

Numero 1/93

maggio 1993

Idee, esperienze e notizie per l'educazione interculturale in Svizzera

Idées, expériences, nouvelles pour l'éducation interculturelle en Suisse

Ideen, Erfahrungen, Nachrichten für die Interkulturelle Erziehung in der Schweiz



INTER- DIALOG

Dossier:

Soziales Lernen und Konfliktbewältigung

Apprentissage de la vie sociale et négociation des conflits

Educazione alla vita sociale e negoziazione dei conflitti

SOMMAIRE

EDITORIAL 3

FIGURELLIES
Conflitti programmati 4

DOSSIER

Soziales Lernen und Konfliktbewältigung
Apprentissage de la vie sociale et négociation des conflits
Educazione alla vita sociale e negoziazione dei conflitti

Socializzazione e gestione dei conflitti	6
Soziales Lernen, interkulturelle Erziehung: ein Zugang für alle	8
Un acte éducatif et de formation	12
Teaching Creative Responses to Conflict	14
L'approche non-violente: une pédagogie de choc?	16
Un vieux prof., le «Prodax» et la violence à l'école	18
Auf die Kinder achten	20
Il gigante	23
Workshops zu den Themen Gewalt und Rassismus: kreative Friedensstrategien	25
Centre d'accueil de l'AGECAS en actes et en images	28

BLICK AUF DIE SCHWEIZ FENÊTRE SUR LA SUISSE FINESTRA SULLA SVIZZERA

Convegno di Emmetten	30
Basel Stadt	31
Ticino. Giornate di formazione per i docenti di integrazione scolastica e di lingua italiana per allievi allogliotti	32

BLICK AUF DIE WELT FENÊTRE SUR LE MONDE FINESTRA SUL MONDO

Valorizzare la lingua d'origine? Sì, insegnando matematica!	33
L'enfant migrant, ses langues, et l'école...	35

NOUVELLES DE L'AIEI 38

**MITTEILUNGEN
INFORMATIONS
NOTIZIE** 40

**ÜBERSETZUNGEN
TRADUCTIONS
TRADUZIONI** 42

Foto e disegni:

Copertina

Susi Lindig

Pag.: 6, 7, 9, 10, 12

**ALIKI, Gefühle sind wie
Farben, Verlag Beltz,
Weinheim**

Pag.: 14

**Tom Leimdorfer
"Once upon a conflict"**

Pag.: 16, 17

Michel Mégard

Pag.: 19

**ALIKI, Gefühle sind wie
Farben, Verlag Beltz,
Weinheim**

Pag.: 21

Manuel Grau

Pag.: 23, 24

Giliardi Giorgio

Pag.: 26, 27

Ronald Halbright

Pag.: 28, 29

Huseyin Bekdik

Pag.: 35, 36

Danièle Moor

Poesie

Pag.: 7, 11, 13, 15, 17, 25,
29, 31, 34, 37, 39

**Elèves de la classe de
M.J.F. Wälchli, 8^e année de 1990,
Ecole primaire de Bienne:
"A vous, étrangers..."**

Abonnements

(2 numéros par année)

Prix/Preis/prezzo:

Privé	Fr. 15.-
Institution	Fr. 30.-
Soutien (Unterstützung) dès	Fr. 50.-

- L'abbonamento non disdetto
si intende automaticamente
rinnovato per l'anno successivo

- L'abonnement non révoqué
est automatiquement renouvelé
pour une année

- Das Abonnement verlängert sich
automatisch um ein Jahr, wenn
es nicht gekündigt wird

Editorial

Ist interkulturelle Erziehung mehr als ein Schönwetterprogramm?

Lehrer und Lehrerinnen berichten von Konflikten, beispielsweise: Ein Junge weigert sich in der Handarbeit, den Boden zu wischen, da dies Frauensache sei. Ein Knabe befiehlt seiner Schwester, ihm die Schulmappe nach Hause zu tragen. Ein Junge verkündet immer wieder lauthals, er werde seinem Schulkollegen den Kopf abschlagen. Buben tun sich in ethnischen Gruppen zu Banden zusammen, die sich mit Waffen brüsten. Berufsschüler bedrohen Asylbewerber.

Wenn interkulturelle Erziehung nicht nur ein Schönwetterprogramm sein will, muss sie beitragen, solche Konflikte zu lösen. Es genügt keinesfalls, in den Schulen von verschiedenen Lebensweisen und Kulturen zu sprechen. Eine multikulturelle Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass im öffentlichen Raum einige Werte und Spielregeln von allen Mitgliedern akzeptiert werden.

Kinder müssen daher lernen, ihr Handeln an den Kriterien der Menschenrechte zu orientieren. Dazu gehört die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Frauen und der ethnischen Minderheiten. Kinder müssen demokratische Konfliktlösungsformen erlernen und einüben. Dazu gehört es, sowohl Mehrheitsentscheide zu akzeptieren wie auch Minderheiten nicht zu überfahren.

Im ehemaligen Jugoslawien hatte die Erziehung zur Völkerverständigung einen grossen Stellenwert. Die interethnische und internationale Solidarität war jedem Kind ein Begriff. Dies hat den Krieg nicht verhindert, nicht einmal die brutalsten Aggressionen auf Wehrlose. Ist vielleicht eine Erziehung zum selbständigen und kritischen Denken wesentlicher als eine plakative Erziehung zur Völkerverständigung?

Und wenn ich mir die Beispiele nochmals durch den Kopf gehen lasse, fällt mir auf, dass es insbesondere auch um eine Erziehung zu einem weniger herrischen und



weniger gewalttätigen Rollenverständnis der Knaben und (jungen) Männer gehen muss.

P.S. Nicht zu vergessen ist eine andere aktuelle Aufgabe: Interkulturelle Erziehung ist gefordert beizutragen zur Verständigung zwischen der Deutschschweiz und der Romandie sowie zu einem europa- und welt-offenen Selbstverständnis der schweizerischen Gesellschaft. InterDIALOGOS will als grenzüberschreitende und mehrsprachige Zeitschrift in dieser Richtung wirken – nicht erst seit dem 6. Dezember 1992, aber seit diesem Datum noch mit verstärktem Engagement.

*Markus Truniger
Leiter der Sektion Ausländerpädagogik
Pädagogische Abteilung
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich
Universitätsstrasse 69, 8090 Zürich*

di Fiorella Montefiori Kupfer

Il professor Rossi, poveraccio, non sapeva più a che santo votarsi.

Nella sua classe di seconda media, in un paese non meglio identificato della cintura milanese, (che potrebbe però essere anche in qualsiasi altra parte d'Italia o del mondo...), sentiva di tanto in tanto i suoi alunni insultarsi a vicenda, a colpi di «terrone» o «polentone» o «lumbard».

Questo, in tanti anni di insegnamento, non gli era mai capitato.

Una volta aveva perfino colto, rivolta all'alunno Modena, una frase che gli aveva fatto venire la pelle d'oca:

«Stai zitto, tu, ebreaccio!»

Al professor Rossi si erano rizzati i capelli.

«Ma in che mondo viviamo?» aveva mormorato sconsolatamente. «Se perfino i ragazzi... se perfino gli innocenti... Questa discriminazione, questo razzismo, si deve veramente respirare nell'aria...»

Lui, poi, aveva provato di tutto.

Dalla discussione, alle letture in classe, alle minacce.

«Se non la piantate, vi mando tutti dal Preside!»

»Ma se è terrone anche lui!»

Si era levata la voce del solito ignoto dal fondo dell'aula.

Insomma il professor Rossi non sapeva più che cosa fare, per insegnare ai suoi ragazzi almeno un po' di quella che lui chiamava «educazione civica».

«Perbacco,» brontolava fra sé e sé, «l'educazione civica è una materia perfino prevista dai programmi ministeriali... Non possiamo mica limitarla a spiegare come funziona un Consiglio comunale! Lo dice la parola stessa: «e-du-ca-zio-ne ci-vi-

ca!» Ecco! Se le parole hanno ancora un senso...»

Doveva trovare un modo per farli capire...

Per lui era diventata quasi un'ossessione.

Ne parlava con tutti i colleghi, ma quelli scrollavano le spalle:

«Lascia perdere, Rossi. Scherzano...»

«Scherzano un corno!»

Il professor Rossi digrignava i denti e continuava a cercare altre strategie per la sua «campagna».

Ogni fine settimana, comunque, si ritrovava a contare fra sé e sé quelli che lui chiamava i suoi «buchi nell'acqua».

«Lettura ragionata del Diario di Anna Frank: nessuna reazione. Visita in classe di un'assistente sociale per discutere i problemi dell'emigrazione anche interna: torneo di battaglia navale organizzato negli ultimi banchi dall'allievo Serbelloni. Proiezione di un documentario sul razzismo in America: pisolino collettivo nella penombra...»

Finalmente, un giorno, pensa e ripensa, dal fondo della sua memoria emerse un vago ricordo di un lontano corso di aggiornamento e della relazione di un tale, che parlava di un esperimento americano molto speciale...

«Però...» si disse il professor Rossi, «Potrebbe anche funzionare... Un po' violento come approccio, ma chissà? Pedagogia induttiva, verificare sulla propria pelle, eccetera, eccetera. Ne parlerò al preside!»

«Ma professore!» protestò subito il preside, tutt'altro che entusiasta dell'idea, «Cosa diranno i genitori? Non le sembra un po' brutale questa cosa?»

Il professor Rossi, comunque, si guardò bene dal demordere, perorò la sua causa: «E' a fin di bene, preside!», invocò la mini-sperimentazione prevista perfino dai programmi ministeriali e rispolverò perfino termini quali «socio-dramma» che finirono per impressionare il capo di istituto. Alla fine, se pur ancora riluttante, il preside concesse l'autorizzazione all'esperimento.

«Ma non più di una settimana, professore!»

Il giorno dopo il professor Rossi si fermò un attimo fuori della porta, tirò un profondo sospiro, si raccomandò al Santo protettore degli insegnanti, si stampò in faccia un'espressione il più feroce possibile e marciò in classe.

Andò diritto alla cattedra e fece girare uno sguardo gelido sugli allievi, senza parlare.

I ragazzi ammutolirono uno per uno. Dov'era finita la faccia bonaria a cui erano abituati?

Il professor Rossi li fissò a lungo, in un silenzio che si faceva sempre più pesante, poi disse:

«Io, qui dentro, sono l'autorità massima e ho deciso che non mi piacciono più quelli con i capelli biondi! Per cui, d'ora in avanti, mi occuperò solo di quelli coi capelli scuri.

Avanti, cambiate posto nei banchi! Tutti i bruni qua davanti, vicino a me! E voi biondi in fondo all'aula!»

I ragazzi lo fissarono a bocca aperta, sbigottiti.

Sui loro visi si poteva chiaramente leggere:

«Oh, mio Dio! E' diventato matto...»

Merloni Marco, primo della classe, biondissimo e occhiceruleo, esalò un sospiro:

«Ma professore...»

«Anche tu! In fondo! Muoversi, scattare! Non avete sentito cosa ho detto? Non voglio biondi qui davanti!»

«Ma perchè?» cercò di protestare Meroni Marco.

«Perchè ho deciso così! Perchè quelli con i capelli bruni sono più intelligenti e più simpatici! Muoversi!»

Come automi i ragazzi cambiarono posto.

Il professor Rossi strinse i denti e cominciò a mettere in atto il suo programma.

In capo a tre giorni si cominciarono a vedere i primi risultati: i biondi in fondo all'aula, sistematicamente ignorati, cominciarono a mostrare segni di apatia, quasi di depressione e perfino Meroni Marco non alzava più la mano per rispondere alle domande, fece addirittura degli errori in ortografia!

I bruni, naturalmente, circondati di ogni attenzione, fiorivano!

Al professor Rossi si stringeva il cuore, ma continuò caparbiamente per la sua strada.

«Devono capire! E' per il loro bene!»

La mattina del quarto giorno, con aria sempre più feroce, il professor Rossi si presentò in aula e annunciò:

«Ho cambiato idea. Sono meglio i biondi, per cui ricambiate posto. Adesso voglio i biondi qui vicino a me. Voi bruni in fondo, in fondo! Via, via! Non vi voglio più vedere qui intorno a me!»

Tutti lo fissarono con gli occhi sbarrati e lui trattenne il respiro.

«Deve essere ora o mai più» pensò, raccomandandosi al solito Santo,

«Se no, è stato tutto inutile...»

Nel silenzio sospeso si sentì serpeggiare una specie di movimento sotterraneo, poi... accadde.

Tutti insieme, biondi e bruni, si alzarono in piedi.

«No! Nessuno si muove, professore!»

«Come si permette di trattarci così?»

«Ma è impazzito professore?»

«Cosa sono queste discriminazioni?»

«Ma non se lo ricorda il Diario di Anna Frank?»

«Da quando in qua è diventato raz-

zista, professore? E per il colore dei capelli poi!»

«Dove le ha messe tutte le sue prediche sui terroni e i polentoni?»

«Ma se ce l'ha insegnato lei che siamo tutti uguali!»

Un sorriso beato si diffuse sul volto del buon professor Rossi.

Li guardò uno per uno, negli occhi colmi di ribellione sotto i ciuffi di capelli, biondi o bruni che fosse, ed esalò un profondo respiro di sollievo, pieno di affetto per tutti quanti.

«Appunto, ragazzi.» disse piano, con dolcezza. «Appunto... Ricominciamo da capo, eh?»

Sempre a proposito del «diversi, dunque uguali», vorrei riportare un'esperienza italiana. Permettetemi di presentarvi Mariella Marino, assistente sociale a Milano, che ci offre una sua delicata poesia. Non credo che ci sia bisogno di commentarla. La speranza parla sempre da sola.

Sotto la pelle di un uomo

*Io ho la pelle scura,
tu l'hai chiara.*

*I miei capelli
sono ricci e neri.*

*I tuoi capelli
sono lisci e chiari.*

*Ma la mia speranza
è verde
come la tua.*

*I miei sogni
sono rosa
come i tuoi.*

*E senza l'amore
io muoio,
come te.*

Soziales Lernen Apprentissage de la vie sociale Educazione alla vita sociale

Socializzazione e gestione dei conflitti



Zusammenfassung

Die Idee der Sozialisation beruht auf der Vorstellung des Kindes als eines völlig formbaren Wesens. Diese Vorstellung kann man jedoch als gänzlich überwunden betrachten. So betont die heutige wissenschaftliche Forschung den interaktiven Charakter der Sozialisation.

Im Bereich der Erziehung setzt sich immer stärker die Forderung durch, die Entwicklung von Sozialisationsarten zu fördern, die dem Individuum erlauben, soziale Kompetenzen im Umfeld der Verhütung und Meisterung von Konflikten zu entwickeln.

Die Sozialpsychologie gibt dazu verschiedene wichtige theoretische Hinweise.

Per lungo tempo la socializzazione è stata considerata come un processo a senso unico consistente in un adattamento progressivo dell'individuo alla società.

Oggigiorno tale concezione, basata su un'idea del bambino quale essere totalmente malleabile è da considerare come totalmente superata.

Un gran numero di lavori scientifici concepisce oggi il bambino come un essere attivo, legato da relazioni di interdipendenza con il suo ambiente. L'importanza delle interazioni nella costruzione della socializzazione è sottolineata a diversi

livelli concernenti: i modi di comunicazione, la trasmissione delle conoscenze, l'acquisizione dei concetti e delle categorie sociali, la cooperazione e il confronto nella risoluzione dei problemi.

Tale concezione della socializzazione mostra che l'essere umano fin dalla sua nascita è continuamente e attivamente confrontato con l'ambiente sociale che lo circonda. L'apprendimento sgorga quindi da un'infinità di situazioni di interazione tra il bambino, i suoi bisogni, le sue capacità e le persone e il mondo circostante.

Nel campo educativo in particolare si possono distinguere due tendenze che in qualche modo rispecchiano le concezioni sopra esposte. La prima di queste tendenze vede la socializzazione come un processo di modellazione effettuato dagli adulti nei confronti dei bambini in particolare attraverso pratiche educative di tipo prescrittivo. La seconda si richiama ai meccanismi interni di autocontrollo e si traduce spesso in pratiche educative non direttive.

Entrambi questi approcci non sono del tutto soddisfacenti per rendere conto del processo di socializzazione. Occorre infatti considerare l'individuo come un soggetto che utilizza e organizza l'informazione e che, pertanto, scopre e costruisce le proprie norme e i propri valori sulla base delle situazioni che incontra e

delle esperienze che vive.

Una buona parte delle attività pedagogiche che vengono oggi proposte per favorire l'apprendimento degli allievi sul piano delle competenze sociali e relazionali, nonché a livello delle capacità di gestione dei conflitti si ispirano implicitamente o esplicitamente a tale ipotesi teorica.

Qualche idea presa a prestito dalla psicologia sociale

Un'ulteriore preziosa fonte di riferimenti teorici suscettibili di ispirare l'azione pedagogia quotidiana nel campo dell'apprendimento della vita sociale e della gestione dei conflitti è costituita dagli studi sviluppati in questi ultimi decenni nel campo della psicologia sociale.

Mi riferisco qui in particolare a nozioni, quali quelle di «conflitto leggero» di «progetto comune» e di «appartenenze incrociate».

La nozione di «conflitto leggero» (mild conflict) si ritrova nel quadro di lavori consacrati all'analisi degli effetti della concorrenza e della collaborazione sull'apprendimento. Sembra confermato che la cooperazione produce migliori risultati sulle prestazioni che non la competizione. Tuttavia tale maggiore efficacia sembra dipendere da alcune condizioni, in particolare dalla esistenza di uno spazio sociale non predeterminato, all'interno del quale possano esprimersi e confrontarsi dei

und Konfliktbewältigung et négociation des conflits e negoziazione dei conflitti

punti di vista diversi. Tale conflitto leggero non solo non ha gli effetti devastanti del conflitto di tipo duro, ma al contrario esso produce effetti benefici sulla creatività e sui risultati della attività del gruppo.

La gestione dei conflitti richiede spesso di saper contenere l'ostilità prodotta da situazioni di eccessiva competitività, quali quelle che prevedono un solo vincente e un solo perdente. Uno dei modi per ridurre tale ostilità consiste nel far condividere ai gruppi in concorrenza un «progetto comune».

In una ricerca ormai famosa, Sherif et Sherif (1979) mettono in evidenza l'influenza positiva di tale nozione sull'interazione dei gruppi. Tale ricerca prende avvio da esperienze realizzate durante un campo di vacanze per giovani. In tale occasione i ricercatori strutturano in un primo tempo i gruppi di giovani in modo separato al fine di organizzare dei tornei sportivi tra i diversi gruppi. Tale situazione di competizione fece emergere rapidamente dei comportamenti di ostilità reciproca tra i diversi gruppi. In un secondo momento, per tentare di rimediare allo stato di belligeranza tra i gruppi antagonisti di giovani, gli sperimentatori organizzarono diverse attività comuni quali cene, gite, serate ricreative. Ma tutti gli sforzi restarono vani sul piano della riduzione dell'aggressività. Bisognerà aspettare che un guasto al camion delle provviste si verificò per arrivare a un miglioramento del clima. La

soluzione di tale problema richiederà infatti uno sforzo comune da parte di tutti i partecipanti al campo e ridurrà così in modo radicale l'ostilità tra le diverse parti.

