

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 instruire
ed apprendere linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

2|2015





BABYLONIA

Les approches plurielles des langues et des cultures
Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen
Gli approcci plurali alle lingue e alle culture
Methodas pluralisticas da linguas e culturas
Pluralistic approaches to languages and cultures

Responsabili di redazione per il tema
Jean-François de Pietro & Brigitte Gerber

Con contributi di

Sara Alloatti | Zürich | CH
Nathalie Auger | Montpellier | F
Dominique Béatrix Köhler | Lausanne | CH
Anne-Christelle Bovet | Zürich | CH
Michel Candelier | Le Mans | F
Stéphanie Clerc | Aix-en-Provence | F
Anna Maria Curci | Roma | I
Petra Daryai-Hansen | Copenhagen | DK
Jean-François de Pietro | Neuchâtel | CH
Khalid Ez-Zaim | Al Hoceima | Maroc
Brigitte Gerber | Genève | CH
Karine Goust | Paris | F
Beatrice Leonforte | Lugano | CH
Karine Lichtenauer | Schaffhausen | CH
Ildikó Lórinicz | Győr | H
Maive Meister | Tartu | EST
Martine Panchout-Dubois | Lausanne | CH
Katja Schnitzer | Liestal | CH
Anna Schröder-Sura | Giessen | D
Susanna Slivensky | Graz | A
Barbara Somenzi-Käppeli | Zürich | CH
Elisa Tonello-Weiß | Berlin | D
Daniela Zappatore | Lausanne | CH

e tre inserti didattici di

Michel Candelier & Anna Schröder-Sura | Le Mans | F & Giessen | D
Rikke Dahl Jensen, Zascha Kløve, Satu Koistinen, Mette Poulsen | Copenhagen | DK & Turku | FIN
Khalid Ez-Zaim | Al Hoceima | Maroc (disponibile sul sito)

Questo numero è stato realizzato con il sostegno del *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* del Consiglio d'Europa di Graz.

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XXIII/2015

Chi chi sa linguas sa daplü!

Eine unter allen EU-Ländern gemachte Umfrage zeigt, dass an die 95% der Befragten die Mehrsprachigkeit begrüßen, gleichzeitig sind es im Durchschnitt ein knappes Viertel, das angibt, sich in einer zweiten Sprache schriftlich und mündlich einigermaßen verständlich ausdrücken zu können. Der amerikanische Pianist Chick Corea entschuldigte sich vor seinem Publikum in Quebec, er könne leider kein Französisch, er habe zwar Französisch in der Schule gehabt, aber „flugs, weg ist's“ – das Publikum klatscht verständnisvoll.

Die Schweiz stellt ein ungeheuer spannendes Versuchsfeld für Mehrsprachigkeit dar, alledings ist es ungenutzt wie eine Wüste. Derweil sich die Schweiz zumindest viersprachig gibt, verfolgen die Kantone und Städte samt den Grenzregionen strikt monosprachliche Bildungsstrategien, die auf diffuse Identitätstheoretische Annahmen (starke Verankerung in der einen Sprache als Wesenselement einer integren Persönlichkeit) beruhen und die politisch zu Schützengrabenkriegen verkommen (in welcher Klasse mit welcher „Fremd“-Sprache und welche zuerst). Übrigens: Eigenartig, dass wir hier die Begrifflichkeit der Nationalstaaten übernommen und nicht von freundeidgenössischen „Nachbar“-Sprachen sprechen.



Soll das „ungeheure Gerücht“ einer mehrsprachigen Schweiz (Dürrenmatt) bekämpft werden, müsste man vieles, das sich in unserer Gesellschaft als nicht hinterfragbare Selbstverständlichkeiten eingenistet hat, vergessen, damit gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten unserer Zeit auch im Bildungssystem ihren Platz finden können.

Etwa dies: Sprachen sind aus ihrer territorialen Gefangenschaft, die Staaten, Kantone und Gemeinden festlegen, zu befreien und den Bedürfnissen der Menschen anzupassen. Die Konsequenz wäre, dass das Bildungssystem allen Schweizern, wo auch immer sie in der Schweiz in die Schule gehen, mindestens eine Nische zur Pflege der eigenen Erstsprache anbietet. Selbstverständlich gilt dies auch für Migrantenkinder – für diese erst recht! Wer sich verwundert die Augen reibt und solche Postulate bestenfalls als weltfremde Naivität abtut, den könnten Modelle und Projekte in der Schweiz und anderswo in Europa eines Besseren belehren.

Oder dies: Zweisprachige Schulen werden in der Schweiz zum Normalfall, oder zumindest gezielt gefördert. Der Kanton Neuchâtel spielt in dieser Hinsicht eine Vorreiterrolle. Die Nachfrage nach solchen Klassenzügen in der Primarschule übersteigt das Angebot!

Oder: Unterricht in einer zweiten Landessprache wird ergänzt werden durch obligatorische (und vom Staat finanzierte) Schullager in der entsprechenden Sprachlandschaft, durch Ausbildung der Lehrpersonen in zweisprachigem Unterricht und durch Austauschprojekte für Lehrpersonen. Schulisches „Fremdsprachenlernen“ allein, ohne ein gesellschaftlich motivierendes Umfeld, bleibt ein „Flugs, weg ist's“.

Chi chi sa linguas, sa daplü!

* Mitglied der Stiftung Sprachen und Kulturen

	4	Editoriale
Tema		Les approches plurielles des langues et des cultures Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen Gli approcci plurali alle lingue e alle culture Methodas pluralisticas da linguas e culturas Pluralistic approaches to languages and cultures
	6	Introduction Jean-François de Pietro & Brigitte Gerber
	8	Der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA) Susanna Slivensky
	12	Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives Michel Candelier & Anna Schröder-Sura
	20	Le CARAP et le CECR – Essais d’articulation Ildikó Lőrincz
	25	MALEDIVE: eine Lernplattform für Lehrende vielsprachiger Klassen Nathalie Auger & Katja Schnitzer
	30	Les langues... pour apprendre et enseigner le fonctionnement du français Dominique Béatrix Köhler & Martine Panchout-Dubois
	34	Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents: enjeux et modalités Stéphanie Clerc
	38	Das DELA-NOBA Projekt: <i>Éveil aux langues</i> im nordisch-baltischen Kontext Petra Daryai-Hansen, Maive Meister & Elisa Tonello
	44	La didattica integrata nell’educazione plurilingue: la sfida della pluralità Anna Maria Curci
	48	Online-Unterrichtseinheiten zur Entwicklung von Language Awareness Sara Alloatti, Anne-Christelle Bovet & Barbara Somenzi-Käppeli
	51	Pour une innovation didactique au Maroc: les approches plurielles des Langues et des Cultures Khalid Ez-Zaim
	55	Identité plurilingue: exploration des dimensions internes et relationnelles à travers le langage métaphorique Karine Goust
	59	Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d’études des trois régions linguistiques de la Suisse? Jean-François de Pietro, Brigitte Gerber, Beatrice Leonforte & Karine Lichtenauer
	66	Fortbildungen zum <i>Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)</i> in Europa Anna Schröder-Sura
	70	FREPA: How useful is it for (future) language teachers in Switzerland? Daniela Zappatore
Il Racconto	74	Dr. Zamenhofs Alphabet Daniel Stotz
Finestra I	78	Acquisire competenze di base d’italiano in modo piacevole ed efficiente Sabine Christopher & Barbara Somenzi-Käppeli
Finestra II	82	English in Switzerland: a double-edged sword? Colin Browne
Attualità	86	Italiano e romancio in Svizzera – Talian e rumantsch en Svizra a cura di Manfred Gross e Donato Sperduto
Bloc Notes	88	L’angolo delle recensioni
	92	Informazioni
	95	Agenda
	96	Programma, autori, impressum

Negli ultimi tempi la situazione politico-linguistica in Svizzera segna mare mosso. Fra le cause vi sono alcuni eventi politico-culturali, fra cui il risultato della votazione del 9 febbraio 2014, l'iniziativa dell'UDC intesa a privilegiare il diritto nazionale a scapito di quello internazionale e, conseguentemente, a disdire la convenzione europea dei diritti umani, la discussione suscitata in ambito linguistico dalla cosiddetta armonizzazione dei programmi scolastici e in particolare dal *Lehrplan 21* e infine le impellenti questioni dell'integrazione culturale e linguistica legate all'esplosione dell'immigrazione e delle richieste d'asilo ovunque in Europa.

Di fronte a queste realtà, pure in Svizzera vi sono politici sensibili che non subordinano il loro agire esclusivamente ad esigenze elettorali e che sono pronti ad affrontare i problemi. Così a Berna 15 parlamentari di diverso colore politico hanno aderito ad un gruppo parlamentare per 'Plurilinguismo CH'. Il gruppo sottolinea "l'importanza di un'azione coordinata a favore del plurilinguismo svizzero" e intende agire a complemento di iniziative già esistenti a sostegno dell'italiano e del romancio, con un accento sull'intensificazione dei contatti tra il parlamento e le organizzazioni linguistico-culturali – prima fra tutte il Forum Helveticum che ne assume il segretariato.

C'è da sperare che questo gruppo riesca a fornire gli impulsi necessari allo sviluppo di una nuova prospettiva d'insieme per una politica linguistica e culturale nazionale che si impone, anche a seguito dei crescenti fenomeni migratori. Ripensare il futuro in quest'ottica è una fatica erculeica che richiede il contributo di tutti. In quest'ottica è da vedere la presa di posizione dell'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali (ASSS) che in un documento sulle questioni linguistiche, evidenzia in modo deciso l'importanza di apprendere almeno due lingue nazionali e l'inglese.

Auguriamoci che il nuovo Parlamento che uscirà dalle prossime votazioni sia in grado di cogliere queste sfide e affronti concretamente soprattutto le questioni relative alle relazioni tra le regioni linguistiche, alla migrazione, e alla mobilità in generale e derivante dall'apertura dei mercati.

Babylonia muove un passo in questa direzione dedicando il presente numero alle *approches plurielles des langues et des cultures* –, tra l'altro alla descrizione di progetti concreti grazie ai quali sia possibile accrescere la sensibilità e il piacere dei giovani per le lingue e per un apprendimento improntato alla diversità culturale. *Bonne lecture!* (ggh)

Die sprachpolitische Landschaft in der Schweiz wurde in letzter Zeit ziemlich aufgewühlt! Einige bedeutsame politisch-kulturelle Faktoren waren dafür mitverantwortlich. Dazu gehören: Das Resultat der Abstimmung gegen die *Masseneinwanderung* vom 9. Februar 2014, die Initiative der SVP, die das schweizerische Landrecht vor das internationale Recht stellen und demnach die Europäische Menschenrechtskonvention kündigen will, die durch den sogenannten *Lehrplan 21* im Sprachbereich entfachte Diskussion, und zuletzt die – europaweit – beeindruckende Verschärfung der Asylfrage, die uns vor noch ungeahnte Herausforderungen im Bereich der Integration von Menschen aus anderen Kulturen und Sprachen stellt.

Auch in der Schweiz reagieren sensible Politiker, die nicht permanent Wahlkampf betreiben, auf die anstehenden Probleme. So hat sich vor kurzem eine parlamentarische Gruppe ‚Mehrsprachigkeit CH‘ gebildet: Die Gruppe hebt «die Wichtigkeit einer koordinierten Aktion für die Schweizer Mehrsprachigkeit» hervor und setzt sich aus 15 Parlamentsmitgliedern aller politischen Farben zusammen. Sie versteht sich als Ergänzung zu den bereits bestehenden Gruppen zur *Italianità* und *Rumantschia* und verstärkt das Netzwerk zwischen dem Parlament und sprachkulturellen Organisationen – allem voran dem Forum Helveticum, das deren Sekretariat betreut.

Es ist zu hoffen, dass es der Gruppe gelingt, Impulse zu geben, v.a. im Hinblick auf eine für die Schweiz notwendige neue sprachlich-kulturelle Gesamtperspektive, welche sich mit der aufkommenden Migration geradezu aufdrängt. Wir müssen die Zukunft neu denken und dabei auf alle zählen können, die sich tatkräftig an diese Herkulesaufgabe heranzumachen.

Anregend in diesem Zusammenhang ist das Grundlagenpapier der Schw. Akademie für Sozial- und Geisteswissenschaften, die sich in die sprachliche Diskussion einbringt und sich dezidiert für das Erlernen von mindestens zwei Landessprachen sowie des Englischen einsetzt.

Es ist zu wünschen, dass das neu gewählte Parlament sich diesen Herausforderungen stellt und sich speziell mit den Problemen der internen Beziehungen zwischen den Sprachregionen, mit der Migration, den offenen Märkten und der Mobilität auseinandersetzt.

Babylonia will mit der vorliegenden Nummer einen Beitrag in diese Richtung leisten: Im Zentrum stehen die *approches plurielles des langues et des cultures* –, u.a. mit der Beschreibung konkreter Projekte, welche die Freude an der Mehrsprachigkeit und an interkultureller Bildung steigern möchten: *Bonne lecture!* (ggh)



Depuis quelques années, le paysage politico-linguistique de la Suisse est en plein chambardement. Différents événements en sont responsables: parmi eux, le résultat de la votation du 9 février 2014, l'initiative de l'UDC qui veut privilégier le droit national au détriment du droit international et, par conséquent, annuler la *Convention européenne des droits humains*, la discussion des questions linguistiques liée à l'harmonisation des programmes scolaires, mais aussi l'impérieuse question migratoire et d'asile qui replace au premier plan, en les exacerbant, des défis déjà anciens – celui de l'intégration culturelle et linguistique en particulier.

Il y a en Suisse des politiciens sensibles et attentifs qui ne subordonnent pas constamment leur activité aux intérêts électoraux et sont prêts à aborder les problèmes. A Berne, 15 parlementaires de tous bords politiques ont adhéré à un groupe, «Plurilinguisme CH», qui souligne «l'importance d'une action coordonnée en faveur du plurilinguisme suisse» et qui se propose de développer les contacts entre le Parlement et les organisations linguistico-culturelles – en premier lieu le *Forum Helveticum* qui en assure le secrétariat – et d'accompagner de manière complémentaire les groupes qui existent déjà pour l'*italianità* et la *rumantschia*.

Il faut espérer que ce groupe puisse donner l'impulsion nécessaire pour développer une nouvelle vision d'ensemble de la politique linguistique et culturelle en Suisse, une vision qui s'impose aussi à cause des impressionnants mouvements actuels de migration. Repenser le futur, c'est un travail d'Hercule qui doit pouvoir compter sur tous. L'*Académie suisse des sciences humaines et sociales* (ASSH) va dans cette direction en publiant un document sur les questions linguistiques qui prend position de manière très claire en faveur de l'apprentissage de deux langues nationales et de l'anglais.

Espérons que le nouveau Parlement qui va sortir des prochaines élections soit capable de saisir ces défis et les affronter de manière concrète, avec une priorité pour les relations entre les régions linguistiques, la migration et, plus généralement, la mobilité liée à l'ouverture des marchés.

Babylonia fait également un pas dans cette direction en dédiant ce numéro aux *approches plurielles des langues et des cultures* – autrement dit à des orientations didactiques qui préparent les apprenant-e-s au plurilinguisme et à l'interculturalité tout en renforçant leur envie d'apprendre.

Bonne lecture! (ggh)

La cuntrada politic-linguistica da la Svizra è vegnida squassada pulit il davos temp. Plirs facturs politic-culturalis èn stads responsabels per quai. Quai eran: Il resultat da la votaziun encunter l'*immigraziun da massa* dals 9 favrer 2014, l'iniziativa da la PPS, che vuless postar il dretg svizzer sur il dretg internaziunal e cun quai visar la convenziun europeica dals dretgs umans, la discussiun lantschada en connex cun l'uschènumnà *Plan d'instrucziun 21* en il sector linguistic e la finala la dumonda d'asil che tendescha a daventar pli rigurusa en l'entira Europa e che vegn ad ans confruntar cun sfidas maisudidas en connex cun l'integrasiun da carstgauns d'autras culturas ed auters linguatgs.

Era en Svizra reageschan politichers sensibilisads che na fan betg permanentain combat electoral sin ils problems immanents. Uschia è sa constituida dacurt ina gruppa parlamentara

„Plurilinguitad CH”: La gruppa relevescha l'«impurtanza da l'acziun coordinada per la plurilinguitad svizra» e sa cumpona da 15 parlamentaris da tut las colurs politics. Ella sa chapescha sco element complementar per gruppaziuns gia existentas da l'*Italianità* e da la *Rumantschia* e rinforza la rait tranter il parlamet e las organisaziuns linguistic-culturalas – oravant tut il *Forum Helveticum*, che administrescha ses secretariat.

I resta da sperar ch'i reusseschia a la gruppa da dar impurtants impuls, surtut en vista ad ina perspectiva generala linguistic-culturala uschè impurtanta per la Svizra e che s'impona adina dapli en vista a la migraziun creschenta. Nus stuain patratgar da nov il futur e cun quai quintar cun tut quels che sa mettan activamain vi da quest pensum immens. Il palpì da basa da l'Academia svizra per las scinzas umanas e socialas pudess servir sco impuls en questa direcziun. Questa organisaziun s'engascha decididamain per l'idea che tuts emperndan almain dus linguatgs naziunals ed anglais.

Lain sperar ch'il novelegi parlament perndia per mauns questas sfidas e ch'el s'occupa en spezial da las relaziuns tranter las regiuns linguisticas, da la migraziun, da las fieras avertas, da la mobilitad e da la comunicaziun.

Babylonia vuless contribuir cun quest numer a questa finamira: En il center stattan ils *approches plurielles des langues et des cultures* – la descripziun da projects concrets, che augemnan il plaschair vi da la plurilinguitad e la scolaziun interculturala. Bonne lecture! (ggh)

Introduction

«Les voyageurs qui autrefois se déplaçaient à travers les terres d'Espagne, du Portugal, d'Italie et de France avaient des méthodes à eux pour dominer les langues romanes et passer facilement de l'une à l'autre»
 (Cl. Blanche-Benveniste, 2008, 33)¹

Comme le rappelle Cl. Blanche-Benveniste, en évoquant Christophe Colomb, les approches plurielles des langues et des cultures – l'intercompréhension entre langues parentes en particulier – innovent... tout en renouant en fait avec des pratiques fort anciennes. Dans les années 80, en effet, dans un contexte didactique dominé par des méthodes qui proscrivaient l'appui sur les langues déjà là des apprenants et la mise en relation des langues, on commence à parler de *pédagogie intégrée*, de *language awareness* puis d'*éveil au(x) langage(s)* et d'*éveil aux langues*, d'*interculturalité*, d'*intercompréhension entre langues parentes*, de *plurilinguisme* et de *didactique du plurilinguisme*, de *Tertiärdidaktik*, dans un foisonnement qui marque le «retour» dans le champ didactique de la réflexion et de la comparaison, de la prise en compte des savoirs acquis et des intuitions des locuteurs, ...

Cependant, pour que ces approches, souvent liées à des projets expérimentaux, commencent à acquérir un véritable statut, il a fallu la conjonction de plusieurs mouvements:

- une diffusion à plus large échelle d'outils didactiques concrets;
- une certaine reconnaissance institutionnelle, dans les textes législatifs et les plans d'études;
- une prise en compte dans la formation des enseignant-e-s.

Il manquait toutefois encore un cadre fédérant tous ces mouvements et les intégrant dans une conception unifiante. C'est là qu'intervient la notion d'*approche plurielle* d'une part – afin de rapprocher l'ensemble des démarches didactiques «mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent plusieurs (= plus d'une) langues à la fois» (<http://carap.ecml.at/>) – et le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) d'autre part – afin de leur donner un référentiel commun des objectifs qu'elles permettent de poursuivre.

Le CARAP a donc tout d'abord fédéré, mis en lien et apporté une certaine stabilité à ce foisonnement didactique, contribuant ce faisant à la légitimation des approches plurielles. Mais stabilité ne veut pas dire immobilisme: le CARAP a aussi suscité de nouvelles expérimentations et initiatives aux quatre coins de l'Europe. Plus qu'une simple présentation des approches plurielles et du CARAP, déjà largement réalisée dans *Babylonia*, c'est cette dynamique que nous souhaitons mettre au cœur de ce numéro:

- Diverses réflexions portent ainsi sur la définition et l'extension de la notion d'approche plurielle, l'évolution envisageable du cadre de référence et des descripteurs qu'il contient, l'articulation des outils CARAP avec ceux du Conseil de l'Europe, en particulier le CECR, etc.²
- Certaines contributions proposent des expansions qui – soit à travers des projets développés sous l'égide du CELV, qui joue un rôle crucial dans les développements liés au CARAP³, soit de manière indépendante – en approfondissent une dimension spécifique (la prise en compte dans cette perspective de la langue de scolarisation; l'implication des parents; la question de l'identité et la manière

Cl. Blanche-Benveniste reminds us that pluralistic approaches to languages and cultures – in particular intercomprehension between related languages – are actually a revival of ancient practices. Yet they (re)appeared in the 1980s as an innovation in a context dominated by structural and communicative approaches which discouraged learners from building upon the languages they knew and making links between languages.

The 80s saw the development of notions such as *integrated pedagogy*, *language awareness*, then *éveil au(x) langage(s)*, *éveil aux langues*, *interculturality*, *intercomprehension between related languages*, *plurilingualism*, *didactics of plurilingualism*, *Tertiärdidaktik*. This profusion of developments marks a comeback in this field of reflection, of comparison and of the integration of speakers' existing knowledge and intuition.

However, these approaches, which were often linked to experimental projects, remained isolated and unrecognized until they acquired a new status through the conjunction of three elements:

- wider dissemination of teaching tools (materials, online activities, etc.);
- institutional recognition, in particular in legislation and curricula;
- their integration in teacher education.

A framework linking all these developments and integrating them into a unifying concept was however still needed. This is precisely the role now played by the notion of *pluralistic approaches*, which refers to all “didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (<http://carap.ecml.at/>) and the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (FREPA), which provides common references for the resources and competences they can develop. FREPA has thus had a unifying role and brought stability to this profusion of new developments, thereby contributing to the recognition of pluralistic approaches. It has also sparked new experiments and projects all over Europe and it is this dynamic that will be focused on in this issue of *Babylonia*:

- Some of the contributions offer reflections on the definition and the extension of the notion

d'ouvrir de jeunes apprenant-e-s à ses composantes plurielles en s'appuyant sur les descripteurs de savoir-être...) et contribuent ainsi à une diffusion plus large, vers d'autres publics.⁴

- Plusieurs des articles, enfin, illustrent comment les approches plurielles peuvent être concrètement mises en œuvre dans des contextes de plus en plus diversifiés, par la création de matériaux spécifiquement conçus pour ces contextes et adaptés aux langues concernées (langue de scolarisation, L2, L3, langues minorées, etc.), à leur configuration sociolinguistique, aux publics et degrés scolaires, etc.⁵ La contribution de K. Ez-Zaim, sur l'expérimentation de ces approches dans des lycées marocains, met par ailleurs en évidence les enjeux sociopolitiques d'une telle orientation plurilingue.

Les approches plurielles sont de mieux en mieux reconnues – notamment dans les plans d'études de la Suisse⁶ – et de plus en plus largement diffusées, notamment dans le cadre de formations spécifiques proposées grâce au CELV dans de nombreux pays membres du Conseil de l'Europe, mais aussi dans le cadre de la formation «normale» des enseignant-e-s. Deux contributions portent tout particulièrement sur cette question cruciale, celle d'A. Schröder-Sura qui souligne la bonne réception de l'ensemble des outils liés au CARAP et celle de D. Zappatore qui, tout en soulignant les apports indiscutables des approches plurielles, met en question la pertinence du cadre de référence pour les (futur-e-s) enseignant-e-s.

Cette remise en question nous rappelle qu'il importe, face à quelque innovation que ce soit, de ne pas négliger les difficultés, les excès possibles, les défis encore à relever... C'est pourquoi il s'agit à présent de poursuivre les réflexions et les recherches afin de mesurer l'impact réel des approches plurielles sur les représentations et les pratiques effectives des acteurs (enseignant-e-s, élèves, autorités scolaires...) et, en conséquence, d'adapter et affiner – en tenant compte des contextes – les démarches et matériaux didactiques, les modalités de formation et le cadre de référence lui-même.

Nous espérons que les textes de ce numéro puissent contribuer au foisonnement observé tout en l'éclairant et que leur lecture vous donnera l'envie d'y participer vous aussi!⁷

Jean-François de Pietro & Brigitte Gerber

¹ Blanche-Benveniste, Cl. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In Conti, V. & Grin, F. [Dir.], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène - Georg.

² Articles: M. Candelier & A. Schröder-Sura et/and I. Lörincz.

³ Article: S. Slivensky.

⁴ Articles: N. Auger & K. Schnitzer, St. Clerc et/and K. Goust.

⁵ Articles: D. Béatrix Köhler & M. Panchout-Dubois; P. Daryai-Hansen et al.; A. M. Curci; S. Alloatti et al.; K. Ez-Zaim.

⁶ Article: de Pietro et al.

⁷ En complément à cette brève introduction, une bibliographie de quelques textes qui peuvent servir de repères figure sur le site de la revue. Par ailleurs, nous remercions I. Deschenaux (IRD) de l'aide qu'elle nous a apportée pour l'établissement et la vérification des bibliographies de l'ensemble des textes du numéro. / *As a complement to this short introduction, a bibliography with references to important texts can be found on the journal's website. We would also like to thank I. Deschenaux (IRD) for the help she provided with the bibliographies in this issue.*

of pluralistic approaches, on the potential evolution of the framework and its descriptors of competences and resources, as well as on the links between FREPA and Council of Europe tools, in particular the CEFR².

- Other contributions deal with further developments, either through projects supported by the ECML, which plays a crucial role in the developments linked to FREPA³, or through independent projects, that focus on specific dimensions such as the way the local language of instruction can be taken into account, the question of identity and the use of descriptors of attitudes when working with young learners...⁴ These projects thus contribute to wider dissemination of pluralistic approaches.
- Some of the articles describe how pluralistic approaches and FREPA can be used in increasingly diverse contexts through the creation of specific materials adapted to their languages (language of instruction, L2, L3, minority languages), their sociolinguistic situation and their specific learners and levels⁵. K. Ez-Zaim's contribution focusing on an experiment in Moroccan upper-secondary schools highlights the socio-political issues linked to a plurilingual orientation.

Pluralistic approaches are being increasingly recognized – notably in Swiss curricula⁶ – and disseminated through specific training and consultancy activities organized by the ECML in numerous Council of Europe states, as well as in general teacher education. Two contributions deal with this crucial issue: A. Schröder-Sura emphasizes the overall positive reactions to FREPA tools and D. Zappatore, while underlining the benefits of pluralistic approaches, questions the relevance of the framework for (future) teachers. This reminds us that it is important, when innovating, not to ignore the difficulties and challenges that still need to be addressed. Further thought and research are therefore required in order to measure the impact pluralistic approaches have on conceptions and practices (of teachers, learners, school authorities...) and to further adapt and refine – according to context – instructional approaches, didactic materials, training programmes, and the framework itself.

We hope the texts in this issue will contribute to all these new developments and to our understanding of them, and will inspire you in your work!⁷

Brigitte Gerber & Jean-François de Pietro

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA)

Ein Meilenstein in der Arbeit des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates (EFSZ)

Susanna Slivensky | Graz | A

Cette contribution présente une vue d'ensemble du CELV et situe l'importance du *Cadre de référence pour les approches plurielles* dans ce contexte. Le CELV a un rôle d'interface entre politique linguistique et pratique de l'enseignement / apprentissage des langues, en mettant l'accent sur l'encouragement à l'innovation et à la qualité dans la formation en langues. Le CARAP s'inscrit directement dans le cadre des travaux de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg de par la vision claire qu'il propose, en tant qu'instrument, pour une pratique plurilingue et interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Son potentiel peut être mis à profit, dans le cadre du travail du CELV, pour une très large gamme de développements dans des contextes éducatifs différents. Seront présentés dans cette contribution des exemples de projets et d'initiatives du CELV basés sur les concepts et matériaux du CARAP. Plusieurs domaines thématiques de l'appel à projets du programme 2016-2019 du CELV, intitulé «Les langues au cœur des apprentissages», y font référence; les idées, approches et matériaux du CARAP poursuivront ainsi leur développement à travers une étroite collaboration entre le CELV et ses pays membres.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 4 et 14

1. Warum wir plurale Ansätze brauchen

Demokratie in Europa ist kein Erbstück und kein Geschenk – demokratische Prozesse müssen stabilisiert und zukunftsfähig gemacht werden. Die Rolle der Bildung kann dabei nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dem Lehren und Lernen von Sprachen kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Schulische Curricula sehen Sprachenvermittlung traditionellerweise einerseits im Unterrichtsfach für die Mehrheitssprache/Schulsprache/nationale Sprache (z.B. Französisch in der französischsprachigen Schweiz, Polnisch in Polen etc.) und andererseits im Fremdsprachenunterricht vor. Nur in besonderen Kontexten, etwa in zweisprachigen Regionen oder in Schulen mit bilingualen Zweigen, wird Sprachenlernen auch in Sachfächern explizit gefördert. Neure Ansätze, wie beispielsweise CLIL¹ oder sprachensensibler Unterricht, finden nur sehr langsam Eingang in formale Curricula.

Der Schlüsselfunktion von Sprachen im Bildungsprozess wird dies nicht gerecht: Für die Lernenden ist jedes Unterrichtsfach auch ein Sprachenfach, da der Vermittlungsprozess im Wesentlichen ein sprachlicher Prozess ist. Dies trifft in besonderem Maße auf Lernende zu, die die Unterrichtssprache als L2 (oder L3 etc.) sprechen, beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund. Aber auch Kinder mit einsprachigem familiärem Hintergrund würden davon profitieren, wenn Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern explizit thematisiert würden, unterrichtet von Lehrkräften, die fachlich einschlägig auf das sprachen- und sachfachintegrierte Unterrichten vorbereitet wurden.

Bei diesem – wie ich meine – zukunftsfähigen Konzept wird der Begriff „Sprachen“ nicht zufällig im Plural verwendet. Auch wenn die Unterrichtssprache mit ihren jeweiligen (wissenschafts-) sprachlichen Strukturen und Funktionen das zentrale sprachliche Bezugssystem im konkreten Unterricht darstellt, wäre es eine wichtige Aufgabe, diese Sprache in Kontext zu setzen: Verweise auf Vokabular in anderen Sprachen, Nähe und Unterschiede im Diskurs, Verwandtschaften und Diskrepanzen im Vergleich zu Sprachen, die einen Bezug zum Leben der Lernenden haben. Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema und Lernziel in allen Fächern geht Hand in Hand mit interkulturellem Lernen, denn die kulturelle Perspektive, die Diskurse in anderen Sprachen einbringen, stellt einen hohen Mehrwert dar, den einsprachiger Unterricht nicht in Ansätzen leisten kann. Als Beispiel möge Geschichtsunterricht dienen, der ein historisches Ereignis aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Perspektiven beleuchtet.

Derartige Ideen, die darauf basieren, dass pluralistische Gesellschaften plurale (Sprachen-) Bildungsansätze brauchen, sind nicht neu. Aber sie existieren im Wesentlichen nur in der Theorie.

Dagegen ist eine Idee, die darauf fußt, dass Synergien und Querschnittsverbindungen im Sprachenunterricht zwischen verschiedenen Sprachen hergestellt und gefestigt werden sollten, dabei, europaweit in die Praxis umgesetzt zu werden.

Die Rede ist vom Europäischen Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). Unter der Leitung von Michel Candelier wurden Konzepte und Materialien erarbeitet, die eine sprachpolitische Vision praxistauglich macht.

2. Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates als institutioneller und sprachpolitischer Rahmen

Den institutionellen Rahmen für die Arbeiten, die mit REPA zur Verfügung gestellt werden, bietet das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ). Mit seinen derzeit 33 Mitgliedsländern verfügt das EFSZ über eine weltweit einzigartige zwischenstaatliche Plattform zur fachlichen Diskussion und praktischen Umsetzung von innovativen Ansätzen im Bereich der Sprachenbildung. Das EFSZ fußt einerseits auf der politischen Arbeit des Europarates, die auf eine Einhaltung und Weiterentwicklung demokratischer Prinzipien abzielt. Andererseits bestimmt die EFSZ-Generalversammlung, die sich aus VertreterInnen der nationalen Bildungsministerien zusammensetzt, das Programm und die erwarteten Ergebnisse (*outcomes* und *output*) des Zentrums. Die Bildungsministerien bringen ihr Interesse und ihre Erwartungen am EFSZ klar zum Ausdruck. In einer Umfrage aus dem Jahr 2014 wurde von den ministeriellen Entsandten mehrsprachiges, interkulturelles und inklusives Lernen als Top-Thema genannt.

Der spezifische Auftrag des EFSZ zielt auf die Überwindung der Kluft zwischen sprachpolitischen Empfehlungen und der Praxis des Lehrens und Lernens von Sprachen ab. Mit Hilfe von Projekten beispielsweise im Bereich der Weiterentwicklung von Lehrerbildungsprogrammen und innovativer Curricula und Unterrichtsansätze baut das EFSZ lokale, nationale und internationale Netzwerke zur Kooperation von Fachleuten im Theorie- und Praxisbereich auf. Publikationen des EFSZ sind über die Webseite www.ecml.at kostenlos abrufbar.

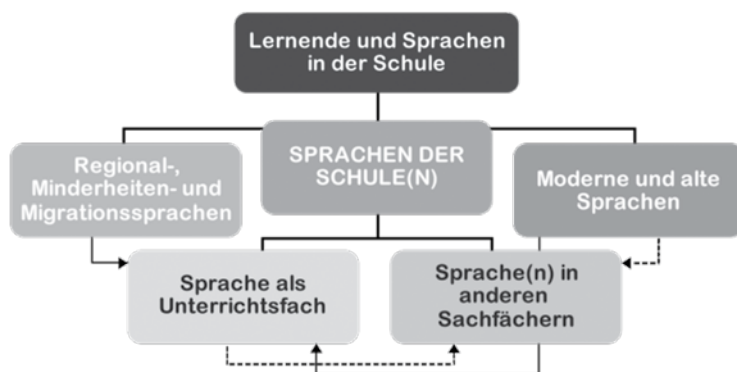
Man kann sagen, dass der Referenzrahmen für plurale Ansätze zum richtigen Zeitpunkt am

richtigen Ort entwickelt wurde. Mit der Etablierung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*² in europäischen Bildungssystemen und dem Erscheinen des *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*³ war der sprachpolitische Rahmen gesetzt. Die Europäische Union, ein wichtiger Partner des EFSZ, hat ebenfalls mit wegweisenden Maßnahmen für eine Politik der Mehrsprachigkeit wesentlich dazu beigetragen, dass neben Fachleuten auch Entscheidungsträger für die Thematik sensibilisiert wurden.

Am EFSZ selbst entstanden in den vergangenen 10 Jahren sehr erfolgreiche Publikationen, die bestimmte Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ebenso wie die Entwicklung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen unterstützen.⁴ Die Herausforderung, aus den bestehenden Konzepten einen kohärenten Rahmen für plurale Ansätze mit operationalisierbaren Deskriptoren zu erarbeiten, hat das REPA-Team aufgeriffen. Seit der Ersterscheinung des REPA-Referenzrahmens 2007 wurde die Publikation um eine Reihe von Komponenten ergänzt. Sie zeigen,

- wie unterrichtspraxisrelevant REPA ist (z.B. Datenbank der Unterrichtsmaterialien),
- wie sehr unterschiedliche Kontexte von REPA profitieren können (z.B. früher Fremdsprachenbeginn, berufsbezogenes Lernen, Elternarbeit, Migration, Sprachenlernen an Hochschulen, Mobilität, Lernerautonomie, Schulentwicklung),
- wie REPA nationale Netzwerke für mehrsprachiges und interkulturelles Lernen unterstützen kann (z.B. Länderseiten des REPA),
- welche weitreichenden Implikationen der Einsatz von REPA für die LehrerInnenbildung, für die Curriculumsentwicklung und, nicht zuletzt, für die Lernenden hat (z.B. Überblick über mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen im Bildungsverlauf).

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze hat auch einen engen Bezug zum aktuellen Projekt der sprachpolitischen Abteilung des Europarates (Language Policy Unit) „Languages in education – languages for education“, das auf der „Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education“⁵ die Bezüge der Sprachen zueinander, die im Bildungsprozess von Bedeutung sind, grafisch klar darstellt:



Dieser kleine Überblick über Wirkungsbeispiele von REPA sollte zeigen, wie flexibel einsetzbar, wie multiperspektivisch und wie inspirierend dieser Referenzrahmen ist.

3. REPA in Europa und darüber hinaus

Im Dezember 2015 werden die Ergebnisse des laufenden EFSZ-Programms *Lernen durch Sprachen* (2012–2015) präsentiert. Zwei Projekte dieses Programms haben sich auf die Mediation⁶ des Referenzrahmens für plurale Ansätze für bestimmte Zielgruppen konzentriert. Dem Projekt *REPA – Nationale Netzwerke*, koordiniert von Anna Schröder-Sura, ist es gelungen, auf über 20 Länderwebseiten in den jeweiligen nationalen Sprachen einschlägige Netzwerke zu etablieren (<http://carap.ecml.at/carapinEurope>). Das zweite Mediationsprojekt, *Involving parents in plurilingual and intercultural education*, wurde von Stéphanie Clerc koordiniert. Auf der Webseite <http://parents.ecml.at> werden zahlreiche Initiativen, Beispiele und Materialien zur Stärkung der Elternarbeit, insbesondere im Primarbereich, vorgestellt und zur Nachahmung empfohlen⁷.

Aber auch andere Projekte haben direkten Bezug auf REPA genommen, zum Beispiel *Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers* (<http://plurimobil.ecml.at>). Hier wird auf REPA anhand von konkreten Szenarios und Unterrichtseinheiten u. a. zur Beschreibung von Lernzielen Bezug genommen. Eine andere Publikation mit dem Titel *Europäisches Portfolio für PädagogInnen im Elementarbereich. Sprachen und Kulturen im Fokus* (www.ecml.at/preelementaire) bietet ein Portfolio zur Ausbildung von KindergärtnerInnen an, um sie darauf vorzubereiten, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen als Bildungsthemen im Kindergarten zu etablieren. Auch hier wird REPA als wichtige Referenz genannt.

Im Rahmen des EFSZ-Weiterbildungs- und Beratungsprogramms für Mitgliedsstaaten⁸ bietet das REPA-Team maßgeschneiderte Veranstaltungen vor Ort an. 14 Länder haben dieses Serviceangebot bereits in Anspruch genommen. Dem REPA-Team verlangt dies ab, auf höchst unterschiedliche bildungspolitische, sprachliche und kulturelle Kontexte gezielt und unmittelbar professionell zu reagieren. Rückmeldungen der Veranstalter zeigen, dass beispielsweise REPA die Entwicklung des neuen Kerncurriculums in Finnland unterstützt hat, in die Planung eines interkulturellen Fortbildungsmoduls des Goe-

the-Instituts einbezogen wurde oder zur Fortbildung von Lehrkräften im Primarbereich herangezogen wird, wie aus Malta berichtet wird: „The workshop was particularly interesting because the training sessions focused on the Maltese curriculum and the specific needs of the Maltese primary school context. We look forward to the possibility of using FREPA in the language teaching practice in our classrooms in the future!“⁹ (Bericht des Veranstalters, 2014).

Die Statistik der EFSZ-Webseiten zeigt, dass die REPA-Webseite im Vergleich zu allen (laufenden und abgeschlossenen) Projekten mit großem Abstand die meisten Zugriffe aufweist.¹⁰ Wer sind die Nutzer dieser Webseite? Die Ergebnisse einer Online-Befragung zeigen, dass die meisten Zugriffe durch Lehrerinnen und Lehrer erfolgen, die nach Informationen über plurale Ansätze suchen und die Datenbank für Unterrichtsmaterialien nutzen. Die zweitgrößte Nutzergruppe stellen AusbilderInnen von Lehrkräften dar, aber auch Lehrende in Ausbildung greifen auf die REPA-Online-Ressourcen zu.

Wie können plurale Ansätze und Deskriptoren des REPA in den Lehrplan einfließen? Ein schönes Beispiel dazu liegt mit Lehrwerken für Französisch, Italienisch und Spanisch für die Sekundarstufe vor.¹¹ Der Rückgriff auf REPA wird im dazugehörigen Serviceheft für Lehrkräfte folgendermaßen erklärt: „Dieser neue Referenzrahmen macht allgemein formulierte Lehrplananforderungen, die sich auf zu erwerbende mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen beziehen, greifbarer und ihre Vielschichtigkeit transparenter“ (Rückl, M. et al., 2013: 15).

Auch die Tatsache, dass REPA in außereuropäische Sprachen übersetzt wurde und damit nicht nur in Französisch, Englisch, Deutsch, Italienisch, Ungarisch und Spanisch, sondern auch in Arabisch und als Teilversion in Japanisch verfügbar ist, zeigt die hohe Relevanz in Bildungskontexten, in denen europäische Konzepte nicht im Vordergrund stehen. Auch aus Kanada gibt es Signale, dass REPA in verschiedenen Kontexten rezipiert wird.¹² Interessante Anwendungsbeispiele betreffen die Entwicklung von Schreibkompetenzen mithilfe von pluralen Ansätzen (Moore & Sabatier, 2014) oder Seminare zur Ausbildung von Lehrkräften, konzipiert und durchgeführt von Laura Ambrosio.

Dass REPA mit Gewinn in Kontexten der Mobilität und Migration eingesetzt werden, zeigt eine interessante Studie von Sabine Little und Julian l'Enfant, die sich auf REPA beziehen: „I Don't Know What You're Saying, Mummy!“ – Plurilingual Families in a Monolingual Environment / Promoting Plurilingual and Pluricultural Competences in L2 Classrooms: Making Space for Learner.“¹³

Dieser kleine Überblick über Wirkungsbeispiele von REPA sollte zeigen, wie flexibel einsetzbar, wie multiperspektivisch und wie inspirierend dieser Referenzrahmen ist.

Vielleicht sollte noch hinzugefügt werden, dass eine Zufallsrecherche im Internet ergab: REPA wird in den Bibliotheken der Stanford University, National University of Singapore, Tokyo University, Massachusetts Institute of Technology und der Harvard University angeboten. Dies gibt Anlass zur Hoffnung auf weitere interessante und innovative Entwicklungen weit über Europa hinaus.

4. Ausblick: darauf werden wir bauen

REPA wird in das nächste Programm des EFSZ von 2016 bis 2019 einfließen. Mit dem Programmtitel *Sprachen als Herzstück des Lernens* wird mit einem Fokus auf die LehrerInnenausbildung und –fortbildung erarbeitet, wie die eingangs dargelegten Konzepte dem Bedarf in der Praxis gerecht werden können und wie sie langfristig verankert werden können. REPA stellt dabei eine wichtige Grundlage dar für Projektteams, die vielfach in der Praxis der LehrerInnenbildung arbeiten. Eines der vorgeschlagenen Projekte der Programmausschreibung zielt darauf ab, Schlüsselkompetenzen für Lehrkräfte ALLER Sprachen auf der Grundlage existierender Empfehlungen, Referenzrahmen und Schulungsmaterialien prägnant und kohärent zu beschreiben, auf den GERS abzustimmen, in der Praxis zu validieren und für die Aus- und Fortbildung operationalisierbar zu machen. Mit REPA steht ein wichtiges Instrument zur Beschreibung des mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzfeldes zur Verfügung. Es wird sicherlich spannend zu sehen, wie beispielsweise (ziel-) sprachliche, didaktische oder sprachpolitische Kompetenzfelder dazu in Bezug gesetzt werden. Langfristiges Ziel eines solchen Projekts ist es, die Qualität der LehrerInnenbil-

dung europaweit mit einem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachenlehrkräfte zu stärken.¹⁴ *Réduire l'écart entre le rêve et la réalité* – diese Aufgabe, im sprachpolitischen Modul für die Ausbildung von Lehrkräften des REPA so formuliert, stellt uns ein großes, kompetentes und engagiertes Team um Michel Candelier und Anna Schröder-Sura.¹⁵ Sowohl für die Inspiration als auch für die entsprechenden Meilensteine, die REPA setzt, dankt das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates.

Anmerkungen

¹ CLIL: content and language integrated learning, integriertes Sprachen- und Fachlernen

² Die deutsche Version steht online zur Verfügung: <http://www.goethe.de/Z/50/com-meuro/>

³ Englische, französische, italienische und slowakische Versionen stehen online zur Verfügung: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp

⁴ Einige Beispiele: *Das europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (<http://epostl2.ecml.at/>), *Content based teaching and plurilingual/cultural awareness* (<http://conbat.ecml.at>)

⁵ Siehe Webseite: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp. Die hier abgebildete deutsche Übersetzung stammt aus dem REPA-Flyer: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ITkGGow%2bbfk%3d&tabid=2332&language=en-GB>

⁶ Der Begriff *Mediation* wird im Sinne von Vermittlung, Kommunikation und Dissemination verwendet.

⁷ Siehe auch den Beitrag von Stéphanie Cerc in dieser Ausgabe von *Babylonia*.

⁸ Details zu diesem Programm: www.ecml.at/trainingandconsultancy

⁹ FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches) ist das englische Akronym für REPA.

¹⁰ Nur drei Webseiten haben mehr Zugriffe: das EFSZ-Portal (www.ecml.at), die Webseite zum Europäischen Tag der Sprachen (<http://edl.ecml.at>) und die Webseite für das Europäische Sprachenportfolio (<http://elp.ecml.at>).

¹¹ „Découvrons le français – Französisch interlingual“, „Descubramos el español – Spanisch interlingual“, „Scopriamo l'italiano – Italienisch interlingual“ von Rückl, M. et al., Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

¹² Université d'Ottawa, Institut des langues officielles et du bilinguisme (2015). *Le Canada et le Centre européen pour les langues vivantes (CELV). La participation canadienne aux travaux du CELV 2008-2015*. http://www.ecml.at/Portals/1/National%20Contact%20Points/Canada/Canada_LaParticipationCanadienneAuxTravauxDuCELV2008-2015.pdf

¹³ Präsentation im Rahmen des FIPLV-Weltkongresses in Niagara Falls 2015; der Beginn des Videos kann unter folgendem Link abgerufen werden: <http://caslt.sclivelearningcenter.com/index.aspx?PID=9533&SID=208107>

¹⁴ Erst mit dem Beschluss der EFSZ-Generalversammlung im Oktober 2015 wird festgelegt, ob ein solches Projekt in das nächste Programm aufgenommen wird.

¹⁵ Eine namentliche Nennung aller AutorInnen und Teammitglieder ist auf den einschlägigen Webseiten zu finden.

Bibliographie

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <http://id.erudit.org/iderudit/1030887ar>

Rückl, M. et al. (2013). *Découvrons le français. Serviceheft für Lehrer/innen*. Wien: htp Verlag.

Susanna Slivensky

ist stellvertretende Direktorin und Programmverantwortliche des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarates. Sie hat über 15 Jahre Deutsch als Fremdsprache vorwiegend in der Erwachsenenbildung und an Universitäten in Deutschland, Österreich und Japan unterrichtet. Ihre Dissertation im Bereich der Sprachlehrforschung behandelte Deutschlehrwerke in Japan.

Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives

Michel Candelier & Anna Schröder-Sura | Le Mans | F & Giessen | D

Der REPA versteht sich als ein unterstützendes Instrument zur transparenten Gestaltung und Umsetzung eines sprachen- und kulturenübergreifenden Sprachunterrichts. In diesem Beitrag wird die Entstehung dieses am europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelten Projekts nachgezeichnet. Seine Weiterentwicklungen werden dargestellt und diskutiert. Nach einer vorrangig auf sich selbst zentrierten Entwicklungsphase, konnte das Projekt die Entwicklungen seines Umfelds intensiver berücksichtigen sowie gezielter auf die vielfältigen Bedürfnisse seiner Nutzerinnen und Nutzer eingehen.

Dieser Prozess wird insbesondere durch die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen deutlich: Welche didaktischen Ansätze können heute als plurale Ansätze bezeichnet werden? Wie können Lehrende die REPA-Deskriptoren nutzen? Inwieweit haben plurale Ansätze und der REPA europaweit Eingang in offizielle Dokumente und in Unterrichtsmaterialien gefunden? Und schließlich: Mit welchen Herausforderungen wird der REPA in Zukunft konfrontiert werden?

pouvons ainsi nous consacrer entièrement à la tâche que nous nous sommes fixée pour la présente contribution: parler des approches plurielles (pour rappel: éveil aux langues – intercompréhension entre langues parentes – didactique intégrée – approches interculturelles) et du CARAP en ayant recours à quelques focalisations relevant du chemin parcouru et de l'interaction avec les contextes éducatifs.

1. Au commencement étaient... les quatre approches plurielles. Mais ensuite?

Notre première focalisation relève du chemin parcouru et a trait, en toute logique, aux origines des descripteurs, et par-delà, à celles de la notion d'*approche plurielle* elle-même.

A propos de cette dernière, il est important de noter qu'elle est le résultat d'une caractérisation «après-coup». Les quatre approches plurielles elles-mêmes ont vu le jour, indépendamment les unes des autres, pendant les dernières décennies du 20^e siècle, sous leur propre nom. Mais ce n'est qu'à l'aube du nouveau siècle que le projet est apparu de les réunir sous un même terme-chapeau, sur la base de l'explicitation d'une caractéristique commune – la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles – que nous considérons comme la définition même des approches plurielles.²

C'est aussi sur la base des quatre approches plurielles existantes et reconnues comme telles que les descripteurs du CARAP ont été établis. Ils sont le résultat d'un travail inductif systématique mené à partir d'une centaine de publications-sources relevant en très grande majorité des approches plurielles, dont les auteurs du CARAP ont collecté des extraits décrivant les objectifs visés. Ils en ont effectué une synthèse en les distribuant entre *compétences* et *ressources*, en s'autori-



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 14 und 26

Pendant des années, l'auteur d'un article concernant les approches plurielles et le CARAP devait bien garder en tête que la très grande majorité de ses lecteurs ignorait tout ou presque de ces approches et de cet instrument. Cela n'est plus vrai aujourd'hui, et tout particulièrement si l'on écrit pour les lecteurs de *Babylonia*, qui ont pu bénéficier de nombreuses contributions à ce sujet.¹

Nous proposons aux personnes les moins averties de s'orienter d'abord vers l'encart N. 78 où elles pourront trouver, dans la partie A, quelques rappels fournis en lien avec le site du CARAP. Nous



Georges Braque, La table, 1928.

sant quelques ajouts et en supprimant ce qui n'était pas suffisamment clair (cf. Candelier & de Pietro, 2011: 263-268).

Cet ancrage historique (les publications-sources sont antérieures à 2006) nous place devant des questions de deux ordres, que nous traiterons successivement.

1.1 Les approches plurielles: quatre et pas plus?

Était-il, est-il aujourd'hui, légitime de s'en tenir à ces quatre approches? N'y a-t-il pas d'autres approches – ou simplement démarches – auxquelles la définition retenue pourrait s'appliquer et qui devraient de ce fait s'appeler aussi «plurielles»? Ou, pour reprendre le titre d'un article de J.-F. de Pietro: «Des approches plurielles, oui, mais combien?» (de Pietro, 2014).

Si les quatre approches déjà répertoriées se sont imposées aux auteurs du CARAP, c'est sans doute parce que la présentation qu'elles donnaient d'elles-mêmes mettait clairement en avant le recours à la mise en relation entre variétés linguistiques ou variétés culturelles. De plus, elles étaient ressenties, qu'elles soient alors récentes ou non, comme des innovations.

De telles conditions n'étaient pas remplies, par exemple, pour la démarche de *traduction*, dont la possible appartenance aux approches plurielles était déjà discutée dans Candelier *et al.* 2007 (note 2, p. 7). Elle fait à nouveau l'objet de réflexions dans de Pietro 2014. Pour rejoindre, en tant que démarche didactique, la famille des approches plurielles, il faudrait cependant – et il suffirait – qu'elle soit constituée en moyen d'apprentissage (bien sûr non exclusif, il ne s'agit pas de retourner aux méthodologies de la fin du 19^e siècle!), qui tirerait parti de façon systématique de la mise en regard entre les langues.

