulkoordination oder im öffentlichen Diskurs. Diese müssen auch zwischen den Sprachregionen und den Schulkulturen koordinieren. So haben alle zweisprachigen Kan-

tone Sprachenkonzepte entwickelt, basierend auf dem schweizerischen Gesamtsprachenkonzept (EDK, 1998) und den Beschlüssen der EDK vom 25. März 2004 (EDK, 2004). Das Sprachenkonzept Schweiz hält in Bezug auf die integrierte Didaktik in seinen Prinzipien fest: „Der Unterricht sämtlicher Sprachen, die in den Lehrplänen enthalten sind (inklusive der lokalen Landessprache), geschieht im Rahmen abgestimmter Didaktiken“ (EDK, 1998). Im französischen Text ist von „didactiques des langues coordonnées“ die Rede. Der Kanton Freiburg hat 2009 sein Sprachenkonzept in die Vernehmlassung geschickt, die Resultate und politischen Entscheidungen stehen im Moment noch aus.

Auch hier wird die integrierte Didaktik angesprochen, mittels der die verschiedenen Innovationen umgesetzt werden sollen:

«Il convient de relever l'éveil et l'ouverture aux langues, l'utilisation du PEL, l'introduction de l'anglais dès la 5P, mesures auxquelles il faut ajouter la conduite de projets linguistiques au sein des établissements: enseignement précoce de la L2, instauration de classes bilingues dans les établissements situés sur la frontière linguistique, démarches d'enseignement intégré aux autres disciplines. Dans le cadre de ces innovations, une attention particulière sera portée au développement de la didactique intégrée des langues“ (DICS, 2009:14).



Stele di Rosetta, trilingue: geroglifico, demotico e greco.

Bildungspolitische Strukturen und Sprachenlernen in der Westschweiz

Die *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) mit Sitz in Neuenburg wurde 1874 eingerichtet und ist somit die älteste der vier Regional Konferenzen der Schweiz. Sie vereinigt die frankophonen Kantone, die französischsprachigen Teile der zweisprachigen Kantone und den Kanton Tessin. Sie sichert die bildungspolitische interkantonale Kooperation und Koordination (Westschweizer Lehrplan/Plan d'études romand, Sprachenpolitik, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Sekundarstufe II, Berufs- und Karriereberatung, Lehr- und Lernmittel, Medien und Technologien, Evaluation, Förderung der französischen Sprache durch die *Délégation à la langue française* usw.). Die CIIP hat in den letzten Jahren drei politische Erklärungen herausgegeben: *Finalités et objectifs de l'Ecole publique* (2003), *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (2003), *Vers un Espace romand de la formation* (2005). Prioritäres Ziel für die Periode 2009-2012 ist die Schaffung der Westschweizer Bildungslandschaft (*Espace romand de la formation*). Die Convention scolaire romande (CSR) wurde von den Kantonen ratifiziert und trat am 1.8.2009 in Kraft. Sie setzt das HarmoS-Abkommen der EDK um, geht aber in gewissen Punkten viel weiter als dieses. Der *Plan d'études romand* (PER) soll im Herbst 2011 eingeführt werden.

Die *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues* von 2003 behandelt Prinzipien und Thesen in Bezug auf die Stellung der Sprachen (Lokalsprachen, Landessprachen, Englisch, alte Sprachen, Sprachen der Migration) im Curriculum, die Lernziele, die Evaluation und die LehrerInnenbildung, sie spricht unter Punkt 1.3 „Relations entre les app-

Wenn wir wirklich die HarmoS-Bedingungen und die europäischen und erziehungspolitischen Grundsätze erfüllen wollen, stehen wir unter Zugzwang, mit den Prinzipien der integrierten Didaktik Ernst zu machen.

rentissages / *curriculum intégré*“ die integrierte Didaktik direkt an:

„L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré des langues* [Hervorhebungen im Original] définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précise les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques“.

Die Sprachen der Migration werden auch einbezogen, man spricht hier aber von einem koordinierten Ansatz: „Les langues de la migration ont également leur place dans le cadre d'une approche coordonnée de l'enseignement/apprentissage des langues“.

In der Westschweiz setzte der Zweitsprachunterricht früher ein als in der Deutschschweiz. Deutsch als L2 wurde von der 5. Klasse in die 4. und Anfang der 2000er Jahre in die 3. Klasse der Primarstufe vorverlegt. Dieser klare bildungspolitische Entscheid für die zweite Landessprache wird gestützt durch Untersuchungen im wirtschaftlichen Bereich (z. B. Grin, 1999). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Kanton Wallis, der den Zweitsprachunterricht schon früher in die 3. Klasse verlegt hatte, ihn im Namen der Westschweizer Schulkoordination eine Zeitlang wieder in die 4. Klasse zurückverlegen musste. Verglichen mit anderen Ländern kann also nicht von einem

Enseignement précoce des langues gesprochen werden, dieser müsste schon im Kindergarten oder in der 1. Primarklasse einsetzen. Drei Lehrmittelkollektionen stehen den Kantonen zur Verfügung: Tamburin, Gen@ial und Auf Deutsch! Mittelfristig sollen sie durch neue Lehr- und Lernmittel ersetzt werden (siehe auch: Berger, 2009).

Englisch als zweite Fremdsprache (L3) wurde sukzessiv von der 8. Klasse in die 7. vorverschoben, ab 2013 beginnt der Englischunterricht für alle Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse. Die Ausschreibung für ein gemeinsames Lehr- und Lernmittel wurde Ende 2009 publiziert. Im Moment können die Kantone aus einer Liste von Materialien auswählen (z. B. *New Live* von Didier, *Go!* von Longman, *New Hotline* von Oxford University Press).

Der Klappentext von *New Hotline* verspricht folgendes:

„Cross-cultural and cross-curricular studies: Students are encouraged to compare their own language and culture to that of English and the world of English speakers. Topics from other school subjects are introduced to integrate language studies with other subjects in the curriculum“.

Ein Blick in das Buch ergibt aber u. a. folgende Probleme: Der Rolle des Englischen als Lingua franca wird keine Bedeutung beigemessen, die dargestellten Personen sind Native Speakers, das Lehr- und Lernmittel ist für Englisch als L2 und nicht L3 konzipiert, es stützt sich also nie auf vorhandene Lernerfahrungen und der CLIL-Ansatz geht nicht über die typischen landeskundlichen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts hinaus.

Für die Westschweizer Lehrpersonen und deren Gewerkschaften sind neue Lehr- und Lernmittel (moyens d'enseignement romand, MER) für die Umsetzung des PER auch im sprachlichen Bereich unabdingbar: pas de PER sans MER ...

Im Gegensatz zu den Deutschweizer Kantonen kam es in keinem Westschweizer Kanton zu einer Abstimmung, welche das Lehren und Lernen zweier Fremdsprachen in der Primarschule in Frage gestellt hätte. Zweisprachiger Unterricht ist auf dieser Stufe nach wie vor marginal, einzig die Kantone Wallis und Jura führen fakultative zweisprachige Klassen im öffentlichen Schulsystem während der obligatorischen Schulzeit.

Sprachpolitische Gremien in der Westschweiz

Innerhalb der CIIP beschäftigen sich mehrere Gremien mit der Umsetzung der sprachpolitischen Entscheide, der Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien und der Modellierung der integrierten Didaktik oder Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der *Groupe de travail langues* (GTL), im Oktober 2001 geschaffen, hatte als Aufgabe, „d'élaborer des principes généraux d'une politique coordonnée en matière d'enseignement des langues pour la Suisse romande“. Er wurde Anfang 2005 vom *Groupe de référence enseignement des langues* (GREL) abgelöst. Parallel zum GREL arbeitet der *Réseau des responsables langues des cantons* (RERLANG) an den praktischen Fragestellungen in Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen und an der interkantonalen Kooperation. In Zusammenarbeit mit dem RERLANG und andern Gremien haben GTL/GREL vier Foren zur integrierten Didaktik organisiert, die jeweils von etwa 150 Personen besucht wurden: 2003 an der PH Lausanne, 2004 an der PH Freiburg, 2007 an der PH BE-JUNE in Biel (Akten: Brohy/Rezgui, 2008) und 2009 an der PH Wallis. Der GREL gibt eine Publikationsreihe zur integrierten Didaktik heraus, der erste Band zum zweisprachigen Unterricht ist bereits erschienen (Brohy/Gajo, 2008). Der GREL ist im Sinne der

Umsetzung der *Déclaration* von 2003 an zwei Mandaten beteiligt: Das eine Projekt behandelt die Stellung der alten Sprachen auf der Sekundarstufe I innerhalb des Konzeptes der integrierten Didaktik (siehe den Beitrag von Kolde in diesem Band), das andere die Inventarisierung von Praxen integrierter Didaktik in der Schule.

Spiegelbildlich zum GREL und RERLANG arbeiten der *Groupe de référence enseignement du français* (GREF) und der *Réseau des responsables de l'enseignement du français des cantons* (REREF) auf dem Gebiet des Französischen als Schulsprache (Erst- oder Zweitsprache). Der GREF war an der Organisation des Forums 2009 mitbeteiligt mit dem erklärten Ziel, die Lokalsprache Französisch (als L1 oder L2) in die Umsetzung der integrierten Didaktik stärker mit einzubeziehen.

Weiter beschäftigen sich innerhalb der CIIP mit Sprachenlernen der *Groupe de travail romand PEL* (Portfolio) und der *Réseau des responsables cantonaux des échanges linguistiques*. Die *Commission d'évaluation des ressources et projets* (COMEVAL) ist verantwortlich für die Lernmaterialien. Diese Gruppen arbeiten weitgehend selbständig und unabhängig voneinander.

Einige Projekte in der Westschweiz

Während des Ateliers wurden auch Beispiele, Projekte und Ansätze vorgestellt und diskutiert, welche Prinzipien der integrierten Didaktik umsetzen, so die verschiedenen Austauschprojekte der Kantone Freiburg und Wallis (10. Fremdsprachliches Schuljahr, Projekt Valais-Wallis der Sekundarstufe I, Einzel- und Klassenaustausch etc.), die Projekte und Lernmaterialien in Bezug auf EOLE, ELBE und Language Awareness, das (Vor-)Lesen zweisprachiger Kinderbücher zu Hause im Rahmen des Projektes *sacs*

d'histoires (cf. Perregaux, 2006), der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen RePa/CARAP (Candelier *et al.*, 2007), dessen Deskriptoren als Hilfe für die Ausarbeitung von Lehrplänen und Lernmaterialien dienen.

Ausgehend vom Bericht zum Projekt *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation – Le projet GECKO* in Genf (cf. Grin *et al.*, 2006) wurden Formen der Zusammenarbeit zwischen den Sprachlehrpersonen thematisiert. Der Bericht deutet dabei an verschiedenen Stellen die Schwierigkeiten an:

«Lors de la rédaction des plans d'études, il semble y avoir eu des velléités d'approche commune à l'anglais et à l'allemand. Force est de constater que cette intention n'a pas abouti et qu'après quatre ans de présence de l'anglais dans le curriculum des élèves, les contacts entre les deux groupes sont largement inexistant: 'On se tolère' – 'Chaque camp est dans son coin. Il n'y a pas de réflexion commune sur les langues étrangères'» (Grin *et al.*, 2006:52).

«Le plan d'études spécifie toutefois que 'l'apprentissage de l'anglais développe des capacités de réflexion par rapport à sa propre langue ou à d'autres langues 2'. Nos différents interlocuteurs sur le terrain rapportent une tendance à la confusion entre l'anglais et l'allemand chez les élèves» (Grin *et al.*, 2006:52).

Hingegen waren 41% der Schülerinnen und Schüler mit der Fragestellung 26 einverstanden: «Quand j'étudie l'anglais, je compare avec le français et l'allemand» (Grin *et al.*, 2006:166).

Die Kolleginnen aus Genf gaben aber während des Ateliers an, dass in den letzten Jahren viel Arbeit geleistet wurde, und dass die Integration zwischen Deutsch L2 und Englisch L3 dank der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen nun viel weiter gediehen ist.

Schluss

Mehr Sprachen früher zu unterrichten und zu lernen bedingt auch, dass man sie *anders* unterrichtet und lernt. Das ist natürlich leichter gesagt als getan, wie dies in pädagogischen Kontexten immer der Fall ist. Dass die Lernenden schliesslich die *Integration* vornehmen müssen, ist klar, wie man ihnen dabei helfen kann, ist im Moment Thema vieler Veranstaltungen und Publikationen (z. B. Le Pape Racine, 2009; Manno, 2003; Wokusch, 2009). Gefordert sind also die Lernenden selbst, aber auch die Unterrichtenden, die Autorinnen und Autoren von Lehr- und Lernmaterialien, alle, die sich mit der Erstellung von Lehrplänen befassen. Die Haltung der Lehrpersonen, die Mehrsprachigkeit als Normalität anzusehen und auch selber zu leben, ist äusserst wichtig, damit die Schule zu einem mehrsprachigen Raum wird und so dem eigentlichen Leben entspricht, das sich für die meisten Menschen in seinen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Dimensionen in mehreren Sprachen abspielt. Der neue Zensus Ende 2010 wird übrigens zum ersten Mal zulassen, dass man mehrere Sprachen als Erstsprachen angeben kann.

Des Weiteren müssen die verschiedenen Begriffe geklärt und auf ihre Trennschärfe hin untersucht werden: didactique intégrée, didactique coordonnée, didactique intégrative, Mehrsprachigkeitsdidaktik, integrative (Fremd-)(Sprachen-)Didaktik ... Es muss bestimmt werden, welche Fächer sie umfassen und welche Anforderungen an Lehrpersonen (Profil und Ausbildung), Curricula, Lehr- und Lernmittel, Schulentwicklung etc. gestellt werden. Es können folgende Modelle ausgemacht werden, welche – auf der spezifischen Sprach- und Schulsituation der Westschweiz basierend – den unterschiedlichen Grad der Integration zwischen den Sprachen und Fächern berücksichtigen:

Minimal: Deutsch, Englisch (Tertiärsprachendidaktik, integrative/integrierte Fremdsprachendidaktik)

Median: Französisch, Deutsch, Englisch (integrative/integrierte Sprachendidaktik)

Maximal: Migrationssprachen, Französisch, Deutsch, ggf. Schweizerdeutsch, Englisch, alte Sprachen (Mehrsprachigkeitsdidaktik)

Maximal+: alle oder ein Teil der genannten Modelle, kombiniert mit zwei- und mehrsprachigem Unterricht, CLIL und EMILE (Integration von Sprache und Sachfach, integrierte Didaktik).

Wenn wir wirklich die HARMOS-Bedingungen und die europäischen und erziehungspolitischen Grundsätze erfüllen wollen, stehen wir unter Zugzwang, mit den Prinzipien der integrierten Didaktik Ernst zu machen und auch gleichzeitig ihre Grenzen zu sehen.

Bibliografie

- Apprendre les langues. *Educateur*. Mars 2005.
- Berger, C. (2009). Moyens d'enseignement des langues. *Les moyens d'enseignement. Bulletin CIIP*, no 23, 17-19.
- Brohy, C. & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de la situation et propositions*. Neuchâtel: CIIP.
- Brohy, C. & Rezgui, S. (eds) (2008). *Didactique intégrée. Babylonia 1*.
- Candelier, M. (coord.) (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures*. Graz: CELV.
- La crise du français. *Le Pays*, 29.2.1909.
- CIIP (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. Neuchâtel.
- CIIP (2007). *La politique des langues. Bulletin de la CIIP no 21*. Décembre 2007.
- DEKS (2006). *Kantonales Konzept zum Sprachenunterricht für den Kindergarten und die obligatorische Schulzeit*. Sitten: DEKS.
- DICS (2009). *Projet de concept cantonal de l'enseignement des langues*. Fribourg. <http://admin.fr.ch> [3.1.2010].
- EDK (1998). *Sprachenkonzept Schweiz: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept [3.1.2010].
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obli-*

gatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. 25. März.

Elmiger, D., collab. Bossart, M.-N. (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: IRDP.

Elsworth, St. et al. (1996). *Go!* Harlow: Longman.

Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg.

Grin, F., Hexel, D. & Schwob, I. (2006). *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation: le projet GECKO*. Genève: SRED.

Hutchinson, T. (1998). *New Hotline*. Oxford: Oxford University Press.

Le Pape Racine, Ch. (2009). Mut zur Mehrsprachigkeit in der Schule. In Métry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hrsg.), *Fremdsprachen lernen in der Schule* (pp. 35-55). Bern: hep Verlag AG.

Manno, G. (2003). Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik: Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine neue Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? In Hufeisen, B. et al. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Perregaux, Ch. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 17-30.

Plays Martin-Cocher, O. et al. (2000). *New Live*. Paris: Didier.

Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris: L'Harmattan.

Wokusch, S. (ed) (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Didactique intégrée des langues*. Bericht zum Symposium vom 3. Dezember 2008 am IWB, PH Bern. www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/bericht_symp_mds_synth.pdf [3.1.2010].

Claudine Brohy

ist Soziolinguistin. Sie ist Lektorin am Sprachenzentrum der Universität Freiburg. Sie beschäftigt sich mit Sprachenkontakt im weitesten Sinne, Sprachenpolitik und Sprachenrecht, Sprachenlernen, zweisprachigem Unterricht und integrierter Didaktik. Sie ist Mitglied des GREL, Vizepräsidentin der APEPS und die Schweizer Expertin für die europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen.

Giuseppe Manno

Basel / Neuchâtel

Peter Klee

St. Gallen

Eine Analyse des Lehrmittels *Young World*

Bericht aus dem Atelier Ostschweiz - Englisch vor Französisch

L'enseignement précoce de l'anglais en Suisse orientale implique l'inversion de l'ordre d'introduction des langues étrangères: l'anglais est désormais enseigné avant le français. En principe, on peut supposer que l'enseignement précoce de l'anglais aura une influence positive sur l'apprentissage du français. Cependant la question de savoir dans quelle mesure la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues pourra avoir lieu dépendra en grande partie des manuels utilisés. A cette fin et pour développer des formes économiques d'enseignement et d'apprentissage, une analyse des manuels utilisés dans le canton de Saint-Gall, Young World 1-4 et envol 5, 6, a été effectuée. L'article présente diverses activités interlinguistiques au niveau du vocabulaire, des stratégies d'apprentissage et des réflexions métalinguistiques. Les deux manuels n'ayant pas été adaptés l'un à l'autre afin d'harmoniser l'enseignement des deux langues, l'effet synergétique dépendra dans ce cas avant tout des enseignant-e-s: dans quelle mesure seront-ils/elles conscient-e-s des possibilités de transfert d'une langue à l'autre?

1. Die Reform der Primarschule in der Ostschweiz bzw. im Kanton St. Gallen

Seit dem Schuljahr 2008/09 wird im Kanton St. Gallen erstmals Englisch ab der 3. Primarklasse unterrichtet. Der Französischunterricht setzt weiterhin ab der 5. Primarklasse ein. Es ist demnach zu einer Vorverlegung und Umkehrung der Reihenfolge der eingeführten Fremdsprachen gekommen.

Obwohl man zwei Jahre später mit dem Französischunterricht beginnt und insgesamt weniger Lektionen zur Verfügung stehen als im Englisch, wird bis am Schluss der obligatorischen Schulzeit ein gleichwertiges Niveau für beide Fremdsprachen angestrebt (HarmoS, 14. Juni 2007). Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn ein sprachübergreifendes Lehren und Lernen gefördert wird und ökonomische Lehr- und Lernformen entwickelt werden (Kleppin, 2004: 88). Das bedingt die Koordination der Inhalte, Ziele und Methoden in allen Sprachfächern (*horizontale Kohärenz*) und die Förderung der stufenübergreifenden Kommunikation von der Unterstufe bis zum Gymnasium (*vertikale Kohärenz*). Zu diesem Zweck wird die sogenannte *integrative Fremdsprachendidaktik* (oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Didaktik der Mehrsprachigkeit*) entwickelt:

«Die *Didaktik der Mehrsprachigkeit* ist die Wissenschaft und Lehre vom *kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule*. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachener-

greifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen» (Wiater, 2006: 60).¹

Im Hinblick auf die Nutzung von Synergien zwischen Englisch und Französisch ab der 5. Klasse ist an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) das Projekt *Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik* unter Leitung von G. Manno in die Wege geleitet worden. Im ersten Teil des Projekts steht die Analyse der Lehrmittel für Englisch und Französisch im Vordergrund. In einem zweiten Schritt sollen die Erkenntnisse aus dieser Analyse in weitere Untersuchungen sowie in eine gezielte Weiterbildung der Lehrpersonen einfließen. Ergebnisse zum ersten Teil liegen vor und werden in diesem Aufsatz vorgestellt.

2. Die Prinzipien der *integrativen Fremdsprachendidaktik*

Grundsätzlich kann man annehmen, dass sich der frühe Englischunterricht positiv auf den Erwerb des Französischen ab dem 5. Schuljahr auswirkt. Die Erkenntnisse aus der Forschung sprechen dafür, dass *Tertiärsprachenlernende* wichtige Lernvorteile gegenüber L2-Lernenden aufweisen (Hufeisen, 2003: 9). Wir verfügen seit kurzem über die ersten empirischen Belege, welche diese Annahme bestätigen: «Mit dem neuen Modell 3/5, in welchem Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse gelernt wird, erwerben die Primarschüler/innen somit nicht „nur“ eine

neue und zusätzliche Fremdsprache, sie lernen auch noch effizienter Französisch als mit dem bisherigen Modell 0/5, weil das Fach Französisch vom Englischunterricht profitiert [...]» (Haenni Hoti & Werlen, 2009: 26s.). Dennoch wird diese Steigerung der Leistungen ohne den Einsatz der *integrativen Fremdsprachendidaktik* kaum genügen, um in der Volksschule dasselbe Niveau für beide Fremdsprachen zu erreichen.

Beim Erwerbsprozess der Tertiärsprache kann in der Regel auf das *prozedurale Wissen* aus der Erst- und Zweitsprache zurückgegriffen werden. Im Unterschied zum Erwerb der ersten Fremdsprache verfügen Lernende einer Tertiärsprache bereits über ein kognitives Inventar zur Analyse von Sprachen und über wertvolle Sprachlernerfahrungen, an welche sie anknüpfen können. Die Schüler/innen wissen beispielsweise schon, wie man Wörter lernt, wie man einen Text entschlüsselt, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind (Manno, 2009: 135). Auch auf *deklarativer Ebene* können Synergien genutzt werden, denn das Sprachsystem muss auf Grund der vielen Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen und dem Französischen nicht vollständig neu aufgebaut werden. Da den Deutschsprachigen das Erkennen und das Einprägen romanischer Wörter viel Mühe bereitet, kann man auf den gemeinsamen Wortschatz im Englischen und im Französischen hinweisen (*cognates*). Die zahlreichen Parallelen in beiden Sprachen betreffen aber nicht nur den Wortschatzbereich (Manno, 2003: 171s.), denn auch «hinsichtlich zahlreicher morphosyntaktischer und struktureller Phänomene erweist sich die englische Sprache als hochgradig romanisch» (Klein & Reissner, 2006: 12).

In der *Tertiärsprachenerwerbsforschung* liegen erste empirische Nachweise vor, dass es den Transfer von einer Zweitsprache auf eine Tertiärsprache gibt (Hufeisen, 1991; Cenoz/Hufeisen/Jessner, 2001). Ein Transfer

Die Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle für den Erfolg der integrativen Fremdsprachendidaktik. Lehrmittel können gar als eigentliches Rückgrat des Unterrichts angesehen werden.

vollzieht sich umso häufiger, je strukturell ähnlicher die beiden Sprachen sind und je besser die Zweitsprache beherrscht wird, d.h. je stärker sie in der Kognition eines Sprachbenutzers verankert ist (Hammarberg, 2001: 22s.).

Obwohl die L2 eine wertvolle Stütze für die L3 darstellt, wird sie nicht genügend ausgeschöpft. Viele Lernende wagen es aus Angst vor *negativen Transfers (Interferenzen)* nicht, Brücken zwischen den Sprachen zu schlagen (Blanche-Benveniste, 2008: 43). Deshalb ist es Aufgabe der integrativen Fremdsprachendidaktik, die Lernenden dank der Herausbildung einer Sprachenbewusstheit zu *positiven Transfers* zu ermutigen. Auch wenn die Versuche gelegentliche einmal fehlschlagen (z. B. *Waiter, when do I become a steak?*), sind vor allem in der Rezeption die positiven Transfers bei weitem zahlreicher (Klein, 2007: 8).

3. Integrative Fremdsprachendidaktik und Lehrmittelentscheid im Kanton St. Gallen

Die Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle für den Erfolg der integrativen Fremdsprachendidaktik. Lehrmittel können gar als eigentliches Rückgrat des Unterrichts angesehen werden (Oelkers, 2004). In der Schweiz sind sie besonders wichtig, weil viele Kantone nicht nur bestimmte Lehrmittel als verbindlich erklären, sondern auch Lernzielvorgaben und Progression im Lehrplan den obligatorischen Lehrmitteln entsprechend festlegen (Schaer, 2007).

Für die Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik ist das Lehrmittel von grosser Bedeutung, weil es sich um einen neuen Ansatz handelt, der erklärungs- und gewöhnungsbedürftig ist (Achermann, 2007; Manno, 2009). Den *Lehrpersonen* sind deshalb konkrete Anhaltspunkte für deren Umsetzung zu liefern (Imgrund, 2007: 49). Zudem muss dieser neue Ansatz gegen viele «monolinguale Vorurteile» ankämpfen (Le Pape Racine, 2007: 163s.) und «die Abgeschottetheit der sprachlichen Fächer durchbrechen» (Gnutzmann, 2004: 48).

Der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen hat an der Sitzung vom 24. Januar 2007 beschlossen, als Englischlehrmittel für die Primarschule ab dem Schuljahr 2008/09 *Young World* (= YW) aus dem Klett-Verlag einzusetzen. Dem Entscheid vorausgegangen ist ein ausführliches Evaluationsverfahren durch die Pädagogischen Kommissionen. Der Erziehungsrat hat in seinem Entscheid die Praxistauglichkeit des Lehrmittels ins Zentrum gestellt: «Unter Beachtung der heutigen Schulrealitäten mit heterogenen Klassen, mit Schüler/innen, welche eine starke Führung benötigen, und mit Lehrpersonen, welche meist auch noch mehrere andere Fächer vorbereiten und unterrichten müssen, entschied er sich für jenes Lehrmittel, welches voraussichtlich von einem breiten Sektor von Lehrpersonen Erfolg versprechend eingesetzt werden kann» (Auszug aus *Lehrmittel Englisch Primarschule*, 2007). Bei der Evaluation der Lehrmittel war es offenbar nicht ein Hauptanliegen, die Abstimmung des Englischlehrmittels mit dem Französischlehrmittel *envol* sowie dessen Tauglichkeit hinsichtlich der integrativen Fremdsprachendidaktik zu überprüfen.

Diese Aspekte sind jedoch sehr wichtig. Imgrund (2007: 53) verglich im Projekt SEEW die drei Englischlehrmittel *Superbus*, *YW*, *Explorers* mit *envol*, um Lehrpersonen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der

Mehrsprachigkeitsdidaktik zu liefern und um zwischen Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrplananforderungen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln eine Brücke zu schlagen. Zum Untersuchungszeitpunkt lag *YW* erst bis zur 4. Klasse (1+2) vor. Im ersten Teilprojekt der *Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik* von G. Manno ist daher im Sinne der Entwicklung ökonomischer Lehr- und Lernformen eine Analyse von *YW 1-4* und *envol 5, 6* durchgeführt worden. Folgenden Gesichtspunkten wurde dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt:

1. Lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen *YW* und *envol* (*deklarative Ebene*)
2. Gemeinsame Lern- und Lesestrategien (*prozedurale Ebene*)
3. Sprachenübergreifende Aktivitäten

Die Resultate dieser Lehrmittelanalyse sollen dazu beitragen, eine bessere Abstimmung zwischen den Lehrmitteln beider Sprachen zu erreichen.

4. Potenzielle Synergien zwischen Englisch- und Französischunterricht

Laut dem Autorenteam folgt *YW* den Grundsätzen einer modernen Sprachendidaktik: Inhaltsorientierung, Handlungsorientierung, Authentizität, *sprachenübergreifender Ansatz*, Berücksichtigung der Unterrichtsrealität in der Schweiz (*YW 1, Teacher's Book, Methode und Didaktik*, S. 6). In der Tat ist sich das Team der Bedeutung und der grossen Verantwortung des Englischunterrichts als erste Fremdsprache für die weiteren Fremdsprachen bewusst. In *YW 3* wird zudem auf die wichtige Schnittstelle in der 5. Primarklasse aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen, dass allfällige Startschwierigkeiten im Französischunterricht dank der Vorarbeit, die mit *YW* mit der *Language awareness* und

den eingeführten *Lernstrategien* gemacht worden sind, begegnet werden könne (*YW 3, Teacher's Book*, S. 8). Diese Äusserungen tönen vielversprechend, bedürfen jedoch einer näheren Überprüfung.

4.1. Lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen *YW* und *envol*

Wir haben uns mit dem Wortschatz beider Lehrmittel befasst. Bei *YW* hat uns vor allem der Wortschatz ab der 5. Klasse interessiert, weil dieses Schuljahr eine wichtige Schnittstelle darstellt und der Wortschatz die zuvor

eingeführten Wörter in *YW* wieder aufnimmt. Meissner (2008: 79ss.) hat die potenziellen Transferraten errechnet, welche bei Beherrschung des Grundwortschatzes des Englischen bzw. des Französischen für die Zielsprachen Englisch und Französisch realisiert werden könnten: Transferrate Englisch nach Französisch 55%, Französisch nach Englisch 70%. Imgrund (2007) ihrerseits arbeitete mit dem *potenziellen Parallelwortschatz*, dem Wortschatz also, der Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist, aber möglicherweise im Englischlehrmittel nicht explizit vorkommt. Da man den



Pietra runica di Jelling.

Schüler/innen keine Native-Speaker-Kompetenz zuschreiben darf, muss man von den Kenntnissen ausgehen, die durch das Lehrmittel erworben worden sind. In der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb zwischen den potenziellen Entsprechungen zwischen Französisch und Englisch und den tatsächlichen Entsprechungen beider Lehrmittel unterschieden. Schliesslich wurde eine französische und englische Perspektive eingenommen, weil die Synergien nicht nur prospektiv vom Englischen zum Französischen, sondern ab der 5. Klasse auch parallel verlaufen.

Potenzielle Entsprechungen:

- **Englische Perspektive: 35.5%** (330 von 927) der Einträge des Lernwortschatzes von YW 3/4, *Vocabulary, Activity Book* haben eine französische Entsprechung (YW3: *lake, dangerous, patient, optimistic, generous, arrogant* usw. YW4: *prepare, metre, mountain, age, profession, question, arrive, idea* usw.).
- **Französische Perspektive:** Etwa **50%** der Einträge des *Gesamtwortschatzes* (Liste aller eingeführten Wörter) von *envol 5* (507 von 976 Einträgen) haben eine englische Entsprechung (*banane, plante, table, orange, toucher, mode, danse, musique, métal* usw.).

Effektive Entsprechungen:

- **Englische Perspektive:** Gesamthaft haben **9.5%** (90 von 927) der Einträge von YW 3/4 eine Entsprechung im *Lernwortschatz* von *envol 5/6* (YW 3: *idea, april, autumn, cinema, colour, forest, guitar, lake, september, village* usw. YW 4: *metre, age, profession, question, arrive, return, invite, delicious* usw.). Dieser Prozentsatz ist grösser, wenn man den *Gesamtwortschatz* berücksichtigt.
- **Französische Perspektive:** Die 90 Entsprechungen zwischen beiden Lehrmitteln stellen **12.5%** des *Lernwortschatzes* von *envol 5/6* (697: 408 + 289) dar.

Viele dieser Parallelwörter betreffen nicht nur beide Sprachen, sondern stellen den *internationalen Wortschatz* dar. Sie kommen deshalb auch im Deutschen vor (*tourist, february, football* etc.). Interessanter in unserer Perspektive sind jene Ausdrücke, welche die Diskordanzen zwischen Deutsch und Französisch zu überbrücken vermögen (*cinema, colour, flower* etc.). Bei diesen Wörtern können Englischkenntnisse gezielt im Französischunterricht eingesetzt werden (z.B. *forest-forêt-Wald; example-exemple-Beispiel*).

Man muss auf die abweichende Semantik einiger *Cognates* aufmerksam machen. Bei Wörtern, die von ihrer Form her ähnlich sind, deren Bedeutung sich aber partiell oder gar nicht decken (*to use* 'gebrauchen, benutzen' - *user* 'abnutzen'), besteht in der Tat die Gefahr der *Faux Amis*. Diese Fälle können jedoch ruhig in Kauf genommen werden, da insgesamt die positiven Transfers bei weitem überwiegen (Klein, 2007). Bei polysemen Wörtern, die nicht in allen Bedeutungen deckungsgleich sind, kann man einen gemeinsamen semantischen Kern ausmachen: So bedeutet frz. *anniversaire* nicht nur 'Jahrestag' wie *anniversary*, sondern auch 'Geburtstag'. Hier kann eine Brücke zwischen beiden Sprachen geschlagen werden, da 'Geburtstag' einen speziellen 'Jahrestag' bezeichnet. Schliesslich gibt es jene Fälle, in denen der semantische Bezug nicht auf Anhieb erkennbar ist: Obwohl *large* auf Englisch 'gross', auf Französisch aber 'breit' bedeutet, handelt es sich in beiden Fällen um Dimensionen und um den positiven Aspekt der jeweiligen Opposition: 'ausgedehnt, in der Länge' einerseits, 'in der Breite' andererseits. Auf rezeptiver Seite liefern diese semantischen Gemeinsamkeiten wichtige Anhaltspunkte, wenn man bereits die Bedeutung in einer der Sprachen kennt (Robert, 2008: 17).