La realtà sociale mette in evidenza come l'appartenenza e l'adesione a gruppi determinati diventi spesso pretesto per conflitti di ogni tipo. Basta pensare alle lotte tra tifosi di squadre diverse per rendersi conto dei possibili effetti devastanti di tale tipo di categorizzazione unidimensionale che trasforma l'altro in un nemico sulla base della semplice simpatia per una squadra rivale.

Fare appello a delle appartenenze comuni, incrociare le appartenenze costituisce un antidoto potente contro gli antagonismi intergruppo e contro gli effetti delle polarizzazioni unidimensionali.

Tale criterio risulta particolarmente fecondo in campo educativo (Monteil, 1989).

Si tratta, ad esempio, di sottolineare

non soltanto le appartenenze che dividono ma anche quelle che uniscono gli individui.

In particolare la vita sociale dei bambini e degli adolescenti è ricca di possibilità in questa direzione. Accanto a una serie di appartenenze differenziate, che si richiamano spesso all'origine culturale, al sesso, al ceto sociale, esiste infatti una infinita gamma di possibili adesioni comuni suscettibili di unire i giovani su base simbolica o reale. E' per questa strada che occorre, oggi più che mai, incamminarsi.

Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble: Presses Universitaires.

Sherif, M. & Sherif, C.W. (1979). *Les relations intra et intergroupes, analyse expérimentale*. In W. Doise (ed.) *Expériences entre groupes*. Paris, La Haye: Mouton.

Vittoria Cesari
Séminaire de Psychologie
Université de Neuchâtel

Départ

*Tu es comme une rose qui a perdu ses pétales
Comme quelqu'un qui a égaré son passé.
Tu es comme une rivière qui cherche son chemin
Comme une larme qui coule sur un visage.
Tu es comme ces oiseaux
Qui s'envolent dans le lointain.
Mais toi, tu sais que tu n'en reviendras jamais.*

David



Soziales Lernen, interkulturelle Erziehung: ein Zugang für alle

Résumé

L'apprentissage de la vie sociale, ce n'est ni une invention de nos jours ni un concept pédagogique clairement défini qui pourrait guider les enseignants. Le présent article a pour but, premièrement, d'explicitier le concept d'apprentissage de la vie sociale, interculturel. D'autre part, il voudrait contribuer à la recherche de champs d'action nouveaux dans le cadre de la vie scolaire avec tous ses problèmes. Par apprentissage de la vie sociale, nous entendons la réponse de l'école aux défis de la vie actuelle: et une nécessité et une chance, surtout là où la réalité scolaire est configurée également par les enfants étrangers.

Le premier chapitre fait la liaison entre l'apprentissage de la vie sociale et l'éducation interculturelle, tandis que le second chapitre démontre par un exemple pratique où et comment l'apprentissage de la vie sociale peut être réalisé spontanément.

1. Was mit interkultureller Sozialerziehung gemeint ist

Auernheimer (1990) stellt in seiner «Einführung in die interkulturelle Erziehung» das soziale Lernen als einen von drei möglichen Schwerpunkten¹ der pädagogischen Zielsetzung dar und nennt dazu fünf

Bereiche, die ich hier stichwortartig beschreibe (S.175-181):

- *Empathie* als die Fähigkeit, andere zu verstehen und sich in sie einzufühlen,
- *Solidarität* als das Gegenprinzip zu Rivalität und als gemeinsames Handeln im Wissen um die Verschiedenheit der Einzelnen,
- *Konfliktfähigkeit* als die Stärke, gewaltfreie Problemlösungen auszuhandeln,
- *Toleranz* als die grundsätzliche Akzeptanz von Andersartigkeit und
- *Kooperation* als das Streben nach Zusammenarbeit in einem ganz umfassenden Sinne.

Insbesondere Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit gelten unter den Befürwortern einer interkulturellen Erziehung übereinstimmend als zentrale Ziele, die dem sozialen Lernen zugeordnet werden müssen. Ich selber bin der Ansicht, dass die fünf erwähnten Erziehungs- und Unterrichtsziele in einer Praxis des sozialen Lernens fast untrennbar zusammengehören: insbesondere dann, wenn pädagogische Grundhaltungen, wie sie im Leitbild für die Volksschule des Kantons Zürich umschrieben sind, im Unterricht ihre Gültigkeit haben sollen. Mit Freuden habe ich festgestellt, dass viele der hier verwendeten Begriffe auch im erwähnten Leitbild auftreten, ohne dass das

soziale Lernen dort explizit thematisiert wäre.

Dem Stichwort Empathie bin ich in der letzten Zeit ausgesprochen häufig begegnet, und zwar nicht nur in den Publikationen interkultureller Pädagogen. Für Nolting (1990) steht die Verbesserung des Einfühlungsvermögens in direktem Zusammenhang mit dem Abbau, resp. dem Verlernen von aggressivem Verhalten in der Schule, dort selbstverständlich als Notwendigkeit für *alle* Kinder. In «Lernfall Aggression» schlägt er ein mehrere Wochen dauerndes Training vor, während welchem insbesondere zwei Aspekte der Einfühlung geübt werden können: das Erkennen von Gefühlen und das Einnehmen der Perspektive einer andern Person. Ziemlich ausführlich beschreibt er, mit welchen pädagogischen Mitteln gearbeitet werden kann.²

In diesem letzten Zusammenhang sei noch ergänzt, dass der Einfühlung in andere Menschen unbedingt das Erkennen und Benennen der *eigenen* Gefühle vorangehen muss: ein hoher Anspruch, dem wir als Erwachsene genügen müssen, *bevor* wir damit an unsere Schüler/innen herantreten – (k)eine Selbstverständlichkeit! Schmitt (1979) hingegen plädiert in «Kinder und Ausländer» für das «problembezogene Rollenspiel». In einer spannenden empirischen Untersuchung zeigt er auf, wie Einstellungsveränderung und Perspektivenübernahme mit Kindern trainiert werden können. Seine Unterrichtsentwürfe haben zum Ziel, die normative Flexibilität zu fördern, starre Verhaltensmuster abzubauen und Solidarität einzuüben mit Menschen in Aussenseiterpositionen. Sehr praxisnah

1. a) soziales Lernen, b) politische Bildung und multiperspektivische Allgemeinbildung und c) interkulturelle Erziehung als Hilfe zur Identitätsbildung der Migrantenkinder (Auernheimer 1990, S. 173).

2. siehe dazu auch den Beitrag von H. Rizza in Lanfranchi & Hagmann (1992, S. 80 ff).

beschreibt er das schrittweise Vorgehen und besonders auch die Vorbereitungsphase, die er der eigentlichen Arbeit mit dem Rollenspiel voranschickt (S.78-81). Er scheint übrigens der einzige Autor zu sein, der die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für die Perspektivenübernahme diskutiert. Auernheimer (1990) fasst in einem «Exkurs zum sozialen Verstehen in der Kindheit» die diesbezüglich wichtigsten Erkenntnisse zusammen. Für mich ist der Hinweis wichtig, dass sich Kinder zwar sehr früh emotional in andere hineinversetzen können, die Fähigkeit aber, «sich mit den Augen der anderen zu sehen und zu realisieren, dass der andere in der Lage ist, sich an seine Stelle zu versetzen» erst später erwerben, eventuell erst zwischen neun und zwölf Jahren (S.183): Vorsicht also mit dem Lernziel Empathie, das Unterstufenkinder überfordern könnte!

Ich habe – in der Vorbereitungsphase auf das Rollenspiel – gute Erfahrungen gemacht mit Interaktionsspielen (z.B. Vopel 1991), die sich z.T. auch für wenig sprachgewandte Kinder eignen. Beide Lernverfahren sprechen den ganzen Menschen an und haben eine aufdeckende Wirkung. Schmitt (1979) formuliert diesen Gedanken so: «Versteckte Ängste und Unsicherheiten kommen auf der ganzheitlichen Handlungsebene wieder zum Vorschein, obwohl sie – wenn man den verbalen Äusse-

rungen der Kinder Glauben schenkt – schon überwunden scheinen» (S.237). Genau dieses Zulassen von Angst ist in der heutigen Zeit so wichtig: Angst ist häufig die Rückseite der Aggression, Angst ist ein Gefühl, das hemmt und lähmt; Angst darf in der Schule kein Tabu mehr sein!

2. Ein Beispiel aus der Praxis

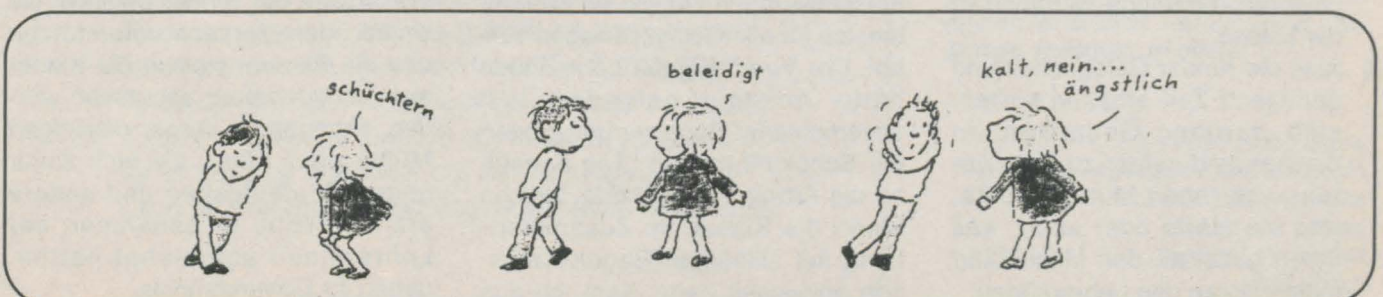
Eine junge, engagierte Kollegin holte mich vor wenigen Wochen wegen grosser disziplinarischer Schwierigkeiten an ihre Mittelstufenklasse: Sie war entmutigt, weil es ihr in den ersten Monaten des neuen Schuljahres nicht gelungen war, eine Klassenatmosphäre herzustellen, in welcher Lernen und Lehren Freude machte; sie wirkte erschöpft und zweifelte langsam an sich selbst. Zudem hatte sie es satt, nach jeder Pause aggressive Schüler zu beruhigen und Streit zu schlichten, umso mehr, als sie längst nicht mehr wusste, ob und wie sie allenfalls strafen sollte: Die meisten Eltern hatten weder für ihre schwierige Lage noch für die bis anhin getroffenen Massnahmen Verständnis gezeigt.

Was konnte die Lehrerin in dieser Krise unternehmen, um nicht handlungsunfähig zu werden?

Nach zwei langen Gesprächen und unter Einbezug einer Kollegin, die an der gleichen «schwierigen» Klasse ein Teilpensum hatte, planten wir einen Problemlösungsversuch, den ich hier schrittweise vorstelle:

2.1 Analyse der Situation unter Berücksichtigung der Perspektive aller Beteiligten (siehe dazu die hilfreiche Vorlage "Perspektivenwechsel" aus DIFF 83)

- Anlässlich dieser Standortbestimmung wurde klar,
- dass auch die Schüler/innen – ihrem trotzigen Verhalten zum Trotz – unzufrieden und hilflos waren;
 - dass die stilleren Kinder unter der oft grossen Unruhe litten und zu kurz kamen, weil die lauten sich die Zuwendung der Lehrerin durch Störmanöver holten;
 - dass besonders die ausländischen Kinder verunsichert, z.T. orientierungslos waren, weil sie den gewährenden Erziehungs- und Unterrichtsstil der Lehrerin nicht in ihren schulischen Erfahrungshintergrund einordnen konnten oder aber umgekehrt einzelne selten verhängte Strafen nicht verstanden oder als persönliche Abwertung erlebten;
 - dass die Eltern widersprüchliche Erwartungen hatten an die Lehrerinnen und dass sie sich diesen gegenüber z.T. unfair verhielten, was die Schüler/innen – nach beiden Seiten – in Loyalitätskonflikte stürzte;
 - dass die andern Kolleginnen im Umfeld der Klasse (z.B. in der Handarbeit und im Deutsch-Förderunterricht) mindestens ebenso grosse disziplinarische Probleme hatten wie die Klassenlehrerin selbst;





- f) dass die betroffenen Lehrerinnen den Kindern verheimlicht hatten, *wie* belastend die Situation für sie selber war; dass ihnen langsam aber sicher die Freude am Unterrichten abhanden kam, obwohl sie jedes einzelne Kind in der Klasse mochten;
- g) dass der soziale Umgang untereinander noch nie richtig zum Thema gemacht worden war, weil nur bei akuten Konflikten über die anstehenden Probleme gesprochen wurde.

2.2 Auswertung der Standortbestimmung – Ideenbörse – Auswahl einer als realistisch eingeschätzten Veränderungsstrategie

- Eine intensive, lebendige Auseinandersetzung mit den Problemen in der Klasse, aber auch mit der eigenen erzieherischen Haltung ergab,
- h) dass den Schüler/innen in einer Krisensitzung oder in einer «Schülerkonferenz» – ein von Gordon (1977/ 1992) stammender Begriff – mitgeteilt werden musste, dass die Lehrerinnen unzufrieden, ja unglücklich waren über die derzeitige Situation in der Klasse;
- i) dass die Kinder Gelegenheit und genügend Zeit erhalten sollten, sich darüber Gedanken zu machen und selber zu formulieren, was *ihnen* Mühe machte, was sie störte oder auch, was ihnen gefiel an den Mitschüler/innen und an den Lehrer/innen;

- k) dass gemeinsam und demokratisch *Regeln* erstellt werden sollten, mit denen sich alle einverstanden erklären konnten: auch die Eltern, die anschliessend orientiert und einbezogen werden sollten mit der ausdrücklichen Bitte um Unterstützung;
- l) dass die Schüler/innen zusätzlich gefragt werden mussten, was bei Regelverstößen zu geschehen hatte: welche Massnahmen oder Strafen sie selber als sinnvoll erachteten und im gegebenen Fall auch akzeptieren würden.

2.3 Umsetzung in die Praxis

Dem ersten Gruppengespräch in der Halbkasse ging eine kurze Einführung (im Sinne von 2.2) voraus; dann wurden die Kinder aufgefordert, sich in einem Zweiergespräch gegenseitig mitzuteilen, was ihnen im Umgang untereinander nicht passte und was sich ändern musste, damit sie sich wieder wohlfühlen konnten. Nachdem sie die spannenden Aussagen und Erkenntnisse zusammengetragen hatten, waren sie bereit, im ganzen Klassenverband Regeln zu erarbeiten, die für alle Gültigkeit haben sollten. Der Vorschlag der Lehrerinnen hatte Anklang gefunden. Mit unverhohlener Begeisterung gingen die Schüler/innen am Tag danach an die Arbeit. Als ich hörte, welche Ideen die Klasse im Zusammenhang mit allfälligen Regelverstößen entwickelt hatte, kam ich aus

dem Staunen kaum heraus: Jedes Kind sollte zwei Vorschläge für Strafen, die es selber akzeptieren würde, auf je einen Zettel schreiben und zusammengefaltet in einen Korb legen, zusammen mit den Vorschlägen der Lehrerinnen, denen gleiches Recht eingeräumt wurde; im Falle der Nichtbeachtung einer Regel würde jeweils – nach einer ersten Verwarnung ohne Konsequenzen – das Los darüber entscheiden, welche Massnahme zum Tragen kam!

Die Schüler/innen waren sofort damit einverstanden, dass die Eltern diese Regeln am bevorstehenden Elternabend begutachteten: sie entschieden sich sogar dafür, dass der Vertrag erst nach dem Elternabend in Kraft treten sollte, wenn klar war, was die Eltern davon hielten!

Zur Elternveranstaltung, der ich beiwohnte, nur soviel: Die skeptischen, anspruchsvollen Eltern – einige hatten im Zeugnis ihres Schützlings am Vortag ein hässliches «genügend» im Betragen zur Kenntnis nehmen müssen – waren überrascht und fanden die Vorschläge der Kinder originell; sie wollten den Versuch unterstützen und die Strafen, welche die Kinder sich letztlich selber verpassen würden, akzeptieren. Sogar diejenigen Mütter oder Väter, die sich zuvor gegen Strafaufgaben und andere erzieherische Massnahmen der Lehrerinnen aufgelehnt hatten, gaben ihr Einverständnis.

2.4 Fazit

Der hier beschriebene kreative Problemlösungsversuch ist vielversprechend angelaufen; die Zukunft wird zeigen, ob er sich bewährt. Die Lehrerinnen sind sich einig, dass der Erfolg von der konsequenten Handhabung der Regeln in allen Unterrichtsbereichen abhängt und ... dass die Umsetzung – insbesondere in der Anfangsphase – viel Aufmerksamkeit und Energie kosten wird. Nichtsdestotrotz frönen sie bereits der Vision, irgendwann einzelne, nicht mehr notwendige

Regeln wieder abzuschaffen und zur Belohnung ein kleines Fest zu veranstalten.

Die bereits eingetretene Entspannung ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Schüler/innen sich ernstgenommen fühlen in ihrem auffälligen Verhalten, das – obwohl zeitweise unausstehlich und bedenklich – eben auch eine Antwort sein könnte auf die gesellschaftliche Realität, in welcher sie aufwachsen. Ermutigend ist auch, dass die Kinder und die Lehrerinnen einander näher gekommen sind: Wer weiss, ob sie nicht

alle ein kleines Stück Bewusstheit über eigenes und fremdes Verhalten erworben haben.

Abschliessend der Vollständigkeit halber noch die Regeln, die sich diese Klasse gegeben hat, selbstverständlich nicht im Sinne einer Vorgabe, die unverändert übernommen werden kann. Ein solcher Vertrag hat seinen Sinn nur im Zusammenhang mit einem Prozess des gemeinsamen Aushandelns und Entscheidens.

Regeln für unsere Klasse:

1. Ich respektiere die Sachen anderer, d.h. ich klaue nicht, mache nichts kaputt und verstecke nichts.
2. Ich lüge andere Menschen nicht an.
3. Ich achte die Erwachsenen, Mitschüler und Mitschülerinnen.
4. Ich unterbreche die anderen weder im Gespräch noch in ihrer Arbeit.
5. Vor Schulbeginn, während der Pausen und nach Schulschluss bleibt mir genügend Zeit für Privatgespräche.
6. Wenn ich etwas zu berichten weiss, strecke ich auf.
7. Ich komme pünktlich ins Schulzimmer.
8. Ich bin für meine Sachen und für mein Handeln verantwortlich.
9. Nach der Pause setze ich mich an meinen Platz.
10. Ich respektiere den Entscheid der Erwachsenen.