De Pietro pose également la question de l'appartenance à propos de la *communication exolingue*, désignation qui «renvoie à des formes de communication entre des locuteurs qui, à des degrés divers, ne partagent pas les mêmes codes communicatifs et références culturelles» (2014: 233). Ici aussi, le pas à franchir pour qu'une reconnaissance en tant qu'approche plurielle soit pertinente est celui de la constitution d'une didactique. Comme le constate de Pietro: «il n'y a malheureusement guère de travaux, à ma connaissance du moins, qui auraient véritablement didactisé de tels procédés en tant qu'approche plurielle» (ibid.: 234).

C'est à propos de l'*enseignement bilingue*, dans ses diverses formes allant de cursus bilingues (*immersifs* ou non) aux démarches plus ponctuelles de

type *EMILE* (*Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère*), que la question de l'appartenance aux approches plurielles a fait l'objet d'un véritable débat (cf. de Pietro, 2014: 232-233 et Cavalli, 2014: 199-201). Il n'y a pas eu volonté *a priori* de la part des auteurs du CARAP d'exclure les enseignements bilingues hors des approches plurielles, mais simplement, comme cela apparaît dès la première publication du CARAP, volonté de tenir compte du fait que la plupart des enseignements bilingues se sont constitués sur le dessein affiché de séparer les langues, d'éviter de les mettre en contact (cf. les *deux solitudes* de Cummins, 2008).³ Il était donc justifié de ne conserver au nombre des pratiques plurielles que «certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue» (Candelier *et al.*, 2007: 8). Puisque cette mise en relation concerne des langues «dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire» (Candelier *et al.*, 2012: 6), il était logique d'introduire cette pratique plurielle au sein de l'approche *Didactique intégrée des langues*.

Gajo (2014: 123) fait de l'éducation bilingue (du type de celle qu'il préconise, avec mise des langues en contact) une approche plurielle parmi d'autres en indiquant sa spécificité:

«Among the pluralistic approaches, bilingual education is the only one to be fundamentally 'action-oriented' and based on bi-plurilingual practices, in the sense that students have to deal with different languages in the accomplishment of several tasks in the everyday life of the school.»

Il convient peut-être de relativiser l'affirmation selon laquelle elle serait «la seule». Les formes non-bilingues de didactique intégrée, sous l'effet de l'approche actionnelle, peuvent aussi être clairement «orientées vers l'action», comme le montre l'exemple du projet *Passepartout* qui combine entre autres *Handlungsorientierung* et *sprachenübergreifendes Lernen* (Bertschy *et al.*, 2015: 8). Il s'agit sans doute d'une question de degré, comme l'exprime de Pietro en affirmant que «les formes d'enseignement bilingue [...] s'approchent encore plus d'une maîtrise actionnelle dans la langue-culture cible» que les autres types de *didactique intégrée* (2014: 232).

Que ce soit comme variété de didactique intégrée ou comme approche plurielle spécifique, l'éducation bilingue mettant les langues en contact a toute sa place, avec ses spécificités, au sein des approches plurielles. C'est cela l'essentiel.⁴

1.2 Les descripteurs de ressources: tels quels de toute éternité?

Les listes de descripteurs ne devraient-elles pas être révisées, par reformulation de descripteurs existants ou ajout de nouveaux descripteurs? Depuis les toutes premières versions, publiées à compter de 2007, seuls quelques ajustements ont été apportés, dont certains (en 2013) dans le but de lever des ambiguïtés possibles, d'harmoniser les choix lexicaux, et assurer une meilleure correspondance entre les langues.⁵ Le souci premier des membres de l'équipe du CARAP était de stabiliser l'acquis, pour ne pas contrarier la diffusion par des modifications constantes.

Cependant, plusieurs facteurs peuvent engendrer un besoin d'évolution:

Un examen attentif des descripteurs montre que, même s'ils sont tous liés à la caractéristique commune aux approches plurielles (*cf. supra*), certains relèvent plus particulièrement d'une des approches plurielles. C'est le cas par exemple pour l'intercompréhension et les descripteurs qui se trouvent sous S 5 (*Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue*). On peut donc penser que l'introduction au sein des approches plurielles d'autres démarches ou approches (*cf. point précédent*), possédant leurs propres spécificités en matière de publics, buts et méthodologie, conduira / conduirait à l'introduction d'autres descripteurs.

Il faut ensuite compter avec les évolutions internes qui peuvent toucher chacune des approches plurielles, dont le développement se poursuit, tant au niveau de la conception des objectifs qu'à celui des pratiques qu'elles explorent. Un premier exemple peut en être fourni par l'importance grandissante prise – selon nous au sein d'une *didactique intégrée* – par des activités relevant de la *médiation* (*cf. Lőrincz, 2015, ici même*), pour lesquelles le CARAP dispose certes de descripteurs spécifiques, mais en nombre qui peut s'avérer trop restreint.

Le second exemple est fourni par les remises en cause dont l'éducation interculturelle a été et est le théâtre.⁶ L'équipe CARAP a décidé d'entreprendre la révision de certains descripteurs hérités des publications-sources d'origine afin de ne pas laisser de doute sur son adhésion à une conception des «cultures» dans laquelle celles-ci sont *conçues comme hybrides, perméables et dynamiques* (*cf. la présentation qui est donnée de cette approche dans le site du CARAP, dans la rubrique idées clés*). C'est ainsi qu'un descripteur comme *K 8.7.2 Connaître quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures* est appelé à évoluer vers *Connaître quelques particularités des*

cultures dans lesquelles on s'inscrit par rapport à certaines °pratiques sociales / coutumes° d'autres cultures. Un fichier *Modifications et ajouts* a été mis en place sur le site, dans lequel des mises à jour partielles sont indiquées.

D'autres évolutions, concernant des domaines plus transversaux de la didactique des langues, sont également susceptibles de conduire, à terme, à réviser certaines parties des listes de descripteurs. Nous pensons ici en particulier aux riches développements récents et actuels à propos de la compétence d'apprentissage.

Toutes ces lignes consacrées à des évolutions possibles ou probables des descripteurs ne doivent cependant pas amener à penser que la version actuelle manque de consistance ou de solidité. En témoignent les échos rencontrés par le CARAP, dont nous parlerons plus loin.

2. Les descripteurs du CARAP et les enseignants

Comme le site l'indique clairement, le CARAP et ses instruments sont destinés à quatre ordres de publics:

«Enseignant-e-s de toutes matières s'intéressant à la formation pluri-lingue et interculturelle des apprenant-e-s; Formateurs/formatrices d'enseignant-e-s; Responsables éducatifs; Concepteurs/conceptrices de curricula et de matériaux d'enseignement».

Si chacun comprend bien l'usage qui peut être fait du kit d'autoformation ou de la base de données de matériaux didactiques – et pas seulement pour les enseignants –, des questions sont apparues, en particulier lors des premières présentations que nous en avons faites, sur celui que les enseignant-e-s pourraient faire des listes de descripteurs. Ces questions étaient accompagnées le plus souvent de demandes visant à la «simplification» ou la réduction de ces listes.

La réponse que les auteurs du CARAP ont apportée renvoie tout d'abord à leur conception du rôle des enseignant-e-s, conçu-e-s comme les acteurs réflexifs de leur pratique, attentifs aux besoins spécifiques des apprenants dans leur contexte particulier. Cette conception est d'autant plus indispensable ici que l'innovation que représentent les approches plurielles suppose un travail de remise en cause de certaines représentations acquises, afin en particulier de dépasser la vision cloisonnante de la compétence pluri-lingue et de comprendre que les approches plurielles enrichissent l'enseignement des langues prises isolément. Les descripteurs du CARAP apparaissent alors comme une «aide à penser» les objectifs à poursuivre, par-delà le soutien qu'ils peuvent fournir lors du choix de matériaux didactiques dans la base de données. Celle-ci peut intervenir de diverses manières. Soit en aidant l'enseignant-e à formuler un besoin qu'il / elle perçoit, que ce soit sous forme de l'énoncé d'un *savoir, savoir-être* ou *savoir-faire* à construire, ou sous forme de problème (*cf. de Pietro et Facciol, 2011*). Soit en lui proposant des types d'objectifs auxquels il/elle n'aurait pas spontanément pensé. Dans tous les cas, ce n'est pas seulement la formulation qui constitue une aide, mais aussi la place que les listes attribuent à chaque descripteur. Cette place contribue à le situer au sein d'un monde complexe d'objectifs possibles, et à construire une représentation cohérente de ce monde. C'est le cas, par exemple, pour les descripteurs relevant de l'*acceptation* (A4): leur place entre la *curiosité* (A3) et l'*ouverture* (A5) en fait percevoir à la fois l'ampleur et les limites.

C'est justement parce que ces listes sont des aides à penser qu'elles doivent être au plus près des représentations éventuellement très précises de l'enseignant en fonction des besoins qu'il ressent concrètement, ce qui nécessite qu'elles soient relativement exhaustives. Sinon, l'aide ne fonctionne pas, on en reste à un discours vague, déconnecté du vécu. C'est pour cette

même raison que nous ne nous limitons pas, lors d'activités de formation d'enseignants, à des descripteurs de niveau hiérarchique supérieur, comme c'était semble-t-il le cas dans les expériences relatées par D. Zappatore (2015, ici même). Un descripteur tel que *K 6 – Savoir qu'il existe entre les langues ou les variétés linguistiques des ressemblances et des différences*, qui constitue en fait un titre, ne peut être perçu que comme abstrait; en revanche, lorsqu'on descend au niveau de descripteurs plus précis, cela devient bien plus concret et didactiquement pertinent: *K 6.8.1 – Savoir que l'ordre des mots peut être différent selon les langues*. De même, il est sans doute peu indiqué de se limiter aux descripteurs pour lesquels le CARAP indique que «*L'apport des approches plurielles est nécessaire pour développer la ressource*» (descripteurs marqués de trois «+» dans la version de 2007, *ibid.*): pour articuler la démarche de formation à l'expérience didactique des enseignants, il faut établir des passerelles vers cette expérience par le biais de ressources qu'ils ont pu déjà viser (même si c'est de façon moins efficace) avec des approches non-plurielles.

Notons aussi que les descripteurs du CARAP fournissent une aide précieuse lors de l'examen de matériaux didactiques existants, dont les objectifs ne sont pas toujours suffisamment explicités, pour mieux comprendre leur potentiel ou leurs lacunes.

La réponse apportée par les auteurs du CARAP aux interrogations sur l'utilisabilité des listes de descripteurs par les enseignant-e-s et sur leur longueur comporte un second aspect, d'apparence technique: il est vivement recommandé d'utiliser non pas les supports papier, mais les listes de descripteurs en ligne sur le site, qui permettent d'embrasser d'un seul coup d'œil les catégories globales (qui ont donc une fonction de repérage), avant «d'entrer» dans celle(s) qui correspond(ent) à ce qui est recherché. Les expériences de formation que nous avons eues avec un tel dispositif ont été très généralement positives (*cf.* Schröder-Sura, 2015, *ibid.*)... Et nous vous invitons à vivre cette démarche dans la partie B de l'encart.



Georges Braque, Nature morte.

Il est évidemment possible de réduire les 534 descripteurs à un nombre plus restreint. Mais cela ne peut se faire qu'en fonction de certaines catégories d'intervention didactique, pas *a priori*. On peut penser bien sûr à des réductions en fonction des niveaux de la formation où l'intervention prévue se situe (préscolaire, secondaire, adultes...). Pour ce faire, on peut s'aider d'un outil proposé par le site du CARAP (*Le CARAP – Les ressources au fil des apprentissages*, dans la partie Documents du site).⁷ On peut penser aussi à une sélection préalable en fonction du but global de l'intervention, sélection qui peut être effectuée par les enseignants eux-mêmes, comme les auteurs de cet article en ont fait l'expérience positive lors de deux ateliers de formation et de fabrication de matériaux didactiques impliquant des enseignants d'un lycée allemand.⁸ Le premier visait à la fabrication de portfolios remplis progressivement par les élèves à l'occasion d'échanges scolaires⁹; le second à l'établissement plus systématique de liens entre les enseignements de l'espagnol et de l'anglais.

3. Evolution – Vue d'ensemble

3.1 Le projet initial

L'ambition du CARAP, à son origine, était explicitement d'accompagner un *changement de paradigme* en didactique des langues (Candelier *et al.*, 2012: 9), celui-là même que le CECR qualifiait de *retournement de paradigme* (Conseil de l'Europe, 2001: 11) en référant à une *approche plurilingue qui met l'accent sur le fait [...] que, lors de l'extension de son expérience langagière [...] dans son contexte culturel, un individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent*. (Pour plus de détails sur le contenu exact de ce changement de paradigme et les questionnements qui l'entourent, *cf.* Troncy, 2014a: 26-36)

Pour cela, le CARAP cherchait à soutenir le développement des approches plurielles, dont il affirmait qu'elles *ont un rôle capital à jouer dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun* (Candelier *et al.*, 2012, *ibid.*). Dans cette perspective, et conformément au titre porté par le projet de 2004 à 2007 (*ALC – A travers les langues et les cultures*), le projet CARAP a contribué à attirer l'attention sur les compétences globales et transversales et à légitimer ainsi les approches plurielles, trop souvent perçues

Tout comme celles et ceux qui les conçoivent, et tout comme d'autres outils didactiques, les approches plurielles et le CARAP se sont construits et continuent à se construire par rapport à l'environnement et dans l'interaction avec l'environnement.

jusqu' alors comme anecdotiques. En mettant en lumière les liens existant entre ces approches, il a fait apparaître les continuités qu'elles permettent de bâtir sur un plan curriculaire. Revendiqué à juste titre comme un complément nécessaire à d'autres instruments (cf. Lőrincz, 2015), il n'en constitue pas moins un outil en soi, pour les objectifs qu'il poursuit, en offrant à la fois les moyens de la réflexion et de l'intervention didactiques.

3.2 L'extension des approches plurielles – quelques exemples

Sans conteste, les approches plurielles ont acquis au cours de la dernière décennie une place sans cesse croissante sur la scène didactique. Ce développement semble s'être accéléré encore pendant les toutes dernières années et il conviendrait sans doute de lui consacrer une étude en soi. La diversité des contributions du présent numéro de *Babylonia* en constituent un premier témoignage d'ensemble et nous nous limiterons ici à y ajouter quelques repères en distinguant trois niveaux: la diffusion de la notion même d'approche plurielle, les matériaux didactiques, les programmes scolaires.

Dans la littérature didactique francophone, mais aussi lusophone ou, de façon moindre, germanophone, parler d'approches plurielles devient chose courante (il n'en va pas de même, malgré les efforts du CELV et de certains chercheurs, dans la littérature didactique anglophone). Comme le constate Christel Troncy, *la notion s'installe*, ce qui ne signifie pas qu'elle se perpétue nécessairement sans se modifier. Elle *trouve sa place dans le champ*, s'exposant à *différentes interprétations et réinterprétations* (Troncy, 2014b: 369), dont on trouvera de nombreuses traces dans le chapitre V de Troncy [Dir] 2014 (405-460).

La Suisse est à coup sûr aujourd'hui le pays où les matériaux didactiques mettant en œuvre des approches plurielles sont les plus nombreux, du moins pour ce qui concerne l'éveil aux langues (particulièrement en Suisse romande) et la didactique intégrée (particulièrement en Suisse alémanique), qu'il s'agisse de matériaux sur papier ou en ligne.¹⁰ Dans d'autres pays également, de nouveaux matériaux, en assez grand nombre, ont vu et continuent à voir le jour, dont nous ne citerons que quelques-uns. Par exemple pour l'éveil aux langues, soit en renforcement de dispositifs existants, comme le nouveau site ELODIL au Canada (www.elodil.umontreal.ca), soit en com-

plément, pour de nouveaux publics, tels que les enfants de petite section de maternelle (Kervran, 2013) ou les adolescents présentant une déficience intellectuelle légère (Jonckheere & Civetta, 2014). Ou pour la didactique intégrée, une série d'ouvrages pour l'italien, l'espagnol et le français comme troisième langue parus en Autriche (cf. par exemple Rückl *et al.*, 2013), ou les réalisations récentes publiées en Allemagne pour l'espagnol après l'anglais (Leitzke-Ungerer *et al.*, 2012; Dorn *et al.*, 2012). Pour l'intercompréhension, on pourra se référer à Ollivier & Strasser 2013, dont le chapitre 4 est consacré à la présentation d'une quinzaine de projets d'intercompréhension ayant donné lieu à la production de matériaux didactiques. Le chapitre 5 fournit des exemples pratiques d'activités, dans la perspective d'un enseignement spécifique ou de l'intégration dans un enseignement des langues «traditionnel».¹¹

C'est à nouveau en Suisse que la prise en compte des approches plurielles dans les curriculums officiels apparaît comme la plus systématique. Un article de la présente revue y est consacré spécifiquement. On trouvera dans Daryai-Hansen *et al.* 2015 de précieuses indications sur ce qui a été réalisé en la matière en Espagne (et tout particulièrement en Catalogne, dès 2007) et sur ce qui se met en place en Autriche. Au Luxembourg, *l'éveil aux langues* figure dans le curriculum de l'école fondamentale depuis 2011 (Gouvernement ... 2011, en particulier 59 sq.).¹² Il vient d'entrer dans les programmes de maternelle en France et la comparaison entre les langues, élément fondamental de la didactique intégrée, est présente dans les projets de programme de 2015 pour l'école primaire et le collège adoptés par le Conseil supérieur des programmes (en particulier au Cycle 4, pour «l'entrée 3» intitulée *Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs*).¹³ En Allemagne, cette même comparaison figure dans les «Bildungsstandards» pour l'allemand et les langues étrangères à divers niveaux depuis 2004 (cf. par exemple Kultusministerkonferenz, 2005: 13; 2012: 21-22). Les indications sont plus détaillées dans les programmes du Land de Thuringe (Behr, 2011). Généralement, la mise en œuvre suit plus difficilement... (cf. pour l'enseignement de l'allemand Oomen-Welke, 2014: 213).

3.3 Le rôle du CARAP

S'il est clair que le CARAP a joué un rôle déterminant pour la diffusion du concept d'approches plurielles, le rôle qu'il a pu jouer dans la genèse de nouveaux matériaux didactiques et de curriculums intégrant des approches plurielles est difficile à déterminer. D'autant que ce rôle peut être divers, simple incitation ou prise en compte lors de la définition des contenus, comme cela a été le cas, par exemple, pour certains domaines du plan d'étude intercantonal suisse *Passepartout* (Egli Cuenat, 2012: 26). On peut aussi penser que le CARAP ne faisant, contrairement au CECR, généralement pas partie de la politique linguistique éducative déclarée des Ministères, il peut être plus «straté-

gique» pour certains concepteurs, selon les rapports de force et d'autorité, de ne pas mettre en avant toutes les sources. La démarche actuellement suivie par le *Bureau national finlandais de l'éducation* constitue un exemple très intéressant de prise en compte explicite du CARAP dans l'élaboration d'un nouveau *Curriculum national de base pour l'enseignement fondamental*. Les autorités éducatives nationales ont décidé de tirer parti d'un travail réalisé par les autorités éducatives régionales de Oulu. Il s'agit d'une *Version modifiée finlandaise* du CARAP constituée de deux grilles de 20 points, une pour les aspects culturels, l'autre pour les aspects linguistiques. Ces points, correspondant à des savoirs, savoir-être et savoir-faire et répartis sur les dix années de la scolarité fondamentale, sont explicitement issus des descripteurs du CARAP, au terme d'un processus de sélection et de regroupement. Ils sont accompagnés de matériaux didactiques empruntés à la base de données du CARAP, mais aussi à des matériaux finlandais préexistants (pour plus de détails, cf. <https://frepafin.wordpress.com/>). Ces développements ont sans doute un lien avec une action de formation aux approches plurielles et au CARAP initiée par le CELV en 2011, mais comme on vient de le voir, ils s'appuient aussi sur des dynamiques parallèles: il existe en Finlande des écoles qui travaillent avec conviction au développement de projets d'éveil aux langues. Les progrès en cours résultent de la conjonction d'un mouvement *top down* et d'un mouvement *bottom up*. Pour les références explicites au CARAP et à ses descripteurs dans des matériaux didactiques, nous renvoyons d'une part à la série d'ouvrages autrichiens déjà citée (comme Rückl, 2013) et d'autre part aux matériaux pour les échanges scolaires produits dans le cadre du projet PluriMobil (Egli Cuenat *et al.*, 2011).

3.4 Perspectives

Nous terminerons par une mention rapide de «chantiers prioritaires» qui devraient retenir à présent l'attention

des didacticiens chercheurs intéressés par le développement du recours aux approches plurielles et au CARAP.

Il s'agit tout d'abord de l'articulation entre approches plurielles et approches dites *singulières* ([prenant en compte] *une langue ou une culture particulière, prise isolément* – Candelier *et al.* 2012, 6). Dire que *l'ensemble des enseignements de langue* [doit être] *appréhendé dans une dialectique entre des moments d'approches singulières, spécifiques (travail dans la langue), et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures)* (de Pietro, 2014: 237) indique sans doute le chemin, mais ne le trace pas concrètement. La question doit sans doute être posée sous l'angle proposé par Daniel Coste, c'est-à-dire en se demandant *comment chaque didactique de langue singulière* [peut], à l'intérieur d'un curriculum général, retenir une «approche plurielle» de l'enseignement/apprentissage de cette langue qui, tout à la fois, renforce ce dernier et contribue à une ouverture plurilingue et interculturelle (Coste, 2014: 459). Par-delà de tels principes, c'est sans doute par la multiplication de travaux de terrain que des progrès seront faits.

La question du recours aux descripteurs du CARAP à des fins d'évaluation est abordée dans l'article de Ildikó Lörincz dans la présente revue (Lörincz, 2015). Nous voudrions simplement ajouter une mention du grand intérêt du travail actuellement en cours sur ces questions dans le domaine de *l'intercompréhension*, au sein du projet Miriadi (<http://portail.miriadi.net/basic-page/introduction>). Le CARAP y est sollicité de façon systématique. Une réflexion d'ensemble, portant sur l'évaluation au sein des approches plurielles en général, aura tout à gagner à partir des constats et propositions effectués par les chercheurs réunis dans ce projet (cf. en particulier Carrasco & De Carlo sous presse; Carrasco, 2012).

Il faudra également chercher à mieux comprendre ce qui rapproche et peut séparer les approches plurielles d'un domaine d'innovation et de recherche qui prend son essor dans la littérature anglophone sous le nom de *Translanguaging in education* (cf. par exemple Garcia & Wei, 2014). Tous deux reposent sur des principes de base communs: une vision holistique de la compétence plurilingue et le souci d'une prise en compte globale du répertoire langagier des apprenants lors des apprentissages. Dans les deux cas, les apprenants sont amenés à effectuer des tâches d'investigation linguistique impliquant des comparaisons interlangues et visant au développement de la conscience métalinguistique. Il existe certes une différence de focalisation: les tenants du *translanguaging* s'intéressent prioritairement, au départ, à l'éducation bilingue et considèrent que ce qu'ils développent peut s'appliquer à l'éducation en général, alors que les personnes engagées dans les approches plurielles pensent d'emblée à l'éducation en général et estiment que ce qu'ils proposent peut s'appliquer aussi aux enseignements bilingues. Une meilleure connaissance réciproque devrait cependant permettre à tous de profiter au mieux de leurs convergences et complémentarités (sur ce point, cf. également Candelier à paraître).

Tout comme celles et ceux qui les conçoivent, et tout comme d'autres outils didactiques, les approches plurielles et le CARAP se sont construits et continuent à se construire par rapport à l'environnement et dans l'interaction avec l'environnement. Cela n'exclut pas l'existence de phases de consolidation dans lesquelles les porteurs de l'innovation se concentrent plus fortement sur leur objet. Elles alternent avec des phases d'ouverture qui correspondent à la fois à la vocation réelle des outils – contribuer en articulation avec des approches «singulières», visant l'enseignement d'une langue particulière, à la formation et

l'éducation plurilingues – et aux nécessités de leur transfert vers les pratiques existantes.

Après une période marquée par sa propre consolidation, le CARAP s'ouvre aujourd'hui de façon plus large aux évolutions de son contexte et à la diversité des besoins de ses utilisateurs. Le présent article ambitionne d'en être un témoignage.

Notes

¹ Voir en particulier de Pietro & Lörincz, 2011 et la note 7 de ce même article qui renvoie aux contributions parues dans *Babylonia* concernant les Approches plurielles et le CARAP.

² M. Candelier (2008) situe la première apparition de *approche plurielle* dans le sens retenu ici dans certains de ses écrits de 2002 et 2003 et indique que cette expression était à l'origine liée à l'éveil aux langues avant de s'élargir aux trois autres approches. L'expression *didactique du plurilinguisme* est quant à elle liée au départ aux évolutions des enseignements bilingues, et la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* germanophone à la *didactique intégrée* et à l'*intercompréhension entre les langues parentes* (ibid.).

³ Selon Cummins (conférence lors du colloque *Translanguaging – Practices, Skills and Pedagogy*, Falun, Suède, avril 2015), ces deux solitudes continuent à dominer dans les programmes d'immersion en français au Canada. Dans son étude portant sur des classes bilingues en Suisse, Gabriela Steffen (2013) met en évidence la grande diversité des pratiques sur ce point.

⁴ On ne revient pas ici sur la possibilité souvent évoquée de considérer qu'il y a une seule approche plurielle avec des déclinaisons particulières en fonction des contextes didactiques, ce qui rendrait moins importantes encore des questions comme celle du nombre d'approches plurielles (cf. Candelier, 2008: chapitre 4).

⁵ On parle ici des trois versions disponibles en format pages web sur le site (allemand, anglais, français). Des traductions dans d'autres langues peuvent être téléchargées (arabe, espagnol, hongrois, italien, japonais).

⁶ Cf. Blanchet & Coste, 2010. Pour la place de l'interculturel dans les descripteurs du CARAP, cf. la contribution de Anna Schröder-Sura sur le site de l'Institut Goethe, <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>.

⁷ On peut donc tout à fait concevoir que les formateurs préfèrent utiliser, là où ils existent, des outils déjà contextualisés plutôt que l'outil général qu'est le CARAP, comme le propose D. Zappatore, 2015, ici même.

⁸ Albert-Schweitzer-Gymnasium, Hürth, Nordrhein-Westfalen.

⁹ En coopération avec le projet du CELV, PluriMobil (www.plurimobil.ecml.at), représenté par Kristin Brogan, membre de l'équipe.

¹⁰ Cf. en particulier les sites <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer-lehrpersonen/lehrrmittel/> et <http://www.irdp.ch/eole/index.html>.

¹¹ Pour une discussion des formats de tâche en didactique de l'intercompréhension, cf. Meissner, 2011.

¹² Pour d'autres informations concernant la diffusion de l'éveil aux langues, cf. Candelier à paraître.

¹³ Cf. <http://eduscol.education.fr/cid87314/nouveau-programme-pour-l-ecole-maternelle-rentree-2015.html> et <http://www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html>.

Références bibliographiques

Behr, U. (2011). Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen: ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 2, 33-44.

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Projet Passepartout: <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer-lehrpersonen/worum-geht-es/>

Blanchet, Ph. & Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité»: analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Ph. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d'«interculturalité»: Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 7-27). Paris: L'Harmattan.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. [http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf, repris dans Troncy 2014, 387-403]

Candelier, M. (à paraître). Awakening to languages and educational language policy. In J. Cenoz & D. Gorter (Dir.), *Multilingualism and language awareness: encyclopedia of language and education*. (Vol. 6). Heidelberg: Springer-Verlag. [Version révisée]

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 259-273). Paris: Eds des Archives contemporaines: Agence universitaire de la Francophonie.

Candelier, M. et al. (2007). *CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. En ligne: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_Epdf.

Candelier, M. et al. (2012, nouv. éd.). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP: une introduction à l'usage*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/>

Carrasco, E. (2012). Progression, syllabus, programmes, apprentissages, évaluation, insertion?: de la nécessité d'un référentiel de compétences en intercompréhension. In Ch. Degache & S. Garbarino (Dir.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration: actes du Colloque IC2012, du 21-23 juin 2012*. En ligne: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/Open-Conf/papers/6.pdf>.

Carrasco, E. & De Carlo, M. (à paraître). Évaluer en intercompréhension ou Oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino & M.C. Jamet (Dir.), *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*. Venezia: EL.LE, Ca' Foscari.

- Cavalli, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums: approches plurielles et fondements didactiques en questions. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 195–201). Rennes: PUR.
- Coste, D. (2014). «Approches plurielles» et/ou «Approche plurielle»: entre diversité du singulier et singularité du pluriel. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 451–461). Rennes: PUR.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education*. (Vol. 5: Bilingual education). Boston: Springer Science.
- Daryai-Hansen, P.G. et al. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International journal of multilingualism*, 12(1), 109–127.
- De Pietro, J.-F. (2014). Des approches plurielles, oui, mais combien? In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 227–238). Rennes: PUR.
- De Pietro, J.-F. & Lőrincz, I. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP. *Babylonia*, 1, 49–56.
- De Pietro, J.-F. & Faccioli, R. (2012). Quelle formation au «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures», CARAP? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 227–238). Paris: L'Harmattan.
- Dorn, R., Navarro Gonzalez, J. & Strathmann, J. (2012). ¡Gramática! de la lengua española. Stuttgart: Klett Verlag.
- Egli Cuenat, M. (2012). Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues. *Babylonia* 1, 22–28.
- Egli Cuenat, M. et al. (2011). *Mobilité pour une éducation plurilingue et interculturelle: outils pour les enseignants de langues et les formateurs d'enseignants* (Version provisoire). Graz: CELV. Eds du Conseil de l'Europe.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didacticization of multilingualism: european and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In J. Conteh & G. Meier (Eds), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (pp. 113–131). Bristol: Multilingual Matters.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gouvernement du Grand Duché de Luxembourg (2011). Plan d'études – École fondamentale. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>.
- Jonckheere, S. & Civetta, P. (2014). *Buitengewoon Talig*. Bruxelles: Regionaal Integratiecentrum Foyer. <http://www.foyer.be/BuitengewoonTalig>.
- Kervran, M. (Ed.) (2013). *Les langues du monde au quotidien: une approche interculturelle: cycle 1*. Rennes: SCÉRÉN-CRDP.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife: Beschluss vom 18.10.2012*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Leitzke-Ungerer, E., Blell, G. & Vences, U. (Dir.) (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Meissner, F.-J. (2011). Les formats de tâche en didactique de l'intercompréhension. In F.-J. Meissner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiiță & M. Tost (Dir.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung* (pp. 267–284). Tübingen: Narr.
- Ollivier, Ch. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: PraesensVerlag.
- Oomen-Welke, I. (2014). Éveil aux langues durch Sprachvergleich in der Sekundarstufe. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 211–219). Rennes: PUR.
- Rückl, M. et al. (2013). *Découvrons le français. Français interlingual, Lehr- und Arbeitsbuch*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue: apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main: PL Academic research.
- Troncy, Ch. (2014a). Le champ des approches plurielles en construction: dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. In Ch. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 21–45). Rennes: PUR.
- Troncy, Ch. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier*. Rennes: PUR.

Michel Candelier

est Professeur émérite à l'Université du Maine. Germaniste de formation, il a exercé de nombreuses activités associatives nationales et internationales. Chercheur en didactique des langues et politiques linguistiques éducatives, il a coordonné plusieurs projets européens dont les projets EVLANG et CARAP, dont il continue à coordonner la diffusion au CELV de Graz.

Anna Schröder-Sura

est enseignante en didactique des langues romanes à l'Université de Justus-Liebig (Gießen, Allemagne). Ses domaines de spécialité et de recherche sont la didactique du plurilinguisme, l'intercompréhension des langues romanes pour germanophones et la formation des enseignants. Elle a participé à plusieurs projets de recherche et de formation, en particulier à l'élaboration du référentiel CARAP, dont elle a coordonné la diffusion en 2012–2013.

Le CARAP et le CECR – Essais d’articulation

Ildikó Lőrincz | Sopron-Győr | H

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) versteht sich im vorliegenden Text als Ergänzung zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER), da er bestimmte Domänen berücksichtigt, die bezüglich Sprachgebrauch und -rezeption in verschiedenen institutionellen Kontexten un- oder unterberücksichtigt bleiben. REPA ergänzt den GER bezüglich mehrsprachiger Kompetenz im Bereich der «sprachlichen und kulturellen Diversität». Demnach setzt die Evaluation auf dieser Ebene bei der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz des Sprechers an – die sich festigen, verändern und erweitern kann.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 10 und 26

Introduction

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR, 2001) est aujourd’hui le document de référence le plus largement utilisé pour l’élaboration de curricula, de matériaux didactiques et de dispositifs d’évaluation. Cependant, depuis sa parution, l’évolution des conceptions didactiques a fait apparaître progressivement la nécessité de compléter cet instrument en direction d’une prise en compte renforcée d’aspects tels que la compétence et l’éducation plurilingues et interculturelles et la médiation. Le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), de conception plus récente (2012) propose des outils (principes didactiques, listes de descripteurs, matériaux d’enseignement) qui semblent pouvoir jouer un rôle dans ces domaines lacunaires.

1. Le cadre conceptuel et pédagogique du CECR et du CARAP – points communs et contraintes

Le CECR et le CARAP sont deux outils de statut comparable par les modèles et approches pédagogiques qui les sous-tendent: ils s’inscrivent dans la même politique linguistique éducative qui vise à la mise en œuvre d’une éducation plu-

ringue et interculturelle et dans un même cadre «sociodidactique» (Coste, 2014). Le concept de compétence plurilingue et interculturelle est décrit dans le chapitre 6 du CECR, dans une perspective communicative, actionnelle et fonctionnelle. Cependant, cette compétence n’est pas explicitée en tant que telle, sous forme de descripteurs spécifiques: de fait, les descripteurs des niveaux de compétences standardisés qu’on trouve dans le CECR (2001, 40-101) s’inscrivent dans un cadre structuraliste considérant chaque langue comme un système en soi et, par conséquent, s’appliquent toujours à une seule langue. Cette contradiction du cadre épistémologique du CECR (Huver, 2014) contribue à réduire la compétence plurilingue «à la somme des compétences acquises dans chaque variété» (Beacco et Byram, 2007, 113) – contrairement aux finalités mêmes du Cadre. Enfin, Castellotti et Nishiyama (2011) appellent «deux cadres en un» la procédure consistant à faire apparaître dans le CECR à la fois le concept de compétence plurilingue et interculturelle – impliquant des dimensions dynamiques, processuelles et biographiques qui caractérisent l’acteur social – et la logique dont procède la certification basée sur des standards. Le principal apport du CARAP, du point de vue de sa complémentarité au CECR, est qu’il spécifie en détails la compétence plurilingue et interculturelle en l’opérationnalisant sous forme de descripteurs et de matériaux didactiques reliés à ces descripteurs. Ces descripteurs correspondent à des ressources susceptibles d’être mobilisées par le locuteur / par l’apprenant pour C1) gérer la communication en situation d’altérité (communication) et/ou C2) construire / élargir son répertoire pluriel (apprentissage) (cf. Candelier & Schröder-Sura ici-même). Autrement dit, ces ressources correspondent – selon le CARAP – à ce qui peut être enseigné, travaillé en classe, afin de contribuer au développement des diverses

Les descripteurs CARAP ont essentiellement été conçus pour guider un enseignement visant à développer les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence.

composantes de la compétence plurilingue et interculturelle, et notamment des compétences C1 et C2 qui en sont constitutives (cf. tableau des compétences globales proposé par le CARAP (2012, 20)).

2. Des modèles d'évaluation différents

Une différence majeure entre les deux instruments relève de la conception de l'évaluation. En proposant des descripteurs pour les différents niveaux de compétences, le CECR a mis l'accent sur le résultat – à même d'être évalué – des apprentissages, favorisant de ce fait dans l'utilisation qui en est faite, une approche évaluative positiviste par standards sommatifs. De fait, dans les usages et réceptions qui ont été réservés au CECR, la fonction de l'évaluation prévaut actuellement, même si cette orientation ne correspondait qu'à l'une de ses préoccupations – telles que celles-ci sont mentionnées dans le sous-titre: *Apprendre, enseigner, apprendre, évaluer* (Coste 2006, 2014). Ces usages reflètent en fait une double réduction didactique: le CECR c'est l'évaluation et l'évaluation c'est le CECR. Dans les faits, la dominance de l'évaluation certificative portant sur des niveaux de compétence limite les pratiques évaluatives et tend à exclure d'autres démarches d'évaluation comme l'évaluation formative, réflexive, de même que la prise en compte des compétences partielles et des dimensions plurilingues de la compétence à communiquer comme les phénomènes d'alternances, de contact, d'intercompréhension, d'appui (Huver, 2014). Or, ne faudrait-il pas que la compétence plurilingue soit évaluée en tant que telle, notamment par le choix de démarches adaptées et par la prise en compte de ses spécificités?

Le CARAP, de son côté, n'a pas été conçu pour l'évaluation (Candelier *et al.*, 2011). Les descripteurs CARAP ont essentiellement été élaborés pour guider l'enseignement – un enseignement visant à développer les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence. Toutefois, de cette orientation sur le processus d'enseignement-apprentissage découle la pertinence du CARAP dans le domaine de l'évaluation formative. Quelques tentatives expérimentales que nous avons menées en lien avec le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation ini-*

tielle (PEPELF) montrent par exemple que les descripteurs de ressources peuvent souvent être reformulés en fonction des publics pour servir d'items d'autoévaluation (Schröder-Sura, 2013). Cela vaut y compris pour un public de jeunes apprenants, comme le montre l'exemple suivant, emprunté à un prototype non publié de portfolio électronique conçu pour des enfants de 8-10 ans, qui met en évidence sa correspondance avec les descripteurs du CARAP: *Je sais répéter des mots que j'ai entendus dans une langue que je ne connais pas* (formulation pour jeune public) – S 7.2.1 *Savoir reproduire des éléments sonores non familiers {éléments phonétiques simples, éléments prosodiques, mots...}* (descripteur CARAP).

3. Articulation CECR-CARAP – domaines possibles

Malgré les difficultés de la mise en continuité de ces instruments qui reposent sur certains présupposés plus ou moins incompatibles présentés plus haut, l'articulation du CARAP avec le CECR nous paraît envisageable. Elle devrait permettre 1) d'explicitier certains concepts du CECR qui n'y figurent pas sous formes de descripteurs, et/ou 2) de proposer une sélection de descripteurs CARAP pour donner un volet pluriel à des descripteurs CECR existants en explicitant les dimensions plurilingues. Par l'analyse qui suit, nous proposons une sélection de descripteurs pour illustrer le caractère complémentaire du CARAP dans la description de la compétence plurilingue et interculturelle par le CECR.

3.1. Concepts décrits par le CECR pouvant être opérationnalisés par des descripteurs CARAP

3.1.1. Savoir apprendre

Le chapitre 5.1 du CECR décrit des *compétences générales* de l'utilisateur/apprenant qui ne sont pas directement en relation avec des compétences linguistiques proprement dites. La description intègre notamment le *savoir apprendre* (5.1.4), décrit en lien avec la conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1), avec la conscience et les aptitudes phonétiques (5.1.4.2), avec les aptitudes à l'étude (5.1.4.3) et les aptitudes heuristiques. Ces descriptions restent toutefois cantonnées à des catégories générales, sauf pour quelques points comme la conscience et les aptitudes phonétiques (pp. 85-86), mais on n'y trouve pas d'échelles de descripteurs.

Quant au CARAP, il consacre à chaque fois, dans les listes des savoirs, savoir-faire et savoir-être, une section entière à l'apprentissage et propose une liste systématique qui tient compte des phénomènes d'ordre pluriel et réflexif de l'apprentissage comme les passages interlinguistiques et la mise en relation des langues du répertoire par l'apprenant. La section K.7, notamment, *Savoir comment on acquiert, apprend une langue*, explicite quelques principes généraux de la manière dont on

apprend une langue, en particulier le rôle de l'appui sur les acquis préalables ainsi que les stratégies d'apprentissage exploitant les ressemblances entre les langues.

On y trouve par exemple

K.7.2 – Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles, discursives, pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues.

Les listes des savoir-faire décrivent des ressources qui peuvent être mobilisées par l'apprenant pour créer des passerelles entre les langues afin de tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques et les exploiter de manière plus systématique, plus contrôlée (compétences globales C2.1 et C2.2, CARAP, Candelier *et al.*, 2011, 20).

S.1.1.4 – Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues et cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue, une culture particulière.

S.7.5 – Savoir s'approprier un système de correspondances et de non correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers.

S.7.7 – Savoir gérer son apprentissage de façon réflexive.

Il est à noter que de nombreux descripteurs situés hors des sections où se regroupent les ressources qui contribuent directement au *savoir apprendre* décrivent eux aussi des opérations qui sous-tendent les apprentissages langagiers et culturels comme *savoir observer, savoir percevoir, savoir comparer*. Par exemple:

S.3.4 – Savoir percevoir la proximité lexicale.

3.1.2. La médiation comme compétence

La médiation apparaît dans le CECR sous le chapitre 4.4.4, dans le sous-chapitre «Activités de médiation et stratégies». Elle est définie comme une activité pendant laquelle «l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct.» (2001: 71) Le CECR décrit les activités de translation en tenant compte de la situation de communication, du degré de formalité de l'activité à l'écrit et à l'oral (2001: 71-72). Cependant il ne fournit pas d'échelles permettant d'illustrer cette section.

Apport du CARAP pour opérationnaliser la compétence de médiation

Dans la liste des savoir-faire du CARAP, la médiation apparaît principalement dans la section VI. Cette section formule diverses ressources pertinentes pour l'interaction en contexte d'altérité, qui permettent à l'apprenant/locuteur de gérer l'asymétrie en exploitant son répertoire pluriel:

S.6.1.1 – Savoir reformuler, en simplifiant la structure de l'énoncé, en variant le lexique, en veillant à prononcer plus distinctement. (volonté de coconstruction du sens, de coopération).

S.6.5 – Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête.

S.6.5.1 – Savoir varier, alterner les langues (les codes / les modes de communication).

S.6.2 – Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues.

S.6.2.3 – Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue.

3.1.3. L'appui interlinguistique, la mise en valeur des transferts

L'appui sur les savoirs et savoir-faire préalables du répertoire langagier impliquant différentes variétés linguistiques est un concept central dans le CARAP. Ce principe général de l'apprentissage est thématisé dans le CECR lors de la description des stratégies de production où la construction sur le savoir antérieur apparaît comme une stratégie (4.4.1.3). Ces savoirs antérieurs sont indiqués «comme îlots de sécurité» lors de la production des énoncés «à travers lesquels il/elle (le locuteur) se fait un chemin vers le concept nouveau» (p. 53). Le même chapitre propose des échelles pour les stratégies de planification, de compensation, de contrôle et de correction, mais pas pour ce qui concerne l'appui interlinguistique. Les descripteurs CARAP des sections V et VII de la liste des savoir-faire mettent en valeur l'appui entre les langues et représentent ainsi une valeur ajoutée à la description essentiellement d'ordre monolingue du CECR dans ce domaine.



Fernand Léger, Skating Rink – dessin du rideau de scène, 1921.

Dans le champ de l'activité communicative en contexte altérité (C1), on trouve notamment:

S.5 – Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue. Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue.

Et dans le champ de l'apprentissage (C2):

S.7.4 – Savoir tirer profit des transferts effectués, réussis et non réussis, d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue.

3.1.4. La compétence sociolinguistique et la compétence interculturelle

North (2014) évoque les potentialités du CARAP en tant que piste possible pour affiner les descripteurs de la compétence sociolinguistique, une composante qui – contrairement à la compétence linguistique, minutieusement détaillée sous formes de descripteurs (pp. 86-93) – est très faiblement développée par le CECR et dont les descripteurs sont cantonnés au domaine de la correction sociolinguistique (p. 95). Les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registres, les accents et les dialectes sont évoqués sans être développés. Le CARAP, de son côté, prend en compte ces notions en les situant dans un cadre pluriel, notamment dans plusieurs sections des listes de savoirs et de savoir-faire:

K.2 – Langue et société. Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société.

K.14 – Savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou des appartenance(s) linguistique(s) / culturelle(s).

De même, North considère que le CARAP est une bonne source pour décrire en termes d'objectifs la compétence interculturelle en tant que finalité majeure de l'apprentissage des langues. Toutefois, les

descripteurs CARAP n'étant pas validés, il en conclut qu'ils pourraient servir à des démarches d'autoévaluation – type portfolio – de la compétence interculturelle (North, 2014: 94).

4. Descripteurs CARAP complétant des descripteurs CECR existants

Les échelles de compétences standardisées du CECR se réfèrent de fait à une approche monolingue des activités communicatives. Les descripteurs CARAP, eux, se focalisent sur les dimensions plurilingues de la communication en thématisant les passages interlinguistiques, l'intercompréhension, la biographie de l'apprenant et les compétences partielles. En d'autres termes, ils mettent en valeur les mises en relations entre les langues, légitimant ainsi – en accord avec la définition proposée dans le CECR – une conception de la compétence plurilingue composite, synergique et évolutive contre une vision additive de plusieurs compétences monolingues superposées ou juxtaposées.

4.1. Les ressources pertinentes en réception

Le chapitre 4 du CECR – envisagé ici à titre d'exemple – décrit les activités de réception selon un ordre croissant des opérations: percevoir, identifier, comprendre, interpréter (pp. 54-60). Les échelles de référence rappellent ce paradigme. Le tableau qui suit propose une articulation CECR-CARAP qui élargit le champ de l'évaluation à la mise en relation des éléments du répertoire langagier du sujet à évaluer:

CECR	CARAP
Pour écouter, l'apprenant doit être capable: <i>de percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)</i>	S.1.2.1 – <i>Savoir écouter attentivement, de manière ciblée, des productions dans différentes langues</i>
<i>d'identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques)</i>	S.2.3 – <i>Savoir, à partir de différents indices linguistiques, identifier (repérer) des mots d'origines diverses</i>
<i>de comprendre le message (aptitudes sémantiques)</i>	S.1.4.3 – <i>Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure °syntaxique / morphosyntaxique°</i>
<i>d'interpréter le message (aptitudes cognitives)</i>	S.6.4.1 – <i>Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres</i>



Pablo Picasso, Sylvette.

Conclusion

L'analyse conceptuelle des deux outils de référence nous a permis de constater que leur mise en relation, quoique difficile, est possible. Le CARAP est complémentaire au CECR dans la mesure où il explicite et approfondit les dimensions plurilingues de la compétence à communiquer sous forme de descripteurs et où il peut contribuer à son développement en fournissant des matériaux didactiques disponibles pour les professionnels de l'enseignement sur le terrain. Toutefois, la différence de focalisation des deux référentiels – sur les résultats de l'apprentissage dans le CECR et sur les processus d'apprentissage dans le CARAP – reste un point difficilement conciliable.

L'enjeu du rapprochement proposé ici consiste à répondre de manière adéquate aux besoins des enseignants sur le terrain. Or, à l'heure actuelle, les enseignants utilisent en fait le CECR et l'approche qu'il propose en fonction de ce qui leur est le plus souvent recommandé par leurs autorités éducatives, renforçant ainsi une interprétation tendanciellement monolingue (superposition de compétences juxtaposées) du CECR – qui ne corres-

pond pas à la définition de la compétence plurilingue et interculturelle qui y est proposée – et conduisant à des usages trop souvent centrés sur une évaluation sommative servant avant tout au classement des apprenants.

Pour ce qui est du CARAP, la recherche action menée dans le cadre des formations réalisées, entre 2011 et 2013, dans 9 pays et visant à la diffusion des approches plurielles et des outils CARAP a fait ressortir un vif intérêt des participants: 75 % d'entre eux se sont déclarés prêts à utiliser ces outils dans leur contexte, contre 24 % sans réponse et seulement 1% de refus (Schröder-Sura, 2013; cf. également la contribution de Schröder-Sura ici-même). Ça nous paraît par conséquent de la responsabilité des chercheurs en didactique d'aider les enseignants à articuler le CECR et le CARAP, à un niveau explicite et réflexif, et à trouver ainsi des pistes complémentaires pour leur pratique.

Bibliographie

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueiro, A. & Molinié, M. (2011, nouv. éd.). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Version révisée et actualisée]

Candelier, M., de Pietro, J.-F., Faccioli, R., Lőrincz, I., Pascual, X., Carrasco, E., Roselló, V. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: une introduction à l'usage*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/>

Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. (Dir.). (2011). Contextualisation du CECR: le cas de l'Asie de Sud-Est. *Le français dans le monde: recherche et applications*, 50.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. <http://www.coe.int>

Coste, D. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46.

Coste, D. (2013). De la conception aux usages: CECR et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index2628.php>

Huver, E. (2014). CECR et évaluation: interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Les Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>

North, B. (2014). *The CEFRL in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schröder-Sura, A. (2013a). Describing language teacher competences with FREPA-descriptors?: «Crossing continents: EPOSTL around the world» Epostl conference, 17-18 février 2014. <http://epostl2.ecml.at/Link-Click.aspx?fileticket=aFb1rgzqgY%3d&tabid=3548&language=en-GB>

Schroeder-Sura, A. (2013b). Modèle d'intervention et dispositifs éducatifs, les approches plurielles et le CARAP au seuil de l'école. Les formations au CARAP – Analyses et principaux résultats. Intervention au symposium pour le Colloque Pluri-L, juin 2014.

Ildikó Lőrincz

PhD, travaille comme maître de conférence en didactique des langues à la Faculté *Apáczai Csere János* de l'Université de Hongrie de l'Ouest. Elle a contribué à l'élaboration du CARAP/FREPA – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Elle participe actuellement au projet de diffusion intitulé *Compétences Plurilingues et Interculturelles: Descripteurs et matériaux didactiques*, soutenu par le Centre Européen des Langues Vivantes dans l'objectif de diffuser et mettre en œuvre les outils développés dans des contextes divers.