Diese *Cognates* werden weder in YW noch in *envol* hervorgehoben. Die

Bewusstwerdung kann gewiss durch autonome Kontrastierung der Fremdsprachen von den Lernenden erarbeitet werden, sollte aber auch durch systematische Hinweise des Lehrers oder des Lehrwerks erfolgen (Reinfried, 1998: 35). Zudem reicht es nicht aus, einfach in den Anfangslektionen auf die Verwandtschaft zwischen Englisch und Französisch hinzuweisen, denn interlinguale Transferstrategien bedürfen einer gezielten Einübung (Reinfried, 1998: 42).

4.2. Analyse der Lernstrategien

Man stellt fest, dass sowohl in YW als auch in *envol* grosses Gewicht auf Lernstrategien gelegt wird. Erfreulicherweise handelt es sich in beiden Lehrmitteln grösstenteils um ähnliche Strategien. In ihrer Analyse kommt Imgrund (2007: 55) zum Schluss, dass YW eine Mischung von Primär- (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien) und Sekundärstrategien (metakognitive Strategien) anbietet. Unsere Analyse zeigt, dass von YW 2 weg in jeder *Unit* auf Lernstrategien hingewiesen wird und die Schüler/innen dazu angehalten werden, sich ihre persönlichen Strategien zuzulegen: *einen Cluster als Hilfsmittel einsetzen* (Unit 3), *englische Wörter auf Zettel schreiben und diese an die betreffenden Objekte kleben* (Unit 5) usw. In YW 3 findet man weitere Lernstrategien: *collecting information in a leporello* (Unit 1), *organising thoughts and ideas in a mindmap* (Unit 5) usw.

Vor allem die *Hör- und Lesestrategien* verdienen unsere Aufmerksamkeit, weil sie den «Code» liefern, um die fremdsprachlichen Texte zu knacken. Das Lesen authentischer Texte in der Fremdsprache bereitet den Lernenden bekanntlich einige Schwierigkeiten (Stern *et al.*, 1999). In der 5. Klasse werden in YW 3 (Unit 8, S. 68) die Lesestrategien zum zweiten Mal thematisiert und im gleichen Jahr in *envol 5* sukzessive die *clés magiques* eingeführt.²

| Young World | envol |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Schritt: Schau zuerst die Bilder und den Titel an. Worum geht es im Text? Schritt: Lies den Text schnell durch. Was verstehst du so ungefähr? Schritt: Suche in jedem Abschnitt die Zahlen und markiere sie. Was sagen sie aus? Schritt: Markiere in jedem Abschnitt ein wichtiges Wort oder einen wichtigen Ausdruck, den du kennst oder ableiten kannst. Schritt: Unterstreiche alle wichtigen Wörter, die du nicht kennst. Du musst nicht alle Wörter kennen, um den Inhalt zu verstehen. Schritt: Lies den Text nochmals durch. Du wirst staunen, wie viel du jetzt verstehst. | <ol style="list-style-type: none"> Überfliegen: Überfliege den Text und versuche herauszufinden, worum es im Grossen und Ganzen geht. Bilder: Entschlüssele den Inhalt des Textes anhand vorhandener Bilder. Namen und Zahlen: Suche nach Eigennamen und Zahlen. Wortschatz und Parallelwörter: Suche nach Wörtern, die du kennst. Welche Wörter sind in deiner Muttersprache oder in anderen Sprachen, die du schon kennst, ähnlich geschrieben? Ton: Höre zu, wie eine Person, die gut französisch spricht, den Text liest. Intelligentes Raten: Errate die Bedeutung eines Satzes oder eines Wortes aus dem Zusammenhang. Gemeinsam: Knacke den Inhalt des Textes gemeinsam mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner. Andere fragen: Frage Mitschülerinnen oder Mitschüler, die Lehrperson oder andere Personen. Wörterverzeichnis: Schlage unbekannte Begriffe in einem Wörterverzeichnis (alphabetisches Wörterverzeichnis im Buch, Wörterbuch, Computer) nach. |

Man muss die grosse Bedeutung dieser gemeinsamen *Lesestrategien* im Rahmen der integrativen Fremdsprachendidaktik hervorheben. Balsiger/Wokusch (2006) betrachten die Entwicklung der Lesekompetenz innerhalb des Lernziels «mehrsprachiges Leseverstehen» als besonders wichtig, da jede Fremdsprache zur mehrsprachigen Lesefähigkeit beiträgt. Sie zeigen Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachfächern auf, denn die Lesekompetenzen in L1 (Französisch) und L2, L3 (Deutsch, Englisch) greifen ineinander. Sie gehen dabei von der Hypothese von Cummins (1979, 2001) aus, wonach ein Lernender eine allen Sprachen gemeinsame *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* entwickle. Die Entstehung dieser sekundären Sprachfähigkeiten wird durch den Lese- und Schreibprozess ausgelöst.

Was die Lernstrategien betrifft, so leistet *YW* damit wertvolle Vorarbeit für *envol*. Insbesondere bei der Texterschliessung dürfte ein gemeinsames Vorgehen im Englisch- und Französischunterricht besonders fruchtbar sein. Ein Vergleich beider Listen im Unterricht dürfte zudem die Gemeinsamkeiten hervorheben und das Sprachlernbewusstsein der Lernenden fördern.

4.3. Sprachenübergreifende Aktivitäten

In einem weiteren Schritt wurde systematisch nach sprachenübergreifenden Ansätzen gesucht. Obwohl deren Bedeutung in *YW 3* im *Teacher's Book* (S. 12) ausdrücklich hervorgehoben wird, sind die Aktivitäten im Sinne der *integrativen Fremdsprachendidaktik* in den ersten Jahren nicht zahlreich. Nur *Language awareness* (Hawkins, 1987) ist von Beginn fester Bestandteil der Didaktik von *YW*. So sollte der Unterricht in der ersten Fremdsprache das Interesse am Erlernen weiterer Sprachen wecken:

«Eine Sprachanalyse und das Vergleichen verschiedener Sprachen *kommen allen Sprachen zugute und sollten regelmässig gepflegt werden!* Dieses Vorgehen stärkt gerade fremdsprachlichen S. das Sprachenbewusstsein, verhilft aber auch den anderen S. zu einem effizienteren Spracherwerb» (*YW 1, Unit 1, Teacher's Book*, S. 24, *Tipp am Rand*).

Das Autorenteam befürwortet den Einsatz aller im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen, z. B. im Zusammenhang mit der Einführung der *-ing* Formen, die im Deutschen keine gleichwertige Konstruktion hat:

Language awareness. Vergleiche von Strukturen in verschiedenen Sprachen

helfen den S., die Besonderheit einer Sprache besser zu verstehen, sowohl in ihrer Muttersprache wie auch einer Fremdsprache. Falls es Kinder in der Klasse gibt, die eine andere Sprache sprechen, wäre dies eine gute Gelegenheit, auf deren Wissen zurückzugreifen (*YW 2, Unit 4, Teacher's Book*, S. 73).

In *YW 3, unit 6* findet man den Vergleich der Tierlaute in verschiedenen Sprachen: *Animal sounds (Activity Book, S. 44)*. Dieses an sich klassische Beispiel für *Language awareness* betont vor allem die Unterschiede zwischen den Sprachen: Sogar lautmalische Zeichen, die als natürlich erscheinen, sind an die Konventionen der jeweiligen Sprache gebunden. Kontraste zwingen zwar (nach Hawkins) zur Reflexion und zur Relativierung der eigenen Muttersprache. Die ausschliessliche Hervorhebung der Unterschiede fördert jedoch nicht unbedingt den Mut, die Kenntnisse in L1 und L2 für die L3 nutzbar zu machen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass *Language awareness* in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht wird und dabei keine klare Definition erhält (Fehling, 2008: 46). Nach Hutterli et alii (2008: 130) handelt es sich dabei um *eines* der vielen Konzepte und Instrumente der integrativen Fremdsprachendidaktik.

In YW stellt man jedoch fest, dass *Language awareness* mit dem *sprachübergreifenden Ansatz* gleichgesetzt wird und dass das Konzept sogar eine Ausdehnung erfährt, die in Richtung «metasprachliche Funktion» bzw. «Grammatik» geht. Andreas H. Jucker schreibt in der Einleitung von YW 3 (*Class 5, Teacher's book*, S. 6):

Language awareness. Ohne Grammatik geht es nicht. Aber wie viel davon muss für die S. explizit gemacht werden? [...] dass im ganz frühen FSU die Kinder entwicklungs- und kognitionsbedingt noch nicht in der Lage sind, explizite Regelkenntnisse umzusetzen, während für die Sekundarstufe gewinnbringend auf Grammatik zurückgegriffen werden kann, wobei auch hier Grammatik nie Selbstzweck ist, sondern immer Mittel zum Zweck sein muss [...].

Insbesondere die *Tipps für Lehrpersonen* am Rande des Lehrerkommentars illustrieren diese erweiterte Konzeption von *Language awareness*:

YW 3, S. 16, Plural forms, Activity



Cippo di Perugia (scritta etrusca).

Book, S. 7 (*Teacher's Book* S. 27): *Language awareness:* Beim 3. Fall die S. darauf hinweisen, dass nicht alle Substantive auf -y den Plural mit -ies bilden. Steht vor dem y ein Vokal, so lautet die Endung -ys; z.B. *day-days*, *boy-boys* [...].

Sprachenübergreifende Aktivitäten, die der integrativen Fremdsprachendidaktik zuzuordnen sind, findet man eigentlich erst in YW 4:

- In *Language skills* (*Unit 4, Activity Book*, S. 34, task 15) werden die Lernenden dazu angeleitet, über das Abrufen ihrer Englisch- und Französischkenntnisse einen italienischen Text zu erschliessen.
- In der Übung *A big family* (*Consolidation, Pupil's Book*, S. 54) aus dem Bereich der Interkomprehensionsdidaktik geht es darum, die Lernenden für die Sprachverwandtschaften innerhalb der germanischen Sprachfamilie zu sensibilisieren und einen holländischen und schwedischen Text zu erschliessen.
- Ein weiterer mehrsprachiger Aspekt ist *Europanto*, eine moderne Form des künstlichen „Esperanto“. *Do you parler Europanto* (*Consolidation, Pupil's Book*, S. 55) soll die Lernenden zu kreativer Textproduktion ermutigen, indem sie auf ihre bereits vorhandenen oder erworbenen (fremd)sprachlichen Ressourcen zurückgreifen.
- *English, a mixture of different languages?* (*Consolidation, Activity Book*, S. 44) zeigt auf, dass Sprachen nicht in sich geschlossen sind, sondern durch historisch-kulturelle Einflüsse andere Sprachen in Form von Fremd- und Lehnwörtern in ihren Wortschatz aufnehmen. Dass diese Sprachentwicklung auch die englische Sprache geprägt hat, wird anhand eines amerikanisch-englischen Texts aufgezeigt. In der Fortsetzungsübung *English in our world* (*Consolidation, Activity Book*, S. 45) suchen die Lernenden die Anglizismen in einem französischen,

rätoromanischen und italienischen Text.

Alle diese Aktivitäten gehören zu einer sprachenübergreifenden Didaktik. Im Lehrerkommentar von YW 4 erfährt man allerdings, dass die meisten dieser vielversprechenden Ideen erst in der *Consolidation* vorgesehen sind, also in der letzten *Unit*.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den ersten Jahren im Lehrwerk *Young World* nicht sehr viele Aktivitäten im Sinne der integrativen Fremdsprachendidaktik vorgesehen sind, mit Ausnahme von *Language awareness*. Dieser Ansatz wird zudem teilweise zu Unrecht beansprucht. Erst in der 6. Klasse der Primarschule kommen wertvolle sprachenübergreifende Aspekte zum Zuge. Die meisten dieser vielversprechenden Ideen sind jedoch erst am Ende des Schuljahres vorgesehen, und es stellt sich die Frage, wie diese wertvolle *Unit* in der Praxis eingesetzt wird. Folgende Bemerkung im *Teacher's book* (YW 4, S. 115) stimmt uns skeptisch: «Es können je nach zur Verfügung stehender Zeit und Vorlieben einzelne Themen selektiv behandelt oder auch weggelassen werden».

Anmerkungen

¹ Es besteht noch keine Einigkeit über die Bezeichnung und den Umfang dieser neuen Didaktik. Sollte sie nur die *Tertiärsprachen*, «diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d. h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden» (Hufeisen, 2003: 5) (*Tertiärsprachendidaktik*), alle Fremdsprachen (*integrative Fremdsprachendidaktik*), oder alle Sprachen, inklusive die eventuellen Herkunftssprachen (*integrative Sprachendidaktik*) umfassen? (cf. Brohy, 2008; Manno, 2009).

² In YW 2 waren drei *Hör- und Lesestrategien* eingeführt worden: *Was hilft mir, einen neuen Text zu verstehen?*: 1. Beim Zuhören kannst du die Bedeutung der Wörter aus dem Zusammenhang erraten. 2. Bilder helfen dir beim Verstehen des Textes. 3. Beim Lesen erkennst

du Wörter, die dir bekannt sind oder in deiner Muttersprache ähnlich sind (Unit 2, Activity Book, A town like mine).

Literatur

- Achermann, B. (2007). Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *Envol*. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. *PH-Akzente 1/2007. Fremdsprachen in der Primarschule*. Pädagogische Hochschule Zürich, 21-22.
- Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M. & Weinmann, H. (2000, 2001). *Envol 5, 6. Französischlehrmittel für die Primarschule*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Achermann, B. & Sprague, K. (2006). *Explorers 1. Book*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Arnet-Clark, I., Bell, N., Bleuler-Lanz, C., Ritter, G., Rüdiger-Harper, J., Stampfli-Vienny, C. & Wirrer, M. (2006 – 2008). *Young World 1-4. English Class 3-6*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. Quelques réflexions. *Babylonia 3-4/06, Leseverstehen in der Fremdsprache*, 51-56.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes. In Conti, V. & Grin, F. (Hg.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène.
- Brohy, C. (2008). La didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia 1/2008: La didactique intégrée des langues: expériences et applications*, 9-11.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001, Hg.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fehling, S. (2005, 2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en) unterrichts: die «neue» kommunikative Kompetenz. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 45-54). Tübingen: Narr.
- Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. Nationales Forschungsprogramm 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz». Schweizerischer Nationalfonds.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 30-64). Clevedon: Multilingual Matters.
- HarmoS=Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: CUP.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Hufeisen B. & Neuner G. (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 7-11). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Imgrund, B. (2007). Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW der PHZ Zug. *Babylonia 3/07*, 49-57.
- Klein, H. G. (2007). *Où sont les recherches sur l'eurocompréhension?* Online unter: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm> (27.08.09)
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept der Mehrsprachigkeit. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 88-104). Tübingen: Narr.
- Lehrmittel Englisch Primarschule (2007). *Informationsplattform für Schulverwaltung und Lehrpersonen* (Kanton St. Gallen) Online: <http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/fachbereiche/sprachen/fremdsprachen.html> (04.12.09)
- Le Pape Racine, Ch. (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung 25/2*, 156-167.
- Manno, G. (2003, korrigierte Auflage 2005). Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang?. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In Metry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.
- Meissner, F.-J. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Tanzmeister, R. (Hg.), *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (pp. 63-93). Wien: Praesens Verlag.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Oelkers, J. (2004). *Lehrmittel als Rückgrat des Unterrichts*. Vortrag vom 15.09.2004, Zürich. Online: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/148_LehrmittelVortragII.pdf (06.05.2007).
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 23-43). Tübingen: Narr.
- Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français?. In Robert, J.-M. & Forlot, G. (Hg.): *L'anglais, langue passerelle vers le français? Éla 149* (janvier-mars 2008), *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*. Paris: Didier Erudition, Klincksieck, 9-20.
- Schaer, U. (2007). Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung 25/2*, 255-267.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Wiater, W. (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (pp. 57-72). München: Verlag Ernst Vögel.

Giuseppe Manno

Linguist und Didaktiker, ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihrer Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist auch Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Pragmatik, die Textlinguistik, die Soziolinguistik und die Varietätenlinguistik.

Peter Klee

ist Oberstufenlehrer, Lehrmittellautor (Module zum Lehrmittel *envol*) und Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Er arbeitet im Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG.

Brigitte Achermann
Zürich

Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *envol*

Begleitet und dokumentiert durch das Europäische Sprachenportfolio

Cela fait maintenant quelques années que, dans plusieurs cantons de Suisse orientale et centrale, les élèves des écoles primaires apprennent l'anglais en plus du français. Le moment est donc venu d'exploiter le potentiel que représente l'apprentissage parallèle de deux langues étrangères, dans le sens d'une didactique du plurilinguisme. Une telle approche n'est pas facilitée par le fait que ce ne sont souvent pas les mêmes enseignant-e-s qui donnent l'anglais et le français dans une même classe et que nombre d'entre eux/elles n'ont pas été formé-e-s à les enseigner les deux. Il importe cependant d'éviter que ces deux langues soient enseignées comme des matières complètement séparées, sans liens l'une avec l'autre. Les manuels envol et Explorers fournissent de nombreuses possibilités de créer des rapprochements entre ces deux langues ainsi qu'entre les langues étrangères et les langues présentes dans les classes. Les activités autour de la biographie langagière et des stratégies d'apprentissage, portant sur des mots parallèles ou des comparaisons grammaticales, se prêtent particulièrement bien à de tels rapprochements. Le Portfolio européen des langues assume une fonction de passerelle, en rendant visibles les possibilités de synergies et de transferts entre les langues.

Die Kantone setzen zurzeit die Sprachenstrategie der EDK vom 25. März 2004 um, welche vorsieht, dass zwei Fremdsprachen ab der Primarschulstufe unterrichtet werden. Für die Kantone der Ost- und Zentralschweiz bedeutet dies, dass Französisch als erste Fremdsprache durch Englisch abgelöst wird. Englisch wird dadurch die Aufgabe zuteil, gewisse Basiskompetenzen, wie zum Beispiel den Umgang mit einer Lernkartei, aufzubauen sowie Lernstrategien einzuführen.

Bei den Sprachkompetenzen wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit ein vergleichbares Niveau in beiden schulischen Fremdsprachen erreichen, obwohl für das zuerst zum Zuge kommende Englisch über die gesamte Lernzeit bedeutend mehr Lektionen im Stundenplan zur Verfügung stehen als für das zwei Jahre später einsetzende Französisch. Fachleute sind sich einig, dass dies nur möglich sein wird, wenn das Vorwissen der Lernenden aus bereits erworbenen Sprachen (Deutsch als L1 oder L2 sowie ggf. einer anderen Erstsprache), aufgenommen wird und ausserdem Synergien beim Erlernen der beiden Fremdsprachen geschaffen werden. Damit ein Transfer zwischen den Sprachen stattfinden kann, müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt und die folgenden Voraussetzungen gewährleistet sein:

1. Der Fremdsprachenunterricht bezieht Aspekte von *Language Awareness / Eveil aux langues / Begegnung mit Sprachen* mit ein;
2. die Lehrmittel für Englisch und Französisch zeigen Transfermöglichkeiten auf und bieten Auf-

gabenstellungen an, welche den Lernenden Gelegenheit bieten, <i>ihre</i> Sprachen (die beiden Fremdsprachen, Deutsch, L1) miteinander zu vernetzen;

3. Französisch- und Englisch-Lehrpersonen verfügen über grundlegende Kenntnisse der Lehrmittel beider Sprachen, so dass sie in der Lage sind, Bezüge zwischen den Sprachen herzustellen;
4. das Sprachenlernen wird durch den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios begleitet und dokumentiert, so dass Synergiepotenziale für Lernende und Lehrende erkennbar und nutzbar gemacht werden können.

1. Einbezug von Aspekten von *Language Awareness / Eveil aux langues / Begegnung mit Sprachen Sprachbiografie*

In der Rubrik *Sprachbiografie* des Europäischen Sprachenportfolios geht es neben anderen Zielen darum, sich mit den Sprachen in der Familie, der eigenen Umgebung und im Schulunterricht zu befassen. Ausserdem sollen Spracherfahrungen dokumentiert werden, welche mittels verschiedener Medien gemacht werden sowie über das eigene Sprachenlernen reflektiert und herausgefunden werden, welche Strategien für das eigene Lernen hilfreich sind. Bereits auf der Unterstufe fliessen Aspekte von *Language Awareness* in den Englischunterricht ein – zum Beispiel mit dem Lehrmittel *One world, many people* aus der Reihe *first choice*. Diese werden in *Explorers* aufgegriffen und weiterentwickelt.

Abb. 1



Explorers 1 nimmt den Aspekt der Sprachen in der Familie und in der Klasse auf, indem die Lernenden eine Umfrage über Herkunft und Sprach-

kenntnisse ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden durchführen. Diese Informationen werden auf einer Klassenlandkarte präsentiert.

Abb. 2

2.2 Playing language bingo

1 Apart from German and Swiss German, do you ever use another language at home or when you are on holiday?

Name:

2 Apart from English, German, Swiss German and French, can you say hello in another language?

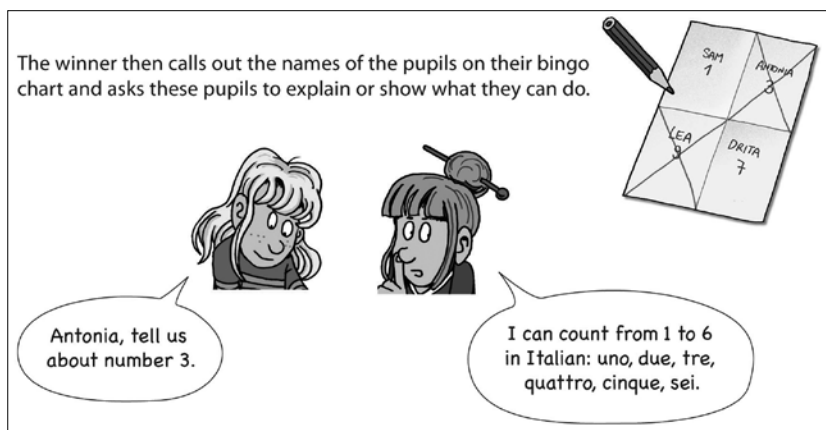
Name:

3 Apart from German, Swiss German and French, can you count from 1 to 6 in another language?

Name:

4 Apart from books and magazines in German, do you ever read books or magazines in another language?

Name:



envol eröffnet mit der Unité 0 das Tor zu anderen Sprachen in der Klasse und in der Welt. Die Lernenden begrüßen sich in ihren Muttersprachen, hören kurze Gedichte in anderen Sprachen und ordnen Schriftzeichen verschiedenen Sprachen zu (vgl. Abb.1). In der Unité 1 wird den Sprachen in der Klasse vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt und die Lernenden sind aufgefordert, eine Kostprobe ihrer Sprachkenntnisse aus andern Sprachen zu geben.

Explorers 3 greift mit dem Language bingo und im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio die Thematik wieder auf (vgl. Abb. 2).

2. Brückenschlag zwischen den Fremdsprachen und der L1 Parallelwörter

envol wurde konzipiert, um Französisch als erste Fremdsprache in der 5. Klasse der Primarschule einzuführen. Aus diesem Grunde wird in diesem Lehrwerk kein direkter Bezug zum Englischen hergestellt. Parallelwörter lassen sich jedoch ohne grossen Aufwand heranziehen, um interlinguale Strategien zu fördern. Da das Englische bekanntlich einen grossen Wortschatzanteil französischer Herkunft aufweist, während umgekehrt auch immer wieder Anglizismen Aufnahme ins Französische finden, sind Beispiele zahlreich und leicht zu finden.

Explorers nimmt immer wieder Bezug zum Parallelwortschatz, so z.B. bei der Benennung von Fortbewegungsmitteln oder Musikinstrumenten. Auch envol arbeitet häufig mit Parallelwortschatz. Aus bereits erwähntem Grund handelt es sich bei der damals getroffenen Auswahl zwar vor allem um Wörter, welche Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen aufweisen; die entsprechenden Aktivitäten lassen sich aber ohne Weiteres auf das Englische ausdehnen (vgl. Abb. 3 und

4): In Unité 1, Übung 4B kommen beispielsweise folgende französische Parallelwörter vor: *un yogourt, un autobus, un abricot, une clarinette, une banane, un taxi, un bus, un saxophone, un ananas, un café, une lampe, un hélicoptère, un radiateur, une radio, une télé, un violon*. Mit Ausnahme von *ananas* kann für alle Wörter ein englisches Parallelwort gefunden werden.

Dabei ist die Aussprache meistens, die Schreibweise häufig abweichend.

In den geplanten Zusatzmaterialien, welche zu *envol 5 & 6* erscheinen werden, ist vorgesehen, explizit auf den Parallelwortschatz der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch einzugehen. Zum Beispiel sollen

Parallelwörter über das Gehör oder das Schriftbild den drei Sprachen zugeordnet werden.

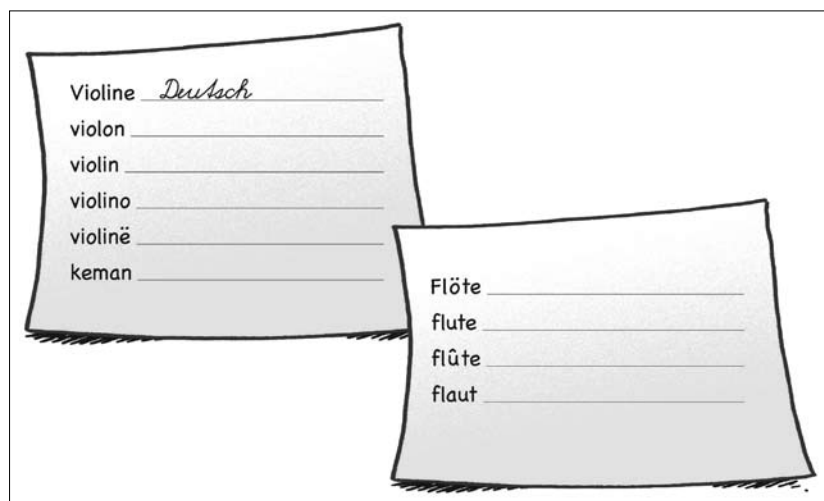
Sowohl Französisch- wie Englischlehrpersonen können für solche Vergleiche das *Resource Book* von *Explorers* als Quelle beiziehen. Es listet unter der Rubrik *Language links* Parallelwörter in Englisch, Deutsch, Französisch und diversen Migrationssprachen auf, z.B.:

| Englisch | Deutsch | Französisch | andere Sprachen |
|-----------|------------|-------------|------------------------------|
| August | August | août | gusht Albanisch |
| brochure | Broschüre | brochure | birosur Kurdisch |
| camel | Kamel | chameau | kamila Kroatisch |
| chocolate | Schokolade | chocolat | çikolata Türkisch |
| divide | dividieren | divider | dividir Portugiesisch |
| east | Osten | est | est Italienisch |

Das rund 250 Einträge umfassende Verzeichnis kann für Aktivitäten im Englisch- oder Französischunterricht genutzt werden, z.B. zum Herausfinden von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Wörter in den verschiedenen Sprachen:

- Wörter werden gleich geschrieben, jedoch unterschiedlich ausgesprochen, z.B. *bus, train, piano, instrument*;

Abb. 3

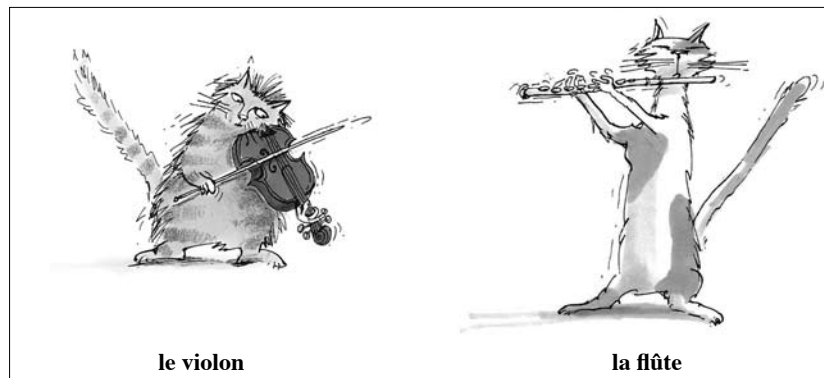


- Wörter weisen beim Schriftbild kleine Abweichungen auf, z.B. *bicyclette – bicycle, hélicoptère – helicopter, guitare – guitar, violon – violin*.

Wortbildung

Ebenfalls auf der Ebene von Wortschatz können Wortbildungen, z.B. zusammengesetzte Wörter oder Wörter mit Präfixen und Suffixen, thematisiert werden. Auf Primarstufe eignen sich dafür beispielsweise die Farben (vgl. Abb. 5, S. 36).

Abb. 4



Redewendungen

In *envol 5* (Cahier d'activités S. 29) werden die Lernenden aufgefordert, Redewendungen im Zusammenhang mit Farben in einem Wörterbuch zu suchen. *Explorers 2* gibt einige Beispiele in Englisch und Deutsch vor und fordert die Lernenden auf, weitere Redewendungen in verschiedenen Sprachen zu finden und mit dem *Resource Book* zu vergleichen (vgl. Abb. 6, S. 39).

Abb. 5

Workout A

a How many colour combinations can you make with the words in the colour splashes? Write the words in the first column. You can use the words more than once.

| English | German | French | other languages |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| lemon yellow | zitronengelb | jaune citron | e verdhë limon |
| | | | |

c Find out differences and similarities in the way the words are formed.
Example: **lemon yellow** **zitronengelb** **jaune citron**

Workout A

b Possible solutions:

| English | German | French |
|---------------|------------------------|--------------------|
| lemon yellow | zitronengelb | jaune citron |
| bright green | grasgrün | vert-pré |
| blood red | blutrot | rouge sang |
| emerald green | smaragdgrün | vert émeraude |
| dark brown | dunkelbraun | brun foncé |
| sapphire | saphirblau | saphir |
| bright red | hellrot, leuchtend rot | rouge claire |
| sky blue | himmelblau | bleu ciel |
| ruby red | rubinrot | couleur de rubis |
| jet black | pechschwarz | noir comme du jais |

Abb. 6

look through rose-coloured glasses
voir tout en rose
alles durch die rosarote Brille sehen
allzu optimistisch sein, nur die gute Seite sehen

be the black sheep (of the family)
être le mouton noir de la famille
das schwarze Schaf (der Familie) sein
innerhalb einer Gemeinschaft unangenehm auffallen, unangepasst sein

grey matter
matière grise
graue Zellen
das Denkvermögen, die Intelligenz

in black and white
noir sur blanc
schwarz auf weiss
schriftlich, gedruckt

various colours
couleurs divers
verschiedene Farben

connu comme le loup blanc
bekannt wie ein bunter Hund – überall bekannt

white as a ghost/as white as a sheet
blanc comme un linge
weiss wie die Wand
sehr bleich (zum Beispiel vor Schreck)

der graue Alltag
une vie grise
der öde, langweilige Alltag

Tante Maggie ist das schwarze Schaf in der Familie.
Aunt Maggie is the black sheep of the family.

False friends

Das *Resource Book* von *Explorers* enthält unter der Rubrik *False friends* eine Reihe von vermeintlichen Parallelwörtern, welche in ihrer Bedeutung im Englischen und im Deutschen voneinander abweichen. Diese Liste könnte mit Querbeziehungen zum französischen Wortgebrauch ergänzt werden (vgl. Tab. 1).

Lernstrategien

Oxford (1994) und Chamot (1999) zitieren Studien, welche empirisch belegen, dass explizites Lernstrategientraining effizient ist, Lernende unterstützt und zu höheren Erwartungen in Bezug auf den Lernprozess führen kann. Cameron führt an, dass es nötig ist, Lernende mit Lesestrategien bekannt zu machen, damit sie zu unabhängigeren Leserinnen und Lesern werden können. Explizites Strategientraining wird in beiden Lehrmitteln – *envol* und *Explorers* – betrieben. Französisch kann von der Vorreiterrolle von *Explorers* profitieren, denn Strategien, welche in *Explorers* eingeführt werden, greift *envol* insbesondere in den Bereichen

Tab. 1

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>actually = eigentlich, in Wirklichkeit At first, I thought that insects would be a boring topic, but writing an insect portrait was actually very interesting.</p> | <p>aktuell = current, in fashion, up to date The topics in our new German book are very up to date.</p> | <p>réellement = wirklich Ce personnage a réellement existé.</p> | <p>actuellement = zur Zeit, im Moment Le film passe actuellement au cinéma.</p> |
| <p>control = unter Kontrolle haben, steuern, regeln, beherrschen Some people don't know how to control their dogs. This knob controls the temperature.</p> | <p>kontrollieren = check Check your answers in the key.</p> | <p>contrôler = unter Kontrolle haben, beherrschen Il faut apprendre à contrôler ses émotions.</p> | <p>contrôler = kontrollieren Personne n'a contrôlé mon billet.</p> |

Tab. 2

| Wortschatzstrategien in <i>Explorers</i> | Wortschatzstrategien in <i>envol</i> | Wortschatzstrategien im ESP |
|---|---|--|
| <i>Learning words</i> (Play a game, write the words down, use the Lexicards) / Making your own Lexicards | <i>Eigenes Bild</i> (Wörter sich vorstellen, dazu Zeichnung anfertigen – wie auf Lernkarten) | <i>Lernkartei</i> (Wörter auf Kärtchen schreiben, mit Zeichnung illustrieren) |
| <i>Guessing how words sound</i> | <i>Sprechen und Hören</i> (Wörter sich laut vorsprechen) | <i>Schreiben und Sprechen</i> (Wörter mehrmals schreiben und aussprechen) |
| <i>Memorizing words by classifying and grouping them in different categories under generic terms</i> | <i>Gruppieren / Vernetzen</i> | <i>Gruppieren und vernetzen</i> |
| <i>Learning words regularly and in small portions / Labelling</i> | <i>Wiederholen</i> (Anleitung, wie und wie oft Wortschatz gelernt werden soll) | <i>Aufschreiben und an die Wand befestigen</i> |

Wortschatz und Leseverstehen wieder auf. Eine Vernetzung mit dem *Europäischen Sprachenportfolio (ESP)* drängt sich hier insbesondere auf, da das *ESP II* unter der Rubrik *Wie ich am erfolgreichsten lerne* zu folgenden Themen Strategien auflistet:

«Wie ich am erfolgreichsten

- Wörter lerne,
- geschriebene Texte verstehe,
- Gesprochenes verstehe,
- an Gesprächen teilnehme
- schreibe.»