Leben und leben lassen!

Volonté

*Tu es comme une carte jouée au hasard
Tu es comme une chèvre perdue dans un pré
Tu es comme une bougie qui pleure sans cesse
Tu es comme un fleuve qui cherche à s'élargir
Tu es comme un cerf-volant qui cherche sa liberté.
Tu es comme une lumière qui brille du matin au soir
Tu es comme une force qui se bat jusqu'à la fin
Comme une force encouragée et pleine de volonté.*

Salvatore

Literaturangaben:

Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

DIFF (1983): *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen: Ausländerkinder in der Schule. Konflikte, Störungen und soziales Lernen*

Gordon, Th. (1992): *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Heyne Taschenbuch

Nolting, H.-P. (1990): *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu verhindern ist*. Hamburg: Rohwolt Taschenbuchverlag

Lanfranchi&Hagmann (Hrsg.) (1992): *Immigrantenkinder. Plädoyer für eine integrative Pädagogik*. Luzern: Edition SZH. HPS-Reihe

Schmitt, R. (1979): *Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung*. Braunschweig: Westermann

Vopel, K. (1991): *Interaktionsspiele für Kinder. Affektives Lernen für 8- 12-Jährige*. Hamburg: Iskopress

Hannelore Rizza Gross
Beraterin / schulische Heilpädagogin
Bereich interkulturelles
Lernen und Lehren
Buchholzstrasse 33
8053 Zürich

Un acte éducatif et de formation

Zusammenfassung

Der Konflikt ist Teil der Existenz. Denn von der Geburt an besteht ein Widerspruch zwischen dem grenzenlosen Streben nach dem individuellen Ziel und den Zwängen und Verboten der Umwelt. Es bestehen verschiedene theoretische Modelle zum Verständnis von Konflikten und ihrer Lösung, die aber alle auch Nachteile bringen. Der Artikel bietet Hinweise für den Lehrer, der zwischenpersönliche Konflikte in der Klasse anzugehen hat.

Dans notre société, le conflit est encore trop souvent considéré d'une manière négative et, parce qu'il est généralement associé de façon réductionniste à la violence, nous avons tendance à l'annuler, pour ne pas «faire d'histoires»! Pourtant, toute existence apparaît comme une histoire vécue sous le signe du conflit, si l'on comprend ce terme dans le sens d'une opposition inévitable entre besoins et obstacles, demandes et refus, désirs et interdictions. Pour la psychologie, le conflit réside en la contradiction première, instaurée dès la naissance, entre pulsions instinctives individuelles tendant sans restriction vers leur but, et contraintes ou interdictions posées par l'entourage, le milieu. Nous sommes ici au nœud de la problématique

éducative classique: épanouissement de la personnalité ou socialisation de l'individu? Ce dualisme a longtemps conduit les éducateurs à rechercher leurs modèles théoriques de compréhension et de résolution des conflits, notamment dans:

- la psychanalyse, qui intériorise le conflit, dans le sens où l'opposition se manifeste entre pulsions attractives (vie, amour, etc.) et pulsions agressives ou destructrices (mort, haine, etc.); le conflit est donc intrapersonnel;
- la psychologie sociale, qui situe plutôt le conflit dans le monde social, entre les personnes; c'est le champ des conflits interpersonnels, des conflits de rôles sociaux.

Ces deux référentiels théoriques contribuent certes à une meilleure appréhension des conflits pouvant surgir dans la classe mais chacun d'eux, pris isolément, peut engendrer des effets pervers:

- ainsi, dans le modèle psychanalytique, les causes des conflits sont le plus souvent attribuées à l'individu, qui devient en quelque sorte le «malade désigné»: la personne est alors vue sous l'angle de ses lacunes, de ses incapacités, de ses déviations;
- une référence exclusive à la psychologie sociale peut conduire à discriminer les individus en les enfermant dans des catégories

par trop dualistes: forts-faibles, gagnants-perdants, conformes-déviants, etc. Dans cette optique, les conflits proviennent de la compétition qui s'installe entre les personnes ou de la lutte que mènent certains individus pour ne pas rester dans les rôles qui leur ont été attribués.

Si l'on admet que le conflit est un «mal nécessaire» au développement de la personne, nous devons considérer qu'il est alors partie intégrante des apprentissages qu'un être humain doit pouvoir réaliser durant son existence, dans les divers aspects cognitif, affectif, psychomoteur, relationnel... de son individualité. Dans cette perspective, une approche systémique permet à l'éducateur de s'interroger sur la fonction du conflit, sur sa signification, dans l'ici et le maintenant (cet élève est agressif pour exprimer quelque chose), plutôt que de s'intéresser à sa cause (cet élève est agressif parce qu'il est mal élevé). L'évaluation porte alors sur la situation dans sa globalité et l'éducateur cherche à comprendre les interactions existant entre la personne, ou le groupe, et son environnement.

A propos de la gestion des conflits ...

Gérer un conflit, c'est, pour le maître, permettre à l'enfant, aux élèves,



d'apprendre à régler les oppositions, les divergences d'idées, de sentiments, d'attitudes, d'aspirations, de représentations du monde, etc. Dans cette perspective, l'éducateur ne donne pas d'injonction de comportements ou d'attitudes à adopter; il ne s'érige pas non plus en arbitre; il favorise la négociation dans laquelle il ne doit y avoir ni perdants, ni gagnants, mais la recherche d'un consensus, d'un équilibre nouveau où toutes les parties en cause peuvent inscrire leur originalité. Les stratégies de gestion seront bien sûr différentes selon le type de problème rencontré: on n'aborde pas de la même manière un conflit de loyauté et un conflit vécu par une classe lorsque les règles formelles imposées par l'institution scolaire entrent en contradiction avec celles régissant le fonctionnement interne du groupe-classe.

Toutefois, certains principes peuvent être mis en évidence:

- l'éducateur doit avoir une bonne perception de soi, dans le sens où il doit pouvoir reconnaître et accepter ses propres émotions, afin de mieux analyser et comprendre celles de ses élèves. Ici, la supervision facilite une telle prise de conscience;
- l'éducateur doit s'efforcer d'accepter, sans jugement de

valeur, les émotions et sentiments des élèves; il doit les aider à les exprimer verbalement et à les reconnaître comme faisant partie intégrante de leur personnalité. L'analyse régulière, en groupe restreint, des pratiques professionnelles peut soutenir l'éducateur dans une telle démarche.

La gestion des conflits interpersonnels, plus particulièrement, comporte au moins les phases suivantes:

1. la prise de conscience du problème, du conflit, et la manifestation clairement exprimée par l'élève, le groupe, de son intention d'améliorer la situation; à défaut, l'éducateur devra d'abord élucider pourquoi il y a fuite ou annulation du conflit;
2. la clarification, par l'élève ou le groupe, des contradictions, des oppositions ou des divergences constitutives du conflit. Dans cette phase, les jeux de rôles et les sociodrames sont souvent éclairants; il en va de même pour les discussions de groupe, où les élèves formulent des hypothèses de compréhension de la situation conflictuelle vécue;
3. la recherche de solutions susceptibles de régler le conflit; ici, le brainstorming peut favori-

ser l'évocation de solutions nouvelles et originales, qu'il s'agira de faire préciser et comprendre par l'élève ou le groupe. Ces solutions peuvent toucher aussi bien les aspects structurels de la classe que son fonctionnement;

4. la mise en œuvre de la solution retenue, qui nécessitera du temps et des réajustements successifs de l'expérience. Dans cette phase, le rôle de l'éducateur sera plus de vérifier si la solution retenue atteint le but recherché et, si non, de susciter la recherche d'éventuelles autres solutions.

Une telle méthodologie peut être utilisée si l'on souhaite offrir, à des élèves, la possibilité d'apprendre, par l'expérience vécue, à résoudre des conflits interpersonnels, même si l'on sait que le processus d'apprentissage est parfois «chaotique» et anxiogène! Les jugements de valeur et les évaluations sommatives n'ont pas cours dans ce domaine, sinon les élèves n'ont pas une liberté suffisante pour «oser» de tels apprentissages!

*Denys Jacot
enseignant à l'Ecole normale
Neuchâtel*

L'Etranger

*Toi l'étranger
Que fais-tu dans nos rues?
Peut-être es-tu parti du Niger
Là où la faim et la guerre
N'ont pas de fin,
Là où des coups de feu
Tuent des gens innocents?*

*Toi l'étranger
Explique-moi ta présence.
Ah! Tu ne parles pas! Tu ne réponds pas!
Peut-être ne me comprends-tu pas?
Attends, je m'explique avec les doigts.*

*Toi l'étranger
Viens chez moi
Tu y seras bien.
Alors, viens, je t'attends
Je t'accueille.*

Filippo

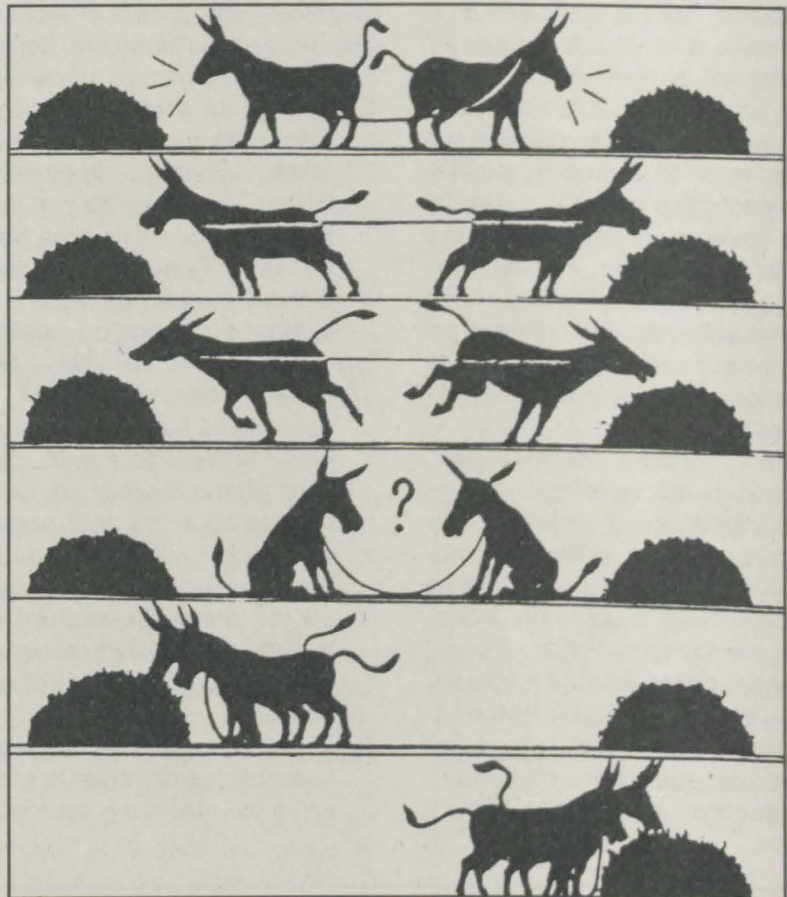
Teaching Creative Responses to Conflict



Résumé

Les conflits font partie de la vie de tous les jours à tous les niveaux, des conflits personnels aux conflits internationaux. Cependant, l'éducation centrée sur l'apprentissage de la résolution créative de conflits a été négligée. ENCORE, le réseau européen pour la résolution de conflits, a été créé afin d'encourager les initiatives dans ce domaine.

Conflict is a part of life, a necessary result of the varying needs, aims and perspectives of individuals and communities. It is part of our daily experience, both directly and through television and other news media. The ethos of the home, school or workplace will provide some rules (spoken and unspoken) for handling conflict situations. However, these often contradict each other and the pressures from friends and peer groups can work against the 'official' ways of handling conflict. Society educates young people at best haphazardly and at worst quite destructively as far as conflict is concerned. From an early age, people are led to think that conflicts should be settled by someone in authority: the parent, the teacher, the headteacher, the gangleader, the policeman, the judge, the boss, the president. If there is nobody to arbitrate, then the 'strongest' will 'win' and the 'weaker' will 'lose'. Traditionally, little encouragement has been given to young people to take responsibility for resolving con-



flicts, to look for 'win-win' solutions. Yet the way in which young people learn to respond to conflict will have a pervasive effect both on the quality of their personal lives and on the prospects for society as a whole. Affirming the personal value of each individual, encouraging mutual respect and consciously developing the skills and attitudes involved in creative conflict resolution must be regarded as an important educational priority.

ENCORE

The European Network for Conflict Resolution in Education (ENCORE) was founded at a seminar held at Quaker House in Brussels in October 1990. It held its first conference in Brussels the following year, and a second conference and Summer School at Magee College, Londonderry (Northern Ireland) in July 1992. This event brought together educators involved in con-

conflict resolution from Austria, Belgium, Byelorussia, Croatia, Germany, Great Britain, Hungary, Ireland, Poland, Russia and Turkey, as well as visitors from the United States. The aims of ENCORE are to encourage and support the development of conflict resolution and mediation skills in schools, colleges and institutes for teacher training throughout Europe; to provide information about available resources and to develop new resources; and to encourage education authorities, governments and international agencies to implement the recommendations contained in the Council of Europe report 'Violence and Conflict Resolution in Schools'. Members of ENCORE are involved in holding training courses in techniques of conflict resolution and mediation for teachers, teacher trainers, educational psychologists as well as for parents and students in schools. They publish handbooks and other materials appropriate for this work. They assist schools in problem-solving and developing strategies for combatting racism, tackling bullying, improving the atmosphere in the classroom, the playground – and in the staffroom!

ENCORE's activities in various countries

In Northern Ireland, The Ulster Quaker Peace Education Project and other ENCORE members are involved in Education for Mutual Understanding (EMU), which is part of the core curriculum in schools from this year. Their prejudice reduction programmes can be used in many areas of ethnic and religious conflict. Hungarian ENCORE members set up a national association and a trust for supporting a training programme in schools and colleges. In Belgium, HUMANIA co-ordinates mediation training courses

and in France NON-VIOLENCE ACTUALITÉ publishes a magazine and other materials relating to creative conflict resolution. ENCORE UK has more than fifteen member organisations, some of which concentrate on particular localities and are linked to neighbourhood mediation schemes. One project concentrates on youth work and has started to work in a prison where many young offenders have committed suicide in recent years. In the United States, an increasing number of schools have introduced pupil mediation schemes as an attempt to reduce the level of violence between students.

ENCORE's strategies

ENCORE is an open network, involving mainly grass-roots practitioners in the fields of conflict resolution training. There is an assumption of a common commitment to a philosophy of nonviolence and the aim to approach active problem-solving by affirming techniques of raising self-esteem, developing skills of effective communication, encouraging co-operation and pointing to ways of analysing problems and generating options for action which might improve matters. The means of achieving this (depending on the context), can be groupwork, 'brainstorming', co-operative games, simulation exercises and role-plays, video, individual or group counsel-

ling, tackling real-life problems, as well as traditional lectures and discussions. The next ENCORE conference will be in Berlin, 9–12 September 1993. If interested, why not join us?

If you wish to be on the ENCORE mailing list or would like to know about relevant resource materials, write to

Marigold Bentley, Education Advisory Programmes, Friends House, Euston Rd., London NW1 2BJ (Tel. +44-71-387 3601; Fax +44-71-388 1977).

Other useful addresses for materials in French:

HUMANIA, av. Swartenbrouck 3, B-Bruxelles (Tel. +32-2-479 9275).

NON-VIOLENCE ACTUALITÉ, B.P. 241, F-45202 Montargis cedex (Tel. +33-38-936 722).

Tom Leimdorfer

About the author

Tom Leimdorfer is Education Adviser for the Religious Society of Friends (Quakers) in London and is one of the founders of ENCORE. His career in education included being a physics teacher, Head of Science, Director of Studies and Head of a secondary school. He has an honours degree in Physics and a Masters degree in Education. Over the past five years he has been engaged in running courses in conflict resolution and mediation both in Britain and in central and eastern Europe.

Toi

*Tu es comme un oiseau
Qui ne saura jamais
Où il s'arrêtera.
Tu es comme l'espoir.*

*J'aime ta confiance en tout.
J'aime ton amour de la vie.
Je ne sais si je te reverrai.*

Daniel

L'approche non-violente: une pédagogie de choc?

Les activités du Collectif romand de formateurs
du Centre Martin Luther King

Zusammenfassung

Die gewaltlose Methode zur Konfliktlösung betont die Selbstachtung und den Respekt vor anderen, geht aber der Auseinandersetzung nicht aus dem Weg. Um unsere Vorurteile zu verändern, müssen wir vom «Schock» ausgehen, der beim Zusammenprall von verschiedenen Kulturen entsteht.

Les discriminations basées sur les différences culturelles font partie du vaste champ des conflits discriminatoires. La différence entre moi et l'autre – entre nous et les autres – fait partie de la réalité, elle s'enrichit le plus souvent d'un chapelet de stéréotypes qui introduisent une image déformante de l'autre. Ceci est normal et inévitable: nous avons besoin d'une image du monde à notre portée pour nous insérer dans ce monde et y jouer un rôle. Le conflit apparaît dès que l'image stéréotypée de l'autre se traduit en actes: racisme, sexisme, intégrisme, etc.

Un des exemples historiques les plus connus d'action non-violente est celui de la lutte du mouvement de Martin Luther King pour les droits civiques des noirs aux États-Unis. Cette lutte contre le racisme a vu l'introduction de nouvelles pédagogies de formation des adultes (comme l'emploi de jeux de rôle) et les changements visibles dans la société nord-américaine traduisent la remise en question d'une image

stéréotypée de l'autre chez des millions d'individus.

Le titre de cet article étonne peut-être... Je l'ai choisi en pensant à la technique développée par Margalit Cohen Emerique qui part du choc culturel: «Désireuse de nous rapprocher le plus possible d'expériences vécues, à défaut de pouvoir transplanter les stagiaires, nous nous sommes dit qu'il suffisait de travailler sur les incidents critiques vécus par les stagiaires eux-mêmes, les problèmes standards nous paraissant artificiels.» (1)

L'approche non-violente de la résolution des conflits est également construite sur les personnes directement concernées et sur leur volonté de changement.

Quelques citations

Quelques citations de pédagogues/formateurs (où j'ai souligné certains mots) montrent l'importance de la connaissance de soi pour mieux agir dans les situations de confrontation interculturelle:

– «(...) Les occasions dont dispose l'enseignant pour gérer des animations interculturelles sont nombreuses. Mais les activités les plus intéressantes restent celles qui naissent spontanément d'une situation vécue au sein de la classe.» (2)

– «L'efficacité de la formation (dépend) essentiellement "de l'implication des enseignants dans une réflexion sur leur propre trajectoire linguistique et culturelle"». (3)

– «Le passage est obligé, par l'incompréhension et même souvent par le conflit (...) conditions de vérité des situations et de leurs représentations.» (4)



Un «choc de culture» apparemment serein (exercice sur la confrontation, 1992).