MALEDIVE: eine Lernplattform für Lehrende vielsprachiger Klassen

Nathalie Auger & Katja Schnitzer | Montpellier | F & Liestal | CH

Le projet Maledive (<http://maledive.ecml.at>) vise à aider les professeurs qui enseignent la langue de scolarisation de leur pays / région en Europe (par exemple l'allemand en Allemagne, le polonais en Pologne) afin qu'ils puissent prendre en compte le plurilinguisme / pluriculturalisme présent dans leur classe et utiliser cette réalité comme une ressource pour les apprentissages. Actuellement, la langue de scolarisation est encore souvent perçue comme la langue maternelle des élèves, ce qui n'est pas le cas pour bon nombre d'entre eux pratiquant à la maison une langue voire des langues régionales ou de la migration par exemple. Le site Maledive, qui se veut une plateforme d'auto-formation pour les enseignants (pour le moment en anglais et en allemand, et, par la suite, en français et en finnois), propose des éléments théoriques ainsi que des activités pratiques sous diverses formes (audio, vidéo, écrites), parfois réutilisables avec les élèves; un extrait d'activité est proposé dans cet article.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 4 et 5

1. Von „Marille“ zu „Maledive“

Mit *Marille* wird im „österreichischen Deutsch“ die *Aprikose* bezeichnet. Der Begriff ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen im Bereich der Plurizentrik des Deutschen¹ als ideales Akronym für ein Projekt zu erachten, welches sich der Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit im Unterricht der Unterrichts- und Bildungssprache verschreibt. Das Marille-Projekt (<http://marille.ecml.at/>) wurde zwischen 2008-2011 im Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ) in Graz im Rahmen des Programms „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“ durchgeführt. Die Schulsprache „ist (sind) meistens die Amtssprache(n) in dem betreffenden Land und in vielen Fällen auch die Erstsprache(n) der Mehrheit der SchülerInnen (jedoch nicht unbedingt auf lokaler Ebene oder in einer bestimmten Schule oder Klasse)“ (Boekmann *et al.*, 2011: 7). Das Projekt richtet sich vorrangig an Lehrpersonen, welche „das Schulfach ‚Deutsch‘ in Österreich, ‚Englisch‘ in Grossbritannien oder ‚Ungarisch‘ in Ungarn“ (ebd.) unterrichten. Ziel ist es, aufzuzeigen, dass die Schulsprache

noch zu oft mit der Erstsprache der Lernenden gleichgesetzt wird, obwohl sie für viele eine Zweit- oder gar Drittsprache darstellt: „Lernende bringen (...) in den meisten europäischen Regionen viele verschiedene Sprachen mit in die Schule“ (Ebd., 2011: 8). Der Unterricht in der Schulsprache muss deshalb alle Sprachen berücksichtigen; Fremdsprachen, Regionalsprachen, Migrationssprachen und diverse weitere Varietäten. Damit kann er sich nicht ausschliesslich als Erstsprachendidaktik verstehen, sondern muss auch die Förderung von Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen. Bei diesem Perspektivenwechsel möchte das Projekt die Lehrenden des Fachs unterstützen. Die Publikation bietet einen ersten Einblick in bereits existierende relevante Materialien für den europäischen Kontext; z.B. Fragebögen, Reflexionsinstrumente und diverse nützliche Listen für Lehrende und Verantwortliche des Bildungssektors. Das Marille-Projekt stellt damit eine wichtige Basis für die Entwicklung von Curricula und Unterrichtsszenarien dar. Es findet seine Fortsetzung im aktuellen Projekt „Maledive“ (Förderung der Schulsprache im Kontext von Diversität), welches innerhalb des Programms „Lernen durch Sprachen“ zwischen 2012 - 2015 am EFSZ in Graz angesiedelt ist. Maledive beabsichtigt die Ergebnisse des Marille-Projekts für die LehrerInnenausbildung und Weiterbildung im Bereich der Unterrichts- und Bildungssprache nutzbar machen, die nach wie vor einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) aufweist. Ziel des Projekts ist es, (zukünftige) Lehrpersonen dazu einzuladen, ihr didaktisches Repertoire im Bereich der Mehrsprachigkeit/des Plurikulturalismus² zu erweitern, um die kulturell und sprachlich heterogene Realität als Ressource für das sprachliche Lernen zu begreifen, anstatt sie zu ignorieren oder darin eine Hürde zu sehen. Zentrale Fragen dabei sind: Mit welchen Methoden/Ansätzen können interkul-



Pablo Picasso, Violon et journal sur un tapis vert, 1921

turelle/plurilinguale Kompetenzen der Lernenden nutzbar gemacht werden? Wie können plurale Ansätze ins Curriculum integriert werden? Wie kann eine effiziente Kooperation zwischen den verschiedenen sprachlichen Disziplinen oder auch weiteren Fächern aussehen? Antworten auf diese Fragen lassen sich online auf der Webseite „Maledive: Die Schulsprache fördern im Kontext von Diversität“ (<http://maledive.ecml.at/>) finden. Die (Selbst-)Studienplattform existiert derzeit auf Englisch und Deutsch (demnächst auch auf Französisch und Finnisch) und bietet eine breite Palette an direkt einsetzbaren theoretischen und praktischen Materialien für das Selbststudium von Lehrenden an. Zugleich sind einige der Materialien und Aktivitäten aber auch für die Arbeit mit SchülerInnen verwendbar.

2. Maledive: Ein konkreter Ansatz zur Berücksichtigung von Diversität

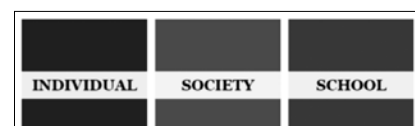
Ziel der Webseite ist es, eine eigenständige Nutzung der Studienplattform zu ermöglichen. Um Lehrpersonen dazu zu ermuntern, mit dieser Seite zu arbeiten, wurde viel Mühe auf

das Layout sowie die Auswahl des verwendeten Vokabulars gelegt, um so ein höchstmögliches Mass an Nutzerfreundlichkeit zu erzielen. Etliche Angebote zu den bereitgestellten Aktivitäten (z.B. Videoclips, Audiofiles, Bilder, Artikel) sollen die Aufmerksamkeit der Lehrenden erregen, sie beim Ausprobieren der Aufgaben – die z. T. auch für die Arbeit mit SchülerInnen geeignet sind – unterstützen und Reflexion ermöglichen. Die Vorgehensweise ist zugleich induktiv und deduktiv: entweder kommt man vom konkreten Beispiel zum theoretischen Hintergrund oder vom theoretischen Element zur dazu gehörigen praktischen Aktivität. Einerseits soll so den unterschiedlichen kognitiven Profilen und Arbeitsgewohnheiten der NutzerInnen Rechnung getragen werden, andererseits aber auch ein größtmögliches Mass an Abwechslungsreichtum erreicht werden. Je nach Interesse, Fragen und Bedürfnissen kann die betreffende Lehrperson den Problemen und Herausforderungen nachgehen, die sich ihr in der eigenen Klasse stellen, um theoretische und praktische Lösungsansätze zu finden. Intention des Projekts ist es, den Ansatz so konkret als möglich auf die Anforderun-

gen und Erfordernisse beim Umgang mit vielsprachigen Klassen im Kontext des Unterrichts in der Schulsprache zu beziehen. Die Plattform stellt deshalb konkrete Fallbeispiele (LernerInnenprofile) für den Vergleich mit den eigenen Lernenden zur Verfügung, bietet einen Überblick über Deskriptoren zur Sichtbarmachung und Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit/Plurikulturalismus in der Klasse und verweist auf das Zusammenwirken dreier Handlungsfelder: Individuum, Gesellschaft und Schule. Letztlich werden zwei Ziele verfolgt: Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus erstens als unumgängliche Gegebenheit des schulischen Alltags anzuerkennen und diese Realität zweitens als erstklassige Ressource sowohl für Lehrende als auch Lernende zu begreifen.

3. Die Struktur der Plattform: Eine Interaktion zwischen den Ressourcen der Lernenden und der Klasse sowie der gesellschaftlichen Wirklichkeit

Die Auswahl dreier Handlungsfelder als Startpunkt für die Arbeit mit den Studienmodulen möchte die untrennbare Verbindung in den Blickpunkt rücken, welche im mehrsprachigen Klassenzimmer zwischen den Lernenden (und ihren Ressourcen), den Gegebenheiten in der Klasse/Schule sowie der Gesellschaft besteht. Zugleich stellen die drei Eingänge aber auch eine hilfreiche Einteilung für eine nutzerfreundliche und flüssige Navigation auf der Plattform dar. Querverweise zwischen den drei Teilen unterstützen die Orientierung zusätzlich und machen die Verbindung zwischen den drei Handlungsfeldern greifbar.



- Das thematische Feld „Gesellschaft“ eröffnet neue Perspektiven über die Diversität unserer Gesellschaft. Vor dem Hintergrund der (auch durch die Medien beeinflussten) öffentlichen Wahrnehmung der Sprach- und Bildungspolitik in den verschiedenen Ländern werden in diesem Parcours verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen:

Welcher ist der sprachenreichste Kontinent der Welt? Welche Sprache hat weltweit die meisten SprecherInnen? In welchen Ländern wird Tamil gesprochen? In wie vielen Ländern ist Deutsch auf nationaler Ebene Amtssprache? Wie viele Länder und Sprachen gibt es weltweit? Bei diesen Fragen handelt es sich um den Auszug aus einem Quiz², welches den Einstieg in die Aktivitäten „Die Sprachenvielfalt der Welt entdecken“ bzw. „Die Verwendung von Sprachen reflektieren“ innerhalb des Teils „Gesellschaft“ darstellt. Ausgehend davon werden (zukünftige) Lehrpersonen dazu eingeladen, über Sprache/n zu diskutieren und ihr Vorwissen miteinander zu vergleichen. Der Verweis auf einschlägige Webseiten oder Materialien (z.B. <http://www.ethnologue.com/>) soll zudem dazu anregen, den eigenen Horizont zu erweitern. Auch mit SchülerInnen kann die Aktivität durchgeführt werden, z.B. in der Form des bekannten Spiels „1, 2 oder 3“. Das Ziel dieser Aktivitäten ist zum einen die Schaffung eines Bewusstseins für die kulturell und sprachlich vielfältige Realität unseres täglichen Lebens in einer durch Globalisierung, Migration und Mobilität geprägten Zeit sowie zum anderen die Reflexion über den gesellschaftlichen Umgang mit Diversität bzw. die Wertschätzung verschiedener Sprachen. Weitere Aktivitäten nehmen neuere Forschungsansätze wie die Linguistic Landscape Forschung (z.B. <http://multilingual.uni-graz.at/>) in den Blick, informieren über Sprachenrechte, regen zur Hinterfragung von „Mythen“ (z.B. www.francoisgrosjean.ch) über Mehrsprachigkeit an und geben Impulse für die Durchführung von Projekten wie z.B. der Produktion eines Videoclips gegen sprachliche Diskriminierung, der Durchführung einer Podiumsdiskussion zum „Deutschgebot“ auf Schulhöfen oder dem Verfassen einer Erklärung von fünf Gründen, warum Mehrsprachigkeit gefördert werden sollte.

- Das thematische Feld „Individuum“ lädt zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenrepertoire sowie zur Schaffung von Klarheit über die eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber Sprache/n, Normen und Sprachlernprozessen ein:

Als Einstiegsaktivität eignet sich z.B. die Sichtbarmachung des eigenen Sprachenrepertoires als Sprachenporträt. Hierfür werden die Lehrenden dazu angehalten, für „ihre“ Sprachen – also alle, die sie sprechen oder die ihnen aus einem anderen Grund wichtig sind – eine Farbe auszuwählen und dann ausgehend von einem leeren Blatt Papier oder einer der bereitgestellten Vorlagen (zur Verfügung stehen z.B. menschliche Silhouetten, Bäume, Häuser) eine Zeichnung zu gestalten, welche Aufschluss über Emotionen, Haltungen und Einstellung des Repertoires gibt. Neben der genauen Anleitung, den Vorlagen und Texten zum theoretischen Hintergrund stehen auch fertige Beispiele als Download bereit. Eines dieser Beispiele (Abb. 1) in Form einer Sprachenlandschaft stammt von einer schweizerischen Studentin: *(...) Das Wasser symbolisiert für mich das Schweizerdeutsch (...). Es ist die Sprache meines Herzens. Für das Hochdeutsch habe ich eine Halbinsel gemalt, da diese Sprache durch die Schuljahre verankert wurde und ich mich immer wohler fühle. (...) Für die weiteren Sprachen wie Französisch, Englisch und Italienisch habe ich Inseln gemalt. Diese Inseln sind unterschiedlich gross, da mir gewisse Fremdsprachen näher und präsenter sind als andere. (...) Die beiden Schiffe mit den Sprachen Spanisch und Rätoromanisch stellen Sprachen dar, die ich gerne lernen möchte oder einfach sehr schön finde. Die roten Blumen um den Teich symbolisieren für mich Sprachen, die vielleicht noch auf mich zukommen werden im Alltag als Lehrperson.* Für den schulischen Kontext empfiehlt sich die Visualisierung der Repertoires mittels Sprachensilhouetten (Abb. 2), um Diversität buchstäblich „am eigenen Leib“ zu erfahren und ihre Bedeutung für die eigene Identität zu erkennen. Die Würdigung der bunten Porträts im Klassenverband ist ein Muss: Mehrsprachigkeit kann so als Normalität und „Schatz“ erfahren werden, was positive Auswirkungen auf das Selbstbild der Lernenden sowie das Klassenklima hat. Weitere Aktivitäten stellen z.B. Instrumente bereit, um über den Umgang der eigenen Institution mit Diversität oder die persönliche Einstellung hinsichtlich des „Werts“ verschiedener Sprache reflektieren zu können oder regen zur Durchführung einer kurzen Sprachlernerfahrung mit einer unbekanntem Sprache an, um für Sprachlernprozesse zu sensibilisieren und sich in die Lage von Sprachlernenden hineinversetzen zu können. Durch den Verweis auf namhafte Beiträge aus der Forschung (z.B. Cummins, o.J.; Busch, 2010; Krumm, 2003) soll die Wichtigkeit des Anliegens unterstrichen werden.

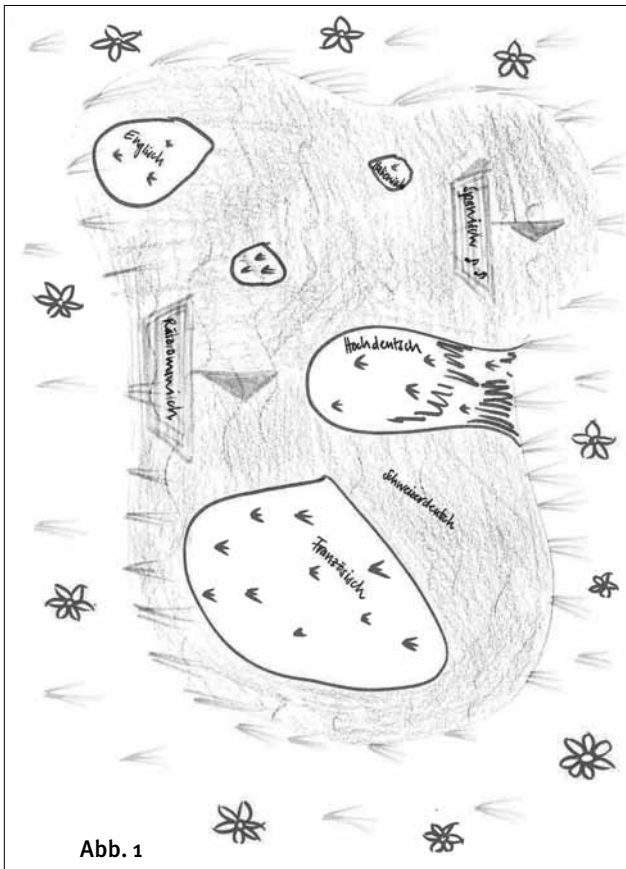


Abb. 1

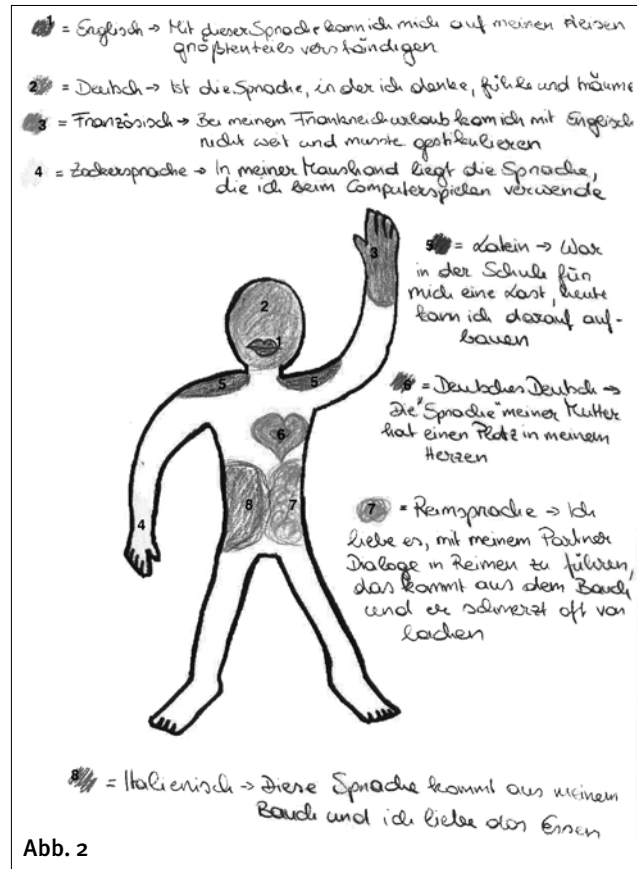


Abb. 2

- Das thematische Feld „Schule“ stellt verschiedenste Aktivitäten sowie konkrete Beispiele zur Nutzbarmachung von sprachlicher Diversität im Klassenzimmer im Unterricht der Schulsprache zur Verfügung:

Was fällt Ihnen an den folgenden Schüleräusserungen auf? „Ich bringe dir heute Hausaufgaben.“ (1) - „Ich sie kenne.“ (2) - „Das Auto gelbes.“ (3) Ziel der Aktivität „Sprachliches Lernen durch Sprachvergleiche“ ist die Sensibilisierung für das didaktische Potenzial von Lernerfehlern im mehrsprachigen Kontext. So geht es darum, nicht (nur) nur erkennen, dass diese vorliegen, sondern vielmehr zu hinterfragen, warum sie entstehen und wie sprachliche Lernprozesse initiiert werden können. Mit dem Wissen, dass das Türkische oder BKSM³ artikellose Sprachen sind, im Tibetischen das flektierte Verb an letzter Stelle im Satz steht (2) oder sich im Albanischen das Negationswort vor dem flektierten Verb befindet (3), lassen sich Fehler als nicht defizitär, sondern als logische Begleiterscheinungen des Sprachlernprozesses begreifen. Zudem liefern sie wichtige Hinweise über den Lernstand und ermöglichen die Ableitung passgenauer Förderkonsequenzen. Durch diverse weitere Übungen - z.B. das Austüfteln, wie in der agglutinierenden Sprache Ungarisch Wörter verändert werden oder über welche Besonderheiten das tamilische Alphabet verfügt - wird spürbar, dass der kontrastive Einbezug der im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen zur vertieften Einsicht in die grundsätzliche Funktionsweise von Sprache(n) führt und eine wichtige Lernstrategie im Sprachunterricht darstellt. (Angehende) Lehrpersonen sollen dadurch die Erfahrung machen, dass die Kenntnis über grundlegende Informationen zur strukturellen Beschaffenheit der Sprachen der Lernenden im Vergleich zur Schulsprache eine Win-Win-Situation für Lehrende und Lernende gleichermaßen darstellt, weil die sprachlichen Vorerfahrungen der mehrsprachigen Gruppe trotz ihrer oft unzureichenden Kenntnisse in der Schulsprache als Ressource erfahrbar werden. Um dieses Wissen in die Praxis umsetzen zu können, wird auf Lesetexte, z.B. über relevante didaktische Konzepte (z.B. Oomen-Welke 2008) und daran ansetzende Unterrichtsmaterialien (z.B. Oomen-Welke 2010) verwiesen. Etliche Materialien wie z.B. mehrsprachige Bilderbücher oder Informationen zu den gängigsten Herkunftssprachen (ÖSZ 2011) stehen zudem zum Download bereit. Verfügbar sind auch Unterrichtsvideos zur Veranschaulichung eines sprachnenübergreifenden Sprachunterrichts (Auger 2005). Weitere Aktivitäten nehmen darüber hinaus verschiedene Verfahren der Sprachstandserfassung oder die Zusammenarbeit mit den Lehrenden anderer sprachlicher Disziplinen sowie weiterer Fächer in den Blick.

4. Transversale Beziehungen

Zwei Arten transversaler Beziehungen sind auf der Studienplattform vorhanden; Deskriptoren einerseits sowie LernerInnenprofile andererseits. Beide zielen darauf ab, Lehrenden die Navigation auf der Plattform zu erleichtern. Die Deskriptoren stellen ein Kondensat verschiedener Typen von Deskriptoren aus diversen Projekten zur Förderung von Mehrsprachigkeit (z.B. <http://marille.ecml.at/>; <http://carap.ecml.at/>) dar. Konkret handelt es sich um drei Haupt- sowie einige Unterdeskriptoren, die Lehrenden während ihres Aufenthalts auf der Webseite zeigen, ob sie die Belange des Sprachunterrichts und der vielsprachigen Schülerschaft in einer von Diversität gekennzeichneten Gesellschaft verstanden haben. Ebenso kann die Lehrperson überprüfen, ob ihr die Sprachen ihrer Lernenden bekannt sind, um darauf aufbauend sprachliches Lernen zu initiieren. Letztlich verdeutlichen diese überall in den Materialien präsenten Deskriptoren, welche Theorien, Methoden und Strategien relevant für die Unterrichtsgestaltung sind.

Die LernerInnenprofile werden den Lehrenden zur Verfügung gestellt, um dem Eindruck einer unüberwindbaren Heterogenität im Klassenzimmer entgegenzuwirken. In den drei thematischen Feldern wird immer dann auf sie verwiesen, wenn eine Übung oder ein theoretisches Element eine Verbindung zu einem bestimmten Profil aufweist. So werden z.B. die Profile „monolingualer“ Kinder thematisiert, welche Mehrsprachigkeit eher ablehnend gegenüberstehen, selbst aber ähnliche sprachliche Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Bereich der Schulsprache haben wie die mehrsprachige Schülergruppe. Machen Lehrpersonen sich dies bewusst, kann sich das z.B. positiv auf das Klassenklima auswirken. Darüber hinaus stehen die Profile von „Mehrsprachigen“ zur Verfügung, deren alltagssprachliche Kompetenzen sich nicht von denen der „monolingualen“ Gruppe unterscheiden, die jedoch im schriftsprachlichen

Bereich grosse Schwierigkeiten aufweisen. Da Lehrpersonen sie deshalb nicht als Mehrsprachige wahrnehmen, erfolgen systematische Fördermassnahmen oft nur unzureichend. Zuletzt verweisen weitere Profile von erst kürzlich in einem europäischen Land angekommenen SeiteneinsteigerInnen, welche z.T. noch nie zuvor beschult wurden, auf die Notwendigkeit einer adäquaten literalen Förderung unter Einbezug der betreffenden Familiensprachen. Für alle LernerInnenprofile sind Beispielaktivitäten, Quellen und Auszüge aus Fachtexten verfügbar.

Anmerkungen

¹ z.B. Ammon 2014.

² Vgl. bm:uk (2008).

³ Gängige Abkürzung für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Montenegrinisch.

Bibliographie

- Ammon, U. (2014). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Aalto, E., Abel, A., Auger, N., Gilly, D., Kotimäki, A. & Schnitzer, K. *Embracing diversity within the language of schooling*. <http://maledive.ecml.at/> (abgerufen am 1.5.2015).
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues: démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier: CRDP de l'Académie de Montpellier (collection RFVM).
- Boekmann, K.B. et al. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern: die Mehrheitsprache im vielsprachigen Umfeld*. Graz: Council of Europe. <http://marille.ecml.at/>.
- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 4283-4294.
- Cummins, J. (o.J.). *Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule*. Toronto: Universität. http://www.laga-nrw.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf (abgerufen am 30.9.2014).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“: Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 1-5. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-o8-2-3/beitrag/Krumm1.htm> (abgerufen am 30.9.2014).

Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008). *Gemeinsam mit mehr Sprachen leben: Modul „Mehrsprachigkeit in der Praxis“*. [S.l.]: Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). http://www.lsr-ooe.gv.at/pdf_doc/erlass_2008/rs071008_Sprachen.pdf (abgerufen am 1.5.2015).

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.). (2011). *Sprachenportraits*. Graz: ÖSZ (SKE Impulse 4). <http://oesz.at/download/publikationen/kiesel/sprachen-portraits.pdf> (abgerufen am 30.11.2013).

Oomen-Welke, I. (2008). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 479-492). Baltmannsweiler: Schneider.

Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2010). *Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.

Nathalie Auger

ist Professorin für Sprachwissenschaft und -didaktik an der Universität Montpellier/Frankreich seit 2010. Ihre Arbeitsgebiete betreffen das Lehren von Französisch als „Muttersprache“ im Kontext eines mehrsprachigen Frankreichs im 21. Jahrhundert. Sie beschäftigt sich auch mit Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus im europäischen Kontext (Projekt Maledive, ECML, Europarat, seit 2012) und mit den Bedingungen für den schulischen Erfolg von Roma-/Sintikindern (Europäischer Sozialfond, Europäische Kommission, 2013).

Katja Schnitzer

ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) am Institut Primarstufe, Fachbereich Deutschdidaktik. Nachdem sie selbst als Lehrerin in mehrsprachigen und plurikulturellen Klassen tätig war, engagiert sie sich nun in der LehrerInnenausbildung im Bereich des vielsprachigen Deutschunterrichts in der Schweiz. Auch beschäftigt sie sich mit Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus im europäischen Kontext (Projekt Maledive, ECML, seit 2012).

Les langues... pour apprendre et enseigner le fonctionnement du français

ou comment engager des élèves dans des apprentissages relatifs à la langue première dans le cadre d'une didactique du détour

Dominique Béatrix Köhler & Martine Panchout-Dubois | Lausanne | CH

EOLE, textes et fonctionnement de la langue ist ein neues Lehrmittel für die Schüler der 4H bis 6H. Es besteht aus acht Unterrichtssequenzen mit Lehrzielen im Bereich der Reflexion über Sprache, die komparativ ausgerichtet sind – «didactique du détour» (Umweg Didaktik) – und auf der Arbeit mit «Textgenres» (genres textuels) basieren. Gegenstand der Reflexion über Sprache sind phonologische, graphophonologische, lexikalische, syntaktische oder textuelle Aspekte. Die Sprachen, die in den verschiedenen Sequenzen vorkommen, sind zahlreich und wurden danach ausgewählt, welche Möglichkeiten sie bieten, die Sprachbewusstheit der Schüler zu fördern.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5 und 19

En Suisse romande, en particulier dans les centres urbains, les classes sont très hétérogènes sur les plans culturel et linguistique. Cette hétérogénéité a des répercussions aux niveaux social, éthique, institutionnel et linguistique. C'est dans ce contexte que la recherche *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde: EOLE, genres de textes et fonctionnement de la langue* (FDL), centrée sur le niveau linguistique, a été conduite.¹ Elle vise à mesurer les effets d'approches plurilingues sur l'enseignement-apprentissage du français, langue de scolarisation. Elle s'est déroulée dans cinq classes expérimentales appariées à cinq classes dites de contrôle (Balsiger, Béatrix et Panchout-Dubois, 2012, 2014a, 2014b). Les élèves ont travaillé sur huit séquences didactiques *EOLE, textes et FDL*.

Cette recherche a permis de montrer que ces approches ont une influence favorable sur les élèves quant à leur perception de la diversité des langues, quant à l'accès à la catégorisation des textes par genres et quant à la prise de conscience de la difficulté du marquage du pluriel en français. Concernant la perception que les élèves ont de la diversité des langues, on peut observer une différence sensible entre les réponses des élèves en phase de pré- et de posttest à la question *Est-ce*

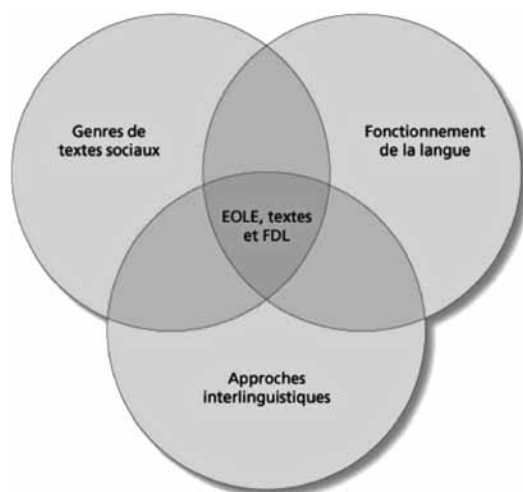
que tu connais d'autres noms de langue? Les élèves des classes expérimentales semblent davantage progresser sur ce point que les élèves des classes contrôle. Concernant la capacité à catégoriser les textes par genres, il a été mis en évidence au sein d'une activité de tri de textes plurilingues que les classes expérimentales, tous degrés confondus, progressent davantage que les classes contrôle. Il faut souligner que cette classification par genres est un principe d'organisation des prescriptions du plan d'études romand (PER) dans les domaines du lire-écrire. Concernant la prise de conscience de la difficulté du marquage du pluriel, les différences sont peu marquées. Mais l'ensemble des élèves bénéficient d'un travail systématique sur le marquage du pluriel dans différentes langues avec ce nouvel outil.

1. Une prescription: favoriser les approches interlinguistiques

Le nouveau plan d'études romand (CIIP, 2010 – désormais PER) définit des axes thématiques parmi lesquels figurent la compréhension et la production de textes relevant de genres divers, le fonctionnement de la langue et les approches interlinguistiques. Que signifie «genres de textes» dans le contexte romand? Les genres y sont définis comme des formes d'organisation socialement codées du discours au service de la communication. Il s'agit de produits culturels propres à une société donnée élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. (Volochnov, Bakhtine, 1984, Schneuwly, 1995; Schneuwly, 2015). A l'école, on enseigne les genres seconds qui s'élaborent dans un espace structuré. Par exemple: le récit d'aventures, l'article encyclopédique, le conte de randonnée, la lettre de demande... (Dolz *et al.*, 2001)

Les huit séquences produites dans le cadre de la recherche articulent des objectifs de production textuelle et des observations de faits de langue dans une perspective comparatiste, interlinguistique. C'est ce qu'illustre la figure 1.

Figure 1
EOLE, textes et FDL à l'intersection des axes thématiques du PER



Ces séquences s'inscrivent dans une ingénierie didactique incarnée dans les approches d'*Éveil aux langues* développées par exemple par Candelier *et al.* (2003) et par Perregaux *et al.* (2003). Ces dernières, connues en Suisse sous le titre *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE, vol. 1 & 2), existent en version papier et depuis peu en version électronique. Cette seconde présentation en facilite un usage optimal en offrant un accès direct aux documents audios et écrits destinés aux élèves.

Les séquences *EOLE textes et FDL* sont publiées sur le même site qu'EOLE, vol. 1 & 2 – <http://www.irdp.ch/eole/index.html> – et offrent un confort d'utilisation équivalent.

2. Un moyen: la mise en œuvre de la didactique du détour

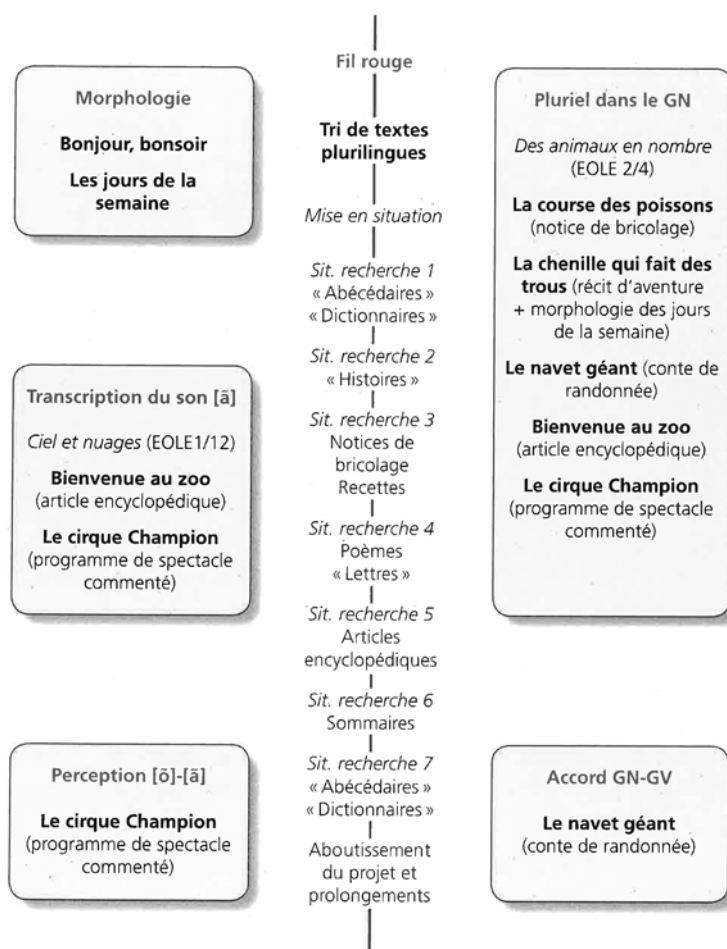
La didactique du détour est un mécanisme clé des démarches d'éveil aux langues, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués. Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements dif-

férents dans des langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue. (Perregaux *et al.*, 2003)

3. Une architecture: des séquences didactiques articulées autour d'un tri de textes plurilingues

Le tri de textes plurilingues constitue le fil rouge de l'organisation séquentielle de *Eole, textes et FDL*. Il permet de faire connaissance de textes relevant de genres divers, repérables grâce à leur seule organisation spatiale sur la page. Le fait de ne pas connaître la langue du texte permet de focaliser l'attention sur sa superstructure. Les autres séquences permettent de faire un zoom sur certains de ces genres tout en travaillant différents faits de langues. Le présent article se focalise sur trois séquences: *le tri de textes*, *la chenille qui fait des trous* et *le navet géant*.

Architecture des séquences didactiques



4. Une organisation: des situations recherches, des constats, une production finale

Chaque séquence s'ouvre par une mise en situation favorisant la motivation des élèves et la contextualisation explicite du travail – à qui l'écrit est-il destiné et dans quel but?

L'organisation des situations de recherche permet aux enseignant.e.s de prendre connaissance des objectifs, de comprendre les tâches, de rassembler le matériel, de visualiser le déroulement et de proposer les constats à coélaborer avec les élèves, bref de mettre les élèves dans une dynamique de recherche.

Chaque séquence se clôt par la production d'un écrit final. Au sein de la plupart des séances, cet écrit est proposé de manière différenciée en fonction du degré scolaire des élèves. Il peut servir à une évaluation des savoirs construits par les élèves au fil de la séquence.

5. Trois exemples: Tri de textes, La chenille qui fait des trous, Le navet géant

5.1 Tri de textes en 26 langues

Cette séquence constitue la colonne vertébrale de tout le curriculum *EOLE*, genres de textes et fonctionnement de la langue. L'enjeu consiste dans le développement des capacités de repérage de l'appartenance d'un texte à un genre sur le seul indice que constitue sa mise en espace.

Cette séquence permet:

- d'identifier neuf genres de textes par leur aspect formel tels que *recette de cuisine*, *notice de bricolage*, *conte merveilleux*, *récit d'aventure*, *conte de randonnée*, *textes poétiques* – genres au sens strict – et tels que l'agenda, le dictionnaire, la lettre – qui sont davantage supports que genres de textes;
- d'affiner des critères distinctifs à l'intérieur d'un même regroupement de genres;
- de préparer, à l'intérieur du curriculum *EOLE*, genres de textes et fonctionnement de la langue, l'articulation de la dimension textuelle des genres de textes à des aspects de fonctionnement de la langue, dans une perspective plurilingue.

Le tri de texte plurilingue prend appui sur les 26 langues suivantes: albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, chinois, coréen, espagnol, français, grec, hongrois, italien, japonais, kinyarwanda, kiswahili, macédonien, norvégien,

portugais, quechua, russe, serbo-croate, somali, tamoul, thaï, tigrigna et turc.

Tri de textes plurilingues

Sensibilisation à différents genres de textes

Identification de ces genres de textes par leur aspect «vilisible»

http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_tri_textes.pdf

5.2 Le pluriel dans le Groupe nominal (GN) avec La Chenille qui fait des trous

Ce texte est un récit d'aventures, un classique de la littérature de jeunesse, écrit en anglais par Eric Carle et traduit dans de nombreuses langues.

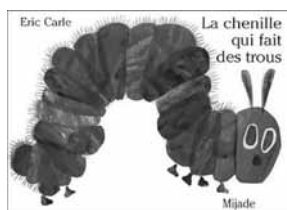
Cette séquence permet:

- de rappeler ce qu'est un récit;
- d'activer le travail sur la chaîne des accords dans le GN.

Quels sont les enjeux linguistiques et grammaticaux de cette séquence? En français, les marques du pluriel constituent une des sources majeures d'erreurs orthographiques chez les élèves, car, pour marquer le pluriel correctement, il faut, d'une part, savoir distinguer les différentes catégories de mots – le pluriel se marque différemment sur un nom ou un adjectif et sur un verbe – et, d'autre part, noter à l'écrit des marques qui ne s'entendent pas à l'oral.

Quel est l'intérêt, pour comprendre le nombre dans le groupe nominal en français, de faire un détour par d'autres langues? En français, contrairement à d'autres langues, le passage par l'oral n'est pas d'une grande aide pour marquer le pluriel à l'écrit. Souvent, seul le déterminant permet de distinguer le nombre du groupe nominal. De très nombreuses langues utilisent des marques pour signaler le pluriel – souvent, l'ajout de lettres, par exemple l'adjonction du «s» en anglais ou en espagnol, parfois le redoublement du nom, par exemple en indonésien. Ces marques sont le plus souvent sonores alors qu'en français, elles ne s'entendent pratiquement pas. Le détour par l'observation du fonctionnement du pluriel dans d'autres langues devrait par conséquent aider les élèves à comprendre l'importance de cette marque morphologique qu'ils ont souvent tendance à négliger dans leurs écrits.

La séquence s'appuie sur trois langues dont le pluriel est audible – anglais, italien et portugais –, en contraste avec le français. Elle conduit les élèves les plus jeunes (7–8 ans) à créer un exercice pour d'autres élèves qui étudient aussi le pluriel des noms. Sur la base d'un texte lacunaire qui reprend la structure d'un récit d'aventures, chacun d'eux produit des groupes nominaux au pluriel. Cette production, corrigée par l'enseignante, devient alors le corrigé de ce même exercice effectué par d'autres élèves de la classe, qui travaillent, eux, sur un support comportant en lieu et place des groupes nominaux des dessins réalisés par les auteur.e.s des textes. Les élèves les plus grands (9–10 ans) sont également invités à produire un récit d'aventures à la manière d'Eric Carle, auteur de *La Chenille qui fait des trous*. Ce récit sera ensuite lu à des élèves plus jeunes.



La chenille qui fait des trous

http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_chenille.pdf

5.3 L'accord sujet-verbe avec Le navet géant

Le navet géant est un conte populaire russe qui a été repris dans de nombreuses cultures avec des variantes. Ce texte est intéressant parce qu'il présente une structure répétitive typique du conte de randonnée.

La séquence proposée permet:

- d'identifier le genre *Conte de randonnée*;
- de réactiver le travail sur la chaîne des accords dans le GN;
- de présenter l'accord sujet-verbe.

Le conte de randonnée est caractérisé par la répétition d'un même schéma narratif dans une succession d'épisodes marqués par l'augmentation du nombre de personnages impliqués, ce qui du point de vue de la langue, introduit des accords dans le GN et des accords sujet-verbe. Ce genre de conte a donc été choisi parce qu'il présente de manière particulièrement saillante et répétée les phénomènes de langue à étudier.

Ainsi que développé plus haut, le marquage du pluriel concernant la relation sujet-verbe pose les mêmes problèmes que le marquage du pluriel au sein du GN: en effet, la plupart du temps ces pluriels ne sont pas audibles en français.

De la même manière que le détour par d'autres langues s'avère pertinent pour les marques du nombre au sein du GN, un tel détour peut aider les élèves à renforcer l'attention qu'ils portent sur la marque morphologique du pluriel du verbe, très souvent oubliée dans les écrits des élèves – et ce, pour certains élèves, pratiquement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

La séquence s'appuie sur huit langues: langues de la migration – albanais, allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, serbo-croate et turc – dont deux sont également des langues enseignées à l'école – allemand en premier, puis anglais. Ces langues, représentatives des langues parlées par les élèves en Suisse romande, ont principalement été choisies parce que les marques de l'accord sujet-verbe y sont audibles. Le plus souvent, l'accord su-

jet-verbe au singulier n'est pas marqué tandis que l'accord sujet-verbe au pluriel offre un marquage audible. Il faut remarquer qu'en anglais, c'est le singulier qui est marqué tandis que le pluriel ne l'est pas.

Le navet géant

http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_navet_geant.pdf

Barkow, H., *Le Navet géant*. Edition bilingue. London: Mantra.

Marzano C., Emini, L. et Wagner M. *Le gros radis*, activité conçue pour l'école de Cité-Jonction, Genève (non publiée, disponible à la bibliothèque Globlivres à Renens/Vaud).

6. Conclusion

Ainsi, d'un point de vue didactique, ces séquences favorisent un travail d'observation comparée des langues et développent chez les élèves des habiletés cognitives leur permettant de construire de manière réfléchie des savoirs sur la langue. Elles offrent un chemin concret pour engager les élèves dans des apprentissages relatifs à la langue première grâce à une didactique du détour. Au fil des séquences, les savoirs construits sont formulés par les élèves en coopération avec les enseignant.e.s dans un souci optimal d'institutionnalisation des savoirs.

D'un point de vue institutionnel, ces séquences articulent trois dimensions du PER, à savoir la production et la compréhension de différents genres de textes, l'étude du fonctionnement de la langue et les approches interlinguistiques. Cette organisation du travail permet à ces approches de ne pas constituer un «supplément d'âme» qui «prendrait trop de temps» mais de tisser différents objectifs d'apprentissage au sein d'activités qui font sens pour les élèves. En quelque sorte: du tout en un!

Notes

¹ Recherche conduite de 2006 à 2009 dans des classes vaudoises par C. Balsiger, D. Béatrix Köhler et M. Panchout-Dubois.

Bibliographie et sitographie

Baktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2012). Le détour par d'autres langues: démarches réflexives utiles pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans la langue de scolarisation? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 193-227). Paris: L'Harmattan.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014a). Enseigner le français par des approches plurilingues, oui, mais pour qui?... In J.-F. de Pietro & M. Rispaill (Eds), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp. 229-244). Namur: Presses universitaires.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014b). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel: l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207. http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/index.html

Candelier, M. (Ed.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: Langues (L) - Français*. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/francais>

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.). (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.irdp.ch/eole/presentation.html>

Schneuwly, B. (1995). Qu'est-ce qu'écrire? Outils et apprentissage de l'écriture. *Babylonia*, 3, 7-10.

Schneuwly, B. (2015). *Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage*. http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2015_2.cfm

Dominique Béatrix Köhler Martine Panchout-Dubois

professeures formatrices en didactique du français à la HEP Vaud. Elles s'intéressent toutes deux au fonctionnement de la langue. Leur intérêt scientifique se porte spécifiquement sur les apports des démarches d'éveil aux langues à la réflexion métalinguistique des élèves.

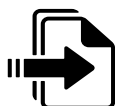
Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents: enjeux et modalités

Stéphanie Clerc | Aix-en-Provence | F

Unter Mitwirkung der Eltern eine mehrsprachige und interkulturelle Erziehung fördern – dies ist das Ziel des Projekts IPEPI (*Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle*), das mit dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) verbunden ist und vom Europäischen Fremdsprachenzentrum unterstützt wird.

Das Projekt gibt konkrete Empfehlungen zum Einbezug ganzer Familien in die mehrsprachige und interkulturelle Erziehung und untersucht die Folgen eines solchen Modells auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene. Über diese zwei Punkte berichtet der folgende Artikel.

Wir legen dar, dass die inklusive Erziehungsarbeit mit der Mitwirkung der Eltern positive Auswirkungen auf das Verhältnis Schule / Familie hat, sich positiv auf die schulischen, sozialen und familiären Kompetenzen des Kindes auswirkt und der ganzen Familie hilft, sich in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld gut zurechtzufinden – und Neugierde dafür zu entwickeln. Für die Eltern hat das Projekt den positiven Effekt, dass sie sich untereinander besser kennenlernen, was sich wiederum positiv auf die Bildung einer solidarischen und kohärenten Erziehungsgemeinschaft auswirkt.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 5 und 25

L'École, pourtant soucieuse que les familles suivent de près la scolarité des enfants, peine à construire un partenariat éducatif avec toutes les familles. Si certaines familles se montrent très présentes (trop parfois quand elles font acte de défiance envers des choix pédagogiques ou des contenus enseignés¹), d'autres restent en retrait de l'univers scolaire lorsqu'elles manquent de confiance en elles pour communiquer avec les enseignants et pour étayer ce que l'école transmet. C'est le cas des familles pour qui l'école a été synonyme d'échec. C'est aussi le cas pour celles (et ce sont parfois les mêmes) à qui il a été signifié que communiquer avec leurs enfants dans une langue autre que celle(s) enseignée(s) à l'école était peu propice à la réussite scolaire de leurs enfants. Nombreux en effet sont les enseignants, psychologues scolaires, orthophonistes, médecins scolaires et pédiatres² à conseiller en-

core aux parents de parler à la maison la langue de scolarisation (laquelle est en réalité non pas «la langue» dans toutes ses variétés mais une seule variante légitimée de cette langue). Les représentations selon lesquelles les langues familiales créeraient des difficultés, des incompréhensions, une surcharge cognitive, qu'elles seraient responsables de mélanges linguistiques vus comme des incompétences (quand en réalité ces mélanges sont l'ordinaire de la vie des langues dans les contextes plurilingues³), qu'elles ralentiraient la maîtrise du code orthographique et des règles morphologiques et syntaxiques de la langue de scolarisation sont encore tenaces. Outre qu'il s'agit là d'un énorme contresens scientifique, pédagogique et psychologique, dire à un parent qu'il doit parler à son enfant dans une ou d'autres langue(s) que la (les) sienne(s) relève d'une ingérence dans la sphère privée et d'un non respect du droit fondamental à la liberté d'expression. (Blanchet, 2014). Comment en tant que parent contribuer au développement du langage et de la parole de son enfant quand on est incité à censurer ses modes d'expression personnels? Quel «je» intime peut se dire dans une langue qui n'est pas «soi»? Face à ce discours, comment se sentir légitime pour échanger avec les enseignants, pour suivre les tâches scolaires de son enfant et le (la) conseiller?

On sait pourtant depuis longtemps:

- que le bi/plurilinguisme se développe mieux quand toutes les langues de l'enfant sont valorisées et quand on l'aide à faire des liens entre les langues;
- qu'il est important que les parents maintiennent leur(s) langue(s) dans leurs échanges avec leurs enfants et que les enseignants valorisent ces langues familiales pour aider les enfants à établir des liens entre les différentes langues de leur environnement;

Dire à un parent qu'il doit parler à son enfant dans une ou d'autres langue(s) que la (les) sienne(s) relève d'une ingérence dans la sphère privée et d'un non respect du droit fondamental à la liberté d'expression.

- qu'un enfant s'engage plus volontiers dans les langues enseignées à l'école quand sa ou ses langue(s) familiale(s) sont reconnues telles qu'elles sont pratiquées en famille et par lui-même;
- que valoriser les différentes langues et appartenances culturelles d'un enfant favorise la confiance en soi et l'estime de soi nécessaires à la réussite scolaire.

C'est face à la persistance du discours excluant certaines langues (certaines et pas toutes puisque les familles «titulaires» d'une langue considérée à «haut rendement économique» sont rarement invitées à reléguer cette langue hors de la maison), face à cette incompréhension entre parents des classes populaires qui restent en retrait et l'école qui interprète leur attitude comme du désintérêt que s'est développé le projet *Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle* (IPEPI), conduit sous l'égide du *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (CELV)⁴ dans l'esprit de la politique linguistique européenne de développement du plurilinguisme et de l'interculturalité⁵. Pendant quatre ans, l'équipe IPEPI⁶ a recensé les actions d'inclusion des familles à l'école, cherché à comprendre les raisons de la non inclusion des parents dans l'école, expérimenté des modalités de leur inclusion, construit des liens entre divers acteurs éducatifs de près d'une trentaine de pays européens et réalisé des actions de médiation des connaissances scientifiques et d'actions éducatives propices à une éducation plurilingue et interculturelle réellement inclusive auprès de divers acteurs éducatifs (enseignants, inspecteurs/trices, parents, chargé-e-s de politique éducatives...). La recherche conduite par le projet IPEPI a donné lieu à trois «objets» concrets visant à faire connaître les enjeux (cognitifs, affectifs, psychologiques, sociaux) et les outils disponibles pour œuvrer à une éducation plurilingue et interculturelle inclusive des familles:

- un site internet recensant une large documentation, des exemples d'actions, des films pédagogiques, des témoignages de parents et d'enseignants, des supports pédagogiques⁷;
- un document de deux pages destiné aux pa-

rents et aux enseignants, synthétisant dans un langage accessible les connaissances scientifiques qui encouragent l'éducation à la pluralité linguistique et culturelle;

- un documentaire de 23 minutes⁸ illustrant des exemples d'actions éducatives collaboratives avec des parents dans des écoles maternelles et primaires⁹ en France et en Catalogne sud et relatant des témoignages d'enseignants et d'une mère d'élève.

Inclure les familles dans l'éducation plurilingue et interculturelle: oui, mais comment?

Lorsque des enseignants ayant eu connaissance du projet IPEPI me sollicitent pour les aider à impliquer davantage les parents dans l'école¹⁰, l'une des questions qui se posent est le «comment?». Parmi les nombreuses modalités d'inclusion des familles dans l'éducation plurilingue et interculturelle que l'équipe IPEPI a recensées, enrichies ou conçues, j'invite les enseignants à mettre en œuvre 4 types d'actions qui se déclinent diversement selon les contextes:

- **Les fleurs des langues**¹¹: il s'agit d'inviter les parents à dessiner individuellement une fleur dont les pétales représentent, selon un code couleur de leur choix, les langues parlées, les langues comprises, les langues écrites, les langues désirées¹². Ces fleurs dessinées sur des feuilles de papier sont ensuite regroupées en une fresque qui orne un espace central de l'école. Cette réalisation est, pour les familles et les enfants, un symbole fort de reconnaissance des langues familiales. L'activité plastique peut être accompagnée de commentaires qui donnent à entendre des bouts d'histoires de vie et peut déboucher sur des réalisations, collectives cette fois, tels que la fleur plurilingue des *bonjours* ou celle des mots de bienvenue. Ces prolongements sont des moments forts de partage de savoirs et de rencontres.
- **Les Sacs d'histoires**¹³: un album est traduit avec le concours des familles dans les différentes langues connues. La traduction est collée sous le texte en langue de scolarisation de façon à avoir plusieurs albums bilingues. Un CD consigne les versions audio de ces traductions (important pour les familles non lectrices des langues de traduction et de la langue de scolarisation) et un ou des jeux en lien avec l'album sont réalisés avec les parents. Le tout est placé dans un sac à dos qui va de maison en maison. Ce travail conjoint école/famille favorise la littéracie en famille, crée des passerelles entre temps scolaire et temps familial, donne une meilleure visibilité aux langues et les met en partage grâce au CD plurilingue.
- **Les jeux et danses du monde partagés**¹⁴: les familles sont invitées en début d'année à partager dans l'école des jeux dansés et des danses de leur pays ou région.

- **Des invités venus d'ailleurs:** une mascotte choisie par la classe¹⁵ (en école maternelle, c'est une peluche ou une marionnette) part en voyage et envoie, avec la complicité des familles¹⁶, depuis les lieux qu'elle visite, des cartes postales qui sont commentées en classe (occasion de découvrir non seulement des mots et des sonorités dans des langues autres que celles de scolarisation mais aussi de découvrir le monde, proche ou lointain). La mascotte revient de temps à autre en classe avec un-e ami-e rencontré-e au cours de ses pérégrinations. Comme cet-te ami-e ne parle pas la (les) langue(s) des enfants, un parent locuteur de sa langue vient jouer le rôle de traducteur. L'ami-e a bien sûr quelques surprises pour les enfants (photos, danses, chants, musique, histoire... à découvrir). En amont de la visite de cet-te invité-é venu-e d'ailleurs, les élèves apprennent des formules d'hospitalité, des mots de politesse (bienvenue, bonjour, merci...) dans la langue hôte et explorent les différentes manières de poser des questions à une personne que l'on désire connaître.

Quels effets cognitifs, affectifs et sociaux observés?

Dans l'esprit de la recherche-action collaborative, l'équipe du projet IPEPI s'est attachée à analyser avec les enseignants et les parents d'élèves les effets des démarches plurilingues et interculturelles. La synthèse trop sommairement livrée ici rend compte des effets observés par ces acteurs au plus près du terrain.



Pablo Picasso, Marie-Thérèse Walter, 1935.

Sur le plan cognitif, les activités qui viennent d'être rapidement décrites ci-dessus permettent:

- le développement de l'expression et des capacités à échanger (questionner, raconter, expliquer) par la mise en œuvre d'activités de communication sur des réalités et des événements variés issus d'univers linguistiques et culturels multiples;
- d'accroître ses capacités d'attention dans les tâches de discrimination de sonorités et d'énoncés en langues diverses et dans les tâches de résolution d'énigmes linguistiques (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...);
- de chercher à comprendre «des choses» que l'on ne connaît pas (des références inconnues de son univers familial) et de conscientiser des fonctionnements linguistiques et culturels divers.

En outre, l'implication des parents, de leurs langues et cultures dans l'école et la classe permet:

- la reconnaissance et la valorisation des savoirs linguistiques et culturels transmis dans l'environnement familial et social, ce qui tisse des liens entre ces savoirs et les savoirs visés par les programmes scolaires;
- l'établissement (ou le renforcement) d'une relation de confiance réciproque entre école et familles et entre parents;
- un investissement plus grand de l'enfant (des enseignants relatent des cas d'enfants «en retrait» qui se «transforment»). Pour l'enfant qui grandit dans un environnement plurilingue ou dans un environnement linguistique non légitimé, ces relations école/familles apaisent les craintes d'être marginalisé et autorisent à vivre sereinement ses diverses appartenances.