Zur Illustration des Synergiepotenzials zwischen *Explorers*, *envol* und dem *ESP* seien hier einige Übereinstimmungen in Bezug auf Wortschatzstrategien* aufgeführt (vgl. Tab. 2).

Da in *envol 5* der Vermittlung von Lesestrategien, den sogenannten *clés magiques*, ein besonderes Augenmerk gilt, wurde bei der Konzeption von *Explorers* in diesem Bereich auf eine möglichst hohe Übereinstimmung geachtet (vgl. Tab. 3).

In *Explorers 3* werden die Lernenden dazu angeleitet, einen Vergleich zwischen den Lesestrategien von *Explorers*, *envol* und dem *ESP II* zu machen und darüber zu reflektieren,

wann, in welchem Zusammenhang und in welchen Sprachen sie diese schon angewendet haben (vgl. Abb.7, S. 41).

Tab. 3 - Beispiele*

| Lesestrategien in <i>Explorers</i> | Lesestrategien in <i>envol</i> | Lesestrategien im ESP |
|---|---|---|
| <i>Getting information from pictures and photographs</i> | <i>Bilder</i> (vorhandene Bilder zur Hilfe nehmen) | |
| <i>Looking up words</i> | <i>Wörterverzeichnis</i> (unbekannte Wörter nachschlagen) | <i>Wörterverzeichnis</i> (unbekannte Wörter nachschlagen) |
| <i>Scanning for names and numbers / Scanning for words</i> | <i>Namen und Zahlen</i> (Eigennamen und Zahlen zu Hilfe nehmen) | <i>Bekanntes</i> (im Text zuerst nach Informationen suchen, die man versteht, z.B. Zahlen, Eigennamen, Parallelwörter) |
| <i>Understanding new words by finding similarities in other languages</i> | <i>Wortschatz und Parallelwörter</i> (im Text nach bekannten Wörtern und Parallelwörtern suchen) | <i>Bekanntes</i> (im Text nach Informationen suchen, die man versteht, z.B. Zahlen, Eigennamen, Parallelwörter) |
| <i>Skimming texts to get an overview</i> | <i>Überfliegen</i> | <i>Überfliegen</i> |
| <i>Sharing knowledge about a text</i> | <i>Gemeinsam</i> (Inhalt des Textes mit Lernpartnerin oder Lernpartner ‚knacken‘) | |
| <i>Asking questions to understand the content of a text</i> | <i>Andere fragen</i> | |
| <i>Guessing intelligently</i> | <i>Intelligentes Raten</i> | <i>Intelligentes Raten</i> |

* Aus Platzgründen können die Strategien hier nicht im vollen Wortlaut zitiert werden. Für diesen sei auf die jeweiligen Werke verwiesen.

Grammatische Ebene

Kontrastive Betrachtungen sind in vielen grammatischen Bereichen möglich. Mögliche Teilbereiche für die Mittelstufe der Primarschule sind Geschlecht, bestimmte und unbestimmte Artikel, Singular und Plural, Anpassung von Adjektiven, Possessivpronomen oder die Konjugation von Verben.

Zu Beginn des Französischunterrichts in der 5. Klasse wird in der Unité 2, Übung 2E im *Cahier d'activités* das grammatische Geschlecht von Nomen thematisiert. Die Lernenden werden aufgefordert, mit ihrer L1 zu vergleichen. Das Englische und auch Migrationssprachen könnten als zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten herangezogen werden. Die Vergleiche zeigen beispielsweise auf, dass es im Deutschen drei Genera gibt, im Französischen jedoch nur zwei und im

Abb. 7

Reading made easy 20

2.4 Reflecting on your own learning

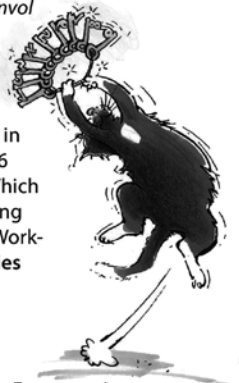
You are going to reflect on which strategies are helpful for your learning and you'll try some out.

What you need:

- Worksheets 21 and 24
- overview of reading strategies from *envol*
- European Language Portfolio (Europäisches Sprachenportfolio II)

1 Take the overview of reading strategies in *envol* (e.g. cahier d'activités from *envol 6* or *prélude*, page 3, *Les clés magiques*). Which of the strategies are similar to the reading strategies in *Explorers*? Write them on Worksheet 21 in the column **reading strategies in *envol***.

2 If you've got a personal copy of the European Language Portfolio go to *Wie ich am erfolgreichsten geschriebene Texte verstehe* in the section *Language Biography*. Which of the strategies have the same meaning as the ones from *Explorers*? Write them on Worksheet 21 in the column **reading strategies in the European Language Portfolio**.



A world of reading

Wie ich am erfolgreichsten geschriebene Texte verstehe

Überfliegen
Den Text überfliegen und eventuell vorhandene Bilder betrachten und versuchen herauszufinden, worum es im Grossen und Ganzen geht. Ein erster Gesamteindruck erleichtert dir das Verständnis des genaueren Textinhaltes.

Vorwissen
Sich vor dem Lesen überlegen, ob man zum Thema bereits etwas weiss. Je besser du mit einem Thema vertraut bist, desto leichter verstehst du einen Text dazu.

Bekanntes
In einem Text zuerst nach Informationen suchen, die man versteht: Zahlen und Eigennamen, Parallelwörter und allem, was schon bekannt ist.

© Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

7 If you've got a personal copy of the European Language Portfolio use *Formular 6* from the section *Language Biography* and write the strategies down.

Wie ich am erfolgreichsten Wörter lerne

Fülle in der folgenden Liste die Tipps auf, die du schon angewendet hast.

| Tipps | Ich habe es schon angewendet | Ich habe es noch nicht angewendet |
|-------|------------------------------|-----------------------------------|
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Englischen sowie z.B. im Türkischen gar keine.


Vergleich von Filmausschnitten und Filmtexten

Auf der DVD von *Explorers 3* gibt es einen Filmausschnitt zu Bertrand Piccards Rekordflug im Heissluftballon um die Erde in einer englischen und einer französischen Version. Auf einem Worksheet dazu werden die Filmskripts in beiden Sprachen einander gegenübergestellt. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, Überlegungen darüber anzustellen, was ihnen beim Verständnis der beiden Versionen hilft und wie sich die französische bzw. englische Version des Films auf das Verständnis in der jeweils anderen Sprache auswirkt. Weitere kontrastive Betrachtungen beziehen Wortschatz, Ausdrücke und Satzbau mit ein (vgl. Abb. 8, S. 42).

3. Ausbildung der Lehrpersonen, welche Französisch bzw. Englisch unterrichten

Angehende Primarlehrpersonen in Zürich haben die Möglichkeit, sich in beiden Fremdsprachen ausbilden zu lassen oder sich für eine davon zu entscheiden. Als Mittelstufenlehrpersonen unterrichten sie also nicht zwingend sowohl Englisch als auch Französisch. Obwohl in der Ausbildung den Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist es leider immer noch häufig so, dass angehende Lehrpersonen kaum Kenntnis der Lehrmittel der jeweils anderen Fremdsprache haben. Auch Lehrpersonen im Praxisfeld kennen die Möglichkeiten, Brücken zwischen den beiden Fremdsprachen zu schlagen und positiven Transfer anzuregen, oft kaum oder begegnen der Idee mit Skepsis. So äusserte sich ein Lehrer anlässlich eines Interviews zum neu eingeführten Fach Englisch auf der

Abb. 8



3.3 Setting the record

1 Be a language detective. Compare the English and the French texts. Highlight words or expressions which are similar in the two languages.

2 Use a different colour to highlight words which are similar to German or to another language you know.

La première fois que je suis venu dans ce musée, j'avais exactement votre âge. Et j'ai vu tous ces avions, et j'ai vu toutes ces fusées et je me suis dit que j'avais envie de faire la même chose parce que c'était vraiment quelque chose qui m'impressionnait et qui me plaisait.

The first time I visited this museum I was your age. I looked at all these planes and rockets and said to myself, that's exactly what I want to do.

6 You are going to watch the French version of the film sequence – *Setting the record*. Before you start, read these questions:

- Which version was easier to understand for you, the English one or the French one?
- Why was it easier?
- Were there any words or phrases in French which you could understand more easily because they are similar in English?
- Do you remember any words which are similar in the two languages?

Primarstufe auf die Frage, wie er die Erfahrungen, welche die Lernenden mit dem Englischen gemacht haben, für seinen Französischunterricht nutze: «Französisch und Englisch sind so unterschiedlich, dass ich die beiden Sprachen separat behandle.» Es ist von zentraler Bedeutung, dass Studierende und Lehrpersonen sich mit den Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen und Didaktiken auseinandersetzen. Dies bedingt, dass in der Stufendidaktik-Ausbildung Zeit für spezifisch lehrmittelvergleichende Aktivitäten eingeplant wird.

4. Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios

Weil Ausbildungskonzepte oft nur langsam greifen, kommt dem Europäischen Sprachenportfolio eine zentrale Brückenfunktion zwischen den Sprachen zu. Wenn die Lernenden Einträge zu Strategien und Lernerfahrungen sowie Arbeiten in den zwei Sprachen im ESP dokumentieren, haben die Lehrpersonen, welche nicht beide Fremdsprachen unterrichten, die Möglichkeit, Einblick in die jeweils andere

Sprache zu gewinnen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ihrem Unterricht zu entdecken und daraus Rückschlüsse für ihren eigenen Unterricht zu ziehen. Deshalb ist zu hoffen, dass das Europäische Sprachenportfolio bald in allen Kantonen und auf allen Schulstufen Einzug finden wird.

Literatur

- Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M. & Weinmann, H. (2000 / 2001). *envol 5 & 6*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Achermann, B., Sprague, K. & Stauer-Zahner, K. (2006 / 07 / 08). *Explorers 1 - 3*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. & Robbins, T. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007* (http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf?ln=deversion=1)
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination vom 25. März 2004* (http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)
- Bersinger, S., Jordi, U. & Tchang, M. (2005).

- Europäisches Sprachenportfolio*. Bern: Schulverlag bmv AG Bern.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Senn-Caroll Maureen (2005). *first choice – One world, many people*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Stauer-Zahner, K. (2008). *Explorers Resource Book*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bildnachweis

- Abb. 1: envol 5
 Abb. 2 & 8: Explorers 3
 Abb. 3: Explorers 1
 Abb. 4: envol 6
 Abb. 5 & 6: Explorers 2
 Abb. 7: Explorers Resource Book
 Illustrationen aus *envol 5* von Walter Pfenninger, *envol 6* von Sylvia Vananderoye, *Explorers* von Alex Macartney; © Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Bild des Ballons «Orbiter» aus *Explorers 3* von F. Coffrini; © Keystone

Brigitte Achermann

ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Bereich Sprachenlernen und Didaktik verfügt sie über langjährige Erfahrung als Dozentin in der Aus- und Weiterbildung für Fachdidaktik Französisch und Englisch. Sie war zudem Projektleiterin und Koautorin des Lehrplans Englisch der EDK Ost sowie Koautorin der Lehrmittel *Explorers* und *envol 5* und *6*.

Claudine Brohy
Fribourg
Laurent Gajo
Genève

Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte

A propos du 4^e Forum «Langues» de la CIIP / *Das vierte Forum der Sprachenkommission* Groupe de référence enseignement des langues étrangères (GREL)

Pour le 4^e Forum «Langues» de la CIIP, organisé le 25 novembre 2009 à Martigny avec la HEP Valais, le *Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères* (GREL) a choisi pour thème les liens entre la didactique intégrée et le français, langue de scolarisation, ainsi que l'inscription d'une telle didactique dans le Plan d'études romand (PER), les moyens d'enseignement et la formation des enseignants. Une mise en perspective européenne et la présentation d'un projet alémanique devaient par ailleurs consolider la réflexion sur la didactique du plurilinguisme. Après les Forums tenus respectivement en 2003 à la HEP Lausanne, en 2004 à la HEP Fribourg et en 2007 à la HEP BEJUNE, sur le site de Bienne, le GREL a associé cette fois le *Groupe de référence pour l'enseignement du français* (GREF) à la tenue de ce Forum, conscient des enjeux qui se présentent en ce moment, à savoir l'élaboration d'une nouvelle mouture du PER suite à la consultation, le rôle et la place du français L1, voire L2 pour nombre d'élèves, dans des classes toujours plus multiculturelles, les futurs supports pédagogiques pour l'anglais à partir de la 7^e classe (HarmoS) et, à terme, les supports pour l'allemand dès la 5^e (HarmoS) ainsi que la formation du corps enseignant. Pour cette 4^e rencontre, des ponts ont été jetés par-dessus les frontières, cantonales mais surtout institutionnelles et linguistiques: par la présentation du projet scolaire intercantonal *Passepartout* des six cantons du Nord-Ouest (partie alémanique des trois cantons bilingues, plus Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Soleure, NW-EDK) et de son

support pédagogique *Mille feuilles* d'une part et grâce à la perspective européenne apportée par Daniel Coste dans sa conférence d'ouverture d'autre part. Deux projets internes du GREL, l'un sur le recensement des pratiques de didactique intégrée et l'autre sur la didactique intégrée et les langues anciennes, ont également été traités lors de cette journée. Les huit présentations en plénière, les six ateliers et la table ronde ont ainsi démontré les différentes inscriptions de la didactique intégrée des langues telle qu'elle se présente à l'heure actuelle en Suisse romande ainsi que dans les textes fondateurs européens, suisses et régionaux sur les compétences plurilingues et pluriculturelles et sur les politiques linguistiques éducatives. Ce Forum voulait donc avancer dans une double dynamique: mise en perspective et mise en contexte.

Tout d'abord, il s'agissait de **mettre en perspective** les réflexions autour de la didactique intégrée par rapport aux travaux européens. Il paraissait nécessaire de rappeler les balises qui permettent de passer, en un peu plus de dix ans, d'une définition de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997) à un projet global sur les langues de l'éducation (Coste *et al.*, 2007) en transitant par l'établissement d'un guide pour les politiques éducatives plurilingues (Beacco & Byram, 2003), ainsi que par l'élaboration de cadres de référence comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001) et le *Cadre pour les approches plurielles* (CARAP; voir

Candelier *et al.*, 2007). Une telle mise en perspective montre la nécessaire prise en compte de la langue de scolarisation – le français pour ce qui nous concerne – dans la réflexion sur la didactique intégrée. En effet, la langue de scolarisation occupe une place doublement importante, comme objet et comme vecteur de l'éducation. En tant que discipline scolaire, elle contribue, de manière spécifique mais complémentaire aux autres disciplines linguistiques (L2, L3), au développement des capacités et des savoirs langagiers. Elle peut fonctionner comme lieu privilégié de travail explicite sur la structuration linguistique et constitue la référence commune la plus immédiate de la classe. En tant que vecteur d'enseignement pour la plupart des disciplines (sauf dans le cas de l'enseignement bilingue, qui suppose toutefois une présence – au moins symbolique – constante de la L1), elle intervient dans la construction des savoirs scolaires en général. Alors que la didactique intégrée avait été



Tavoletta sumera.

pensée initialement dans une dialectique entre L2 et L1 (Roulet, 1980), elle s'est ensuite décrochée de cette dernière pour organiser en priorité les liens entre les langues secondes ou étrangères (L2, L3, Ln). Cette réouverture du paradigme d'étude de la didactique intégrée en direction de la L1 s'accompagne inévitablement d'une nouvelle mise en contexte de certains de ses enjeux.

Mettre en contexte constituait alors une autre priorité du Forum de Martigny. Nous avons parlé de lieux d'inscription possibles ou effectifs de la didactique intégrée dans des champs éducatifs actuellement prioritaires en Suisse romande. Trois champs en particulier ont été mis sous la loupe: le PER, les supports didactiques et la formation des enseignant-e-s. Force est de constater que la notion de didactique intégrée a pénétré inégalement ces domaines, par ailleurs tous en



Papiro.

profonde mutation. Mettre en dialogue les acteurs de ces différents domaines autour d'une notion commune a par conséquent représenté en soi l'un des intérêts du Forum.

Mettre en contexte signifie aussi comparer les contextes. Pour ce faire, on a pu établir un parallèle entre les travaux de la CIIP et ceux de la NW-EDK. La présentation du projet *Passepartout* a montré que la notion de didactique intégrée (ou de *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) pouvait s'installer, modestement mais sûrement, dans une démarche ciblée de collaboration intercantonale impliquant à la fois définition de concepts opératoires, formation d'enseignants (et de formateurs d'enseignants) et développement de matériel pédagogique.

Mise en perspective et mise en contexte nous placent aujourd'hui devant une **double question**: a-t-on pris suffisamment de recul sur la notion de *didactique intégrée* et ce qu'il convient d'appeler, en Europe du moins, la *didactique du plurilinguisme*? S'est-on donné les moyens adéquats pour transformer les pratiques et leur «environnement» en conséquence? Ce n'est pas sûr... Et c'est pourquoi il semble qu'il faut avancer avant tout en définissant des projets *concrets* et de *moyenne envergure* – tout en gardant à l'esprit le cadre général. Ces projets de moyenne envergure doivent impliquer plusieurs champs éducatifs et leurs acteurs, un peu à la façon de *Passepartout*.

En Suisse romande, on a pris le parti d'établir, avant toute chose, un état des lieux circonstancié, notamment concernant les pratiques effectives relevant d'une didactique intégrée. Par ailleurs, plusieurs projets réalisent ou encadrent çà et là des initiatives en termes de décloisonnement linguistique et de valorisation du plurilinguisme (on citera par exemple le projet «Sacs d'histoires», développé dans le canton de Genève et présenté lors du Forum). On trouve aussi des textes de cadrage

concernant la notion de didactique intégrée. A présent, il s'agirait par conséquent de penser l'espace et, surtout, les moyens nécessaires au développement de tels projets de moyenne envergure, transversaux mais ciblés, en dressant les conditions de faisabilité d'un projet romand résolument orienté vers la modernité.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. et M. & Byram (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Candelier, M. et al. (2007). *Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. et al. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL.

Claudine Brohy

sociolinguiste, est lectrice au Centre de langues de l'Université de Fribourg. Ses recherches et intérêts scientifiques portent sur les langues en contact au sens large, la politique et les droits linguistiques, l'apprentissage des langues, l'enseignement bilingue et la didactique intégrée. Elle est membre du GREL, vice-présidente de l'APEPS et l'experte suisse pour la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Laurent Gajo

linguiste, est actuellement professeur de français langue étrangère et directeur de l'École de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève. Ses domaines de spécialité touchent l'acquisition des langues étrangères, l'interaction en milieu institutionnel, le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme. Il préside le GREL et siège notamment au Conseil scientifique de l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie).

Daniel Coste
Lyon / Paris

La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle*

Within the general process tending to promote plurilingualism, the notion of plurilingual competence has recently been proposed and characterized as a capacity to mobilize the whole of the linguistic resources which a social agent possesses, including his first vernacular and the official/national language of schooling. However, from the viewpoint of plurilingual education, one has to query more precisely the place and role of the language of schooling with regard to the other languages and varieties in the educational system. This implies a more global and complex conception of plurilingual education, as related to educational values.

Introduction

Pour nourri d'influences multiples que soit mon propos¹, je lui donnerai ici un tour personnel, en proposant de reconstruire un parcours notionnel proposé en parallèle à des évolutions institutionnelles.

Sommairement résumée, la trajectoire que je vais tracer prendra pour point de départ la mise en circulation de la notion de *compétence plurilingue*, à un moment où la visée institutionnelle portait principalement sur la diversification dans l'enseignement / apprentissage des langues; elle accompagnera ensuite le mouvement qui, jouant à la fois sur le plurilinguisme comme compétence et le plurilinguisme comme valeur, donne sa pleine ampleur au projet d'éducation plurilingue et rencontre alors – quasi inéluctablement – la langue de scolarisation.

La compétence plurilingue au service de la diversification

L'étude intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997), d'abord préparatoire et périphérique au CECR, relevait du pari (cf. Castellotti *et al.*, 2008). Il s'agissait de mettre sur le marché didactique une notion nouvelle (encore que prolongeant le potentiel premier que comportait chez Hymes (1972; 1984) la *compétence à communiquer*). On désignait ainsi la capacité à mobiliser un répertoire de ressources langagières à la fois multiple et un: multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduc-

tion). Autrement dit, une capacité à mettre en œuvre ce tout composite et évolutif baptisé compétence plurilingue, par extension et déplacement du concept de compétence bilingue (tel que défini notamment par Grosjean, 1982). Compétence posée comme d'un acteur social engagé dans des actions en contexte. En rupture pour le coup avec les usages quelque peu réducteurs auxquels avait donné lieu la transposition en didactique de la notion de compétence à communiquer (Coste, 2002).

L'introduction de cette notion, si elle comportait une dimension didactique, s'inscrivait d'abord dans une préoccupation plus institutionnelle de stratégie éducative: donner un statut à ce répertoire diversifié, valoriser la compétence plurilingue, c'était aussi souligner qu'un des moyens d'assurer une diversification de l'offre (et de la «prise») de plusieurs langues étrangères consiste à admettre une différenciation des niveaux et des profils, des compétences «partielles» à l'intérieur d'une compétence postulée plurielle; c'est suggérer que l'école a pour vocation de doter les apprenants d'un «premier portefeuille plurilingue», différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement, selon ses besoins et ses projets.

Des valeurs à l'identité

Ce portefeuille de valeurs est à double entente: il réfère évidemment à un capital ouvert (on n'a pas mis «tous ses œufs dans le même panier») qu'on peut placer sur un marché économique,

culturel, social; mais il renvoie aussi à des idéaux et des principes promus par l'institution: droits de l'homme, citoyenneté démocratique, protection des minorités, cohésion et inclusion sociales, toutes valeurs constitutives de la mission d'une instance comme le Conseil de l'Europe. Or, la défense et l'illustration de ces valeurs principales sont réactivées à un moment où, après l'effondrement de l'empire soviétique, les questions touchant aux minorités et à la citoyenneté se posent avec acuité dans nombre d'espaces de l'ancien bloc.

Dans cette évolution, la notion de compétence plurilingue pénètre le champ des politiques linguistiques. Il ne s'agit plus «seulement» de promouvoir une diversification de l'offre et de la demande en langues dans les contextes scolaires. Le problème est de gérer une pluralité qui est bien là et donne lieu à tensions et conflits possibles à l'intérieur de territoires où se sont opérés des renversements de rapports de domination ou des affirmations nouvelles de minorités anciennes. Un plurilinguisme dès lors déneutralisé se trouve placé en rapport tendu avec d'autres types de pluralité: pluralité des statuts des langues, pluralité des cultures, des communautés, pluralité des appartenances, pluralité des instances de socialisation (Beacco, 2005; Coste *et al.*, 2007).

Du coup, au gré de ses usages institutionnels, la notion de compétence plurilingue, prise dans différents environnements, se complexifie de résonances qui deviennent aussi sociologiques et politiques. Et parallèlement, pour le plan individuel, la compétence plurilingue est à relire sous l'angle de la pluralité des valeurs du répertoire dont elle dispose, composantes de diverses origines et dont les fonctions et statuts diffèrent dans leurs dimensions cognitives, affectives, communicationnelles, publiques ou plus intimes, choisies ou contraintes, revendiquées ou dissimulées, sources ou non d'insécurité (Castellotti &

[...] la langue de scolarisation devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation.

Moore, 2005; Moore, 2006; Moore & Castellotti, 2008).

Et, d'entre ces composantes, faut-il dire que certaines seraient plus «identitaires» que les autres? ou bien plutôt considérer que c'est leur ensemble qui, de plus en plus dans nos sociétés, est facteur d'identités plurielles, où l'altérité doit trouver sa place?

L'éducation plurilingue au regard des finalités éducatives

A ce point du parcours, il devrait être clair que le développement d'une compétence plurilingue, au sens plus complexe pris par la notion, ne relève plus seulement d'une stratégie de diversification des langues en contexte scolaire mais doit trouver toute sa place au cœur du projet éducatif.

L'école n'est certes pas la seule instance d'éducation ni, *a fortiori*, de socialisation; et l'évolution du répertoire langagier de l'enfant puis de l'adolescent, avant l'école et en dehors de l'école, dépend d'abord d'un processus de socialisation. Mais l'école, dans la mesure de ses moyens, a un rôle spécifique à jouer. Il est permis de distinguer six ordres de finalités dont elle a la charge à l'égard des élèves individuels qu'elle accueille comme à l'égard de la collectivité (cette dernière devant bien entendu être sous-catégorisée, en instances aux intérêts non toujours convergents). Tout système éducatif est appelé à:

- assurer le succès scolaire des élèves

qu'il accueille et garantir à tous un certain niveau de réussite, porteur d'avenir;

- mettre en place des connaissances, capacités, dispositions de nature à permettre, à l'issue de ce parcours scolaire, une insertion, une circulation et un rôle dans un espace social en transformation;
- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives;
- contribuer au développement d'une société de la connaissance et de l'innovation;
- préparer les populations qu'il reçoit à l'exercice de la citoyenneté démocratique;
- œuvrer à l'inclusion et à la cohésion sociales.

A l'intérieur de chacun de ces ordres de finalités, il y a pluralité, lectures différentes, tensions internes, tout comme, plus clairement encore, entre les différentes finalités: promouvoir une «société de la connaissance» ne s'articule pas immédiatement et parfaitement avec une orientation volontariste du système vers «l'inclusion et la cohésion sociales».

Mais, quelle que soit cette complexité, il est plausible de mettre en avant – et de manière argumentée – le choix de l'éducation plurilingue comme non seulement compatible mais convergent, approprié, voire de plus en plus nécessaire et urgent, qu'il s'agisse de citoyenneté, d'identité, de compétences, de société de la connaissance ou bien encore de cohésion sociale (Coste *et al.*, 2007). Sur tous ces plans, le développement d'une compétence plurilingue, loin de constituer une fin en soi et à la marge des autres, apparaît comme une contribution précieuse quand ce n'est pas un facteur indispensable pour leur poursuite.

A une nuance près toutefois, et de taille: la première finalité, celle d'une réussite académique de tous des élèves, non

seulement passe pour dépendre d'une maîtrise assurée de la langue majeure de scolarisation – ce qui ne saurait être contesté – mais serait, dit-on, compromise par le développement – surtout s'il est «prématuré» – de capacités plurilingues. Ce n'est pas un hasard si, dans la plupart des Etats-nations européens, c'est la langue nationale officielle qui, tout spécialement au niveau primaire, se trouve en charge de toutes les finalités distinguées ci-dessus. Certes, une demande sociale forte, en particulier de la part des parents, pousse à l'enseignement d'une langue étrangère (pas n'importe laquelle) aux jeunes enfants. Mais, le plus souvent, comme à la marge, sans intégration véritable au projet éducatif d'ensemble et non sans rencontrer quelque réticence de la part de nombre d'enseignants.

Options pour l'éducation plurilingue

Parce que la langue nationale a statut de langue commune et est celle de la norme (pas seulement linguistique), de l'écrit et de la transmission culturelle, elle opère comme vecteur quasi exclusif de la construction des capacités et des connaissances et devient ainsi «naturellement» condition nécessaire de la réussite scolaire. Il ne saurait être question de remettre en cause ce statut privilégié, objet d'un large consensus social. Mais on perçoit bien les risques encourus dès lors que cette langue de scolarisation, que l'école présente, enseigne et en partie fabrique comme langue commune, opère de telle manière que trois facteurs de pluralité se trouvent obliérés:

- les répertoires diversifiés dont les enfants scolarisés sont porteurs et, au-delà même de ces répertoires, une bonne part des usages sociaux effectifs en dehors de l'école (Castellotti, 2008);
- la variabilité interne à la langue de scolarisation elle-même, par-delà

les représentations homogénéisantes qui en sont proposées (Bertucci & Corblin, 2004);

- l'ouverture aux langues et aux cultures comme composante forte d'un projet éducatif articulé aux finalités éducatives majeures. (Candelier, 2003a et b)

Posée comme langue commune et pensée comme suffisante à la cohésion et à l'inclusion sociales parce qu'elle est nécessaire – pour les variétés et genres qu'elle privilégie – à la réussite du parcours scolaire, la langue de scolarisation en vient souvent, non seulement à bloquer les évolutions considérées par ailleurs souhaitables vers une éducation plurilingue, mais aussi à jouer dans bien des pays – de fait et paradoxalement – un rôle de sélection et d'exclusion d'une partie des enfants et des adolescents scolarisés.

Caractériser cette situation en termes de querelle des conservateurs et des progressistes serait aussi sommaire que vain. La situation, variable selon les contextes, relève partout d'enjeux fondamentaux et complexes. On posera donc plutôt trois options de principe:

- La maîtrise de la langue de scolarisation importe au premier chef parmi les objectifs de tout projet éducatif. Il s'agit là d'une donnée incontournable.
- L'école doit aujourd'hui ouvrir et s'ouvrir à la pluralité des langues et des cultures, et ceci moins pour des raisons de fonctionnalité pratique qu'en raison de finalités plus globales touchant au futur de nos sociétés.
- Le défi est dès lors de faire en sorte que ce qui, dans l'école, se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée ouvre aussi sur la pluralité.

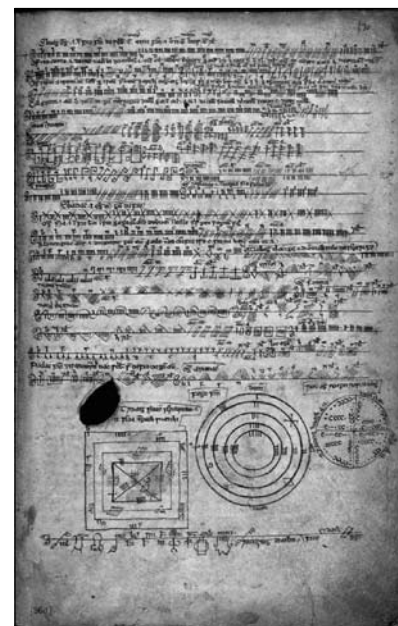
Cela revient à constater que toute langue de scolarisation est de fait plurielle,

c'est-à-dire que la langue commune n'est pas une. Penser la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue consiste donc à «décanoniser» les représentations de cette composante centrale de l'école, à les défiger, tout en soulignant et en travaillant les régulations et règles qui en structurent la diversité des usages, et d'abord en contexte scolaire.

Acette condition, la langue de scolarisation devient la clé de voute de l'éducation plurilingue. Mais complémentaiement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation (Perregaux, 2004; Bertucci & Corblin, 2004).

Quelle langue de scolarisation?

S'interroger sur la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle revient aussi à replacer les questions relatives à l'éducation plurilingue à l'intérieur d'une distinction plus générale, plus globale, entre différents



Libro di Ballymote: antico irlandese.

**Le développement
d'une compétence
plurilingue, au sens plus
complexe pris par la
notion, ne relève plus
seulement d'une stra-
tégie de diversification
des langues en contexte
scolaire mais doit trou-
ver toute sa place au
cœur du projet éducatif.**

espaces langagiers présents dans l'école. La désignation «espace langagier» n'est pas des plus heureuses, mais recouvre ici, provisoirement et faute de mieux, des domaines d'usages langagiers qui se trouvent en contact et en intersection à l'intérieur de la sphère scolaire. On peut en postuler cinq différents: le répertoire langagier de l'élève, la langue de scolarisation comme matière scolaire, la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres, les langues vivantes étrangères, les usages sociaux extrascolaires.

- Le premier de ces espaces c'est celui que constituent les répertoires langagiers des apprenants, des élèves. C'est ce répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va – du moins on l'espère – s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier. Il est pluriel dans la mesure où il résulte de la participation du jeune à diverses communautés de pratiques (famille, groupe de pairs, communautés autres, sphère médiatique) dont chacune, à la fois tant soit peu culturellement normée et langagièrement codifiée, présente certaines spécificités (par exemple quant aux genres et styles discursifs, quant aux comportements attendus).
- Le second espace correspond à la langue «commune» de l'école en tant que matière d'enseignement, qui, dans ses pratiques effectives en classe, se présente comme moins homogène et une qu'elle n'est symboliquement représentée. Normes langagières et genres discursifs varient selon les activités, les cultures éducatives, les programmes et les méthodologies.
- Le troisième espace, lui aussi diversifié dans ses genres et normes, rassemble les usages de la langue de scolarisation dans les matières dites à tort «non linguistiques» du curriculum; on sait que les difficultés

rencontrées par nombre d'élèves dans ces matières peuvent trouver partie au moins de leur origine dans les dimensions langagières de leur fonctionnement; et il n'est pas rare de considérer que ces apprentissages disciplinaires tiennent un peu de la découverte de langues autres (Vollmer, 2006). Là aussi, on peut poser que l'introduction à chacune de ces disciplines relève d'un début d'initiation à une communauté de pratiques particulière, académique en la circonstance.

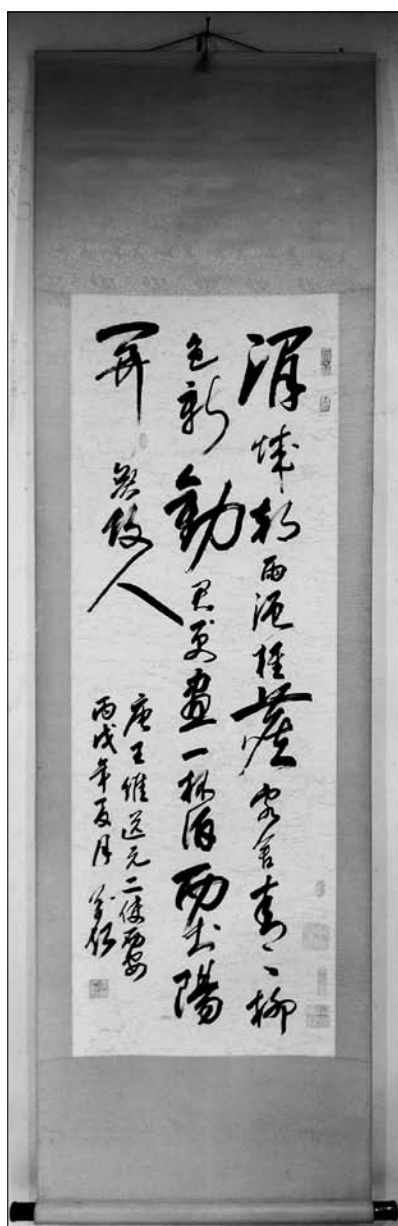
- Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. C'est d'abord pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels le CECR et le *Portfolio européen des langues*; c'est là d'abord que la notion de compétence plurilingue a été valorisée, même si elle englobe aussi la langue majeure de l'école et la langue première des apprenants; d'autre part, c'est à propos et à partir des langues étrangères que des convergences didactiques ont pu être recherchées, soit entre ces langues et la langue de scolarisation comme matière (didactique intégrée des langues), soit entre langues voisines (intercompréhension), soit entre langues et disciplines «non linguistiques» (enseignements bi-plurilingues). Les références sur ces différentes approches sont multiples.