Un pull entortillé sur sa tête et elle devient «musulmane» (exercice sur les préjugés communautaires, Liban 1991).

Notre approche

Les connaissances acquises par les pédagogues sur les cultures qu'ils rencontrent sont utiles mais insuffisantes pour faire face à la diversité des conflits potentiels. Un esprit d'ouverture et une attitude «non-défensive», respectueuse de soi et des autres, me semblent être les qualités à développer.

Les formations à la résolution non-violente des conflits partent du vécu des participants: les situations qui les concernent et les touchent servent de point de départ et les exercices partagés durant une session constituent un vécu commun privilégié. C'est à partir de ce vécu que se construit une meilleure connaissance de notre agressivité, de notre violence et de nos préjugés.

Le Collectif romand de formateurs du Centre Martin Luther King est constitué d'une douzaine de personnes aux expériences diverses. Tous ont participé à des formations de formateurs. Notre expérience dans le domaine de l'interculturel est liée au contexte de nos engagements. Par exemple: formation de volontaires pour des missions

d'accompagnement non-violent de personnes menacées (Peace Brigades International), formation au Liban sur la résolution non-violente des conflits, pratique de la médiation communautaire en Australie, formation de responsables du Service civil international (SCI) européens et nord-africains concernant le racisme, préparation des animateurs des chantiers internationaux du SCI, sessions avec des personnes engagées auprès des réfugiés en Suisse, préparations au départ pour des volontaires dans le cadre de l'aide au développement. Des sessions ont lieu aussi autour du thème de l'éducation non-violente.

Notes

(1) Margalit Cohen Emerique: *La formation des praticiens en situations interculturelles*, in *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985, p. 279ss.

(2) Elisabeth Zurbriggen: *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école – présentation du matériel*, in *Séminaire «Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école?» – Rapport final*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1991, p.47.

(3) Maria José Metello de Seixas: *Plaidoyer pour la visibilité des enseignants de langue et culture d'origine dans les écoles suisses*, in *idem*, p.56. Citant A. Vivet : *Linguistic diversity in the primary school – Un projet de formation des enseignants à la diversité culturelle*, in *Migrants-Formation*, décembre 1990.

(4) Jacques Demorgon : *L'exploration interculturelle – Pour une pédagogie internationale*, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Colin, 1989, p.55.

Michel Mégard

membre du Collectif romand de formateurs à l'action non-violente (CFNV)
c/o CMLK, avenue de Béthusy 56,
1012 Lausanne, 021/652.27.27

Autrefois

J'aimais te voir pleurer près de moi
J'aimais te voir sourire autrefois.
J'aimais t'entendre chanter
Quand tu prenais le chemin de
l'école.

J'aimais te voir travailler
Avec beaucoup de volonté.
J'aimais te prendre dans mes bras,

J'aimais regarder tes yeux bleus
Qui pétillaient quand tu pleurais.
Mais maintenant que tu es parti
Je regrette de ne jamais t'avoir dit
QUE JE T'AIMAIS.

Valbona

Un vieux prof., le «Prodas» et la violence à l'école

Zusammenfassung

Der Autor berichtet darüber, wie sehr ein «Programm zur seelischen und sozialen Entwicklung» (Prodas) bei der Bewältigung von Konflikten in der Klasse helfen kann. Dabei sind drei Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung wesentlich: Selbstbewusstsein, Verwirklichung und soziale Wechselbeziehung.

Foin des longues théories, des déclarations lénifiantes, des visions idéalistes qui ne comblent que ceux qui les ont écrites et laissent désarmés devant les exigences de la vie journalière en classe! Au cours d'une longue évolution, il m'est apparu de plus en plus clairement que, dans les milieux scolaires on ne se souciait pas suffisamment des conditions préalables à remplir pour permettre toute espèce d'acquisition.

Concrètement que puis-je faire, moi, comme enseignant, pour que mes élèves puissent tirer le meilleur parti d'eux-mêmes, aient vraiment envie d'y parvenir, sachent comment s'y prendre, trouvent le climat de sécurité et le terreau qui leur permettent de se développer? Il fallait en tous cas, me semblait-il, qu'un être puisse disposer de deux atouts: *confiance en soi* et *amour profond de la vie*. Je voyais dans ces deux valeurs les bouées flottantes capables de maintenir le frêle esquif de ma bonne volonté dans la juste direction face aux courants parfois contradictoires des théories pédagogiques.

Mais comment dépasser le stade des bonnes intentions qui figurent en tête des programmes pour être ensuite contredites par l'accumula-

tion des matières, les impératifs de la sélection et le temps découpé en rondelles de saucisson? D'ailleurs la formation du caractère, des attitudes, n'est-elle pas du ressort de la famille? «L'affectif a-t-il sa place à l'école» (titre d'une communication de messieurs Raymond Vulliamy et Denis Theubet, maîtres à l'école normale de Burier). C'est à ce point de mes réflexions que j'ai eu la chance de découvrir «le programme de développement affectif et social» (Prodas).

Ce programme couvre toute la scolarité. C'est une somme d'exercices et de suggestions difficilement condensable; il faut l'avoir pratiqué pour en apprécier pleinement la valeur et il faut marquer fortement qu'il se refuse à être une thérapie. Fondé sur les expériences de nombreux pédagogues et sur l'apport de recherches psychologiques approfondies, le Prodas part de l'idée qu'on peut éviter de nombreux désastres en favorisant la mise en place de trois facteurs de développement de la personne: *conscience de soi*, *réalisation*, *interaction sociale*.

Conscience de soi

Il s'agit, pour chaque participant aux activités du Prodas, de mieux comprendre ses comportements, ses sentiments, ses pensées, les répercussions positives ou négatives que les événements peuvent avoir sur lui.

Réalisation

Chacun a l'occasion de découvrir qu'il est capable de faire face à

diverses difficultés et d'en triompher, en respectant diverses conditions, ce qui est essentiel au développement de la confiance en soi (tant d'enfants, souvent à cause de déboires scolaires, ne croient plus à leurs possibilités et en deviennent agressifs).

Interaction sociale

Il est essentiel que les enfants et les adolescents se sentent acceptés, écoutés, reconnus et, souvent, ils ne savent pas s'y prendre pour cela, d'où leur besoin d'attirer l'attention de façon surprenante ou agressive. Rien de bien nouveau jusque-là, mais, pour la première fois à ma connaissance, un programme méthodique, sachant s'en tenir aux limites d'une modestie réaliste, utilisable de la petite enfance à l'âge adulte, visait à développer ces trois facteurs, notamment par l'emploi régulier de ce que les enfants, à leur niveau, ont appelé «le cercle magique», d'une durée de 15 à 30 minutes. Il s'agit d'un lieu d'échange soumis à des lois très strictes: chacun peut s'exprimer quand il le veut, reste rigoureusement maître de ce qu'il veut dire ou taire, sans être interrompu. Aucun commentaire plus ou moins acide, aucune critique ne sont admis et l'écoute est aussi importante que l'expression.

L'animateur peut faire état d'une expérience personnelle pour lancer l'échange, mais il renonce à juger, à donner des explications, à tirer prétexte d'une intervention pour «placer» une leçon de morale. Bref, il évite tout ce qui pourrait dissuader les timides de prendre la parole. S'il a un message à transmettre, il prend soin de le faire hors du cercle. Les interventions sont souvent très courtes et relatent des expériences vécues très simples, très proches d'une réalité souvent terre-

à-terre, mais elles permettent, aussi modestes soient-elles, de montrer aux participants qu'ils ne sont pas seuls de leur espèce, qu'on admet sans peine ce qu'ils disent et que leurs camarades se posent des problèmes proches des leurs, même

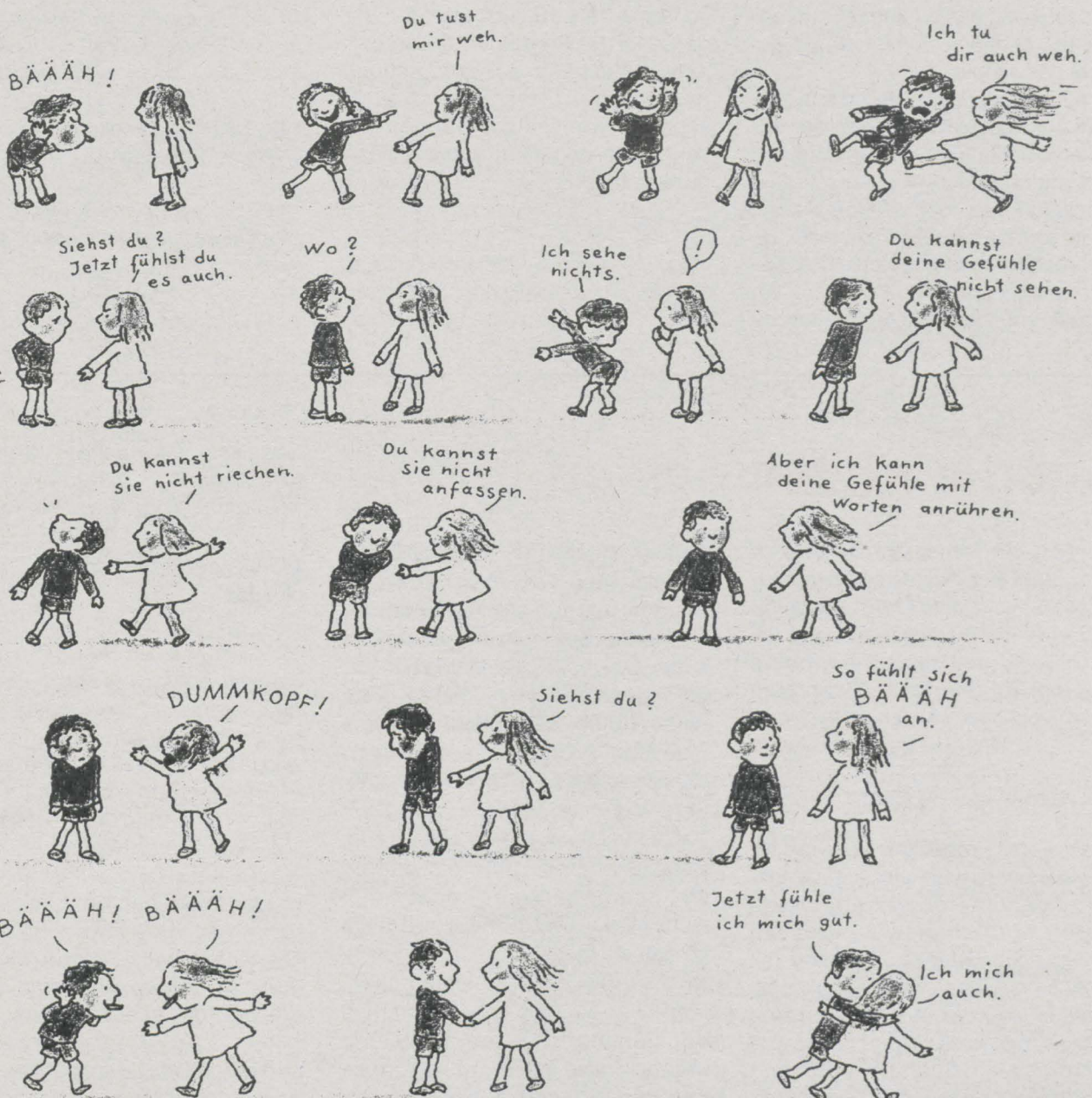
s'ils réagissent parfois autrement.

Quelques expériences

Parmi les centaines de thèmes proposés, j'en ai choisi quelques-uns, introduits dans ma classe dans les

moments d'expression orale: une chose que je sais faire, un objet (ou un endroit) que j'aime, une peur que j'ai vaincue... Les participants ont réalisé par exemple que beaucoup d'entre eux aimait avoir près d'eux une «peluche» (oui,

ES GIBT VIELE GEFÜHLE



même les garçons!), qu'un plongeon tenté d'une certaine hauteur pouvait devenir la preuve qu'on peut se risquer à faire des choses plus difficiles, qu'une recette de cuisine, d'abord ratée puis réussie, pouvait être la preuve qu'un progrès est possible. Mais l'expérience prouve qu'il faut du temps pour que l'échange se fasse de façon plus générale et moins anodine et surtout l'animateur prend conscience que lui aussi doit évoluer et apprendre les relations humaines, ce qui n'est pas simple.

Je ne puis, dans le cadre d'une présentation succincte, m'attarder sur les articulations du Prodas dont une part importante est consacrée à la résolution des conflits. Mon but est avant tout de signaler l'existence de ce programme et je ne puis qu'insister sur sa valeur. J'avais, l'an passé, une classe d'orientation où

se trouvait une moitié d'étrangers. Je n'ai pas dû intervenir une seule fois pour régler une querelle... J'ai peut-être eu la chance d'avoir un groupe exceptionnel, mais j'incline à croire que l'assurance d'avoir un lieu pour s'exprimer a joué pour mes élèves un rôle important. Un enfant, un adolescent qui se sent accepté, reconnu par ses pairs d'abord, par ses maîtres ensuite, cesse généralement d'être agressif. Je regrette pour ma part d'avoir découvert le Prodas en fin de carrière, «quand l'expérience est un peigne pour les chauves» et je souhaite vivement que d'autres fassent cette découverte avant l'âge de la retraite!

François Simond
professeur à l'école secondaire
de Neuchâtel

Adresse utile:

Denis Lemieux, responsable de la diffusion du Prodas
Chemin Champ-de-Joux
1294 St-Cergue

Bibliographie:

BESSET, Arold: *Le développement socio-affectif de l'enfant, manuel théorique*. Collection «Le cercle magique».

Prévention et résolution de conflits. Guide de l'animateur.

Ces 2 ouvrages peuvent être obtenus à l'Institut de perfectionnement des travailleurs sociaux
Avenue du Temple 19c
1012 Lausanne.

Auf die Kinder achten

Aufgerufen, ein paar Gedanken zum Umgang mit Konflikten zwischen Schule und Eltern ausländischer Kinder zu äussern, halte ich mich wohl am besten an meine eigenen Erfahrungen. Wann kam es zu Konflikten? Weshalb?

Die Schule meiner Eltern

Die zweite Frage, die schwieriger zu beantworten scheint, ist mir klarer: Ausländereltern wie meine waren (und sind es zu grossen Teilen noch heute) konfrontiert mit einer Gesellschaft, die nach Regeln funktioniert, die ihnen fremd und schwer nachvollziehbar sind, und denen sie deshalb oft mit Misstrauen begegnen. Das Schul-

system in Italien unterscheidet sich in vielem von dem in der Schweiz: es sind meist Tagesschulen, es wird keine Selektion vorgenommen in der Oberstufe, die Promotionsregelung ist anders gestaffelt, dem Einbezug der Eltern wird oft keine Priorität zugemessen usw. Wichtiger aber als dieser unmittelbare Vergleich erscheint mir die Tatsache, dass meine Eltern zum Beispiel vor 40 und mehr Jahren zur Schule gingen – oder eben nicht gingen: Mein Vater besuchte gerade die erste Klasse, dann musste er in den Wald arbeiten gehen, um etwas an den Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Meine Mutter durfte noch die 4. Klasse besuchen, dann traf sie dasselbe

Schicksal wie meinen Vater. Und das alles in Südtalien während oder unmittelbar nach dem Krieg.

Meine Eltern und die Schweizer Schule

Ihr Verhältnis zur Schweizer Schule war einfach und für mich jederzeit durchschaubar: Sie erwarteten von mir, dass ich den Anforderungen entsprach, eine mehr oder weniger erfolgreiche Schulkarriere absolvieren würde, also die Voraussetzungen mitbekommen würde, einen anständigen Beruf zu erlernen (Mechaniker zum Beispiel, mein Vater träumte immer davon). Die Schule hatte die Aufgabe, mich dahin zu bringen; ansonsten wollten sie mit der Schule nichts zu tun haben.

Diesen Eltern also hatten meine verschiedenen Lehrerinnen und

Lehrer zu begegnen. Ein Beispiel: meine Eltern nahmen nie an Elternabenden teil. Ihr Grund war plausibel: sie verstanden zu wenig deutsch. Dahinter aber versteckten sie den weiteren Grund, dass sie es nicht einsahen, mit der Lehrperson zu sprechen, solange ich keine besonderen Schwierigkeiten in der Schule hatte. Einer meiner Primarlehrerinnen war aber die Elternarbeit sehr wichtig, sie insistierte, obwohl ich ihr erklärte, dass es keinen Sinn habe. Und so nahmen mein Vater und ich (als Übersetzer) gemeinsam an einem Elternabend teil. Ich ärgerte mich schon beim Hingehen über meinen Vater; denn nach dem Essen waren wir aufgebrochen, ohne auf die Uhr zu schauen, und trafen demnach eine halbe Stunde zu früh ein. Der festgesetzte Termin (20.00 Uhr) war für ihn eine ungefähre Zeitangabe, man konnte also eine halbe Stunde zu früh oder eine Stunde zu spät erscheinen, das war ihm einerlei. Schliesslich handelte es sich dabei um eine Einladung und nicht um den Beginn einer Arbeitsschicht. Wir fanden die Lehrerin mitten in den Vorbereitungen, sichtlich gestresst über unser frühes Erscheinen. Irgend einmal setzte sie sich dann doch zu uns, und mein Vater fragte in seinem gebrochenen Deutsch, ob ich gut in der Schule sei. Sie bejahte die Frage, lobte mich. Und mein Vater sagte: «Na hoffentlich auch, sonst...» und erhob drohend die Hand, als wollte er mir eine Ohrfeige knallen. Die Lehrerin starrte meinen Vater schockiert an, sah dann mitleidvoll zu mir, und ich lächelte verlegen. Mir war klar, dass sie die Geste nicht zu interpretieren verstand. Mein Vater ist kein gewalttätiger Mensch, und er hätte mich auch nie geschlagen, weil ich etwa schlecht in der Schule gewesen wäre. Etwas später fragte die



Lehrerin, ob mein Vater mit dem Unterricht zufrieden sei, den sie ihrem Sohn bietet. Mein Vater verstand nicht und ich musste übersetzen. Er sagte: «Woher soll ich das wissen, ich bin doch nicht Lehrer? Ist sie unsicher? Sag ihr, dass ich mir nie anmassen würde, als Laie die Arbeit eines Fachmannes zu kritisieren.»

Ich übersetzte: Im grossen und ganzen schon, nur manchmal ein bisschen viele Aufgaben. Vor allem an den Nachmittagen, wo wir Italiener Italienischschule hätten, sollten wir keine Aufgaben bekommen. Die Lehrerin nickte verständnisvoll und musste dann mit den Vorbereitungen weiterfahren. Ich hatte nicht falsch übersetzt, weil

mein Vater Unsinn erzählt hatte; ich kannte seine Einstellung und deshalb war ich ja auch der Meinung gewesen, die Teilnahme am Elternabend mache keinen Sinn. Ich hatte falsch übersetzt, weil mein Vater schliesslich meine Interessen zu vertreten gehabt hätte, und wenn er es nicht tat, musste ich nachhelfen.