Ces observations rejoignent les effets observés avec les approches plurielles des langues et des cultures et les descripteurs de compétences et de ressources proposés dans le projet CARAP (Candelier & de Pietro, 2011).¹⁷

Socialement, inclure les familles dans une véritable éducation plurilingue favorise *le vivre ensemble*, développe des attitudes accueillantes envers la diversité, envers les minorités et instaure ainsi plus de liens entre les personnes et entre les

différentes communautés culturelles et linguistiques qui caractérisent nos sociétés. Un sillon qu'il nous paraît important de creuser face aux manifestations de rejet de l'autre et de repli sur soi qui font trop souvent l'actualité. Une voie pour contribuer au développement d'une éducation plus épanouissante, plus équitable, plus respectueuse des individualités tout en construisant du collectif et en facilitant les mobilités géographiques (et donc scolaires aussi) choisies ou contraintes.

Notes

¹ Citons pour exemple le cas de ces parents d'élèves ayant vivement protesté contre le choix de faire chanter en arabe les enfants d'une école en Corse («La justice enquête sur des menaces envers les institutrices qui voulaient faire chanter leurs élèves en arabe», [Le Monde.fr](http://LeMonde.fr), 18.06.2015). Cet événement très médiatisé est loin d'être un cas isolé, en France tout au moins.

² «La pédiatre, elle m'a dit d'arrêter de leur parler arabe», me confiait récemment une maman de deux enfants scolarisés en école primaire (Aix-en-Provence, France, 2 avril 2015).

³ Voir par exemple les travaux de Lambert Félix Prudent sur *l'interlecte* (1981). Que ces travaux déjà anciens (comme ceux d'Hamers et Blanc, 1983, sur le bilinguisme) restent ignorés des acteurs scolaires et périscolaires questionne: sommes-nous face à des croyances ou est-ce la manifestation d'une idéologie qui cherche à promouvoir un modèle monolingue «pur»?

⁴ <http://www.ecml.at>. Programme 2011-2015: *Apprendre par les langues: promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle*.

⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp

⁶ Composée de Stéphanie Clerc (coordinatrice), Anna Maria Curci, Brigitte Gerber et Xavier Pascual Calvo, avec la coopération scientifique de Philippe Blanchet, Marisa Cavalli et Daniel Coste.

⁷ <http://parents.ecml.at/fr-fr/Accueil>. De nombreux exemples d'activités pédagogiques se trouvent sur la banque de ressources du CARAP: <http://carap.ecml.at>.

⁸ «*Ce qu'on fait à l'école, c'est magique!*», aux Éditions de l'Autre Côté (France, Rennes). Contact: vinc.mel@orange.fr

⁹ Les séquences en école primaire sont issues du documentaire réalisé en 2005 par Hélot, C., Young, A. et Delforges, O. (IUFM d'Alsace, Strasbourg, France): *La diversité linguistique et culturelle. Un projet d'éducation aux langues et aux cultures au cycle 2*.

¹⁰ En France et dans d'autres pays européens, les enseignants sont depuis quelques années incités par différentes circulaires ministérielles à construire des relations plus étroites avec les parents (en France, par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

¹¹ Voir le site ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique): www.elodil.umontreal.ca. Notons qu'au départ, cette activité a été conçue pour les élèves afin de recenser les langues de leur répertoire (médium pour dire sa biographie langagière).

¹² D'autres items peuvent être proposés, tels que les langues de mes ancêtres et que je ne parle pas et ne comprend pas, occasion de discuter de la perte identitaire ressentie lorsqu'une langue n'a pas été transmise et de réfléchir ensemble aux raisons de cette non transmission. La discussion ouvre alors sur des aspects de politiques linguistiques nationales et/ou familiales et sur des croyances relatives au bi/plurilinguisme.

¹³ Cf. les actions et travaux d'Elisabeth Zurbriggen (Suisse): https://www.ge.ch/enseignement_primaire/multilinguisme/sac-histoires.asp

¹⁴ 'Ballem el Joc Perdut!', conçu par María del Carmen González André de l'*Escola Pia Sant Antoni* de Catalunya.

¹⁵ «La Mascotte voyageuse» et «Des invités venus d'ailleurs» sont deux modules pédagogiques élaborés par Stéphanie Clerc et Claude Richerme-Manchet, professeure des écoles et formatrice. Ils sont disponibles sur le site IPEPI et dans l'ouvrage *Les Langues du Monde au cycle 1* (coordonné par Martine Kervran, éd. CRDP Bretagne, France). Ils sont mis en œuvre depuis quatre ans par l'équipe enseignante de l'école maternelle La

Serinette à Toulon qui a reçu en 2015 le prix des Alliances éducatives aux Journées de l'Innovation pédagogique du Ministère de l'éducation français.

¹⁶ Cartes postales réellement envoyées lors de voyages de la famille ou d'amis de la famille.

¹⁷ Précisons d'ailleurs que le projet IPEPI est étroitement lié au projet CARAP.

Bibliographie

Blanchet, Ph. (2014). La 'maîtrise de la langue' confrontée aux pratiques sociolinguistiques: regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion [glottomaniaque](http://glottomaniaque.com). *Diversité*, 176, 39-47.

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In Ph. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 252-264). Paris: Eds des Archives contemporaines.

Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme* Bruxelles: Mardaga.

Prudent, L.F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.

Stéphanie Clerc

est maître de Conférences habilitée à diriger des recherches en sociodidactique des langues. Elle s'intéresse aux problématiques liées à l'enseignement/apprentissage du français auprès d'enfants plurilingues (développement des capacités métalinguistiques par le recours aux activités interlinguistiques incluant les langues familiales; apprentissage du français par les pratiques de création). Ses recherches-actions actuelles en milieu scolaire concernent l'inclusion des parents, de leurs langues et cultures, dans l'éducation plurilingue et interculturelle.

Das DELA-NOBA Projekt: *Éveil aux langues* im nordisch-baltischen Kontext

Petra Daryai-Hansen, Maive Meister & Elisa Tonello | Kopenhagen | DK, Tartu | EST & Berlin | D

Dans les pays baltes et nordiques, l'approche *Éveil aux langues* n'est pas encore répandue. Le projet *Developing the Language Awareness/Éveil aux langues Approach in the Nordic and Baltic Countries* (DELA-NOBA), financé entre 2013 et 2016 par Nordplus Horizontal, établit une coopération entre des universités et des écoles pilotes dans sept pays baltes et nordiques. L'objectif primordial du projet est d'examiner comment l'approche *Éveil aux langues* peut être mise en œuvre et développée dans le contexte des pays baltes et nordiques. L'article présente le développement et la conceptualisation du projet ainsi que les matériaux didactiques utilisés et développés dans le cadre du projet. Finalement, les premiers résultats du projet sont brièvement mis en lumière.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 5 et 19

1. Einleitung

2013 wurde vom Nordplus Horizontal Programm, das die baltisch-nordische Zusammenarbeit im Bildungsbereich fördert, der Entschluss getroffen, das Projekt *Developing the Language Awareness/Éveil aux langues Approach in the Nordic and Baltic Countries* (DELA-NOBA) zu finanzieren. Das dreijährige Projekt etabliert eine Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pilot-schulen in sieben nordisch-baltischen Ländern: Dänemark, Estland, Finnland, Island, Lettland, Litauen und Schweden. Norwegen hat seit 2014 den Status eines Kooperationspartners. Das Projekt fokussiert auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I.

Im Folgenden werden wir in einem ersten Schritt die Entwicklung und das Design des DELA-NOBA-Projekts vorstellen. In einem zweiten Schritt werden wir auf die Unterrichtsmaterialien eingehen, die wir im Projekt verwendet und entwickelt haben. Abschließend werden wir kurz erste Projektergebnisse präsentieren und Perspektiven für die weitere Entwicklung skizzieren.

2. Projektentwicklung und -design

Das DELA-NOBA-Projekt wurde 2012 im Rahmen eines REPA-Workshops (vgl. Candelier & Schröder-Sura in der vorliegenden Themennummer) am Europäischen Fremdsprachenzentrum konzeptualisiert. Die im Workshop anwesenden Repräsentanten der baltisch-nordischen Länder waren sich einig, dass es sinnvoll wäre, alle vier pluralen Ansätze (die integrative Sprachendidaktik, die Interkomprehension zwischen nah verwandten Sprachen, den *Éveil aux langues*-Ansatz und das Interkulturelle Lernen) in einer baltisch-nordisch Zusammenarbeit zu fördern und weiterzuentwickeln. Es wurde der Entschluss getroffen, zunächst mit dem *Éveil aux langues*-Ansatz zu arbeiten, d.h. jenem der vier pluralen Ansätze, der am weitreichendsten sprachliche Vielfalt einbindet, indem er, wie Candelier schreibt, "languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of some pupils)" (Candelier, 2003b, vgl. auch Candelier, 2008, 2009) einbezieht.

Der *Éveil aux langues*-Ansatz, im DELA-NOBA-Projekt als Ansatz definiert, der die sprachliche Aufmerksamkeit der Schüler durch einen pluralistischen Ansatz stärkt, ist im baltisch-nordischen Kontext noch weitreichend unbekannt. Die baltisch-nordischen Länder waren bislang weder in den größeren europäischen *Éveil aux langues*-Projekten (dem EVLANG Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums und dem Comenius II JaLing Projekt) noch in dem internationalen EDiLiC Komitee repräsentiert. Auch in der REPA-Datenbank gibt es gegenwärtig kaum Unterrichtsmaterialien aus dem baltisch-nordischen Kontext.

Der Ansatz erschien auch deshalb besonders relevant, da in den nordischen Ländern starke sprachliche Hierarchisierungen herrschen, die sich insbesondere in der Vorrangstellung der eng-

lischen Sprache manifestieren. Barfod stellt unter Verweis auf Haberland & Preisler fest: "In the 'global era' (Coupland 2010), English has been widely accepted as lingua franca. This certainly seems true for the Nordic countries, where English is much more of a world language than in many other parts of Europe (Haberland & Preisler 2015: 17)" (Barfod 2015:1). Laut Daten des *Special Eurobarometer 386* geben 70 bis 86% der Einwohner in den nordischen Ländern an, Englisch gut genug zu sprechen, um sich darin zu unterhalten. Im EU-Durchschnitt sind es nur 38% der Einwohner (Europäische Kommission, 2012). Auch in den baltischen Ländern, in denen (laut Hogan-Brun *et al.*, 2008) Russisch im Jahre 2008 noch den Status der *lingua franca* hatte, genießt die englische Sprache im Bildungskontext zunehmend höhere Bedeutung. Die baltischen Länder liegen im Eurobarometer leicht über dem europäischen Durchschnitt. Hier geben 38 bis 50% der Einwohner an, dass sie Englisch gut genug sprechen, um sich in dieser Sprache zu unterhalten.

Daryai-Hansen (2010) entwickelt mit Ausgangspunkt in früheren Arbeiten von Holmen & Jørgensen (2000), Lund & Risager (2001) und Risager (2005) ein Konzept sprachlicher In- und Exklusionshierarchisierungen und belegt empirisch Tendenzen sprachlicher Hierarchisierung, die im Dänemark der Gegenwart als hegemonisch im Sinne von 'vorherrschend' erachtet werden können: Englisch steht an der Spitze dieser sprachlichen Stratifikation und die Migrantensprachen, die implizit oder explizit exkludiert werden, am Ende. In der Mitte steht die dänische Sprache. Andere Sprachen, auch große Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch und Spanisch sowie die skandinavischen Sprachen werden im dänischen sprachpolitischen Diskurs kaum thematisiert. Das dänische Bildungssystem zementiert, wie Davidsen-Nielsen 2012 feststellt, die Dominanz der englischen Sprache: "If we are to promote multilingualism in Denmark, the teaching of other languages than English needs to be strengthened." (ibid.) Seit 2014 wird Englisch in Dänemark als obligatorische erste Fremdsprache bereits ab der 1. Klasse angeboten.



Juan Gris, *Le store*, 1914.

Aufgrund der starken sprachlichen Hierarchisierungen – insbesondere der Dominanz der englischen Sprache, die als Bedrohung für die nordischen Sprachen erachtet wird – wurde eine Sprachzusammenarbeit zwischen den nordischen Ländern koordiniert. Diese Zusammenarbeit wurde 2006 in der *Deklaration om nordisk språkpolitik* (Nordiska Råd, 2007) formalisiert und fokussiert insbesondere darauf, eine sogenannte Parallelsprachlichkeit zwischen dem Englischen und den nordischen Sprachen zu etablieren und eine Mehrsprachigkeit in den nordischen Ländern zu fördern.

Der *Éveil aux langues*-Ansatz kann unseres Erachtens einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, sprachliche Vielfalt neben dem Englischen an den nordischen Schulen einzubeziehen und hierdurch sprachlicher Vielfalt im Sinne von Axel Honneths Anerkennungstheorie (2003) mit sozialer Wertschätzung zu begegnen. Die übergeordnete Zielsetzung des DELA-NOBA-Projekts besteht darin, ein Netzwerk von Forschern und Lehrern zu etablieren, um zu untersuchen, wie der *Éveil aux langues*-Ansatz im baltisch-nordischen Kontext implementiert und weiterentwickelt werden kann. Das Projekt baut auf den vorliegenden Resultaten des JaLing (Candelier, 2003b), des EVLANG (Candelier, 2003a) und des REPA-Projektes auf. Zudem sollen die

Ergebnisse des DELA-NOBA-Projekts in die europäischen Netzwerke zurückfließen: Die baltisch-nordischen Länder sind seit 2014 im EDiLiC-Komitee vertreten und die Unterrichtsaktivitäten, die im DELA-NOBA-Projekt übersetzt und entwickelt werden, sollen abschließend in die REPA-Datenbank integriert werden.

Im Projekt können drei zentrale Phasen unterschieden werden: Im ersten Projektjahr lag der Fokus auf der *Integration von bereits existierenden Unterrichtsmaterialien* im baltisch-nordischen Kontext. Zudem wurden auf der Grundlage von Evaluationswerkzeugen, die im Rahmen des Jaling und des EVLANG-Projekts entwickelt wurden,

- Evaluationsbögen erarbeitet, auf denen die teilnehmenden Lehrer und Schüler die implementierten Unterrichtsaktivitäten beurteilen können;
- Fragebögen für die Eltern konzipiert, die primär die Einstellungen der Eltern zu Sprachenvielfalt, Sprachenlernen und metalinguistischen Kompetenzen vor und nach der Teilnahme ihrer Kinder an dem Projekt beleuchten;
- ein Fragebogen für Lehrer entwickelt, der der Frage nachgeht, inwieweit Lehrer in den baltisch-nordischen Ländern Erfahrungen mit Unterrichtsaktivitäten, die die sprachliche Aufmerksamkeit der Schüler durch einen pluralistischen Ansatz stärken, gesammelt haben.

Im jetzigen zweiten Projektjahr liegt der Fokus auf der *Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den baltisch-nordischen Kontext*. Diese Materialien werden von den teilnehmenden Schülern und Lehrern wiederum schriftlich beurteilt. Im kommenden dritten Projektjahr sollen *die Daten in den einzelnen Ländern und im Ländervergleich ausgewertet* werden. Die Projektergebnisse werden auf der Abschlusskonferenz, die am 25. April 2016 in Kopenhagen stattfindet, und in einer Themennummer des *International Journal of Education for Diversities* präsentiert. Die Projektaktivitäten und Forschungsergebnisse werden zudem im gesamten Projektverlauf im Internet (<http://www.ruc.dk/institutter/cuid/forskning/forskningsprojekter/dela-noba/>) und auf Facebook (<https://www.facebook.com/delanoba.nordplus>) vermittelt.

3. Die DELA-NOBA-Unterrichtsmaterialien

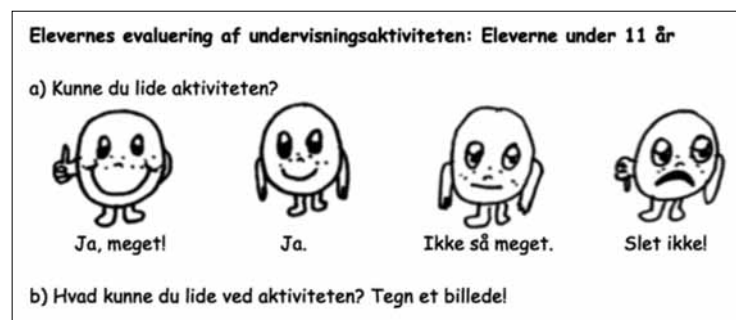
3.1 Unterrichtsmateriallisten

Für das erste Projektjahr wurde durch Michel Candelier und Petra Daryai-Hansen ein Über-

blick über bereits existierendes Unterrichtsmaterial erarbeitet, das den Projektteilnehmern im Rahmen eines ersten Workshop in Reykjavik präsentiert wurde. Es wurde jeweils eine Liste für die Primarstufe 1, die Primarstufe 2 und die Sekundarstufe 1 erarbeitet. Die Listen umfassen existierende Materialien aus verschiedenen Ländern und sind thematisch strukturiert. Es werden zwölf Themen unterschieden, u.a. der Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, Sprachgeschichte, gesprochene und geschriebene Sprache, verbale und non-verbale Kommunikation, das Sprachsystem, linguistische Variation, Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Diglossie, der Status von Sprachen und Sprachenlernen. Die Listen sind auf der Internetseite des Projektes abrufbar: <http://www.ruc.dk/institutter/cuid/forskning/forskningsprojekter/dela-noba/teaching-materials/>.

3.2 Ausgewähltes existierendes Unterrichtsmaterial

Auf der Grundlage des erarbeiteten Überblicks wählten alle teilnehmenden Lehrer im ersten Projektjahr jeweils drei Unterrichtsaktivitäten aus, die sie im Unterricht implementierten und gemeinsam mit ihren Schülern evaluierten.



Evaluationsbogen: Schüler unter 11 Jahren (Mochtest du die Aktivität? Was hat dir gefallen? Male ein Bild!)

Von den zahlreichen erprobten Unterrichtsmaterialien wurden dann insgesamt neun ausgewählt, die in die nordisch/baltischen Sprachen übersetzt werden sollen. Die Auswahl erfolgte auf der Grundlage der folgenden, kollaborativ festgelegten Auswahlkriterien:

A) Standardkriterien für 'gute' Unterrichtsmaterialien:

- Die Materialien sind lern- und handlungsorientiert und regen zum kooperativen und kreativen Lernen an.

B) Kriterien des *Éveil aux langues*-Ansatzes:

- Die Materialien integrieren sprachliche Vielfalt (Sprachen von Minoritäten, regionale Sprachen, Fremdsprachen...);
- Die Materialien fördern das Wissen, die Einstellungen und die Fertigkeiten der Schüler in Bezug auf sprachliche Vielfalt;
- Die Materialien vermieden Generalisierungen und Stereotypisierungen.

Es wurden Materialien des Combat+ und des Jaling-Projektes, des National Council for Curriculum & Assessment in Irland sowie Aktivitäten aus der REPA- und EDiLiC-Datenbank ausgewählt.

Primarstufe 1 (6-8 Jahre):

1. "Ordleg": <http://carap.ecml.at/tabid/2700/PublicationID/11/Default.aspx>
2. "Frère Jacques": <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/intercultural.pdf>
3. "Cooking detective": http://jaling.ecml.at/pdffdocs/suppots/slovenia/cooking_detective.pdf

Primarstufe 2 (9-11 Jahre):

1. "Addictively tasty": <http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/Addictivelytasty/tabid/2693/language/en-GB/Default.aspx>
2. "Fairy tales": <http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/Fairytales/tabid/2695/language/en-GB/Default.aspx>
3. "Language detective": http://jaling.ecml.at/pdffdocs/suppots/slovenia/language_detective.pdf

Sekundarstufe 1 (12-14 Jahre):

1. "Science and scientist": <http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/Scientists/tabid/2671/language/en-GB/Default.aspx>
2. "Our beautiful world": <http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/OurbeautifulearthAviewfromspace/tabid/2674/language/en-GB/Default.aspx>
3. "If you want peace...": <https://dl.dropboxusercontent.com/u/82051251/webEDiLiCenrevisio/www/Supportdid/resllenpau.htm>

3.3 Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien für den baltisch-nordischen Kontext

Im zweiten Projektjahr erarbeiteten die teilnehmenden Lehrer in Gruppen neun Unterrichtsaktivitäten für den nordisch/baltischen Kontext. Die Erarbeitung erfolgte auf der Grundlage der Erfahrungen, die die Lehrer im ersten Projektjahr gesammelt hatten und basierte auf den obengenannten Auswahlkriterien. Für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien im nordisch-baltischen Kontext wurde folgendes Kriterium spezifiziert:

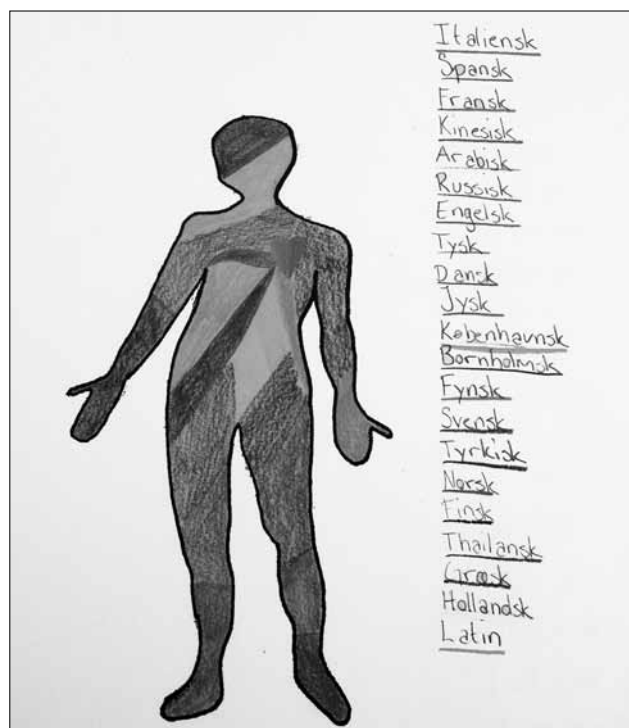
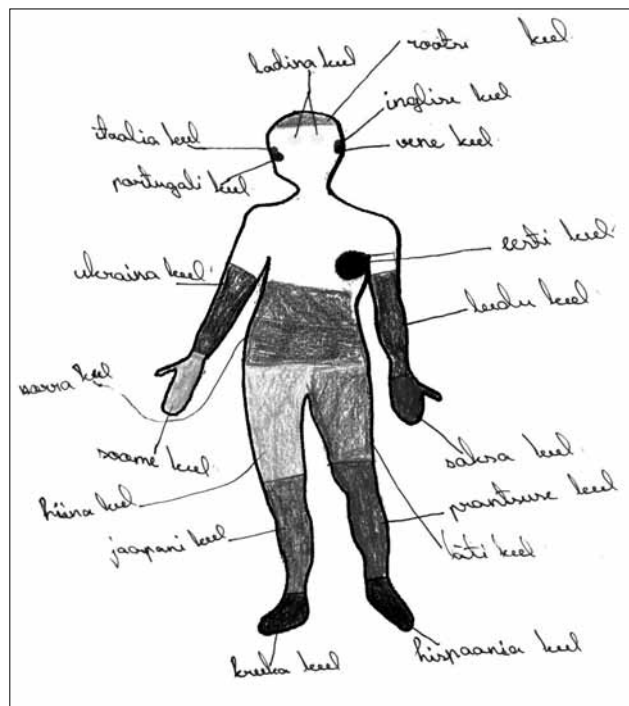
- Die Materialien integrieren *die nordischen und baltischen Sprachen sowie andere Sprachen, die in unserem Kontext relevant sind* (Sprachen von Minoritäten, regionale Sprachen, Fremdsprachen...).

Es wurden neun Unterrichtsaktivitäten erarbeitet, die die Arbeit mit sprachlicher Vielfalt inhaltlich z.B. mit Traditionen im Winter, berühmten Persönlichkeiten, Zeichentrickfiguren, Staatsaufbau, Zeichensetzung und dem Symbolismus in der Kunst verbinden.

4. Sprachenporträts und -blumen

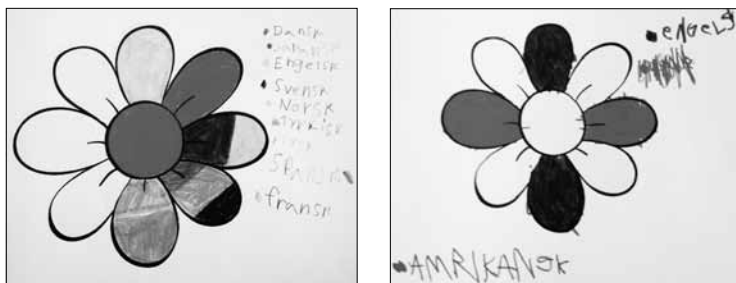
Zudem haben die Schüler im Projektverlauf, primär bevor die Unterrichtsaktivitäten implementiert wurden, mit Sprachenporträts gearbeitet (vgl. zu Sprachenporträts bspw. Krumm, 2001; Pluri-La, 2012).

Den Schülern wurde folgende Aufgabe gestellt: "Welchen Sprachen bist du im Laufe deines Lebens begegnet? Gebe jeder Sprache eine Farbe und verorte die Sprachen im Körper der Figur!"



Sprachenporträts: Beispiele von der estländischen und der dänischen Pilotschule

In der Primarstufe 1 wurde mit einer Sprachblume gearbeitet. Die Schüler sollten hier die Blätter der Blume mehr oder weniger färben, je nachdem, ob sie häufig oder selten mit der Sprache in Kontakt gewesen sind.



Sprachenblume in der Primarstufe 1: zwei Beispiele von der dänischen Pilotschule

Die Sprachenporträts und -blumen spiegeln die sprachliche Vielfalt, die Teil des Alltags der baltisch-nordischen Schüler ist. In den Illustrationen manifestiert sich, dass die Schüler ein Wissen über diese Sprachen haben: Sie können die Sprachen benennen. Sie verbinden die Sprachen mit einer affektiven Dimension: Sie können die Bedeutung, die diese Sprachen für sie persönlich haben, farblich und räumlich visualisieren. Die Schüler entwickeln durch die Aktivität zudem die Fertigkeit über diese Sprachen, die Teil ihres Alltags sind, zu kommunizieren: Sie vermitteln die Sprachen und die subjektive Bedeutung, die sie für sie haben, in ihren Sprachenporträts und -blumen. Zudem haben die älteren Schüler (ab Primarstufe 2) schriftliche Sprachautobiographien verfasst.

In diesen Autobiographien geben die Schüler an, dass sie zahlreichen Sprachen begegnen, u.a. Fremdsprachen, regionalen Sprachen und Sprachen von Minoritäten. Wie ein Schüler aus Dänemark schreibt: „Jeg er ikke så tit ude at rejse, i hvert fald ikke udenfor Skandinavien. Jeg bor i København som er hovedstaden i Danmark. Alligevel har jeg hørt en masse sprog.“ [Ich reise nicht so häufig, jedenfalls nicht außerhalb Skandinaviens. Ich wohne in Kopenhagen, der Hauptstadt Dänemarks. Trotzdem habe ich massenhaft Sprachen gehört.]

Aus den Autobiographien geht hervor, dass ihre Familie, Freunde oder Nachbarn andere Sprachen sprechen. Sie begegnen der sprachlichen Vielfalt zudem im Internet und in den Medien. Ein dänischer Schüler schreibt: „Jeg møder mange sprog på gaden, i metroen, flyet og i toget. Man hører mange samtaler på mange forskellige sprog.“ [Ich begegne vielen Sprachen auf der Straße, in der U-Bahn, im Flugzeug und im Zug. Man hört viele Gespräche in vielen verschiedenen Sprachen].

Selbst in der Primarstufe 1 gibt es nur äußerst wenige Schüler, die, wie im zweiten Beispiel, nur eine stark begrenzte Auswahl von Sprachen anführen.

5. Erste Forschungsergebnisse und Perspektiven

In einem ersten, vorläufigen Vergleich der Forschungsergebnisse aus Dänemark, Finnland und Island zeichnen sich folgende Tendenzen ab:

- Die Schüler, die Eltern und die Lehrer der teilnehmenden Pilotschulen sind dem *Éveil aux langues*-Ansatz äußerst positiv gegenüber eingestellt;
- Die Schüler haben den Eindruck, dass sie durch die Aktivitäten etwas Neues lernen, das ihnen bislang nicht vermittelt wurde;
- Die Eltern geben an, dass die implementierten Aktivitäten dazu beitragen, dass ihre Kinder über Sprachen und Kulturen reflektieren.

In den Evaluationen der Eltern und Lehrer zeichnen sich zwei zentrale Herausforderungen ab:

Zum einen wird deutlich, dass die positive Haltung der Eltern und Lehrer primär für die Einbeziehung der Aktivitäten im Rahmen der Sprachfächer gilt. Auch die teilnehmenden Lehrer sind zumeist Sprachlehrer. Es stellt sich die Frage, wie und ob *Éveil aux langues*-Aktivitäten auch in anderen Fächern, den sogenannten Nicht-Sprachfächern, integrierbar sind.

Zum anderen geht aus den Evaluationen der Eltern und Lehrer hervor, dass die sogenannten Migrantensprachen einen anderen Status zu haben scheinen als andere Sprachen. In den Antworten auf die Frage, welche Sprachen an den Schulen unterrichtet werden sollten, zeichnen sich in den Antworten der Eltern deutliche sprachliche Hierarchisierungen ab. Nahezu alle Eltern nennen Englisch. Zudem werden die Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch angeführt. Einzelne Eltern geben Italienisch und Chinesisch sowie die skandinavischen Sprachen Norwegisch und Schwedisch an. Migrantensprachen wie Arabisch und Türkisch werden hingegen nur von äußerst wenigen Eltern genannt. Eine gewisse Skepsis zeichnet sich auch in den Beantwortungen des Fragebogens ab, der in Dänemark von 27 Lehrern der Pilotschule und in Island von 82 Mitgliedern der Lehrgewerkschaft ausgefüllt wurden. Die Einstellungen der Lehrer zum *Éveil aux langues*-Ansatz ist grundsätzlich äußerst positiv. Nur in den Antworten auf die Fragen, ob der Ansatz zur Anerkennung aller Sprachen und zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen kann, sind

Der *Éveil aux langues*-Ansatz, der im DELA-NOBA-Projekt als Ansatz definiert wird, der die sprachliche Aufmerksamkeit der Schüler durch einen pluralistischen Ansatz stärkt, ist im baltisch-nordischen Kontext noch weitreichend unbekannt.

einzelne Lehrer deutlich zurückhaltender. Ein wesentlicher Forschungsschwerpunkt des Projektes wird deshalb auf der Fragestellung liegen, ob und welche Migrantensprachen in den Sprachenporträts und -blumen der Schüler und in den Aktivitäten, die durch die Lehrer gewählt und entwickelt wurden, einbezogen werden.

Durch die vorläufige Analyse wird vor allen Dingen deutlich, dass die bislang gesammelten Evaluationen durch semistrukturierte Fokusgruppeninterviews mit den beteiligten Schülern und Lehrern ergänzt werden müssen, wenn das Projekt nicht mit mehr offenen Fragen als offenen Antworten abgeschlossen werden soll.

Bibliographie

Candelier, M. (Ed.). (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M. (Ed.). (2003b). *Janua linguarum – The gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Candelier, M. (2008). Awakening to languages and educational language policy. In J. Cenoz & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 6: Knowledge about language) (pp. 1–14). Heidelberg: Springer.

Candelier, M. (2009). ‚L'éveil aux langues‘: ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In W. Wäter & G. Videsott (Hrsg.), *Migration und Mehrsprachigkeit* (pp. 93–114). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Daryai-Hansen, P. (2010). *Begegnungen mit fremden Sprachen; Sprachliche Hierarchien im sprachpolitischen Diskurs im Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Daividsen-Nielsen, N. (2007). *Danish language policy in comparison with the language policy of the European Union*. <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-14-Daividsen-Nielsen-Mother.pdf>

Europäische Kommission (2012). *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen: Bericht*. Brüssel: Europäische Kommission (Spezial Eurobarometer 386). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf

Haberland, H. & Preisler, B. (2015). The position of Danish, English and other languages at Danish Universities in the context of Danish society. In F.X. Vila & V. Bretxa (Eds.), *Language policy in higher education: the case of medium-sized languages* (pp. 15–42). Bristol: Multilingual Matters.

Hogan-Brun, G., Ozolins, U., Ramonienė, M. & Rannut, M. (2008). Language politics and practices in the Baltic States. *Current issues in language planning*, 8, 469–631.

Holmen, A. & Normann Jørgensen, J. (2000). Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. In A. Holmen & J. N. Jørgensen (Hrsg.), *Sprogs status i Danmark år 2011* (pp. 75–90). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Honneth, A. (2003, 2. Aufl.). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen: ledende Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Lund, K. & Risager, K. (2001). Dansk i midten. *Sprogforum*, 19, 4–8.

Nordiska Råd. (2007). *Deklaration om nordisk språkpolitik 2006*. København: Nordiska Ministerrådet. www.norden.dk

Pluri-La. (2012). *PLURI-LA: plurilingualism-language autobiographies project*. En ligne: <http://www.pluri-la.eu>

Risager, K. (2005). Sproglige eksklusionshierarkier: de hundrede sprogs betydning. *Fra Minoritetsstudiers værksted*, 2, 1–21.

Petra Daryai-Hansen

ist Professorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für englische, germanische und romanische Studien der Universität Kopenhagen und der Lehrerbildung des University College Capital, Dänemark. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Internationalisierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Sie leitet das DELA-NOBA-Projekt und ist Teil des REPA-Teams.

Maive Meister

hat von 1997–2003 das Studium der Germanistik und von 2002–2004 den Magisterstudiengang Übersetzen an der Universität Tartu absolviert. Seit 2009 führt sie ein Promotionsstudium an derselben Universität durch. Von 2004–2005 war Maive Meister Lehrbeauftragte, von 2005 bis 2014 Sprachassistentin an der Abteilung für Germanistik der Universität Tartu. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Maive Meister repräsentiert als Forscherin Estland im DELA-NOBA-Projekt.

Elisa Tonello

studiert Deutsch und Philosophie an der Universität Roskilde. In diesem Zusammenhang arbeitet sie als studentische Hilfskraft an dem DELA-NOBA Projekt und ist unter anderem zuständig für die elektronischen Fragebogen und die Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien. Elisa Tonello hat seit 2012 an verschiedenen Projekten mit Fokus auf Begegnungen mit Sprachen und Kulturen teilgenommen.

La didattica integrata nell'educazione plurilingue: la sfida della pluralità

Anna Maria Curci | Roma | I

Der Beitrag stellt Praktiken integrierter Sprachenerziehung unter Berücksichtigung der Didaktik der „Tertiärsprachen“ vor. Es handelt sich um im Unterricht erprobte Vorschläge, die im Rahmen von Lehrerweiterbildungskonzepten wie zum Beispiel dem Plan „*Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*“ erarbeitet wurden. In deren Mittelpunkt steht die Förderung der Vielfalt der Ansätze, also „der pluralen Ansätze“ im Unterricht, wonach sich Lehrende auf Sprachmittel und überhaupt auf alle Mittel zur Förderung spezifischer sowie fächerübergreifender, metasprachlicher und metakognitiver Kompetenzen einigen.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 26 und 27

1. La didattica integrata nell'educazione plurilingue: il contesto di riferimento

Sin dai suoi primi passi nella pratica dell'insegnamento-apprendimento in contesti istituzionali, l'educazione plurilingue si è manifestata in Italia come didattica integrata delle lingue, con un accento inizialmente posto sui rapporti tra italiano, lingua di scolarizzazione per tutti e lingua materna per molti tra gli apprendenti, e lingue straniere del curriculum. Un esempio per tutti è costituito, già nel 1979, dai *Programmi per la Scuola Media*, nei quali, sulla scorta delle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica e democratica* (GISCEL) del 1975, si sottolinea la necessità di una messa in comune di intenti e di pratiche, per esempio sin dalla scelta della terminologia per la descrizione dei fenomeni linguistici. Gli anni Novanta registrano in Italia un rin vigorito impegno per il plurilinguismo nel curriculum: a tale proposito vanno menzionati il progetto istituzionale per l'introduzione di una seconda lingua extra-curricolare nella scuola media (che diventerà, poi, esteso anche alla secondaria di secondo grado, "Progetto Lingue 2000") e, a suggerire l'avvenuto cambio di prospettiva, i contributi di Cristina Lavinio e di Daniela Bertocchi, a dimostrazione di come teoria linguistica e ricerca didattico-metodologica siano affiancate nello sforzo di conferire una dimensione realmente plurale agli apprendimenti.

Un impulso formidabile alla ricerca-azione nel campo dell'educazione plurilingue in Italia è stato dato dal piano di formazione in servizio degli insegnanti di italiano L1 e L2, di lingue classiche e di lingue moderne, conosciuto come "Piano Poseidon" e, nella sua prosecuzione, come PON, dal titolo "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue". Il piano ha avuto innanzitutto il merito di sensibilizzare gli insegnanti, soprattutto quelli del settore della secondaria di primo e secondo grado, ma, per naturale estensione, anche quelli della scuola primaria, nonché i docenti impegnati nella formazione iniziale, al principio fondante della pluralità, alla ricerca interlinguistica di Mario Wandruszka, alla novità del suo approccio, basato sul confronto di traduzioni in più lingue di uno stesso brano, al riconoscimento della predisposizione di ciascun individuo al plurilinguismo¹, alle riflessioni, di grande rilevanza teorica e pratica, di Gogolin, di Meißner, di Königs, di Krumm, ai documenti del Consiglio d'Europa – in particolare al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue² e al CARAP, Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, agli approfondimenti e alle aperture scaturiti dal CARAP – la banca dati dei materiali e il progetto IPEPI (focalizzato sul coinvolgimento di genitori ed educatori nell'educazione plurilingue e interculturale inclusiva), solo per menzionarne alcuni.

2. Una sinfonia di lingue e culture: la didattica integrata nell'insegnamento del tedesco in Italia

Gli esempi di seguito proposti si riferiscono a pratiche di insegnamento del tedesco in Italia. La scelta nasce dal desiderio di chi scrive di proporre percorsi concreti, già sperimentati ovvero in via di sperimentazione. Si tratta tuttavia, è bene

specificarlo, di modelli che nulla perderebbero della loro efficacia se trasferiti ad altre lingue, ad altre culture.

2.1. La didattica integrata e le lingue successive: l'esempio del tedesco in Italia

Nelle scuole secondarie italiane, il tedesco è insegnato prevalentemente come seconda o terza lingua straniera, dunque come “Tertiärsprache”, come lingua appresa dopo almeno due lingue, quella materna e la prima lingua straniera. Come già nel 1990 facevano notare Karl-Richard Bausch e Manfred Heid, curatori del volume *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, l'insegnante di una “lingua successiva”, come è il tedesco in Italia, non può e non deve ignorare l'esistenza di conoscenze, competenze e capacità che gli studenti hanno acquisito ovvero sviluppato nei precedenti percorsi di apprendimento linguistico.

2.2. Competenze trasversali, trasferibilità delle competenze e CLIL

Gli studenti che si avvicinano allo studio di una lingua “successiva” hanno dunque un bagaglio di competenze di base e hanno raccolto esperienze significative riguardo tecniche, strategie e stili di apprendimento. In accordo con una concezione complessa e dinamica delle competenze, nella quale i fattori metacognitivi rivestono un ruolo di primo piano, occorrerà allora che l'insegnante si adoperi per promuovere l'attivazione consapevole di processi e operazioni che troppo spesso restano muti e inoperosi. Insomma, non si parte né si deve partire da zero. Questo richiede che, in fase di progettazione così come in fase di esecuzione e di valutazione degli apprendimenti, la trasversalità affianchi e integri la programmazione disciplinare.

Occorre dunque che l'insegnante osi abolire i limiti disegnati dai tradizionali ambiti disciplinari, conservare, al contempo, una salda padronanza della mappa epistemologica della disciplina insegnata, superare la resistenza alla condivisione di obiettivi, modalità di intervento, linguaggi. Proprio questo appare il punto privilegiato sul quale si innesta un approccio CLIL – apprendimento integrato di lingua e contenuto – che voglia essere davvero innovativo e che metta in moto buone pratiche di progettazione comune, riflessioni sulla natura linguistica (Wolff la chiama “sensibilità linguistica”) di ciascun insegnamento disciplinare e su tutti i fattori in grado di promuovere una mediazione didattica efficace. I progetti CLIL progettati e sperimentati secondo questo principio hanno visto il coinvolgimento delle scienze naturali (*Acqua e vita. Der Faktor Wasser und die Umwelt am Beispiel des Ökosystems Tiber*), della storia (*Modul Front und Heimat*), della storia dell'arte (*Dürer, Un umanista europeo; Illusionsmalerei und Schönheitsideal. Die Villa Farnesina in Rom*). L'elenco non può e non vuole essere esaustivo, né intende escludere alcuna disciplina del curriculum scolastico dal campo di applicazione del CLIL – si pensi, per esempio, alla fisica, all'educazione alimentare, alla geografia, come dimostrano i materiali della banca dati del CARAP e quelli pubblicati sul sito del Goethe-Institut. Ciò che va messo in evidenza, tuttavia, è che si tratta in tutti i casi di moduli che prevedono la progettazione comune e, laddove possibile, la compresenza dell'insegnante o, ancor meglio, degli insegnanti di lingua moderna e dell'insegnante di “disciplina non linguistica”, uniti nello sforzo di superare le barriere tradizionali tra discipline oggetto degli insegnamenti in ambito istituzionale, con particolare riferimento alle scuole.

2.3. Modelli di descrizione della lingua: l'importanza delle scelte

Anche da quanto esposto a proposito dell'approccio CLIL, è in particolar



Umberto Boccioni, Sotto la pergola a Napoli, 1914.

**Occorre andare oltre i limiti
disegnati dai tradizionali ambiti
disciplinari, conservare una salda
padronanza della mappa
epistemologica della disciplina
insegnata, superare la resistenza alla
condivisione di obiettivi, modalità di
intervento, linguaggi.**

modo nella fase di riflessione sulla lingua e nella promozione di operazioni metalinguistiche emerge in tutta la sua evidenza la necessità di adottare linguaggi comuni e comuni modelli di descrizione della lingua. È un dato di fatto che alla lingua insegnata si accompagni sovente, nella tradizione didattica italiana, un modello di insegnamento grammaticale. La banda di oscillazione si estende solitamente tra il polo dell'approccio normativo e quello del nozionale-funzionale. Una grammatica cognitiva rappresenta senz'altro una concreta proposta di superamento di questa dicotomia, tanto più se si presenta come una "grammatica per tipi" e presuppone, dunque, che l'insegnante sia in possesso di nozioni di tipologia linguistica, anche relativamente a lingue non europee, ma presenti nella biografia linguistica degli studenti. Nella pratica didattica di un'educazione linguistica realmente plurilingue, dunque realmente integrata, il modello valenziale si è rivelato particolarmente efficace, come recentemente confermato dagli studi sull'analisi della frase secondo la grammatica valenziale (Lovison 2015). Un esempio concreto di buone pratiche è fornito dal percorso elaborato da Donatella Lovison e Rosanna Pelegatta, con contributi di Anna Maria Curci e Vittoria Sofia *Riflessioni sull'aspetto verbale imperfettivo in un'ottica plurilingue*.

2.4. Pluralità dei livelli di comparazione

La comparazione tra una lingua "successiva" e le altre lingue dell'apprendente (lingua materna, lingua di istruzione, altre lingue straniere, lingue classiche) deve essere costantemente incoraggiata. Gli ambiti privilegiati sono l'ambito fonologico, l'ambito semantico, l'ambito morfologico. Forniscono al riguardo esempi concreti le attività proposte in Curci-Mineni-Rainoldi (2008). Ulteriori spunti per un lavoro comparativo provengono dalla dimensione letteraria dell'educazione linguistica: si pensi al percorso geocritico su Ottiero Ottieri, Ermanno Rea, Elfriede Jelinek, Lutz Seiler (C. Nesi, A.M. Curci), così come ai percorsi *Fabula/Novelle/Racconto: (un viaggio didattico) tra le lingue e le culture* (A.M. Curci; F.R. Sauro, C. Spingola); *Insegnare e apprendere poesia nel triennio: ipotesi per un percorso plurilingue* (F.R. Sauro, A.M. Curci), progettati nell'ambito del PON "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue". Nei progetti menzionati, tutti consultabili in rete, la condivisione di strumenti per l'esplorazione di fenomeni e testi sotto diversi aspetti, la progressiva familiarizzazione con attività di confronto e di individuazione di affinità e di divergenze, hanno prodotto ricadute significative sia per quanto concerne il rafforzamento delle competenze nelle varie lingue e culture, sia per ciò che riguarda una crescente disinvoltura con operazioni metalinguistiche e metacognitive.

3. Presupposti per l'attuazione e prospettive

Perché l'educazione plurilingue e interculturale possa realizzarsi, nel rispetto dei principi enunciati e declinati dal CARAP, devono intervenire considerazioni e misure di politica linguistica e di politica scolastica, occorre disegnare ipotesi per un curriculum plurilingue, il quale a sua volta non potrà ignorare questi aspetti: percezione di situazioni di multilinguismo, comparazione tra lingue e tra queste elaborazione di collegamenti su aspetti sociali e culturali, acquisizione di strategie per l'apprendimento delle lingue. Un ripensamento dei curricula in questa direzione dovrà necessariamente essere accompagnato da una profonda riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti: a questo fondamentale presupposto il piano *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue* ha voluto fornire una risposta concreta, ampia, articolata e consapevole della complessità del compito e dei fattori in gioco. Ai fini dell'attuazione di percorsi CLIL, è necessaria una riflessione sulla natura linguistica di qualsiasi intervento di mediazione didattica. La pratica dovrà infine prevedere momenti comuni di progettazione e di realizzazione dei percorsi, affinché la didattica integrata, punto cardine di una educazione plurilingue e interculturale, non resti nel limbo delle buone intenzioni.

Note

¹ "Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa [...] Suo oggetto è il plurilinguismo umano, cioè tutto quello che si sviluppa entro i due poli dell'uniformità e dell'universalità, quanto abbatte e sopprime barriere e muraglie linguistiche fra gli uomini" (Wandruszka-Paccagnella, 1974).

² Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* ha avuto, tra l'altro, il merito di elevare la "competenza plurilingue e pluriculturale", "complessa e composita" a finalità sovraordinata.



Juan Gris, Nature morte à la bouteille de Bordeaux, 1919.

Biblio-sitografia

AA.VV. (2005-2015). *Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue*. INDIRE. <http://www.scuolavalore.indire.it/superguida/plurilingue/>

Bausch, K.-R. & Heid, M. (Hrsg.) (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.

Bertocchi, D. (1999). *Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa*. http://www.reteellis.it/documenti/Bertocchi_Non%20solo%20Ital.pdf

Candelier, M. et al (2012). *CARAP: un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture: competenze e risorse*. Traduzione dal francese di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini. Strasbourg: Consiglio d'Europa. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/3117/3309>

CARAP, Pagina Italia (a cura di Anna Maria Curci). <http://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx>

Curci, A.M. (2002). Chi non conosce lingue straniere, non sa nulla della propria. *Lend*, XXXI(3), 12-19. <https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/wandruszka1.pdf>

Curci, A.M., Mineni, E. & Rainoldi, M. (2008). L'integrazione delle lingue nel curriculum scolastico: dalla teoria alla pratica. *Lend*, XXXVII(3), 147-152. https://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/curci_mineni_rainoldi_3_08.pdf

Curci, A.M. (2012). Il quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP). *Italiano LinguaDue*, 2, 1-ix. Risorse in rete: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2824/3027>

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus in multilingualen Klassen*. Münster/New York: Waxmann.

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

Lavinio, C. (1997). *Il plurilinguismo nel curriculum*. (Intervento al seminario: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22.-24 aprile 1997).

Lovison, D. (2015). *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale*. Roma: Aracne.

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Eds.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Reich, H.H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann. <http://oesz.at/download/cm/Curriculum-Mehrsprachigkeit2011.pdf> – (versione inglese): <http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf>

Trim, J., North, B. & Coste, D. (Consiglio d'Europa 2001; traduzione italiana 2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Traduzione italiana di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle. Milano: La Nuova Italia Oxford.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Wandruszka, M. (1991). *Wer fremde Sprachen nicht kennt...: das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München: Piper.

Wandruszka M. & Paccagnella, I. (1974). *Introduzione all'interlinguistica*. Palermo: Palumbo.

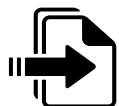
Anna Maria Curci

insegna tedesco – lingua e civiltà nel Liceo Linguistico dell'Istituto Statale "Vincenzo Arangio Ruiz" di Roma ed è responsabile del gruppo romano di LEND, Movimento di lingua e nuova didattica. Autrice di manuali e di antologie letterarie per l'insegnamento del tedesco, ha elaborato materiali di studio e percorsi per la formazione iniziale e in servizio, con particolare attenzione per l'educazione plurilingue e per i progetti del CELM di Graz ai quali ha collaborato (banca dati CARAP, progetto IPEPI, formazione sul CARAP). Con Edoardo Lugarini ha tradotto il CARAP in italiano.

Online-Unterrichtseinheiten zur Entwicklung von *Language Awareness*

Sara Alloatti, Anne-Christelle Bovet & Barbara Somenzi-Käppeli | Zürich | CH

L'atelierdeslangues.ch (version allemande: Fremdsprachenwerkstatt.ch) est un manuel modulaire en ligne qui vise au développement du *language awareness* à travers 26 unités didactiques prêtes à l'emploi en classe. Disponible gratuitement, il soutient un enseignement interdisciplinaire et les approches plurielles de l'enseignement des langues.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 5, 19 et 26

Das mehrfach prämierte, kostenlose Online-Lehrmittel Fremdsprachenwerkstatt.ch (**deutsche Fassung**) / Atelierdeslangues.ch (**französische Fassung**) ist ein optimales Lehrwerkzeug, um das aktive Reflektieren über Sprachen im Schulzimmer zu fördern. Es gibt sie seit 2007 und – da Mehrsprachigkeitsdidaktik erst im Laufe der letzten Jahre fester Bestandteil des Sprachenunterrichts wurde – ist sie aktueller denn je: Sie bietet Lehrpersonen eine breite Palette an praxisorientierten und praxisnahen Unterrichtssequenzen. Die Unterrichtseinheiten erlauben der Lehrperson, ohne theoretisches Vorwissen und Vorbereitungsaufwand interdisziplinäre Ansätze in den eigenen (Fremd)Sprachenunterricht zu integrieren.

Struktur

Unter dem Motto „Fremdsprachen sind nicht fremd!“ sind sämtliche Lernmaterialien folgenden **drei Fragestellungen resp. Teilbereichen** untergeordnet:

1. Wie lerne ich Sprachen?
Schülerinnen und Schüler erfahren, wie sie eine Sprache lernen und wie sie den Prozess des Fremdspracherwerbs optimieren können.
2. Wie haben sich Sprachen entwickelt?
Anhand von vielen Beispielen aus dem europäischen Sprachraum wird gezeigt, wie sich Sprachen in den Dimensionen Zeit, Raum und Gesellschaft verändert haben und wie sie sich im ständigen Wandel befinden.

3. Welche Sprachen spricht man in der Schweiz?
Verschiedene Aktivitäten ermöglichen einen Einblick in die schweizerische Sprachenvielfalt und zeigen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Sprachrealitäten auf. Gerade in diesem Teilbereich wurden die Inhalte der deutschen und der französischen Fassung der jeweiligen Perspektive angepasst.

Vielfältige sprachliche Phänomene werden wiederum in **8 Modulen** (resp. in **26 Unterrichtseinheiten**) didaktisch aufbereitet. Die Länge jeder Einheit ist variabel, sie liefert Stoff für eine oder mehrere Unterrichtsstunden – die gesamte Werkstatt bietet Lernstoff für über 70 Lektionen. Jede Einheit kann flexibel entweder alleine oder mit anderen kombiniert durchgearbeitet werden. Da bereits alles Notwendige zur Klassenarbeit vorhanden ist (also Hintergrundinformationen, Diagramme, Animationen, Übungen, Arbeitsblätter usw.), können die Unterrichtseinheiten mit geringem Vorbereitungsaufwand direkt am Bildschirm oder im Klassenzimmer mit Fotokopien eingesetzt werden.