- Le cinquième et dernier espace, c'est celui des genres sociaux, des pratiques discursives, des modes textuels présents dans l'environnement (médias, vie civile, etc.) et à la fréquentation active et responsable desquels l'école prépare, tant par la langue de scolarisation que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte et par les langues autres qu'elle enseigne.

La langue de scolarisation, dans sa diversité interne à l'école et, si elle est aussi la langue dominante de l'environnement, dans les variétés et usages qu'elle y présente, occupe donc largement ces espèces d'espaces, sommairement distingués et caractérisés. Toute la question de l'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue est, si on accepte cette analyse, de déterminer comment et jusqu'à quel point ces cinq espaces entrent en contact et en recouvrement partiel les uns avec les autres à l'intérieur du cadre scolaire, comment ils s'équilibrent ou se déséquilibrent les uns par rapport aux autres. De toute évidence, explicités ou non, conscientisés ou pas dans la réflexion méthodologique et les pratiques pédagogiques, des recouvrements, des transferts existent et doivent exister entre langue comme matière et langue comme vecteur d'enseignement et inversement; entre ces deux espaces et les usages sociaux, d'un sens et de l'autre; entre langues étrangères, autres disciplines et usages sociaux...

Mais, dans la perspective d'une éducation langagière, c'est le premier mentionné de ces espaces, le répertoire de l'apprenant, qui importe avant tout. La visée majeure est, surtout si l'on définit aussi le curriculum comme le parcours expérientiel d'apprentissage qu'un sujet effectue, de faire en sorte que le répertoire de l'apprenant s'étende, en relation aux finalités éducatives générales, à une maîtrise croissante des discours, genres et textes qui ont cours dans les autres espaces distingués.

Et, toujours dans la perspective d'une éducation langagière ouverte, c'est l'espace de la langue comme matière qui se trouve comme au centre du dispositif et, tout à la fois, subit la pression la plus forte et régle en large part l'ensemble: tour à tour et selon les contextes «gate keeper», médiatrice, passeuse...



Poesia cinese su rotolo di seta.

Références

- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe*. Étude de référence, Division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (éds.) (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Castellotti, M. et al. (2003b). *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels? In Chiss, J.-L. (Dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris: Didier, collection Langues et didactique.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2008). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou: Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. In Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (dir.), *Intervenir: appliquer, s'impliquer?* (pp. 95-104). Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris: PUF.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier, collection LAL.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123. Lyon: ENS Éditions.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan A. & Van de Ven, P. H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages - An Introduction to Bilingualism*. Cambridge (Mass.) and London: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative com-

- petence. In J. B. Pride & J. Holmes (éds), *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif, Collection LAL.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier, Collection LAL.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2008). Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue. In *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 11-24). Berne / Fribourg: Peter Lang, collection Transversales.
- Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne / Fribourg: Peter Lang, collection Transversales.
- Perregaux, Ch. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* n° 29, 147-166.
- Vollmer, H. J. (2006). *Vers un instrument européen commun pour la/les langues de scolarisation*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.

Notes

* Cet article reprend sous une forme réduite, révisée et actualisée, une intervention faite lors d'un colloque de l'ACEDLE en 2008 et accessible en ligne dans le numéro 5 des *Cahiers de l'acedle* ([acedle.org](http://www.acedle.org)).

¹ La présente contribution ne saurait prétendre à l'originalité. Elle doit ce qui y importe à des travaux collectifs ou à l'apport d'autres collègues. Singulièrement dans le cadre des actions et des propositions de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (voir <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default.fr.asp>); sans oublier la réflexion longuement conduite - avec bien d'autres - dans l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages», celle menée au Val d'Aoste (Cavalli, 2005) ou celle amorcée par l'ADEB (Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue, <http://www.adeb.asso.fr>).

Daniel Coste

est professeur émérite de l'École normale supérieure de Lyon. Ancien responsable de l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages». A été professeur de linguistique appliquée à l'Université de Genève. Est actuellement associé aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Christian Merkelbach
Tramelan

Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romand?

La Didattica integrata delle Lingue (DI) è destinata a concretizzarsi nei materiali didattici. Tuttavia, a monte la DI interroga i piani di studio delle lingue regionali o cantonali, compresi quelli della lingua di scolarizzazione, in Svizzera romanda il francese. Il piano di studi romando (PER), nel suo ambito disciplinare Lingue, riunisce il francese (lingua di scolarizzazione), il tedesco e l'inglese, mirando ad una descrizione e ad un'organizzazione comune, sulla base di due Dichiarazioni della CIIP, l'una sulle finalità della scuola pubblica, la seconda sulla politica dell'insegnamento delle lingue in Svizzera romanda. La difficoltà nella realizzazione della DI ha origine soprattutto dall'assenza di esempi concreti che traducano i concetti e le nozioni che essa vorrebbe sviluppare, in particolare per il francese. Taluni elementi meritano tuttavia di figurare nei piani di studio: la costruzione di un curriculum coordinato delle lingue, punti di contatto per un possibile transfert di sapere e saper-fare, sviluppo di capacità trasversali negli obiettivi di apprendimento, riflessioni sul funzionamento delle lingue, ecc. Il PER, pur nei limiti di quanto può fare un programma di studio, prende seriamente in considerazione la DI, proponendo una declinazione unificata dell'ambito linguistico, secondo una visione comune delle finalità delle lingue nella scuola.

Les travaux du Conseil de l'Europe autour du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), liés à l'émergence de la *Didactique intégrée des Langues* (DI) (ou didactique plurilingue, selon les acceptions), semblent progressivement s'imposer dans le champ de l'enseignement des langues étrangères et interrogent également la langue de scolarisation dans ses relations et dans son rôle par rapport à l'apprentissage des autres langues. Les notions et concepts constitutifs de ce que l'on décrit sous *Didactique intégrée des langues* demeurent toutefois encore très abstraits et les exemples qui les illustrent ne sont pas légion. Ainsi, la concrétisation de la DI reste problématique à nos yeux, les exemplifications la soutenant à ce jour ne correspondant trop souvent qu'à des situations-modèles manquant de généralisation et de matérialisation dans les moyens d'enseignement. De ce point de vue, la prise en compte de la DI dans l'écriture de plans d'études à visée curriculaire (description de la progression des apprentissages) se révèle difficile et ne peut être que partielle. Le Cadre européen commun de référence pour les langues étrangères définit et décline certes les différents niveaux de compétences visés par l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues et intègre certaines notions et concepts de la DI. Mais pour le français, en tant que langue de scolarisation, la DI ne constitue pour l'heure qu'un objectif sans éléments véritablement développés. Cela tient en partie au fort développement ces trente dernières années de didactiques spécifiques dans le contexte francophone (par exemple, approche de l'expression orale et écrite par le

biais de *regroupements de genres* et de *séquences didactiques* portant sur les caractéristiques spécifiques de tel ou tel genre).

Dans ce vaste contexte, qu'en est-il dès lors du *Plan d'études romand* (PER) et de ses liens éventuels avec la DI?

Le contexte officiel

En Suisse, et plus particulièrement en Suisse romande, les déclarations politiques officielles (*Déclarations* de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin *sur les finalités et objectifs de l'école publique* et *sur la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*) traduisent cette volonté de viser des objectifs plurilingues (voir encadré, p. 51).

Cette volonté affichée par les autorités peut-elle trouver sa place dans la réalisation du Plan d'études romand telle qu'elle est en cours depuis 2004? Diverses perspectives et contraintes méritent d'être abordées pour répondre à cette interrogation.

Rôle d'un plan d'études par rapport aux options didactiques disciplinaires

D'une manière générale, un plan d'études a un rôle prescriptif (mandat attribué au corps enseignant quant aux apprentissages à réaliser) et descriptif (recensement et progression des apprentissages à assumer par l'école obligatoire), dans une visée curriculaire indépendante des moyens d'enseignement et d'options didacti-

Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 sur les finalités et objectifs de l'école publique

Pour la langue de scolarisation

L'école publique fonde et assure le développement d'une culture de la langue d'enseignement, langue maternelle et langue d'intégration, impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité de comprendre et de s'exprimer par oral et par écrit; [et] ouvrant à la richesse de la langue, à son esthétisme et à son patrimoine littéraire.

Pour les langues étrangères

L'école publique fonde et assure le développement de compétences et d'une culture linguistique intégrant des capacités de communication, particulièrement orale, en langue allemande, dans une seconde langue nationale ou en anglais, ainsi qu'une appréhension des dimensions culturelles de ces langues.

Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande

L'enseignement des langues participe au développement chez l'élève de compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues (plurilinguisme).

L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce *curriculum intégré des langues* définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques.

ques spécifiques. Le PER n'échappe pas à cette règle et se doit d'installer une distance par rapport au contexte didactique.

Notions et concepts de la didactique intégrée susceptibles d'être pris en charge par les plans d'études

La DI couvre un champ dont les contours sont souvent difficiles à saisir, en raison notamment de recoupements fréquents de notions semblables ou proches (réflexions sur le fonctionnement des langues et transferts d'acquisitions sur le fonctionnement de sa L1 dans les L2, L3, par exemple) et en raison d'un nombre restreint d'exemples et de démarches concrètes. Rappelons ici quelques idées, concepts et notions de la DI qui nous semblent néanmoins devoir être pris en considération lors de la rédaction d'un plan d'études.

- Construction d'un curriculum coordonné des langues, comprenant:
 - une définition de compétences fonctionnelles: c'est bien ce que propose le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), ses niveaux de compétences et les déclinaisons en portfolios à visée auto-évaluative (PEL);
 - une cohérence verticale des plans d'études et des liens entre langue de scolarisation et langues étrangères.
- Cohérence et continuité des démarches d'apprentissage, comprenant:
 - des démarches compatibles dans toutes les langues;
 - une harmonisation des terminologies.
- Eveil et ouverture aux langues, comprenant:
 - une observation du fonctionnement des langues partenaires et de diverses autres langues, une sensibilisation à la diversité des

langues, des comparaisons entre langues...

- Transfert des savoirs et savoir-faire langagiers, comprenant:
 - un travail sur les stratégies de communication;
 - une réflexion sur les phénomènes généraux de fonctionnement des langues (vocabulaire, grammaire, etc.), par le biais notamment d'activités concrètes en classe (moyens d'enseignement EOLE au cycle primaire);
 - un transfert de compétences acquises: lecture, écriture, etc.
- Rapprochements entre toutes les langues enseignées.

Le PER peut tenir compte, essentiellement pour le domaine Langues (rassemblant le *français / langue de scolarisation*, l'*allemand* et l'*anglais*), de certaines des notions évoquées ci-dessus.

Cependant, à notre sens, la DI concerne prioritairement la manière d'enseigner. Elle vise la régulation des apprentissages et l'évaluation des contenus et des compétences langagières ainsi que la capacité à mener des réflexions comparatives entre langues. Elle doit dès lors être prise en compte prioritairement dans le cadre de la formation initiale et continue du corps enseignant.

Autrement dit, du point de vue du Plan d'études romand, les éléments susceptibles d'être pris en charge concernent avant tout ceux liés au cadrage général des disciplines:

- nécessité et souci d'assurer une cohérence verticale et horizontale des apprentissages entre langues;
- souhait de développer la réflexion sur le fonctionnement des langues, sur les liens transversaux entre langues étrangères, voire avec la langue de scolarisation.

C'est dire aussi que de nombreux éléments ne peuvent - et ne doivent du reste pas - être repris par le PER. Nous

présentons ci-après quelques éléments en lien avec la didactique intégrée y figurant néanmoins.

Quels éléments de la didactique intégrée le Plan d'études romand prend-il en compte?

Les visées prioritaires du domaine Langues

Parmi les cinq domaines disciplinaires, le domaine Langues est le seul véritablement concerné par la didactique intégrée. Les visées proposées, en particulier, sont communes à toutes les langues déclinées dans ce domaine.

Visées prioritaires du domaine Langues

- Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.
- Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.
- Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues.
- Construire des références culturelles et utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication.

La volonté de proposer une déclinaison unifiée pour le domaine Langues est bien présente au niveau des principes généraux: la vision commune des finalités de l'enseignement des langues à l'école s'appuie notamment sur les dimensions *communication, réflexion sur la langue, références culturelles et développement de compétences langagières*. En revanche, rien dans ces visées ne réfère à des démarches communes entre langues ou à l'une ou l'autre dimension invoquée par la DI. De surcroît, le lien entre la langue de scolarisation (français) et les langues étrangères n'est pas clairement affirmé.

Les Capacités transversales
Le Plan d'études romand mentionne

Citons quelques exemples illustrant ces liens:

| Capacités transversales | Descripteurs | Liens avec la DI |
|---|--|--|
| Collaboration Prise en compte de l'autre | Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique Accueillir l'autre avec ses caractéristiques | Eveil et ouverture aux autres langues et autres cultures |
| Communication Codification du langage | Choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires | Développer des stratégies de communication en langue de scolarisation et dans les autres langues |
| Communication Exploitation des ressources | Formuler des questions Répondre à des questions à partir des informations recueillies Anticiper de nouvelles utilisations Réinvestir dans de nouveaux contextes | Réinvestir les stratégies acquises en langue de scolarisation pour communiquer et pour apprendre en L2, L3, etc. |
| Démarche réflexive et sens critique Choix et pertinence de la méthode | Exercer l'autoévaluation Transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type | Apprentissage de l'appréciation de ses compétences au travers des portfolios pour les L2, L3 |

le développement de *Capacités transversales* communes à tous les domaines et disciplines. Ces capacités touchent, par certains aspects et par les descripteurs qui les caractérisent, à des thématiques proches des préoccupations développées par la didactique intégrée et manifestement communes à l'apprentissage des langues en général.

Les objectifs généraux d'apprentissages

Le PER est construit en fonction et à partir d'objectifs généraux contenant chacun un cœur et des composantes les explicitant. Dans le domaine *Langues*, ces objectifs sont communs à la langue de scolarisation et aux langues étrangères. Mais si le



Il dio Anubi (graffito egizio).

cœur des objectifs est identique, les composantes introduisent quelques différenciations en fonction de la progression des apprentissages. Nous présentons ci-après à titre d'exemple, pour la compréhension écrite au Cycle 3 (secondaire), la manière à la fois commune et différenciée de décliner ces objectifs.

aspects: cela tient au rôle prescriptif du plan d'études, mais aussi et surtout au fait que nombre des concepts de la DI en restent encore, actuellement, au niveau de la déclaration d'intention ou de l'expérimentation. Il en va ainsi, par exemple, de la problématique du transfert de connaissances entre langues, à un stade encore peu

lève ainsi malheureusement encore de l'utopie, les discussions à ce sujet depuis trente ans n'ayant pas abouti à un consensus.

Concernant la langue de scolarisation, et le français plus particulièrement, l'approche privilégiée par le Plan d'études romand repose sur des options s'appuyant sur un texte officiellement adopté par la CIIP¹, consacrant des choix didactiques qui s'appuient sur une tradition qu'il est souhaitable de préserver. Ce texte, s'il prend en compte le français langue d'intégration, n'adopte pas une posture orientée spécifiquement vers les autres langues ou vers les principes de la DI.

Un tel constat suggère que cette intégration n'est pas mûre – ou, du moins, pas suffisamment mûre pour figurer dans un plan d'études – et qu'elle appelle d'abord un développement concret, instrumenté, d'exemples touchant aux aspects évoqués ci-dessus: transferts (mais de quels éléments?), réinvestissements de savoirs acquis dans d'autres langues (mais lesquels?), etc. Si la DI ne prétend pas amener des éléments nouveaux ni se substituer aux approches didactiques antérieures, il lui reste à faire la preuve de sa véritable praticabilité par son inscription concrète dans les moyens d'enseignement, pour les langues de scolarisation comme pour les langues dites étrangères. Une telle perspective ne relève pas fondamentalement d'un plan d'études.

Note

¹ CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*, Neuchâtel.

Christian Merkelbach

licencié en lettres, chef de la section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne; chef du projet de Plan d'études romand à la CIIP.

| Comprendre l'écrit | Comprendre l'écrit |
|--|--|
| L1 31 Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens... | L2/L3 31 Lire de manière autonome des textes rédigés en langage courant... |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ en identifiant et en caractérisant les différents genres de texte ➤ en mettant en évidence l'organisation du texte et la progression du récit ou des idées ➤ en confrontant le contenu du texte à des références diverses ➤ en dégagant le sens des mots et des phrases, à partir du texte et du contexte ➤ en dégagant le point de vue de l'auteur ➤ en hiérarchisant et en synthétisant les contenus ➤ ... | <ul style="list-style-type: none"> ➤ en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits ainsi que les raisons pour le choix du genre ➤ en dégagant le thème et l'organisation générale d'un texte ➤ en repérant des informations dans le texte ➤ en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel ➤ en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte ➤ ... |

Les attentes fondamentales

Dans le PER, les langues étrangères (allemand et anglais) sont décrites pour ce qui concerne les attentes fondamentales sur la base des niveaux du *Cadre européen commun de référence* (CECR). Ces attentes réfèrent directement aux descripteurs spécifiques correspondant aux niveaux et demi-niveaux décrits dans les portfolios. Parallèlement, la conformité de ces attentes aux standards nationaux développés en Suisse dans le cadre du Concordat HarmoS sera bien évidemment assurée.

Bilan critique

Ce qui précède le montre bien: la prise en compte de la DI dans le PER ne concerne que quelques-uns de ses

développé en termes de démarches concrètes d'enseignement, ou encore de l'immersion, qui trouve difficilement une place et une reconnaissance dans les lois cantonales. L'exemple de l'harmonisation de la terminologie (en particulier grammaticale) illustre également notre propos: sur le principe, chacun appelle de ses vœux un langage commun utilisable et transférable d'une langue à une autre (catégories, fonctions et fonctionnements grammaticaux, etc.); mais le développement didactique et linguistique de l'approche du fonctionnement de la langue a conduit à des descriptions spécifiques propres à chaque langue, entraînant par ailleurs des débats et des polémiques – et ceci est particulièrement vrai pour le français – qui ne sont pas terminés à ce jour. L'harmonisation de la terminologie entre langues re-

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient

Der Text zeigt Wege auf, die zwar bescheiden scheinen, sich aber als realistisch erweisen für einen in die Perspektive der Didaktik des Französischen besser integrierten Unterricht der Sprachen. Gleichzeitig wird eine Reflexion entwickelt über den Platz, den in einem sprachintegrativen Curriculum und in einer sprachintegrierenden Didaktik die Einschulungssprache einnehmen müsste; es werden die komplexen und manchmal paradoxen Verbindungen der Didaktik des Französischen mit der Didaktik von Zweitsprachen und von Fremdsprachen aufgezeigt. Zuletzt wird ein Ausblick geboten, der von einer sprachintegrativen Didaktik zu anderen pluralistischen Ansätzen in Richtung einer globalen Spracherverziehung führt.

La didactique intégrée (DI) connaît aujourd'hui un essor important, en particulier dans les discours et actions des instances « officielles » (cf. Déclaration de la CIIP du 31 janvier 2003, *Sprachenkonzept Schweiz* de la CDIP (1998), organisation de Forums, documents européens divers, etc.)¹. Comme nous le rappellent toutefois certaines critiques et les difficultés à en concrétiser les principes dans les pratiques de classes (Rezgui, 2008), la mise en place d'une didactique véritablement intégrée des langues soulève encore de très nombreuses questions.

Parmi celles-ci, deux retiendront particulièrement mon attention:

- dans la lignée des contributions de Coste et Merkelbach, je souhaite moi aussi interroger la place de la « langue de scolarisation », en l'occurrence le français, dans le cadre général d'une didactique mieux intégrée des langues;
- dans le but d'ouvrir des perspectives concrètes en vue d'une ouverture de la didactique du français vers les autres langues, enseignées ou non, je proposerai quelques pistes – modestes mais qui me paraissent réalistes – pour la mise en œuvre de démarches que, nous le verrons, j'hésite à ranger sous la dénomination « didactique intégrée », préférant les considérer comme des formes diverses d'*approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al., 2007).

Cela me conduira, finalement, à envisager, dans la perspective d'une *éducation langagière globale* (ADEB 2007), l'enseignement des langues en général et du français en particulier à partir de ces *approches plurielles*

et à évoquer brièvement le Cadre de référence (CARAP) que nous avons élaboré sous l'égide du Centre européen des langues vivantes (CELV).

Des relations complexes entre français et DI

Pour diverses raisons, sur lesquelles nous reviendrons, la langue de scolarisation devrait occuper une place importante – peut-être même centrale – dans ce cadre englobant que constituerait la DI. La Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), dans sa Déclaration de janvier 2003, est d'ailleurs parfaitement claire à ce propos lorsqu'elle appelle à un « *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes) [... définissant] la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux » (article 1.3). Dans la foulée, le nouveau *Plan d'études romand*, actuellement en cours d'élaboration, réunit l'ensemble des enseignements de langues dans un seul et même domaine, « Langues », au sein duquel on trouve en particulier un sous-domaine, intitulé « *Approches interlinguistiques* », qui semble renvoyer de manière privilégiée à la DI et est rattaché principalement au français. Pourtant, malgré ces engagements parfaitement clairs, on doit faire le triple constat suivant:

(1) Les pratiques allant dans le sens d'une telle didactique intégrée restent apparemment rares dans l'enseignement du français.

(2) Qui plus est, tout semble parfois se passer comme si les enseignants de français ne se sentaient pas concer-

nés, considérant que la DI concerne plutôt l'enseignement des «autres» langues...

(3) Ce sentiment est d'ailleurs renforcé, à l'inverse, par le fait qu'on tend parfois – de manière implicite – à limiter la portée de la DI aux seules langues étrangères, par exemple aux démarches qui caractérisent l'enseignement d'une seconde langue étrangère prenant appui sur la première langue étrangère enseignée.²

Une telle orientation, qui reviendrait à restreindre l'extension de la DI aux langues étrangères et à en exclure la langue de scolarisation – en la considérant comme un domaine en soi, «à part», où l'on s'occuperait de littérature, où l'on suivrait des démarches différentes... – doit absolument être rejetée. Elle serait d'ailleurs paradoxale, voire cocasse, lorsqu'on se rappelle, en Suisse du moins, ce que la DI doit à un didacticien d'abord centré, précisément, sur ce qui s'appelait encore à l'époque (pas si lointaine!) la «langue maternelle»³. En 1980 déjà, dans son fameux ouvrage *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Roulet écrivait en effet: «Ce qui importe, pour nous, c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes.» (1980, 117)

L'ambiguïté de la place de la langue de scolarisation dans le cadre de la DI peut vraisemblablement s'expliquer de diverses manières. Il y a d'abord un certain nombre de malentendus liés à la définition même de la DI dont on ne sait pas toujours

- si elle vise à intégrer des objectifs? des contenus? des démarches?...
- si tout dans l'enseignement doit être intégré ou seulement certains aspects;

Ainsi, le français – en tant que langue de scolarisation, priorité majeure de l'école – est pleinement concerné par un enseignement qu'on peut appeler intégré. Ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est une didactique ouverte à la diversité (intra- et inter-), une didactique plurielle du français, qui ne remet nullement en cause ses spécificités mais bénéficie de ces ouvertures vers une pluralité de langues et de codes.

- quels sont les buts de l'intégration? préparer les enseignements ultérieurs? renforcer ceux en cours?...

Il y a ensuite des raisons liées aux traditions didactiques et, corollairement, à la formation reçue par les enseignants de L1. L'enseignement du français apparaît très ancré dans une tradition qui lui est propre, assez loin d'une prise en compte quelle qu'elle soit des autres langues...

Les conditions d'une rencontre... encore à venir

Si l'on souhaite que l'enseignement du français puisse s'ouvrir davantage aux autres langues, enseignées ou non, et trouver sa place dans un curriculum intégré, diverses clarifications doivent par conséquent être apportées. En préalable à toute tentative d'intégration, il importe par exemple de cerner ce qui est (ou peut être) *commun* à l'ensemble des enseignements de langues et ce qui est *spécifique* (et doit le rester!) à chacun d'entre eux. L'enseignement de la langue de scolarisation présente en effet de nombreux traits qui le

distinguent des autres enseignements de langues, comme le rappelle clairement – là encore – la *Déclaration* de la CIIP lorsqu'il s'agit de définir la place de chaque langue dans ce curriculum intégré: «L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école infantine à la fin du cursus de formation de chaque élève.» (2003, Article 2.1.1)

Là où il remplit effectivement ces fonctions de langue *véhiculaire, commune, intégrative, identitaire*..., le français occupe donc une place spéciale et doit faire l'objet d'une attention particulière.⁴ Son enseignement suppose en outre des finalités et démarches au moins partiellement spécifiques. Ainsi, si on prend un exemple comme la question des formes verbales, il y a une différence en fait gigantesque entre l'enseignement du français L1 et tous les autres enseignements: dans la L1, en gros, l'élève *connait* les formes⁵ alors que, pour quelque autre langue que ce soit, il doit les apprendre. Et de cette différence découlent toutes les autres, relatives aux finalités et objectifs (si l'on n'enseigne pas en vue de faire acquérir ces formes verbales, quelle peut être alors le but de l'enseignement?...) ainsi qu'aux démarches.

Mais si l'enseignement du français occupe une place particulière, cela ne doit en aucune façon signifier qu'il doit rester séparé des autres enseignements! Ce sont au contraire ces mêmes caractéristiques qui font que la langue de scolarisation – parce qu'elle est déjà connue et qu'elle en devient le lieu et l'objet de réflexions approfondies – pourrait occuper une place de choix, au cœur de la DI, ou plutôt au croisement des activités, en quelques langues que ce soit, qui y prennent place.

Des arguments didactiques et des exemples concrets pour une intégration

Bref, s'il faut reconnaître que la DI peine à s'imposer, à se concrétiser, à convaincre – en particulier chez les enseignants de L1 qui ne voient pas – ou ne veulent parfois pas voir – en quoi *leur* langue est concernée par cette intégration, la perspective opposée, d'enseignements séparés les uns des autres, n'est à l'évidence pas tenable non plus! Les arguments, tant sociolinguistiques que didactiques, ne manquent pas pour démontrer cela. J'aimerais ainsi, en prenant appui sur quelques exemples, évoquer brièvement quelques arguments *didactiques* qui justifient sinon une didactique intégrée du moins une prise en compte, dans l'enseignement du français, des autres langues présentes dans l'*espace plurilingue* de la classe (langues enseignées, langues parlées par les élèves, etc.; Perreghaux, 1995).

1. La pluralité – sous forme de variation intra-linguistique (registres sociaux, variétés régionales, etc.) et interlinguistique (marques étymologiques liées aux racines latines et grecques, emprunts) – fait partie intégrante de la langue française. Les élèves devraient par conséquent en acquérir une certaine connaissance, grâce à un enseignement «intégré» qui devrait prendre en compte et thématiser ces diverses variantes.
2. Une des difficultés des élèves, au début des apprentissages, est de séparer le signe de son référent, la langue du monde qu'elle dit. Or, comme le montre l'*éveil aux langues*, le «détour» par d'autres langues facilite la prise de conscience de cette distance et amène les élèves à une attention nécessaire à la forme langagière, au-delà de la transparence apparente de leur langue première (de Pietro, 2004).
3. Comme l'ont remarqué Goethe, Vygotsky et d'autres, la connaissance d'autres langues éclaire d'une façon nouvelle la langue propre. Il

est même des cas où la connaissance d'autres langues peut faciliter la maîtrise de la langue de l'école. Ainsi, s'il est sensibilisé à cela, un élève connaissant une autre langue romane que le français peut tirer grand profit, pour l'orthographe du français, de ses connaissances dans cette autre langue: s'il ne sait comment orthographier «grand» (*an* ou *en*?), «vent» (*an* ou *en*?), il lui suffit en effet d'aller voir comment le mot se prononce dans cette autre langue pour avoir la solution! L'activité *Ciel et nuages*, dans les moyens d'enseignement EOLE utilisés en Suisse romande (Perreghaux *et al.* [Dir], 2003), exploite précisément cette propriété des autres langues romanes qui n'ont pas nasalisé la voyelle de ces mots mais conservent la suite voyelle (non nasale) + consonne nasale⁶.



4. De nombreux apprentissages ne se font qu'une seule fois, d'une certaine manière indépendamment de la langue: la lecture, la connaissance des genres de textes, etc. Il peut alors être intéressant, pour de tels apprentissages, de jouer d'emblée sur plusieurs langues pour faire sentir aux élèves le caractère «translinguistique» de

ce qu'ils travaillent. Les moyens EOLE proposent par exemple, dans l'activité *Parlez-vous europanto?*, de réfléchir aux stratégies générales de compréhension mises en œuvre pour aborder un texte multilingue, dont on ne peut à l'évidence comprendre tous les éléments; ou encore, dans l'activité *Le téléphone à ficelle*, qui porte sur la structure du genre de texte «Mode d'emploi», d'observer cette structure et saisir l'aide qu'elle nous apporte pour un premier accès au texte – dans quelle langue voire quelque système d'écriture que ce soit⁷.



5. Le français, langue de scolarisation, est présent partout, dans l'enseignement de toutes les matières, et devrait – dans un enseignement intégré langue-discipline – faire l'objet d'une attention permanente. Autrement dit, chaque discipline suppose par exemple une langue de spécialité (vocabulaire) et des genres textuels partiellement spécifiques (la description en géographie, la démonstration en math et en sciences...) et est en même temps un enseignement de langue. Cela n'est pas nouveau! Mais il importe aujourd'hui de concrétiser davantage une telle affirmation et de

montrer aux enseignants ce qu'ils pourraient / devraient faire.

6. A l'opposé de certaines affirmations de l'époque structuraliste, qui voulaient bannir tout recours à la L1 dans l'enseignement / apprentissage des L2, l'appui sur le connu – donc sur la L1 – pour aborder ce qui est nouveau, inconnu, reste le plus souvent inévitable... et n'est pas nécessairement néfaste⁸. Ainsi, l'apprentissage de l'allemand pourrait gagner à ce que l'enseignement du français prépare en quelque sorte le terrain, par exemple pour aider les élèves à entrer dans des domaines «problématiques» tels que l'existence de cas⁹, la variabilité du genre des noms et l'existence d'un genre neutre (cf. activités EOLE *Fruits et légumes en tous genres, Et pourquoi pas la soleil et le lune?*), etc. L'ouvrage de Roulet (1980) présente divers exemples à ce propos, par exemple autour des multiples valeurs de la préposition *de* et des formes qui leur correspondent en allemand. De même, et dans un mouvement inverse de celui que nous évoquons dans notre 3^e argument ci-avant (cf. note 6), Audin (2005) propose des activités réflexives sur les valeurs des formes verbales du français afin de préparer l'apprentissage des formes verbales anglaises.
7. On pourrait évoquer encore, ici, toutes les possibilités de traduction, de médiations entre codes divers, qu'il s'agisse de registres différents, de langues différentes, de sens différents (ouïe, vue, toucher...). L'activité EOLE *Paroles en actes* ouvre une voie dans cette direction en faisant découvrir à des élèves de 9-10 ans la langue des signes et – parallèlement à l'apprentissage des types et formes de phrase en français – la manière dont celle-ci exprime par le geste des catégories grammaticales comme la négation ou l'interrogation.

L'intégration pour une éducation langagière globale

Ainsi, on le voit, le français – en tant que langue de scolarisation, priorité majeure de l'école – est pleinement concerné par un enseignement qu'on peut appeler *intégré*. Ce qui est en jeu, fondamentalement, c'est une didactique *ouverte à la diversité* (intra- et inter-), une didactique *plurielle* du français, qui ne remet nullement en cause ses spécificités mais bénéficie de ces ouvertures vers une pluralité de langues et de codes.

Autrement dit, on est ici dans une didactique du français, mais aussi dans une didactique du sens, du langage – ou, plutôt, DES langages et DES langues. Dans un document intitulé *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, dans lequel un poids important est toutefois octroyé à la langue de scolarisation, l'association pour le développement de l'enseignement bi-/ plurilingue (ADEB) parle à ce propos d'*éducation langagière globale*¹⁰.

Au-delà des discussions terminologiques, l'important, ici, c'est qu'on est bien dans un enseignement décloisonné, et qui gagne à l'être sans perdre son âme. C'est d'abord une question d'attitude générale: ne pas enseigner une langue contre les autres, en ignorance des autres langues et des autres disciplines. Comme le dit si bien Glissant (1993), «[...]C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.»

L'approche est peut-être plus modeste que ce qu'on pourrait attendre suite aux injonctions des instances officielles. Mais l'enseignement de la langue de scolarisation, nous l'avons vu, est à de maints égards différent de l'enseignement des autres langues quant à certaines de ses finalités, certaines

des méthodes à mettre en œuvre (pour les aspects réflexifs par exemple), certains de ses contenus (place de la littérature par exemple)... Tout ne peut donc – et ne doit – être intégré. Cependant, l'ouverture ne doit jamais être exclue – et, comme nous l'avons vu, elle peut souvent s'avérer bénéfique, pour le français, pour les autres langues enseignées et pour les autres disciplines scolaires.