Der Schlüssel zur Lösung von Konflikten: das Kind

Was haben diese Anekdoten mit der Lösung der Konflikte zwischen Eltern ausländischer Kindern und der Schule zu tun? Wenig, werden Sie denken. Sie beinhalten aber den Schlüssel zur Lösung vieler, wenn

vielleicht auch nicht aller Konflikte. Es ist eine Illusion zu glauben, die Lehrer/innen könnten sich in der Kultur der Eltern so gut auskennen, dass sie Konflikte direkt angehen oder vermeiden können. Umgekehrt ist es auch eine Zumutung, von den Eltern zu verlangen, sie hätten sich in einem System, das sie sonst kaum partizipieren lässt, nun gerade für die Schule zu interessieren und zu engagieren. Fremd ist ihnen meist nicht nur die Sprache, sondern auch die Schulkultur. Wer sich aber in beiden Kulturen und Denkart auskennt, sind die Kinder. Sie muss der Lehrer angehen, ernst nehmen, sie fragen, ob es klug sei, zum Beispiel zu den Eltern nach Hause zu kommen. Und wenn sie sich verbal nicht äußern wollen oder können, müssen Lehrerinnen und Lehrer versuchen, zu spüren, was das Kind will, und erst dann aktiv werden. Und wenn es dem Kind unangenehm ist, sollen sie das auch ernst nehmen und auf den Dialog mit den Eltern verzichten. Ein Satz, der vielleicht missverständlich ist: Die Schule hat dem Kind zu dienen, seinen Interessen, und nicht der Integration oder Assimilation der Eltern des Kindes. Am selben Abend ging es dann um den Aufklärungsunterricht, den wir soeben genossen hatten: Einige



Eltern beklagten sich darüber, dass die Lehrerin uns gefragt hatte, ob

wir unsere Eltern schon einmal nackt gesehen hätten. Mein Vater verstand nicht, und ich erzählte ihm irgendetwas. Ich wollte nicht, dass mein Vater erfuhr, worum es ging: er hätte kein Verständnis dafür gehabt, dass in der Schule Aufklärung durchgeführt wird. Und eine Frage, wie sie die Lehrerin uns gestellt hatte, wäre in seinen Augen eine ungeheure Charakterlosigkeit gewesen. Er hätte zweifellos an der Eignung der Lehrerin für diesen Beruf gezweifelt und sie als Menschen abgeschrieben. Ich verhinderte das. Ich mochte die Lehrerin, sie hat mir viel mitgegeben. Warum hätte mein Vater die Lehrerin hassen sollen, nur weil gewisse Unterrichtsinhalte, die in der Schweiz und wohl inzwischen auch in Italien üblich sind, aus seinem Verständnis der Schule heraus, ihm fremd sind? Um – wie mir schien – unnötige Konflikte nicht entstehen zu lassen, fiel mir eine «barmherzige» Lüge leicht.

Ein Beispiel

Ein letztes, konkretes Beispiel, wie es mir gelang, einen Konflikt zu lösen: dieselbe Lehrerin beabsichtigte kurz darauf eine Klassenverlegung in ein Ferienheim der Gemeinde. Meine Eltern fanden das einen Unsinn: ein paar Hundert Franken bezahlen, bloss damit wir irgendwoanders dasselbe machten wie in der Schule. Völlig unnötig fanden sie es, wieder einmal eine Spinnerei der Schweizer Schulen, die mit nichts zu begründen war. Ich sollte nicht hingehen dürfen und ich sollte dies der Lehrerin mitteilen. Ich aber wollte unbedingt mit; die Lehrerin merkte es, als wir im voraus einen bestimmten Geldbetrag einzahlen sollten. Sie schlug vor, nach Hause zu kommen und mit meinen Eltern zu reden. Ich wusste, dass das aussichtslos war,

mein Vater hätte es als Affront empfunden, zumal von einer Frau, eines Besseren belehrt zu werden.

Sie meinte dann, vielleicht wäre es gut, wenn sie mit einem Kollegen käme, der selber gut italienisch spreche. Aber das war wohl ebenso aussichtslos; und wenn es gelänge, die Eltern umzustimmen, wäre es jedenfalls für sie demütigend: viel besser wäre es, meinen Eltern die Möglichkeit zu geben, es sich von sich aus anders zu überlegen, ohne Konfrontation mit der Lehrerin. Ich sagte also meinen Eltern, die Lehrerin habe gesagt, das sei kein Problem, wenn ich nicht mit ins Lager wollte. Nur müssten sie in diesem Fall ein Gesuch an den Schuldirektor richten, damit dieser mich dispensieren und für diese Zeit den Unterricht bei einer andern Klasse organisieren könne. Meinem Vater war das Prozedere zwar einleuchtend, aber dennoch zu kompliziert und aufwendig (er hätte ja irgend jemanden organisieren müssen, der den Brief schrieb), und so liessen mich meine Eltern – murrend – gehen.

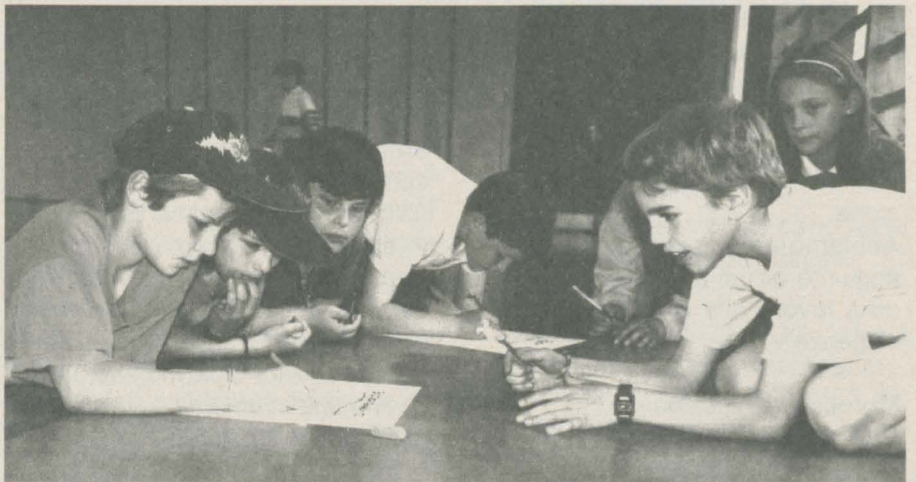
Mit diesem Beispiel will ich zeigen, dass man die Kinder ruhig mal gewähren lassen soll; sie wissen manchmal besser, wie man vorgehen könnte. Gleichzeitig will ich damit unterstreichen, dass die Interessen der Kinder im Mittelpunkt stehen sollten. Es geht nicht an, Prinzipien auf dem Buckel der Kinder auszutragen. Wenn ein Mädchen in der Schule einen Schleier tragen will, weil sie sich damit mit der eigenen Ursprungskultur verbunden fühlt, soll sie das dürfen; doch sie sollte nicht dazu gezwungen sein, weil die Eltern es ihr befahlen. Und sie soll den Schleier nicht tragen, wenn sie es – aus welchen Gründen auch immer – nicht will, jedoch nicht, weil die Schulordnung es verbietet. So oder so sollen die Lehrkräfte das

Mädchen unterstützen. Mit der Empfehlung, immer und in erster Linie auf die Kinder zu achten, biete ich wenig Handhabe zur Lösung der möglichen Konflikte. Immerhin: ist der Ansatz der richtige, sind wir der Lösung eines Problems näher. Bei der Konfrontation zwischen Elternhaus und Institution Schule sind die Eltern am kürzeren Hebel. Setzen sich die Eltern durch, leidet meistens das Kind: es tanzt aus der Reihe, fällt auf, wird womöglich ausgegrenzt, bezahlt nicht selten schliesslich mit Schulversagen. Die Schule müsste offener sein, mehr Freiraum den Vorstellungen und Wünschen ausländischer Eltern gewähren. Andererseits predige ich den Eltern von ausländischen Kindern, wenn sie mich bei Schwierigkeiten angehen, sie sollten, so weit wie sie können, sich den Vorstellungen und Zielen der Schweizer Schule anpassen. Ausländerinnen und Ausländer können das schweizerische Schulsystem nicht verändern, wenn es ihnen nicht passt; sie sind auf den guten Willen der Schweizer angewiesen. Sie schaden mit ihrer Opposition letztlich nur ihren Kindern. Ich habe nur Beispiele erzählt, wo es mir, mit Hilfe mehr oder weniger billiger Tricks, gelang, Konflikte zu lösen oder zu vermeiden. Oft gelang es mir auch nicht, und dann wurde mir bewusst, wie schwer es ist, zwischen so unterschiedlichen Positionen vermitteln zu wollen. Es geht manchmal nicht, und darunter leiden die Kinder. Es ist nicht einfach, es gibt keine Patentrezepte. Ich möchte vor allem vor Illusionen warnen.

*Franco Supino
Schöngrünstrasse 20
4500 Solothurn
Traduction page 42*

Il Gigante

Itinerario didattico a carattere interculturale per una quarta elementare



IL GIGANTE itinerario di un'attività, svolta in una quarta elementare, che ha lo scopo di migliorare la conoscenza e comprensione dell'altro, amalgamando le varie caratteristiche dei componenti del gruppo in un'unica figura che fa di tante differenze la sua grande ricchezza

Zusammenfassung

Es wird über eine Strategie berichtet, welche die Teilnehmer an einem Fortbildungskurs ausgearbeitet haben und die den Kindern Gleich- oder Anderssein bewusst werden lässt.

Crediamo che ogni insegnante coltivi l'ambizione di riuscire contemporaneamente a istruire e socializzare i suoi allievi.

Fare in modo cioè che i futuri cittadini di domani sappiano, non soltanto leggere, scrivere e far di conto, ma siano anche capaci di confrontarsi alle diversità, di riconoscere il contributo che ciascuno può dare a progetti comuni.

Esistono itinerari didattici che aiutano l'insegnante a realizzare tale ambizione?

Eccovene uno, IL GIGANTE, che noi abbiamo sperimentato con gli allievi della nostra classe 4.

Dove e come è nata l'idea?

L'anno scorso ci siamo iscritti al corso «DIFFERENZA CULTURALE COME RISORSA» tenuto dalla prof. Vittoria Cesari e dal prof. Fulvio Poletti, nell'ambito dei corsi di aggiornamento 1991-1992, per i docenti, organizzato dall'Istituto Magistrale Cantonale di Locarno.

Le esigenze e le realtà dei partecipanti, una ventina, si sono rivelate subito molto diverse e hanno fatto sì che si formassero tre gruppi che si sono proposti di sviluppare questi argomenti:

1. Indagine sul ruolo e l'immagine del docente per allievi alloggiati nella Scuola Media;
2. Ricerca e creazione di giochi per bambini di varie lingue;
3. Analisi, elaborazione e realizzazione di itinerari didattici a carattere interculturale.

Il terzo argomento è quello all'interno del quale abbiamo svolto la nostra ricerca.

Lo stimolo per il nostro lavoro c'è stato fornito da Vittoria Cesari che ci ha sottoposto un documento di Anne Flye St. Marie dell' «Association Inter Service Migrant Est» di Metz.

Tra le varie proposte di intervento suggerite, l'attività relativa a «MON VOISIN, SEMBLABLE OU DIFFÉRENT?» ha attirato la nostra attenzione.

Abbiamo modificato le sequenze, aggiunto alcuni argomenti, adattando il lavoro alla classe e alle sue esigenze

Momento 1, 5 lezioni

La prima fase aveva come obiettivo quello di avvicinare e di sensibilizzare il bambino all'osservazione dell'altro. Volevamo portare gli allievi ad affinare e arricchire il loro linguaggio e ad avere un criterio per poter osservare. Per fare questo, abbiamo sottoposto ai ragazzi storie che avevano come protagonisti unicamente animali dei quali sono stati colti caratteristiche e comportamenti in modo approfondito.

Da queste attività sono scaturite delle importanti osservazioni nel confrontare le caratteristiche dei vari animali, qui di seguito vi riportiamo alcune considerazioni degli allievi:

«Animali che pensavamo completamente diversi hanno invece delle somiglianze (il confronto era fra un agnello e una cicogna);»

«Le differenze è logico che ci siano perché sono loro che ci permettono di distinguere i vari animali.»

Queste considerazioni erano i primi segni che da parte dei bambini c'era un abbozzo di presa di coscienza di come osservare.

Momento 2, 4 lezioni

L'obiettivo del secondo momento era quello di cogliere, tramite

un'attività guidata, le differenze e le rassomiglianze di un compagno.

La raccolta dei dati è risultata ricca sicuramente grazie alle attività svolte nel primo momento ma anche perché queste lezioni sono state vissute molto più intensamente, dato che loro erano i protagonisti dell'azione.

Nella rielaborazione dei dati i bambini si sono accorti che tutte le caratteristiche potevano essere raccolte in tante categorie: fisico, carattere, comportamento, abitudini, lingua, religione, nazionalità, età, ecc., che sarebbero poi state di grande aiuto nella ripetizione dell'esperienza e più in generale fornivano uno strumento per osservare meglio le caratteristiche dell'altro.

...E ora, che fare con tutti questi dati ?

Momento 3, 2 lezioni

Bisognava trovare una soluzione che permettesse di concretizzare le osservazioni attraverso una rappresentazione.

F. «*Mettiamole nel computer!*»

M. «*Non ha il fisico.*»

C. «*Un uomo !*»

M. «*on può raggruppare tutto.*»

D. «*Una persona andrebbe meglio:*

l'uomo non può essere donna.»

C. «*Una persona grande come tutti noi uno sopra l'altro: UN GIGANTE!, avrà l'età di tutti noi, l'altezza di tutti noi, parlerà tutte le nostre lingue...»*

E fu così che si decise di realizzare un GIGANTE.

Momento 4, 2 lezioni

Il GIGANTE doveva conglobare tutte le componenti degli allievi e del docente, perciò , per definirne tutte le caratteristiche e per renderlo realizzabile occorreva creare il suo «PASSAPORTO»

Partendo dalle categorie trovate nel MOMENTO 3, ogni bambino ha segnato i suoi dati personali : segno zodiacale , lingua, religione, paure, sport, altro, abitudini, peso, numero di scarpe, gusti, età, sorelle e fratelli, capacità, hobbies, carattere, nazionalità, abbigliamento e statura, su degli appositi cartelloni.

Per poter rappresentare questa figura, visto le sue dimensioni , non restava altra possibilità che disegnarlo sul piazzale delle scuole.

Ed è così che a poco a poco il nostro GIGANTE di 33m di altezza , di 954 kg di peso, ... ha cominciato a prendere forma e ha mostrarci



tutte le sue caratteristiche, o meglio tutte quelle della classe.

L'impegno e il coinvolgimento nella realizzazione sono stati notevoli, i bambini, molto meticolosi, hanno escogitato un sacco di strategie per poter essere il più fedele possibile al passaporto, anche e soprattutto per rappresentare col disegno concetti astratti come; ad esempio la nazionalità è stata rappresentata da bandierine.

E ora? I ragazzi sono in quinta.

La realizzazione del GIGANTE è stato il primo traguardo di un lavoro che sta ancora continuando quest'anno con lo stesso entusiasmo ma con obiettivi diversi e più finalizzati alla conoscenza di sé.

Per i bambini comunque il GIGANTE rimane, anche a un anno di distanza, un punto di riferimento in cui ritrovarsi e ritrovare anche gli altri, un elemento che permette loro di riconoscersi come una parte indispensabile e importante del "tutto" classe.

*Adriana Catti, docente Servizio
Sostegno Pedagogico
Giorgio Gilardi,
docente Scuola Elementare*

Errance

*Tu es comme l'oiseau des mers
Qui parcourt tous les océans.*

*Tu es comme une étoile filante
Qui irait s'écraser n'importe où.*

*Tu es comme un vieil arbre
Pourri par le temps.*

*Tu es comme une feuille morte
Qui tomberait doucement d'une
branche.*

*Tu es comme éccœuré par cette vie
Qui te semble monstrueuse.*

*Tu es comme un tableau peint:
S'il n'est pas réussi,
On le jette*

*Comme un vulgaire bout de papier.
Jaime*

Workshops zu den Themen Gewalt und Rassismus: kreative Friedensstrategien

Résumé

Les ateliers et jeux de rôles peuvent-ils contribuer à l'apprentissage de la vie sociale, et comment? Quels sont les objectifs de tels programmes?

En collaboration avec ses collègues, l'auteur développe des programmes sur les thèmes de la violence, des conflits et du racisme, en se basant sur des expériences américaines et suisses. L'article montre les possibilités de cette approche.

Einführung

(Szene 1: Rollenspiel...)

Erstes Mädchen: "Du hast denselben Pulli wie ich gekauft. Du darfst das nicht tragen! Hast du keinen eigenen Stil?"

Zweites Mädchen: "Ich kann tragen, was ich will! Es ist mir völlig egal, was du meinst."

Erstes Mädchen stösst das zweite: "Willst du Krach mit mir?"

(Szene: Nach einer Diskussion über andere Handlungsmöglichkeiten folgt die dritte Wiederholung des Rollenspiels...)

Erstes Mädchen: "Du hast denselben Pulli wie ich gekauft. Das geht nicht, wenn wir dieselben Kleider tragen. Wie wäre es für dich, wenn ich deinen Stil nachahmen würde?"

Zweites Mädchen: "Ich würde das hassen, besonders wenn wir die Pullis am selben Tag tragen würden! Ich habe diesen Pulli gern. Ich wusste nicht, dass du den auch hast."

Erstes Mädchen: "Trägst du ihn morgen wieder?"

Zweites Mädchen: "Ja, aber nicht übermorgen."

Erstes Mädchen: "Gut, dann kann ich meinen übermorgen tragen."

(Szene 2: Im Keller eines Jugendhauses mit 10 Zuschauern)

Erster Junge: "Bin ich nichts? Ich wurde vor meinen Freunden beschämt. Du hast auf meine Jacke gespuckt! Du hast mir mein Mädchen weggenommen! Jetzt spürst du, wie ich mich am Freitag fühlte."

Zweiter Junge: "Ich habe einen Fehler gemacht."

Dritter Junge zu erstem: "Er weiss, dass er einen Fehler gemacht hat. Du hast auch schon mal Fehler gemacht. Kannst du ihn wieder akzeptieren."

Erster Junge: "Wenn er etwas daraus gelernt hat." (Erster und zweiter Junge umarmen einander.)

Ist das Theater? Nein. Das ist ein echter Konflikt, aber der erste 15 jährige Junge hat drei Stunden früher einen Workshop zum Thema "Gewalt" mit seiner Realschulklasse erlebt. Nachher kommt er zu mir und sagt, "Schau, ich habe heute etwas gelernt. Früher hätten ich und ein paar Freunde ihn zusammengeschlagen!"