Ziel und Zielgruppe

Das Projekt entstand aus dem Bedürfnis, Sprachreflexion vermehrt in das Klassenzimmer zu bringen. Die Fremdsprachenwerkstatt will also die Entwicklung von *Language awareness* fördern. Alle didaktischen Materialien eignen sich für die Sekundarstufe II, sie können aber auch in der Sekundarstufe I oder in der Hochschullehre eingesetzt werden. Es wurde besonders darauf geachtet, die sozialen Formen sowie die Unterrichtsmethoden zu variieren. Das Grundkonzept dieser Werkstatt basiert auf einem **Blended-Learning**-Ansatz, d.h. einer Kombination von klassischem Präsenzunterricht mit digitalen Materialien und Medien dort, wo sie einen klaren

Mehrwert schaffen. Neue Medien werden darum sparsam und zweckorientiert eingesetzt.

Eine modulare Struktur

Die Einheiten der Fremdsprachenwerkstatt funktionieren wie Bauklötze: Obwohl sie thematisch geordnet sind, lassen sie sich gut frei kombinieren. Dies hat Vorteile für die Lernenden, für Lehrpersonen und begünstigt interdisziplinären Unterricht.

Lernende können im Rahmen von Projekten zur Förderung des selbst-

organisierten Lernens ihre Lernpfade selbst gestalten, wobei sie am Ende jeder Einheit Empfehlungen zu weiterführenden Modulen oder zu weiteren Angeboten im Netz erhalten.

Lehrpersonen wählen gezielt einzelne Unterrichtseinheiten und behandeln sie ganz oder teilweise.

Die Online-Plattform fördert interdisziplinären Unterricht, da die Einheiten in Absprache mit Lehrpersonen anderer Fächer (auch mit Nicht-Sprachfächern) behandelt werden können. So schlägt die Einheit „Das Beispiel des Kaninchens“ (5.2) Brücken zu mehreren Sprachfächern, zu Geschichte und Biologie. Umgekehrt

kann jede Fachlehrperson eine Einheit für ihre Lehrziele übernehmen: Die Einheit „Meine Sprachkenntnisse“ (1.1) kann im Deutschunterricht eingesetzt werden, die Einheit „Methodenwerkstatt“ (1.4) im Französischunterricht, die Einheit „Präfixe und Suffixe“ (2.3) im Lateinunterricht, die Einheit „72% lateinischer Wortschatz“ (5.3) im Englischunterricht, die Einheit „Lehnwörter in der Schweiz“ im Italienischunterricht. In der Rubrik „Infos für Lehrpersonen“ kann eine Übersicht über solche Kombinationsmöglichkeiten konsultiert werden.

Ein Beispiel für den Aufbau einer Einheit

2.2. Zwischensprachliche Korrespondenzregeln

Regeln herausfinden

Sicher erlauben dir deine Kenntnisse, viele der leeren Felder in der folgenden Tabelle auszufüllen. Hinweis: Du musst dabei wissen, dass die meisten Wörter, welche einen lateinischen Ursprung haben, vom Akkusativ abgeleitet werden. Deshalb nimmt er in der Tabelle eine zentrale Stellung ein. Achtung! Wenn die Tabelle ganz leer erscheint, musst du den Browser wechseln (in Explorer funktioniert sie nicht, wähle z.B. Firefox).

Deutsch	Englisch	Latein	Französisch	Spanisch	Italienisch
	impression			impresión	
		actionem		acción	azione
			communication		
		realitatem		realidad	realità
-	-		vérité		
	quality				
					notte
		octo		ocho	
-	-	*lactem	lait		

Unterhalb der Menüleiste ist eine Seite aus der Einheit 2.2 zu „Zwischensprachlichen Korrespondenzregeln“ abgebildet (links die Kapitel, rechts die zu bearbeitenden Inhalte). Die Aufgaben sind teilweise am Bildschirm zu lösen und teilweise im Klassenverband (Blended Learning).

Konkret: Nachdem die Lernenden ihre Vorkenntnisse zu den Analogien zwischen Sprachen aktiviert haben („Ähnlichkeiten sehen“), werden sie eingeladen, die abgebildete Tabelle auszufüllen, wobei sie ihre Lösungen interaktiv überprüfen können. In Gruppen formulieren sie dann Korrespondenzregeln. In „Regeln verstehen“ erklärt eine Animation zu Lautveränderungen, warum sich Wörter in verschiedenen Sprachen auseinanderentwickelt haben. „Teste dein Leseverständnis I“ und „Animierte Vertiefungsbeispiele“ nutzen interaktive Bereiche der EuroComRom-Projektwebsite. Zum Schluss wählt der Lernende einen aktuellen Zeitungsartikel („Teste dein Leserverständnis II“) und kann mit einem Kreuzworträtsel das Gelernte überprüfen („Abschlusspiel“).

Das Rad nicht neu erfunden

Nicht alle Aktivitäten, die in der Fremdsprachenwerkstatt angeboten werden, wurden neu konzipiert. Einige davon bauen Brücken zu hervorragenden digitalen Werken, die leider oft zu wenig bekannt sind. So enthält nicht nur die oben beschriebene Einheit 2.2 verschiedene Materialien aus der Website des Projekts EuroComRom, sondern das ganze Modul 2 orientiert sich an den theoretischen Ansätzen dieses europäischen Projekts zur Förderung der Interkomprehension. Ein weiteres Beispiel für die Integration von hervorragendem Lernmaterial aus dem Netz ist der Verweis auf das E-Learning-Modul über Sprachgeschichte des Projekts Linkolon der Universität Essen.

Bewährte Anwendung in der Praxis

Die meisten Lehrpersonen nutzen die Fremdsprachenwerkstatt modular und punktuell im eigenen Sprachunterricht – in einigen Mittelschulen wurde die Plattform in Sonderwochen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schweiz von mehreren Lehrpersonen verwendet. „Im Deutsch- wie im Lateinunterricht eignet sich die Fremdsprachenwerkstatt hervorragend; die Schüler können interaktiv und je nach Interesse und sprachlichem Repertoire an unterschiedlichen Orten und auf unterschiedlichen Niveaus einsteigen. Sie haben erkennbar Spass, sich gemeinsam auf Entdeckungsreise zu begeben, und sie lernen das, was im Fachunterricht oft zu kurz kommt: die Vernetzung und Kontextualisierung“, erklärt Deutsch- und Lateinlehrerin Ulrike Zeuch.

An der Kantonsschule Menzingen fand die Fremdsprachenwerkstatt im neuen Fach „Sprachwelten“ Eingang: „Die Schülerinnen und Schüler werden heute schon früh mit einer Vielzahl von Sprachen konfrontiert, nicht nur im schulischen Kontext. Das Fach „Sprachwelten“, das an der Kantonsschule Menzingen erstmals im Schuljahr 16/17 in der 2. Klasse des Langzeitgymnasiums angeboten wird, setzt sich zum Ziel, die Lernenden für die Bedeutsamkeit der Sprache für die Identität eines Menschen, aber auch für die Identität einer Region oder eines Landes zu sensibilisieren und damit die Wertschätzung gegenüber andern Menschen und ihren Sprachen zu fördern. Die Fremdsprachenwerkstatt ist dabei ein einmaliges Hilfsmittel, denn sie lenkt die Wahrnehmung von den Unterschieden auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen und ermöglicht es Distanz abzubauen und Vertrauen zu gewinnen“, sagt Simone Lang, Fachverantwortliche für das innovative Konzept.

Nicht zuletzt liefert die Fremdsprachenwerkstatt konkrete Unterrichtsbeispiele für Lehrpersonen in Ausbildung: Dozentin Filomena Montemarano der FHNW erklärt „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist als Forschungsschwerpunkt ein fester Bestandteil der Professur Di-

Die Fremdsprachenwerkstatt in Zahlen:

Die Gratis-Online-Plattform steht in 2 Sprachen zur Verfügung.

Sie besteht aus 3 Teilbereichen respektive 8 Modulen, die je aus 3-4 Unterrichtseinheiten bestehen. Also 26 Unterrichtseinheiten, die wiederum in 163 Kapitel eingeteilt sind. Das ergibt Lernstoff für über 70 Lektionen.

Das Projekt wurde von 2006-2007 realisiert und im Rahmen der einmaligen Ausschreibung „Good Practice“ der PPSiN-Initiative mit 40'000.- Fr finanziert. Die Plattform hat 2 Preise gewonnen (Good-Practice-Anerkennungspreis, Oertli-Stiftung-Förderpreis).

daktik an der PH FHNW. Entsprechend zentral ist sie in der Ausbildung der angehenden Sekundarlehrpersonen. Der Einsatz der Fremdsprachenwerkstatt bietet einen idealen Einstieg ins Thema und hilft den Studierenden dank ihrer modularen und interaktiven Struktur, sich rasch einen Überblick über die Vielfalt des Themenbereichs zu schaffen“.

Sitographie

Alloatti, S. & Bovet, A.-Ch. (DirS). (2007). *Des langues étrangères pas si étrangères que ça! Plateforme interdisciplinaire pour la promotion du «Language Awareness»: un projet «Good Pr@ctice» (PPP-SiN)*. En français: Atelierdeslangues.ch / En allemand: Fremdsprachenwerkstatt.ch.

Sara Alloatti

ist Dozentin der Fachdidaktik Italienisch III an Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, Gymnasiallehrerin für Italienisch/Französisch am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl in Zürich und Lehrmittelautorin („Tracce“ – ein Italienischlehrmittel für Deutschsprachige).

Anne-Christelle Bovet

hat im Bereich Französische Sprachwissenschaft dissertiert und ist Französischlehrerin an der Kantonsschule Enge in Zürich.

Barbara Somenzi-Käppeli

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an der PH Zürich und Koautorin des Handbuchs „Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera“ sowie „Italiano subito“.

Pour une innovation didactique au Maroc: les approches plurielles des Langues et des Cultures

ou comment aider les élèves marocains à apprendre le français langue étrangère ou seconde

Khalid Ez-Zaim | Al Hoceima | Maroc

This article focuses on the integration of pluralistic approaches to languages and cultures into Moroccan schools (in particular upper-secondary) as well as on issues linked to this integration and its impact on the country's linguistic and education policy. The initial development and implementation of plurilingual activities relevant to the Moroccan context within French lessons will be summarized and suggestions for further implementation and curricular change will be provided. I will also propose epistemological reflections on these approaches and will argue that plurilingualism can contribute to untangling the Moroccan linguistic situation, and that pluralistic approaches can help secondary-school students to improve their sociolinguistic competences.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 4, 5 and 14

Introduction

Au Maroc, dans le cadre de l'enseignement des langues à l'école publique, certaines pratiques comme le mélange des langues premières aux langues étrangères enseignées échappent quasiment aux orientations pédagogiques officielles. Issues de «transpositions internes» diverses, elles sont cependant d'ores et déjà largement répandues. Selon une étude que nous avons menée dans un lycée marocain (2013), 88% des enquêtés ont déclaré que leurs professeurs, tous niveaux confondus, faisaient constamment recours à d'autres langues en classe de français, en l'occurrence l'arabe marocain (darija) et l'amazighe (le tarifit).

Les élèves et leurs professeurs de langues ont développé d'eux-mêmes des stratégies qui relèvent de l'alternance codique afin de pouvoir surmonter les difficultés que les uns et les autres rencontrent, les professeurs pour enseigner une langue étrangère et les élèves pour se l'approprier. Les scientifiques, surtout en Europe, en ont déjà fait l'objet de multiples recherches et didactisations. Qu'en est-il alors au Maroc? Faut-il faire l'impasse sur ces pratiques qui existent bel et

bien dans les classes de langues? Doit-on céder au hasard ce qui doit et peut actuellement – grâce notamment aux *Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (désormais *APLC*) – être confié à la science, réduisant ainsi l'écart qui pourrait exister entre les savoirs langagiers à enseigner et les savoirs langagiers enseignés? Quels sont donc les apports possibles de ces approches dans ce contexte sociolinguistique, sociopolitique et socio-éducatif éminemment problématique qu'est le Maroc?

Dans cet article, nous tenons à montrer que le Maroc peut tirer des bénéfices énormes de l'adoption et du *plurilinguisme*, en tant que politique linguistique et éducative, et des *APLC* en tant qu'approches didactiques concrètes de cette politique: dénouer la situation linguistique nationale et *ipso facto* améliorer la qualité de l'enseignement des langues et du français (Ez-Zaim, 2014). Une telle prise de position implique de réfléchir aux modalités d'intégration de cette innovation didactique à l'école marocaine. En quoi est-il important que le Maroc s'aligne à ce nouveau paradigme scientifique? Ces approches sont-elles transférables dans ce contexte? Nous essaierons de répondre à ces questions en nous appuyant sur une étude que nous avons menée sur le terrain marocain.

1. La situation linguistique et éducative au Maroc: des problèmes aux solutions

La situation linguistique nationale est souvent qualifiée par les spécialistes marocains de *complexe* et *insoluble*. Pourtant, il reste à savoir à quoi cette complexité tient vraiment: la situation est-elle par nature complexe ou est-elle voulue telle? Y a-t-il une réelle volonté politique pour aménager équitablement la «chose linguistique» du

pays? Les intervenants dans les débats sur les langues marocaines, scientifiques, décideurs, acteurs associatifs, etc., peuvent-ils se défaire des stéréotypes et clichés qu'ils ont vis-à-vis des langues qui ne sont pas les leurs? Leurs discours ne sont-ils pas déclenchés par des idéologies racistes et égocentristes? Les scientifiques ont-ils vraiment l'intention de servir la science ou de s'en servir comme d'un instrument idéologique? La supériorité de certaines langues, l'incapacité d'autres d'assumer des fonctions comme celle de langue de la science, les alibis de «langue de la religion», «langue de l'économie», etc., ne s'agit-il pas plutôt d'idéologèmes exploités pour dominer et faire prévaloir une langue sur une autre, une culture sur une autre?...

Si «une langue c'est ce que nous en faisons» (Bounfour, 2012), une situation linguistique, c'est aussi ce que nous en faisons. *Complexe et insoluble?* Une situation linguistique sans solution est une situation mal posée: la complexité et l'insolubilité sont moins des réalités objectives pouvant désigner la situation linguistique nationale que des façons de la considérer.

Le défi que le Maroc doit relever est dès lors de faire en sorte que cette situation soit dénouée le plus vite possible en optant pour une politique linguistique et éducative qui prend en compte la pluralité des langues et des cultures. Quelle pourrait alors être cette politique si ce n'est celle du *plurilinguisme* et de son implication didactique: *les approches plurielles des langues et des cultures?*

Nous postulons que des démarches didactiques relevant de ces approches constituent un moyen privilégié – mais pas miraculeux – de dépasser les problèmes qui, nous semble-t-il, gangrènent la situation linguistique marocaine et freinent toute évolution possible. Nous résumons ces problèmes ainsi que les apports possibles des *APLC* dans le tableau ci-après:

Problèmes soulevés	Apports possibles du PLURILINGUISME et des <i>Approches Plurielles</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La politique de non politique vis-à-vis de l'arabe marocain. • L'insuffisance, dans l'immédiat, du degré de fonctionnalité de l'arabe marocain et de l'amazighe. • Le déséquilibre statutaire entre les langues nationales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réhabiliter et revaloriser les langues premières et régionales en les intégrant dans le système éducatif en tant que langues d'appui (l'arabe marocain et l'amazighe). • Permettre à toutes les langues et cultures de trouver, à l'intérieur de la nation, leur légitime expression. • Une véritable politique plurilingue permet de dépasser les problèmes de statuts des langues, de leurs degrés de fonctionnalité et des stéréotypes véhiculés à leur propos.
<ul style="list-style-type: none"> • La politique inachevée de l'arabisation qui a provoqué un hiatus entre la langue d'enseignement dans le secondaire (l'arabe standard) et la langue d'enseignement dans le supérieur (le français). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pallier à cette discontinuité en permettant aux lycéens, voire aux universitaires, de s'appuyer sur l'arabe standard pour apprendre <i>le français</i> et <i>en français</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Le débat national sur les langues en présence au Maroc, frénétique et embrasé par des oppositions idéologiques virulentes, en particulier s'agissant de la langue d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bannir les idéologies linguistiques archaïques et conservatrices et lutter contre les préjugés et les racismes. • Renforcer le sentiment d'identité: être fier de sa langue et de sa culture tout en s'ouvrant aux langues et cultures de l'autre.
<ul style="list-style-type: none"> • Le déphasage entre les fonctions importantes que le français remplit et la situation critique d'enseignement de cette langue. • L'écart énorme entre le niveau réel des élèves en langue française et le niveau de langue escompté dans les documents officiels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les apprenants dans l'apprentissage du français en leur permettant de prendre appui sur les langues qu'ils connaissent déjà. • Lutter contre la reproduction des inégalités en renforçant l'égalité des chances entre les élèves dans l'apprentissage du français, langue d'ascension sociale et professionnelle.
<ul style="list-style-type: none"> • La diglossie arabe standard <i>vs</i> arabe marocain, certains considérant l'arabe marocain comme une variété de l'arabe standard alors que d'autres y voient deux langues distinctes, voire même étrangères l'une par rapport à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire des passerelles entre l'arabe marocain et l'arabe standard.

2. Vers l'intégration des approches plurielles en classe de langue française au Maroc

2.1 Bref compte rendu d'une expérience au lycée

En classe de langue française, une question nous a toujours intrigué: *pourquoi un grand nombre de bacheliers marocains ne maîtrisent-ils pas le français malgré le temps énorme qu'ils passent à apprendre cette langue (environ 1800 heures de français du primaire au lycée)? Et surtout comment faire pour les aider à apprendre plus facilement cette langue combien décisive dans leur avenir/devenir universitaire et professionnel (donc social)?*

En nous appuyant sur les résultats d'une étude (mémoire de master) que nous avons menée en classe de langue française au lycée marocain et qui avait pour objectif d'étudier la réception de ces *approches* par les élèves, nous faisons l'hypothèse que *les approches plurielles* pourraient aider à améliorer les compétences sociolangagières des apprenants marocains notamment en français.

Notre étude s'est articulée autour de deux axes principaux: la conception contextualisée de matériaux didactiques plurilingues relevant des approches plurielles (voir plus bas la présentation de l'un de ces matériaux didactiques) et l'utilisation de ces matériaux en classe de langue française pour recueillir les réactions d'un échantillon de lycéens (au nombre de 165) à cette innovation didactique. Conclusion générale: 92% des élèves ayant participé à cette expérience ont reçu positivement les approches plurielles des langues et des cultures.

Pourquoi alors ne pas penser à l'intégration des *APLC* dans le système éducatif marocain dans l'intention d'aider les élèves à apprendre les langues étrangères ou secondes? Pourquoi ne pas considérer les langues du répertoire sociolinguistique de l'élève marocain comme *«un socle d'apprentissage»* du français langue seconde ou étrangère? (Forlot, 2010:114)

2.2 Des activités plurilingues en classe de langue française: présentation d'un exemple

Les proverbes d'ici et d'ailleurs est le titre de l'un des matériaux didactiques conçus pour servir l'objectif de recherche de notre étude (voir une version adaptée sous forme d'encart didactique sur le site <http://babylonia.ch/fr/ressources-didactiques/encarts-didactiques/>). Par le biais de cette activité, l'apprenant est amené à découvrir qu'il y a des ressemblances interculturelles comme il y a aussi des différences entre l'arabe marocain, l'amazighe (le tarifit), l'arabe standard, l'anglais, l'espagnol et le français. Par un travail de conceptualisation des connaissances qui se base essentiellement sur la comparaison et la confrontation des langues, l'élève prend conscience que les proverbes peuvent signifier la même chose tout en s'appuyant sur des expressions et des mots différents pour les dire selon les langues et les cultures. L'élève découvre que le proverbe est un véhicule de la culture, et que le traduire mot à mot pourrait amener à le vider de sa charge connotative culturelle. Il apprend cependant aussi que la traduction est un outil qui peut faciliter l'apprentissage des langues, du français en particulier, dès lors qu'on tient compte de ces différences culturelles, contextuelles.

3. Des modalités pour une intégration des approches plurielles dans le secondaire

Parmi les nombreuses possibilités de reconfiguration curriculaire, nous tenons à proposer ici, à titre indicatif seulement, trois modalités d'intégration des *APLC*:

1° Reconfiguration partielle du curriculum de français: intégrer des activités plurilingues dans le programme, en parallèle aux activités qui articulent les séquences du projet pédagogique en vigueur.

2° Reconfiguration totale du curriculum de français: repenser le curriculum de français entièrement en termes d'approches plurielles.

3° Reconfiguration parallèle au curriculum de français: créer une matière dont l'objectif est d'aider les élèves à apprendre un français adapté aux contenus spécifiques à chaque filière (scientifique, littéraire, économique, technologique, etc.) en faisant recours à des didactisations orientées vers le développement d'une *compétence plurilingue et interculturelle spécifique*.

4. Réflexions autour des approches plurielles

Notre expérience dans la conception et la mise en place de matériaux didactiques relevant des approches plurielles en classe de langue française au lycée marocain nous a permis de constater qu'il y a un manque de modélisation et de systématisation explicite des *APLC*, et qu'il y a aussi un flou méthodologique qui surgit lorsqu'on entreprend de construire et de mettre en place un enseignement-apprentissage relevant de ces approches. Par conséquent, la transférabilité de ces approches *«partout où elles seraient utiles»* (Candelier, 2008) s'avère être difficile.

En effet, quand on entreprend d'élaborer ou de mettre en place des activités plurilingues, on ne peut pas éviter de se livrer à ce questionnement:

- Quels principes fondamentaux respecter pour concevoir des matériaux didactiques plurilingues?
- Quelle articulation établir entre les activités plurilingues? Pour quelle progression?
- Quel dosage faire, lors des cours, des langues mises à profit (langues cibles et langues pivots)? Laquelle de ces langues privilégier pour faire le cours?

Pour qu'elle soit considérée comme une richesse, la diversité doit d'abord être acceptée sans parti pris, puis approchée modérément pour éviter de se perdre «ou par ségrégation murée dans la particularité, ou par dilution dans l'universel» (Aimé Césaire, 2010)

- Quel degré d'exigence doit-on respecter dans ces cours pour ne pas avoir l'impression que la salle de classe se transforme en capharnaüm de langues?
- Et surtout comment faire pour évaluer les usages langagiers plurilingues des apprenants, c'est-à-dire comment évaluer *la compétence pluri-lingue et interculturelle*?

Une modélisation générale de «*ce qui pourrait être une formation aux approches plurielles et au référentiel qui les sous-tend [CARAP]*» (de Pietro & Facciol, 2012) est nécessaire pour doter l'enseignant d'une autonomie didactique et pédagogique dans la construction de cours plurilingues relevant des approches plurielles. Nous jugeons qu'il y a aussi besoin d'une modélisation de ce que pourrait être un enseignement-apprentissage plurilingue simultané relevant des approches plurielles.

Sinon, on prend le risque de réduire les *Approches Plurielles* à des matériaux didactiques isolés mis en place au gré des circonstances pédagogiques et ne relevant pas de réelles approches didactiques. En effet, une approche didactique «*peut-elle se réduire à des activités matérielles, c'est-à-dire à du ponctuel, voire à de l'occasionnel? Des activités mises bout à bout, sans pensée intégratrice (...), sans articulation particulière, constituent-elles une approche didactique?*» (Troncy, 2014)

Conclusion

La diversité linguistique et culturelle est une arme à double tranchant. C'est une richesse, oui! Mais, si elle n'est pas exploitée à bon escient, elle risque de devenir un handicap, une entrave à l'affirmation des identités et *a fortiori* à l'épanouissement des langues et des cultures. Elle se nourrit alors de l'ostacisme et des idéologies conservatrices, elle se nourrit aussi de l'absence d'une politique linguistique qui puisse

être en phase simultanément avec la pluralité et la singularité. C'est dire que, pour qu'elle soit considérée comme une richesse, la diversité doit d'abord être acceptée sans parti pris, puis approchée modérément pour éviter de se perdre «*ou par ségrégation murée dans la particularité, ou par dilution dans l'universel*». (Aimé Césaire, 2010)

Le Maroc étant un pays multilingue et multiculturel, il a plus que jamais intérêt à suivre cette mise en garde. On doit cesser de regarder la diversité linguistique et culturelle à travers le prisme de la complexité et de l'insolubilité. En adoptant une politique du *plurilinguisme*, notre pays pourrait dépasser pas mal de dysfonctionnements. Il s'agit cependant d'éviter l'écueil de l'applicationnisme, et notre étude constitue déjà une première mise à l'épreuve scientifique des approches plurielles dans un contexte particulier tel le Maroc.

Sur le point de finaliser cet article, nous avons appris que le Conseil Supérieur d'Enseignement a pris la décision d'accepter que les langues premières soient considérées comme des langues d'appui à l'école marocaine. Disons alors BIENVENUE aux approches plurielles des langues et des cultures au Maroc. N'est-ce pas?

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2001). Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le Français dans le Monde*, 314, 25-27.
- Bounfour, A. (2012). L'arabisation et après? *Revue Zamane*, novembre, 26-27.
- Calvet, J.-L. (1994). *Les voix de la ville: introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot & Rivages.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.

Césaire, A. (2010). Lettre d'Aimé Césaire à Maurice Thorez, 24 octobre 1956. In A. Césaire & Malcolm X, *Black Revolution*. Paris: Demopolis.

De Pietro, J.-F. & Facciol, R. (2012). Quelle formation au «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures»? In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro & Ch. Perregaux (Dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 231-253). Paris: L'Harmattan.

Ez-Zaim, K. (2014). Comment aider à dénouer la situation linguistique nationale sans porter atteinte à aucune de nos langues. *Le Matin du Sahara*, les 11, 13 et 25 février, pp. 18, 11, 18.

Forlot, G. (Dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme: pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Lakhmari, S. (2012). Que faire de l'arabisation? *Revue Zamane*, juin, 38-41.

Troncy, Ch. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier*. Rennes: Les Presses universitaires de Rennes.

Khalid Ez-Zaim

prépare actuellement une thèse au Plidam (Inalco-Paris), qui porte sur les approches plurielles et s'inscrit dans le contexte plurilingue de l'école marocaine. Lors de ses études de master 2 à l'université du Maine en France, il a contribué à l'enrichissement de la Banque des Matériaux Didactiques du CELV (Graz) et à l'amélioration du site du CARAP. Il s'intéresse plus particulièrement aux recherches dans les domaines de la didactique des langues étrangères, des politiques linguistiques et de la sociolinguistique.

Identité plurilingue: exploration des dimensions internes et relationnelles à travers le langage métaphorique

Karine Goust | Paris | F

Nell'ambito di un progetto di valorizzazione del plurilinguismo nelle scuole medie e superiori della Provincia di Pistoia, abbiamo esplorato il tema dell'identità plurilingue riferendoci sia ai criteri del saper essere del CARAP che ad un'analisi psicodinamica. Ho proposto degli strumenti didattici basati sulla narrazione e la metafora per esplorare il coinvolgimento emotivo e motivazionale di chi impara una nuova lingua ma anche di chi è in relazione con lui. Il contatto con una nuova lingua può suscitare un sentimento di apertura e di allargamento dei confini del Sé ma anche un movimento di chiusura e di auto-emarginazione per ristorare narcisisticamente i confini di un'identità originaria che si sente minacciata. Le metafore prodotte dagli allievi sul tema dell'essere plurilingue rimandano sia ad un arricchimento delle qualità personali (completezza, fiducia, apertura, libertà) sia ad un potenziamento delle relazioni con l'altro (solidarietà, sentimento di universalità, fraternità).



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 5 e 25

1. Qu'entend-on par acquisition tardive d'une identité plurilingue?

1.1 Dimensions psychologiques

Dans le cadre d'un parcours de valorisation du plurilinguisme, des linguistes et des psychologues, eux-mêmes plurilingues, sont intervenus dans 40 classes d'élèves âgés de 13 à 16 ans dans la Province de Pistoia en Toscane, Italie. Nous avons proposé aux élèves de découvrir au cours de quatre rencontres la spécificité de certaines langues (arabe, chinois, russe, langue des signes, dialectes) et d'activer une réflexion transversale sur les langues et sur les compétences linguistiques en concluant par une réflexion sur le thème de l'identité plurilingue.

Nous nous limiterons ici à traiter non pas le thème de l'acquisition d'une identité plurilingue précoce (transmise dès la naissance au sein d'une famille pluriculturelle), mais d'une acquisition tardive (après 6 ans jusqu'à l'âge adulte), qui comprend une double dimension. D'une part la **dimension relationnelle** qui s'insère dans le contexte de la communication: quand un des locuteurs est amené à communiquer dans la langue

de l'autre et à l'apprendre cela génère des émotions en chacun des deux interlocuteurs autant que de nouveaux comportements. On y trouve, d'autre part, **une dimension interne**: celui qui apprend une nouvelle langue voit son répertoire linguistique et culturel se transformer et devenir pluriel. Cet élargissement lui offre, sans aucun doute, un enrichissement, mais peut aussi l'exposer à certains conflits et à l'émergence d'émotions et de mécanismes de défense déstabilisants.

Dans la dimension relationnelle, l'individu qui assiste à la tentative d'un autre d'acquérir une langue est confronté, comme ce dernier, à la différence et rencontre comme lui l'obstacle communicationnel. Lui non plus ne maîtrise généralement pas la langue maternelle de l'autre interlocuteur, et il se retrouve donc renvoyé à sa propre identité d'étranger. Lui comme l'autre, sont tous deux étrangers à l'autre.

Cette expérience nous renvoie inconsciemment à un niveau plus profond, celui de l'altérité qui est en nous, qui nous échappe et nous est inconnue.

Rencontrer l'Autre en nous ou en face de nous n'est qu'un jeu de miroir: l'un appelle l'autre.

L'angoisse de l'étranger, qui apparaît chez l'enfant de 8 mois, est une étape fondamentale dans l'acquisition du sens de l'identité et de la distinction entre familier et étranger, la reconnaissance de l'existence de l'autre est alors douloureuse et entraîne la tentative de son éloignement ou de son expulsion. Lors d'un contexte d'altérité, comme celui que je tente de décrire, ces ressentis ainsi que le sentiment *d'inquiétante étrangeté* (Freud, 1988) peuvent parfois réaffleurer.

Pour celui qui, en revanche, se trouve dans la position de l'apprentissage d'une langue, d'autres émotions tout aussi inattendues peuvent être réactivées dans *la relation à l'autre* et en *lui-même*.

Les processus d'intégration du Soi plurilingue permettent l'élargissement des frontières de la pensée du sujet, ils tentent d'élaborer (ou de faire coexister) les enrichissements et les conflictualités internes tout en assurant équilibre et flexibilité.

La frustration, le sentiment de marginalisation, le sentiment d'exclusion d'un référencement culturel et linguistique commun aux autres, outre la perte de ses paramètres fondateurs comme sa langue maternelle et sa culture, peuvent produire de fortes sensations de dépersonnalisation et d'étrangeté.

Ces émotions peuvent générer, surtout au début du parcours d'apprentissage, un conflit entre le désir de se fondre parmi les autres pour ne pas se sentir exclu ou différent et le désir de se distinguer pour continuer à se sentir «soi-même».

Les pertes de parties de Soi sont parfois lourdes et à l'origine de troubles: perte du sentiment d'être compétent, de la qualité de la relation à soi-même et aux autres et, enfin, impossibilité de maîtriser les codes du groupe. Cette nouvelle condition a pour conséquence momentanée de restreindre la capacité de vivre la relation de façon créative.

Acquérir une nouvelle langue renvoie inévitablement à une position régressive de l'enfance, de l'infans en latin «celui qui ne parle pas». Cela nous renvoie à une position de frustration infantile de la période préverbale, qui sera par ailleurs un des moteurs du désir de connaissance: frustration envers la mère qui ne comprend pas ce que je veux exprimer et envers les grands dont je ne comprends pas les mots.

Certaines personnes ont une évidente capacité à assimiler une nouvelle langue. Au-delà de la présence de talents cognitifs spécifiques, dans certaines situations les motivations peuvent être de nature défensive. Se plonger dans l'acquisition d'une nouvelle langue peut avoir pour fonction la recherche d'un refuge pour renaître, pour s'éloigner de son propre monde interne ou pour fuir une situation originelle familiale ou culturelle perçue comme suffocante, limitante, conflictuelle.

Une autre motivation défensive peut advenir en réponse à une forte angoisse perçue dans le nouveau contexte linguistique, un vécu de régression et d'étrangeté qu'il faudra qu'on s'empresse de transformer en vécu familier et maîtrisé.

D'autres personnes, au contraire, peuvent présenter de fortes résistances pour acquérir une nouvelle langue. Elles peuvent être enclines à mettre en contraste les deux langues en les identifiant respectivement comme bonne, authentique ou mauvaise, pauvre et insuffisante.

Les motivations peuvent résulter d'un conflit interne consécutif par exemple à un sentiment de culpabilité de ne pas rester fidèle à la langue de ses parents, mais aussi à une perception de menace de sa propre individualité.

Dans ce dernier cas l'apprentissage de la nouvelle langue s'arrête à un point limite (variable selon les individus) qui correspond à un compromis entre l'imposition provenant de l'environnement et les résistances internes (Grinberg & Grinberg, 1987).

Durant la construction de l'identité plurilingue on assiste donc à un remaniement des propres références culturelles et identitaires.

Les processus d'intégration du Soi plurilingue permettent l'élargissement des frontières de la pensée du sujet, ils tentent d'élaborer (ou de faire coexister) les enrichissements et les conflictualités internes tout en assurant équilibre et flexibilité.

1.2 Vers une application didactique

Pour insérer ces dimensions psychologiques dans un parcours didactique, je me suis confrontée au Cadre de Réfé-

rences pour les Approches Plurielles (CARAP; Candelier *et al.*, 2012) où j'ai pu retrouver de nombreux aspects déjà décrits ici.

Le CARAP propose une liste de descripteurs de ressources en termes de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permettent la gestion de la communication linguistique et culturelle dans un contexte d'altérité aussi bien que la construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.

Parmi les descripteurs des savoir-être une section est dédiée à «Disponibilité, motivation, volonté, désir» pour s'engager dans l'action par rapport aux langues et cultures et à leurs diversités (A7/A8). On y parle aussi d'anxiété inhérente à la situation de plurilinguisme/pluriculturalisme, d'ouverture à ce qui est inconnu et inattendu, au fait d'être prêt à sentir sa propre identité menacée (à se sentir désindividué), ou à se voir attribué un statut d'outsider.

Dans la section A11 on trouve la capacité à se distancier, à se décentrer mais aussi la disponibilité et la volonté à suspendre ses jugements, ses représentations, ses préjugés par rapport à sa propre culture et à celle des autres. Sont ensuite évoquées la volonté de s'adapter, la confiance en soi, la capacité d'éprouver un sentiment de familiarité lié aux similitudes/proximités entre langues et entre cultures, la gestion de la frustration, la flexibilité et la capacité de soutenir l'ambiguïté (A13-A15).

Enfin, nous rencontrons dans la section «Assumer une identité linguistique/culturelle propre» (A16) des descripteurs qui invitent à accepter

une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle, à reconnaître que cette identité est un atout, à être fier et confiant en son identité historique et à respecter celle des autres et à être prêt à cueillir l'opportunité d'un enrichissement culturel que le contact avec d'autres langues et cultures peut favoriser.

2. Le voyage du héros/de l'héroïne qui voulait apprendre des langues

Lors des ateliers sur la valorisation du plurilinguisme, nous avons longuement exploré avec les classes la richesse des langues et les qualités que le plurilinguisme et le pluriculturalisme pouvaient offrir. Il était cependant important d'explorer également la complexité de cette aventure dans sa globalité. C'est pour cela que j'ai choisi de proposer aux élèves de travailler sur la métaphore du «voyage du héros», afin de favoriser leur identification au protagoniste et l'expression des aspects positifs autant que négatifs du cheminement de l'apprentissage.

«Le héros/L'héroïne qui voulait apprendre des langues» réalise, comme l'élève, un parcours de connaissance externe (découverte de la pluralité linguistique) mais aussi de connaissance interne (conscience de la dimension identitaire plurilingue), il rencontre sur son chemin des étapes qui lui permettent de progresser en maturité et en conscience.

Divers instruments ont été créés ou adaptés pour ces ateliers. Celui que je présente ici a été proposé à un groupe d'élèves âgés de treize ans et est inspiré par les travaux de V. Propp, linguiste et anthropologue russe qui a identifié des éléments ou fonctions qui se répètent constamment dans chaque récit. J'ai proposé aux élèves de s'asseoir en cercle et disposé au sol des cartes sur lesquelles étaient écrites certaines des fonctions de Propp. Le titre du récit «Le héros/l'héroïne qui voulait apprendre des langues» leur a d'abord été communiqué puis chaque élève pouvait choisir une carte et développer à haute voix une partie du récit en s'inspirant de la fonction choisie. Chaque élève devait se raccrocher à la narration déjà en cours et la poursuivre de la façon la plus cohérente possible. Pour conclure, j'ai proposé à tous ceux qui le désiraient de compléter la phrase suivante: «Une fois rentré/e à la maison, il/elle repensa à toutes les choses qu'il/elle avait apprises...» (Fonction Retour du héros).

Je transcris ci-dessous le texte produit par ces élèves et, entre parenthèses, les fonctions qu'ils ont choisies.

(Départ du héros) *Il était une fois une enfant du nom de Emmea qui devait aller à New York pour faire un échange culturel dans une famille.*

(Interdit) *Mais ses parents ne lui donnèrent pas la permission car ils croyaient qu'elle était trop petite et ils avaient peur qu'il lui arrive quelque chose.*

(Victoire) *Alors qu'elle continua à demander à ses parents, ils finirent par lui donner la permission.*

(Obstacle) *Elle part donc à New York et commence avec cette famille une nouvelle aventure.*

Une fois arrivée là-bas, ne sachant pas bien la langue, elle ne pouvait pas bien communiquer avec les personnes avec qui elle vivait et elle se sentait seule.

(Apparition de l'antagoniste) *Dans cette maison il y avait aussi un chien dont elle avait peur.*

(Manque) *Ayant peur elle ne passait pas beaucoup de temps à la maison avec la fille qui l'accueillait chez elle.*

(Epreuve difficile) *Arriva le jour d'aller à l'école, elle se sentait seule et ne savait pas comment et avec qui communiquer.*

(Rencontre avec le donneur) *Mais à l'improviste une fille se rapprocha et l'aida à être parmi les enfants de cette école.*

(Jeux) *Puis, elle commença à jouer avec ces enfants et à les connaître mieux. Alors qu'elle jouait avec les enfants elle se sentait mieux et plus incluse parmi eux.*



Pablo Picasso, Portrait de Dora Maar.

(Don magique) *Les enfants qu'elle avait connus lui apprirent à voler et lui montrèrent la ville de New York d'en haut.*

(Piège) *Il y avait aussi un garçon du nom de Enzo, il voyait qu'elle était différente de lui mais qu'elle avait plus d'amis que lui, un jour il dit à ses autres camarades qu'elle était bizarre et méchante mais elle démontra qu'il n'en était pas ainsi.*

(Retour du héros) *De retour à la maison, elle repensa à toutes les choses qu'elle avait apprises:*

- *et chercha à les utiliser dans son quotidien.*
- *heureuse d'être rentrée dans sa vie normale avec les personnes avec lesquelles elle vit et qui la connaissent depuis plus longtemps, avec qui elle se sent le plus à l'aise.*
- *et puis toutes les choses qu'elle a vécues elle les écrit dans son journal personnel pour se les rappeler pour toujours et pour toute la vie.*

Dans ce récit on retrouve de multiples aspects psychologiques présents dans le processus d'acquisition du plurilinguisme: le thème de l'isolement de celui qui ne maîtrise pas encore la langue du pays où il se trouve, le fantasme de persécution qu'une telle situation peut générer (représentée par le chien dangereux) et la réaction d'auto-exclusion pour protéger sa propre individualité. La difficulté de l'héroïne est dépassée grâce à l'aide procurée par des tiers autochtones idéalisés qui répondent à un besoin évident d'être accueillie. La crainte d'être de nouveau exclue et que sa part d'énigme, de différence, soit découverte, advient à travers le personnage de Enzo. Enzo est animé par l'envie mais il se sent aussi menacé par la fragilité et la différence de l'autre qui le renvoient aux siennes, il les rejette alors violemment pour s'en protéger, diffame l'héroïne et génère des invitations à la discrimination, ce qui n'est pas sans nous rappeler certains mécanismes du racisme. Dans la conclusion, le souvenir de l'expérience se transforme en objet interne positif et précieux qui vient enrichir la vie de l'héroïne. Toutefois,

l'intensité des émotions négatives éprouvées durant cette expérience a été telle que l'intégrité identitaire de l'héroïne en a été troublée. La nécessité de la restaurer au contact de son entourage d'origine qui en a toujours été garant témoigne de ce vécu dépersonnalisant.

3. Une métaphore pour le plurilinguisme

En conclusion d'un autre instrument didactique utilisé avec de nombreuses classes, j'ai proposé aux élèves de produire une métaphore en complétant cette phrase «Etre plurilingue c'est comme...» ou «Maintenant que je suis plurilingue je me sens comme...»

La métaphore peut solliciter la pensée par image qui comprend des composantes émotives et sensorielles. Celles produites par certains élèves expriment la pluralité, la vitalité, la liberté: *Maintenant que je suis plurilingue je me sens comme...*: «plein de couleurs différentes mais qui ont toutes les mêmes nuances», «l'eau qui jaillit et tout le monde peut puiser à mon savoir et le faire sien», «un oiseau libre de voler partout», «un papillon sur un champ de blé», «une route à plusieurs voies»... Dans certains cas, les métaphores créées soulignent les qualités intrapersonnelles de l'individu avec le sentiment d'être complet: *je me sens comme...*: «un puzzle fini», «un océan plein de langues», «si toutes les langues habitaient en moi»; un sentiment de renaissance: *je me sens comme...*: «le phénix qui meurt et ressurgit de ses cendres avec une nouvelle langue»; un sentiment d'ouverture, d'intelligence, de confiance: *je me sens...*: «plus sûr», «mûr», «ouvert», «plus responsable», «enrichi», «cultivée», «abandonné par l'ignorance et comblé de connaissance»...

Enfin, dans d'autres cas, ce sont des aspects interpersonnels qui sont valorisés comme la solidarité, le sentiment d'universalité, la fraternité: *je me sens*

comme...: «un citoyen du monde», «si j'appartenais à plusieurs peuples», «si j'étais la sœur de membres d'autres ethnies», «si je n'avais plus de limites pour m'exprimer avec les autres», «capable de parler, d'écouter et d'aider tout le monde»...

4. Conclusion

Encourager l'exploration du thème du savoir être ou de l'identité plurilingue dans le cadre d'un parcours pluriel sur les langues et les cultures est particulièrement précieux pour mieux faire prendre conscience aux élèves des mécanismes motivationnels et émotionnels à la base de l'expérience de leurs propres apprentissages et de la rencontre avec l'Autre apprenant.

La réciprocité de ces mécanismes et de ces expériences ont aussi pour effets d'atténuer les perceptions de différence et les mouvements de discrimination et de favoriser un meilleur respect et accueil des élèves engagés dans un processus d'acquisition plurilinguistique et pluriculturel.

Bibliographie

- Candelier, M. et al. (2012). *CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe.
- Freud, S. (1988). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1987). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon: Césura.

Karine Goust

Outre ses activités de psychologue (formée à Paris V) et de psychothérapeute (Ecole de Psychothérapie Comparée, Florence), Karine Goust s'intéresse au rapport entre cognition, affectivité et langage dans des contextes spécifiques comme la surdité et le pluriculturalisme. Elle conçoit et gère des projets de pédagogie spécialisée, est formatrice d'enseignants, intervient dans des conférences et publie des articles sur les thèmes de l'acquisition du langage, des apprentissages et du bilinguisme.

Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse?

Jean-François de Pietro, Brigitte Gerber, Beatrice Leonforte & Karine Lichtenauer | CH

Der Sprachunterricht hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Vor diesem Hintergrund stellen wir uns die Frage, wie die von den Bildungsdepartementen stark geförderte Mehrsprachigkeitsdidaktik in den neuen Lehrplänen der drei Sprachregionen der Schweiz berücksichtigt wird. Insbesondere stellt sich die Frage, ob und wie eine Didaktik der *pluralen Ansätze* darin beschrieben wird und in welchem Mass der vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) entwickelte Referenzrahmen für solcherlei Ansätze berücksichtigt wird. Zum Schluss werden wir auf ein paar Hindernisse hinweisen, die in diesen drei Kontexten die Realisierung von pluralen Ansätzen im Unterricht erschweren.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 7 und 14

Dès les années 2000, les diverses autorités éducatives – nationales, régionales et cantonales – de la Suisse se sont attelées à (re)définir les finalités et objectifs de l'enseignement des langues via diverses décisions (Loi sur les langues, 2007; Déclaration de la CIIP, 2003; Décision de la CDIP, 2004; Concordat HarmoS, 2007) et l'élaboration de nouveaux plans d'études régionaux (*Lehrplan 21*, *Plan d'études romand* (PER), *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*): apprentissage de deux langues dès l'école primaire, valorisation de la langue de scolarisation et des langues d'origine des élèves allophones, définition de standards de formation, introduction du *Portfolio européen des langues*, etc.

Les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques (en vigueur ou en cours d'introduction) prévoient ainsi une plus forte intégration de tous les enseignements de langues – y compris la langue de scolarisation – dans une *perspective pluri-lingue*. Dans cette contribution, écrite à 8 mains et en deux langues, nous souhaitons présenter, brièvement, comment les plans d'études de chaque région linguistique concrétisent ces nouvelles orientations et, en particulier, nous interroger sur la place qu'occupent les approches plurielles – et le CARAP – dans les solutions envisagées.

1. Qu'en est-il au niveau national, dans les standards de compétences HarmoS?

Tout d'abord, si on examine les standards de compétences pour la langue de scolarisation et les langues étrangères élaborés dans le cadre du Concordat HarmoS (EDK, 2011)¹, force est de constater que les dimensions à proprement parler plurilingues de la compétence dans ces diverses langues n'y jouent qu'un rôle secondaire. Les standards sont essentiellement structurés autour des quatre aptitudes habituelles (compréhension et expression orales et écrites), mais elles sont néanmoins complétées – pour les L2 – par la médiation linguistique et par des compétences interculturelles et méthodologiques.²

Si l'on peut d'une certaine manière être déçu de ce décalage entre les intentions affirmées de l'enseignement des langues et ce qui, à travers ces standards, est censé en constituer le résultat, il faut reconnaître en même temps qu'il serait très difficile, à l'heure actuelle en tout cas, de définir des niveaux de compétence observables et mesurables pour ces dimensions plurilingues: qu'est-ce qu'un bon «mélange» de langue? comment évaluer l'appui sur les connaissances déjà là?... En fait, ce décalage nous rappelle que les standards HarmoS constituent essentiellement un *produit* des apprentissages alors que les approches plurielles – et le cadre de référence qui les sous-tend – concernent le *processus* d'apprentissage et les objectifs visés par les démarches didactiques mises en œuvre.

2. Les approches plurielles dans les différents plans d'études régionaux

C'est donc au niveau des Plans d'études régionaux, voire des moyens d'enseignement, qu'il nous faut à présent aller voir le sort qui est réservé aux approches plurielles.

2.1. Le Plan d'études romand (PER)

En Suisse romande, comme dans les autres régions linguistiques, la situation de l'enseignement des langues au moment de la rédaction du PER avait bien sûr considérablement évolué depuis les derniers plans d'études datant des années 70-80. Les effets conjugués de la mondialisation, du développement des mouvements migratoires et d'une mobilité sans cesse accrue qui conduisent à une augmentation continue du nombre de langues présentes dans les classes, des possibilités désormais totalement intégrées d'échanges à distance... et des décisions politiques susmentionnées (introduction de l'anglais en tant que 2^e langue étrangère après l'allemand, possibilité de choisir l'italien comme alternative à l'allemand lors des études gymnasiales...) nécessitaient ainsi une autre manière de penser les enseignements de langues et leurs relations.

2.1.1. Un domaine unique pour l'ensemble des langues enseignées

C'est donc de ces constats, qui imposent notamment un *décloisonnement* des enseignements et une *approche plurilingue des langues*, que part le PER. L'ensemble des langues y sont réunies dans un seul et même domaine «Langues», comprenant le français comme langue de scolarisation et l'allemand (L2) et l'anglais (L3) comme langues étrangères:

«La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves **implique une approche plurilingue des langues** (...). Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes,...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues. (...) L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue.» (www.plandetudes.ch)

Ce domaine des langues inclut quatre grandes finalités, qui impliquent de fait des objectifs et des approches diversifiées:

- apprendre à communiquer et communiquer
- maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues
- construire des références culturelles
- développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Au-delà de la seule formation linguistique et de la finalité communicative, prioritairement couverte par des approches actionnelles et communicatives, le PER prend en compte le développement de capacités transversales et la «formation générale» des élèves, notamment «se construire comme personne et se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés». L'apprentissage des langues est également considéré comme participant à l'apprentissage de l'exercice de la démocratie, favorisant «l'ouverture à l'altérité» (*Ibid*).

Pour tendre vers ces finalités, l'introduction au domaine *Langues* fait de nombreuses références à la contribution des approches plurielles telles que définies dans le CARAP. L'éveil aux langues – explicitement mentionné: «Plus généralement, l'élève est amené à découvrir le fonctionnement du langage et de la communication, à développer son intérêt et sa motivation pour les langues, à l'aide notamment des démarches d'éveil aux langues» – et, *a fortiori*, le CARAP trouvent là une réelle reconnaissance qui devrait définitivement légitimer les pratiques existant déjà et les renforcer.

2.1.2. Les approches interlinguistiques: des approches plurielles?

Dans le plan d'études à proprement parler, ces éléments trouvent leur place, à côté de ce qu'on trouve habituellement (production orale et écrite, fonctionnement de la langue...), dans un axe thématique nommé *approches interlinguistiques*, présent dans le cursus de toutes les langues et dont la définition donnée est: «approches qui concernent l'ensemble des thématiques d'apprentissage permettant d'instaurer des liens entre les diverses langues enseignées (L1, L2, L3, langues anciennes) ou présentes dans la classe et dans l'environnement (langues d'origine des élèves allophones, dialectes régionaux,...) et, ainsi, de concrétiser l'idée d'une didactique intégrée des langues. Par des activités de comparaison, d'intercompréhension, de découverte, ... , elles visent à développer chez les élèves des aptitudes facilitant les apprentissages, à les doter de connaissances à leur propos et à favoriser des attitudes ouvertes à leur égard.» (PER, Lexique Langues)

Cet axe thématique apparaît d'abord (cycle 1, degrés 1-4H) dans le cursus de français – puisque les autres langues ne font pas encore l'objet d'un enseignement – et permet donc d'envisager les langues dans leur pluralité dès le début de la scolarité. Dans les 2^e et 3^e cycles (degrés 5-8), une fois l'allemand et l'anglais introduits, l'objectif de cet axe thématique devient: «Enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes» et l'on peut observer que ses composantes³, prenant appui dans le 1^{er} cycle sur les langues d'origine et le vécu de l'élève pour découvrir l'altérité, évoluent vers l'acquisition de connaissances sur les langues et leur fonctionnement, ainsi que vers la capacité à observer, comparer, identifier et analyser des éléments linguistiques et culturels divers.

Dans le premier cycle, l'objectif de cet axe,

Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...

est décliné par ces descripteurs:

... en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps

... en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques

- ... en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine
- ... en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit
- ... en liant plurilinguisme et vécu des élèves
- ... en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures.

Même s'ils restent à un niveau assez général, on constate immédiatement que ces descripteurs peuvent aisément être reliés à ceux qu'on trouve dans le référentiel *Compétences et ressources*. Ces derniers pourraient même aider à les préciser et les concrétiser, tout en donnant par ailleurs accès aux activités incluses dans les *matériaux didactiques en ligne*. Cela nous paraît ainsi confirmer que le référentiel CARAP constitue un outil utile pour l'élaboration de curriculums mais aussi en tant que complément à des curriculums construits (plus ou moins) indépendamment, dans une perspective plurilingue.