De la didactique intégrée aux approches plurielles

Partant d'une interrogation sur la place de la langue de scolarisation dans la DI, nous avons vu que diverses «langues» devaient finalement être prises en compte:

- le français, bien sûr, mais aussi ses diverses variétés «internes» (dialectes, sociolectes...),
- les langues enseignées à l'école (allemand, anglais, mais aussi les langues anciennes: cf. Kolde ici-même),
- les langues parlées comme langue première par certains élèves,
- d'autres langues encore, si elles permettent d'aider les élèves à mieux comprendre ou maîtriser une question traitée par ailleurs, voire encore d'autres systèmes de signes, d'autres modes de communication...

Il semble bien, cependant, que l'idée même d'intégration n'a pas exactement le même sens dans tous ces cas. La DI en tant que terme générique, les couvrant tous, correspond plutôt, selon moi, à une idée, un mouvement, soulignant une volonté de viser par diverses approches, à travers les différents enseignements de langues, voire des disciplines dites «non linguistiques» (Cavalli, 2008), une éducation langagière globale, à vocation plurilingue, plurielle.

Dans le projet européen CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des*

cultures)¹¹, actuellement en cours et visant à élaborer un cadre de référence, complémentaire au CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui soit cependant centré non plus sur les compétences spécifiques dans chacune des langues mais sur des compétences et ressources qui matérialisent précisément ce qui dans la compétence langagière n'est pas spécifique à l'une ou l'autre langue, nous avons été amenés à distinguer différentes approches «plurielles», c'est-à-dire des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément.

La DI constitue à l'évidence une telle approche plurielle. Mais, dans le cadre élaboré pour le projet, elle n'en est qu'une parmi celles actuellement retenues, qui sont – pour ce qui concerne les langues¹² – au nombre de trois¹³: l'*éveil aux langues* (Babylonia 1999; Candelier [Dir.], 2003; Perregaux *et al.* [Dir.], 2003; Kervran [Coord.], 2006), l'*intercompréhension entre langues voisines* (Dabène, 2002; Meissner *et al.*, 2007; Euromania: http://www.euromania.eu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1) et, donc, la *didactique intégrée*, que nous définissons comme visant à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre *limité* de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire, le but étant alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (L1-L2, L2-L3, L1-L3...; ces appuis pouvant aussi se manifester en retour).

Toutes ces approches, plurielles, nous semblent donc constituer des voies pri-

vilégiées pour travailler des ressources souvent négligées dans le CECR et qui portent non sur des compétences spécifiques dans les diverses langues mais sur ces aspects «complexes», «composites», trans- ou interlinguistiques, qui sont eux aussi constitutifs de la compétence plurilingue telle qu'elle est définie dans le CECR: «On désignera par *compétence plurilingue et pluriculturelle* la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.» (2001: 129). Voici, à titre d'illustration, quelques exemples de ces ressources qui gagnent à être travaillées par des approches plurielles, voire qui ne peuvent être abordées qu'ainsi:

- Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté»/savoir qu'il existe des «familles» de langues (Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie).
- Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues à partir de l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage de certains de leurs éléments.
- Savoir comparer les rapports phonographie entre les langues.
- Savoir comparer des structures de phrases entre langues différentes.
- Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière.
- Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue.
- Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses con-

naissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intralingue, d'induction, de déduction ...).

- Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers.
- Etc.

(cf. <http://carap.ecml.at/Network/Outil/tabid/1358/language/fr-FR/Default.aspx>)

Le travail autour de ces approches se poursuit actuellement par l'élaboration d'une «banque de matériaux didactiques», recueillis dans divers contextes et à diverses sources, relevant de ces approches plurielles et liés aux ressources qu'ils permettent de travailler. L'ensemble formé par le *Cadre* et la *banque de matériaux* devrait donc permettre de concrétiser – dans les curricula, les moyens d'enseignement, la formation... – les aspects complexes, composites de la compétence plurilingue, qu'il est si difficile de toucher au moyen d'approches traditionnelles, spécifiques, et pour lesquels la DI, comme les autres approches plurielles, apparaissent irremplaçables.

La DI n'est donc peut-être pas la clé de voûte de tout l'enseignement des langues, mais elle a pleinement sa place au sein des approches plurielles – chacune partiellement spécifique et qui toutes ensemble concourent à l'éducation plurilingue prônée par le Conseil de l'Europe (2003), à une éducation langagière globale.

Retour au français

Ainsi, dans une conception à la fois élargie (aux autres approches plurielles dont, selon nous, elle relève) et plus modeste (tout ne peut et ne doit être intégré), la DI doit résolument prendre place dans la didactique du français langue de scolarisation, comme les autres approches plurielles, au service d'une éducation langagière globale,

ouverte à la diversité et orientée vers une compétence plurilingue, complexe, composite – sans toutefois que la discipline *français* n’y perde les caractéristiques qui font sa spécificité (lieu privilégié de la réflexion métalinguistique, orientation communicative et centration sur les textes, place de la littérature, etc.). Si l’on reste modeste, tout en étant conscient des buts poursuivis, les occasions de telles ouvertures sont alors nombreuses. Nous en avons vu quelques exemples. Il y en aurait bien d’autres encore: pourquoi les élèves, lors de la réalisation d’une séquence didactique sur le débat (Dolz *et al.* [Diris], 2001), par exemple, n’utiliseraient pas des documents en allemand ou en anglais pour se documenter sur l’objet de la polémique? Pourquoi, dans l’enseignement du vocabulaire, ne pas suivre le parcours des mots à travers les langues (de Pietro, 2008b)?¹⁴

Au terme de cet examen, les quatre principes suivants pourraient finalement être retenus:

1. La finalité globale de l’enseignement des langues à l’école est une éducation langagière globale, plurilingue, incluant le développement d’une compétence plurielle qui consiste à être capable de «fonctionner» (travailler, communiquer...) adéquatement et (relativement) consciemment dans un environnement complexe, pluriel (en termes de langues, mais aussi de modes d’expression: genres textuels, canaux (multicanalité), etc.), et le développement d’une conscience plurielle, fondée sur des connaissances et des attitudes.
2. L’ensemble des enseignements prennent place dans une conception didactique intégrée qui situe chaque enseignement par rapport aux autres enseignements et favorise les ponts, les mises en relation entre les enseignements.
3. Chaque enseignement de langue est pris ainsi dans une dialectique entre des moments d’approches

spécifiques, singulières (travail dans la langue, communication et réflexion) et des moments d’approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures).

4. La langue de scolarisation – langue commune, langue locale, qui n’est pas nécessairement, loin s’en faut, la langue maternelle de tous les élèves – occupe dans ce contexte une place privilégiée: elle est en quelque sorte au centre du dispositif, comme un carrefour au croisement de toutes les langues.

Pour qu’une telle didactique puisse véritablement se développer, il faut certes des *Déclarations* politiques fortes, un nouveau *Plan d’études* qui tienne compte de ces ouvertures, mais aussi une formation des enseignants adaptée et – également pour la langue de scolarisation – des matériaux didactiques (voire des moyens d’enseignement) qui aident les enseignants dans la mise en œuvre d’activités intégrant la pluralité, intra- et interlinguistique¹⁵.

La Suisse alémanique – en particulier avec le projet *Passepartout* mais aussi grâce à l’édition de moyens d’ensei-

gnement fondés sur une perspective intégrée et plurielle (*cf. envol...*) – s’est donné les moyens d’une telle politique. Dans le monde francophone, il existe certes des ouvrages et supports didactiques qui vont dans cette direction (*cf. EOLE, Euromania...*) mais ils restent relativement marginaux, ne constituant jamais le moyen de base d’un enseignement. A la Suisse romande, par conséquent, de suivre l’exemple, au-delà des déclarations d’intention.

Notes

¹ Cf. Introduction et Coste, ici même.

² En se rapprochant alors d’une «Tertiärsprachendidaktik», ainsi que le mentionne Brohy (2008: 10) lorsqu’elle évoque la polysémie du terme.

³ Notion qui ne fait plus guère sens dans le contexte scolaire d’aujourd’hui... Cf. de Pietro, 2001.

⁴ Entre autre, il est lui-même à la fois *objet* et *moyen* d’enseignement – ce qui nous ramène d’ailleurs à une autre forme d’intégration, à prendre en compte également, entre langues et disciplines non linguistiques. Voir à ce propos Cavalli, 2008.

⁵ Il s’agit certes là d’une simplification. Il faudrait distinguer entre l’oral et l’écrit, séparer les formes usuelles de celles qui relèvent de temps



Bandiere di preghiera tibetane.

tels que le subjonctif passé, nuancer selon le type d'élèves... Mais ces nuances ne changent pas fondamentalement l'argument.

⁶ De la même manière, la découverte et l'apprentissage des formes en -ing de l'anglais peut aider à une meilleure compréhension du système verbal du français, de ses valeurs aspectuelles en particulier.

⁷ Voir également Balsiger, Béatrix Köhler & Panchout-Dubois, à paraître, et Balsiger ici-même.

⁸ «Dans cette perspective, les rapports entre l'étude de la langue maternelle et l'enseignement des langues secondes apparaissent sous un jour nouveau. La langue maternelle ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues secondes, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de la comparaison explicite, de la traduction, etc.). Elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut, pour cela, concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes.» (Roulet, 1980: 26-27). Voir également Castellotti, 2001.

⁹ En français, les pronoms dits clitics ou atones (*me, te, le...*) ne constituent-ils pas, précisément, des survivances de telles formes casuelles?

¹⁰ Document évoqué également par D. Coste, ici-même. Cf. www.adeb.asso.fr.

¹¹ Réalisé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV), ce projet est coordonné par M. Candelier (Université du Mans), assisté par Raymond Faccioli (Malte), Ildikó Lőrincz (Hongrie), Xavier Pascual (Espagne) et le soussigné pour la Suisse; il inclut des représentants de nombreux pays européens. Cf. <http://carap.ecml.at/Recourses/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>

¹² Le Cadre, en effet, concerne les langues mais aussi les cultures et, par conséquent, également ce que nous regroupons sous la dénomination «approches interculturelles». Il serait souhaitable, toutefois, là aussi, de distinguer diverses approches selon la manière dont elles appréhendent la pluralité culturelle et les buts qu'elles poursuivent.

¹³ D'autres approches devraient vraisemblablement encore être prises en compte: enseignement intégré langue-discipline, traduction, stratégies exolingues, etc. A propos de ces approches, voir également de Pietro, 2008a.

¹⁴ Voir aussi, bien sûr, toutes les contributions de H. Weber dans *Babylonia*!

¹⁵ «Les moyens d'enseignement intègrent des éléments permettant d'établir des ponts avec les autres langues et d'instaurer les bases d'une didactique intégrée» (*Déclaration de la CIIP*, 2003, article 13).

Bibliographie

- ADEB (2007). *Vers une éducation langagière globale. Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Brochure éditée suite à un colloque organisé par l'ADEB les 28 et 29 août 2007 à l'Université de Tours. www.adeb.asso.fr
- Audin, L. (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège – Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris: Hatier.
- Babylonia 2 (1999). *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaciun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (à paraître). *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: des activités et quelques résultats autour des tris de textes*. Actes du congrès EDILIC de Barcelone.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia* 1, 9-11.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Ducolot.
- Candelier, M. [Dir.] Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A., avec le concours de Muriel Molinié (2007). *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Rapport, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.
- Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- Cavalli, M. (2008). Didactiques intégrées et approches plurielles. *Babylonia* 1, 15-19.
- CDIP (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport d'un groupe d'experts, Berne.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/decla_langues.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Disponible en ligne: <http://www.coe.int>.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia* 2, 14-16.
- de Pietro, J.-F. (2001). Le français: langue maternelle ou langue première? *L'Éducateur* 4, 6-8.
- de Pietro, J.-F. (2004). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* 28, 161-185.
- de Pietro, J.-F. (2008a). De l'éveil aux langues à

l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. & Grin, F. [Dir.], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 197-226). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène – Georg.

de Pietro, J.-F. (2008b). Dépasser les listes de mots... pour s'intéresser aux mots. *Babylonia* 4, 16-21.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Eds] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck (3 volumes).

Glissant, E. (1993). Entretien avec L. Gauvin (Montréal). *Littératures*, 12. Strasbourg: Edition spéciale du Carrefour des littératures européennes.

Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes: CRDP de Bretagne, 2 volumes (vol. 1: Cycle 2; vol. II: Cycle 3).

Meissner F.-J. et al. (2004). *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.

Perregaux, Ch. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil* 11, 125-139.

Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP/SG (2 volumes + brochure d'accompagnement) (Auteurs des activités: Claudine Balsiger, Claudia Berger, Janine Dufour, Lise Gremion, Danièle de Pietro, Elisabeth Zurbriggen).

Rezgui, S. (2008). Introduction. *Babylonia* 1, 6-8.

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

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD, Neuchâtel). Ses principales recherches portent sur l'enseignement de l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse) et «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLANG, projet européen), ainsi que l'élaboration du CARAP.

Claudine Balsiger
Lausanne

Enseigner le français aujourd'hui

Une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité

Interrogandosi circa il titolo del Forum Lingue della CIIP – Didattica integrata e francese – l'articolo illustra tre modalità di didattica integrata che toccano l'insegnamento del francese alla HEP Lausanne, un insegnamento aperto ad una didattica plurale e integrativa. La prima modalità riguarda l'integrazione della prima lingua degli allievi alloglotti nell'apprendimento del francese lingua 2, in particolare a livello fonetico; la seconda presenta un modulo intitolato «Didattica integrata», che vede riuniti insegnanti di didattica di lingue e culture e insegnanti di didattica del francese; la terza, più avanzata delle prime due poiché fondata su dati della ricerca, integra nella didattica del francese delle esperienze di Eveil aux langues.

I tre esempi permettono di mettere a tema l'articolazione dei campi che il titolo del forum sembra porre come distinti, prendendo in esame quanto già si fa in questa direzione e aprendo nuove piste per portare avanti la riflessione.

Introduction

*Didactique intégrée et français*¹: l'existence de ce que cet intitulé pose comme deux champs disciplinaires apparemment distincts, la présence d'une *conjonction de coordination*, voilà qui invite à s'interroger sur la nature des relations possibles entre ces deux domaines. Est-ce, comme le propose le dictionnaire, de l'ordre de l'addition, du rapprochement, de la liaison – plus ou moins dangereuse selon les positions épistémiques des uns et des autres? Sommes-nous chez Valmont *et* Merteuil? Ou chez les Montaigne *et* les Capulet, les familles rivales de *Roméo et Juliette*? Ou alors faut-il comprendre ce «petit mot» comme un puissant opérateur mathématique, représentant une intersection, un produit logique, voire une inclusion?

Purement rhétoriques, ces questions, pour le seul plaisir des mots? Pas si sûr... Nous les voudrions plus sérieusement heuristiques, pour faire avancer la réflexion dans un domaine où le «déjà là» ne demande qu'à devenir encore.

Mentionnons cependant une difficulté d'ordre conceptuel dès que l'on veut penser la coordination – quelle que soit sa nature – proposée par ce titre. Si l'on peut relativement bien circonscrire la discipline *français*, ses objets d'étude et ses orientations actuelles, se faire une vision précise de ce que recouvre la didactique intégrée est beaucoup plus problématique². Les réflexions qui porteront sur cette articulation seront ainsi davantage des hypothèses que l'on voudrait fécondes que des vérités définitives, dans un champ encore en construction, caractérisé par une asymétrie épistémologique: une jeune discipline en ce qui concerne la didactique du français, l'enfance de

l'art pour ce qui est de la didactique intégrée.

Dans le cadre de cet article qui reprend les grandes lignes d'un atelier présenté au Forum *Langues* de la CIIP, les relations entre le français et la didactique intégrée sont abordées sur la base de trois exemples qui ont servi d'ancrage à notre réflexion. Le premier concerne le champ de la formation postgrade, le deuxième celui de formation initiale des enseignants généralistes et le troisième celui de la recherche. Chacun de ces ancrages propose différentes modalités de didactique intégrée dans l'enseignement du français, qui s'ouvre ainsi à différents aspects de la pluralité.

Les trois ancrages seront présentés ici, mais seul celui de la recherche sera développé, choisi parce qu'il conduit à donner à l'enseignement du français des outils didactiques dont l'efficacité a été validée par une expérimentation en classe, et parce qu'il paraît de nature à doter les élèves de compétences utiles pour l'apprentissage des langues, particulièrement dans la réception de l'écrit.

Contexte institutionnel

Les textes de référence et les cadres institutionnels qui fondent l'enseignement du français aujourd'hui en appellent à une didactique plurielle, intégrative et ouverte à la pluralité. En effet, les recommandations de la CIIP et de la CDIP³, la présence dans le Plan d'Études Romand (PER) d'un nouveau champ – les approches interlinguistiques – inscrit pour l'heure en français⁴, l'existence dans certains plans d'études cantonaux d'une partie consacrée au français langue seconde⁵,

tout ce contexte institutionnel dessine un contexte didactique appelé à intégrer dans la discipline «français» des courants tels que l'éveil aux langues, à y inclure les spécificités de la didactique du français langue seconde, et à se penser dans le cadre d'une didactique *intégrée* — pour ce dernier aspect, avec les interrogations conceptuelles évoquées ci-dessus.

Avant de développer l'ancrage «recherche», présentons donc brièvement les deux autres.

La formation postgrade: intégrer dans la didactique du français langue seconde la langue première des élèves

La Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO) du canton de Vaud a mandaté la HEP Lausanne pour concevoir et dispenser une formation postgrade, un *Certificate of Advance Studies (CAS) en didactique du français langue seconde*⁶. S'appuyant notamment sur les thèses de Gombert (1990) concernant les compétences métalinguistiques, sur celles de Cummins (1980, 1991) relatives à l'interdépendance linguistique et sur les travaux d'Auger (2008) sur les comparaisons interlangues, cette formation propose un module intitulé *distance L1-L2, la connaître, en tenir compte, l'utiliser*. Cette distance est principalement exploitée dans l'ordre de la syntaxe et de la phonétique. Les participants à cette formation sont invités à analyser l'organisation syntaxique de différents énoncés dans les langues premières des élèves de leurs classes afin d'aider ceux-ci à mieux comprendre l'organisation syntaxique de la langue française. En phonétique, les participants à ce CAS sont invités à créer du matériel audio qui réponde aux besoins spécifiques de leurs élèves, adapté à leur âge, en fonction de leurs différentes langues premières (L1). Une typologie des écarts les plus fréquents a été établie sur la base des

difficultés des élèves⁷; et le travail didactique s'inscrit dans la ligne des travaux de Kanneman-Pougatch (1991), basés sur les traits caractéristiques des phonèmes du français que sont la *labialité*, — projection des lèvres en avant —, l'*acuité* — certains phonèmes sont graves, d'autres aigus — et la *tension*, caractéristique qui renvoie à la distinction «sourde/sonore» en ce qui concerne les consonnes.

Dans ces différents cas, la didactique du français langue seconde s'appuie donc sur des approches contrastives⁸, qui intègrent la langue première des élèves avec comme finalité une meilleure appropriation de la langue de l'école.

Dans la perspective d'une articulation entre le français et le concept de didactique intégrée, deux ordres de questions se posent: d'abord, peut-on parler dans ce cas de didactique intégrée à l'intérieur de la didactique du français? Et, si oui, dans quelle mesure ce type d'approche vient-il compléter la compréhension que l'on peut avoir de ce qu'est la didactique intégrée? Ensuite, pourrait-on intégrer ce type d'approche à la didactique des langues étrangères apprises à l'école, tant pour les élèves qui ont le français comme langue première que pour ceux qui en ont une autre que la langue de l'école? Serait-ce pertinent dans la perspective de la didactique des langues?

La formation initiale: un module commun français-langues étrangères pour une certification commune?

Les enseignants généralistes⁹ en formation initiale à la HEP Lausanne suivent un module de 48 périodes intitulé *didactique intégrée des langues*, qui comporte un cours de psycholinguistique sur l'acquisition du langage, un séminaire consacré à la didactique intégrée des langues¹⁰ et un autre consacré à la diversité langagière de la classe et de la société. Un premier

niveau relevant de l'articulation du français et de la didactique intégrée des autres langues s'y réalise par une intégration des personnes, les formateurs qui y enseignent appartenant les uns à la didactique des langues et cultures, les autres à la didactique du français. Les premiers s'occupent pour l'heure de la didactique de l'allemand — l'anglais n'étant pas encore introduit au primaire — et les seconds de la didactique du français (intégrant l'éveil aux langues), tous proposant par ailleurs des dispositifs permettant d'intégrer les connaissances linguistiques des élèves allophones dans leur L1. En été 2006, une expérience a été tentée lors de la certification du module; celle-ci proposait aux étudiants de rejouer dans le cadre de la didactique de l'allemand, sur la base d'une exploitation du livre de Schader et Obrist *Hilfe! Help! Aiuto!*¹¹, ce qu'ils avaient appris en didactique du français relativement aux approches interlinguistiques et à la valorisation des L1 des élèves allophones. Si ce contexte institutionnel paraissait idéal en vue d'une articulation entre la didactique intégrée des langues apprises et celle du français, l'expérience a cependant mis en évidence quelques limites à une articulation aussi serrée — limites liées vraisemblablement à des différences de finalités entre la didactique des langues et celle du français, à des



différences dans les modèles de référence et dans les traditions didactiques relatives à l'évaluation par exemple. Peut-être le relatif échec de cette expérience de certification, qui n'a pas été renouvelée, tient-il au fait d'une volonté d'intégration excessive entre la didactique des langues et cultures et la didactique du français?

La recherche: intégrer une dimension plurilingue à l'étude du français, un travail sur les genres de textes

Il s'agit ici d'intégrer une dimension plurilingue à l'étude du français. Cette ouverture de la discipline à la pluralité linguistique fait actuellement l'objet d'une recherche conduite en HEP Lausanne, en didactique du français, impliquant 5 professeurs, et 24 classes cin-cyp1-cyp2¹². Intitulée «*effets des approches plurilingues dans l'enseignement du français*», elle se compose de deux volets: le premier travaille l'entrée dans l'écrit de tous les élèves¹³, le second propose aux élèves de *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde*¹⁴. C'est ce second volet qui va être développé ici.

Problématique et hypothèse de la recherche

Le second volet de cette recherche part du constat que «le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux (CIIP, 2006)» et qu'il est par conséquent nécessaire de «prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves (CIIP, 2003)».

La recherche vise à évaluer les effets d'un travail avec des séquences d'éveil aux langues sur les compétences métalinguistiques des élèves et s'appuie sur des recherches antérieures dont les résultats ne sont pas toujours convergents. En effet, le projet EVLANG (Candelier [Dir], 2003) a montré que

Si ce travail de reconnaissance des genres de textes par une approche plurilingue semble donc concluant dans le cadre de la didactique du français, on peut légitimement penser qu'il peut contribuer aussi à réduire les difficultés de lecture que les élèves peuvent rencontrer dans les langues étrangères.

si l'éveil aux langues permet de développer effectivement un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, il n'a que peu d'impact perceptible sur le développement des compétences métalinguistiques, sauf dans le traitement de données phonétiques et prosodiques à l'oral, et morphologiques à l'écrit – résultat modeste, mais résultat tout de même.

De son côté, Lörincz (2006) a mis en évidence le fait que les élèves ayant suivi le cursus *Jaling* – acronyme de *Janua Linguarum*, la porte des langues (Candelier [éd.], 2003) – manipulent mieux les langues non familières que les autres élèves, surtout au niveau métaphonologique. Quant à Limami (2006), elle a montré que l'éveil aux langues permet le développement de capacités métalinguistiques – faire des repérages formels et les expliciter –, y compris chez les élèves les plus faibles. La question méritait donc d'être reprise.

Dans l'enseignement du français, le document d'orientation édité par la CIIP (2006) pose le texte comme point de départ et d'arrivée de tous les apprentissages langagiers, la diversité des textes étant organisée selon un regroupement des principaux genres enseignés; ce même document exige que soit faite une place significative à l'enseignement de la grammaire au sens large¹⁵, ce qui suppose que les élèves puissent parler de la langue et

adopter une attitude métalinguistique, c'est-à-dire réfléchir consciemment à divers phénomènes linguistiques (Gombert, 1990). Comment s'y prendre alors pour que les apprentissages des élèves répondent à ces injonctions curriculaires? Les démarches d'éveil aux langues pourraient proposer un élément de réponse, dans la mesure où elles postulent que le détour par l'observation d'autres langues et la comparaison en synchronie avec d'autres langues permettraient d'aider les élèves à aborder des phénomènes linguistiques qui posent problème dans l'apprentissage du français ou dans les autres langues apprises à l'école (Perregaux *et al.* [Dir], 2003; de Pietro, 2003).

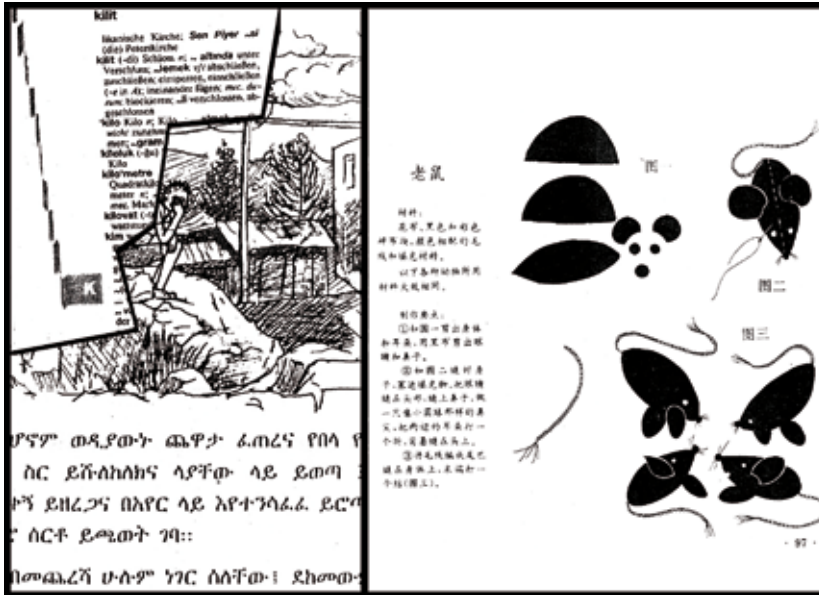
C'est ainsi que le fait de «réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde» implique la mise à l'épreuve de notre hypothèse de recherche qu'on peut formuler de la manière suivante: *Le fait d'entraîner régulièrement de jeunes élèves à l'aide de séquences didactiques centrées sur l'observation de diverses langues améliore leurs capacités métalinguistiques, dans l'ordre de la phonologie, de la transcription des sons, du lexique, de la syntaxe et de la dimension des genres de textes.*

C'est cette dernière dimension, métatextuelle, qui va être développée ici.

Démarche méthodologique

Sur le plan méthodologique, cette recherche met en œuvre une démarche quasi expérimentale avec 6 classes expérimentales et 6 classes témoins choisies selon les critères suivants: le degré scolaire (3 classes de 2P et 3 classes de 3P-4P dans chaque type de classe), le profil des enseignant-e-s – des enseignants expérimentés formés ou non aux démarches d'éveil aux langues – et le lieu d'enseignement – populations scolaires comparables du point de vue des milieux socio-économiques.

Un prétest et un posttest identiques



Tri de textes plurilingues

ont été administrés aux élèves des 12 classes en début et en fin d'année scolaire. Il a été conçu pour mesurer des performances langagières (épreuve) et métalangagières (entretien clinique). Les six classes expérimentales ont pratiqué neuf séquences d'éveil aux langues alors que les six classes témoins ont travaillé la langue de façon habituelle.

L'analyse des données qualitatives recueillies a consisté à catégoriser les réponses des élèves et à comparer les performances des élèves du groupe expérimental avec celles des élèves du groupe témoin.

Pourquoi travailler les compétences métatextuelles sur les genres de textes?

L'entrée par les genres de texte organise le travail sur les textes tel qu'il est pratiqué actuellement dans l'enseignement du français (Dolz et al., 2001). Les didacticiens de la lecture ont montré par exemple que la prise en compte des éléments formels et visibles des genres de texte orientait les processus de lecture et de compréhension des textes (Giasson, 1996). Mais ces aspects formels du texte ne sont

souvent pas suffisamment remarqués par les élèves, «happés» qu'ils sont par la construction «locale» du sens du texte auquel ils ont directement accès par leur connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit. Il paraissait donc important de mettre les élèves en situation de devoir *obligatoirement* s'arrêter aux éléments formels des textes. Et quel meilleur moyen pour ce faire que de leur proposer des textes de genres différents écrits dans des langues différentes, afin de leur masquer l'accès au sens et de les obliger à se focaliser sur la dimension «vilisible» des textes?

C'est ainsi qu'au prétest et au posttest, les élèves de toutes les classes devaient identifier des genres de textes dans un tri de textes plurilingues: les élèves devaient proposer un classement pour neuf textes écrits dans neuf langues différentes (arabe, amharique, chinois, japonais, macédonien, albanais, turc, espagnol, portugais), appartenant à trois genres différents (contes, recettes de cuisine et poèmes). Comme on le voit, aucun texte n'était écrit en français, de manière à priver les élèves d'un accès au sens et de les contraindre à s'arrêter à leur forme.

Les élèves des classes expérimentales ont ensuite travaillé cette dimension métatextuelle dans une perspective plurilingue, à l'aide d'une séquence créée pour la recherche. Il s'agissait d'identifier par leurs aspects formels uniquement neuf genres de textes différents, grâce à des textes écrits dans vingt-six langues, transcrites par trois systèmes graphiques – idéographique, syllabique et alphabétique –, le système alphabétique étant lui-même décliné en huit modalités différentes. Aucun des textes de la séquence n'était écrit en français.

Les élèves des classes contrôles, quant à eux, ont travaillé le tri de texte dans une perspective monolingue, seulement avec des textes en français, comme ils avaient l'habitude de le faire.

Résultats

Les analyses effectuées nécessitent d'abord de catégoriser *a posteriori* les divers classements des neuf textes proposés par les élèves. Dix catégories de réponses ont été répertoriées:

- des classements par genres de textes qui peuvent être explicites (une recette de cuisine) ou implicite (c'est pour cuisiner), corrects (il s'agit bien d'une recette de cuisine) ou incorrects (un poème est pris pour une recette de cuisine);
- des classements selon les écritures ou les langues différentes;
- des classements prenant en compte la présence ou l'absence d'images illustrant le texte;
- des classements effectués pour raconter une histoire (des élèves élaborent un récit à partir des images illustrant certains textes);
- des classements tenant compte de la numérotation des textes (nécessaire à la prise de note des expérimentateurs);
- des classements avec d'autres critères (présence ou non d'un titre, longueur des textes...);
- des classements dont les critères ne

peuvent ni être expliqués, ni être justifiés.

La comparaison des résultats fait apparaître que les élèves des classes expérimentales, tous degrés confondus, progressent davantage que ceux des classes contrôles dans la catégorisation en termes de «genres de textes», catégorisation visée dans l'activité de tri de textes et considérée comme importante dans les programmes de Suisse romande. De plus, bien qu'obtenant déjà un meilleur score au prétest, les élèves des classes expérimentales ont continué de progresser davantage que les classes contrôles durant l'année scolaire. Quant aux élèves des classes contrôles, malgré des exercices avec des textes en français – en effet, comme les épreuves de référence de français auxquelles sont soumises les classes vaudoises de 2P et de 4P mesurent cette habileté, les enseignants l'entraînent –, ils continuent de se centrer surtout sur le paramètre écriture/langue au posttest.

Les résultats à l'épreuve de tri de textes incluant cette dimension plurilingue sont concluants. Ce constat réjouissant demande peut-être à être nuancé, dans la mesure où, si l'on sait assez bien comment et à quelle fréquence les enseignants des classes expérimentales ont travaillé les tris de textes, les données nous manquent quant au travail effectué dans les classes contrôles. Le tri de texte est au programme, certes, mais comment et à quelle fréquence est-il traité?

Si ce travail de reconnaissance des genres de textes par une approche plurilingue semble donc concluant dans le cadre de la didactique du français, on peut légitimement penser qu'il peut contribuer aussi à réduire les difficultés de lecture que les élèves peuvent rencontrer dans les langues étrangères. En effet, si dans la lecture de textes en français, la forme n'est pas suffisamment prise en compte puisque le sens est directement accessible, cette même forme n'est *a fortiori* pas non

plus suffisamment prise en compte dans la lecture de textes en langues étrangères apprises à l'école, en raison cette fois de la résistance au sens qu'offre la lecture dans une langue pas totalement maîtrisée (Balsiger & Wokusch, 2006).

Habitué à prendre en compte comme élément de compréhension des textes leur dimension formelle, les élèves pourraient procéder de même pour aborder un texte en langue étrangère, en se distanciant d'abord de la recherche locale du sens pour considérer le texte dans sa dimension globale.

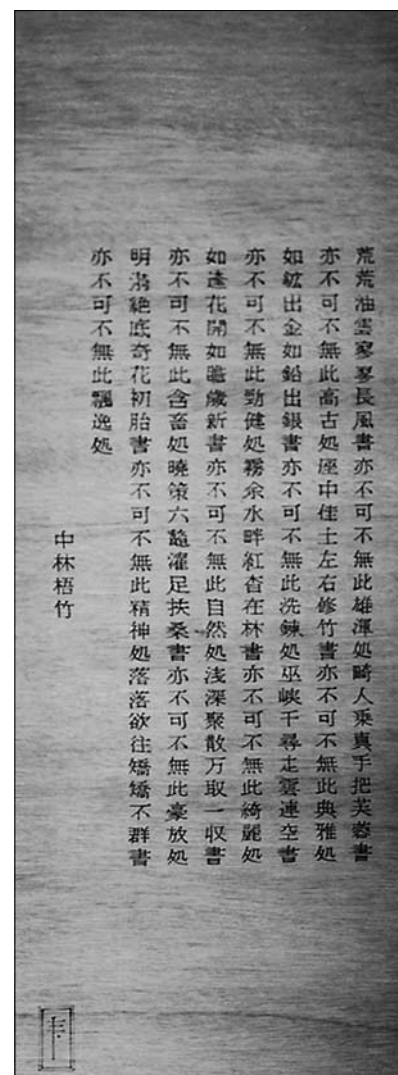
Dans cette perspective, l'intégration d'une dimension plurilingue à l'étude du français permettrait aux élèves non seulement de «réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde», selon le titre de la recherche, mais d'intégrer cette dimension plurilingue en *s'appuyant sur les langues du monde pour entrer plus facilement dans la réception de textes en langues étrangères*. Un bel exemple de didactiques intégrées, et d'articulation entre la didactique intégrée des langues apprises et le français, non?