Vielleicht hat dieser Workshop wirklich einer Schlägerei vorgebeugt. Der zweite Junge will nun jedenfalls auch an einem Workshop teilnehmen.



Ziele

Hauptziel unseres Konzepts ist es, eine weniger gewaltsame Konfliktkultur als die weitverbreitete in einer Schulklasse resp. einer ganzen Schule aufzubauen. Konflikte sollen konstruktiv gelöst werden, anstatt sie versteckt oder gewaltsam auszutragen.

Für viele heutige Schulen bedeutet dies wichtige Änderungen im alltäglichen Verhalten. Für einige Klassen mag dies bedeuten, Provokationen und Hänkeln abzubauen, für andere, Schlägereien und den Gebrauch von Waffen einzuschränken. In einem Schulhaus mag das Thema Gewalt zwischen Knaben und Mädchen oder Spannungen zwischen Schülereingangs sein, in einem zweiten kann es Ausgrenzung der fremdländischen Schüler/innen und Rassismus sein (siehe Kasten).

Woher kommen Rassismus und andere Vorurteile? Was können wir tun, wenn wir Fremdenfeindlichkeit oder Sexismus bemerken?

Mit Lehrkräften, Schüler/innen u.a. haben wir in eintägigen Workshops durch lebendige Übungen eine sichere Atmosphäre geschaffen, in der man die Distanz gegenüber Fremden betrachten und verstehen lernt. Diese Workshops zeigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen in Rollenspielen und in Partner- und Gruppengesprächen, wie emotionelle und institutionelle Auslöser der Diskriminierung behoben werden können. Man lernt, wie Verletzungen, Fehlinformationen und Ohnmacht mit feindlichen Einstellungen zusammenhängen.

Es wird geübt, abwertende Bemerkungen kreativ und konstruktiv zu unterbrechen.

Die konstruktive Lösung von Konflikten benötigt zuerst offene und ehrliche Kommunikation. Das Ergebnis heisst dann nicht unbedingt "weniger Konflikte", sondern "besser bewältigte Konflikte".

Man kann das Auftreten von Gewalt fast immer als einen Hilferuf interpretieren: jemand ist gewalttätig, weil er oder sie ein Problem hat und dafür keinen anderen Ausweg als die Gewalttätigkeit gefunden hat. Thematisieren wir in der Gruppe diese Gewalt, so können bisher unsichtbare Konflikte an die Oberfläche kommen. Die nun sichtbar werdenden Ursachen für die Gewalt, wie erlittene Ungerechtigkeit, Stress, Gruppendruck und Familienkrisen, können dazu führen, dass pädagogisch oder psychologisch gezieltere Lösungen für das

Erstproblem "Gewalt" erarbeitet werden können.

Welcher Gewalt in den Schulen soll vorgebeugt werden? Es gibt körperliche und seelische Gewalt, beide können tief verletzen. Aber Gewalt kann sogar manchmal positiv sein, zB. Notwehr oder präventive Gewalt - wenn ich ein Kind gewaltsam festhalte, um eine Schlägerei zu verhindern. Für uns ist das wichtigste Kriterium der Respekt voreinander. *Wir wollen bereits die Gewalt verhindern, die sich in rücksichtslosem Behandeln von anderen Menschen, sich selbst oder der Umwelt äussert.*

Prinzipien

Manchmal beschränken sich Versuche, der Gewalt in unserer Gesellschaft vorzubeugen, auf moralisierende Vorträge einerseits oder Drohmassnahmen andererseits. Schuldzuweisungen, Etikettierungen der "Schuldigen" und deren Ausgrenzung führen jedoch zu oft zur Eskalation statt zur Verminderung der Gewalt.

In unseren Workshops sind einige Prinzipien der Gewaltprävention enthalten, die wir hier im Unterschied zu den gängigen gesellschaftlichen Ansichten kontrapunktisch skizzieren möchten:

1. Oft geäusserte Ansicht: Den Jugendlichen muss gesagt werden, wie ernst und gefährlich Gewalt ist.

Unsere Ansicht: Gewalt ist eine ernste Sache, aber die Prävention von Gewalt kann spielerisch erfolgen und kann Spass machen. Kreativität, Entspannung und Humor brauchen alle, die Frieden stiften wollen.

2. Oft geäusserte Ansicht: Gewalttätige sind schuldig. Sie müssen ihre Schuld erkennen.

Unsere Ansicht: Scham oder mangelndes Selbstwertgefühl fördern die Gewalttätigkeit. Jede Verletzung des Selbstwerts kann eine kompensierende Gewalttat verursachen. Eine Unterstützung des Selbstwertgefühls kann Gewalt vorbeugen.

3. Oft geäußerte Ansicht: Gewalttätige müssen aufhören, gewalttätig zu sein.

Unsere Ansicht: Nicht nur Täter/innen, sondern auch Opfer und Zeugen/Zeuginnen können lernen, Gewalt zu verhindern. Schuldzuweisungen helfen weniger als Verständnis und Einsicht. Fast immer berichten Gewalttätige, dass sie mit ihrer Tat auf eine frühere Gewalttat gegen sie oder auf eine andere Verletzung reagieren.

4. Oft geäußerte Ansicht: Die Lehrkräfte müssen etwas gegen die Gewalt unter den Schüler/innen tun.

Unsere Ansicht: Eine bessere Konfliktkultur benötigt die Mitarbeit der Lehrkräfte und der Schüler/innen sowie, wenn möglich, den Einbezug der Eltern. Die Lehrkräfte selbst sind Vorbilder in ihrem Tun: wie reagieren sie auf Konflikte? Neue Strategien gegen Gewalt können die Lehrkräfte am besten gemeinsam mit den Schüler/innen verwirklichen. Dann teilen beide einen neuen gemeinsamen Wortschatz: Frieden stiften, kreative Konfliktlösung, Kompromiss, Timeout (Pausieren in einem Konflikt), fairer Konflikt, Ich-statements usw.

5. Oft geäußerte Ansicht: Wissenschaftliche Theorien zeigen, dass gewisse Gruppen, z.B. Knaben, die weniger Gebildeten, gewisse Kulturen, zur Gewalt neigen, d.h. Gewaltprävention sei in diesen Gruppen nicht wirksam.

Unsere Ansicht: Gewalt nimmt viele Formen an - verbal, körperlich, persönlich, gesellschaft-

lich - und ist nicht auf eine bestimmte Gruppe beschränkt. Körperliche Gewalt ist oft ein Zeichen von Machtlosigkeit und von Sprachlosigkeit. Wir behaupten, dass Konfliktbewältigung eine erlernbare Fähigkeit ist wie Schreiben oder Basteln. Es gibt dabei Lernziele und Übungen usw., ja es sind sogar Prüfungen möglich!

Diese Ziele wollen wir mit unserem Konzept durch folgende Schritte erreichen:

- Workshops für Lehrkräfte und Schüler/innen zum Thema Gewalt und Konflikt

- Ausbildung von ausgewählten Lehrkräften sowie Schüler/innen als "Konfliktvermittler/innen" oder "Friedensstifter/innen".

- Weitere Supervision für "Konfliktklubs" (oder "Friedensklubs") in jedem Schulhaus.

Zusammenfassung des Workshopablaufs:

1. Gewalt im Alltag. Zu oft denken wir an Gewalt als etwas Fremdes oder Bedrohendes, das wir über die Medien erleben. Wir erfahren jedoch alle täglich Gewalt, sei es im Schulhaus, auf dem Pausenplatz oder in der Familie. Ein ehrliches Gespräch über Gewalt wird erst möglich, wenn in einer emotional sicheren Atmosphäre die alltägliche Gewalt angeschaut und beleuchtet wird.

2. Täter/in, Opfer, Zeuge/Zeugin. In

einer Konfliktsituation kann man verschiedene Rollen spielen. Verständnis dafür kann Einsicht in die Rollen der anderen vermitteln. Wenn man versteht, wie die anderen Gewalt erleben, wird man eher bereit, alternative Lösungen für konfliktgeladene Situationen zu suchen. Z.B. ist die Erfahrung von geschlechtspezifischer Gewalt ohne offenen Meinungs austausch schwer nachvollziehbar.

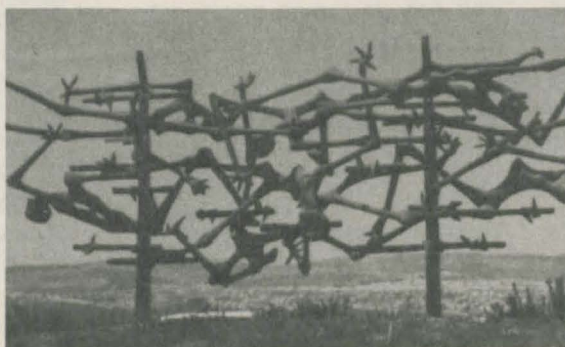
3. Wirksame Konfliktlösungsstrategien. Der letzte Teil des Workshops spricht die Hilflosigkeit angesichts der Gewalt an. Teilnehmer/innen lernen konkrete Methoden und üben in Rollenspielen, wie Konflikte ohne Gewalt zu lösen sind.

Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, den durch den Workshop initiierten Prozess im Klassenzimmer weiterzuführen, und können dafür unsere Supervision anfordern. Lektionen können zu Themen wie "Gutes und schlechtes Zuhören", "Muss jemand immer verlieren?", "Ich-Aussagen anstatt Mit-dem-Finger-Zeigen", "Positives und negatives Streiten" und "Verhandeln" entwickelt werden.

Für weitere Informationen:

Ronald Halbright divers/univers Alte Landstrasse 89 8800 Thalwil 01 / 720 46 95	Doris Angst Nowik divers/univers Artherstr. 33 6300 Zug 042 / 21 13 25
---	--

Herr Halbright ist Jugendhausleiter in Wettingen, wo er an einer Projektreihe "Gewalt überall - und ich?" teilnimmt. Diese Workshops und Teile dieses Artikels basieren auf der Arbeit des National Coalition Building Institute in Washington D.C. In den USA gibt es viele Projekte, um Konfliktlösungsstrategien in den Schulen zu entwickeln, zB. Educators for Social Responsibility in New York.



Un centre d'accueil de l'AGECAS en actes et en images

Zusammenfassung

Hüseyin Bekdik, Verantwortlicher des «Foyer du Jura», der AGECAS (Genfer Vereinigung der Heime für Asylbewerber), hat InterDIALOGOS Fotos von Aktivitäten zur Verfügung gestellt, die von den Asylbewerbern organisiert waren. Diese Bilder finden sich über das ganze Heft verteilt. Um den Lesern den Hintergrund dieser Fotos zu erläutern, stellt Hüseyin Bekdik im folgenden Artikel das Heim vor; dabei richtet er den Blick vor allem auf das Thema des aktuellen Dossiers.

Qu'est-ce que l'AGECAS? Sur une proposition du Conseil d'Etat, le 22 novembre 1982, l'Armée du Salut, Caritas, le Centre social protestant, la Croix-Rouge genevoise, l'Hospice général, le Service social international, la Délégation au logement décidèrent d'un commun accord la création d'une Association genevoise des centres d'accueil pour candidats à l'asile: l'AGECAS. L'AGECAS est subventionnée par la Confédération, essentiellement. Elle gère environ 40 foyers, avec une capacité de 1000 lits. Elle est divisée en six structures. Le foyer du Jura, qui a 142 places, fait partie de la structure de Châtelaine. Il accueille des hommes célibataires et des jeunes garçons mineurs.

Avant 1991, la plupart des requérants d'asile restaient plus de deux ans en Suisse avant d'obtenir une réponse quant à leur demande d'asile. Ils résidaient plus longtemps dans les foyers que ce n'est le cas actuellement et notre prise



Fête et animation

en charge était bien différente d'aujourd'hui. Le but était de les rendre le plus rapidement possible autonomes et indépendants, sur les plans social et financier.

Aujourd'hui, vu l'accélération des réponses négatives (env. 98%) et le tournus de résidents, nous n'arrivons plus à réaliser un programme d'intégration ou d'adaptation digne de ce nom. Et l'état du marché du travail ne nous y aide pas!

Malgré toutes ces difficultés, nous essayons de continuer à faire du travail social utile, et de faire en sorte que le peu de temps que les requérants passent à Genève ne soit pas du temps perdu mais soit bénéfique pour leur avenir.

L'apprentissage de la vie sociale

Il se fait tout d'abord par la présentation du foyer et de son fonctionnement, de nos rapports avec le voisinage, du quartier (la poste, le marché, la pharmacie, l'école, etc.). Le nouvel arrivant est accompagné

dans ses premières démarches. La qualité du premier accueil et l'ambiance positive du foyer, la solidarité des anciens requérants et l'esprit d'ouverture de l'équipe d'encadrement facilitent cette première adaptation.

Dès les premiers contacts, un dialogue s'établit entre le requérant d'asile et son assistant qui continuera, tout au long du séjour du requérant, à lui donner des informations d'ordre général (la Suisse, Genève, la situation en matière d'asile, les œuvres d'entraide, les possibilités de cours de français, l'école, la santé, l'hygiène, l'hôpital, la prévention du sida, le monde du travail, etc.). Il lui fournira également des informations individualisées, en fonction de sa situation personnelle, de ses vœux et de ses besoins et l'orientera dans ses démarches et ses projets. Ces informations sont complétées par des séances collectives organisées au niveau de l'AGECAS par groupe linguistique.

Fêtes et animations

Nous essayons d'organiser diverses activités, fêtes, sorties, visites, rencontres culturelles ou sportives. Récemment, nous avons visité la Radio-TV, l'usine d'incinération, l'ONU, des musées. Nous avons été reçus par la commune de Veyrier. Nous faisons profiter les requérants des concerts gratuits qui sont organisés dans le canton.

Des animations à thèmes, préparées par les résidents et les collaborateurs afin de présenter leur pays (la Suisse, Sri Lanka, la Somalie, la Turquie...), ses problèmes, ses spécialités culinaires, sa musique, facilitent également les contacts et la compréhension entre les ressortissants des divers pays qui se retrouvent au foyer. En septembre, nous organisons une fête des musiques qui rassemble les résidents, leurs amis et les gens du quartier.

Cet apprentissage social se poursuit avec des cours de français (par la méthode dite des couleurs) orga-

nisés par l'AGECAS pour les uns, avec l'école et les classes d'accueil du cycle d'orientation ou de la scolarité postobligatoire pour d'autres, avec des ateliers protégés pour quelques handicapés physiques et bientôt, pour certains, avec le travail, que l'on trouve surtout dans les secteurs de la restauration, du nettoyage et du bâtiment.

S'agissant de conflits, notre stratégie est de les prévenir

Diverses mesures y concourent:

- le choix d'un personnel qui a une sensibilité interculturelle et un esprit d'ouverture, et qui est à même de comprendre les problèmes des requérants;
- un personnel disponible, qui travaille avec transparence et flexibilité sans tomber dans le paternalisme, veillant à être objectif, à traiter de la même manière les mêmes genres de problèmes et à éviter tout favoritisme et toute discrimination;
- l'établissement d'un certain équi-

bre ethnique et religieux dans le foyer comme dans les chambres.

Avec cette politique, nous obtenons des relations saines entre les résidents eux-mêmes et entre l'équipe des travailleurs sociaux et les résidents. Seules quelques situations, en cas de problèmes psychiatriques, restent difficiles à gérer. Mais c'est vraiment exceptionnel qu'il surgisse un conflit réel entre les requérants ou entre les résidents et leurs assistants. Si toutefois un conflit sérieux apparaît, nous essayons de le résoudre avec calme, en cherchant le vrai problème et la demande réelle, qui souvent restent cachés derrière un pseudo-problème ou une demande apparente.

Hüseyin Bekdik

Responsable du foyer du Jura, AGECAS

1, chemin de Poussy, 1214 Vernier



Requérant d'asile

*Il y a une larme dans ses yeux
Une larme de regret.
Il y dans son cœur un silence de plomb.
Il quitte son pays
Il s'envole loin de la misère,
Loin de sa famille.
Il part pour espérer une image de paix.
Il y a peut-être là-bas
Dans un pays étranger
Une autre tourmente.
Il y a peut-être là-bas une autre vie.*

Filippo

Blick auf die Schweiz Fenêtre sur la Suisse Finestra sulla Svizzera



Pädagogische Erfahrungen und interkulturelle Veranstaltungen, Gesetze und legislative Massnahmen bezüglich der Schulbildung der ausländischen Schüler in der Schweizerischen Eidgenossenschaft und in den Kantonen.

Expériences pédagogiques et manifestations interculturelles, lois et mesures législatives relatives à la scolarisation des élèves étrangers dans la Confédération helvétique et dans les cantons

Esperienze pedagogiche e manifestazioni interculturali, leggi e provvedimenti legislativi relativi alla scolarizzazione degli alunni stranieri nella Confederazione elvetica e nei suoi Cantoni.

La scolarisation des enfants et adolescents de langue étrangère

C'est sur ce thème que s'est tenu à Emmetten (NW) les 12 et 13 novembre 1992 un «Convegno» rassemblant les responsables cantonaux de la scolarisation des enfants étrangers. La manifestation était placée sous l'égide de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) représentée en particulier par MM. Urs Kramer et Walter Kurmann. Participaient également des représentants d'Ambassades et de diverses institutions de formation, de documentation et de recherche.

La première journée, ouverte par W. Kurmann, était centrée sur les cours de langue et de culture d'origine (CLCO), leur place et leur rôle du double point de vue national et européen. Par ses questions, W. Kurmann a mis en évidence le problème des conditions d'intégration des CLCO dans nos systèmes scolaires, de leur statut, voire de leur bien-fondé, compte tenu des réalités sociales et des obstacles institutionnels auxquels ils se heurtent encore actuellement.

Pour une conception plurilingue de l'éducation

En abordant les aspects terminologiques (langues d'origine ou lan-

gues d'apport?), Micheline Rey a montré que les arguments en faveur d'une conception plurilingue de l'éducation ne manquent pas dans une perspective européenne: à terme, dans un tel contexte, c'est le monolinguisme qui constituera le handicap majeur. Quant à Altan Gokalp, directeur de recherches au CNRS de Paris, son exposé sur les différents fonctionnements de l'enseignement des langues vivantes en France a mis l'accent sur la nécessité de solidariser les apports culturels à travers les langues des migrants elles-mêmes: si le système mis en place souffre encore de défauts parfois importants, il convient de souligner que les enseignements précoces des langues vivantes ont fait l'objet de rapprochements avec les CLCO, favorisant ainsi la présence de langues dites mineures dans l'enseignement comme appoint culturel positif.