On notera toutefois que le PER inclut des explications plus détaillées (progression des apprentissages et indications pédagogiques) concernant cet axe pour les 1^{er} et 2^e cycles, mais qu'il ne le fait pas pour le 3^e cycle où, dans la version électronique, on indique que «cet objectif n'est pas travaillé pour lui-même. Il s'active dans les autres axes seulement». Cette lacune découle vraisemblablement du fait qu'il n'existe pas pour ces degrés de moyens d'enseignement équivalents à EOLE (Perregaux *et al.*, 2003). Mais elle reflète aussi la difficulté plus grande à introduire ce type d'approche au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus.

2.2. Le Lehrplan 21: Coordination et répartition des enseignements entre langues, cultures et autres disciplines

Dans le cadre du projet HarmoS, la D-EDK a développé le *Lehrplan 21* (D-EDK, 2015), un plan d'études commun à 21 cantons germanophones ou bilingues. La didactique du plurilinguisme en constitue un des fondements, notamment par le biais d'approches d'éveil aux langues introduites dès le début de la scolarité et intégrées ensuite dans d'autres disciplines. Le domaine disciplinaire «Sprachen» vise au développement d'un répertoire plurilingue et de compétences interculturelles en vue de promouvoir la compréhension des individus entre les régions au-delà des frontières linguistiques et de favoriser la construction identitaire. Disciplines distinctes dans les plans d'étude cantonaux précédents, l'allemand (langue de scolarisation) et les L3⁺ (anglais, français et, selon les niveaux et les cantons, italien et latin) sont désormais regroupés dans un même domaine disciplinaire. Cette innovation structurelle vise à favoriser les convergences entre les disciplines du domaine «Sprachen» pour développer de façon cohérente le répertoire plurilingue des élèves (Egli Cuenat, 2013: 3-4)⁵. Il ne s'agit donc pas de remplacer l'enseignement des langues par une éducation au plurilinguisme en tant que valeur (Beacco & Byram, 2007: 18) mais bien d'améliorer l'efficacité de l'enseignement en vue d'une «acquisition de compétences langagières effectives» (Beacco & Byram, 2003: 67) et singulières dans chaque langue enseignée en utilisant les synergies entre les disciplines (D-EDK, 2015: L/4). Se pose donc la question de savoir quelle place est affectée aux approches plurielles dans le *Lehrplan 21* et en quoi celles-ci contribueraient à en atteindre les objectifs.

2.2.1. Des convergences structurelles dans le domaine «Langues»

Comme chaque domaine disciplinaire, le domaine «Sprachen» comprend dans une première partie l'ensemble des points communs à toutes les langues: le rôle des langues et les objectifs visés par le domaine, des indications didactiques et, enfin, des indications structurelles et de contenu qui mettent en valeur les similitudes et différences entre la structure de la partie «Deutsch» et les parties «Englisch» et «Französisch». Les compétences⁶, rédigées par des équipes distinctes, sont ensuite listées séparément pour chaque langue. Ainsi, les domaines de compétences *Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben/Sprache(n) im Fokus* se retrouvent parallèlement en allemand et en L3. *Kulturen im Fokus* est un domaine spécifique aux L3, tandis que *Literatur im Fokus* est propre à l'allemand. Pour chacun de ces domaines sont définies des compétences qui se déclinent en niveaux différents selon les exigences des cycles 1 à 3.

En plus de ces parallélismes structurels, les indications didactiques communes à l'ensemble du domaine «Sprachen» (D-EDK, 2015: L/4) comprennent un chapitre sur les synergies entre les disciplines linguistiques qui évoque la didactique du plurilinguisme: les élèves développent un plurilinguisme fonctionnel en ayant recours à ce qu'ils ont appris auparavant. La brièveté du paragraphe laisse une certaine marge de manœuvre aux enseignants pour choisir le type d'approche – plurielle ou singulière – grâce à laquelle les élèves construiront leur répertoire plurilingue. Plus explicite, le paragraphe sur le transfert de savoirs et de stratégies entre les langues évoque entre autres les apports des comparaisons entre les langues.

2.2.2. Allemand et éveil aux langues

La discipline «Deutsch» met moins l'accent sur une didactique intégrative des langues enseignées que sur l'éveil aux langues. En effet, seul le domaine *Sprache(n) im Fokus* insiste sur l'intégration de diverses variétés linguistiques. Au niveau primaire, le recueil de premières impressions sur la diversité linguistique, la comparaison entre les langues et la réflexion sur la fonction des variétés linguistiques sont accomplis en intégrant les langues de la classe et les variétés locales (D-EDK, 2015: D5/23-27). Les ressources du CARAP en termes de savoirs (*La langue comme système sémiologique; Langue et société; Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme*), combinées aux savoir-être et savoir-faire pertinents, pourraient ici aider les enseignant-e-s à construire leur enseigne-

ment pour atteindre, avec des activités d'éveil aux langues appropriées, les objectifs fixés par le plan d'étude (Candelier *et al.*, 2012: 25-26, 28). Par ailleurs, dès que l'anglais et/ou le français sont introduits dans le cursus scolaire, ces langues devraient être considérées comme «langues de la classe» et trouver ainsi leur place dans ces activités (Candelier *et al.*, 2012: 7).

2.2.3. Les approches plurielles en anglais et en français

Pour ce qui est des L3, le *Lehrplan 21* repose d'une part sur le plan d'étude *Passepartout* développé en 2011 pour le français et l'anglais dans six cantons germanophones ou bilingues et sur les plans d'étude cantonaux en vigueur dans les autres cantons du *Lehrplan 21*. Les auteurs étaient en outre tenus de s'assurer que les moyens d'enseignement réalisés récemment pour ces langues puissent être utilisés (D-EDK, 2014b: 2).

Contrairement au plan d'étude pour l'allemand, les domaines de compétences *Hören/Lesen/Sprachen* et *Schreiben* font mention explicite des transferts entre les langues du curriculum: transferts de stratégies connues d'autres disciplines linguistiques, appui sur les mots parallèles et recours à d'autres langues comme stratégie de production orale. Différents types de ressources sont alors nécessaires: des savoirs relevant de la section *Langage et acquisition / apprentissage* du CARAP et, surtout, des savoir-faire tels que ceux développés dans la rubrique *Savoir apprendre*, savoir-faire qui présupposent à leur tour des *attitudes face à l'apprentissage* ou savoir-être tels que la *volonté d'adaptation* (Candelier *et al.*: 2012). Toutes les ressources listées dans ces sections n'exigent pas nécessairement le recours à des approches plurielles. Mais les enseignant-e-s peuvent tirer avantage du catalogue de ressources du CARAP pour mieux percevoir toutes les facettes des compétences du *Lehrplan 21* et fixer des objectifs partiels atteignables au moyen d'activités plurielles.

Dans les *skills* sont aussi incluses des compétences de médiation linguistique entre la L3 comme langue source et l'allemand comme langue cible. Toutefois, là encore, c'est avant tout dans le domaine de compétences *Sprache(n) im Fokus* (D-EDK, 2015: FS1E5/18-24) que les approches plurielles sont mises au service de l'apprentissage des L3: afin de développer des compétences relatives à la conscience linguistique, un travail sur la perception de la diversité est introduit au niveau primaire (de même qu'en allemand), suivi au ni-

veau secondaire d'une initiation aux facteurs sociolinguistiques sous-jacents. Pour les moyens linguistiques (vocabulaire, prononciation, grammaire – mais pas l'orthographe), une partie *peut, aussi, le cas échéant* impliquer une comparaison avec d'autres langues (les mots en italiques sont traduits directement du plan d'études). C'est donc à l'enseignant-e que semble revenir – ici aussi – la décision de s'appuyer sur une approche intégrant toutes les langues enseignées ou non.

Pour soutenir les enseignant-e-s dans cette entreprise de décloisonnement des disciplines et dans la mise en œuvre des pistes didactiques préconisées en tête du domaine «Sprachen», les brochures et le matériel en ligne *Brücken zwischen Explorers und envol* (Klee *et al.*, 2012) et *Brücken zwischen Young World und envol* (Klee & Egli Cuenat, 2011), mais aussi EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) et les unités didactiques du projet *Combat+* (ECML/CELV, 2011), constituent cependant des compléments précieux aux moyens d'enseignement actuels.

2.2.4. Etablir des ponts entre les disciplines, linguistiques ou non: les «cultures» dans le Lehrplan 21

Conformément à l'idée que le développement d'un répertoire pluri-lingue «comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels» (Beacco & Byram, 2007, 37), le *Lehrplan 21* ajoute aux apprentissages langagiers des apprentissages liés à des contenus culturels et promeut des compétences de décentration et de distanciation. Pour les L3, le domaine *Kulturen in Fokus* définit des objectifs répartis en *Kenntnisse*, *Haltungen* et *Handlungen*, qui rappellent



Pablo Picasso, Le poète, 1912.

les catégories *Savoirs/Savoir-être/Savoir-faire* du CARAP. La plupart des compétences sont orientées vers la culture cible en rapport avec les expériences vécues par les élèves. Dès le primaire, les élèves sont appelés à percevoir similitudes et différences, mais aussi à s'interroger sur les clichés, leurs préjugés et à étudier la diversité des modes de vie, des normes et valeurs concomitantes au sein d'une même «culture».

D'autres parties du *Lehrplan 21* illustrent le poids important affecté dans le cursus à la reconnaissance de l'altérité et à la capacité à (inter-)agir en contexte d'altérité. Ainsi, la réflexion sur ses propres valeurs et le rapport à la diversité comptent parmi les objectifs des compétences transversales du plan d'études (D-EDK, 2015: GRU/13-16). Les élèves doivent être en mesure d'entretenir des relations respectueuses avec des personnes différentes en genre, langue, origine sociale, etc. Pour cela, le *Lehrplan 21* propose dans la partie *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) des thèmes traités dans plusieurs disciplines, et en particulier dans le domaine disciplinaire «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) (D-EDK, 2015: GRU/17-22). Parmi les sept thèmes proposés, plusieurs seraient pleinement combinables aux objectifs des langues grâce à des approches plurielles et orientées vers les contenus dans des projets qui mettraient en évidence les convergences entre les domaines NMG et «Sprachen». Citons ici les thèmes *Globale Entwicklung und Frieden* et *Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung*, amplement développés dans le domaine NMG. Cette coordination de plusieurs disciplines contribuerait en outre à pallier la faible dotation horaire des langues, facteur pourtant crucial d'un apprentissage efficace (Lambelet & Berthele, 2014). De plus, le développement de concepts pourrait avoir lieu parallèlement dans les trois langues enseignées, encouragerait une réflexion approfondie basée sur des connaissances spécifiques et permettrait de travailler explicitement sur le transfert des compétences (par exemple stratégiques) d'une discipline à l'autre.

2.3. Il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

La scuola ticinese, collocata in una regione che – per la sua situazione geografica – è da sempre crocevia di lingue e culture diverse, ha introdotto già a partire dal 2004 con la Riforma 3 nella Scuola media il concetto di plurilinguismo. In

questo primo Piano di formazione si legge infatti: “L'insegnamento e l'apprendimento scolastico di una nuova lingua possono e devono trarre vantaggio dalle competenze linguistiche di cui l'allievo già dispone, tanto nella propria lingua materna, nella lingua del territorio, quanto in altre lingue, indipendentemente dal contesto in cui sono state apprese. Un importante passo in questa direzione è costituito dal programma comune delle tre lingue seconde...”. È poi dichiarato che un obiettivo del Piano di formazione è “la comprensione reciproca fra gli individui, come premessa per la costruzione di una società plurilingue e pluriculturale;...” (id., p.35). Nella messa in atto di questo Piano di formazione il plurilinguismo è stato un asse tematico importante e in diverse scuole medie sono già stati realizzati progetti concreti di didattica integrata in classe⁸. Nel 2012 è stato elaborato⁹ un percorso plurilingue chiamato “Institut Babel de Genève” con lo scopo di avere una visione globale della competenza plurilingue degli allievi alla fine della scuola dell'obbligo. Questo percorso proponeva attività di *Éveil aux langues*, attività nelle tre lingue insegnate e riflessioni sul funzionamento e l'apprendimento delle lingue.

Nonostante questi progetti puntuali, portati avanti in alcune sedi con grande convinzione, e gli sforzi da parte del Dipartimento per stimolare la nascita di progetti didattici plurilingui “dal basso” a scala più larga, essi non si sono diffusi nella pratica d'insegnamento di tutte le sedi. Tra le cause ci sono la mancanza di materiali didattici già pronti, il bisogno di coordinarsi tra le diverse lingue, ecc.

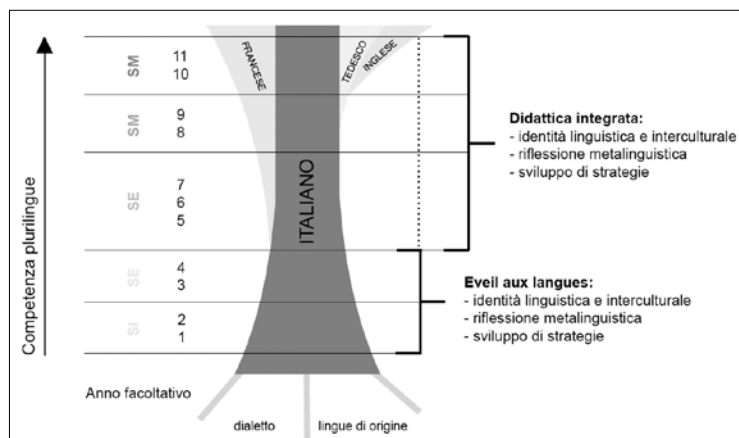
Tuttavia si può affermare che i progetti realizzati hanno avuto il pregio di aumentare la collaborazione fra i docenti delle lingue seconde, elemento fondamentale per implementare la didattica integrata. Inoltre i docenti si mostrano in generale più sensibili nei confronti degli aspetti plurilingui.

Tenendo conto di queste considerazioni si è ben presto imposta l'idea di attribuire un peso rilevante agli approcci plurali nell'elaborazione del nuovo Piano di studio. Nel contempo, il tema è stato approfondito dal Consiglio d'Europa e all'educazione plurilingue e interculturale è stato attribuito un posto importante nelle competenze fondamentali per le lingue seconde nell'ambito degli standard di formazione nazionali.

Si aggiunge il fatto che sono arrivate delle sollecitazioni provenienti dai settori della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, settori in cui la presa in considerazione delle lingue di migrazione, ma anche dei dialetti ticinesi, si impone sempre più nella pratica quotidiana. A questo proposito è interessante far notare che da alcuni anni anche il Dipartimento *Formazione e Apprendimento* della SUPSI, Locarno, propone un CAS “Interculturalità e plurilinguismo nell'apprendimento”¹⁰, per rispondere alle crescenti richieste da parte dei docenti.

Nel nuovo Piano di studio, oltre alle competenze linguistiche classiche (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta), è stato dunque introdotto un ambito di competenza denominato “Dimensione plurilingue ed interculturale”. Mentre gli ambiti delle competenze linguistiche classiche si basano sul *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) e le indicazioni fornite da HarmoS¹¹, per la dimensione plurilingue il CARAP si imponeva in quanto costituisce un quadro di riferimento completo e dettagliato.

La visione globale dello sviluppo della competenza plurilingue e interculturale nel nuovo Piano di Studio della scuola dell'obbligo ticinese è ben rappresentata nell'immagine seguente¹².



Nel primo ciclo si tiene conto delle lingue e culture presenti in classe (lingue d'origine, dialetti ticinesi, italiano) in modo che gli allievi imparino "ad osservare elementi linguistici (fonetici e non) e a scoprire ed apprezzare la diversità culturale e linguistica dei compagni" (id., p. 114). Come approccio didattico si privilegiano attività di *Éveil aux langues* principalmente per due ragioni: da un lato permettono di valorizzare ciò che i bambini conoscono già e dall'altro favoriscono l'apertura verso le altre lingue e culture e l'osservazione delle loro caratteristiche.

Nel secondo ciclo, in cui inizia l'apprendimento del francese, le attività di *Éveil aux langues* rimangono presenti, ma attraverso proposte di didattica integrata si invogliano gli allievi all'osservazione più approfondita di differenze e similitudini fra le diverse lingue e culture e della loro influenza sulla vita quotidiana. Descrittori più specifici¹³ quali "Gli allievi sono curiosi di fronte alle differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre", "sanno identificare le parole di origine internazionale" o ancora "sanno che la cultura e l'identità culturale hanno un'influenza sulle interazioni comunicative" (id., p. 124) indicano obiettivi da sviluppare nelle tre categorie del saper essere, saper fare e sapere e danno un'idea dell'ampiezza del progetto.

Nel terzo ciclo il bagaglio crescente di esperienze linguistiche e culturali – prima con l'apprendimento del tedesco e poi con quello dell'inglese – porta gli allievi in modo quasi naturale a fare paragoni sul funzionamento fra le lingue e permette loro nello stesso tempo di sviluppare e diversificare le proprie strategie di apprendimento di tutte le lingue. Attività di scambio di qualsiasi tipo, per esempio, hanno lo scopo di far conoscere meglio altre lingue e culture e stimolare gli allievi a considerare "l'identità plurilingue/pluriculturale come un plusvalore".

Nei prossimi tre anni di implementazione del *Piano di Studio* un gruppo di docenti elaborerà e testerà materiali specifici per i descrittori scelti dal CARAP. Di seguito questi saranno messi a disposizione di tutti gli insegnanti in modo da sostenere sempre più il lavoro in classe volto a far sviluppare fin dalla scuola dell'infanzia una competenza plurilingue ed interculturale che permetta di realizzare uno dei punti cardine del sistema scolastico ticinese, ossia l'integrazione di tutti gli

allievi con lo scopo di contribuire alla convivenza pacifica fra popoli di lingue e culture diverse in una società plurilingue ed interculturale.

3. De nombreuses questions encore ouvertes

Il reste bien entendu à voir comment les intentions formulées dans ces trois plans d'études seront mises en œuvre par les enseignant-e-s et, en particulier, à voir s'ils «entrent» dans les approches plurielles. Certes, celles-ci occupent désormais une place reconnue dans chacun des plans d'études mais, notamment de par le fait qu'elles mettent en jeu plusieurs disciplines, des difficultés de mise en œuvre sont prévisibles: au secondaire I, en particulier, où l'organisation pratique des enseignements tend à favoriser le cloisonnement, le suivi de ce qui est initié au primaire doit être soutenu; par ailleurs, les conceptions de l'enseignement des langues traditionnellement présentes dans le monde scolaire (enseignant-e-s, directions d'école, parents, etc.) restent souvent éloignées de telles démarches didactiques, mettant en jeu plusieurs langues à la fois (crainte des interférences, etc.). Un travail supplémentaire de coordination (horizontale et verticale), à un niveau plus local, ainsi qu'un travail de formation sont donc encore nécessaires.

Un certain optimisme est toutefois permis dans la mesure où divers moyens didactiques concrets ont été élaborés ces dernières années et à mis disposition des enseignants: EOLE (Perregaux *et al.*, 2003), EOLE et patois (Elmiger & de Pietro, 2012) en Suisse romande; fascicules *Brücken* et nouveaux manuels qui prennent en compte les approches plurielles en Suisse alémanique; projets d'établissement mis en ligne par le Département de l'instruction publique au Tessin... De plus, et certaines contributions dans ce numéro en témoignent, la formation des enseignants intègre les approches plurielles de façon de plus en plus marquée.

Il est temps à présent que ces innovations fassent l'objet d'un suivi scientifique afin d'étudier les changements réels qu'elles induisent – ou non – dans les pratiques effectives d'enseignement, leurs apports et leurs limites. Il importe en effet d'examiner les apports respectifs de ce type d'approches et des enseignements singuliers, cloisonnés, dans le contexte de la scolarité obligatoire suisse.

Notes

¹ Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire, décrivant les compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir dans quatre domaines. Ces objectifs ont été adoptés en 2011 par l'Assemblée de plénière de la CDIP. (Cf. <http://www.edk.ch/dyn/15415.php>)

² Cf. HarmoS, Compétences fondamentales pour les langues étrangères, sections 1.4: http://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf.

³ Voir L27 et L37 dans le PER.

⁴ L'appellation «langue 1» ou «L1» se réfère ici à la variété linguistique apprise avant l'entrée à l'école, suisse allemand ou autre. L'allemand standard représente donc à la fois une L2 et la langue de scolarisation; et les autres langues enseignées à l'école seront considérées comme des L3.

⁵ Sur la notion de répertoire plurilingue, voir également Beacco & Byram, 2007: 37.

⁶ Sommairement, des descripteurs du type «Les élèves peuvent/savent...».

⁷ Piano di formazione della scuola media, Bellinzona, settembre 2004, p. 35: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/piano-di-formazione/,4.7.2015>.

⁸ Vedi <http://www4.ti.ch/decs/ds/cerdd/scuoladecs/plurilinguismo/documenti/documenti-e-articoli/>, 4.7.2015.

⁹ Il percorso è stato elaborato dal Gruppo plurilinguismo, composto dalla consulente per le lingue della Divisione scuola, da alcuni esperti SM delle lingue seconde e alcuni membri dell'allora Ufficio di monitoraggio e sviluppo scolastico.

¹⁰ vedi: <http://www.supsi.ch/dfa/formazione-continua/regolamenti-e-piani-di-studio.html>, 4.7.2015.

¹¹ <http://www.edk.ch/dyn/20833.php>, 4.7.2015.

¹² Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, luglio 2015, p. 114. Il Piano di studio sarà consultabile sul sito www.ti.ch/piano-distudio a partire da metà settembre.

¹³ Grazie agli specchietti temporali (vedi: Tableau des descripteurs au fil des apprentissages, <http://carap.ecml.at/Documents/Tableaudecriptors/tabid/2663/language/fr-FR/Default.aspx>) proposti sul sito del CARAP la scelta di descrittori in funzione dell'età degli allievi e degli ordini di scuola è stata agevole.

Bibliographie

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Version intégrale, Projet 1 rév.). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F. de, Lorincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A., Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand: Langues (L) – Français*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.plandetudes.ch/>

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.

D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Geschäftsstelle) (Éd.) (2014a). *Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21* (Konsultation 28. Juni bis 31. Dezember 2013). Luzern: D-EDK. En ligne: http://lehrplan.ch/sites/default/files/Auswertungsbericht_2014-04-08_o.pdf

D-EDK (Ed.) (2014b). *Vergleich Lehrplan Pässepartout – Lehrplan 21: Übersicht zur Einpassung der Projektversion Pässepartout (Lehrplan Französisch und Englisch) in den Lehrplan 21 (Fremdsprachenlehrpläne)*. Luzern: D-EDK. En ligne: <https://www.lehrplan.ch/fremdsprachen>

D-EDK (Ed.) (2015). *Lehrplan 21 - Gesamtlehrplan 1 FS Englisch mit Latein*. Luzern: D-EDK. www.lehrplan.ch

ECML/CELV (2011). *Combat+: enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle: Unités didactiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://combat.ecml.at/>

Egli Cuenat, M. (2013). *Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre les langues étrangères – développements curriculaires récents en Suisse*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/EgliLangScolEtrang_FR.docx

Elmiger, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2012). *EOLE et patois: éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Neuchâtel: IRDP. http://www.irdp.ch/eole/eole_patois/eole_patois_avec_couverture_br.pdf

Klee, P., & Egli Cuenat, M. (2011). *Brücken zwischen 'Young World' und 'envol' - unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen. Fiches de travail: www.lehrmittelverlag.ch > downloads

Klee, P., Achermann, B., Egli Cuenat, M. (2012). *Brücken zwischen 'Explorers' und 'envol': unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag. Fiches de travail: www.lehrmittelverlag-zuerich.ch

Lambelet, A., & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen - Stand der Forschung: Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.irdp.ch/eole/presentation.html>

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel.

Brigitte Gerber

est chargée d'enseignement en didactique de l'anglais à l'Institut Universitaire de formation des enseignants, Université de Genève.

Beatrice Leonforte

è esperta SM per il francese e redattrice per la parte Lingue seconde del nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.

Karine Lichtenauer

enseigne la didactique du français et de l'anglais à la PH Schaffhausen et à l'Institut Unterstrass à Zurich.

Fortbildungen zum *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* in Europa

Ausgewählte Ergebnisse einer Fragebogenstudie

Anna Schröder-Sura | Giessen | D

Soprattutto in questi ultimi quattro anni, in diversi paesi europei e sotto l'egida del Centro Europeo di Lingue Moderne sono stati organizzati numerosi corsi di formazione continua sul tema del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP)* e sui suoi strumenti. L'obiettivo era di individuare, mediante concrete proposte in ambito scolastico, dei possibili percorsi verso un'integrazione sistematica nella pratica degli approcci plurilingui. Ogni evento era centrato su aspetti e problematiche particolari. Molto interessante è stato, alla fine dei corsi, raccogliere le reazioni dei partecipanti nei confronti degli approcci plurali e del CARAP.

Questo articolo, partendo da alcuni esempi selezionati, presenta i primi risultati di una quindicina di corsi di formazione.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 4 e 15

1. Maßnahmen zur Verbreitung der pluralen Ansätze und der REPA-Instrumente

Schulungen zum REPA wurden von den Teammitgliedern in mehreren Ländern bereits während der beiden Entwicklungsprojekte (2004–2007 und 2008–2011) durchgeführt. Es handelte sich überwiegend um allgemeine Präsentationen der Konzepte sowie der in diesen Phasen noch zum Teil in den Kinderschuhen steckenden Instrumente.

In den Jahren 2012 und 2013 hat ein neues Projektformat dazu beigetragen, die Schulungen stärker auf die Profile, bildungspolitischen Kontexte und Bedürfnisse der Länder abzustimmen. Die Zusammenarbeit mit den einzelnen Ländern im Rahmen dieses zweijährigen „Mediationsprojekts“ wurde durch die Vertreter der nationalen EFSZ-Kontaktstellen ermöglicht. Als weitere Maßnahmen und häufig in Verbindung mit der Durchführung einer Fortbildung entstanden die zurzeit in über 20 Sprachen übersetzten Länderseiten sowie die Übersetzung des *REPA – Kompetenzen und Ressourcen* in mindestens neun Sprachen. Zweck dieser Mittlungsbestrebungen war es, die Inhalte auch Lehrenden

der Mehrheits-, Regional- Minderheitensprachen zugänglich zu machen. Gleichzeitig wurde eine Terminologie für Begriffe festgelegt, die in den Bereichen Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturelles Lernen in zahlreichen Sprachen nicht etabliert waren (vgl. Lőrincz *et al.*, 2014: 44). Eine noch systematischere Vorgehensweise bei der Durchführung der Fortbildungs- und Beratungsangebote hat das Format *Schulung & Beratung für EFSZ-Mitgliedstaaten (ECML Training & Consultancy)* ab 2014 ermöglicht. Dieses Konzept basiert auf einer bilateralen Kooperation, um gezielt Lösungen für vorab definierte Aufgaben- und Problemfelder zu finden. Es erfordert eine intensive Vorbereitung und Kooperation.¹

2. Die Schulungen

Nationale Kontexte, didaktische Traditionen, aktuelle sprachen- und bildungspolitische Fragestellungen sind nur einige der Unterscheidungsmerkmale, die bei den Schulungen Berücksichtigung finden mussten. Darüber hinaus variierten die Veranstaltungen in ihrer Dauer, den thematischen Schwerpunkten sowie der beruflichen Ausrichtung und den persönlichen Interessen der Teilnehmenden. Jede Fortbildungs- und Beratungsmaßnahme erforderte ein eigenes Modell. Die Formate deckten eine Bandbreite von zweistündigen Einführungsveranstaltungen bis hin zu dreitägigen Vortrags- und Workshopangeboten ab. Bei längeren Fortbildungen hatten interessierte Teilnehmende die Möglichkeit, bereits kurze von ihnen selbst erstellte Sequenzen – häufig in Verbindung mit *Microteaching* – vor Kolleginnen und Kollegen durchzuführen. Sprachenlehrende bildeten die größte Teilnehmergruppe, wobei der Anteil der Fremdsprachenlehrenden weitaus höher war als der Anteil von Lehrenden der Mehrheitssprache. Unter den

Die am häufigsten geäußerten Einwände (75%) beziehen sich nicht auf die pluralen Ansätze selbst, sondern auf Fragen nach ihrer Implementierung.

Fremdsprachenlehrenden befanden sich Englischlehrer (41%), Französischlehrer (21%), Deutschlehrer (19%), und Lehrer anderer Sprachen (15%)². Darüber hinaus nahmen Curriculumsentwickler, Lehrwerkautoren und Studierende an den Schulungen teil.

Zwischen 2011 und 2015 sind von den REPA-Teammitgliedern zum Teil bis zu drei Schulungen in den folgenden EFSZ-Mitgliedsstaaten durchgeführt worden:

Armenien (2x), Bulgarien, Deutschland (3x), Estland, Finnland (2x), Frankreich, Island, Kroatien, Litauen, Malta (2x), Montenegro, Niederlande, Polen (2x), Rumänien (2x), Schweiz (2x), Slowenien, Slowakei. Einige ausgewählte Ergebnisse von schriftlichen Befragungen, die im Anschluss an diese Schulungen stattgefunden haben, werden hier vorgestellt.

Weitere Fortbildungen wurden von NetzwerkteilnehmerInnen z.B. in Italien, Spanien oder auch Kanada durchgeführt.

Darüber hinaus haben Schulungen in Japan (Oyama *et al.*, 2014), Marokko und Taiwan stattgefunden. Für 2016 sind weitere Veranstaltungen geplant³.

3. Der Fragebogen

Die Reaktionen der Teilnehmenden wurden in fast allen Fällen im Anschluss an die Fortbildungen mit einem Papierfragebogen⁴ erhoben. Der eingesetzte Fragebogen enthält sowohl geschlossene als auch offene Fragen und deckt folgende Themenbereiche ab:

- Erhebung spontaner Reaktionen der Teilnehmenden in Form einer fiktiven Email, deren Adressat der eigenen Berufsgruppe angehören sollte;
- Fragen zum beruflichen und sprachlichen Profil, zur eigenen (auch sprachenübergreifenden) Unterrichtspraxis sowie zu persönlichen Einstellungen zum Sprachenlernen;
- Erhebung von Meinungen zu Möglichkeiten und Grenzen der pluralen Ansätze allgemein, zu Vor- und Nachteilen der REPA-Instrumente – u.a. unter Berücksichtigung des eigenen bildungspolitischen Kontextes;
- Aussagen zu künftigen Einsatzmöglichkeiten der REPA-Instrumente im eigenen Arbeitsbereich.

Zur Beantwortung der Fragebögen wählten die Teilnehmenden meistens eine der Arbeitssprachen der Fortbildungen (Deutsch, Englisch und Französisch). Alternativ stand es den Teilnehmenden offen, die Antworten in der bzw. einer der Landessprache(n) zu formulieren. Gelegentlich wurde der Fragebogen in die Landessprache übersetzt. Sämtliche Übersetzungsarbeiten wurden von den EFSZ-Kontaktstellen bzw. den von ihnen nominierten Organisatoren übernommen. Bis Juni 2015 wurden 420 Fragebögen erhoben⁵.

Vereinzelnd handelt es sich um sehr spezifische Stichproben, denn die Teilnehmenden zeigten häufig ein grundsätzliches Interesse an sprachen- und kulturenübergreifenden Themen. Selbstverständlich können die Ergebnisse der Erhebungen aufgrund der geringen Anzahl von Fragebögen nicht als repräsentativ für ein Land bezeichnet werden. Dennoch gibt die zum Teil ländervergleichende Analyse interessante Einblicke, die im Folgenden anhand von ausgewählten Ergebnissen präsentiert werden.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags werden nur einzelne Aspekte des Fragebogens aufgegriffen und vorgestellt, die vor allem im Hinblick auf die zukünftige Lehreraus- und fortbildung im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik relevant erscheinen. Auf eine umfassende und systematische Präsentation der Daten muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Zudem konnten noch nicht alle Daten in die Auswertung einbezogen werden.

Wie ist die allgemeine Einstellung der Befragten zu pluralen Ansätzen und zum REPA?

Diese Dimension, die im Fragebogen an mehreren Stellen erhoben wurde (fiktive Email an einen Kollegen, Inhalt und Anzahl der geäußerten Meinungen zu pluralen Ansätzen und zum REPA, siehe Kapitel 3) und mit verschiedenen qualitativen⁶ und teilweise quantitativen Verfahren ausgewertet wird, ist für Auszubildende in mehrerer Hinsicht relevant. Sie ist ein wichtiges Indiz für die erfolgreiche Durchführung der Fortbildungsmaßnahme, deren Ziel es ist, nicht nur kognitive und praxisbezogene, sondern auch motivationale Voraussetzungen für die individuelle und kontextbezogene Arbeit mit pluralen Ansätzen zu schaffen. Die allgemeinen Einstellungen wurden bis jetzt für die Datensätze aus Armenien, Estland, Finnland, Kroatien, Montenegro, Polen und der Schweiz analysiert und der

folgenden vierstufigen Skala zugeordnet: Ablehnung, Vorbehalt, Interesse, Zustimmung.

Insgesamt lassen sich die Befragten wie folgt einteilen:

Zustimmung: 45%, Interesse: 45%, Vorbehalt: 10%. In keinem einzigen Fall werden die pluralen Ansätze und REPA-Instrumente abgelehnt⁷.

Kennen die Befragten das Konzept der pluralen Ansätze?

Die Frage *Haben Sie vor dieser Schulung bereits von pluralen Ansätzen gehört?* wird im Rahmen von 15 Schulungen in 13 Ländern vorwiegend bejaht: Der Prozentsatz liegt mit 85% in Rennes (Frankreich) am höchsten. In den meisten anderen Ländern liegen die Antworten bei über 50%. Diese relativ hohen Prozentzahlen lassen sich in vielen Fällen eindeutig erklären. Es handelt sich zum einen um Arbeitsgruppen, die im Rahmen von Innovationsprojekten bestimmte Ansätze in ihre Arbeit einbauen wie etwa die integrierte Sprachendidaktik (Rennes, Frankreich), den *Éveil aux langues*-Ansatz (Island) oder die Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen (Iasi, Rumänien) und zum anderen um Länder, in denen schrittweise sprachübergreifende Curricula und Lehrpläne eingeführt werden wie beispielsweise in der Schweiz.

Die niedrigsten Werte liegen mit 36% bei der Schulung in den Niederlanden und mit 37% in Armenien. Diese Ergebnisse lassen sich wahrscheinlich durch die jeweiligen in den Ländern vorherrschenden didaktischen Orientierungen erklären.

Beabsichtigen die Befragten, plurale Ansätze und den REPA in Zukunft zu nutzen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden insgesamt 297 Fragebögen ausgewertet. Mit 62% positiven und lediglich 1% negativen Antworten klingt das Ergebnis durchaus vielversprechend. Während 12% der Befragten sich nicht zu dieser Frage geäußert haben, haben überraschenderweise 25% ein „vielleicht“ als Antwort angegeben. Um diese Ergebnisse deuten zu können, haben wir versucht, sie in einen Zusammenhang mit den geäußerten Bedenken im Hinblick auf den Einsatz pluraler Ansätze und des REPA zu bringen. Die am häufigsten geäußerten Einwände (75%) beziehen sich nicht auf die pluralen Ansätze selbst, sondern auf Fragen nach ihrer Implementierung: an erster Stelle werden institutio-

nelle Widerstände genannt sowie mit einem Anteil von etwa 25% die allgemeinen Einstellungen der Bildungsverantwortlichen. Hinzu kommen Aspekte wie *Zeitmangel* (10% der Aussagen), die ebenfalls im institutionellen Kontext begründet liegen.

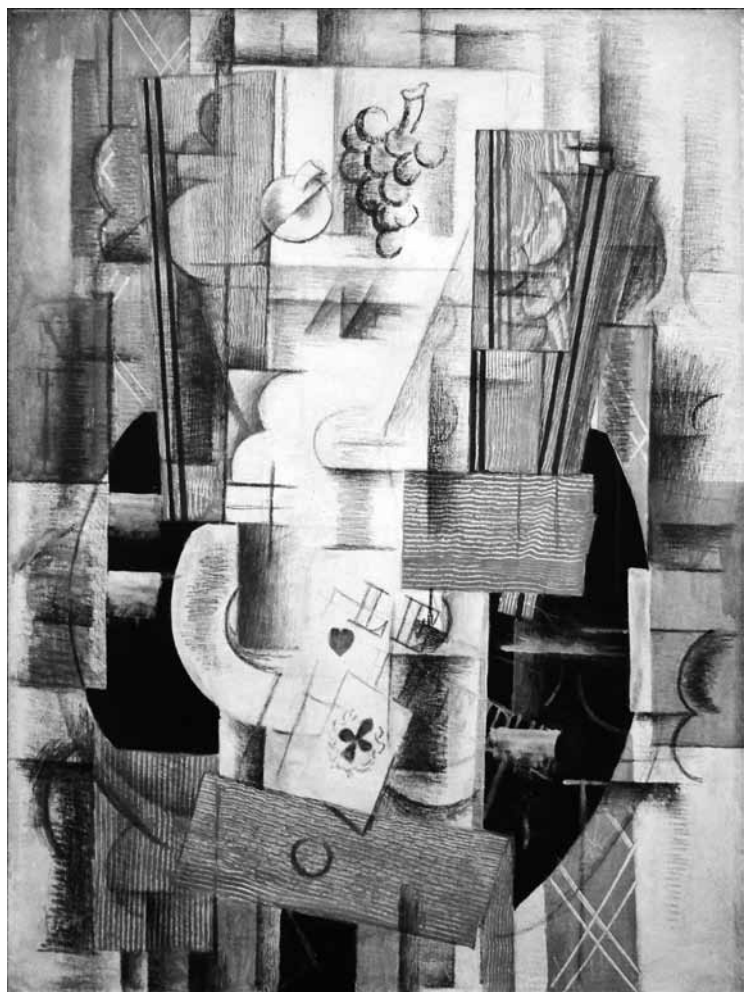
15% aller Einwände werden mit Überzeugungen aller Beteiligten, vor allem der Lehrenden, aber auch der Schüler und Eltern begründet.

Ein vergleichbarer Anteil der Aussagen betont die Notwendigkeit einer entsprechenden Lehreraus- bzw. fortbildung in diesem Bereich. Hier einige Beispiele aus verschiedenen Fortbildungen:

- *Teacher must accept that it is useful* (Tessin, 2014)
- *Teacher has to feel curious about children's native language they bring into class* (Malta, 2014)

Etwa 5% der Einwände betreffen schließlich den erhöhten Arbeitsaufwand und die zusätzliche Belastung für Lehrende:

- *Needs a lot of preparation* (Malta, 2014)
- *Teachers might be afraid this results in a bigger workload* (Amsterdam, 2014).



Georges Braque, *Comptoir et cartes*, 1913.

Mixing up languages und ähnliche Bedenken, die direkt mit den pluralen Ansätzen in Zusammenhang stehen, lassen sich ziemlich eindeutig einer Kategorie zuordnen: der Befürchtung, der Einsatz mehrsprachiger Ansätze könne Schülerinnen und Schüler dazu verleiten, Sprachen miteinander zu vermischen. Antworten auf die verschiedenen Formen von Sprachmischungen und sprachlichen Kulturen müssen jedes Mal sehr individuell gefunden werden.

Welche Relevanz haben die REPA-Deskriptoren für Lehrende?

Abschließend wird ausgehend von den ausgewerteten Daten eine Frage aufgegriffen, die im Beitrag von Candelier & Schröder-Sura im vorliegenden Heft diskutiert worden ist: Welche Relevanz haben die REPA-Deskriptoren (in den Bereichen Wissen (*savoirs*), Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*) sowie Fertigkeiten (*savoir-faire*)) für Lehrende? Die Autoren schlagen vor, im Rahmen der Fortbildungen unter anderem Aktivitäten einzusetzen, die einen direkten Bezug zwischen Unterrichtsmaterialien und den Deskriptoren verdeutlichen. Ein Beispiel befindet sich im beiliegenden didaktischen Beitrag (Nr. 78). Im Anschluss an die Schulungen in Iași (Rumänien) und Yerevan (Armenien) nach diesem Modell, haben insgesamt 80% der befragten Lehrerinnen und Lehrer positiv auf die REPA-Instrumente reagiert. Dabei bezogen sich fünf Aussagen direkt auf die Vorteile der Deskriptoren. Unter den genannten Einwänden bezog sich eine einzige Aussage direkt auf die Deskriptoren. Die Reaktionen der an Hochschulen und in der Lehrerbildung tätigen KollegInnen waren durch eine ähnliche Verteilung gekennzeichnet, enthielten jedoch keine einige negative Einschätzung der Deskriptoren. Zum Vergleich werden die Reaktionen von Teilnehmenden aller beruflichen Zweige nach Schulungen in

Warschau und Amsterdam herangezogen, in denen eine Einführung in dieser Form nicht stattgefunden hat. Hier fielen die Reaktionen für den REPA allgemein und auch für die Deskriptoren weniger positiv aus: Insgesamt bezog sich ein Drittel der Aussagen auf geäußerte Bedenken, wobei in vier Fällen die Deskriptoren genannt worden sind.

Allem Anschein nach können Lehrende den Nutzen der Deskriptoren für die eigene Praxis erkennen, vorausgesetzt, sie erhalten die Gelegenheit, im Rahmen der Fortbildung ihren Mehrwert aktiv und zielgerichtet anhand konkreter Anwendungsbeispiele in unterschiedlichen Bereichen zu entdecken.

Dieses Beispiel verdeutlicht schließlich, wie die Reaktionen der Befragten und die detaillierte und vergleichende Analyse dieser Daten zur Verbesserung der Inhalte und Vorgehensweise weiterer Fortbildungen beitragen können.

Anmerkungen

¹ Weitere Informationen zu diesem Format sind auf der Webseite des EFSZ verfügbar: <http://www.ecml.at/ECMLtrainingandconsultancyformemberstates/tabid/1055/Default.aspx>

² Diese Prozentzahlen umfassen auch Mehrfachnennungen.

³ Anträge können über die jeweiligen nationalen Kontaktstellen der Mitgliedsländer an das EFSZ gestellt werden.

⁴ Seit 2013 wird zur Datenerhebung ein einheitlicher vom REPA-Team entwickelter Fragebogen eingesetzt. Dieser ist in den Projektsprachen auf der REPA-Webseite unter dem folgenden Link verfügbar: <http://carap.ecml.at/CARAP/PowerPointpresentations/tabid/2667/language/fr-FR/Default.aspx>

⁵ Die Anzahl der Teilnehmenden an REPA-Schulungen überstieg bei weitem die Anzahl der erhobenen Fragebögen. Diese Diskrepanz ergibt sich daraus, dass der Einsatz von Fragebögen nicht nach jeder Schulung möglich war und dass aus organisatorischen Gründen nicht alle Anwesenden an der Evaluation teilgenommen haben.

⁶ Zur qualitativen Analyse des Datenmaterials wurde das Programm MAXQDA eingesetzt.

⁷ Ähnliche Ergebnisse werden im Hinblick auf „Förderung von Mehrsprachigkeit und zum Nutzen bewusstmachender Sprachvergleiche“ in einer im Rahmen des Leipziger Forschungsprojekts vorgelegten Studie (Neveling, 2012: 230) vorgestellt.

Bibliographie

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., L'Órincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Version révisée et actualisée]. <http://carap.ecml.at/>
- L'Órincz, I. & Schröder-Sura, A. (2014). Diffuser les approches plurielles et le CARAP en Europe: objectifs et premiers résultats. In A.I. Andrade (Eds) *et al., A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação r formação* (pp. 39–52). Aveiro: UA Editora.
- Neveling, Ch. (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 40, 219–235.
- Oyama, M., Candelier, M. & Nishiyama, N. (2014). Former les enseignants aux approches plurielles et au CARAP au Japon: quelques résultats. In A.I. Andrade (Eds) *et al., A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação r formação* (pp. 343–358). Aveiro: UA Editora.

Anna Schröder-Sura

ist Dozentin am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik sowie in der Lehrerbildung. Sie hat an der Entwicklung des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* mitgewirkt.

FREPA: How useful is it for (future) language teachers in Switzerland?

Daniela Zappatore | Lausanne | CH

Gli approcci plurali rappresentano una dimensione importante della didattica integrata delle lingue e come tale giocano un ruolo altrettanto importante nella formazione degli insegnanti di lingua, sia della lingua di scolarizzazione sia di lingue straniere. I nuovi piani di studio e i nuovi materiali didattici aiutano a rinforzare l'istituzionalizzazione di questi nuovi approcci nel sistema educativo svizzero. Di conseguenza è indispensabile che la formazione degli insegnanti di lingua in Svizzera includa sistematicamente gli approcci plurali tenendo conto da una parte di una visione integrante dell'insegnamento delle lingue e dall'altra dell'utilità di questi approcci per l'apprendimento di una lingua specifica. L'articolo discute dell'opportunità d'integrare gli strumenti europei, in particolare il CARAP e la banca dati di materiali didattici online, nei moduli didattici basandosi sulle esperienze fatte nel quadro di due dispositivi di formazione e sostiene che sia più utile concentrarsi – nel contesto svizzero – sui documenti di riferimento locali e sul materiale didattico ufficiale che permettono di dare delle risposte più concrete a delle domande legate alla messa in pratica. L'articolo conclude mettendo in evidenza l'esperienza e le attitudini degli insegnanti come dimensioni fondamentali nella formazione se si vuole che la messa in pratica sistematica degli approcci plurali abbia successo.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 4, 5 e 26

Introduction

In the past 15 years, an increasing number of frameworks of reference and tools for language learning and for supporting the development of plurilingual and pluricultural competence have been developed at European level, the most important and best known ones in the Swiss context being the *Common European Reference Framework for Languages* (CEFR) and the *European Language Portfolio* (ELP). The *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) complements the aforementioned two instruments, “which still, more often than not, deal with linguistic abilities by juxtaposing languages, in spite of the principle [...] concerning plurilingual and pluricultural competence” (Candelier *et al.*, 2012: 9). Meanwhile, in the past 8 years in Switzerland, new curricula (*Plan d'études romand* (PER), *Lehrplan Passepartout*, *Lehrplan 21*, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*) referring to

the CEFR and the FREPA as well as new course books (e.g. *Mille feuilles*, *New World*, *Explorers*, etc.) integrating the various approaches and tools have been developed. Given the institutionalization of pluralistic approaches in language teaching through these developments, teacher training will have to provide an answer as to how to integrate pluralistic approaches in didactical modules and reflect on the usefulness of introducing (future) teachers to the FREPA. Both questions shall be explored in the following, illustrated by two training experiences (training the trainers and pre-service teacher education).

Introducing the FREPA to (future) teacher trainers

Six cantons (Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn, Freiburg [the German-speaking part], Wallis [the German-speaking part]) joined in the so-called *Passepartout* project with the aim, firstly, of putting into practice the Strategy of Language Teaching adopted by the EDK in 2004, and, secondly, of jointly developing and optimizing (foreign) language teaching methodology¹. Achieving both these aims requires a large number of teachers in primary and secondary school to be prepared for the envisioned innovation in a limited time, and as a consequence there was a demand for more trainers in in-service teacher (INSET) education than the institutions for initial and continuing teacher education could provide. Between 2008 and 2011, about 70 future teacher trainers attended the *Certificate of Advanced Studies (CAS) Passepartout* “*Weiterbildnerin und Weiterbildner Fremdsprachendidaktik an der Volksschule*” aiming at developing the participants' competences in the following domains:

- (A) conceiving, planning, teaching and evaluating INSET courses
- (B) developing a scientifically based understanding of foreign language teaching today and its historical development
- (C) developing one's role as a teacher trainer.

Within domain B, we organized a day focusing on pluralistic approaches – in particular awakening to languages, which was the approach least known by the participants –, and the FREPA. At the beginning of the program, participants – to a large extent teachers with little or no experience in teacher training – came with different attitudes and different levels of openness towards plurilingualism, with some tending towards more traditional and monological (foreign) language learning and teaching, while others had been integrating the new approaches in their teaching for years already. We included various reflective practice activities all along the cursus, which helped deconstruct existing attitudes and beliefs and ensured that by the time we addressed the pluralistic approaches, these were meaningful and relevant to all the participants. At this point they still lacked a concrete idea of what competences and resources learners dispose of which allow them to profit from potential synergies among the languages of their plurilingual repertoire. The aims of the training day were therefore to develop a more concrete understanding of plurilingual and pluricultural competence and get to know additional ways to support its development in (foreign) language teaching.

Overview of the training day

The training day was organized in four blocks:

- A first discovery block during which participants experienced two *awakening to languages* and one *intercomprehension* activities, which they had to analyze afterwards with respect to the activated (internal) resources.
- In the second block, participants were first introduced to the FREPA, its content and structure as well as how it relates to the *Lehrplan Passepartout* by means of a short input and then compared the FREPA descriptors (in its 2007 version) to their own resources defined before. For this task, each group was given a different excerpt relating either to knowledge, skills or attitudes.
- The afternoon was dedicated to introducing the future teacher trainers to materials they could use in their courses such as a video with teaching sequences on *awakening to languages* and the FREPA online teaching material database.
- We ended the training day with reflections on the necessity of a change of attitude to perceive the meaningfulness and usefulness of pluralistic approaches and how to achieve this goal in INSET courses.

Block 1, 3 and 4 were successful: Participants enjoyed doing the activities, which led to a boost in self-confidence. Exploring concrete materials for their own teaching and teacher training courses as well as sharing and receiving guidance for their (future) courses were also well appreciated. Less appreciated, however, was the FREPA itself: Though the participants were only working with excerpts and focused firstly on the main descriptors and secondly on the descriptors, with +++, they were overwhelmed by the amount of descriptors and the graphic presentation in the 2007 version did not facilitate readability.

Challenges presented by the FREPA

Additionally to the amount of descriptors, a second main challenge concerning the FREPA was represented by the abstractness of the descriptors, even though this public was used to descriptors in general. Typical questions were: What does this mean concretely? Can you give an example? What kind of activity would I do? Does it always have to be a specific activity or sequence of activities? Is this descriptor pertinent for younger learners or rather for older learners? It takes time to develop this resource: How can we ensure progression? How can we make progression visible? Can we evaluate or test it? If yes, how? Are we even allowed to evaluate it (in particular attitudes)? Moreover, I observed that experience with pluralistic approaches was key to making sense of the descriptors. This point is also put forward by Candelier and Schröder (page 15 in this issue): “il faut établir des passerelles vers cette expérience par le biais de ressources qu’ils ont pu déjà viser (même si c’est de façon moins efficace) avec des approches non-plurielles”.

We were able to give some answers during the afternoon with the help of the additional teaching materials for INSET courses (video with teaching sequences, teaching material database), however, our main answers came from the *Lehrplan Passepartout* and the course books being developed (*Mille feuilles* and *New World*).

As an example we could mention a unit in *Mille feuilles 3.1* based on the French song “Polyglotte” by Henri Dès. By means of the activities linked to this song pupils not only develop listening comprehension in French, their first foreign language taught in school, they also discover that there exist words in French which they can understand thanks to German or other languages they know, and that they can use this knowledge strategically to help them understand the new language. They also learn how the pronunciation of certain word differs in German and French, even though they have the same written form. Furthermore, they discover why there are words that “travel” from one language to another and where they come from. Last but not least, they discover French words in everyday resources in their environment and mine these resources for similar words in German and French. Thus in

The main challenge is to make students aware of the importance of pluralistic approaches in foreign language teaching and show them how they can be usefully and meaningfully integrated in different moments for different purposes.

this unit pupils develop resources towards five learning aims defined in the *Lehrplan Passepartout* for this age group that are closely linked to the FREPA:

- Listening:
“Einem Hörtext konzentriert zuhören und einfache Wörter verstehen.” (*Hören, Neuen Inhalten und neuem Weltwissen in der Fremdsprache begegnen. Hören, Lehrplan Passepartout*, 2010: 20), and
“Beim Hören von Texten Hörstrategien anwenden und sich darüber austauschen.” (*Hören, Die Fremdsprache in der Gruppe verwenden, Lehrplan Passepartout*, 2010: 20)
- Reading:
“Zu Hause nach französischen Wörtern (auf Packungen, in Zeitungstiteln...) suchen.” (*Lesen, Der Fremdsprache ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts begegnen. Lehrplan Passepartout*, 2010: 21)
- Awakening to languages:
“Verhältnis zwischen Schrift und Laut beobachten, mit der Aussprache spielen. Ein in Deutsch und Französisch gleich geschriebenes Wort in der jeweiligen Sprache richtig aussprechen können.” and
“Einige Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen französischer und deutscher Sprache und Kultur kennen.” (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Passepartout*, 2010: 24)

Two years later various activities in the first unit of *New World 1* support the transfer of the knowledge and skills developed in French to English, the second foreign language (L3): Pupils discover English words in German and in their everyday environment, they continue developing their observation skills, and describe similarities and differences between German, English and French, and learn how to apply their previously acquired knowledge and skills strategically to help them understand the new language, English.