Didactique intégrée *et* français: ce parcours présenté ici, qui exemplifie l'orientation intégrative de la discipline «français», peut-il contribuer à préciser la nature de ce mot «et» qui a servi de point de départ à notre réflexion?

A un premier niveau, celui de la dimension intégrative de l'enseignement de la langue de l'école, il nous semble que les modalités d'intégration présentées relèvent de l'inclusion, de l'intersection, de la coordination ou du transfert: de l'inclusion lorsqu'ils s'agit d'y intégrer des approches d'éveil aux langues; de l'intersection lorsque se mettent en place des démarches contrastives; de la coordination lorsque des personnes issues de domaines différents collaborent au sein d'un module commun; du transfert aussi, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre dans un champ didactique ce qui a été appris

dans un autre, comme ce fut le cas de la certification commune, comme ce pourrait être le cas avec le travail sur les genres de textes.

A un second niveau, celui des relations entre l'enseignement du français et celui des langues étrangères, nous postulons que ces modalités d'intégration ne sont pas exclusivement réservées à la didactique de la langue de l'école, qu'elles sont intégrables à une «integrative Fremdsprachendidaktik», concourant à créer avec celle-ci un espace commun. Hypothèse heuristique comme nous l'avons dit, le *déjà-là* pouvant ainsi se densifier pour



Scritta giapponese.

un *devenir encore*, que l'on voudrait épistémologiquement prometteur. ¿*Quién sabe?* ¿*Vamos!*

Notes

¹ Tel était le titre du 4e Forum *Langues* de la CIIP.

² Voir à ce propos *Babylonia 1/2008*, dans lequel les articles de Brohy, Cavalli et Wokusch en proposent des extensions différentes: Brohy souligne la polysémie du terme, l'évolution du concept et de ses définitions selon l'acception plus ou moins large qu'il recouvre. Elle relève que, dans une acception élargie, les langues d'origine, la langue de l'école, les langues étrangères et l'éveil aux langues notamment peuvent être partie intégrante du concept. Elle en interroge la dimension peut-être excessivement intégrative. Cavalli quant à elle, discute les relations entre les didactiques intégrées – le concept est déjà pluriel – et les autres approches plurielles que sont notamment l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues voisines et les approches interculturelles; et, dans une perspective holistique de l'enseignement des langues, elle s'appuie sur le développement d'une compétence plurilingue qui intègre la langue de l'école. Enfin, Wokusch s'interroge plus spécifiquement sur l'enseignement intégré des langues étrangères à l'école dans un contexte scolaire qui tiendrait compte de la langue de l'école et des langues enseignées ou présentes dans la classe.

³ Notamment la *déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003* et le document de la CDIP du 25 mars 2004 consacré à la *stratégie nationale pour l'enseignement des langues*.

⁴ La consultation du PER a mis en évidence l'absence de liens entre les approches interlinguistiques et les langues étrangères, absence qui devrait toutefois être comblée dans la version du PER appelée à entrer en vigueur prochainement.

⁵ Cf. Plan d'étude vaudois.

⁶ Selon la définition de Besse (1987) *on considérera qu'il y a enseignement / apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en-dehors des cours qui en relèvent*. Le lecteur relèvera au passage l'usage bolognais de la langue anglaise pour une didactique relevant du français langue 2.

⁷ Phonèmes n'existant pas dans certaines L1 mais existant en français (ex: [y] qui n'existe pas en italien), difficultés spécifiques à certaines langues (ex: arabe, assimilation [i] = [y]), phonèmes n'existant qu'en français (ex: [ã]), sons indifférenciés en L1 mais différenciés en FL2 (ex: espagnol [b-v]).

⁸ Les approches contrastives mettent en oeuvre une réflexion explicite sur les relations entre les systèmes linguistiques en contact; elles connaissent actuellement un regain d'intérêt,

particulièrement dans le cadre de la didactique de l'intercompréhension entre langues apparentées.

⁹ Les futurs enseignants du futur cycle 2 tel que le conçoit HarmoS et le PER (élèves de 8 à 12 ans).

¹⁰ Les L2 sont ici comprises comme les langues étrangères apprises à l'école. Elles n'incluent pas la langue de l'école en tant que langue seconde des élèves allophones. On voit donc que les mêmes appellations ne recourent pas encore toujours les mêmes réalités.

¹¹ Ce récit en allemand raconte le quotidien d'une classe hétérogène, d'un point de vue à la fois linguistique et culturel, dans laquelle élèves et enseignante cherchent ensemble des possibilités réalistes et ludiques d'exploiter pédagogiquement au profit de tous les compétences linguistiques et culturelles de chacun. Ce texte met en quelque sorte en abyme les principes de l'éveil aux langues.

¹² Ces dénominations renvoient au système scolaire vaudois. Les élèves concernés par la recherche ont entre 4 et 10 ans.

¹³ C. Pont et A. Rouèche s'occupent de ce premier volet.

¹⁴ C. Balsiger, D. Béatrix et M. Panchout-Dubois s'occupent du second volet.

¹⁵ Fonctionnement de la langue, observation réfléchie de la langue.

Bibliographie

- Auger, N. (2008). *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Sceren: Académie de Montpellier.
- Babylonia 1 (2008). La didactique intégrée des langues: expériences et applications.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (à paraître). *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: des activités et quelques résultats autour des tris de textes*. Actes du congrès EDILIC de Barcelone.
- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée, *Babylonia* 3-4/2006, 51-56.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, langue étrangère. *Le français aujourd'hui* 6, 9-18.
- Candelier, M. [Dir.] (2003). *Evlang. L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. [ed.] (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In Alatis, G.E. (Ed.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics, March 1980*.

- Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Pietro, J.-F. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école – la diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, Paris: INRP, 161-185.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Eds] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck (3 volumes).
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Kannemann-Pougatch, M. & Pedoya-Guibretière, E. (1991). *Plaisir des sons*. Paris: Hatier/Didier.
- Limami, I. (2006). *Effets d'une approche plurielle des langues sur les activités métalinguistiques portant sur le français à l'école primaire*. Mémoire de Master 2, spécialité recherche. Université du Maine (non publié).
- Lörincz, I. (2006). *L'éveil aux langues en Hongrie. Evolution des compétences métalinguistiques et métalangagières d'élèves hongrois de 10/11 ans, attitudes face aux langues*. Thèse de doctorat. Université de Pécs, Hongrie / Université René Descartes, Paris 5 Sorbonne (non publié).
- Perregaux, Ch., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. [Dir.] (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: SG/CIIP (2 volumes).
- Schader, B. & Obrist, J. (1999). *Hilfe!, Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli.

Claudine Balsiger

est professeure formatrice en didactique du français à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. Ses intérêts particuliers vont à l'enseignement / apprentissage de la lecture, à la structuration de la langue, aux approches d'éveil aux langues et au français langue seconde, dans le cadre d'une didactique intégrative. Elle est co-auteure du moyen d'enseignement EOLE, et responsable du *Certificate of Advanced Studies en didactique du français langue seconde* à la HEP de Lausanne. Ses recherches actuelles concernent les effets de l'intégration des approches d'*Eveil aux langues* dans l'enseignement du français.

Antje-Marianne Kolde
Lausanne / Genève

Langues anciennes et plurilinguisme*

Laut der gängigen Meinung besteht den Zweck betreffend eine grosse Kluft zwischen dem Unterricht der alten Sprachen und demjenigen der lebenden Sprachen: die einen dienen der Kommunikation, die anderen nicht. Sollten deshalb die alten Sprachen zugunsten der lebenden aus den Lehrplänen gestrichen werden? Die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats hebt hervor, dass sich die Ziele des Unterrichts sowohl der alten wie der neuen Sprachen teilweise decken. Auch die CIIP empfiehlt, beim Erwerben lebender Sprachen die alten mit einzubeziehen. In diesem Artikel werden drei Bereiche vorgeschlagen, in denen die zwei Sprachgruppen zusammenarbeiten könnten: Sprachreflexion, Erwerben transferierbarer Kompetenzen und Kultur.

Un contexte européen

La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe est connue essentiellement grâce à son élaboration d'instruments pour la création d'une conception commune concernant l'enseignement des langues. Parmi ces instruments, le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* est largement diffusé en Europe et dans d'autres continents. Ce document, comme d'autres tels que les *Portfolios*, constitue une étape majeure de l'analyse à laquelle se consacre depuis des décennies la Division des politiques linguistiques et qui porte sur les besoins langagiers en Europe. Ils répondent ainsi aux attentes formulées dans la *Convention culturelle européenne* selon laquelle «l'étude des langues est un élément essentiel au développement de la coopération pour une Europe harmonieuse» (p. 6). Ils offrent des bases communes pour l'élaboration de programmes de langues, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. et ils soutiennent l'apprenant-e dans son acquisition des langues vivantes. Ces documents, élaborés dans le cadre d'une Europe naissante et grandissante et s'attachant à ses besoins langagiers, se consacrent forcément aux seules langues de communication, les langues vivantes. Par conséquent, le concept-clé du plurilinguisme tel qu'il s'y trouve développé, tout en insistant sur la pluralité des langues, en exclut tout un groupe – à savoir les langues classiques, dites aussi “langues mortes”, tels le latin et le grec – pour la simple et bonne raison qu'elles ne servent plus à la communication. Faut-il en conclure que la *Division des Politiques linguistiques* considère que les langues classiques

n'auraient aucun rôle à jouer sur la scène du plurilinguisme?

Non. Un document signé par cette même Division, publié en 2009, mentionne en effet les langues classiques à côté des langues vivantes et stipule que «l'enseignement des langues étrangères fait (...) partie de l'éducation au plurilinguisme» (p. 4) – par «langues étrangères» les auteurs entendent ici les langues vivantes et les langues classiques, comme ils le notent dans le même texte, quelques lignes plus haut: «Les langues étrangères – vivantes et classiques (...)». Cette affirmation découle de l'existence de points communs entre l'enseignement des langues vivantes et celui des langues classiques, que les auteurs soulignent avant de relever leurs différences. Commençons par les points communs. Le premier est relatif à l'objectif général de l'enseignement de langue: «Qu'il s'agisse de langues vivantes ou classiques, leur enseignement est axé sur la connaissance et la compréhension de la nature de la langue, d'autres cultures et de la culture de l'apprenant». Cette similitude se prolonge partiellement au niveau des compétences linguistiques: «Dans une moindre mesure, leur apprentissage [= l'apprentissage des langues] doit permettre à l'apprenant de communiquer avec les locuteurs de ces langues. Dans le cas des langues classiques, la compétence linguistique de l'apprenant va être réceptive, tandis que dans le cas des langues vivantes, cette compétence sera à la fois réceptive et productive». Et de conclure: «Pour les langues classiques, les objectifs éducatifs sont humanistes, tandis que pour les langues vivantes, ils sont tout à la fois humanistes et fonctionnels». C'est donc ici qu'interviennent les

différences entre les deux groupes de langues: alors que l'enseignement des langues classiques vise seulement des objectifs humanistes, celui des langues vivantes y joint des objectifs fonctionnels, qui résident dans les compétences linguistiques tant réceptives que productives, tant orales qu'écrites, en d'autres termes dans la communication avec les locuteurs des langues en question et cela à diverses fins, comme la négociation, le travail ou les loisirs.

Trois objectifs potentiels pour l'enseignement des langues classiques

Les «objectifs humanistes», tels qu'ils sont définis dans ce document, sont au nombre de trois: le premier vise à ce que «l'apprenant soit en mesure d'utiliser la langue en question et qu'il appréhende sa nature en l'étudiant et en l'analysant» et les auteurs d'escompter que «les résultats de l'étude et de l'analyse d'une langue spécifique soient transposables dans d'autres langues et donc que l'apprenant puisse appliquer ses connaissances et capacités aux nouvelles langues qu'il va rencontrer durant sa vie». Le deuxième est relatif à la conscience de la langue – «l'étude et l'analyse des langues sont (...) un moyen de comprendre la nature de la

langue en soi et de l'individu en tant qu'«être linguistique»» (p. 5). Les aspects culturels enfin, «les cultures associées aux langues concernées, (...) notamment la compréhension des peuples d'autres sociétés et cultures», constituent le troisième. Ce dernier objectif, tout en jouant un rôle certain dans l'enseignement des langues classiques, ne saurait toutefois prétendre y assurer un rôle aussi important que dans l'enseignement des langues modernes: «la compréhension des cultures, combinée à la possibilité de communiquer, devrait permettre la transmission de valeurs et d'expériences humaines et la réduction des préjugés envers les autres. Dans la mesure où la communication en langue vivante est à la fois réceptive et productive, et immédiate plutôt que basée sur l'écrit, cet objectif a, depuis quelques décennies, plus d'importance que dans les langues classiques» (p. 5).

Retenons surtout que, quelle que soit la pondération de chacun de ces trois objectifs dans l'enseignement des langues classiques ou vivantes, la *Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe* démontre dans ce document que les langues anciennes peuvent elles aussi contribuer largement à l'éducation au plurilinguisme.

Quelle est, à ce propos, la position de la *Conférence intercantonale de l'Instruction publique* (CIIP) en Suisse

Romande? Tout comme la *Division des Politiques linguistiques* du Conseil de l'Europe, la CIIP souligne la complémentarité des divers groupes de langues en recommandant de prendre en compte les langues anciennes et les langues de la migration lors de l'enseignement des langues (Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003, article 2.3.11): «Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles. [...] Les langues anciennes de même que les langues de la migration sont également envisagées dans leurs apports aux autres apprentissages.»

Comment la collaboration entre les deux groupes de langues, recommandée tant par la *Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe* que par la CIIP, pourrait-elle se concrétiser? Des réponses possibles pourraient émerger d'un travail autour des trois axes que constituent la réflexion sur la langue, l'acquisition de sous-compétences transférables et la culture.

Langues anciennes et réflexion sur la langue

Commençons par le premier axe. Le latin et le grec forment en grande partie les ancêtres des langues européennes modernes et, à ce titre, leur connaissance facilite grandement l'acquisition des langues vivantes, aux niveaux tant lexical que morphologique et syntaxique. Avancer cet argument revient bien sûr à enfoncer une porte ouverte. Mais, bien souvent, l'enseignement cloisonné des diverses langues ne fait aucune part à ces parallèles lexicaux, morphologiques et syntaxiques propres à stimuler la conscience linguistique des apprenants. La connaissance de ces parallèles contribue à l'approfondissement de la connaissance d'une langue moderne par référence à une langue ancienne, mais aussi à l'intercompréhension



Tavola di Baska (antico croato).

entre langues romanes, voire entre langues romanes et langues germaniques. Ainsi, quelques principes d'étymologie sont généralement évoqués pour établir des liens entre le français et ces langues anciennes; le recours à ces mêmes principes étymologiques, ou même à des structures linguistiques plus générales, serait aussi utile dans l'apprentissage de l'allemand, de l'italien, de l'espagnol, voire de l'anglais, car il facilite l'acquisition de ces langues, que ce soit par rapport aux langues anciennes ou par rapport aux autres langues modernes. En permettant ainsi à l'apprenant-e de comprendre les principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées et en stimulant par là sa réflexion métalinguistique, l'enseignement des langues anciennes contribue au développement tant de son savoir-apprendre que de sa conscience linguistique – autrement dit, précisément des points sur lesquels insiste le *Cadre Européen Commun de Référence* (5.1.4).

L'acquisition de sous-compétences transférables

Le deuxième axe est celui de l'acquisition par la pratique des langues anciennes de certaines compétences utilisables dans bien d'autres domaines que le seul exercice des langues anciennes, en d'autres termes transférables. Le côté communicationnel, que l'enseignement des langues vivantes privilégie, est certes difficile à relier à l'enseignement des langues anciennes en ce qui concerne la compétence langagière productive; mais l'autre composante, la compétence langagière réceptive, joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues classiques. Il en va de même pour bon nombre de sous-compétences et de stratégies mises en œuvre. En guise d'exemples, on se bornera à citer entre autres la lecture et l'analyse de textes, le dégagement de leur structure argumentative et leur mise en perspective, etc.

Des aspects culturels

Parmi les objectifs humanistes, la *Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe* cite, nous l'avons vu, la compréhension des cultures associées aux langues. Cet objectif constitue le troisième axe autour duquel on peut organiser le travail en langues anciennes. Cette perspective est en effet largement exploitable dans le cadre de leur enseignement, aussi bien dans leur enseignement proprement dit qu'en relation avec l'enseignement de langues et cultures modernes: percevoir les caractéristiques des cultures anciennes aide non seulement à percevoir les caractéristiques de nos cultures et leur parenté avec les cultures antiques, parfois même à comprendre certaines caractéristiques de nos cultures; mais, par le biais de l'appréhension de la singularité des cultures antiques, voire de leur altérité, on est également davantage enclin à percevoir – et à accepter – l'altérité d'autres cultures contemporaines de la nôtre.

En guise de conclusion

On le voit, l'enseignement des langues anciennes a toute sa place dans l'éducation au plurilinguisme. Les liens entre les langues et cultures anciennes et les langues et cultures vivantes sont nombreux et le décloisonnement de l'enseignement permet d'attribuer une place au latin et au grec dans l'ensemble des langues et cultures. Pour cela, il faut néanmoins remplir deux conditions. Tout d'abord il est impératif que l'éducation au plurilinguisme, comme le stipule Susanne Wokusch pour la didactique intégrée, une des voies menant au plurilinguisme, «ne se limite pas à des pratiques ponctuelles ou à des séquences spécifiques, mais qu'elle réside en une conception qui sous-tende de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues». Ensuite, il faut éviter l'établissement d'une hiérarchie entre les groupes de

langues tel que peut le laisser sous-entendre l'article de la CIIP susmentionné (2.3.11). De fait, cet article semble envisager l'enseignement des langues anciennes surtout sous l'angle des apports qu'elles pourraient fournir à l'apprentissage des langues vivantes. Le document de la *Division des Politiques linguistiques*, en revanche, semble considérer l'enseignement des deux groupes de langues comme deux enseignements à part entière poursuivant partiellement les mêmes objectifs et permettant par là-même une mise en relation. Cette seconde démarche paraît bien plus prometteuse que la première: ne cantonnant pas les langues classiques dans un rôle purement ancillaire, elle n'encourage pas la division des langues et cultures en plusieurs groupes d'importance inégale, ce qui irait à l'encontre de l'idée même du plurilinguisme, à savoir la compréhension de l'autre, entachée d'aucun préjugé.

Note

* Je remercie Susanne Wokusch et Ingo Thonhauser pour leur relecture critique et enrichissante.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (2009). *Les langues étrangères – vivantes et classiques*. (www.coe.int/lang/fr)
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia 1*, 12-14.

Antje-Marianne Kolde

docteure ès lettres, est professeure-formatrice en didactique des langues anciennes à la Haute École Pédagogique de Lausanne; elle est également chargée de cours à l'Université de Genève en langue et littérature grecques et membre du GREL.

Silvia Melo-Pfeifer
Aveiro / Grenoble

L'intercompréhension dans un contexte d'écriture collaborative plurilingue

In the present contribution, we aim at: a) highlighting the relationship between Integrated Didactics and Intercomprehension, as multilingual approaches to Foreign Language Education which foster students' Plurilingual Competence; b) evincing how plurilingual collaborative writing embodies linguistic, communicative and pragmatic repertoires, as well as technological skills, revealing, therefore, to be theoretical and pedagogically embedded in both Integrated Didactics and Intercomprehension. Empirical data stresses a co-actional and collaborative perspective of Intercomprehension (the main theoretical viewpoint in this paper), more precisely its multimodality, plurisemioticity and multiliteracy dimensions.

Introduction

L'histoire de la didactique intégrée, comme le rappelle Wokusch (2005), avait acquis une nouvelle légitimité après la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), où l'accent est mis sur le développement d'une compétence plurilingue. Elle connaît encore de nouveaux développements aujourd'hui, suite à la publication du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP). Si la didactique intégrée prône la mise en lien des langues acquises et de celles à acquérir en contexte scolaire, dans une perspective de rentabilisation des possibilités de transfert et de développement des compétences du type «méta» (de l'ordre du réflexif), nous estimons alors qu'une deuxième approche plurielle, l'intercompréhension (IC), pourrait devenir une possibilité pour intégrer les langues de l'école, voire même toutes les langues qui composent les répertoires plurilingues des sujets (même celles dont ils n'ont pas pleinement conscience!). Nous pouvons donc considérer que c'est toute une pédagogie de la convergence des répertoires linguistiques, voire une pédagogie inter-langues (Herrenberger, 1999), qui est ainsi mise en œuvre par ces approches, même si les précisions terminologiques, pour l'une et pour l'autre, restent à établir.

Pour ce qui est du concept d'IC, après une relativement large tradition de recherche dans le domaine de la *compréhension*, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en langues voisines, il s'est récemment étendu aux divers domaines de l'interaction plurilingue (surtout avec le projet Galanet). Ce passage coïncide,

selon nous, avec le succès grandissant des approches socio-constructivistes (voir Mondada, 2004) qui, au-delà des approches cognitivistes, ont été mises en relief, entre autres, par le CECR et l'approche (co-)actionnelle y postulée. Il ne s'agit plus de «parler sur» ou de «communiquer avec» mais d'«agir avec»: le but est désormais l'accomplissement d'une activité conjointe à des fins collectives.

L'IC sera comprise, dans ce texte, comme processus et résultat du travail interactionnel plurilingue collectif des sujets. Comme contexte d'observation, nous prenons la réalisation d'une tâche d'écriture collaborative en langues romanes, qui rend saillants ces deux aspects: le processus d'écriture (analyse d'un extrait de clavardage¹) et le produit (analyse d'un extrait du texte co-créé), les deux rendant compte de la collaboration et du plurilinguisme sous-jacents à la tâche.

1. Écriture collaborative plurilingue: une définition

L'écriture collaborative, en tant que processus récursif où les gens travaillent ensemble, n'est pas une tâche nouvelle, que ce soit dans les lieux de travail, ou dans des contextes pédagogiques (comme la salle de classe), avant même l'ordinateur et l'Internet. La plus grande différence, c'est que la technologie a permis, de nos jours, de créer et de maintenir des groupes de travail de plusieurs appartenances géographiques et linguistiques (et, comme dans le cas de notre étude, à distance).

On entend par écriture collaborative (EC) le travail coordonné de plusieurs

sujets qui essaient de co-construire un texte écrit. Ceci implique des compétences individuelles ainsi que l'élaboration et l'évaluation de compétences collectives dans le *hic et nunc* de l'action conjointe.

L'EC plurilingue², parce qu'elle articule collaboration et plurilinguisme, est une tâche multi-participants complexe, développée dans un contexte plurilingue qui est partagé et accepté par les participants. Elle peut être envisagée en tant que processus et en tant que produit: comme processus, l'EC plurilingue met en relief la façon dont les participants mobilisent et articulent leurs expertises (linguistiques, techniques, encyclopédiques...) et leurs artefacts d'écriture (l'ordinateur, le clavier, les dictionnaires...) dans un espace-temps donné; comme produit, elle met en évidence les représentations des participants par rapport à la tâche accomplie, les modalités de choix et de changement de langue, ainsi que les compétences de compréhension attendues de la part du public.

L'EC, malgré sa désignation, n'est que très rarement équitablement partagée et co-construite. Son accomplissement dépend des expériences préalables, des expertises, des rôles des partenaires et des dynamiques de travail instaurées. Dans ce sens, plusieurs dynamiques, qui auront un impact considérable dans l'apparence du document final (surtout dans le cas de l'EC plurilingue), doivent être envisagées:

- une dynamique séquentielle – les sujets divisent la tâche en faisant en sorte que les différentes parties du texte soient accomplies dans une chaîne coordonnée: l'un des participants édite le document (première version) et l'envoie au deuxième participant et ainsi de suite;
- une dynamique parallèle – la tâche est divisée en sous-tâches et celles-ci sont distribuées entre les participants: les sujets peuvent donc écrire en même temps, sur un même document;
- une dynamique distribuée – il y

a une rigoureuse distribution du travail, qui peut être accompli de façon séquentielle ou parallèle.

Prenant appui sur la conviction que les activités écrites sont, en général, soumises à une plus grande réflexion de la part des sujets (même dans le cas de l'écriture électronique), nous postulons que l'analyse de quelques extraits de notre corpus empirique nous aidera à comprendre la portée de l'IC dans une situation d'EC plurilingue.

2. Repères sur l'étude empirique

Nous avons donc observé l'«agir plurilingue avec» dans un contexte EC en langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain), dans le cadre du Projet Galapro³ (Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes). Nous présenterons les démarches de collaboration adoptées par les participants d'un groupe de travail de ce projet, lors de la première

session de formation, et la façon dont ces modalités de travail influencent le produit final (en termes de distribution des langues de communication et d'émergence de «code-switching» à la surface du texte). Les produits d'une session de formation Galapro étant assez diversifiés et hétérogènes, nous observerons un extrait (de la production) d'un «article à plusieurs mains» portant sur les stratégies d'IC dans l'interaction plurilingue.

3. Le processus d'écriture collaborative plurilingue

Dans Galapro, comme les groupes de travail intègrent des participants issus de plusieurs provenances géographiques, le travail est organisé à travers la communication électronique (surtout des clavardages et des forums de discussion). L'extrait suivant illustre la façon plurilingue dont les sujets identifient les différents sous-thèmes à traiter et comment ils organisent la production du texte:

-
- silas*: Sílvia você pensou em alguma coisa.. na distribuição das tarefas? [Silvia, tu as pensé à quelque chose.. à la distribution des tâches?]
- s3mpt*: todos leram o plano de trabalho? [est-ce que vous avez tous lu le plan de travail?]
- JG*: sim, bem estruturado e com bons comentários [oui, bien structuré et avec de bons commentaires]
- BiBa*: sí, lo he leído [oui, je l'ai lu]
- Loro*: sí, il piano di lavoro va bene [oui, le plan de travail est très bien]
- silas*: mas eu j'a participei do primeiro chat [mais j'ai déjà participé lors du premier chat]
- s3mpt*: se conhecem o plano de trabalho, poderemos distribuir as tarefas [si vous connaissez le plan de travail, nous pouvons distribuer les tâches]
- BiBa*: sí, ¿alguien tiene alguna idea concreta sobre cómo distribuir las? [oui, est-ce que quelqu'un a une idée concrète de comment les distribuer?]
- s3mpt*: precisamos de alguém para a parte teórica [nous avons besoin de quelqu'un pour la partie théorique]
- silas*: no que você pensou Sílvia [à quoi tu as pensé, Silvia]
- s3mpt*: parte teórica, metodologia... [partie théorique, méthodologie...]
- silas*: teríamos uma parte teórica com subdivisões [nous aurions une partie théorique avec des sous-parties]
- s3mpt*: inventário e análise das estratégias [inventaire et analyse des stratégies]
- silas*: posso ficar com uma parte da teórica [je peux prendre en charge une partie de la théorie]
- BiBa*: entonces tenemos 3 partes: teórica, metodológica y análisis de estrategias?? [alors nous avons 3 parties: théorique, méthodologique et analyse des stratégies??]

- silas*: na parte teorica eriamos que tratar: da interações sincrônicas e assincrônicas [dans la partie théorique, nous devons traiter de l'interaction synchrone et asynchrone]
- JG*: sugería q quem tivesse tido formação mais profunda ou já tivesse tido uma experiência mais alargada ficasse com a parte teórica e a análise das estratégias [je suggère que ceux avec une formation plus profonde ou avec une expérience plus élargie soient responsables de la partie théorique et de l'analyse des stratégies]
- silas*: das estratégias utilizadas nos chats e foruns [des stratégies utilisées dans les chats et les forums]
- s3mpt*: bueno [bien]
- s3mpt*: eu posso ficar com a parte teórica [je peux prendre en charge la partie théorique]
- silas*: a questão da escrita e aprendizagem colaborativa [la question de l'écriture et de l'apprentissage collaboratif]
- s3mpt*: mas a análise das estratégias tem que ser separada: cada um analisa as [mais l'analyse des stratégies doit être séparée: chacun analyse les siennes]
- silas*: eu também posso te ajudar Sílvia [je peux t'aider Silvia]
- BiBa*: yo puedo encargarme de análisis de las estrategias [je peux faire l'analyse des stratégies]
- silas*: fico à disposição [je me mets à disposition]
- s3mpt*: obrigada silas... então: s3mpta e silas, ficam com am parte teórica [merci silas... alors: s3mpta et silas seront responsables de la partie théorique]
- silas*: faço o que precisar.;gosto do assunto e trabalho com isso [je ferai tout ce qu'il faut; j'aime ce sujet et je travaille avec ce thème]
- Loro*: ok, anche io posso aiutare per analisi delle strategie [ok, moi aussi je peux aider dans l'analyse des stratégies]
- s3mpt*: a metodologia tb posso fazer: lista de estratégias etc. etc. etc. [la méthodologie je peux aussi la faire: liste des stratégies etc. etc. etc.]
- JG*: eu tenho alguma experiência na escrita colaborativa, não em contexto de intercompreensão, por isso posso entrar e ajudar acho eu [j'ai un peu d'expérience dans l'écriture collaborative, mais pas en contexte d'intercompréhension, alors je peux aider, je crois]
- s3mpt*: então: todos vão analisar as suas prórprias estratégias [alors: chacun va analyser ses propres stratégies]

Cette transcription met en évidence comment les dynamiques de travail sont arrangées et négociées (parallèle, distribuée...) et illustre leur dépendance par rapport à l'expertise (auto-évaluée) des sujets: S3mpt, Silas et JG écriront collectivement la partie théorique du texte et les autres membres analyseront leurs pratiques intercompréhensives de communication (chaque participant écrivant dans sa langue). Cette négociation a des implications au niveau du patchwork linguistique final: les sections collaboratives seront plurilingues, tandis que les sections des analyses individuelles seront monolingues (bien qu'intégrant des exemples plurilingues).

4. Le produit de la tâche: un article

L'exemple trilingue suivant appartient à l'«invention & compositio» du texte, c'est-à-dire à sa présentation et à sa structuration⁴:

Pretende-se, neste texto, *pensar cuáles son las estrategias de interacción plurilingüe que utilizamos para que los demás nos entiendan* na interação escrita plurilingue (*palabras transparentes, más fáciles, etc...*). Autrement dit: quelles stratégies de compréhension (et d'expression) utilisons-nous en interactions plurilingues? Ya que nosotros, «formandos», utilizamos los chats y los foros para comunicar en intercompreensión, nesta sessão do Galapro, *nos vamos a servir de nuestra propia experiencia en intercompreensión y nuevas tecnologías*⁵.

Dans ce bref extrait, nous remarquons que la matrice du paragraphe est espagnole (elle pourrait être lue sans les «accumulations ultérieures») et que d'autres contributions, en portugais et en français, viennent compléter ou structurer la première version présentée (remarquons l'utilité et la valeur pragmatique d'expressions telles que «autrement dit», «na interação escrita plurilingue» et «nesta sessão do Galapro»). Ceci nous fournit des indications à la fois par rapport au flux de travail suivi (tous les membres sont responsables de cette partie du texte), aux compétences de compréhension des sujets ou encore à leurs connaissances par rapport à la structure d'un texte.

Cependant, comme envisagé lors de la conversation en clavardage, la production de chaque sub-section théorique et empirique (l'«*elocutio*») reste individuelle et monolingue (bien qu'intégrant des exemples plurilingues).

5. Synthèse et implications didactiques

L'EC plurilingue, en tant que tâche, induit des dynamiques qui sont propres à la didactique intégrée (et à l'IC): «tant processus que produit, tant moyen qu'objectif, [elle] tend autant à (ré)organiser des éléments déjà existants que d'intégrer des nouveaux» (Brohy, 2008: 9). Nous avons pu observer que l'EC en langues romanes est une activité complexe qui demande une solide compréhension de la tâche, des langues en présence et des outils de travail, c'est-à-dire une coordination des plurilittératies des participants (leurs connaissances et savoirs-faire linguistiques, technologiques et professionnels, dans notre cas).

En plus, nous avons remarqué que l'IC et l'EC plurilingue sont des réalités sociales, produits dialogiques et processus constructifs, qui découlent de l'interdépendance (linguistique, volitive, pragmatique...) des sujets et qui sont,

ainsi, très sensibles aux conditions de production. L'accomplissement de l'IC et de l'EC est donc composite et multidimensionnel, les connaissances linguistiques rejoignant d'autres types de connaissances: qu'est-ce qu'écrire ensemble? qu'est-ce qu'un «article»? Finalement, les deux exemples présentés montrent que l'EC plurilingue et l'IC envisagent les co-acteurs/lecteurs en tant que collaborateurs et sujets multilingues compétents.

Nous pouvons encore noter que le tissage plurilingue du texte (le *code-switching*) nous permet de saisir:

- l'identité linguistique du groupe – langues adoptées comme outils de communication, langues partagées, langues perçues comme posant des problèmes de compréhension...
- la culture communicative du groupe – place accordée à la négociation et au changement de langue, perception de ces procédures plurilingues...
- les modalités de collaboration adoptées – séquentielle? parallèle? individuelle? collective?
- l'organisation du travail – cheminements de travail, ressources utilisées (textes intermédiaires, technologies...).

Notre travail met ainsi en évidence une conception (co-)actionnelle et collaborative de l'IC et nous permet de postuler une définition incluant son caractère multimodal/plurisémotique (puisque les participants se servent de plusieurs ressources visuelles pour accomplir l'IC et pour la rendre visible dans le produit final) et plurilittéraire (la réalisation de la tâche mettant en relief la mobilisation complexe et intégrée de différents outils de communication et de plusieurs langues).

Ces conclusions soulignent la nécessité de prendre en compte l'intégration non seulement des répertoires linguistiques des apprenants mais aussi de leurs compétences techniques, de leurs motivations et représentations. Ainsi, à la question «Qu'intègre-t-on dans la didactique intégrée», une réponse possible serait «Tout! L'intercompréhension aussi!».