Changer les mentalités

Les discussions qui ont suivi ont permis de faire ressortir le caractère inadapté de nos conceptions en matière d'intégration des langues et des cultures. La voie vers une éducation bilingue généralisée passe par un changement significatif de

nos mentalités. Il conviendrait en particulier de surmonter des problèmes à la fois institutionnels (nos structures scolaires sont rigides et résistent à l'innovation), pédagogiques (les programmes et les méthodes ne répondent pas aux exigences d'une éducation interculturelle) et politiques (le statut des langues en Suisse est encore un obstacle au développement du plurilinguisme scolaire). A cet égard, on ne manquera pas de citer l'exemple du Luxembourg dont la politique d'intégration a permis de résoudre de manière efficace l'ensemble de ces problèmes. Aussi faut-il admettre qu'en comparaison, les dernières recommandations de la CDIP du 24 octobre 1991, aussi constructives soient-elles, ne constituent qu'une ressource marginale et pratiquement sans conséquences majeures pour nos systèmes éducatifs cantonaux.

La seconde journée du «Convegno», limitée au matin, était consacrée à quatre ateliers parallèles et à un exposé de Mme Gita Steiner-Khamsi présentant la situation de la pédagogie interculturelle en Suisse. L'intérêt des ateliers résidait dans la diversité des thèmes proposés, soit l'allemand pour les enfants de langue étrangère (C. Nodari et E. Ambühl), le racisme et le fondamentalisme (C. Jäggi), les cours d'intégration pour jeunes gens de langue étrangère (sous l'égide de l'OFIAMT) ainsi que la

question de l'évaluation des élèves venus d'ailleurs (M. Rey).

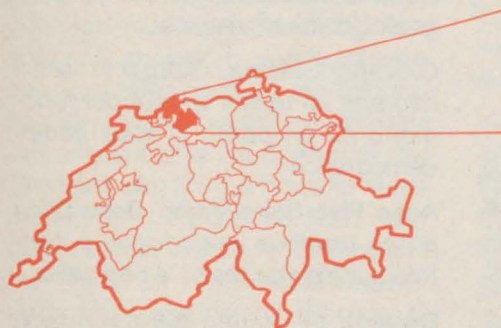
Le principe du «Convegno», prévu selon un rythme biennal, constitue une formule favorisant de manière significative des prises de consciences nécessaires. En réunissant des représentants aussi bien des autorités que des milieux de la recherche ou de l'enseignement, ce type de manifestation contribue à l'indispensable changement de mentalité qu'exige une conception interculturelle de l'éducation dans notre pays, surtout si ce dernier entend participer pleinement aux projets éducatifs européens.

Charles Muller
professeur à l'Ecole normale de
Neuchâtel

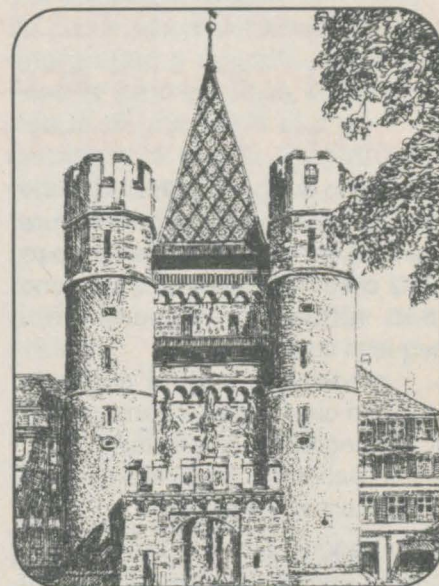
Saisonnier

*Il arrive comme un débris,
Cherchant un abri.
Il frappe à une porte pour trouver un refuge.
Il cherche un travail honnête
Pour vivre comme un autre.
Il s'engage comme maçon
Pour construire des maisons.
Mais un jour, il tombe d'un échafaudage
Pour disparaître dans les nuages.
Sa mort n'inquiète personne
Car il est étranger.*

Antonio



Basel



Basel-Stadt

Ein Jahr lang – von Februar 1992 bis Februar 1993 – hat die Arbeitsgruppe «Interkulturelle Pädagogik» gearbeitet, welche sich im Auftrag des Erziehungsrates unter der Federführung des Pädagogischen Instituts (früher: Kantonales Lehrseminar) konstituierte.

Ende April 1990 hatte Walter Kurmann, Delegierter der EDK für Migrationsfragen, dem Basler Erziehungsdepartement einen Bericht vorgelegt, der die pädagogischen Grundlagen und Massnahmen analysierte, aufgrund derer das Basler Schulwesen (das rund 33% fremdsprachige Schüler aufweist) mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt seiner Schüler umgeht. Der Bericht von 1990 formulierte eine Reihe von Vorschlägen, darunter auch die Schaffung einer Stelle für Ausländer- bzw. interkulturelle Pädagogik. Auf den Bericht war ein Hearing gefolgt,

an welchem das Bedürfnis nach besserer Koordination der vielen Massnahmen deutlich zum Ausdruck kam. Somit sollte der Einsatz einer Arbeitsgruppe für Interkulturelle Pädagogik eine vertiefende Fort- und Umsetzung des vorangegangenen Berichts sein. Deshalb wirkten einerseits Experten aus der wissenschaftlichen Seite, andererseits Lehrkräfte, Rektoren und andere Personen «an der Front» mit.

Der Auftrag an die Gruppe lief im wesentlichen darauf hinaus, ein detailliertes Konzept vorzulegen, das es ermöglicht, die offensichtlichen Probleme besser in den Griff zu bekommen.

Der Bericht der Arbeitsgruppe an den Erziehungsrat und an das Erziehungsdepartement (der Text ist zunächst nicht öffentlich zugänglich) erstellt ein Inventar der bereits bestehenden Massnahmen in den Bereichen Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Pädagogik; er enthält einen Über-

blick über innovative Massnahmen in anderen Kantonen sowie Informationen über Modellversuche in Ländern der EG; den letzten Teil schliesslich bilden Anträge, über welche die Behörden zu befinden haben.

Seit Jahren werfen Basler Grossrätinnen und Grossräte Fragen im Zusammenhang mit Migrantenkindern und mit der Unzulänglichkeit bestehender Strukturen auf, und seit Jahren werden diese Fragen nicht oder nur unbefriedigend beantwortet.

Es ist zu hoffen, dass durch die von der Arbeitsgruppe geleistete Arbeit die Diskussion wieder in Bewegung gerät. Vielleicht gewinnt auch die Idee an Boden, dass es in Wirk-

lichkeit nicht nur um die bessere Schulung von Migrantenkinder geht: ein Gebiet, auf dem viele Fehler heute vermieden werden könnten, weil die Forschung vieles nachweisen kann. Sondern dass es auch und vor allem um die Refor-

men geht, die nötig sind, um eine zunehmend kulturell vielfältige Schülerschaft angemessen und zeitgemäss zu unterrichten, damit sie fähig wird, in einer immer internationaleren Welt zu leben, in der zudem Neo-Nationalismus und Rassismus

ernsthafte Gefahren darstellen. Angesichts dieser pädagogischen Aufgabe sollte nicht an den falschen Orten gespart werden.

Cristina Allemann-Ghionda
Basell



Ticino

Giornate di formazione per i docenti di integrazione scolastica e di lingua italiana per allievi alloglotti

Per l'anno scolastico 1992/93 sono stati assunti in Ticino (nel settore elementare e medio) a tempo parziale circa 80 docenti ai quali sono stati affidati principalmente i seguenti compiti:

- mediare la cultura d'origine con quella d'accoglienza;
- insegnare la lingua italiana;
- collaborare con gli altri docenti;
- incontrare le famiglie.

La maggior parte di questi insegnanti, benché avessero insegnato precedentemente sia nella scuola elementare o media, avevano poca, o nessuna, esperienza per affrontare i compiti loro affidati.

L'esigenza di una formazione specifica era stata più volte manifestata dai docenti di integrazione in servizio l'anno precedente e i risultati di un'inchiesta, svolta tra questi ultimi operatori, ci aveva permesso di evidenziare 5 principali aree di formazione:

- 1) *pedagogia interculturale* (modelli, aspetti psicosociali, attività con i ragazzi, ...);
- 2) *aspetti sociolinguistici* (teorie dell'apprendimento di una lingua seconda);
- 3) *aspetti socioculturali dei Paesi d'origine dei migranti presenti in Ticino*;

- 4) *aspetti metodologici e didattici* (didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento delle 4 abilità di base: parlare, ascoltare, leggere e scrivere);
- 5) *aspetti istituzionali* (statuto del docente di integrazione, strutture scolastiche, aspetti giuridici degli stranieri,...).

Abbiamo perciò organizzato, all'inizio dell'anno scolastico, delle giornate di formazione che toccassero tutte le cinque aree sopraindicate (formazione obbligatoria).

Durante la primavera 1993 è stata pianificata una seconda serie di incontri sulla base delle esigenze espresse dagli stessi docenti alla fine della prima fase di formazione (parte facoltativa).

Il programma è stato quindi il seguente:

Parte obbligatoria

Vittoria Cesari: *La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni, riferimenti per l'azione pedagogica*

Gianni Ghisla: *Attività mentale e apprendimento nelle lingue seconde*

Graziella Favaro e docenti di Milano: *L'inserimento di minori nella scuola e i problemi dell'insegnamento dell'italiano come L2*

Mario Delucchi e Franco Lepori: *L'attività del docente di integrazione scolastica nella scuola elementare e media*

Gjergji Mole: *L'Albania: presentazione di alcuni aspetti storico-geografici, culturali, religiosi...*

Serggi Roic: *La ex-Jugoslavia: presentazione di alcuni aspetti storico-geografici, culturali, religiosi...*

Michel Uney: *La Turchia: presentazione di alcuni aspetti storico-geografici, culturali, religiosi...*

Giovanni Simona, Giorgio Mossi: *I migranti in Ticino: analisi del fenomeno da un punto di vista socio-demografico*

Anne Flye Saint-Marie: *Description d'une pratique pédagogique centrée sur les images et les attitudes*

Docenti di Scuola elementare e media: *Ateliers sul tema: «Giochi e attività interculturali»*

Marina Chini: *Problemi di apprendimento dell'italiano come L2 in relazione alle caratteristiche di alcune lingue materne parlate dagli allievi alloglotti in Ticino*

Luciano Morelli: *Gli aspetti giuridici degli stranieri in Svizzera*

Parte facoltativa

Gli incontri previsti in questa seconda parte avranno lo scopo di favorire gli scambi tra i vari docenti della stessa regione (gruppi di lavoro informali) e di approfondire alcune proposte presentate nella prima parte.

Se qualcuno desiderasse informazioni supplementari può rivolgersi a:
Osvaldo Arrigo, via Ronchetto 3b,
6900 Lugano



Blick auf die Welt Fenêtre sur le monde Finestra sul mondo

Valorizzare la lingua d'origine? Sì, insegnando matematica!

Zusammenfassung

In Luxemburg laufen Versuche, Herkunftssprache und -kultur so zu unterrichten, dass die Herkunftskultur der Immigrantenkinder aufgewertet wird und ihre bilingualen Fertigkeiten verstärkt werden. Ein Weg dazu ist die Integration der «Muttersprach»-Lektionen in Lehrplan und Stundenplan der Grundschule. Die Lerninhalte stammen aus den Lehrplänen der Luxemburger Schule, insbesondere im Rahmen des Mathematikunterrichts und der Hinführung zu den Wissenschaften («éveil aux sciences»).

L'idea viene dal Lussemburgo. E' stata pensata per risolvere il problema che da anni angustia gli addetti ai lavori dell'integrazione scolastica dei bambini di lingua straniera: che spazio pedagogico e pratico dare all'insegnamento della lingua d'origine?

Gli scogli terminologici

L'argomento dell'insegnamento della lingua d'origine ai figli dei lavoratori stranieri è irto di scogli. Ci sono in primo luogo scogli di natura politica, sindacale, economica. La struttura che questo insegnamento si è data riflette in qualche modo i rapporti di potere tra paesi di emigrazione e paesi di immigrazione, le diverse sensibilità esistenti a livello locale, nazionale e internazionale, le condizioni socio-economiche dei diversi paesi nei diversi momenti storici. Inoltre occorre considerare che tale insegnamento ha

creato posti di lavoro, sistemi di statuti e ruoli fatalmente tendenti all'autoconservazione che faticano ad adattarsi al mutare delle realtà socio-economiche.

Tutto questo determina una moltitudine di punti di vista e di interessi diversi.

In questa sede, non è tanto su questo tipo di scogli che vogliamo centrare la nostra attenzione, ma piuttosto su quelli attinenti al dibattito pedagogico.

Da questo punto di vista, intravediamo in prima linea uno scoglio di natura terminologica. In questi ultimi anni sono fioriti i dibattiti sul nome da dare alle lingue «altre» che vengono parlate dalle famiglie immigrate in un dato paese. C'è chi sostiene, con argomenti tecnico-linguistici, che si debba dire lingua materna, chi lingua domestica, chi lingua d'origine, chi ancora, lingua uno, due ecc. La lista non è certamente completa. Inoltre, c'è chi si batte, per motivi di natura etico-ideologica, affinché dalla denominazione di lingue d'origine si passi al termine lingue di «apporto». Si intende così sottolineare maggiormente l'arricchimento culturale che tali lingue possono apportare.

Nel contempo, i rappresentanti dei paesi di provenienza dell'immigrazione di vecchia data, quali l'Italia, la Spagna, il Portogallo, oggi pienamente inseriti nel processo di costruzione europea, rivendicano per la propria lingua un posto di maggior prestigio nel sistema scolastico dei paesi di accogliimento, sottolineandone il carattere di «lingua di cultura».

C'è da chiedersi a questo proposito qual è il rapporto tra parole e realtà. Chi fa cambiare chi? E' la realtà con i suoi continui movimenti e le sue complesse strutture che richiede nuove parole per essere capita, interpretata e descritta? Oppure sono le parole stesse ad essere dotate di una sorta di potere di cambiare la realtà, i rapporti di forza, gli stereotipi.

Non volendo qui dilungarci su questo dibattito, ce la caviamo aderendo alla tesi dei sostenitori del rapporto dialettico tra queste due entità.

Due e più problematiche in parallelo

Un'altro scoglio è rappresentato dalla difficoltà di coniugare tra loro progetti educativi animati da vocazioni assai vicine, lasciando così che crescano in terreni tra loro separati. Pensiamo a questo proposito in particolare ai progetti concernenti l'educazione bilingue precoce di tutti i futuri cittadini, alle sperimentazioni miranti ad una reale integrazione dei corsi di lingua e cultura d'origine nella scuola locale, agli obiettivi della pedagogia della differenziazione, alle innovazioni concernenti una più grande flessibilità e varietà dei percorsi scolastici. L'impressione è che le tali problematiche stiano sviluppandosi in parallelo senza che sia prestata la minima attenzione alle sinergie che potrebbero esistere tra le diverse aree e i diversi progetti.

Prendiamo un esempio. Da un lato assistiamo a livello europeo, ma

anche svizzero, a un moltiplicarsi delle scuole che praticano un bilinguismo precoce. Tali esperienze poggiano sulla convinzione ormai solidamente fondata che ogni bambino in condizioni normali è in grado di padroneggiare due o più lingue e di trarre vantaggio sul piano dello sviluppo cognitivo da tale conoscenza, nonché sull'esigenza di fornire ai futuri cittadini di domani il necessario equipaggiamento linguistico.

Su un altro piano, la riflessione critica che viene fatta sull'insegnamento della lingua «d'origine» e sul relativo dispositivo di corsi fatica a sfociare in nuove prospettive e in politiche educative convincenti. Si tratta di riuscire a meglio valorizzare tale potenziale linguistico nel quadro della scuola dell'obbligo locale e di ritrovare una coerenza tra struttura e obiettivi. La struttura ereditata dal passato rispondeva all'esigenza prioritaria di offrire la possibilità al bambino emigrato di rinserirsi nella scuola del suo paese di origine in caso di ritorno. Le caratteristiche salienti della struttura (autonomia dalla scuola locale, reclutamento di insegnanti provenienti dalla madrepatria) erano coerenti con tale obiettivo. Oggi invece si parla dei corsi come di luoghi di promozione di bilinguismo, di identità culturale e di integrazione. Ma la struttura è rimasta più o meno la stessa. E' vero che è molto più difficile riformare l'esistente che creare ex-novo. L'esistente porta con sé interessi precostituiti, resistenze al cambiamento, comprensibili bisogni di auto-conservazione.

E' più che mai utile quindi poter promuovere dei canali che facilitino il contatto e lo scambio tra i progetti di educazione bilingue precoce e i progetti di integrazione della lingua d'origine nei programmi della scuola dell'obbligo locale. Si muove qualcosa in tale direzione? Probabilmente molto poco! Può darsi anzi che i luoghi di discussione siano totalmente diversi. Non è difficile immaginare come da un lato vi siano responsabili e commissioni che si occupano di progettare le scuole del futuro in grado di sfornare cittadini poliglotti e che in tutt'altri luoghi si svolgono i dibattiti sull'integrazione dei bambini stranieri.

Unificare a un qualche livello tali istanze sarebbe già un primo passo.

Il dibattito psicopedagogico

Infine occorre tener presente uno scoglio di natura psicopedagogica. A questo livello si scontrano da sempre due punti di vista.

C'è chi ritiene che il bambino, in particolare durante i primi anni di scolarità, debba concentrare i propri sforzi e le proprie energie nell'apprendimento della lingua veicolare della scuola. C'è invece chi sostiene che l'apprendimento parallelo della lettura e della scrittura della lingua materna dell'allievo «straniero» sia accompagnato da effetti positivi sul suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

La proposta lussemburghese che qui presentiamo si inserisce senz'altro nel quadro di questa seconda ipotesi, pur cercando di tener conto del problema di un possibile sovraccarico del bambino.

Corsi «veramente» integrati.

La proposta dei corsi «integrati» si situa nel quadro di una serie di quaranta disposizioni miranti a una migliore scolarizzazione dei «bambini immigrati» in Lussemburgo presentate recentemente dal ministro dell'Educazione nazionale, Marc Fischbach.

Tale misura consiste nella possibilità di integrare le lezioni di «lingua materna» nell'orario e nei programmi della scuola elementare.

L'aspetto nuovo di tale integrazione concerne i contenuti dei corsi: essi saranno scelti nei programmi della scuola lussemburghese, di preferenza nel quadro dell'insegnamento della matematica e dell'«*éveil aux sciences*».

Ciò significa praticamente che gli insegnanti di «lingua materna» svolgeranno gli stessi temi degli insegnanti della scuola locale, e che una collaborazione regolare dovrà instaurarsi tra i due gruppi di docenti.

In vista dell'applicazione di tale misura, si sta procedendo alla traduzione nelle lingue dei principali gruppi di immigrazione dei necessari supporti pedagogici e programmando iniziative di aggiornamento per il personale in questione.

L'idea è interessante sul piano della valorizzazione della lingua d'origine e del «matrimonio» che ciò comporta tra progetti di educazione bilingue, integrazione delle lingue delle comunità immigrate e obiettivi di differenziazione pedagogica. Resta soltanto da chiedersi che fine fa la «cultura d'origine»? Ma questa forse è un'altra storia. Oppure no?