Although a framework has to be comprehensive, exhaustive and general, it is by nature not easily accessible without theoretical and practical background knowledge that helps interpret it. When designing a curriculum or course books, authors have to select, order and “translate” the descriptors into learning aims and concrete activities such as the examples described above. They also have to provide answers to the question of what and how to evaluate within a specific educational system. While it is certainly important for a teacher trainer to have an understanding of how curricula and course books are developed, it begs the question whether it is useful and meaningful to introduce (future) teachers to the FREPA, in particular in our context.

Training future teachers of English L3 in primary school

In pre-service teacher education at the HEP Vaud we do not introduce students to the FREPA, instead we present pluralistic approaches as an integral part of foreign language teaching with the aim of

supporting the learners’ development of their plurilingual competence. We conceive the training and teaching of languages at the same time in a specific as well as in an integrative perspective. We shall illustrate this point with examples from an English didactics module.

Future teachers following the *Bachelor of Arts / Diplôme d’enseignement pour les degrés préscolaire et primaire* program at the HEP Vaud have a generalist profile with all students being trained in teaching French (language of schooling) and German as the first foreign language (L2), and having the possibility of choosing English (second foreign language, L3) as an additional subject. Students start in their first semester with a module on French language teaching, followed in the second semester by a module on language learning and teaching, and plurilingualism, taught jointly for French and German. During their third semester they follow a separate module for German and English if chosen, followed in the fourth semester by the third French module. Students finish in the sixth semester with the fourth French module and the second English module. Additionally, they can choose to follow a module on intercultural aspects in foreign language teaching offered jointly for German and English or a module on bilingual teaching on the topic of sustainability and how to teach it in German and English.

In this setting, *teaching for transfer* is a key concept to help students profit from synergies, progress in the development of their methodological competences, and limit redundancies.

- From a theoretical point of view, students deepen their understanding of plurilingual competence (knowledge, skills, attitude) and apply it to 10 to 12-year-old learners, for whom English is at least L3. We explore questions such as: What linguistic, metalinguistic, strategic competences have these learners already developed at this stage? How is their metacognition developing? How may attitudes and motivation impact the learning of English and German?
- From a practical point of view, we analyze examples taken from the official course books (mainly *More! CIIP* edition and *Der grüne Max*, but also *EOLE*) looking at questions relating to horizontal and vertical coherence as well as the aims defined in the *PER*. We look e.g. at

which reading strategies have already been developed during the previous years in German (and French) and how to adapt a procedure proposed in the English course book to introduce the same strategies in order to promote transfer and the development of metacognition.

- From a linguistic point of view, similarly to the examples mentioned above, we look at “loans” and internationalisms and how to exploit them for English language learning. At the same time, we analyze the progression of resources (knowledge and skills) from *awakening to languages* activities in French (*EOLE*) to a first transfer in German and a second transfer in English.

While we encourage teaching for transfer, it is also important to caution students with regard to the limits of transferability and make them aware of possible interferences. A typical example is “his/her” which can create confusion for young French learners of English. Including an *awakening to languages* activity addressing this phenomenon during an English class can help the learners on the one hand to understand and correct their mistake, and on the other hand to develop transversal resources such as

- “Observation et comparaison de corpus écrits et/ou oraux de langues différentes (*la formation du pluriel des noms entre les langues, y compris le français, ...*)”
- “Développer des capacités d’observation et de réflexion métalinguistique” (*Plan d’études romand (PER), Domaine Langues (2012), L27*)

The main challenge is to make students aware of the importance of pluralistic approaches in foreign language teaching and show them how they can be usefully and meaningfully integrated in different moments for different purposes.

Conclusions

While I do not question the need for the FREPA as a complement to the CEFR and its usefulness for curriculum designers, teacher trainers, and course book authors, and while I fully agree that “all language teaching should be linked to pluralistic approaches and through pluralistic approaches” (Candelier *et al.*, 2012: 10), my experiences in various teacher training settings convinced me of the limited accessibility of the FREPA descriptors as a tool for teachers, in particular for (future) teachers with little or no experience with pluralistic approaches. The main challenge here is to develop a basic understanding of plurilingual and pluricultural competence and of the learning objectives defined in the regional curricula for a specific (foreign) language as well as for the transversal competences. As this public lacks experiences and examples of their own, trainers should endeavour to illustrate not only the approaches themselves, but also to show how “traditional” (foreign) language teaching and pluralistic approaches can combine in a specific moment as well as throughout a language learning cursus to support the learner’s plurilingual development. Additional materials such as the online teaching material database can be useful to find ideas, but they often need to be adapted. A strong link with the official course books – pluralistic activities are increasingly systematically integrated – seems to be more promising. Yet first and foremost, trainers should not only focus on methodological knowledge and skill development, but need to concentrate on attitudes and beliefs of (future) teachers too (*cf.* Borg, 2011), because without openness and readiness to engage in pluralistic approaches, these approaches will not be put into practice.

Note

¹ *Cf.* <http://www.passepartout-sprachen.ch> (16.07.2015)

References

- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. *System*, 39(3), 370–380.
- Candelier, M. *et al.* (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: CELV; Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Candelier, M. *et al.* (2012). *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures - Competences and resources*. Graz: CELV; Strasbourg: Conseil de l’Europe (revised version of 2007).
- Der grüne Max: Deutsch für die Romandie*. (2014–2015). München: Klett-Langenscheidt.
- Explorers: English for upper primary*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Lehrplan 21* (2015). Luzern: D-EDK. <http://www.lehrplan.ch>.
- Mille feuilles* (2011–). Bern: Schulverlag Plus.
- More! (CIIP Edition)* (2013–2014). Cambridge: CUP.
- New World* (2013–). Zug: Klett und Balmer.
- Passepartout. Lehrplan Französisch und Englisch*. (2009/2010). <http://www.passepartout-sprachen.ch/>
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l’école*. Neuchâtel: CIIP.
- Plan d’études romand* (2010). Neuchâtel: CIIP. <http://www.plandetudes.ch>
- Daniela Zappatore** is a teacher trainer at the Haute école pédagogique Vaud. Between 2008 and 2011 she was also a trainer and co-responsible for the CAS “*Weiterbildnerin und Weiterbildner Fremdsprachendidaktik an der Volksschule*” offered by the intercantonal project *Passepartout* in cooperation with the Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Freiburg and the Pädagogische Hochschule Wallis. Her areas of expertise are teaching English as a foreign language, in particular of English as a third language in primary and secondary school, as well as integrated didactic approaches.

Dr. Zamenhofs Alphabet

Daniel Stotz | Zürich | CH

Im Roman mit dem Arbeitstitel „Haber und Zamenhof, oder Das Heft in die Hand“ verwebt Daniel Stotz das Leben von Ludwik Lejzer Zamenhof, dem Humanisten und Begründer der Welthilfssprache Esperanto, mit der Biographie des Chemikers Fritz Haber, dessen Leistungen – u.a. die Entdeckung des industriellen Prozesses zur Ammoniaksynthese und die wissenschaftliche Unterstützung des Gaskampfes – kontrovers beurteilt werden. Die beiden gegensätzlichen Männer, beides Juden aus dem Staatsgebiet des heutigen Polen, haben sich nie getroffen ausser vielleicht im Kopf des Erzählers.

Die (gekürzten) Ausschnitte stammen aus dem dritten Zamenhof-Kapitel, das in der Form des Esperanto-Alphabets die Zeit (im Jahr 1885) schildert, als der in Moskau, Warschau und Wien ausgebildete Mediziner in der litauischen Provinz seine Kunstsprache verbessert und gleichzeitig feststellt, dass er sich als Arzt von den Leiden der bedürftigen Menschen überwältigen lässt.

Aa

Das Ende eines **Anfangs**: nach vier Monaten schon verlässt Dr. Zamenhof das Städtchen Veisiejai wieder, sein erster Versuch als Arzt ein Auskommen zu finden missrät.

Er ist nicht aus freien Stücken in diesem litauischen Hinterwaldland angelandet, Fania hat ihn gerufen in der Not. Ihr Ehemann Alexej, den er von der Moskauer Fakultät kennt, den er gar mit seiner Schwester zusammengebracht hat, ist erkrankt, er kann sich vor Schwindel kaum mehr auf den Beinen halten, und seine Praxis ist verwaist.

Erst eben hat sich sein Schwager ein wenig Vertrauen verschafft, hat überhaupt erstmals richtige Medikamente in die Gegend eingeführt. Wer hier krank wird oder die bösen Geister fernhalten will, eilt oder schleppt sich lieber zu Kuklianski, dem Scharlatan, vielleicht der letzte Hexer dieser Gegend.

Die Apotheke mit ihrem Hinterzimmer, wo sich bereits der Staub gesetzt hat, wird nur von wenigen aufgesucht, Dr. Zamenhof muss sich schon zu den Patienten hinbemühen, wenn er dem Konkurrenten zuvor kommen will. Fast würde er es als Glück bezeichnen, dass man ihn in Ruhe lässt, so schliesst er sich oft schon um fünf Uhr nachmittags in sein Zimmerchen ein und schreibt neue Einträge auf festes Papier.

Bb

Am liebsten aber gleitet er mit Schwager Alexejs **Boot** auf den stillen See hinaus und führt Selbstgespräche.

Wie Kristallschnüre perlen die sonnedurchstochenen Wassertropfen vom langsam bewegten Ruderblatt.

Am Ende der Worte genügen sich die Dinge der Natur selbst.

Hier bleiben?

Ein Leben als Landarzt führen in Berührung mit den Nöten der Bauern und Marktfrauen, den Redensarten der stoischen Alten, die zäh am schwielenhändigen Leben hängen?

Er rudert um die Spitze der Halbinsel herum, damit man das Boot nicht sähe, des Doktors Trägheit nach durchgearbeiteter Nacht.

Im dunklen Grün spiegeln sich die Fichtenwipfel.

Oft liegt er rücklings auf dem Boden,

lässt sich treiben,

murmelt vor sich hin,

Silben schmiedend.



Cc [ts]

Ein Wortschöpfer ist er nun erneut und vollends. Nach der langen Zeit der Latenz, als er unter der Fuchtel des Vaters stand und tatsächlich Angst hatte vor den unsichtbaren Ohren des Zaren, als er nichts mehr aufschrieb und das ganze System im Kopf neu erschuf auf den erinnerten Fundamenten der *lingwe universala* seiner Jugendjahre, lässt er nun jegliche Hemmungen fahren.

Nachdem Fania und der ermattete Schwager zu Bett gegangen sind, hämmert er aus dem alten Blech der indoeuropäischen Idiome seine Werkstücke zurecht. Den Preis der Übermüdung zahlt er mit Augenbrennen und dem Verlust von Haupthaar. Das *vortaro*, der Wortschatz, soll nur eine vorläufige Liste sein, repräsentative Beispiele, die sich zu Wendungen fügen lassen.

Wie er die Begriffe auswählt aus dem schier unendlichen Fundus des Existierenden und Vorstellbaren hat wenig System, dessen ist er sich bewusst, jedoch ist es ja nur der Anfang, andere werden weiterbauen, und ist es nicht gar erwünscht, dass die Poetik der Willkür die *lingvo* befruchtet, denn sie ist unwiderlegbar eine Kunstsprache?

Und also pflückt er sich die grossen Ideen: die Liebe (die sich ihm stets entzieht), den Schmerz (dieses Flackern in den Augen seiner Patienten), die Glut, ja, aber auch das Konkrete im Allgemeinen: das Feuer (*fajro*), die Asche (*cin-dro*) und die Tätigkeiten (braten – *rošti*, essen – *manĝi*) aus der mit Luftgeistern überfüllten Atmosphäre der litauischen Wald- und Seenlandschaft.

Und schliesslich, Muster des Lebendigen: die Kornblumen, die er am Wegrand bei einem sommerlichen Krankenbesuch vorfindet, verewigt er mit dem Verweis auf ihren cyanblauen Farbton als *cejano*, dem Hirsch, der ihn unvermittelt aus der Uferböschung heraus anglotzt, schafft er ein Denkmal mit *cervo*, natürlich, auch wenn ihm die russische Wurzel олѣнь (olén) ebenso gefiele.

Unvermittelt lacht er schallend auf, das Echo seiner Gedanken kommt über den gekräuselten See zurück, als ob er über diese Absurdität erschauerte: „Denkmal“, „verewigt“! Niemand weiss doch von Dr. Zamenhofs geheimen Maken-schaften. Seine benannte Welt ist allen unbekannt. Noch.

Ee

Einer, der unter der niederschmetternden **Einsamkeit** leidet in dieser fernen Provinz, obzwar nur eine Tagesreise von seinem Geburtsort entfernt, im bretterbeschlagenen Haus seiner Schwester einquartiert, eine kleine Familie um sich wissend, verwandte Seelen im Städtchen, die zur Synagoge gehen und eigentlich sehr klug sind, jedoch ihre Hüte und ihre Bärte, ihr Gesang und ihr fortwährendes Torah-Studium, das alles ist ihm fremd.

Ihm, der nie zwischen den zwei Fragen unterscheiden kann: Was soll aus meinem Volk werden, wenn alle erst mal aufwachen?

Was soll meine Sprache bewirken, wenn sie unser aller ist?

Ff

Vielleicht ist sie ja eine **Flechte** oder ein Pilz? Wächst zunächst, wuchert dann, still und ungesehen im Innern eines Altholzes, in einem fauligen Spalt.

Sporen, Lamellen und Verästelungen.

Wenn man durch die Lupe schaute, würde man in sich geschlossene Welten erkennen,

Ineinandergreifendes, Zusammengewürfeltes.

Wer den Bauplan nicht kennt,

würde nur Zufall vermuten.

Zamenhof kennt die Muster und Regeln,

er hat sie ja erschaffen.

In seinem vegetativen Reich gibt es eine Evolution.

Untaugliches geht ein,

verkümmerte Sprossen welken weg.

Das Gebilde passt sich an – woran denn aber?

Allmählich merkt er, dass einfach und biegsam zu sein nicht ausreicht, die *lingvo* lebt in der Schönheit des Klangs erst auf.

Ĝĝ [dsch]

An diese Wortwurzel denkt er erst spät: **ĝoj-** wie in **ĝojo**, die Freude

oder auch: das Gefühl von Glück,

aber es ist notwendig, dass er sie durchkonjugiert:

mi **ĝojas**, ich freue mich

vi **ĝojas**

li **ĝojas**

ŝi **ĝojas**

und so fort im Indikativ, ohne Flektion,

denn der Doktor erlebt in Litauen durchaus Freuden:

den ehrlichen Dank von Genesenden

ein Nachtmahl, von Fania mit Sorgfalt zubereitet

einen Brief von der Mame, auch wenn im Ton gedämpft

die Lieferung eines lang benötigten Medikaments

das Lachen der Kinder auf der Strasse, wenn sie ihre Murmeln klickern lassen.

Die grösste Freude aber empfindet er, wenn er dahingleitet, so langsam wie nur möglich,

in voranschreitender Dämmerung

auf dem See,

ein Schwan verharrt auf dem schwarzen Spiegel als Inbegriff der Ruhe,

den Kopf und den langen Hals in sein Gefieder geschmiegt,

und die Stimme des Seetauchers hebt an,

ein einsames Echo auf die gesammelten Sehnsüchte des Lebens.

Den Doktor zerreisst es fast vor schwerem Glück – dem Versprechen von Glück eher.

Am Ende des Alphabets:

das Warten wird sich gelohnt haben.

Schon jetzt das Silber auf dem Kamm der Wellchen.

Hh

Er darf mit niemandem über das Gewächs in seinem **Hirn** sprechen, auch wenn das Gelöbnis gegenüber seinem Vater – mit der Vollendung seines Werks zu warten bis nach Abschluss des Studiums – nicht mehr gilt.

Verdächtig würde er sich machen bei den Instanzen, die über seine Zukunft entscheiden werden: die Universität, die Behörde, welche Praxislizenzen vergibt, nicht zuletzt seine gegenwärtigen und zukünftigen Patienten, die sich kaum einem Spinner anvertrauen würden, der mittels einer erfundenen Sprache die Welt zu befrieden trachtet.

Ĥĥ [ch]

Achtundzwanzig Zeichen, das ist sein Baukasten, und genau gleich viele Laute nur soll es geben. Die *lingvo internacia* wird die einzige Sprache sein, die eine vollkommene Übereinstimmung zwischen Schrift- und Lautbild bietet: keine Doppellaute, versteckt in einem Buchstaben (mach mir kein X vor!), umgekehrt keine Zeichenkombinationen, die doch nur einen Laut anzeigen (ch, sch, sz und was der deutschen und polnischen Zumutungen mehr sind, vom Englischen – gh, oo, ck, ea – ganz zu schweigen), kurz: es braucht einfachste Entsprechungen, achtundzwanzig Zeichen genügen.

Gut, er muss mit Haken und Ösen werken, die er als Dächlein über die Buchstaben klemmt, aber wenigstens keine altbekannten Akzente wie *aigu*, *grave* und *tréma*. Und er überlegt sich reiflich, ob er den diakritischen Zierrat wirklich will. Es gibt leider Wurzeln, die er braucht, sie kommen aus dem Arabischen oder Griechischen, die Chemie, das Chaos – oder soll er wie im Volapük das ch durch ein k ersetzen, also *kemio*, *kaoso*? Würden die Menschen es ihm nachsehen?

Er bringt es nicht übers Herz, nicht zuletzt weil er nicht Untaugliches nachahmen will. Also bleibt's beim h mit Dach, bei *ĥemio* und *ĥaoso*, die Akzente ein *ĥo* der Vogelflüge über seinem See.

li

Nein, die Sprache soll nicht universell sein, diesen Anspruch will er nicht erheben. Die Menschen sollen weiterhin an ihren Muttersprachen hängen, sie pflegen und im Einklang mit der Evolution ihrer

Gesellschaft verändern. Aber seine **Internationale Sprache** wird als einzig nötige Verständigungssprache dienen. Nur schon im Zarenreich wäre sie eine grosse Hilfe. Polen, Finnen, Letten, Mordwinen, Kirgisen, Osseten, Armenier, er weiss selbst nicht wie viele Volksgruppen Alexander III. untertan sind, sie alle könnten sich untereinander in der neutralen Sprache unterhalten, und vielleicht wäre dies der Anfang einer sachten Befreiung.

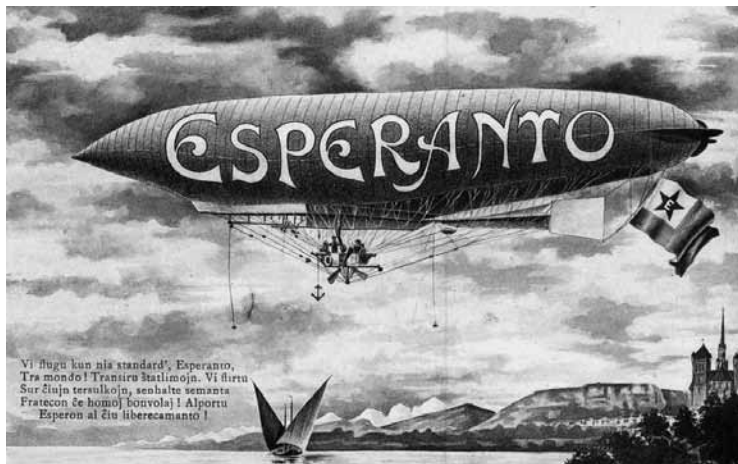
Die Repression hat neue Formen angenommen, man wäre nicht weiter erstaunt, wenn die Sklaverei wieder eingeführt würde. Vermeintliche Verschwörer werden von der Geheimpolizei erbarmungslos ausspioniert und verfolgt. Im Mai 1887 werden fünf von ihnen erhängt. Alles Westliche ist dem Zaren suspekt, er schottet sein Riesenreich möglichst ab.

Lejzer Zamenhof weiss zu genau, dass sein Unterfangen Zündstoff birgt, und er fragt sich immer dringlicher, wie er überhaupt eine Veröffentlichung wagen kann, wie die Zensur zu umgehen wäre. Er bräuchte einen Paten, eine schützende Hand. Jemand wie Graf Tolstoi, aber es wäre vermessen, an ihn zu gelangen, und er verwirft den Gedanken wieder.

Aber am Namen hält er nun fest: *inter* = zwischen, aber auch unter (*parmi*, *among*), *nacioj* = die Nationen, Völker. Doch was sind diese, wenn nicht in sich gespaltene, nein: vielfarbige Wesenheiten, es ist wie mit den Flechten und Pilzen, wenn man nah genug hinschaut, sieht man Verästelungen ohne Zahl, Verschiedenheiten, die jeden Rahmen und Namen sprengen, was am Ende bleibt sind Familien, die den Lebenskampf zusammen zu bestehen haben, Generationen, die ineinandergreifen und sich wieder zerstreuen.

Ĵĵ [sh]

Und doch verrennt er sich manchmal in der Komplexität. Die möglichst grosse Einfachheit will er anstreben, und gleichzeitig die *lingvo* nähren aus den Futterstellen der vertrauten Sprachen Europas. Nachdem er schon längst wieder zurück in Warschau ist und das *vortaro* abgeschlossen hat, stellt er eine Merkwürdigkeit fest, drei Wörter, die alle auf dieselbe lateinische Wurzel (*ius*) zurückgehen und doch unterschiedliche Konzepte vertreten: *ĵus* bezeichnet einen kaum vergangenen Moment (soeben), es kann auch mit „genau, präzise“ übersetzt werden (jedem Franzosen und Engländer leuchtet das sogleich ein). Davon ein gutes Stück entfernt ist *ĵusta*, das Adjektiv, das dem Richter oder Vater gut anstünde, denn sie müssen ja gerecht sein.



Doch eine richtige Antwort ist nicht immer gerecht. Der Doktor erkennt mit Schreck, dass er, als er das Wort für „recht, richtig“ wählte, nämlich *ĝusta*, gar nicht mehr an die anderen Ableitungen dachte.

Nun hat er den Wirrwarr: eine Wurzel, drei Anlaute. Ihm selbst macht es ja nichts aus, sonst wäre er in seinen inneren Dialogen schon darüber gestolpert. Für den Novizen zieht diese Unbedachtheit aber Komplikationen nach sich. Warum nur ist ihm das unterlaufen? War er zu sehr mit anderen Dingen beschäftigt?

Nun ist es zu spät um noch etwas zu ändern, die Druckfahnen liegen schon vor. Er behilft sich mit der Erklärung, dass auch feinste Nuancen deutlich voneinander abgehoben werden müssen. Ob er auf dem richtigen Weg geht, *sur la ĝusta vojo*, oder der gerechten Sache dient, *justa celo*, ist nicht zwingend dasselbe, obwohl er trotz allen Fehlern, die er macht, das Gefühl hat, für ihn gelte beides.

Kk

Die Wörter müssen **Klang** haben, die Phrasen Taktmass.

Seit er die Plansprache Volapük kennengelernt hat – heisskalter Schreck zuerst: einer könnte ihm seinen Traum gestohlen haben, aber nein –

ist er sicher: singen und dichten muss man in der neuen Fassung können, darum die runde Endung für alle Substantive in seiner neuen Fassung: *lingvo internacia*

und das schallende Offene zum Abschluss jeden Adjektivs.

Und: sie muss aus dem Schatz der natürlich gewachsenen Sprachen das Liebstgewonnene, das Kenntlichste schöpfen,

darum: *stelo*

und nicht: *stel* (Volapük)

darum: *lakto*

und nicht: *milig* (Volapük)

auch: *granda*

und nicht: *gretik* (Volapük)

Die Welt ist Klang: *Mondo estas sono*.

Und nicht: *Vol binos tonön*.

Nn

Non, njet, no, nie, nein – warum nur klingt in fast jeder Sprache das Gegenteil von Ja mit diesem Nasal an? Die Zungenspitze stemmt sich gegen das Zahnbett in einer Geste von Trotz, Luft entweicht seitwärts und nach oben. Auch seine Lösung heisst unmissverständlich **ne** für ‚nein‘ und ‚nicht‘, *nek – nek* für ‚weder – noch‘; *neniam* gilt als ‚niemals‘ und *neino* für ‚nichts‘.

Er könnte alles auf den Kopf stellen und mit einer konträren Festlegung die Leute zum Nachdenken bringen. Sagen nicht die Griechen heute *ne*, wenn sie ‚ja‘ meinen? Unsinn, damit mindert er die Chance, dass seine Sprache je akzeptiert wird. Er will allen entgegenkommen, gut Freund sein mit dem Bekannten. Und die Negation ist eine der wichtigsten Tugenden: Man muss ohne Komplikation Nein sagen können.

Nach dem Tod des Mädchens Zyvile ergänzt er: Man muss Nein sagen können, um etwas anderem aus vollem Herzen zuzustimmen. Im Monat Mai des Jahres 1885 beschliesst Dr. Zamenhof, die Allgemeinpraxis aufzugeben und sich zum Facharzt ausbilden zu lassen.

Der Andrang der Menschen mit ihren Wunden und unsichtbaren inneren Leiden würde ihm alles Leben aus den Adern saugen. Er muss-

te alles andere aufgeben, die *lingvo*, die Aussicht auf eine wie immer geartete Liebe und das Glück könnte er wohl nur in den kleinen Gesten der Kranken finden, wenn er sich zu ihnen in ihre Betten legte, bevor sie stürben.

Pp

Plock. Stadt an der Weichsel, die da breit und trüg fliesst wie ein See auf schiefer Ebene. Wieder hält ihn Wasser im Bann. Von der Terrasse vor der alten Abtei mit ihrem vielfältig rotgeprägten Backstein sieht er Kähne und Geäst über verschlammtem Ocker.

Sein Blick ruht sich aus auf dem flimmernden Band – er nimmt die Brille ab.

Abends dichtet er und ringt um Form und Botschaft:

Kiom de mi en silento

al vi iris jam oferoj!

Wie viel hab ich schon geopfert in der Stille von meinem Leben!

Seine ganze Jugend hat er hinweggegeben und ohne Belohnung sitzt er vor dem Altar seiner Pflicht.

Etwas treibt ihn weiter, weiter, weiter, ein *fajro*, ein Feuer – doch:

vivi ankaŭ mi deziras,

zu leben auch wünsche ich mir, mich hinzugeben der Lust.

Wenn dieses Gedicht gelingt, hat er den Beweis erbracht, dass seine Sprache alles trägt: Hoffnung Trost Wohlklang Wunden Leben und Tod.

Ist es nicht bezeichnend für ihn, dass es in Moll erklingt und keine ZuhörerIn findet?

Daniel Stotz

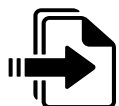
war bis Ende 2014 Redaktor von *Babylonia*. Hauptberuflich arbeitet er als Fremdsprachendidaktiker an der PH Zürich. Seine Publikationen in der Angewandten Linguistik befassen sich mit schulischem Fremdspracherwerb, Sprachenpolitik und Bildungsfragen. Nebenher verfasst er mit langem Atem *Romane*, die noch der Publikation harren.

Acquisire competenze di base d'italiano in modo piacevole ed efficiente

Italiano subito: un corso versatile per ragazzi della Svizzera tedesca
www.italianosubito.ch

Sabine Christopher & Barbara Somenzi-Käppeli | Locarno | CH

In den Lehrplänen der deutschen und der französischen Schweiz sind Italienischkompetenzen nicht als obligatorisches Lernziel vorgesehen. Dank Italiano subito ist es dennoch möglich, ohne Eingriff in den regulären Lehrplan minimale Kompetenzen in der dritten Landessprache zu vermitteln. Italiano subito ist ein kurzer Intensiv-Lehrgang, dessen 28 Lektionen im Rahmen einer Projektwoche oder in modularer Form angeboten werden können. Er richtet sich an deutschsprachige Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren und kann sowohl auf der Sekundarstufe I, als auch im ersten Jahr der Sekundarstufe II angeboten werden. Nach den Grundsätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik fügt sich der Erwerb des Italienischen in einen umfassenden Kontext des Sprachenlernens ein, so dass bereits vorhandene Sprachlernstrategien und mehrsprachige Repertoires beim Erlernen der dritten Landessprache genutzt und ausgebaut werden können. Der Unterrichts-Kit (online und offline) enthält das gesamte gebrauchsfertige Lehr- und Lernmaterial sowie klar formulierte Unterrichtsweisungen für die Lehrperson. Auf der Webseite www.italianosubito.ch kann der Unterrichts-Kit in verschiedenen Modalitäten bestellt werden.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Themen 20c und 23

1. Introduzione

Pur essendo una lingua di minoranza, l'italiano gode dello stesso status legale del francese e del tedesco, ma di fatto le sue funzioni sono limitate come conseguenza della differenza nei numeri di parlanti e nella sua importanza economica. Per esempio, nei contesti plurilingui, l'italiano viene raramente utilizzato, mentre il tedesco, il francese, e a volte l'inglese, sono le lingue di comunicazione preferite (Lüdi *et al.*, 2013). Di conseguenza all'italiano viene comprensibilmente dedicato minore spazio nel sistema dell'educazione linguistica rispetto alle lingue di maggioranza o all'inglese. Nella Svizzera tedesca e francese l'insegnamento dell'italiano è facoltativo o opzionale a seconda dei cantoni. Né il *Lehrplan 21* né il *Programme d'études romand* prevedono le competenze d'italiano come obiettivo d'apprendimento anche se

esiste l'obbligo dell'offerta¹. Questo insegnamento, che secondo il Lehrplan 21 si orienta alla didattica plurilingue, è comunque facoltativo e perciò ne beneficia solo una percentuale ridotta degli allievi. Un'offerta extracurricolare dell'italiano breve e intensiva è perciò una via percorribile per raggiungere tutti gli allievi della scuola dell'obbligo, permettendo loro di entrare in contatto con la terza lingua nazionale usufruendo di un'offerta finora riservata esclusivamente all'insegnamento facoltativo.

La natura extracurricolare dell'insegnamento impone un ridimensionamento degli obiettivi di apprendimento. Invece di competenze complete ricettive e produttive², si mira all'acquisizione di competenze minime che comprendono soprattutto competenze uditive ricettive e orali produttive adattate alle necessità comunicative dei destinatari.

La proposta di un insegnamento extracurricolare dell'italiano si fonda sull'ipotesi generale che lo sviluppo di competenze comunicative minime di italiano possa agire anche sull'identità e sulla coesione nazionale e rappresentare una fattiva opportunità per suscitare interesse, motivazione e curiosità verso la lingua italiana nelle giovani generazioni non italofone in Svizzera, attribuendo in tal modo una valenza positiva e un riconoscimento tangibile alla terza lingua nazionale al di fuori del suo territorio tradizionale.

2. Dal Curriculum minimo d'italiano CMI a Italiano subito

Italiano subito è il risultato di una fase di studio applicativo scaturito dal progetto di ricerca *Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum*

minimo di italiano diretto da Bruno Moretti dell'Università di Berna nell'ambito del Programma Nazionale di Ricerca 56 (Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera)³ del Fondo Nazionale svizzero per la ricerca. Questa fase iniziale era incentrata sullo sviluppo e sulla sperimentazione di una prima versione del CMI con particolare attenzione alle sequenze dell'acquisizione spontanea e alla *basic variety* (Giacalone Ramat, 2003, Klein & Perdue, 1992 e 1997).

Successivamente, al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, il *Curriculum minimo* è stato arricchito nei contenuti, adattato a diversi contesti d'insegnamento e i materiali didattici sono stati rielaborati per realizzare il kit didattico *Italiano subito*. Con l'obiettivo di raggiungere la massima fruibilità da parte dell'insegnante senza la necessità di una formazione specifica, le autrici hanno rivisto i materiali sulla base degli standard di formazione nazionali, in particolare la didattica plurilingue.

3. Obiettivi

Gli obiettivi del kit didattico consistono nell'aiutare gli allievi a

- avvicinarsi alla terza lingua nazionale in un contesto stimolante;
- diventare consapevoli dell'italiano come parte integrante dell'identità culturale plurilingue della Svizzera;
- acquisire competenze comunicative minime in situazioni significative per gli apprendenti;
- diventare consapevoli delle risorse comunicative costituite dal repertorio plurilingue e saperle applicare.

4. Destinatari e possibili scenari di applicazione

Italiano subito è rivolto a ragazzi dai 13 ai 16 anni che frequentano la scuola dell'obbligo o il primo anno di scuola post-obbligatoria. È concepito come programma di insegnamento che può essere svolto sull'arco di una settimana o suddiviso in moduli e non prevede nessun intervento sul programma scolastico regolare.

Si situa quindi in maniera ottimale nell'ambito di una settimana-progetto regolamentare, oppure con funzione propedeutica nelle scuole in cui esiste l'offerta dell'italiano come materia

opzionale o facoltativa. Il corso si presta anche come programma per una settimana fuori sede (Klassenlager) nella Svizzera italiana o in Italia o come preparazione a una tale settimana fuori sede. Come offerta modulare può essere presentato nell'ambito di corsi opzionali di doposcuola o come promozione di talenti.

5. Contenuti: piano settimanale e attività comunicative

Le cinque giornate del corso sono caratterizzate da attività, competenze e strategie comunicative e metacomunicative legate a situazioni e aree tematiche pertinenti alla realtà dei ragazzi (p.es. parlare di sé, la musica, organizzare un'attività di tempo libero nella Svizzera italiana ecc.), si veda "Programma" sotto <http://www.italianosubito.ch>

6. Principi didattici

Il contesto extracurricolare di *Italiano subito* fa sì che il curriculum non sia orientato a prestazioni scolastiche, ma sviluppi e rafforzi competenze trasversali attivando conoscenze linguistiche ("parole gratis") e strategie comunicative già esistenti. Secondo i principi della didattica plurilingue gli allievi sono resi consapevoli del lessico e delle strutture facilmente accessibili tramite l'attivazione del loro repertorio plurilingue. Le "parole gratis" sono una raccolta di lessico italiano di cui gli allievi già dispongono grazie alle somiglianze con il lessico del loro repertorio. Si compone di:

lessico in L1 (tedesco)
+ lessico francese (mini-dic: Wörterbuch 3.-5. Klasse1⁴)
+ inglese (Explorers 1, 2, 3⁵)
= ca. 950 lessemi potenzialmente accessibili

Poiché gli allievi spesso non sono consapevoli di questo sapere, esso viene attivato sistematicamente con lo strumento della raccolta "parole gratis" rendendo gli apprendenti autonomi e fiduciosi nel mettere in atto l'italiano come strumento di comunicazione. La presa di coscienza delle proprie risorse riduce considerevolmente lo sforzo di apprendimento necessario per raggiungere un'efficienza comunicativa. La raccolta viene consegnata agli allievi all'inizio del corso sotto forma di "carta geografica", uno strumento di orientamento pieghevole sempre consultabile durante tutto il corso.

Il processo di apprendimento di nuove conoscenze è favorito da un supporto di memorizzazione ("espressioni" delle giornate/dei moduli, collocate sul retro della "carta geografica") ed è monitorato tramite l'autovalutazione individuale e collettiva in classe prevista alla fine di ogni giornata o modulo.

La didattica orientata all'azione coinvolge gli allievi come attori efficienti ponendo l'accento sul piacere e il gusto per la lingua italiana, connotando quindi positivamente il suo apprendimento.



La raccolta delle “parole gratis” sotto forma di “carta geografica” sono uno strumento di orientamento pieghevole sempre consultabile nelle diverse situazioni comunicative.

7. Materiale didattico

Il materiale didattico si articola su cinque moduli corrispondenti a una giornata d’insegnamento. Per facilitare l’orientamento, ogni modulo è contrassegnato da un colore. Il materiale consiste di un kit didattico cartaceo (kit docente), un kit di materiale da ordinare secondo il numero degli allievi (kit allievo) e una componente online:

Kit docente

Il kit contiene:

- una guida generale in italiano e in tedesco (introduzione generale al curriculum);
- le istruzioni per l’insegnante, complementari alle raccolte slide “navigatori” contenuti nel materiale online, cfr. sotto;
- un esemplare del kit allievo;
- tutti i materiali riutilizzabili per le attività in classe.

Kit allievo (da ordinare in base al numero di allievi)

Ogni kit contiene:

- una “carta geografica” (pieghevole con “parole gratis” e “espressioni” di ogni giornata/modulo);

- il fascicolo “materiale allievi” (può anche essere stampato dall’insegnante: i documenti si trovano nelle risorse della pagina web);
- il diploma da consegnare all’allievo alla fine del percorso.

Risorse della pagina web www.italianosubito.ch

- versione elettronica della guida generale in italiano e in tedesco (presente in forma cartacea nel kit docente);
- 5 raccolte slide (“navigatori”) corrispondenti a ogni giornata/modulo che forniscono istruzioni passo per passo rivolte agli allievi e link diretti ai contenuti multimediali correlati;
- versione elettronica delle istruzioni per l’insegnante (presenti anche in forma cartacea nel kit docente);
- versione elettronica del materiale allievi e diploma.

8. Considerazioni conclusive

Il successo di *Italiano subito* dipenderà in gran parte dall'apertura dei docenti e degli allievi verso forme di lavoro che si rifanno alla didattica plurilingue. Non sono previste né lezioni di grammatica né prove d'esame o altre forme di pressione legate alla prestazione.

Si consiglia di introdurre *Italiano subito* agli allievi attirando la loro attenzione al fatto che la buona riuscita del corso dipenderà dalla loro volontà di mettersi in gioco senza paura di sbagliare né di essere giudicati. Piuttosto di concentrarsi sulla sola trasmissione di nozioni linguistiche si lavora sullo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la comunicazione plurilingue incentrato sul piacere. Chi accetta la sfida può aspettarsi una maggiore fiducia nelle proprie capacità comunicative con la conseguente apertura a vie nuove nella comunicazione.

Gli obiettivi del corso si raggiungono pertanto sviluppando un atteggiamento positivo verso l'italiano e la comunicazione plurilingue. La consapevolezza degli allievi delle risorse comunicative già a loro disposizione permette loro di ridurre lo sforzo di apprendimento e di acquisire maggiore fiducia in se stessi, scoprendo così anche il piacere di incontrare una nuova lingua.

Note

¹ Le disposizioni di *Lehrplan 21*, il *Programme d'études romand* e il concordato *HarmoS* sull'obbligo dell'offerta applica gli art. 15 e 16 della legge e dell'ordinanza sulle lingue.

² Il ridimensionamento degli obiettivi di apprendimento è adattato ai destinatari. Un altro approccio è stato sviluppato per un pubblico adulto con conoscenze del francese nel manuale *Capito?* (Pandolfi, Christopher & Somenzi, 2014), che si focalizza su competenze parziali ricettive uditive e di lettura.

³ Pubblicazioni scientifiche nell'ambito del progetto: Antonini, Bersani, Christopher Guerra & Moretti (2009); Bernasconi, Christopher Guerra, Lucini, Moretti & Pettenati (2009); Bernasconi, Christopher Guerra, Lucini & Pettenati (2009); Moretti (2009, 2010a, 2010b).

⁴ Isabelle Lusser, Willi Hermann (2011). *Minidic Wörterbuch Französisch-Deutsch/Dictionnaire Allemand-Français*. Bern: Schulverlag plus.

⁵ Daniel Stotz, Brigitte Achermann, Keith Sprague, Käthi Stauffer-Zahner (2006). *Explorers online dictionary*. Zürich: Lehrmittelverlag in cooperation with Pädagogische Hochschule Zürich. http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/explorers/explorers_dictionary2/dictionary.htm

Bibliografia

Antonini, F., Bersani, C., Christopher Guerra, S., Moretti, B. (2009). Competenze differenziate: un curriculum minimo d'italiano. *Babylonia* 2, 2009, 35–38.

Bernasconi, L., Christopher Guerra, S., Lucini, D., Moretti, B. & Pettenati, F. (2009). Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano, *Bulletin VALS-ASLA* 89, 103–117.

Bernasconi, L., Christopher Guerra, S., Lucini, D. & Pettenati F. (2009). Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano: Un progetto del PNR 56. In B. Moretti, E.M. Pandolfi, M. Casoni (a cura di), *Atti del Convegno OLSI: Linguisti in contatto, ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, 16–17 novembre 2007 (pp. 371–382). Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana.

Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano*. Percorsi e strategie di acquisizione. Roma: Carocci.

Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?), *Second Language Research* 13, 301–347.

Lüdi, G., Höchle Meier, K. & Yanaprasart, P. (2013). Multilingualism and diversity management in companies in the Upper Rhine Region. In A.-C. Berthoud, F. Grin and G. Lüdi (eds). *Exploring the Dynamics of Multilingualism* (pp. 59–82). Amsterdam: John Benjamins.

Moretti, B. (2009). *Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano*. Rapporto finale del progetto del Programma nazionale di ricerca PNR 56 *Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera*. <http://edudoc.ch/record/37644/files/zu10013.pdf>

Moretti, B. (2010a). Applicare la linguistica. *Bulletin Vals-Asla*. Numéro spécial t.1: *Sociétés en mutation: les défis méthodologiques de la linguistique appliquée, Actes du colloque Vals-Asla*, Lugano 7–9 febbraio 2008, 13–25.

Moretti, B. (2010b). La riduzione di una lingua obiettivo. In R. Grassi, M. Piantoni, C. Ghezzi (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico, Atti del convegno-seminario di Bergamo*, 16–18 giugno 2008 (pp. 19–33), Perugia: Guerra.

Pandolfi, E.M., Christopher, S., Somenzi, B. (2014). *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana.

Sabine Christopher

è ricercatrice presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana e docente/assistente postdoc presso l'Università della Svizzera italiana USI. I suoi interessi di ricerca sono rivolti alla sociolinguistica, la didattica di L2, il plurilinguismo individuale e istituzionale e la politica linguistica.

Barbara Somenzi-Käppeli

è collaboratrice scientifica presso la PH Zürich (Fachbereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache) e docente di tedesco. È co-autrice del manuale "Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera".

English in Switzerland: a double-edged sword?

Colin Browne | Baden | CH

Questo articolo discute l'avvento dell'inglese in Svizzera, considerando se si tratti di una vera e propria minaccia o piuttosto un necessario passaggio verso un mondo globalizzato moderno. Per mettere in luce alcuni ambiti della sua utilizzazione, si discute il contenzioso relativo al suo successo in particolare nel contesto scolastico. A dispetto del fatto che gli Svizzeri vengano considerati tolleranti e disponibili dal punto di vista linguistico, l'ascesa dell'inglese costituisce una seria sfida per la diversità linguistica del Paese. Il francese ha dovuto cedere il passo come prima lingua straniera in numerosi cantoni della Svizzera tedesca, mentre l'italiano e soprattutto il romancio quali lingue minoritarie sono estremamente sotto pressione. Ci sono delle colpe da attribuire all'inglese oppure c'è qualcosa di incauto nel fatto di metterlo per così dire sulla graticola? Il contributo si conclude con alcune riflessioni sul come le autorità svizzere potrebbero uscire da questo impiccio.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Scheda 23

Previous references to the advance of English in Switzerland range from that of a Trojan horse or tsunami to a gateway to the modern globalised world and hence provide an expedient summary of the salient English language issues that Switzerland must confront today. As with many countries the world over, Switzerland has had no rejoinder to the unstoppable march of the English language. This massive encroachment into numerous aspects of Swiss life has evoked strong emotions; Switzerland's linguistic diversity, generally regarded as a prime example of successful language management, is being challenged to the core.

In this article, I address the ascendancy of English in Switzerland that has led to this increasingly heated internal debate. Unsurprisingly, the linguistically unique advance of English has resulted in positive interactions as well as tensions between global and local forces and has had serious linguistic, ideological, sociocultural, political and pedagogical implications.

The Rise of English

The ubiquitousness of English in Switzerland is relatively new, in that before World War II

English could only be heard when citizens of the Anglosphere countries, particularly Britain, came into contact with Swiss nationals. It is no secret that English has spread so extensively throughout the world chiefly due to two factors: the expansion of British colonial supremacy and the emergence of the United States as the superior economic power of the twentieth century.

As for current estimates of the number of English speakers in the world, Crystal (2008) has revised upwards his estimates in the direction of two billion, which equates to over a quarter of the world's population being *speakers* of English. The incommensurability of such figures aside, this colossal amount can only substantiate the claim of English as a global language, given the influential areas of the world where it plays a decisive role.

Some Domains of Use

According to Mackenzie (2009: 223), "English is widely used for international communication in business, finance, science and technology, international relations, diplomacy and military missions, higher education and research, sport, design and fashion, all forms of mass media, the entertainment industry, and travel and tourism". The fact that this list is not specific to Switzerland tells its own story in that the global has become increasingly local throughout the world. Switzerland is axiomatically renowned for its banking, in which English plays a pivotal role, but many other companies outside of finance adopt English for reasons of prestige and to remain competitive on the global market. Besides English being embraced as the official language of many companies (for example, Swiss Re, ABB and Swisscom), it is frequently used in company names, again for the purpose of global appeal. However, the use of English intranationally within companies is not quite as widespread as

one may think. In Andres et al's (2005) extensive study of over 2,000 businesses and their staff across Switzerland, he found that English is only used by approximately one in three companies at least once a week in the French and Italian-speaking parts. By contrast, he found that the use of French and English was more or less similar in the German-speaking part, with approximately 40% of businesses using one of the two regularly.

Moreover, Switzerland is widely known for its hosting of international organisations and conferences, with English again playing the main role as the working language. The Federal Department of Foreign Affairs website states that "together with New York, Geneva is currently one of the two largest centres of international cooperation in the world. In terms of the number of international conferences and meetings held in the city every year, it is number one". Today, Switzerland plays host to thirty international and around 250 non-governmental organizations that have consultative status with the UN.

In relation to mass media in such a small country as Switzerland, it is actually more profitable for advertisers to promote in one language rather than three, which is what they frequently do. By using English, the product can be placed on an international level at the same time. Furthermore, advertisers have to move with the times and English is exceedingly "cool" and "in", meaning that it would be amiss of them to do otherwise.

As far as the Swiss government is concerned, there is no legal requirement for documents to be made available in English. However, even though according some kind of partially official federal status to a non-indigenous language could set an unwelcome precedent for other world languages, an official translation unit responsible for the translation of texts of particular or international interest was initiated in 2002. A reason given for this decision was the importance of the government to be able to communicate with non-indigenous minority language groups. Such a move, despite the probable ensuing controversy, speaks volumes for the inroads that English is making in multiple spheres of Swiss life.

Education

The adoption of English around the world within academic circles, particularly in the natural sciences, also sees it playing an increasingly important role at Swiss universities. Even though many Bachelor courses are taught in German, use of English is expanding in many faculties depending on the course itself. However, it is at Master's level where English has become prevalent. At the University of Zurich for example, all Master's degree programmes at the Faculty of Science are conducted in English, in addition to numerous economics-related or computer science degrees. This increasing use of English can be observed at many other tertiary institutions, especially when the course is internationally relevant. This not only serves the purpose of attracting international students but also strengthens an institution's ties with the international academic community.

This increasing use of English at tertiary level has resulted in the proliferation of CLIL (Content and Language Integrated Learning) or immersion programmes at secondary level, by way of preparing students as well as possible for what lies ahead. The popularity of this programme is exemplified at Baden Upper Secondary School, where since 2003 two or three classes per year have been taught a variety of subjects in English. Sixteen upper secondary schools in the Canton of Zurich offer such programmes, whereas contrastingly, only two schools offer German/French immersion and one offers German/Italian immersion. Former immersion students now at university have been complimentary about how being in an English immersion programme prepared them well for English at university. That is, in contrast to some of their peers, they had no problems understanding the lecturers and textbooks, and were also able to pose questions at ease. Others mentioned the advantage of being able to draw on a vast range of both English and German sources for their papers.

Regardless of English being widely taught as a foreign language at secondary level and appearing in different guises as mentioned above, it is the elementary/primary "grassroots" levels that have involved many impassioned exchanges. In 2004, the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK), in an effort to harmonise compulsory schooling, promulgated that all Swiss cantons introduce two languages at the elementary school level (between school years 3 and 5). According to the EDK binding mandate, which should have been implemented no later than 2012, one of these languages must be a Swiss national language. In order to achieve national consensus, each canton can decide when to introduce each of the mandatory two languages, although by year 9, students are expected to be equally proficient in both languages. Thus, fourteen Swiss German cantons have chosen English as their first foreign language, the remaining seven Swiss German cantons and Ticino have selected French, while the four French-speaking cantons have chosen German.

Resistance to English

The relentless global advance of English unsurprisingly divides opinions in the academic world. On one side are those who claim that its ascent represents an essentially progressive phenomenon. On the other side of the discursive divide, the rise of English is primarily thought of in terms of imperialism and linguistic domination. Actually, much discourse on the global position of English falls somewhere in between these conflicting views. According to Phillipson (1992: 1), 'Once Britain ruled the waves. Now it is English which rules them'. He adds that there is 'a division of the world into a dominant Centre (the powerful western countries and interests) and dominated Peripheries (the underdeveloped countries)' (ibid., 52). Phillipson's key arguments include: English is the language of international capitalism, so it necessarily accompanies global capitalism; it is not possible to impart the language without assimilating the values embedded in it; English kills off other languages; we need to talk of linguistic rights as part of wider human rights. More recently, Phillipson (2008) also coined the term "lingua frankensteinia" in reference to English. However, his initial model of linguistic imperialism is rebuked (Pennycook 2001) for being too deterministic because it fails to consider how such "linguistic imperialism" may actually be received by those on the periphery. In other words, Phillipson is more concerned with global, structural domination than local effects, which is inadvisable due to the local complexities that each country presents. Others also accuse his Centre-Periphery model of ignoring the material realities that can in no way be explained in terms of that opposition. The rise of the East Asian tiger (including South Korea, Taiwan, Hong Kong, and Singapore) is a prime example of the periphery not being uniformly stifled by the centre. Further contradictions arise when considering the growth in some of the other so-called Newly Industrialising Countries such as Brazil, Argentina and Mexico.

Returning to Switzerland, the intense debate about the continuous infiltration of English into Swiss life is still raging, despite the country not having a colonial past. The most passionate discussions are concerned with the upsurge of



William Turner, Bellinzona from the North.

English in the sphere of primary and secondary public education. In fact, back in 2003 when the Canton of Zurich designated English rather than French as the first foreign language taught, it resulted in a national furore, especially as eight other German-speaking cantons quickly followed suit. French, a national language, was suddenly threatened with being relegated to that of a third foreign language in much of German-speaking Switzerland. However, Haenni Hoti et al (2009) actually found that 'early English' improved the listening and reading skills of those starting with French later already after one year, in comparison to those who started with French first. The plot continues to thicken as the Canton of Thurgau has proposed to drop the compulsory teaching of French at primary level from the curriculum by 2017/18, whereas the Canton of Nidwalden recently voted to keep it.

Stotz (2006) sees the increasing prominence of English as a sign that the national language policy of learning a second national language has had its time and failed to some extent in that parents and the economy want English. He argues that "[e]ven if it allows elites to engage in a dialogue among equals, it nevertheless reduces the specific features of the other cultures" (ibid., 254). For him, the pushing through of English as the primary foreign language has triggered considerable momentum, but has also torn apart what belongs together, and is in fact "an attack on the second national language and harmony among the linguistic communities" (ibid., 260). English is also seen as a particular threat to Italian because it is already in third place after German and French, far ahead of Italian, as far as the language competence of the Swiss is concerned. However, the minority languages of Italian and especially Romansh were already under extreme pressure due to the decreasing number of speakers. Even though English is thus assigned the role of scapegoat, the accusation that it threatens minority languages is unjustified. Linked to this, the French-speaking opponents to the English boom see the decision to oust French as a

further example of the arrogance and lack of sensitivity of the German-speaking Swiss and especially of the wealthy Canton of Zurich. Obviously, there are other complex political issues at play here, with English somewhat unwarily having been thrust into the firing line.