Notes

¹ Ce mot-valise renvoie au bavardage sur clavier.

² Nous distinguons écriture plurilingue (où les langues sont mélangées au niveau de la phrase ou du paragraphe) et écriture multilingue (où il y

a une nette séparation entre les langues, comme dans le cas du projet Chain Stories).

³ GALAPRO est un projet LLP (*Lifelong Learning Program*) coordonné par M. H. Araújo e Sá de l'Université d'Aveiro (Portugal). Pour plus d'informations, notamment sur la structure d'une session de formation, consulter www.galapro.eu. La session à laquelle nous nous rapportons ainsi que ses produits sont disponibles sur: www.galapro.eu/proto.

⁴ Chaque style permet d'identifier les différentes langues utilisées.

⁵ Notre traduction: «Nous essayerons, dans ce texte, de réfléchir aux stratégies d'interaction plurilingue utilisées pour faciliter la compréhension dans un contexte d'interaction écrite plurilingue (mots transparents, mots plus faciles, etc.). Autrement dit: quelles stratégies de compréhension (et d'expression) utilisons-nous en interactions plurilingues? Vu que nous, les formateurs, utilisons les chats et les forums de discussion pour communiquer en intercompréhension, dans cette session Galapro, nous allons analyser notre propre expérience en intercompréhension et en nouvelles technologies.»

Bibliographie

- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- Candelier, M. et al. (2007). *A travers les Langues et les Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV (<http://carap.ecml.at/Recourses/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>).
- Herrenberger, A. [Ed.](1999). *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg: CRDP d'Alsace.
- Mondada, L. (2004). Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. In R. Gardner & J. Wagner [Eds.], *Second Language Conversations* (pp. 18-39). London: Continuum.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.

Silvia Melo-Pfeifer

est docteur en didactique des langues. Elle participe au CIDTFF (Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs) et au LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) en tant que chercheuse. Ses intérêts scientifiques portent surtout sur la communication en ligne et ses apports à l'enseignement-apprentissage des langues et sur l'interaction plurilingue et interculturelle.



Iniziali decorate di un manoscritto.

Christiane Perregaux
Genève

Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac

Das Genfer Projekt Sacs d'histoires („Taschen voll Geschichten“) ermöglicht es, so wichtige Themen wie die Beziehungen zwischen Schule und Eltern und den Einstieg in die Literalität miteinander zu verbinden. Es wirft die Frage auf, welche gemeinsame Rolle das familiäre und schulische Umfeld dabei spielt und zeigt, wie wichtig es ist, die am besten geeigneten sprachlichen Ressourcen all jener zu nutzen, die das Kind bei diesem Prozess begleiten. In dieser Perspektive kommt bilingualen Büchern die Aufgabe zu, die sprachlichen Kenntnisse, die im Umkreis der Migrantenkinder verwendet werden, zusammenzuführen und zu legitimieren. Dennoch ist dieses Projekt auf alle Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, seien sie ein- oder zweisprachig.

Préambule

Le projet *Sacs d'histoires* a déboulé dans la vie de certaines écoles comme une activité attendue depuis longtemps. Il allait permettre de relier des objectifs aussi importants que ceux des relations entre la famille et l'école et l'entrée dans l'écrit. Toutefois, si l'enseignant anglais Neil Griffiths a développé, à la fin du siècle dernier, le concept des *Story Sacks* en Grande-Bretagne pour un public scolaire monolingue, la Direction du Soutien à l'école Montréalaise, au Québec, a vu rapidement le bénéfice qu'elle pouvait tirer de ce projet pour une population aussi bien monolingue que bilingue et plurilingue. Dans ce court texte, nous décrivons brièvement ce projet et nous nous arrêtons sur les attentes à son égard, en particulier concernant ses effets pour la scolarité des enfants allophones.¹ Ce texte est complété par l'encart didactique, rédigé par Elisabeth Zurbriggen, qui porte lui aussi sur les *Sacs d'histoires*.

Réconcilier la langue familiale et la langue scolaire

Lorsque ce programme officiel québécois, qui lutte notamment pour la réussite scolaire des enfants socialement défavorisés, lance le projet *Sacs d'histoires* en 2004, les recherches des sociolinguistes et psycholinguistes concernant le plurilinguisme sont déjà largement diffusées. Il n'est plus question de jouer les langues les unes contre les autres et d'invoquer des difficultés scolaires qui proviendraient de la connaissance de plusieurs langues. Les responsables

de l'école montréalaise font le pari que les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant. Parmi de nombreux travaux, ceux de Cummins (2001) affirment avec force qu'il ne faut pas ignorer la langue première des jeunes élèves (la ou les langues familiales) dans le système scolaire. Il va jusqu'à dire que:

«Quand les parents, ou d'autres personnes qui sont proches des enfants (les grands-parents par exemple), ont la possibilité de leur consacrer quelque temps, de leur raconter des histoires ou de discuter avec eux de façon à développer leur vocabulaire et leurs notions dans leur langue maternelle, alors les enfants sont prêts à apprendre la langue de l'école et à entreprendre avec succès leur scolarité. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école. En ce qui concerne l'élargissement du champ notionnel des enfants et du développement de leur aptitude à penser, les deux langues sont interdépendantes. Le transfert d'une langue à l'autre se fait dans les deux sens. Quand la langue maternelle est à l'honneur à l'école (dans des programmes d'études bilingues par exemple), la langue, les notions et les compétences en lecture, que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité, sont

transférées à la langue qu'on parle à la maison. En peu de mots, les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducatif donne aux enfants accès aux deux.» (p. 17-18)²

Cummins offre ci-dessus une vision claire d'une forme de didactique intégrée des langues, notamment dans les transferts de savoir et de compétences qui s'opèrent d'une langue à l'autre. Malgré l'intérêt à ne pas continuer à traiter la langue maternelle ou première (L1) et la langue seconde (L2) isolément mais de les considérer toutes les deux dans une relation d'interdépendance, le risque reste grand pour de nombreux élèves allophones d'entrer dans la langue écrite seulement par la langue dont la connaissance est la plus faible et la moins affective (Burns *et al.*, 2003). C'est pourquoi, en proposant le projet *Sacs d'histoires*, l'école affirme qu'elle est non seulement ouverte à la langue familiale mais qu'elle la

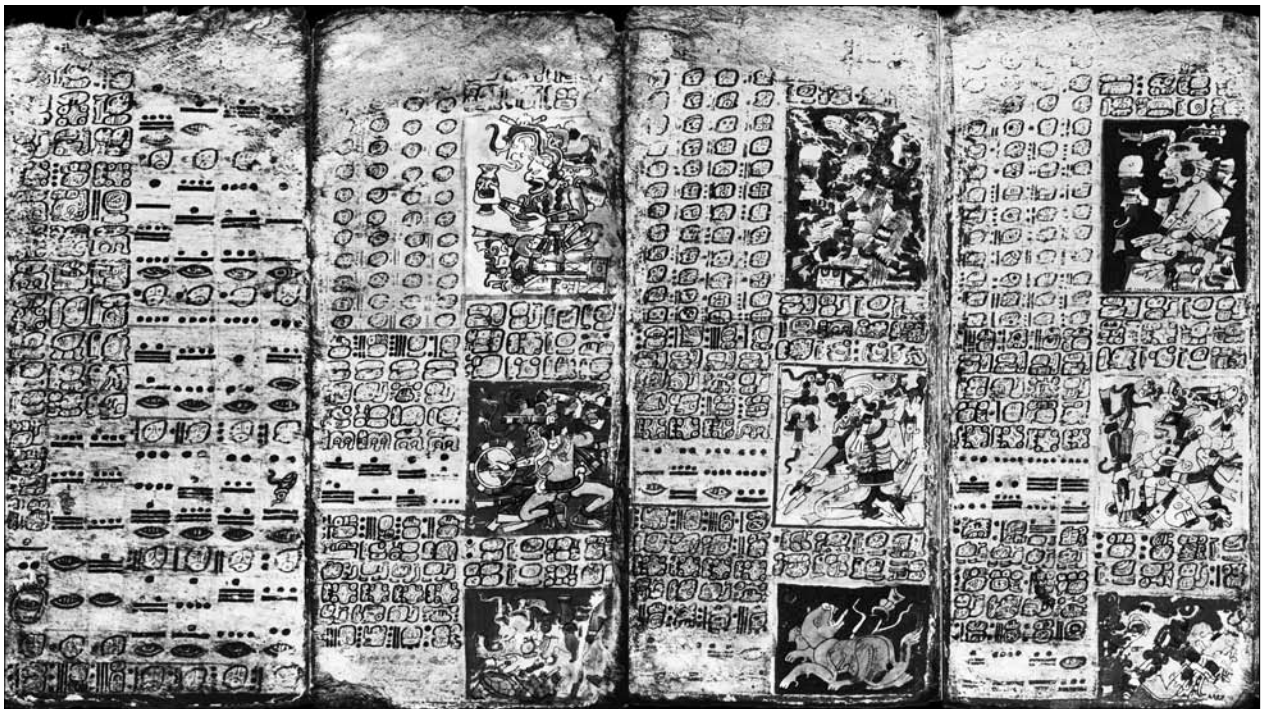
considère comme un appui de première importance pour favoriser l'entrée dans la langue écrite. Sous-jacente à cette position, se trouve également une autre affirmation de Cummins (2001) au sujet de l'entrée dans la langue écrite qu'il considère comme une compétence indépendante de la langue dans laquelle elle se construit et commune à toutes les langues.

Du Québec, les sacs d'histoires ont donc traversé à nouveau l'Atlantique en 2006 pour *allumer*, comme l'expriment les enseignantes montréalaises, le vieux continent et particulièrement la Suisse romande et le Luxembourg.

Description des Sacs d'histoires

De quel projet parle-t-on lorsqu'on évoque les *Sacs d'histoires*? Ce projet s'organise dans des écoles qui veulent privilégier des activités communes avec la famille autour de l'entrée dans l'écrit et, comme nous l'avons dit plus haut, qui ont perdu leurs soupçons

concernant la langue familiale pour en faire une alliée. Ces écoles ont également saisi l'intérêt de ne pas sous-estimer le rôle que les familles peuvent jouer dans ce moment particulièrement important pour la vie scolaire, et les ressources qu'elles peuvent mobiliser. Elles mettent en place, avec l'aide de parents, un projet au cours duquel chaque enfant va emporter chez lui un sac dans lequel se trouve un livre bilingue (incluant la langue scolaire et sa langue familiale), un CD où la même histoire est lue dans de nombreuses langues familiales, un jeu à faire en famille et une surprise – tel le matériel pour fabriquer une marionnette afin que l'enfant puisse jouer l'histoire, la raconter dans la(les) langue(s) qu'il choisit et avec les mots qui sont les siens (Perregaux, 2006). L'arrivée du sac dans la famille est préparée pour que les parents ou les aîné-e-s puissent avoir le temps de lire, de raconter, d'écouter le CD, de jouer avec l'enfant, d'échanger et de dialoguer dans une atmosphère détendue. Le sac va rester



Codice di Dresda: testo Maya su carta di corteccia ricoperta di gesso.

deux ou trois jours dans la famille puis repartira à l'école pour qu'un autre enfant puisse à son tour le prendre chez lui. En fonction des langues familiales, les enfants emporteront donc le livre bilingue qui leur convient: pour l'un français-italien, pour un autre français-albanais, pour un autre encore français-arabe. Pour certains enfants, qui devront patienter plusieurs semaines jusqu'au moment où ils pourront emporter le sac chez eux, l'attente va être longue. L'expérience montre cependant que celle-ci ne joue pas de rôle démobilisateur mais accroît au contraire leur motivation à recevoir le sac et à l'emporter chez eux.

L'entrée dans l'écrit entre activités familiales et scolaires

Solliciter la collaboration des parents ne veut pas dire leur demander de faire l'école à la maison; les enseignants n'imitent pas non plus le milieu familial à l'école! La famille va favoriser les aspects socioaffectifs du rapport à la langue orale et écrite par la réunion de certains de ses membres et de l'enfant autour du contenu du sac, qu'il s'agisse du livre, du CD, du jeu ou de la surprise. L'école, étant le lieu de l'enseignement/apprentissage formel, va quant à elle privilégier les aspects cognitifs du travail sur la langue. Perregaux & Deschoux (2007) ont développé ce point de vue en montrant le jeu subtil des orientations prioritaires de l'école, de la famille et de la bibliothèque dans la période de l'entrée dans l'écrit.

Lors du démarrage du projet, l'enseignant va lire et raconter aux enfants l'histoire du livre choisi qui va circuler et qu'ils connaîtront lorsqu'ils l'emporteront chez eux. Il va déjà entreprendre avec eux des comparaisons entre les différentes variantes de l'histoire: comment s'appelle le héros / l'héroïne dans plusieurs langues? Est-ce que le mot est le même dans les différentes versions? D'où le terme *pyjama*, ou *kiwi*, ou *anorak*, peut-il bien venir?

[...] les enfants allophones peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire ou dans les deux, sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant.

La réflexion sur les langues débute, les habiletés métalinguistiques sont sollicitées et elles se développent grâce aux situations proposées par l'enseignant. Avec chaque enfant, lorsque ce dernier rapporte le livre, et collectivement en fin de circulation d'une histoire, l'enseignant a tout loisir de profiter de la *culture commune* qui s'est créée autour du livre pour mener des activités d'approfondissement: découvrir des termes proches au niveau oral (cf. versions audio des histoires) et/ou écrit dans plusieurs langues, créer une histoire plurilingue sous forme de dictée à l'adulte, reconnaître les langues dans lesquelles l'histoire est racontée sur le CD, etc. Enfin, l'enseignant prévoira une synthèse – qui peut se terminer par la mise d'un des livres bilingues dans la bibliothèque de classe.

Quant aux parents, les informations (orales et écrites) qu'ils reçoivent sur le projet insistent sur le fait que l'intérêt de l'enfant pour la langue écrite dépend, entre autres, de la complicité enseignant/parents (parfois frères et sœur ainé-e-s)/enfant dans l'approche de la langue écrite et de son identification à des adultes familiers qui sont déjà lecteurs. La première sollicitation doit conduire des adultes de la famille à lire et/ou raconter à l'enfant le livre du sac tout en privilégiant le côté plaisir du moment et le questionnement / la

narration de l'enfant sur l'histoire et les images. Burns *et al.* (2003) font état de différentes recherches qui montrent que lire en famille suscite des sentiments positifs par rapport aux livres et à la littérature. La langue utilisée pour lire et pour raconter l'histoire est aussi importante. Avec les livres bilingues proposés, les parents allophones sont soutenus et légitimés pour lire des histoires à leurs enfants dans leur langue maternelle. Dans une recherche avec des enfants coréens, Burns *et al.* (2003) citent Manyak (2006) qui observe que les échanges entre une mère et sa fille de cinq ans sont plus nombreux et plus vivants lorsque la mère lit des livres qui sont reliés à leurs expériences de vie et lorsqu'elle les lit dans sa propre langue maternelle. Aux États-Unis, certains organismes aident les parents hispanophones à apprendre l'anglais, tout en leur prêtant en même temps des livres en espagnol et en faisant la promotion du bilinguisme et de la bilittérature comme facteurs d'amélioration des conditions sociales des familles. Reyes et Azuara (2008) ont étudié l'émergence de la bilittérature chez de jeunes enfants mexicains aux États-Unis. Ils en proposent un modèle écologique d'émergence qui reconnaît les interactions dynamiques et complexes entre la maison, l'école et les contextes de l'environnement.

Une deuxième sollicitation des parents concerne plus directement la fabrication des jeux et surprises à mettre dans les sacs. Cette fabrication se déroule le soir dans les locaux scolaires. Selon les écoles, cette activité a plus ou moins de succès sans qu'il soit encore possible d'en analyser toutes les causes. Dans une école suburbaine de Genève, dont la population largement allophone est souvent en situation de précarité (Thin, 1998), de nombreux parents se retrouvent régulièrement pour des soirées de bricolage qui vont remplir les sacs. Ces espaces de travail, de rencontre, de dialogue entre enseignants et parents font partie du projet et participent au rapprochement entre les familles et

l'école. Les discussions se mènent en français, la langue commune, bien que certains parents le connaissent encore mal (certains demandent d'ailleurs de pouvoir suivre des cours). Elles peuvent parfois conduire au développement d'un réseau social dans le quartier alors que ces parents se sentaient souvent isolés. Cette nouvelle socialisation va jusqu'à modifier la place occupée dans le préau par certaines mères lorsqu'elles attendent leurs enfants à la sortie de l'école. Elles quittent peu à peu, presque au rythme des soirées, le fond de la cour pour se trouver en première ligne, près de la porte de l'école qui joue alors un rôle intégrateur de premier plan.

Les facettes du projet *Sacs d'histoires* sont plurielles; mais elles cherchent toutes, directement ou indirectement, à favoriser des aspects qui sont susceptibles de participer à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants allophones: les rôles plus socioaffectif de la famille et sociodidactique de l'école, l'étayage de connaissances interdépendantes entre L1 et L2 à partir du livre bilingue qui offre dans un seul objet culturel le rapport à deux langues et deux cultures (Perregaux, 2009), la reconnaissance de la langue familiale considérée comme une ressource, l'appel fait aux parents de participer à la constitution des sacs qui génère leur propre insertion dans l'école. Paradoxalement, si le livre bilingue délimite physiquement la place des langues, il joue de leur proximité pour faciliter le passage, la réflexion de l'une à l'autre.

Le projet *Sacs d'histoires* entre donc résolument dans le champ de la didactique intégrée des langues, partant du postulat que les langues en présence dans le livre bilingue et dans l'environnement de l'enfant vont toutes participer à son entrée dans la langue écrite. Enfin, les *sacs d'histoires* sont par moment très proches des activités EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), en proposant des activités métalinguistiques diverses que le projet permet d'inscrire dans un cadre social plus

large qui devrait lui aussi avoir des incidences sur l'entrée dans la langue écrite. Des recherches plus spécifiques restent à faire.

Notes

¹ Soulignons que ce projet concerne tous les élèves en âge d'entrer dans la langue écrite, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Dans cet article, nous avons mis l'accent sur les élèves allophones mais le projet est également destiné aux élèves monolingues: soit ils emportent chez eux un livre monolingue soit ils peuvent choisir de mettre dans le sac un livre bilingue réunissant la langue commune et une autre langue qui fait sens pour eux. Le livre bilingue intervient ici comme un élément d'ouverture qui peut mener à diverses comparaisons.

² On peut trouver une bonne description du projet sous: www.ge.ch/enseignement_primaire/

Bibliographie

- Burns, S., Espinosa, L. & Snow, C.E. (2003). Débuts de la littéracie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *SPROGFORUM NO 19*, 15-19.
- Griffiths, N. www.storystack.com/
- Manyak, P. C. (2006). Fostering biliteracy in a monolingual milieu: Reflections on two counter-hegemonic English immersion classes. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 6, No. 3, 241-266.
- Perregaux, Ch., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro Jean-François [Dir] (2003). *EOLE (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole)*. Vol. I et II. Neuchâtel: CIIP.

Perregaux, Ch. & Deschoux, C.-A., (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage et Pratiques*, 40, 9-20.

Perregaux, Ch. (2006). Les sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraires bilingues entre l'école et la famille. *Interdialogos*, 1, 27-30.

Perregaux, Ch. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 1 & 2, 127-139.

Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-398.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: PUL.

Christiane Perregaux

s'intéresse depuis de très longues années aux questions de plurilinguisme et d'apprentissage de la langue écrite. Les *Sacs d'histoires* ont été pour elle une découverte permettant de relier des intérêts communs tant sociaux que didactiques et de poursuivre la réflexion sur l'entrée dans l'écrit chez tous les enfants, et sur la biliteracie. Elle est aujourd'hui professeure honoraire de l'Université de Genève.



Sprachferien für Jugendliche

Sommer 4 Camps Fribourg, Schwarzsee, Cudrefin, Enney
2010 3 Sprachen Französisch, Englisch, Deutsch
3 mal Fun Ausflüge, Workshops, Abendprogramm
Unterricht in 5er Gruppen, junge & dynamische Lehrpersonen, 20
 Lektionen pro Woche, Anwendung der Sprache steht im Vordergrund

www.fRilingue.ch info@frilingue.ch



Hans Weber
Solothurn

Writing on Paper

Il verbo latino *scribere* ha avuto una storia felice. Naturalmente si trova in tutte le lingue romanze: *scrivere*, *escribir*, *écrire*, ecc., ma ha conquistato anche le lingue celtiche: gaelico *sgrìobh*, bretone *skrivañ*. Il bretone, lingua estremamente flessibile grazie ai suoi innumerevoli suffissi, possiede perfino un verbo per “scrivere a macchina”: *skriverezañ*

Die römische Schreibkunst (im Gegensatz zum Runenritzen) hat sogar den Limes überwunden: althochdeutsch *scriban*, und wie so viele römische Kulturwörter hat das Deutsche dieses Verb an fast alle nordischen Sprachen vermittelt, bis zum isländischen *skrifa*.

The one exception is English (more insular than Icelandic?), which still uses *to write*. Old English *writan* meant originally “to engrave”. Dies ist natürlich dasselbe wie deutsch *ritzen*, zum Beispiel eben “Runen ritzen”. Dieses Verb ist eine Iterativ- oder Intensivbildung zu *reissen* (so wie unter anderen *schnitzen* zu *schneiden*). Vielleicht kennen Sie trotz dem Computer noch das *Reissbrett*, sicher aber den *Reissnagel*, womit das Blatt befestigt wird, auf dem geschrieben (und vor allem gezeichnet) wird.

By the way, Latin *scribere* did enter the English language, where it developed a very special meaning, relegated as it was to a small corner by the mighty *write*. The archaic verb *to shrive*, *shrove*, *shriven* means “to hear confession, assign penance and punishment” – maybe some details were put down in writing? And then there are the words *Shrovetide* and *Shrove Tuesday* “the three days (or the day) preceding Ash Wednesday, when people go to confession before Lent”, a curious compound formed with the past of the verb, as though we had **droveway* instead of *driveway*.

Le sens original du verbe anglais *write* n’est pas aussi isolé qu’il le semble. En effet, le latin *scribere* s’apparente à des termes indoeuropéens signifiant “gratter, inciser”. Et le verbe grec *graphein* (graphique, graphologue, etc.), de même origine que l’allemand *kerben* et l’anglais *carve*, lui aussi signifiait d’abord “entailler”. Tous ces verbes nous rappellent l’origine matérielle de la plupart des écritures, gravées sur pierre ou incisées.

Mettete forse in relazione la parola *graffito* con la famiglia *grafia*? In parte potreste avere ragione, perché il verbo *graffiare* “lacerare con le unghie o altri strumenti appuntiti” ha probabilmente subito l’influenza di *grafia* visto che *graffito* significa “disegno o scrittura incisi con una punta dura su intonaco, pietra, e simili”

Der Brief

Wer “schreiben” hört, denkt zuerst wohl an “Brief”. Dieses Wort ist eine frühe Entlehnung aus latein *breve* in der Bedeutung “kurzes Schreiben”. Das Adjektiv *brevis* (mit Neutrum *breve*) geht auf **brehvis* zurück, das dem griechischen *brachýs* entspricht und auf indogermanisch **mrghú-* zurückgeht. Versuchen Sie, *mr* mit irgendwelcher Fortsetzung auszusprechen! Schwer, nicht? Es gibt da zwei “Umwege”: Entweder denasalisiert man das *m* (zu *b*), was Griechen und Römer offenbar getan haben, oder man schiebt einen kleinen Vokal ein; so entstanden avestisch *mərəzu* und germanisch **murgjaz*, was althochdeutsch *murg* oder *murg* ergab – und englisch *merry*! (aus altenglisch *myr[ig]e*). How that? Well, etymologists point to the parallel evolution of Old Norse *skemta* “amuse, entertain”, literally “make time short”, from *skamt* (= English *scant*), neuter

of the adjective *skammr* “short”, and they refer to the German expression “Kurzweil” – making time fly is a form of pleasure.

Mais retournons au latin *breve*. Ce mot a donné en français *le bref*, mot qui a désigné une lettre, un message officiel et spécialement une lettre émanant du pape, plus courte que la bulle. – L’emprunt anglais à l’ancienne forme *brief*.

Le *brevet* en est le diminutif, mais il s’est enrichi de multiples acceptions, particulières et techniques: “acte notariel”, “brevet d’invention”, etc.

La parola latina con il senso più generale è *epistola*, *epistula*, presa dal greco *epistolê*. Questa parola deriva da *epistêllein* “ordinare, mandare”; *stêllein* appartiene alla vasta famiglia di *sta-* “mettere, posare” e significa “preparare, predisporre, inviare”. In italiano dà *epistola*, voce dotta, in francese *épître*, anch’essa una parola distinta (con il suo bell’accento circonflesso).

Paper

As a rule, we still write on paper. “Paper” has been adopted in Europe in three different types, first as sheets made from the fibre of the Egyptian papyrus, then as parchment made from the skin of, especially, sheep and goats, and finally as sheets made from rags, a technique invented by the Chinese and transmitted by the Arabs.

Papier, nom de ce troisième type, remonte au nom du premier type, grec *pápyros*, d’origine incertaine, mais peut-être adaptation à la grecque de l’expression égyptienne *pap-ouro* “celui du roi, le royal”, donc monopole royal?

Wenn Sie verwundert sind, dass spanisch *papel* (aus einer lateinischen Nebenform *papilus*) neben “Papier” auch die “Rolle” bedeutet, die jemand spielt, so vergessen Sie, dass französisch *rôle* mit den Entlehnungen deutsch *Rolle*, englisch *role* dem genau entspricht.

Latein *rotulus* oder *rotula* (das auch *Rodel* ergeben hat) ist eine Papierrolle. Seit Ende des 16. Jahrhunderts wurde der Anteil (Rolle) des einzelnen Schauspielers auf einen handlichen Streifen geschrieben, von dem er auf den Proben die eben gebrauchte Stelle sichtbar hielt, das übrige aufrollte.

Pergamena est issu du latin (*charta pergamena*) “papier de Pergamon (ville d’Asie Mineure, nom formé avec la racine indoeuropéenne **bhergo-* [allemand *Berg*] comme une multitude d’autres lieux aux bords nord et est de la Méditerranée). C’est à Pergame que l’usage du parchemin fut introduit par le roi Eumenes II – à qui l’on doit aussi l’autel de Pergame.

Le *-ch-* de *parchemin*, anglais *parchment*? Eh bien, les étymologues l’expliquent ainsi: **particaminum* serait le résultat du croisement de *pergamina* avec *Parthica pellis* “peau parthe”.

Griechisch *chartês* “Papyrusblatt”, entlehnt ins Lateinische als *charta*, hat sich im Bereich “Papier” diversi-

fiziert: romanisch *carta*, französisch *carte*, deutsch *Karte*, englisch *card* (mit unerklärtem *-d*) “Karte”; katalanisch, spanisch, portugiesisch *carta* “Brief”; italienisch *carta* “Papier” und rumänisch *carte* gar “Buch”.

Und hierher gehört auch das Wort *Kerze*! Althochdeutsch *karz(a)*, *kerza* ist tatsächlich entlehnt aus latein *charta* und bedeutet zunächst “Docht”. Das waren ursprünglich spiralförmig gewickelte Streifen aus Birkenrinde, die vor dem Gebrauch in Öl getaucht wurden. – Ganz so abwegig ist diese Erklärung nicht; denn auch das Wort *papyrus* konnte den Docht bezeichnen, der ganz ähnlich hergestellt wurde, bloss aus ägyptischen Fasern. Und so umfasst dasselbe Wort das Licht, bei dem, und die Unterlage, auf der geschrieben wurde...

Biblia

Would you believe that another derivative of the papyrus is the Bible? Greek *biblia* is originally the plural – taken as a singular – of *biblion*, *byblion*, a diminutive of *biblos*, *byblos* (feminine), which first meant papyrus, then its fibres and the “paper” made of them, used for writing, and then the product shaped into a scroll (roll) and finally the book. The generally accepted origin of the word *biblos*, *byblos* is the Phoenician town of Byblos, which exported the Egyptian papyrus sheets. The trouble is that the name of that city was *Gibl* in Phoenician, *Gebal* in Hebrew and *Gubla* in Akkadian, and today *Jubayl*, the diminutive (all meaning “mountain”)! Most likely the derivation was the other way round: the Greeks called that port “Book” because they got their blank books from there...



Pergamena.



Begegnung mit Cordula Hunold und Sebastian Vötter, China



ID

Name: Dr. Cordula Hunold

Land: VR China

Stadt: Peking

Funktion/Titel: Referentin für Bildungskooperation

Besondere Interessen: Didaktik der Phonetik

Institution: Goethe-Institut China (Peking)

ID

Name: Sebastian Vötter

Land: VR China

Stadt: Peking

Funktion/Titel: Experte für Unterricht

Besondere Interessen: Interkulturelles Lernen

Institution: Goethe-Institut China (Peking)

A. Tätigkeitsgebiet und Arbeitsumfeld

Nach mehrjähriger Tätigkeit an verschiedenen Universitäten in Deutschland und China arbeiten wir seit einiger Zeit für das Goethe-Institut in Peking. Regionale Kenntnisse sowie praktische und theoretische Erfahrungen auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache sind gute Voraussetzungen für diese Arbeit, bei der wir uns vor allem mit dem Bereich „Bildungskooperation Deutsch“ und der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ beschäftigen.

Das Goethe-Institut weltweit hat im Wesentlichen drei Aufgabenbereiche: Spracharbeit, Kulturarbeit und Informations- und Beratungsarbeit (Bibliotheken). Beide Gebiete, auf denen wir tätig sind, gehören zur Spracharbeit.

Bildungskooperation Deutsch: In dieses Feld fallen in China Aufgaben der Sprachpolitik, d. h. die Arbeit mit den verschiedenen germanistischen Einrichtungen und Verbänden (Deutschlehrerverbände, staatliche Gremien usw.), Lehrerfortbildungen und umfangreiche Beratungstätigkeit (siehe unten). Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Werbung für die deutsche Sprache.

„Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH): Die vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland getragene PASCH-Initiative hat zum Ziel, ein weltumspannendes Netz von mehr als 1000 Partnerschulen zu schaffen und damit bei jungen Menschen Interesse und Begeisterung für das moderne Deutschland und seine Gesellschaft zu wecken. Schulen, die an der Einführung von Deutsch als Unterrichtsfach oder am Ausbau eines bereits bestehenden Curriculums interessiert sind, können im Rahmen dieser Initiative u. a. vom Goethe-Institut mit

umfangreichen Maßnahmen unterstützt werden (Lehrerfortbildungen, Bereitstellung von Lehrmaterialien, Jugendkursstipendien für Schüler u. v. m.).

Um bei unserer Arbeit die erforderlichen Qualitätsstandards der Spracharbeit in China erfolgreich umsetzen zu können, ist es nötig, sich der kulturspezifischen Bedingtheit bewusst zu sein, durch die die Lehr- und Lernumgebungen geprägt sind, und diese weiter zu erforschen. Ein von gegenseitigem Verstehen getragener Umgang mit den fremden Lernkulturen ist dabei für beide Seiten von Gewinn. Welche besonderen Faktoren prägen nun die chinesischen Lehr- und Lerngewohnheiten?

Für die meisten Deutschlernenden in China spielen **intrinsische Motive** wie etwa das Interesse an deutscher Kultur oder der Sprache an sich bei der Entscheidung für Deutsch eine eher untergeordnete Rolle. Lernende bzw. Studierende wählen Sprache und Fach stark danach aus, welche Zukunftsaussichten (Beruf, finanzielle Absicherung usw.) sich damit verbinden. Dabei kommt der (Aus-)bildung der eigenen Kinder im konfuzianisch geprägten Familienkosmos ein hoher Stellenwert zu. Dass sich (nicht nur, aber vor allem) die moderne chinesische Mittelschicht gerade in den Zeiten der jüngsten gesellschaftlichen Umformungsprozesse wieder verstärkt an diesen kulturellen Konstanten orientiert, führt u. a. auch dazu, dass Eltern und Verwandte bereit sind, für die Bildung ihrer Kinder beinahe jeden Preis zu zahlen. Daraus resultiert wiederum ein enormer Erfolgs- (und angesichts wachsender Zahlen gut ausgebildeter Schul- und Hochschulabsolventen auch Konkurrenz-)druck durch Gesellschaft, Familie usw., der

auf den Lernenden lastet. „Stabilität“ und „Ordnung“ gelten dabei als Ausdruck der Loyalität gegenüber der Familie und Gesellschaft.

Zur Verdeutlichung ein kleiner Exkurs in die chinesische Sprache: *Jiaoyu*, das Wort für *Ausbildung/Erziehung*, setzt sich aus den Wörtern *Jiao* und *Yu* zusammen, wobei *Jiao* eine Verkürzung von *Jiaoshu* (*Lehren/Unterrichten*; wörtlich; *die Bücher lehren*) darstellt, während der zweite Teil von *Yuren* (*Menschen erziehen, züchten, aufziehen*) herrührt. *Jiaoyu* bedeutet demnach wörtlich: *Buchwissen vermitteln und dadurch Menschen erziehen*; es impliziert also neben fachlichen Qualifikationen einen moralischen Anspruch an den Lehrenden, der viel mehr „erzieherisch“ als nur „vermittelnd“ wirken soll. Das mag erklären, warum chinesische Sprachlernende und deutsche Sprachlehrende häufig unterschiedliche Vorstellungen von der Lehrer-Schüler-Beziehung haben. Denn wenn Bildung und Ausbildung der (moralischen) Erziehung und Weitergabe von schriftlichem (Buch-)wissen dienen, dann lassen sie sich am besten in Vorlesungen bzw. Seminaren mit wenig Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden vermitteln. Dem entsprechen die immer noch grossen Lerngruppen, die selten eine lernerorientierte Ausbildung zulassen. Diese Gruppen werden durch Frontalunterricht mit starken lehrerseitigen Redeanteilen gemeistert; die lernerseitigen Sprechanteile sind dadurch eher gering. Generell bestimmen kollektivistische Orientierungen (Gruppenzwänge) oder etwa auch die Angst vor Gesichtsverlust den Alltag im Unterricht: Chinesische Lernende sind gruppenorientiert, lernen eher passiv durch Zuhören und Memorieren des Gehörten und verhalten sich in der Regel recht schweigsam in den Kursen. Dies korrespondiert seinerseits mit der starken lehrerseitigen Dominanz, die durch nur dem Lehrer vorbehaltenes Herrschaftswissen legitimiert wird. Der Lehrer wird damit eine intel-

lektuelle Autorität und allwissende Respektsperson. Logischerweise betonen auch die **Curricula** die Priorität von schriftlichem textbasierten vor mündlichem kommunikationsbasierten Lernen und sind zwangsläufig prüfungsorientiert.