A further area of discontent concerns the quality of English being taught as a foreign language in that many Swiss school leavers are deemed unable to engage in English conversation at a higher level. However, this is certainly not the case in all contexts but somewhat school and programme dependent. Having conducted placement tests with final year classes at several upper secondary schools in the Cantons of Aargau, Thurgau and Zurich over the last ten years, I (and others; see Browne 2012) have found that immersion classes typically finish school with a C1–C2 level of the Common European Framework. By contrast, non-immersion classes generally leave the school with a B2 level of English, implying that the level of English outside the cantonal school environment is lower than this. As for the two foreign languages at primary level, further studies in the years ahead should shed light on whether the disputed targets of equal proficiency in both have been attained or not.

As is the case elsewhere, the rise of English in Switzerland is typically cast in terms of a promise–threat dichotomy. The issues mentioned here undoubtedly raise difficult questions, which inevitably provoke even larger ones. Therefore, this debate ineluctably still has some time to run.

Final Thoughts

As for the future appearance of the Swiss educational language map, the points raised in this article predicate that the further away from the

German–French language border and the more monolingual people are, the louder the call for English is. The Swiss authorities should continue to actively support and invest in the Swiss national languages, in addition to acknowledging the crucial role English plays both intranationally but especially internationally. It is the former usage that probably concerns the Swiss the most because if English were to become the main intranational *lingua franca*, its use could discourage mutual linguistic reciprocity across the four language areas. I can appreciate this concern even though it is much too early to say that English is awash in this context. Further research and public discussion are required but I feel that the *status quo* will remain for some time to come.

In sum, the fact that English has no territorial base in Switzerland and hence cannot be associated with any clear collective, means that it is predestined to play the role of a scapegoat. English, however, cannot be held responsible for the demise of Romansh and to a lesser extent Italian. A perpetual drive towards modernisation dictates the political choices as to which minority languages are promoted. Switzerland is well practised in resisting external pressures, being at the heart of Europe but not part of the European Union. It would be prudent to apply the same prescient approach when it comes to addressing the encroachment of English into Swiss life; that is, despite it not being a double-edged sword, adopting a “handle with care” mentality that never ignores the local idiosyncrasies that make Switzerland so unique but still seizing the opportunities that English presents. Love it or loathe it, English is unlikely to be dislodged in the near future from its position of global predominance, even with the world becoming increasingly multipolar. More succinctly, the more learners English has, the more beneficial it becomes, and the more beneficial it is, the more people desire it.

References

- Andres, M. et al. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben*. Solothurn: Fachhochschule Nordschweiz Solothurn.
- Browne, C. (2012). *The Language Demands of Immersion Teaching from the Teacher's Perspective in German-Speaking Switzerland*. Norderstedt Germany: Grin Verlag GmbH.
- Crystal, D. (2008). “Two Thousand Million?”. *English Today*, 24/1, 3–6.
- Haenni Hoti, A. et al. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe: Schlussbericht zum NFP 56-Projekt*. Luzern: PHZ.
- International Organisations in Switzerland: <https://www.eda.admin.ch/eda/en/fdfa/foreign-policy/international-organizations/international-organizations-switzerland/international-geneva.html> (July 2015)
- Mackenzie, I. (2009). Negotiating Europe's Lingua Franca. *European Journal of English Studies* Vol. 13, No. 2, August 2009, 223–240.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? *World Englishes*, 27(2), 250–267.
- Stotz, D. (2006). Breaching the Peace: Struggles Around Multilingualism in Switzerland. *Language Policy* 5, 247–265.

Colin Browne

completed his Bachelor's degree in Meteorology and Mathematics at the University of Reading and Master's degree in Teaching English to Speakers of Other Languages at the University of London's Institute of Education. Since 2005, he has been working as an English Immersion Coach at several upper secondary schools in the Cantons of Aargau, Thurgau and Zurich. Further details about his work can be found here: <http://english.getitright.ch>

Il festival del cinema Castellinaria va anche “fuori le mura”: la collaborazione con l’ASPI verrà intensificata

Dopo la decisione del DECS del Canton Ticino, che lo scorso anno ha riconosciuto a Castellinaria (www.castellinaria.ch) lo status di Festival, aprendo così un rapporto diretto con conseguente forte incremento delle sovvenzioni al Festival del cinema internazionale giovane, è accaduto che anche l’Ufficio Federale della Cultura ha finalmente cambiato atteggiamento nei confronti di Castellinaria, triplicando il suo contributo annuale. L’obbiettivo che si prefigge la presidenza di Castellinaria è quello di rendere sempre più forti, più consapevoli e più protagonisti i giovani cui si rivolge. E non solo loro – anche i docenti sono interpellati.

Maggiori mezzi significano prima di tutto un significativo allargamento della possibilità di scelta dei film da proporre e poi migliori occasioni che Castellinaria potrà offrire: dall’ampliamento delle ospitalità, al potenziamento delle attività collaterali (che non sono solo “collaterali”, ma vere e proprie opportunità di conoscenza e di prospettive), dalla ricerca di moduli espositivi sempre più interessanti e stimolanti, fino alla possibilità di offrire anche un lavoro ai tanti giovani che già bussano alla porta. La 28ª edizione del Festival avrà luogo dal 14 al 21 novembre 2015 a Bellinzona e dintorni. Ma Castellinaria non ha soltanto luogo “dentro le mura”: l’altra faccia della medaglia è rappresentata dagli spostamenti “fuori le mura”.

Rendere accattivante la lingua di Dante Oltralpe facendo ricorso anche al cinema? Certo! Nell’ambito dei sempre più numerosi decentramenti di Castellinaria “fuori le mura” in giugno è toccato agli allievi della Scuola cantonale di Sursee (LU). Di recente Castellinaria ha infatti stabilito contatti con il “Forum per l’italiano in Svizzera” e con l’Associazione svizzera dei professori di italiano ASPI (www.professoriditaliano.ch) operanti oltre Gottardo.

L’interessamento dei docenti d’italiano del liceo di Sursee, Michael Nellen ed io, e della Direzione dello stesso Istituto al progetto Castellinaria è sfociato nella proiezione in lingua italiana del film “Tutti giù” del regista ticinese Niccolò Castelli, a Sursee. Il film, scelto appositamente dai responsabili di Castellinaria poiché ben si presta a una discussione sulle problematiche adolescenziali, comuni anche ai giovani lucernesi, è stato molto apprezzato e gli allievi con i loro docenti hanno potuto approfittare della presenza di Stelio Righenzi, vice-presidente di Castellinaria e Maruska Mariotta, delegata ai decentramenti, per porre delle domande sul film e sul Festival in generale.



Castellinaria, con la sua specificità, propone la sua visione di un cinema a 360°. Ciò significa non fermarsi a proporre film di qualità a pubblici diversificati (bambini, ragazzi, adulti), ma proporre interazioni produttive che consentano di fare la conoscenza di altri aspetti della cosiddetta ‘macchina-cinema’.

L’entusiasmo manifestato per l’occasione dai ragazzi lucernesi e dai loro docenti ha fatto pensare ad entrambe le parti a una possibile intensificazione dei rapporti. Da presidente dell’Associazione svizzera dei professori d’italiano ho così subito auspicato una collaborazione più intensa tra organizzatori del Festival e i docenti d’italiano d’Oltralpe. Magari già a partire dal nuovo anno scolastico. I docenti d’italiano operanti nella Confederazione dispongono quindi di un accattivante strumento per rendere ancora più coinvolgente l’apprendimento della lingua di Dante.

Donato Sperduto, *presidente dell’ASPI e docente al Liceo di Sursee*

Maturità bilingue nel Canton Vaud

Ciliegina sulla torta: dopo il successo riscontrato dalle maturità bilingui francese-tedesco (introdotta vent’anni fa) e francese-inglese (l’anno scorso), il Canton Vaud ha deciso di proporre da quest’anno una maturità bilingue francese-italiano, in collaborazione con il Canton Ticino. Nel 2016, dopo aver seguito un primo anno in uno dei dieci istituti vodesi che praticheranno la nuova maturità, i liceali assolveranno il **secondo anno** in un liceo della **Svizzera italiana**. Agli studenti di quest’opzione sarà inoltre chiesto un lavoro di maturità redatto in italiano (come già accade in altri licei svizzeri). La decisione di sperimentare la nuova maturità fa seguito alle recenti raccomandazioni della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), che incoraggia la creazione di modelli di insegnamento bilingue con immersione nella terza lingua nazionale elvetica. Ecco un esempio concreto – e non semplicemente retorico – di rafforzamento e promozione dell’italiano nei licei della Confederazione.



Christel Troncy (dir.), Jean-François de Pietro, Livia Goletto, Martine Kervran (coll.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. 513 pp.

Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier est un ouvrage foisonnant, auquel ont contribué, outre Christel Troncy, qui l'a dirigé avec le concours de Jean-François de Pietro, Livia Goletto et Martine Kervran, plus d'une trentaine d'auteurs – certains fort connus – provenant de 9 pays différents et représentant divers courants de la didactique du plurilinguisme.

Si cet ouvrage collectif est un hommage à Michel Candelier, on ne se trouve pas pour autant en présence d'une célébration d'un parcours passé et figé, mais d'une mise en discussion, dans le vif des débats de la didactique des langues actuelle, de la notion d'approches plurielles des langues et des cultures et de la façon dont cette notion circule «hors du cercle de ses initiateurs, dans d'autres univers didactiques» (p.17). Cette mise en discussion a été stimulée par l'envoi à chaque auteur, en guise de support à sa réflexion, de deux à trois des dix textes de Michel Candelier qui ont été sélectionnés dans ses travaux et reproduits dans l'ouvrage. Écrits entre 1986 et 2008, ils ont été choisis pour les facettes différentes de sa pensée didactique et les

prises de positions relatives à des débats anciens ou plus récents qu'ils présentent; on trouvera leur liste en p. 58. Notons encore que l'ouvrage comporte deux bibliographies, une bibliographie chronologique des travaux de M. Candelier en tant qu'auteur et co-auteur, et une bibliographie générale pour toutes les autres références de l'ouvrage. On trouvera encore un index thématique.

Après une brève esquisse du parcours professionnel de M. Candelier, l'*Ouverture (Autour de Michel Candelier, Autour des approches plurielles – réflexions didactiques)* présente tout d'abord un petit florilège de définitions de la notion d'approches plurielles permettant de voir en un coup d'œil son évolution entre les premiers tâtonnements en 1994 et la version stabilisée de 2012. Vient ensuite une entrée plus détaillée dans l'univers didactique de Michel Candelier, avec notamment son engagement constant «contre l'isolationnisme monolinguisque», son souci de l'impact des propositions didactiques sur l'individu et sur la société, la façon dont il a fait évoluer l'idée d'approches plurielles – avec l'éveil aux langues en son centre – et la place centrale qu'elle a prise dans le nouveau paradigme européen de la compétence plurilingue et interculturelle.

Si le rôle moteur de Michel Candelier dans ce champ est indéniable, il n'a pas œuvré seul; les deux textes suivants portent ainsi sur les différents projets européens auxquels il a participé, souvent en les dirigeant, et sur la façon dont il a à travers eux contribué à la constitution d'un réseau de didactique du plurilinguisme. La multiplicité et la diversité des auteurs qui ont participé à cet ouvrage, dont nous ne pouvons citer tous les noms ici, est bien le reflet de la richesse des liens de collaboration, de débats et d'amitié que Michel Candelier a tissés au fil des années.

Les contributions de ces auteurs sont ensuite assemblées autour des textes reproduits de Michel Candelier et organisées en trois parties et cinq axes. La première partie (*Compositions et recompositions du champ des approches plurielles*) s'ouvre sur trois textes de M. Candelier qui donnent à voir comment sa conception de la pluralité langagière dans les apprentissages a évolué au cours des 30 dernières années. Les textes des autres auteurs, dans un premier chapitre, rendent compte d'exemples de mise en œuvre d'approches plurielles dans divers contextes. Un deuxième chapitre propose des textes abordant des questions d'insertion des approches plurielles dans les curriculums ainsi que de l'articulation entre approches plurielles et singulières.

La deuxième partie de l'ouvrage s'intéresse à la diffusion des approches plurielles et à leur portée sociale (*Diffuser les approches plurielles: changer les institutions éducatives? Changer la société?*). Dans son premier chapitre (ch. III) sont ainsi discutés les modes de diffusion des approches plurielles, y compris dans le domaine de la formation des enseignants, leur réception et les obstacles institutionnels rencontrés. Les contributions s'inscrivent dans des contextes institutionnels et géographiques très divers (école primaire, formation des enseignants, élèves nouvellement arrivés, familles et institution scolaire, en France, Portugal, Grèce et Japon) et mettent en évidence l'importance d'ancrer la réflexion dans les contextes spécifiques de mise en œuvre. Le quatrième chapitre aborde une thématique particulièrement importante dans les travaux de Michel Candelier, celle des effets sociaux des démarches didac-



François Grosjean (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel. 230 pp.

tiques, notamment au niveau de la cohésion sociale. Ce concept, tout comme les idées de diversité langagière, lien social ou encore citoyenneté démocratique y sont discutés, selon des perspectives très diverses.

Dans la troisième et dernière partie (*Vers une recomposition du champ de la didactique des langues? Les approches plurielles dans l'histoire d'une discipline*), qui correspond au 5^e chapitre, on s'interroge sur la didactique des langues et ses mouvements, dans l'espace francophone et européen. On s'intéresse par exemple à la façon dont les idées circulent, comment les néologismes européens s'ancrent (différemment) dans des espaces didactiques différents. Les réflexions épistémologiques de Michel Candelier sont mises en perspective dans leur déroulement chronologique et dans leur actualité, et la notion de didactique du plurilinguisme est interprétée de façons nuancées par plusieurs des auteurs.

Dans un champ qui a connu des développements importants ces dernières années, et dans lequel règne parfois un certain flou autour de termes et concepts très largement utilisés, cet ouvrage, en proposant de faire le point sur les notions d'approches plurielles et de didactique du plurilinguisme, permettra certainement à de nombreux lecteurs de s'interroger sur leurs propres conceptions et de les clarifier. Ce faisant, et de par la circulation des idées qu'il permet, il ouvre également la voie à de nouvelles explorations et développements.

Brigitte Gerber, Genève

On estime que près de la moitié de la population mondiale est bilingue ou plurilingue. Le bilinguisme reste cependant mal connu et fait l'objet d'idées reçues persistantes, contre lesquelles François Grosjean lutte depuis de nombreuses années. Lui-même bilingue et spécialiste du bilinguisme depuis plus de trente ans, il offre ici, après avoir publié principalement en anglais, la possibilité aux lecteurs francophones de le lire dans cette langue et de mieux comprendre les caractéristiques linguistiques et psycholinguistiques du phénomène chez l'adulte et l'enfant.

En se penchant tout d'abord sur l'étendue du bilinguisme dans le monde, il s'attaque à l'idée largement répandue selon laquelle le monolinguisme est la norme et le bilinguisme une exception. Entre ici en jeu la façon dont on définit le bilinguisme: «Appeler «bilingues» uniquement ceux qui ont une maîtrise équivalente et parfaite de leurs langues confine une grande majorité dans une catégorie sans nom: ceux qui ne seraient pas bilingues selon cette manière de voir ne sont pas monolingues non plus» (p. 15). Sa définition du bilinguisme est donc la suivante: «le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours» (p. 16), définition qui

englobe aussi les plurilingues, mais surtout tous ceux qui ont des niveaux de compétences différents dans les langues qu'ils utilisent, à savoir la très grande majorité des bilingues.

François Grosjean précise encore les caractéristiques du bilinguisme dans le 2^e chapitre de son ouvrage, notamment en ce qui concerne un aspect primordial de celui-ci: le principe de complémentarité. Il défend une vision holistique du bilinguisme, «qui stipule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable» (p. 33). Il ne s'agit donc pas de l'addition de plusieurs monolinguismes en une seule personne, mais «d'un répertoire de différents parlers qu'il utilise en fonction des circonstances»; on se trouve ainsi en présence «d'une entité linguistique différente de celle des monolingues, qui constitue un tout non décomposable» (p. 34). Le principe de complémentarité correspond au fait que les bilingues «apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts» (pp. 40-41), ce qui explique que l'on se trouve devant un tableau bien plus complexe que l'équivalence totale entre les deux langues, ou que la simple dominance de l'une sur l'autre: le bilingue se trouvera plus à l'aise dans l'utilisation d'une langue dans un certain contexte et dans une autre pour d'autres activités. D'autres caractéristiques du bilinguisme sont encore abordées, comme l'accent, l'évolution des configurations linguistiques d'une personne au cours de sa vie, la navigation entre différents modes langagiers le long d'un continuum allant du plus monolingue au plus bilingue (recours à des alternances et emprunts, par exemple lorsque la personne bilingue interagit avec une personne qui partage les mêmes langues).

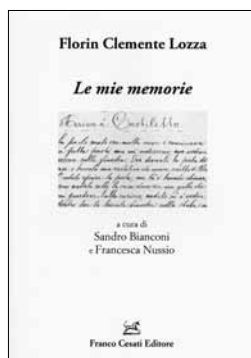
De nombreux parents souhaitent voir leurs enfants devenir bilingues. Là encore, François Grosjean contre une idée reçue, en insistant sur le fait que l'on peut devenir bilingue à tout âge, et que seule une minorité de bilingues ont appris deux langues de façon simultanée dans leur enfance. Les informations qu'il donne dans cette 3^e partie, notamment sur les approches possibles pour élever ses enfants avec plusieurs langues, intéresseront les parents. Elles intéressent également au premier chef les professionnels de l'éducation, dont le rôle fondamental dans ce domaine, et donc la nécessité d'être bien informés, est mis en évidence. Grosjean relève la sensibilité des enfants aux attitudes envers les langues véhiculées dans leur environnement, et les dégâts considérables occasionnés par la croyance – malheureusement encore trop présente – que l'enfant ne pourra pas développer la langue de l'école s'il utilise une autre langue à la maison (p. 89). De telles idées reçues sur l'hypothétique confusion que l'apprentissage simultané de deux langues provoquerait, voire sur le retard de développement qu'il pourrait occasionner sont particulièrement néfastes quand elles sont présentes chez les enseignants.

Après un bref historique du développement de l'idée fautive de la nocivité du bilinguisme au 19^e siècle, François Grosjean s'intéresse dans le 4^e chapitre à l'évolution des représentations et à la persistance au 21^e siècle de certaines idées anciennes. Le lecteur suisse ayant suivi les débats récents autour de l'enseignement de deux langues au primaire reconnaîtra au fil des pages certains des arguments évoqués. On peut penser notamment à l'idée que l'effort demandé par l'apprentissage de deux langues diminue l'énergie que l'enfant peut consacrer à d'autres apprentissages (pp. 138-9). La recherche plus récente a cependant apporté de nou-

velles connaissances sur l'impact du bilinguisme, notamment son impact positif sur la flexibilité cognitive et linguistique, sur les activités métalinguistiques et sur l'attention sélective (pp. 156-162). La dernière partie de ce 4^e chapitre est consacrée à la relation complexe entre bilinguisme et biculturalisme et aux avantages à être biculturel.

François Grosjean relève que les représentations du bilinguisme ont bien évolué et que ses aspects positifs apparaissent maintenant dans des ouvrages de grande diffusion. On voit cependant dans les débats publics que les confusions sont encore nombreuses, et que le besoin d'information est présent, dans le grand public comme dans les milieux de l'éducation. On ne peut dès lors que recommander la lecture de cet ouvrage à toute personne s'intéressant à l'apprentissage des langues.

Brigitte Gerber, Genève



Sandro Bianconi e Francesca Nussio (a cura di) (2015). Florin Clemente Lozza: Le mie memorie, Firenze: Cesati.

Die *Memoiren* des Florin Clemente Lozza (1870 – 1919) sind die Schilderungen eines unglücklichen und glücklosen Bauernjungen, der seinen beruflichen Erfolg in der französischen und spanischen Emigration gesucht und dabei Ungerechtigkeit und Demütigung erfahren hat.

Bei seinen Bündner Landesgenossen in Bilbao und Paris fand er unter prekären Arbeitsbedingungen Jobs als Laufbursche und Kellner. Doch schlimmer noch als die beschwerlichen Arbeitsverhältnisse wog sein Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, die an seiner Würde und seinem Selbstbewusstsein nagte:

„Così tutti i giorni andava di una parte a l'altra ò visitato tutti i café dei compatriotti, ma nessuno aveva bisogno, questo era come un calvario, aveva gran vergogna di dimandare lavoro, qualche volta restava ore intere intorno qualche caffè senza osare entrare.“

Seine Memoiren berichten von seiner Verzweiflung und seinen Krankheiten – er litt an Tuberkulose –, aber auch von seinen Lichtblicken bei der Entdeckung einer neuen Stadt und seiner Abenteuerlust auf dem Fahrrad im verschneiten Engadin. Es ist die Geschichte eines Erfolglösen, nicht aber eines Versagers: Eben gerade dass er Memoiren verfasst hat, zeugt von Durchhaltewillen und der Bereitschaft, seine missliche Lage in einer undankbaren und abweisenden Umgebung zu verarbeiten. Darin besteht der Reiz dieser Lektüre, die sich von den unzähligen Erfolgsgeschichten der Bündner Zuckerbäcker in ganz Europa abhebt.

Die literarische Analyse von Clà Riatsch hebt hervor, wie sich Lozzas Werte und Moralvorstellungen in dem widerspiegeln, was er in aller Ausführlichkeit beschreibt – oder eben nicht. Einerseits die bildhafte Schilderung seines Elends, „vedo che sono sempre disgraziato o mal afortunato come sempre“, die krämerisch genaue Buchführung seiner Finanzen und die Vermittlung eines Bilds seiner selbst über die ihm wichtigen Werte –

Gedächtnis, Religion und Familie. Andererseits das Schweigen über die Liebe zu den Frauen und gar zu seiner zukünftigen Frau, über die Verurteilung eines ihm lieben Paters wegen obszönen Handlungen mit Minderjährigen und über seinen Alkoholkonsum. Dem Leser zaubert Lozza ungewollt ein Lächeln ins Gesicht, zum Beispiel wegen seines obsessiven Glaubens an die Unglückszahl 19: Am 19. Juli 1886 begann seine Höllenreise nach Spanien, am 19. Juli 1898 nahm er die Arbeit in Bordeaux auf und am 19. Juni 1900 bewarb er sich in einem Café in Ronce-les-Bains, was ihn beunruhigte („il n° 19 gioca un rollo nella mia esistenza“). Er starb am 21. Oktober 1919.

Sprachlich widerspiegeln die Memoiren die mehrsprachige Kompetenz eines Autors, der von Haus aus Surmiran, Italienisch, alpinlombardische Dialekte und Schweizerdeutsch in die Wiege bekommen hatte und durch Selbststudium im Ausland seine Kompetenzen in Spanisch, Französisch und Englisch erweiterte: „per trovare più corto il tempo ò fatto venire una grammatica di Parigi che costò 16 fr. per imparare l'inglese, e dopo del 6 agosto mi sono messo a studiare seriamente, tutto il tempo che non aveva niente a fare la pigliava in mano e in poco tempo ò cominciato a fare progresso“. Sandro Bianconi analysiert in seiner Einleitung die sprachlichen Eigenheiten und die Interferenzen eines Textes, dessen Basis das Schulitalienische bildet, dessen Reiz aber im mehrsprachigen Repertoire liegt, che conferisce alla lingua di Florin „un carattere anticipatore, una realtà di scrittura che sarà tipica del nostro tempo“ (44).

Ganz Kind seiner Zeit war Florin Lozza hingegen bezüglich seiner Lage als Emigrant. Die Bündner wanderten nach Frankreich und Italien aus, aber auch nach Deutschland, Polen, Russland und später nach Amerika. Francesca Nussio stellt Plozzas Autobiografie in den historischen Kontext des Kantons Graubün-

den, der nicht zuletzt wegen schlechter Nutzung vorhandener Ressourcen neben 90'000 Einwohnern im Kanton über 10'000 im Ausland zählte. Ein gesellschaftliches Phänomen, das einigen Familien zu Berühmtheit und Erfolg verhalf – Nussio erinnert an die berühmten Cafés mit Bündner Namen in Berlin, Madrid, Neapel und Warschau – und der gleichsam zur Entwicklung des Bündner Tourismus beitrug: „i flussi di capitali provenienti dall'emigrazione favorirono inoltre lo sviluppo delle regioni d'origine, si pensi ad esempio a quelli investiti nel settore turistico in Engadina“ (81). Neben den Zuckerbäckern verdingten sich viele als Handwerker, Kaminfeger und Landwirte, fristeten ein kümmerliches Dasein, über das sie sich in Briefen und auf Postkarten ausliessen – oder eben in Tagebüchern und Memoiren.

Flurin Clemente Lozza, der unglückliche und glücklose Bauernjunge aus dem Bündner Oberhalbstein, hätte sich wohl nie erträumen lassen, dass seine Memoiren eines Tages in einer sorgfältigen, mit Fotografien und einem Glossar ergänzten Ausgabe publiziert würden. Ein Glücksfall, dass sie in die Hände der Herausgeber Sandro Bianconi und Francesca Nussio fielen, die den Linguisten ein sprachlich, historisch und vor allem menschlich interessantes Dokument zugänglich machen. Hoffentlich gerät es auch in die Hände aufgeschlossener Lehrpersonen, die den lesenswerten Text in ihren Unterricht einbauen und einen Aktualitätsbezug herstellen – beispielsweise zum Immigrationsland Schweiz, in dem die Immigrierten eine neue Chance haben oder dieselben Nöte erfahren, unter denen Lozza litt – und sich darüber in ihren Messages und Mails auslassen, oder in autobiografischen Texten.

Mathias Picenoni, Freiburg



* **Marielle Rispaill & Jean-François de Pietro (Coord.) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur: Presses universitaires de Namur.**

La langue française s'enseigne dans des contextes sociaux, culturels, économiques, sociolinguistiques divers, notamment du point de vue des langues qui «cohabitent» avec elle dans l'environnement d'enseignement: langues vernaculaires (sous diverses appellations locales: dialectes, patois, langues régionales...), variétés du français en usage, langues «voisines» dans les régions frontalières, langues liées à l'immigration et aux diasporas, langues de diffusion internationale... L'enseignement est-il pour autant influencé par ces différences contextuelles? Et, si oui, en quoi est-il modifié, au niveau des contenus, des méthodes, de ses finalités mêmes? Comment la formation est-elle repensée pour préparer les futurs enseignants? Et comment les acteurs eux-mêmes – décideurs, enseignants, élèves... – le vivent-ils, le ressentent-ils? Qu'en disent-ils?

De la Nouvelle-Calédonie au Canada, de Bruxelles à Alger, de classes incluant des migrants à d'autres intégrant des enfants sourds, cet ouvrage tente de répondre à ces questions à travers plusieurs situations illustrant les liens, nombreux, entre les modalités d'enseignement/apprentissage du français et les contextes sociaux dans lesquels il s'inscrit. Il met en évidence diverses orientations, diverses manières de prendre (ou pas) en compte les éléments contextuels et, en particulier, la pluralité (socio)linguistique et culturelle qui caractérise la plupart d'entre eux.

FormaFLE pour professeurs – inspiration et échanges

Tel est le titre de la journée de formation continue qui s'est déroulée à Berne le 14 mars 2015 et a réuni une centaine de professeur-e-s de français langue étrangère. Sous l'égide de la Commission nationale DELF/DALF, la Fondation Esprit Francophonie et les Éditions Maison des Langues, cette première suisse a été couronnée de succès.

Une rencontre comme celle-ci permet en effet à des enseignant-e-s venant de régions linguistiques différentes de faire connaissance et de comparer leurs pratiques; elle est aussi une occasion rêvée de découvrir les différentes facettes de l'enseignement du FLE dans notre pays: de l'alphabétisation de migrants à l'enseignement universitaire, en passant par tous les degrés scolaires. Il n'est pas étonnant, alors, que les échanges aient foisonné toute la journée.

Il faut dire que la conférence plénière a d'emblée stimulé la réflexion des participant-e-s en posant la question essentielle de la place de la grammaire dans un enseignement basé sur une perspective actionnelle. Par sa présentation vivante, à la fois synthétique et riche en astuces, Monique Denyer a su capter l'attention aussi bien des personnes peu habituées aux nouvelles méthodes didactiques que des adeptes depuis longtemps gagnés à cette cause.

Dans l'atelier sur le même thème, le matériel diversifié que la conférencière avait préparé a permis d'analyser les méthodes et les consignes les plus efficaces pour enseigner la grammaire à travers des textes authentiques qui ne seraient pas adoptés comme des prétextes langagiers mais exploités en faisant honneur à leur signification intrinsèque. Le principe de la contextualisation, de la décontextualisation et de la recontextualisation des documents a bien été mise en exergue, pour assurer que, tout en progressant sur un aspect grammatical, les apprenant-e-s soient invité-e-s à réfléchir en profondeur sur le sens d'un texte, puis à communiquer et à agir sur la base de leur nouvelles connaissances.

Parmi les autres ateliers, celui sur l'enseignement de la phonétique animé par Eugénie Mottironi a été apprécié pour son approche ludique de la phonétique qui, par un usage subtil et respectueux de la correction, amène les étudiant-e-s à progresser à l'oral.

D'après les sondages effectués, l'ensemble des workshops a satisfait les participant-e-s et a donné lieu, comme la plénière du matin, à de fructueuses discussions.

Dans les stands, les enseignant-e-s qui le souhaitaient étaient renseignés de façon professionnelle par les auteur-e-s des ouvrages ou les responsables de la formation FLE qui connaissaient les publications dans les moindres détails. Ceux qui cherchaient des textes d'actualité stimulants pour les jeunes et les moins jeunes ont trouvé dans les manuels publiés par la Maison des Langues, dont *Rond-Point* et *Version originale*, une foule de documents authentiques, en particulier pour les niveaux A2-B2.

La 10^e rencontre annuelle des professeur-e-s de FLE aura lieu à **Barcelone les 27 et 28 novembre 2015**. Si le niveau scientifique, l'efficacité de l'organisation et l'ambiance conviviale sont aussi enthousiasmants que ceux de la journée de Berne, on ne pourra qu'en sortir enrichi! Pour tout renseignement complémentaire, rendez-vous sur www.rencontre-fle.com

Dr. Catherine M. Müller

Didacticienne du français (secondaire II) à la Haute École Pédagogique (FHNW, Bâle)



SAGW: Grundlagenpapier zum schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz

Die Reihenfolge der unterrichteten Fremdsprachen in der Primarschule und die Wirksamkeit des frühen Sprachenlernens lösen momentan besonders in der Deutschschweiz emotional hochgeladene politische Debatten aus. Die SAGW reagiert auf die Diskussionen mit einem Grundlagenpapier, das «zur Klärung und Versachlichung der Debatte beizutragen» will, indem die vorgebrachten Argumente mit der wissenschaftlichen Faktenlage abgeglichen werden. Untersucht wurden pädagogische, wirtschaftliche und staatspolitische Argumente, die von Befürwortern und Gegnern ins Feld geführt werden.

Möglichst früh Fremdsprachen lernen?

Aus **pädagogischer Sicht** bestätigen europaweit durchgeführte Studien (Ellie und ELSC), dass sich der frühe Fremdsprachenunterricht positiv auf die Kinder auswirkt: Sie lernen Sprachen müheloser als ältere, erlangen dank eines frühen und intensiven Kontakts zu mehreren Sprachen schnell ein hohes Sprachenbewusstsein und kommunizieren mit Anderssprachigen nachweislich freier und ungehemmter.

In Bezug auf die schulische Leistung widerspricht eine Studie der PH Thurgau dem Argument, dass zwei Fremdsprachen die Kinder mit Migrationshintergrund überfordere, denn sie erzielen mindestens dieselben Resultate wie die deutschsprachigen Kinder und fühlen sich im Fremdsprachenunterricht besonders wohl. Allerdings ist gemäss der Studie von Berthele und Lambelet (Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg) nicht nachzuweisen, dass Lernende mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule am Ende bessere Resultate erzielen als diejenigen, die erst in der Oberstufe eine zweite Sprache lernen. Der Lehrerverband (LCH) sieht den Grund darin in der zu geringen Stundendotation für Fremdsprachen auf Primarschulstufe.

Landessprachen oder Englisch?

Aus ökonomischer Sicht gibt das Grundlagenpapier der SAGW eine pragmatische und strategische Antwort auf die Frage. Grundsätzlich ist «der Wert von Mehrsprachigkeit und die Beherrschung von Fremdsprachen in der Wirtschaft unumstritten», jedoch haben je nach Branche und Ausrichtung in den Schweizer Unternehmen die Nationalsprachen oder Englisch einen höheren Stellenwert: Die Wirtschaftsverbände, mehrere national ausgerichtete Grosskonzerne wie Migros, Coop und die SBB sowie der Schweizerische Gewerbeverband betonen die grosse Bedeutung der Nationalsprachen: «Für fast alle Schweizer KMU ist die Schweiz als Binnenmarkt, als Land, wo Partner situiert sind, von Bedeutung, deshalb ist es sinnvoll, dass die Mitarbeitenden primär eine Landessprache als erste Fremdsprache beherrschen». Bei der ABB mit Tätigkeitsbereichen in über 100 Ländern ist hingegen Englisch Unternehmenssprache. Pragma-

tisch gesehen ist also das heutige Fremdsprachenkonzept auf dem richtigen Weg. Strategisch ist hingegen die Förderung der Nationalsprachen besonders interessant: Gemäss der Studie LEAP von François Grin ist zu überlegen, ob es nicht für die Schweiz ein klarer wirtschaftlicher Wettbewerbsvorteil wäre, die Landessprachen höher zu gewichten und die Mittlerfunktion zu übernehmen zwischen französisch-, italienisch- und deutschsprachigen Märkten.

Landessprachen und Englisch?

15 Kantone – sie repräsentieren 76% der Bevölkerung – haben sich bisher im Rahmen des HarmoS-Konkordats verpflichtet, ihre obligatorische Schule aufeinander abzustimmen und dabei ein Sprachenkonzept zu verfolgen, wonach die erste Fremdsprache ab dem heutigen 3. Schuljahr und die zweite spätestens ab dem 5. Schuljahr unterrichtet werden. Das sind eine zweite Landessprache und Englisch. Ganz im Sinne der SAGW: «Es zeichnet sich für die Schweiz eine Situation ab, welche Sprachkenntnisse mindestens zweier Landessprachen sowie des Englischen verlangt». Entsprechend irritierend ist der scheinbare Gegensatz zwischen einem angeblich **staatspolitisch** (pro Nationalsprache) und einem ökonomisch (pro Englisch) orientierten Lager. Eine Situation, die gemäss SAGW «nicht durch Fakten gestützt ist», zumal die Wirtschaft, die Schule und eine Mehrheit der erwachsenen Bevölkerung (Iwar Werlen, Universität Bern) die Meinung vertreten, dass jeder in der Schweiz eine Landessprache als Fremdsprache und Englisch erwerben soll. Das Fazit der SAGW lautet demnach: «Die Schweiz kann einen wirtschaftlichen Wettbewerbsvorteil erreichen, wenn sie es schafft, ihre Landessprachen stärker zu valorisieren und sich durch deren Kenntnisse ein Alleinstellungsmerkmal zu verschaffen. Es ist allerdings klar, dass sich heutzutage als „Lingua franca“ des internationalen Markts Englisch etabliert hat: Auch gute Kenntnisse dieser Sprache sind daher unabdingbar».

Download des Grundlagenpapiers:

<http://www.sagw.ch/de/sagw/aktuelles/aktuelles-sk/grundlagenpapier-sprachen.html>

Links:

SAGW: www.akademien-schweiz.ch • Projekt Ellie: <http://www.ellieresearch.eu>
Projekt ESLC: <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=article/eslc-database>

Mathias Picenoni, Freiburg

Universität Freiburg – Rue de Rome 1 Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeit

Ringvorlesung am Mittag zu Forschungsprojekten im
Fremdsprachenunterricht
Veranstaltet im Rahmen des Masterprogramms
Fremdsprachendidaktik

Das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg organisiert ab dem Herbstsemester 2015 eine Ringveranstaltung zu Forschungsprojekten im Fremdsprachenunterricht:

- Welche Probleme werden zur Zeit in der fremdsprachendidaktischen Forschung diskutiert?
- Zu welchen Problemen sollte man weitere Forschungsprojekte konzipieren?

Auf diese und weitere Fragen antworten Dozierende der PHs und Universitäten aus der ganzen Schweiz am Montag über Mittag am Institut für Mehrsprachigkeit, Rue de Rome 1.

Leitung: Prof. Dr. Raphael Berthele, Magalie Desgrippes, Mathias Piconi

Referenten: Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher, Prof. Dr. Mjriam Egli, Dr. Bettina Imgrund, Dr. Marianne Jacquin, Dominique Bétrix Köhler, Prof. Dr. Sabine Kutzelmann, Dr. Vera Husfeldt, Prof. Dr. Giuseppe Manno, Dr. Christina Reissner, Prof. Dr. Daniel Stotz, Prof. Dr. Ingo Thonhauser, Prof. Dr. Susanne Wokusch, Daniela Zappatore, Dr. Giovanna Zanolla

Link: <https://lettres.unifr.ch> > Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik

Anmeldung: mathias.piconi@unifr.ch

Université de Genève 28 octobre 2015

Colloque – L’enseignement de l’allemand à Genève

En 1815, les premiers cours d’allemand sont donnés dans les écoles genevoises. En 2015, cela fait ainsi 200 ans que l’allemand a une présence institutionnelle et scolaire à Genève.

Le colloque vise, d’une part, à dresser un bilan actuel de l’enseignement de l’allemand; d’autre part, il cherche à provoquer un débat autour de l’évolution dans le domaine de l’enseignement des langues dont l’allemand fait partie. Plus particulièrement, il permettra de

- découvrir l’histoire de l’enseignement de l’allemand: pourquoi et comment cette langue a-t-elle été introduite dans l’école genevoise? Quels étaient les objectifs de l’apprentissage et comment ont-ils évolué, à travers le temps?;
- saisir les tendances actuelles (par ex. les lignes directrices de la nouvelle collection de moyens d’enseignement pour la scolarité obligatoire);
- discuter des enjeux de l’enseignement/apprentissage de l’allemand durant toute la scolarité (du primaire jusqu’au secondaire II), en appréhendant le point de vue des différents cycles et filières;
- comprendre les points de vue sur les objectifs de l’apprentissage de l’allemand de personnes représentant des domaines variés (politique, école, médias, économie) réunis autour d’une table ronde.

Enseigner le lexique

La HEP-Fribourg propose pour **vendredi, 16 octobre 2015, 9h15-16h30**, une journée d’étude sur le thème **Enseigner le lexique**.

Cette journée vise à mettre en débat les modèles d’enseignement du lexique et à rendre compte de pratiques innovantes. Quels sont les dispositifs d’enseignement du lexique? De quelles approches – intégratives, progressives ou incidentes – sont-ils porteurs? De quelles nouvelles normes témoignent les pratiques de classe?

La journée est soutenue par la section suisse de l’AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français) et la SSRE (Société suisse pour la recherche en éducation).

Délai d’inscription:

vendredi 30 septembre 2015

Lieu: HEP Fribourg, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg (bâtiment A, salle Sadeleer; accueil dès 9h: hall d’entrée bâtiment A, HEP 1)

Inscriptions et organisation:

www.hepfr.ch/recherche/didactiquefrancais

Illetrismus-Tagung 2015

Die diesjährige **Illetrismus-Tagung** findet am **30. Oktober in Bern** statt und ist dem Thema «Leichte und einfache Sprache» gewidmet. Im Zentrum steht das Spannungsfeld zwischen der Forderung nach erleichtertem Zugang zu schriftlichen Informationen für alle und der Notwendigkeit einer Bildung, die den Umgang mit komplexem Sprachgebrauch im Blick hat. Die Thematik wird mit Vorträgen, Diskussionen und Workshops sowohl aus politischer und sprachwissenschaftlicher Perspektive als auch aus Sicht der Weiterbildung ausgeleuchtet.

Link: www.lesenlireleggere.ch

10 Jahre DaF-/DaZ-Tagung!

Seit 2006 organisieren die beiden Schweizer DaF-/DaZ-Verbände AkDaF und Ledafids alle zwei Jahre die Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.

Die nächste Tagung findet am Fr./Sa. **17. und 18. Juni 2016** wiederum an der Universität Bern statt.

Im Zentrum der 6. Gesamtschweizerischen DaF-/DaZ-Tagung soll das Thema „**Wortschatz / Chunks / Grammatik in DaF / DaZ**“ stehen.

Möchten Sie mehr erfahren? Haben Sie eine Idee für einen Workshop?

Weitere Informationen sowie einen

Call for Papers

für die DaF-/DaZ-Tagung 2016 finden Sie auf

www.dafdztagung.ch



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collavuraziun federala
Foundation for federal co-operation

ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit - SchulsreisePLUS

Seit einem Jahr überqueren Schulklassen aus unterschiedlichen Schweizer Regionen die Sprachgrenzen, um sich im Rahmen von «SchulsreisePLUS» zu besuchen. Dieses Austauschangebot wird von den SBB und seit 2015 auch von der Sophie und Karl Binding Stiftung unterstützt. Die ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit vernetzt interessierte Lehrpersonen der 5. Bis 8. Klasse kostenlos über eine Online-Plattform.

«Sympathie auf beiden Seiten»

Im Rahmen des Mandats vom Bundesamt für Kultur bietet die ch Stiftung mit SchulsreisePLUS einen Austauschtag zwischen zwei Klassen aus unterschiedlichen Sprachregionen an. Das „Plus“ dieser Reise ist das Treffen mit einer Schulklasse jenseits der Sprachgrenze – dort wird die Gastschule zum Gastgeber und Reiseführer.

Schulsreise mit Übernachtung

SchulsreisePLUS richtet sich an Lehrpersonen und deren 5. bis 8. Klassen (7. bis 10. Klassen HarMoS) aus allen Sprachregionen der Schweiz. Die Begegnung mit einer anderen Klasse kann einfach in die traditionelle Schulsreise eingebaut werden, und eine kostenlos nutzbare Online-Plattform erleichtert die Suche nach einer Partnerklasse. Die SBB fördern SchulsreisePLUS mit RailAway-Gutscheinen von bis zu CHF 300.- pro Klasse. Falls die Schülerinnen und Schüler am Zielort übernachten, kann die Klasse zudem einen Zuschuss von bis zu CHF 400.- pro Nacht beantragen, den die Sophie und Karl Binding-Stiftung trägt.

Im November und Dezember wird das Austauschangebot noch attraktiver. Die SBB RailAway-Gutscheine lassen sich mit der „Aktions-tageskarte Schulen“ der SBB kombinieren. Damit fährt man ab 9 Uhr für 15.- pro Person durch die ganze Schweiz.

IDT
FRIBOURG
FREIBURG
2017
BRÜCKEN GESTALTEN -
MIT DEUTSCH VERBINDEN

IDT 2017
XVI. Internationale Tagung der
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

31.7. bis 4.8.2017
Freiburg, Schweiz
www.idt-2017.ch

IDV
UNI FR
UNIVERSITÉ DE Fribourg
UNIVERSITÄT FREIBURG

ledafids **HEPIPHR**

wbzcps

Octobre

- 8.10.2015** **Diversità linguistica – Bricolage linguistique – Mehrsprachigkeit – Mixing languages**
Universität Basel, Petersplatz 1, CH-4001 Basel
Informationen: www.lasuissexistepas.ch > Events
- 15.10.2015** **Globalisation mondiale, migrations internationales, et les différents visages du plurilinguisme: quelques perspectives historiques**
Conférence de Prof. Salikoko Mufwene, University of Chicago, USA
Institut de plurilinguisme, Rue de Morat 24, CH-1700 Fribourg
Informations: <http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr>
- 21.10.2015** **„Welche Schweiz erleben Sie?“ Perspektiven von *MigrantInnen und Second@s***
Volkshaus Zürich, Stauffacherstrasse 60, CH-8004 Zürich
Informationen: www.lasuissexistepas.ch > Events

Novembre

- 2-3.11.2015** **Journées d'Etudes en Formation d'Adultes (JEFA) - Les changements : Quels défis pour la formation continue ?**
Université de Fribourg, Rue de Rome 6, CH-1700 Fribourg
Information: <https://www2.unine.ch/foco/page-4331.html>
- 6.11.2015** **Dis da letteratura**
Sala polivalenta Tircal, CH-7013 Domat/Ems
Informaziun: <http://www.litteraturarumantscha.ch>
- 7.11.2015** **Tagung zum Thema: „Welche Unterrichtspraxen für welche Ziele im Erwerb der ‚distanten‘ Sprachen?“**
Unitobler Universität, Länggasstr. 49a, CH-3000 Bern 9
Informationen: <http://languesdistantes.pbworks.com>
- 11.11.2015** **Journée pratique des Rencontres romandes EDD (Education en vue du Développement Durable) – «L'EDD et les sujets qui font débat: quels enjeux pour l'école?»**
HEP Vaud, Avenue de Cours 25, CH 1014 Lausanne
Informations: www.education21.ch/de/node/555
- 19-21.11.2015** **Linguisti in contatto - Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera**
Convegno dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (OLSI). Presentazione dei progetti di ricerca per l'italiano e per l'italiano in Svizzera.
Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Viale S. Franscini 30a, CH-6500 Bellinzona
Informazioni: www.ti.ch/olsi-convegno
- 20.11.2015** **Les pratiques évaluatives des enseignants: au regard de quels référentiels?**
Journée d'étude organisée conjointement par l'IRD, la section suisse de l'ADMEE-Europe et l'AIRDF.
CEI2, Salle Galilée, Parc Scientifique & Technologique, Rue Galilée 15, CH-1400 Yverdon-les-Bains
Informations: www.irdp.ch/recherche/evaluationreferentiel.html
- 21.11.2015** **APEPS- Colloque annuel 2015: Plurilinguisme: jetons des ponts**
CH-6600 Locarno
Informations: www.plurilingua.ch

Vorschau 2015-1016 | Programmazione 2015-2016

3/2015 Zweitsprachendidaktik: Fokus Schweiz

1/2016 Rumantsch en Svizra

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Mathias Picenoni | Weidstrasse 24,
8706 Meilen (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,
40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Laura Loder-Büchel | PH Zürich,
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Jeanne Pantet | rue du Maupas 57,
1004 Lausanne

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,
Moosgasse 11, 6210 Sursee

Gé Stoks | Idea, Piazza Nosetto 3,
6500 Bellinzona

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER
didactique des langues et cultures
Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Manfred Gross | PH Graubünden,
Scalärastrasse 17, 7000 Chur
(collaboratore per il romancio)

Segretaria di redazione per questo numero:

Mari Mascetti | Babylonia, Piazza Nosetto 3,
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
Piazza Nosetto 3
CH-6500 Bellinzona
Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144
babylonia@idea-ti.ch / www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 2/15: 1050 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-
Costo del numero singolo: fr. 20.-
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

Autori di questo numero

Sara Alloatti | UNI Zürich, Institut für
Erziehungswissenschaft, Kantonsschulstr. 3,
CH-8001 Zürich (sara.alloatti@ife.uzh.ch)

Nathalie Auger | UNI Montpellier 3
Route de Mende, F-34199 Montpellier
cedex 5 (nathalie.auger@univ-montp3.fr)

Dominique Bétrix Köhler | HEP Vaud
Av. de Cour 25, CH-1014 Lausanne
(dominique.betrix@hepl.ch)

Anne-Christelle Bovet | Kantonsschule
Enge, Steinentischstrasse 10,
CH-8002 Zürich (anne.bovet@ken.ch)

Colin Browne | Kantonsschule Baden,
Seminarstrasse 3, CH-5400 Baden
(colin.browne@kanti-baden.ch)

Michel Candelier | UNI du Maine
Département de Didactique des Langues,
Avenue O. Messiaen, F-72085 Le Mans
cedex 9 (mcandelier@wanadoo.fr)

Sabine Christopher | IALS - Facoltà di
Scienze della comunicazione
USI, Via G. Buffi 13, CH-6904 Lugano
(sabine.christopher@usi.ch)

Stéphanie Clerc | Laboratoire Parole et
Langage, 5 Avenue Pasteur,
F-13100 Aix-en-Provence
(stephanie.clerc@univ-amu.fr)

Anna Maria Curci | via della Divisione
Torino 60, I-00143 Roma
(annamaria.curci@tiscali.it)

Rikke Dahl Jensen | Haderslevgade 23, 4.tv
DK-1671 Copenhagen
(jensen.danishtwins@gmail.com)

Petra Daryai-Hansen | Wildersgade 60B, 4th
DK-1408 Copenhagen K
(petra.dhansen@hum.ku.dk)

Khalid Ez-Zaim | B.P. 1268 Poste Sidi Abid
32000 Al Hoceima | Maroc
(Khalid-ezzaim@outlook.fr)

Karine Goust | 6 rue Daumier,
F-75016 Paris (kgoust@libero.it)

Zascha Kløve | Oxford Have 259, DK-2300
Copenhagen S (zascha@hotmail.com)

Satu Koistinen | Ecolle de Vähä-Heikkilä,
FIN-Turku (satu.koistinen@turku.fi)

Beatrice Leonforte | Ufficio insegnamento
medio, Viale Portone 12, 6501 CH-Bellinzona
(beatrice.leonforte@edu.ti.ch)

Karine Lichtenauer | PH Schaffhausen
Ebnatstrasse 80, CH-8200 Schaffhausen

(karine.lichtenauer@phsh.ch)

Ildikó Lőrincz | Géza sétány 1. A/VII/37
H-9027 Győr (lorincz@atif.hu)

Maive Meister | Sangviini 12,
EST-51011 Tartu (mmeister@veeriku.tartu.ee)

Martine Panchout-Dubois | HEP Vaud
Av. de Cour 25, CH-1014 Lausanne
(martine.panchout@hepl.ch)

Mette Poulsen | Oehlenschlaegersgade 58,
5. Tv, DK-1663 Copenhagen V
(mettepoulsen.rg@gmail.com)

Katja Schnitzer | PH FHNW, Institut
Primarstufe, Kasernenstrasse 31,
CH-4410 Liestal (katja.schnitzer@fhnw.ch)

Anna Schröder-Sura | Justus-Liebig-Uni-
versität Gießen, Institut für Romanistik,
Karl-Glöckner-Str. 21/G, D-35394 Giessen
(anna.schroeder-sura@romanistik.uni-giessen.de)

Susanna Slivensky | ECML, Nikolaipplatz 4,
A-8020 Graz (Susanna.slivensky@ecml.at)

Barbara Somenzi-Käppeli | PH Zürich,
Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
(barbara.somenzi@bluewin.ch)

Daniel Stotz | PHZH-LAB-F050, Lagerstr. 2
CH-8090 Zürich (daniel.stotz@phzh.ch)

Elisa Tonello-Weiß | Binger str. 12
D-14197 Berlin (elt2404@gmail.com)

Daniela Zappatore | HEP Vaud, Avenue de
Cour 25, CH-1014 Lausanne
(daniela.zappatore@hepl.ch)

Illustrazioni

Dipinti cubisti che mostrano persone e
oggetti contemporaneamente da diversi
punti di vista.

La vignetta a p. 2 è di Pia Valär,
Geroldstrasse 11, 8005 Zürich
(pvalaer@gmail.com).

www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli
articoli e una selezione di articoli sono
scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli
abbonati, tramite il login, è invece disponi-
bile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli



Mein Erfolgserlebnis:
**«MIT SPRACHE EIN
ZUHAUSE SCHAFFEN.»**

Sie leiten Sprachkurse für Erwachsene und arbeiten gerne mit Migrantinnen und Migranten? Sie wollen einen wertvollen Beitrag zu deren Integration leisten und ihnen Perspektiven eröffnen? Diese drei Module qualifizieren Sie zur/zum «Sprachkursleitenden im Integrationsbereich – fide»:

- Fremd- und Zweitsprachendidaktik
- Migration und Interkulturalität
- Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien

Beratung und Anmeldung:

Tel. 0844 844 900
oder klubschule.ch

Mit Förderung des Migros-Kulturprozent

klubschule

MIGROS