B. Sprachen in der Schule, (sprach-)bildungspolitische Diskussion

Die Nachfrage nach Deutsch in China profitiert (wie auch viele andere Sprachen – Japanisch und Französisch, neben selbstverständlich Englisch) vom insgesamt boomenden Bildungsbereich. Wir gehen derzeit von einer Zahl von ca. 42000 Deutschlernenden an Universitäten und Schulen in China aus (2009; Schätzung des GI in Zusammenarbeit mit den beiden Anleitungskomitees für Germanistik und Hochschuldeutsch) .

An den Universitäten sind in den letzten Jahren zahlreiche neue Deutschabteilungen entstanden. Darüber hinaus richten viele Hochschulen Deutsch als Fremdsprache zwar nicht im Rahmen einer Philologie, aber als zusätzliches Sprachlernangebot ein. Insgesamt sind zur Zeit an etwa 280 Hochschulen Angebote für Deutsch (davon etwa 90 Germanistikabteilungen) mit ca. 36000 Lernenden (davon 15000 Germanistik-Studierende) zu verzeichnen.

Ein immer wichtiger werdender Bereich ist Deutsch als Fremdsprache an Schulen, vor allem an Mittelschulen, wo Deutsch – wie auch (je nach Region) Französisch, Russisch oder Koreanisch – als ein zu den so genannten „kleinen Sprachen“ zählendes Wahl- (i. d. R. mit 2-4 Unterrichtsstunden wöchentlich als 2. oder 3. Fremdsprache) oder Pflichtfach (i. d. R. mit 6 und mehr Unterrichtsstunden als 1. Fremdsprache) im Lehrplan verankert sein kann. Derzeit lernen an ungefähr 60 Schulen ca. 6000 Schülerinnen und Schüler in China Deutsch.

Eine weitere, wachsende Zielgruppe sind Angestellte in mittleren/höheren Positionen, die entweder Deutsch lernen, weil sie bereits bei einer deutschen Firma arbeiten bzw. dies beabsichtigen oder weil eine weitere Sprache als geschätzte Zusatzqualifikation gilt. Hinzu kommen mehr und mehr Au-Pair-Interessierte und Personen, die im Rahmen der Ehegattennachzugsregelung für Deutschland verschiedene Prüfungen ablegen müssen. Für diese Zielgruppen existieren landesweit unzählige Trainingszentren, bei denen die Nachfrage und Lernendenzahlen einfach nicht mehr erfassbar sind.

Was die Lehrenden betrifft, so sind in den letzten Jahren die formalen Einstellungsvoraussetzungen stark angehoben worden, denn sie müssen mindestens einen Magister- oder Diplomabschluss, für viele Universitäten sogar eine Promotion vorweisen. Dem steht allerdings entgegen, dass es in China noch keine formale Deutschlehrer- bzw. DaF-Ausbildung gibt. Zwar sind die meisten Lehrenden fachlich hoch qualifiziert (zumeist in der Sprachwissenschaft, aber auch in Literaturwissenschaft und/oder Wirtschaftsdeutsch), jedoch nicht unbedingt gute Pädagogen, da sie über keine Didaktik-/Methodikausbildung verfügen. So konzentrieren sich auch die Fortbildungsangebote des Goethe-Instituts auf basisdidaktische Themen (die vier Fertigkeiten, Phonetik, Landeskundevermittlung usw.)

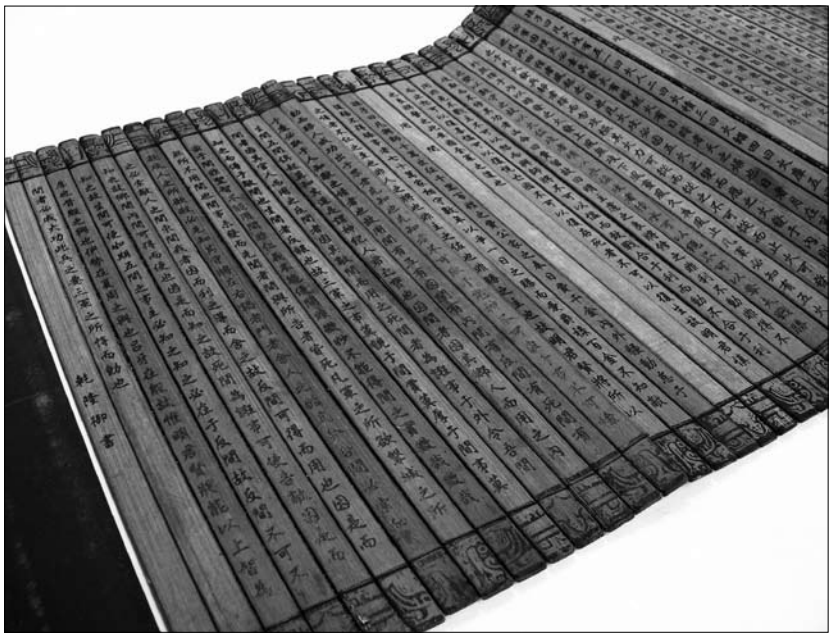
C. Perspektiven

Auf allen Ebenen des chinesischen Bildungssystems (Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung) ist positives Potential erkennbar, um Deutsch auf- und/oder auszubauen. Die Qualität des Unterrichtsangebots hängt dabei neben einer adäquaten Lehreraus- und -fortbildung in großem Maße davon ab, inwieweit moderne interkulturelle Lehr- und Lernmaterialien eingeführt werden, die die genannten Besonder-

heiten der chinesischen Lehr- und Lernumgebung berücksichtigen. Dies müsste konkret bedeuten, die lernerorientierten methodisch-didaktischen Ansätze, die Begleitforschung, die Sprachausbildung und die Sprachlernberatung chinesischer Lernender mit dem Wissen über die chinesische Lernkultur besser zu verbinden. Denn nichts spricht dagegen, auch konventionelle „chinesische“ Methoden (auswendig lernen, laut lesen) im Unterricht zu nutzen, z. B. in der Ausspracheschulung: Viele chinesische Lehrende beklagen die Ausspracheleistungen ihrer Lernenden und den Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial. In China haben sich sowohl phonetische Vorkurse als auch vorgeschaltete Sprachlaborprogramme mehr durchgesetzt als in Europa, wo sich das kontinuierliche Training an der Aussprache als vorteilhafter erwiesen hat. Ein phonetischer Einführungskurs erscheint aber gerade für chinesische Deutschlernende nützlich, da er grundlegende Unterschiede bei den Segmentalia und besonders den Suprasegmentalia von Anfang an bewusst machen kann. Dazu sind

spezielle Lehrmaterialien erforderlich, die mit sinnvollem Wortschatz (bekannten Eigennamen und niedrigstem Basiswortschatz) arbeiten. Beschäftigen sich die Lernenden über einen längeren Zeitraum (normalerweise zwischen mehreren Tagen und zwei bis drei Wochen) mit der deutschen Aussprache, so ist natürlich eine größere Übungsvielfalt notwendig als das übliche „Hören Sie und sprechen Sie nach!“. Dennoch zeigt sich gerade hier ein Anknüpfungspunkt zu chinesischen Lerntraditionen. Satzmuster (mit einem bestimmten prosodischen Merkmal – z. B. Frageatz mit steigender Melodie) können auswendig gelernt werden, während das Chorsprechen dazu dienen kann, Sprechhemmungen abzubauen. Eines der Arbeitsfelder des Goethe-Instituts China besteht in der Beratung chinesischer Autorinnen und Autoren von Lehrmaterialien und von Verlagen. Es gibt derzeit mehrere Projekte, bei denen einerseits vorhandene chinesische Lehrwerke überarbeitet, andererseits deutsche Lehrwerke für den chinesischen Markt adaptiert werden. Der Schwerpunkt unserer

Beratung liegt indessen nicht auf dem Lehr- oder Arbeitsbuch selbst, sondern bei den Lehrerhandreichungen. Einige Lehrwerke deutscher Herkunft sind in China in Lizenzausgaben erhältlich (Themen, Em u. a.); Gespräche über weitere Lizenzierungen sind im Gang. Durch die Kenntnis solcher Materialien sind neuere Übungs- und Sozialformen zum großen Teil bekannt und werden auch mehr und mehr angewendet. Trotzdem fällt es manchen chinesischen Lehrenden schwer, zu erschließen, was man mit einem bestimmten Text oder einem Sprechanlass tun kann. Deshalb ist für die immer wiederkehrenden Unterrichtsphasen der Vorentlastung (sprachlich und kulturell), der Präsentation, des Transfers und der nachfolgenden Übungen gezielte Hilfestellung nötig. Häufig wird auch in Lehrmaterialien ein (Welt)wissen vorausgesetzt (v. a. in der Landeskunde), das Chinesen fremd ist. Aktivitäten des täglichen Lebens oder Bedeutungszuweisungen von Körpersprache (z. B. mit-den-Fingern-Zählen), Farben oder Symbole und symbolische Handlungen, die einige Lernende aufgrund von Reisen oder Aufenthalten in einem deutschsprachigen Land kennen, sind in China anders. Diese Unterschiede zu verdeutlichen, ist Aufgabe der Lehrenden und sollte deshalb Inhalt von Lehrerhandreichungen sein. Fasst man all diese Beobachtungen zusammen, dann ist es absolut notwendig, dass Lehrkräfte sowohl chinesischer als auch europäischer Herkunft und Sozialisation über ein hohes Maß an interkulturellem Wissen und Handeln im Kontext der unterschiedlichen akademischen und schulischen (Sprachlern)kulturen verfügen bzw. sich dieses kontinuierlich aneignen. Somit sollte – und das gilt letztlich nicht nur für China – die Förderung interkultureller Verstehensprozesse in den kommenden Jahren eines, wenn nicht das wichtigste Ziel der Arbeit für Lehrerinnen und Lehrer sein.



Libro di bambù cinese.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

* L'essor 1/2010



Fidèle à ses orientations de critique sociale et humaniste, le journal *L'essor* ouvre le forum de son dernier numéro (1/2010, 106^e année!) au thème des **langues étrangères**.

Coordonné par Mireille Grosjean, le forum présente un éventail d'interventions brèves mais stimulantes sur les langues pas forcément «étrangères» et les problèmes de communication linguistique. La prise de distance critique est nécessaire pour aborder et apprendre toutes les langues et cultures: «Quelle est la langue étrangère la plus difficile à apprendre? La première! Sauf si la première est l'espéranto [...]».

Quelles solutions pour la communication linguistique au niveau de l'Union Européenne? Comment éviter la solution simplificatrice et généralisante de l'anglais, qui s'impose aussi bien au niveau international qu'à travers le «tout à l'anglais» dans les écoles obligatoires de certains cantons suisses? Il en va du statut des langues, à commencer par les plus proches: pensons à la diglossie des Suisses allemands. Il en va également de la notion de «langue maternelle», qui est à approfondir. Et des langues elles-mêmes, bien sûr, qui véhiculent dans toutes leurs formes des valeurs culturelles: intéressant le cas du japonais. Sur un autre plan, on réfléchit sur les nombreux problèmes que rencontrent les traducteurs (*traduttori, traditori*, selon l'adage italien): la communication est parsemée d'inexactitudes et d'erreurs plus ou moins conscientes. Au fond, la communication n'est-elle pas, comme l'écrivait Bourdieu, «un cas particulier du malentendu»?

* Le Trait d'union 53



Il numero 53 di *Le Trait d'union* ci informa ancora una volta su una realtà che si va vieppiù affermando, quella degli scambi linguistici nazionali e inter-

nazionali. Come lo mostra nelle prime pagine del bollettino l'esperienza del Collège du Sud di Bulle, l'importanza della dimensione internazionale nel settore educativo aumenterà ulteriormente nei prossimi anni. I problemi legati ai costi per i viaggi, se da un lato hanno frenato qualche progetto di incontro, hanno tuttavia permesso di sviluppare diverse forme di scambio molto interessanti, come il partenariato su obiettivi linguistici e educativi, l'elaborazione di temi di interesse comune (ad esempio il tema dell'acqua con un liceo del Mali). L'apertura al mondo comporta vantaggi per gli studenti, ma anche per la crescita professionale degli insegnanti.

Nelle pagine successive, dopo una statistica sul numero di scambi interni alla Svizzera e con l'estero nel 2008-09, Monica Cavadini ci informa sulle iniziative di scambi scolastici in Svizzera Romanda, un progetto promosso dalla CIIP con l'obiettivo di integrare gli scambi nei piani di studio romandi, con particolare riferimento all'apprendimento delle lingue. Seguono alcune interessanti esperienze di scambio e di partenariato tra scuole e insegnanti svizzeri e stranieri.

* **Online- Zeitschrift ForumSprache**
ForumSprache ist eine neue Online-Fachzeitschrift für das Lehren und Lernen neuerer Fremdsprachen. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Stu-

dierende und Lehrende und liefert sowohl aktuelle wissenschaftliche Beiträge zur Fremdsprachenforschung als auch Arbeiten aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich und ist ausschließlich als Download erhältlich.

Die aktuelle Ausgabe (2/2009) von *ForumSprache* enthält vier wissenschaftliche Beiträge und zwei Praxisbeiträge. In der neuen Rubrik *Kontroversen* setzen sich zwei Autoren, Wilfried Bruschi und Wolfgang Butzkamm, im kritischen Rückblick mit den Theorien und Praxisvorschlägen von Stephen Krashen auseinander.

Die übrigen Beiträge spannen den Bogen von einem Blick auf das erforderliche Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrkräften (Manuela Wipperfürth) zu mannigfaltigen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts selbst.

Ausgabe 1/2010 wird ein Themenheft sein, dessen Beiträge sich mit der (fehlenden) Mehrsprachigkeit in der universitären Lehre beschäftigen: *the bilingual seminar*.

<http://www.hueber.de/forum-sprache/>

* **Écritures**

DVD-Vidéo, documentaire, 4 x 11'
11-13 ans, dès 14 ans
Globlivres, 2005
Olivier Sillig



Un extrait du conte "Le lièvre et la tortue" s'écrit sous nos yeux dans sept alphabets (amharique, chinois, cyrillique, français, hébreu, persan et tamoul). Chaque intervenant lit son texte et commente l'écriture. Vous trouverez une version

italienne, espagnole, anglaise et française. Une très belle leçon d'écriture!

En vente Fr. 20.–

Article no 4f-17

Thème FED: écriture et langue / Mots-clés: calligraphie, alphabet, éducation interculturelle

En prêt FED, SEM-GE, HEP-BE-JUNE, MV-VS, HEP-VD, HEP-FR

* **WordPowered**

Literature in English Language Teaching

WordPowered is the collective name of a series of projects which aim to provide teachers of English with tools to use literature and poetry effectively for language teaching, and also to develop the communicative and critical thinking processes of their students. It brings together teachers of English from a variety of backgrounds by using short stories, poetry and film. The project offers a place where creative reading and creative writing can intermingle. There are three parts to the project:

In Words: short stories and poetry are explored with EFL teachers in mind; i.e. with an emphasis on using literature as a tool to teach language.

Poetry & Film: short films made to accompany spoken poetry are used to explore the potential for student engagement and response.

YouWrite: teachers are invited to submit their own short stories, longer fiction or poetry for publication on line to share with fellow teachers of English.

The materials available for download on this website can be copied and used without copyright restrictions as long as the purpose is demonstrably for language teaching and learning purposes.

Visit the website at: <http://www.wordpowered.org/>



* **forumlecture.ch: une plate-forme internet dédiée à la littérature**

En ligne depuis la mi-janvier 2010, forumlecture.ch est une nouvelle plate-forme internet dédiée à la littérature. Animée par des spécialistes, cette plate-forme a été créée à l'initiative de l'association «Forum suisse sur la lecture», section suisse de l'International Reading Organisation (IRA).

Dossier

Quatre fois par an, forumlecture.ch proposera un dossier constitué de contributions actuelles et inédites d'auteur-e-s invité-e-s provenant des espaces francophone et germanophone et s'exprimant à propos d'un thème différent à chaque fois. Le numéro 2010/1 est consacré à la promotion de la littérature au début de la scolarité.

Au sommaire

- La langue écrite au cycle élémentaire: Enseignement et développement, par Hansjakob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann, Britta Juska-Bacher et Nora Knechtel.
- Un atelier de langage en maternelle particulièrement favorable au développement des conduites langagières, par Mireille Froment.
- Deux autres articles sur le même thème, de Barbara Jakob-Mensch et Dieter Isler & Sibylle Künzli.
- Des contributions de Thérèse Thévenaz-Christen et Christophe Ronveaux sur le poster comme d'outil d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de Maik Philipp sur l'influence des pairs sur la lecture.

Les articles parus depuis 1982 dans le *Bulletin Forumlecture Suisse* et les nouvelles contributions publiées sur la plate-forme internet sont archivés et libres d'accès en format PDF. forumlecture.ch offre ainsi une possi-

bilité simple et intéressante de publier des articles approuvés par la rédaction et de les laisser longtemps à la disposition du public.

Sur www.forumlecture.ch vous trouverez également des informations actuelles sur des manifestations, des publications et des formations en rapport avec la littérature. Une lettre d'information vous renseignera quatre fois par an sur le thème du dernier dossier.

* **Online-Plattform Leseforum**

Die Online-Plattform Leseforum richtet sich an Fachpersonen, die sich in Forschung und Praxis mit Literalität befassen, sowie an eine interessierte Öffentlichkeit. Mit leseforum.ch möchte der Verein Leseforum Schweiz den sprach- und institutionenübergreifenden Fachdiskurs zum Thema Literalität stärken, den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis intensivieren und die Publikation und Rezeption qualifizierter Fachartikel erleichtern. Das Angebot der Website umfasst neben einschlägigen Informationen zu Veranstaltungen, Projekten, Fachliteratur und Weiterbildungen auch eine Datenbank mit derzeit rund 600 frei zugänglichen Fachartikeln. Zudem stellt die Redaktion von www.leseforum.ch vierteljährlich einen thematischen Schwerpunkt mit Erstveröffentlichungen zusammen. Der erste Fokus ist dem Thema «Förderung von Sprache und Literalität auf der Schuleingangsstufe» gewidmet.

Weitere Informationen zu dieser ersten Ausgabe finden Sie als pdf unter <http://newslettertool.samplezone.ch/t/y/l/oplul/utkytkjlu/y>.

Bloc Notes Informazioni



Untersuchung zur Texterschliessung in der Fremdsprache Deutsch

Im Rahmen einer Versuchsanlage mit einer dreiphasigen didaktischen Sequenz wurden die von den Schülerinnen und Schülern einer Abschlussklasse der Genfer Sekundarstufe 1 im Fremdsprachenunterricht Deutsch verwendeten Lesestrategien, die auftretenden Verständnisschwierigkeiten und die im Lernprozess eingeschlagenen Wege beobachtet und analysiert.

Weitere Informationen:

http://www.skbfc-sre.ch/neuste_information.0.html?l=1



News-Service des Schweizerischen Nationalfonds (SNF)

Der SNF bietet seit kurzem den sogenannten News-Service an. Damit können sich Forschende und Interessierte auf der SNF-Webseite ihr eigenes Informationsmenu mit institutionellen und wissenschaftlichen News des SNF zusammenstellen und dieses entsprechend abonnieren.

Weitere Informationen unter: http://www.snf.ch/D/Newsportal/Seiten/news_090930_NewsService.aspx



Scala Précoce: projet pour une formation bilingue au cycle scolaire initial

L'objectif général de ce projet de coopération internationale est de promouvoir l'enseignement bilingue précoce dès le cycle scolaire initial (4/5 - 5/6 ans d'âge) dans les dispositifs éducatifs européens. L'introduction de l'enseignement bilingue à ce niveau scolaire est en phase d'expansion et constitue un facteur supplémentaire de développement linguistique et cognitif, par le fait d'utiliser deux langues dans les activités de la classe et dans

l'apprentissage des compétences. Aujourd'hui, un tel enseignement est si largement reconnu comme un atout de développement linguistique, culturel et cognitif, qu'il paraît souhaitable d'en promouvoir la diffusion précoce. Très peu de recherches existent, néanmoins, dans ce domaine, et l'on connaît mal les différents modes d'enseignement en usage, ainsi que les effets qu'ils produisent sur les élèves monolingues et bilingues.

Pour ces raisons, les objectifs spécifiques du projet de recherche «Scala Précoce» seront de comparer les divers modèles d'enseignement bilingue dispensés dans les établissements pressentis ainsi que d'observer le comportement des élèves monolingues et bilingues.

Le projet SCALA précoce est porté par l'AEDE, section suisse.

Présidence: Janine Bézaguet (bezaguet.janine@bluewin.ch)
Secrétariat: Pierre Kernen (pierre.kernen@bluewin.ch)



44th Annual International IATEFL Conference and Exhibition

IATEFL, the International Association of Teachers of English as a Foreign Language, holds its International Annual Conference & Exhibition every spring. It is attended by around 1500 ELT professionals from over 70 countries. It involves a day of pre-conference events, followed by a 4-day programme of over 300 talks, workshops and symposiums. In addition to giving delegates a chance to meet leading theorists and writers and exchange ideas with fellow professionals from all sectors of ELT, it enables them to see the latest ELT publications and services in a large resources exhibition involving around 70 ELT-related exhibitors.

Conference information and online registration at www.iatefl.org



Représentation des communautés linguistiques et des sexes au Conseil fédéral

La CIP-N ne veut pas de quotas...

La Commission des institutions politiques du Conseil national (CIP-N) ne souhaite pas introduire de quotas pour la représentation des communautés linguistiques et des sexes au Conseil fédéral. Selon un communiqué de presse de la commission, «les expériences faites à ce jour montrent que l'Assemblée fédérale veille déjà à une représentation équitable dans ces domaines, même sans y être contrainte par des dispositions impératives.»

Pour de plus amples informations:

<http://www.parlament.ch/f/mm/2010/pages/mm-spk-n-2010-02-05.aspx>



Bildungsmonitoring Schweiz:

Erster schweizerischer

Bildungsbericht publiziert

Das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartement EVD, das Eidgenössische Departement des Innern EDI und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK haben sich auf die Durchführung eines langfristig angelegten Bildungsmonitorings verständigt. Als erstes Produkt resultierte aus diesem Prozess ein nationaler Bildungsbericht. Er wurde am 4. Februar 2010 an einer Medienkonferenz in Bern den Auftraggebern übergeben. Der Bildungsbericht 2010 enthält Daten aus Forschung, Statistik und Verwaltung über das ganze Bildungssystem hinweg. Sein Inhalt und seine evaluative Gesamtschau ist für weite Kreise von Interesse.

Weitere Informationen und Download des Berichts unter:

<http://www.news.admin.ch/message/?lang=de&msg-id=31470>



Legge sulle lingue e posizione dell'italiano

Nello scorso numero abbiamo ampiamente informato circa la messa in vigore della nuova legge sulle lingue, avvenuta con il primo gennaio 2010, senza però le due ordinanze di applicazione previste, l'una sull'uso delle lingue nell'amministrazione, l'altra sulle misure di sostegno al plurilinguismo nella società civile. Abbiamo pure segnalato la mozione di Filippo Lombardi e cofirmatari dell'11.12.2009 che richiede l'istituzione di un ombudsman per promuovere l'italianità nell'amministrazione federale. Nel frattempo si è determinata una certa pressione politica: il Consiglio agli Stati non solo ha accettato all'unanimità la mozione Lombardi, ma ha anche accolto un postulato che chiede al Governo un

rapporto sulle conseguenze che intende trarre dai risultati del Programma di ricerca 56 (cfr. *Babylonia* no. 2/2009); la deputazione ticinese ha voluto incontrare il Consigliere Federale Didier Burkhalter per chiedere soluzioni mirate con appropriate risorse finanziarie. Anche Helvetia Latina ha chiesto esplicitamente criteri linguistici più vincolanti per l'assunzione dei funzionari dell'amministrazione federale. Questa pressione ha cominciato a dare qualche esito. Infatti il Consiglio Federale

- ha nominato nella persona del ticinese Verio Pini un "incaricato per la politica delle lingue" che entrerà in carica a partire dal mese di novembre;
- ha accettato di preparare e mettere in vigore entrambe le ordinanze summenzionate entro l'estate 2010;
- ha messo a disposizione 1.2 milioni

di franchi per la formazione dei docenti di lingua e cultura italiana.

Si tratta di alcuni passi concreti che, tuttavia, sono ancora lungi dal rappresentare una strategia di politica linguistica. Come hanno sottolineato diversi deputati ticinesi alle Camere, ci vuole un cambiamento culturale nell'approccio alle lingue, che non può limitarsi all'amministrazione, ma deve potersi manifestare nella realtà sociale più in generale. Da questo punto di vista l'impostazione della nuova legge sulle lingue è appropriata, ammesso che non resti lettera morta. Una strategia e una corrispondente politica linguistica della Confederazione sono una condizione essenziale affinché un tale processo di rinnovamento culturale possa effettivamente prendere avvio.

Edilic 3^e Congrès international



Eveil aux langues, approches plurielles:
de la formation des enseignants
aux pratiques de classe

Lausanne, 5-7 juillet 2010
Aula des Cèdres
Avenue de Cour 33 bis
www.hepl.ch/edilic



hepl
haute école
pédagogique
lausannoise

Vous avez envie de réfléchir et d'échanger à propos de l'Eveil aux langues et d'autres approches plurielles telles que l'intercompréhension entre langues voisines, la didactique intégrée ou les approches interculturelles mettant la langue au coeur de leurs préoccupations? Nous vous invitons cordialement à vous inscrire au

3^e Congrès Edilic

Au programme:

- 3 conférences de haut niveau avec **J. Cummins (Canada)**, **F. Armand (Canada)** et **A. Duchêne (Suisse)**
- 2 tables rondes sur les questions de formation et de propositions de modèles, plusieurs symposiums, ateliers, communications et posters

Informations et inscriptions: www.hepl.ch/edilic

Sind Sie an mehrsprachiger Forschung, Begegnung mit Sprachen, ELBE, anderen pluralen Ansätzen und Klassenpraxis interessiert? Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme an der

3. Edilic-Tagung

Programm:

- Drei Plenarvorträge von **J. Cummins und F. Armand (Canada)**, **A. Duchêne (Suisse)**
- Zwei Rundtischgespräche über Fragen der Ausbildung und über praktische Modelle dazu mehrere Symposien, Workshops und Posters

Informationen und Einschreibungen: www.hepl.ch/edilic



Bloc Notes Agenda

Avril

19.04.2010

15.15 – 17.00 Uhr

Bilingualism and bilingual education: myths and misunderstandings

Lecture in English by Prof. Dr. Fred Genesee (McGill University, Canada)

Institut für Mehrsprachigkeit, Université de Fribourg - HEP Fribourg

Informations: www.institut-plurilinguisme.ch • www.institut-mehrsprachigkeit.ch

29.04. - 01.05.2010 L'enfant témoin et sujet – Colloque interdisciplinaire sur les droits culturels de l'enfant

Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH), Fribourg

Informations: [http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DCenfant-pre-progr8\(1\).pdf](http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DCenfant-pre-progr8(1).pdf)

Mai

19.05.2010

17.15 – 18.45

La situazione dell'italiano in Svizzera e l'elaborazione di un indice di vitalità per lingue di minoranza

- Conferenza tenuta in italiano dal Prof. Dr. Bruno Moretti (Università di Berna)

Institut für Mehrsprachigkeit, Université de Fribourg - HEP Fribourg

Informazioni: www.institut-plurilinguisme.ch • www.institut-mehrsprachigkeit.ch

Juin

04.06.2010

Réforme de Bologne: bilan et perspectives pour les sciences humaines et sociales

L'ASSH organise cette année une manifestation publique sur la réforme de Bologne dans le cadre de son Assemblée annuelle. Faculté des sciences de Neuchâtel

Informations: <http://www.sagw.ch/sagw/veranstaltungen/sagw-agenda-2010/jv10/jv10-ov-bologna.html>

10 - 11.06.2010

Langage et cognition: 6e journées de linguistique suisse

Université de Neuchâtel

Informations: www.assh.ch/de/ssg/agenda.html • <http://www.sagw.ch/fr/ssg/agenda.html>

Juillet

05 - 07.07.2010

3^e congrès International Edilic HEP Lausanne, Avenue de Cours 33 bis, Lausanne

Informations: www.hepl.ch/edilic

25 - 28.07.2010

10th International Conference of the Association for Language Awareness: Awareness Matters - Language, Culture, Literacy

Universität Kassel

Informationen: www.languageawareness.org

Septembre

05 - 09.09.2010

Symposion Deutschdidaktik. Fachliches Lernen:

Gegenstände klären, Kompetenzen entwickeln

Universität Bremen, D

Informationen: www.symposion-deutschdidaktik.de/index.php?id=21

11.09.2010

ETAS SIG Day: Annual Meeting of Special Interest Groups

Dr De Jong (University of Amsterdam) will speak on different meanings of the word *standard* as they are relevant to testing in general and to language testing in particular.

Venue: KZO (Kantonsschule Zürcher Oberland), Wetzikon

Informationen: info@kzo.ch • Tel. 044 933 08 11 • Fax 044 933 08 10

15 - 16.09.2010

Mehrsprachiges Lehren und Lernen - Wie weiter?

Internationaler Kongress an der PH Graubünden, Chur

Informationen: www.phgr.ch/Kongress-2010.303.0.html

Vorschau 2010 - Programmazione 2010

- 1/2010 Herausforderungen und Chancen der Mehrsprachigkeit in Familie, Schule und Beruf
2/2010 Le genre policier et l'interculturel
3/2010 Good practice des aufgabenorientierten Unterrichts
4/2010 Les «Curiosità linguistiche» dans la didactique: Hommage à Hans Weber

Autori di questo numero

Brigitte Achermann, PHZH, Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich (brigitte.achermann@phzh.ch)
Claudine Balsiger, HEP, av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne (claudine.balsiger@hepl.ch)
Claudine Brohy, LeFoZeF, Criblet 13, CH-1700 Freiburg (claudine.brohy@unifr.ch)
Daniel Coste, 17 rue Plumet, F-75015 Paris (dlcoste2@wanadoo.fr)
Jean-François de Pietro, IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel (Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)
Laurent Gajo, Ecole de langue et de civilisation française, Université de Genève, 5, rue De-Candolle, CH-1211 Genève 4 (Laurent.Gajo@unige.ch)
Cordula Hunold, Goethe-Institut China, Cyber Tower, Building B, 17/F, 2 Zhongguancun South Ave, Haidian District, 100086 Beijing, P. R. China (Cordula.Hunold@peking.goethe.org)
Peter Klee, PHSG, Notkerstrasse 27, CH-9000 St.Gallen (pklee@sunrise.ch)
Antje-Marianne Kolde, Université de Genève, Faculté des lettres, 5, Rue De-Candolles, CH-1211 Genève 4 (Antje.Kolde@unige.ch)
Christine Le Pape Racine, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn (christine.lepape@fhnw.ch)
Giuseppe Manno, Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel (giuseppe.manno@fhnw.ch)
Sílvia Melo-Pfeifer, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, P-3810-193 Aveiro (smelo@ua.pt)
Mike Makosch, Federazione delle Cooperative Migros, Ufficio di coordinamento delle Scuole Club, Josefstrasse 214, CH-8031 Zürich (Mike.Makosch@mgb.ch)
Christian Merkelbach, Section recherche, évaluation et planification pédagogiques francophone, Les Lovières 13, CH-2720 Tramelan (christian.merkelbach@erz.be.ch)
Gerhard Neuner, D- Kassel (gerdneuner@online.de)
Christiane Perregaux, Vauroux, CH-2022 Bevaix (Christiane.Perregaux@unige.ch)
Sonia Rezgui, PHBern Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Brückenstrasse 73, CH-3005 Bern (sonia.rezgui@phbern.ch)
Sebastian Vötter, Goethe-Institut China, Cyber Tower, Building B, 17/F, 2 Zhongguancun South Ave, Haidian District, 100086 Beijing, P. R. China (Sebastian.Voetter@peking.goethe.org)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)
Elisabeth Zurbriggen Magat, Secteur des Langues et Cultures, Chemin de Pinchat 22, CH-1227 Carouge (elisabeth.zurbriggen-magat@edu.ge.ch)

Immagini

Nelle immagini di questo numero un po' di storia della scrittura, dai graffiti alla carta. La vignetta a pag. 2 è di Jürg Furrer, Stoltenweg 9, 5703 Seon.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni non indispensabili, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica. Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88) (Meissner & Reinfried, 1998) Esempio per la bibliografia: Perregaux, Ch. *et al* [Dir] (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Neuchâtel: CIIP. Ellis, N.C. (1998). Emergentism, Connectionism, and Language Learning. *Language Learning*, 48(4), 631-664. Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meissner & M. Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 121-130). Tübingen: Gunter Narr.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino • Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse • Fondazione Oertli

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Käthi Stauffer-Zahner, PHZH
Lagerstrasse 5, 8090 Zürich (coordinazione)
Jean-François de Pietro, IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel
Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale
6594 Contone
Giovanni Mascetti, via Pedotti 1
6500 Bellinzona
Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18
1209 Genève
Sonia Rezgui, PHBern - Brückenstrasse 73
3005 Bern
Gé Stoks, Idea, via Cantonale
6594 Contone
Daniel Stotz, PHZH, Lagerstrasse 5
8090 Zürich
Ingo Thonhauser, Uni Genève, Dpt. allemand, 5 rue De-Candolle - 1211 Genève 4
Mireille Venturelli, SSAT, Stabile Torretta
Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona
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 (Lettori e Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 4/2009:
1250 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- 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

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3
CH-6500 Bellinzona
e-mail: tipo.torriani@bluewin.ch