Comunque, qualcosa in questo senso sta muovendosi anche in Svizzera. Un'idea di questo tipo potrebbe venire sperimentata nel cantone di Neuchâtel il prossimo anno scolastico.

I protagonisti di questa avventura hanno promesso di parlarne nel prossimo numero di *InterDIALOGOS*.

Vittoria CESARI
*Séminaire de Psychologie
Université de Neuchâtel*

Liberté

*Tu es comme un enfant perdu dans les bois
Tu es comme une fleur sans aucune défense
Tu es comme un vieux chiffon jeté dans la rue
Tu es comme un gamin sans parents.
Tu es comme un animal poursuivi
Tu es comme une étoile perdue dans l'univers.
Tu es comme un esclave cherchant sa liberté.
Ta liberté, tu ne la trouveras jamais
Sur cette terre injuste et malhonnête.*

Antonio

L'enfant migrant, ses langues, et l'école...

Le rôle de l'école dans la reconnaissance de l'altérité



Zusammenfassung

Die Autorin richtet ihre Untersuchung nach zwei Koordinaten aus: 1. Welche Beziehungen unterhalten junge Leute aus dem Einwanderermilieu mit der/den Sprache/n ihrer Eltern und mit der Sprache des Einwanderungslandes? 2. Wie stellt sich die Erziehungsinstitution der sprachlichen Vielfalt, und welche Auswirkungen kann die Wahl der Schule auf das Lernverhalten der Schüler haben angesichts der verschiedenen Sprachen, die sie umgeben? – Gegenstand der Untersuchung sind Jugendliche pandchabischer Herkunft (sowohl Muslime als auch Sikhs) in der nordenglischen Industriestadt Bradford.

Les réflexions qui suivent reposent sur des observations établies au cours d'un travail de recherche de doctorat. Elles s'orientent autour de deux axes d'interrogation: (1) quels types de rapports les jeunes issus de la migration entretiennent-ils avec la ou les langues de leurs parents (langues d'origine), et avec la langue du pays dans lequel sont venus s'établir leurs parents (langue d'accueil); (2) quelle réponse

l'institution éducative choisit-elle de donner à la diversité linguistique, et quelles implications les choix de l'école peuvent-ils avoir sur les comportements d'apprentissage des élèves vis-à-vis des différentes langues en présence ?

Un exemple: celui des enfants indo-pakistanaïens scolarisés en Angleterre

Nous nous sommes intéressée au cas de jeunes adolescents issus d'une communauté punjabi (le Punjab est une région du nord de l'Inde et du Pakistan), constituée de deux groupes religieux (Musulmans et Sikhs), installée dans une petite ville industrielle du nord de l'Angleterre: Bradford dans le Yorkshire. La communauté punjabi de Bradford est importante, puisqu'elle constitue près de 10% de la population totale de la ville, sa cohérence et son implantation sont très fortes: on recense une soixantaine de mosquées, et une vingtaine de gurdwaras (temples sikhs). La pratique des mariages arrangés, toujours actuelle, assure par ailleurs l'arrivée constante de jeunes femmes (moins souvent de jeunes hommes) qui ne parlent pas la langue du nouveau pays.

Quels rapports aux langues ?

Dans ce contexte particulier, nous avons essayé de connaître les pratiques effectives de jeunes adolescents dans les langues du pays d'origine de leurs parents, dans les interactions familiales au quotidien (avec le père, la mère, les oncles et tantes, et avec les grands-parents), au sein de la fratrie, et entre copains.

Nous avons pu constater que les jeunes conservent des *pratiques très fortes* dans leurs langues ancestrales. Tous les enfants interrogés (une quarantaine) déclarent ne s'adresser aux membres plus âgés de la famille (et par extension de la communauté d'origine) qu'exclusivement dans la langue d'origine. L'utilisation de l'anglais avec ou en présence des adultes de la communauté est considérée comme un grand manque de respect, et les jeunes se plient aux règles de choix de langue dictées par les aînés. Dans la fratrie, on observe que les comportements langagiers sont différenciés en fonction de l'âge de l'interlocuteur. Avec les enfants les plus jeunes, qui ne sont pas encore scolarisés, on utilise presque uniquement la langue des parents. Avec les frères et soeurs du même âge ou plus âgés, et avec les copains qui appartiennent au même groupe d'origine, on choisit plus spontanément de s'exprimer en anglais, bien que certains enfants spécifient alors utiliser la langue d'origine pour parler d'événements liés plus directement à leur vie familiale ou à la communauté d'origine. Par ailleurs, au moins la moitié des enfants de la tranche d'âge touchée par l'enquête ont acquis certaines compétences dans la langue écrite d'origine. Cet apprentissage de l'écrit dans la langue de la communauté d'origine s'effectue auprès d'un membre lettré de la famille, par le lieu de culte, ou à l'école dans

les cours de langues et cultures d'origine (LCO). Chacun de ces trois principaux lieux de l'apprentissage joue un rôle plus ou moins important, et généralement évolutif dans le temps, en fonction de l'âge de l'enfant. L'apprentissage de l'écrit commence très tôt, généralement un à deux ans avant le début de la scolarisation dans l'école anglaise. Pourtant, peu d'enseignants sont conscients de cet apprentissage précoce, et il n'est que très rarement pris en compte.

Quel rôle pour l'école ?

Un second axe d'orientation de notre recherche interroge les conséquences éventuelles d'un environnement scolaire qui favorise et encourage le maintien des langues d'origine chez les jeunes issus des migrations sur l'apprentissage des langues étrangères. La question que nous nous posions était la suivante: est-il envisageable de considérer que la prise en compte de l'ensemble des compétences langagières de l'enfant migrant, et la valorisation par l'institution scolaire de ces compétences diversifiées, favorise des attitudes globales positives envers les langues en présence (langue d'accueil, langues d'origine, langues étrangères comme le français), l'intérêt de leur apprentissage et l'image qu'ils se forgent de leurs locuteurs?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons suivi deux groupes d'écoles, sélectionnées en fonction de leurs options différentes en ce qui concerne leurs réponses à la diversité linguistique, et la place accordée aux langues des enfants migrants:

(1) *le groupe A*: les écoles du groupe A rassemblent une population scolaire dont moins de 35% sont des enfants de migrants. Des cours de LCO réservés exclusivement aux enfants issus des communautés concernées sont proposés, le plus souvent en dehors de l'horaire scolaire habituel.

(2) *le groupe B*: ces écoles rassemblent plus de 65% d'enfants issus des migrations. Les cours de LCO proposés le sont pendant le temps scolaire, et sont ouverts à tous les



enfants quelle que soit l'origine. Par ailleurs, des programmes de sensibilisation à la diversité des langues sont mis sur pied et s'adressent à l'ensemble des élèves. Ces programmes, qui peuvent prendre des formes diverses, visent en particulier à favoriser le transfert des compétences d'une langue vers d'autres en même temps qu'ils assurent une tentative de revalorisation des langues de migration en leur donnant un statut égalitaire aux autres langues (en particulier étrangères) dans le cadre scolaire.

Les principales observations que nous aimerions souligner ici montrent que selon les orientations scolaires envers les langues d'origine, certaines tendances apparaissent: (1) dans un même environnement scolaire (groupe A ou groupe B), les enfants issus de la migration et les enfants anglais de souche marquent des *comportements similaires* envers les différentes langues en présence (anglais, langues d'origine, langue étrangère comme le français), (2) mais ces comportements sont *différents* selon l'orientation de l'école dans laquelle ils sont scolarisés.

(i) *l'anglais* (langue du pays d'accueil) et son apprentissage sont plus fortement valorisés par tous les enfants dans les écoles du groupe B.

(ii) *les langues d'origine* des enfants migrants sont fortement dévalorisées à la fois par les enfants anglais de souche et les enfants migrants dans les *écoles A*. Leur apprentissage est essentiellement analysé en termes de *menace*, par les enfants monolingues, leurs parents et les différents enseignants des écoles. En revanche, la dévalorisation est nettement moins présente dans *les écoles du groupe B* à la fois chez les migrants et les Anglais de souche: l'apprentissage est analysé en termes d'*intérêt* et de *curiosité*, de *besoin de communiquer* avec une communauté locutrice de la langue qui est présente dans la ville.

(iii) *l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français*: Apprendre le français à l'école est valorisé par tous les enfants dans les *écoles A* pour la *difficulté* de l'apprentissage, qui assure ainsi un certain prestige. On insiste en même temps sur l'*inutilité* de cet apprentissage, puisque «tout le monde parle anglais»! Dans les *écoles B*, on observe un phénomène inverse dans les attitudes développées. En effet, l'apprentissage scolaire du français est très valorisé, mais cette fois pour son *utilité*. Parler plusieurs langues permet de pouvoir *communiquer* avec un éventail large et diversifié de locuteurs. Les enfants insistent par ail-

leurs sur *la facilité* de l'apprentissage. Ils décrivent en effet l'anglais et le français comme des langues proches, qui se ressemblent.

Une lourde responsabilité

Les attitudes différenciées envers les langues et leurs locuteurs que les élèves adoptent en fonction de l'école qu'ils fréquentent, et du type d'orientation que celle-ci a développé envers le plurilinguisme et le pluriculturalisme, montrent bien que l'école dispose d'une marge d'action dont les effets ne peuvent être négligés. Les implications sont importantes, à la fois sur les attitudes exhibées par les jeunes élèves et sur leurs comportements d'apprentissage, mais aussi d'une manière plus globale sur l'atmosphère générale au sein de l'école et les relations entre les groupes.

Il apparaît en effet que le degré de proximité, et par conséquent d'informations dont on dispose sur l'autre groupe, détermine clairement certaines représentations de l'altérité.

Ainsi, dans les écoles A, qui accueillent le moins d'élèves «différents» par leurs langues et leur culture, on observe les réseaux d'amitié les plus fermés et une ferme volonté de se démarquer de l'autre par la construction d'images fortes de la différence. Dans les écoles où le nombre d'enfants issus de groupes diversifiés est élevé, mais où l'école s'est employée à construire une image positive de la différence, on observe une ouverture des réseaux d'amitié pour accueillir des enfants issus des autres groupes. De fait, si la nécessité de distanciation entre les groupes par l'édification de certaines marques de la différence reste présente, les cribles ou les filtres de lecture de l'autre sont plus facilement construits sur une reconnaissance de l'altérité, plutôt que sur la défense et la défiance.

L'école assume dès lors une lourde responsabilité dans la mesure où les représentations que les jeunes attachent aux pratiques dans les différentes langues (et à leurs locu-

teurs) reflètent directement les positions adoptées par l'institution dans laquelle ils sont scolarisés. L'école joue un rôle très particulier dans la valorisation des langues, et il semblerait bien que *l'ensemble des langues* (pas seulement les langues de la migration) bénéficient d'un environnement qui encourage la diversité linguistique.

Alors, à l'école de jouer !

Danièle Moore
Assistante-docteur
Linguistique appliquée
Université de Genève

Réfugié

*Tu es parti
Tu as tout abandonné
Ta famille et ton pays.
Dans ton coeur tout est marqué:
La guerre qui massacrait des familles entières
Les bombes jetées du ciel
Les militaires sans coeur
Qui transformaient des villes innocentes
En cités de terreur.*

*Mais peut-être qu'à l'étranger
Les gens vont t'aider
T'aider à oublier.
Mais n'oublie pas le principal:
Là où tu vas
Emmène avec toi
Un message d'amour et de paix.*

Salvatore

Mitteilungen der AIEI/IAIE

Nouvelles de l'AIEI

Association internationale pour l'éducation interculturelle
International Association for Intercultural Education

SLIM: Apprentissage coopératif dans des écoles multiculturelles

La diversité sociale et culturelle des élèves demande non seulement que les professeurs revoient leurs programmes, mais aussi qu'ils appliquent de nouvelles méthodes d'enseignement. Si les enseignants ne réussissent pas à rendre accessibles les études à tous les élèves, les écoles risquent de retomber dans le système des groupes homogènes, ce qui pourrait mener à une plus grande inégalité, voire à la naissance d'écoles blanches et d'écoles noires. En Hollande, l'éducation de base, aux niveaux primaire et secondaire, vise à des possibilités égales pour tous. L'intention est d'avoir des résultats égaux; pour en arriver là il faut que tous les élèves aient accès à l'éducation et à l'apprentissage.

Le mot néerlandais «slim» signifie «malin». Ici c'est un sigle: «Samen Leren in Multiculturele Groepen», apprendre ensemble en groupes multiculturels. SLIM est un projet qui se donne pour but d'apprendre des méthodes d'apprentissage coopératif aux professeurs qui ont des élèves avec des capacités différentes et avec des différences socio-culturelles.

SLIM se base sur les recherches du professeur Elizabeth Cohen de l'Université de Stanford en Californie. Elle montre que les enfants des classes sociales moyennes profitent plus des méthodes d'apprentissage en groupe («cooperative learning») que les enfants des groupes désavantagés. D'après la théorie, les enfants, tout en interagissant les uns avec les

autres, apprennent en petits groupes. Plus il y a de participation des élèves à l'interaction, plus ils apprennent. Le degré de participation dépend du prestige des élèves dans le groupe. Ce prestige est déterminé entre autres par la situation socio-économique, l'ethnicité, la langue, les compétences physiques, les résultats à l'école. Dans des groupes hétérogènes les élèves avec un prestige modeste tendent souvent à se retirer de l'interaction, tandis que ceux qui ont un prestige élevé essayent souvent de dominer. De cette façon, le travail en groupe pourrait même réduire l'égalité des possibilités.

La méthode correspond aux critères de l'éducation multiculturelle: elle tient compte de la diversité, elle combat l'inégalité et elle apprend aux élèves de différentes cultures à coopérer.

Dans «Complex Instruction» le professeur Cohen a mis au point une méthode pour le travail en groupes hétérogènes, qui prête beaucoup d'attention au problème du prestige. Les élèves jouent des rôles différents dans les groupes, avec des responsabilités changeantes. Le rôle du professeur est différent du rôle traditionnel. La tâche principale est de stimuler la participation des «enfants à prestige modeste» dans l'interaction.

Les caractéristiques principales sont:

1. *Groupes hétérogènes*: bien que la méthode puisse s'appliquer à

toute forme d'enseignement, elle vise d'abord à la coopération structurale en groupes hétérogènes.

2. *Attention au problème du prestige*: Il se peut que les différences de prestige entre enfants résultent de différents résultats à l'école, de succès en sport, d'apparence physique, de classe sociale, d'ethnicité, de langue, etc. C'est souvent le prestige qui détermine la participation à l'apprentissage, et par conséquent les résultats à l'école.

3. *Intelligence multiple*: Résoudre des problèmes en petits groupes demande une intelligence multiple. C'est pourquoi la participation de chacun des élèves est importante.

4. *Apprendre par interaction*: L'apprentissage se fait de façon que les élèves apprennent en collaborant les uns avec les autres. L'intention des tâches est de maîtriser des concepts.

4. *Le professeur comme «manager»*: Le rôle du professeur est de gérer l'interaction. Il observe et il donne du feedback. En manipulant les différents prestiges, sa première occupation est de rendre accessible l'apprentissage à tous les élèves.

6. *Délégation des responsabilités aux élèves*: Le rôle de «manager» entraîne une délégation de responsabilités. Chaque élève a sa fonction et son rôle, avec les responsabilités correspondantes. Ainsi, en cas de délégation, l'élève peut réussir à exercer son autorité.

Le méthode demande que les professeurs soient compétents.

Premièrement, une analyse des différents concepts exige qu'ils aient une connaissance détaillée de leurs disciplines individuelles; en outre, cette connaissance leur est nécessaire pour savoir les activités

d'apprentissage qui peuvent contribuer à une conceptualisation.

Deuxièmement, la stratégie demande des compétences de management telles que:

- l'organisation des activités de groupe, la formation des groupes et le roulement des rôles;
- la délégation des responsabilités; aider les élèves en leur posant des questions au lieu de répondre aux leurs;
- l'observation et l'analyse du comportement des élèves;
- donner du feed-back.

SLIM n'est pas une méthode facile. Le management, les compétences d'observation et de communication (surtout l'encouragement des enfants de prestige modeste en leur donnant du feed-back positif) et la délégation des responsabilités demandent une formation spéciale. C'est pourquoi SLIM veut développer des cours de recyclage pour professeurs.

La méthode mise au point dans SLIM s'applique à toutes les disciplines. A l'Université de Stanford on a élaboré des matériaux pour les sciences sociales, les sciences naturelles et les mathématiques. Au cours de la première étape du projet SLIM des matériaux seront mis au point pour les langues et les mathématiques.

Au début SLIM collabore avec un lycée/collège unique à Utrecht. En tenant compte des expériences de cette école pilote, d'autres matériaux seront mis au point, y compris un premier cours de recyclage.

SLIM est exécuté par les départements de néerlandais, de mathématique et de psychologie sociale des Services Educatifs de l'école supérieure, Pays-Bas Centre, et par des membres du bureau de l'Association internationale pour l'éducation interculturelle (AIEI). L'institut pour la formation des professeurs de l'Université d'Amsterdam est responsable de l'évaluation du projet.

Pieter Batelaan
Secrétaire général de l'AIEI

Immigré

*Il y a dans tes yeux
Une grande tristesse.
Il y dans ta tête
Des souvenirs de pauvreté.
Il y a dans ton coeur
Un feu qui grandit chaque matin.
Il y a dans tes paroles
Un accent qui me permet
De te reconnaître parmi les autres.
Il y a sur ton visage
Une envie de gagner de l'argent.
Il y a sur ta bouche
Un sourire qui apparaît rarement.
Il y a dans ton coeur
Une mélodie que tu chantes
Pour oublier ta solitude.
Il y a au fond de toi
Une voix qui te donne du courage
Pour continuer de vivre.*

Monica

Terreur

*Il y a son corps épuisé, par terre.
Il y a de la fatigue et de la tristesse
Au fond de ses yeux.
Il y a la Joie d'une nouvelle vie
Loin des problèmes et des soucis.
Il y a son corps qui tremble sous la neige
Il y a son visage blanchi
Par la peur de la guerre.*

Amel

La Nuova Italia



L'educazione interculturale

a cura di Fulvio Poletti

Contributi di:

Matilde Callari Galli, Vittoria Cesari, Ugo Fabietti, Romina Mengoni, Fulvio Poletti, Giuseppina Quagliato Berto, Oliviero Ratti, Silvano Salmina, Lorenzana Schlegel, Giovanni Simona, Rita Somazzi



La società multietnica è diventata una realtà riconosciuta e diffusa. Per averne una prova basta osservare la composizione assai variegata dei gruppi di persone che animano piazze, strade, negozi, stazioni ferroviarie, aeroporti... Simile processo d'integrazione e di rimescolamento globale si evidenzia alle nostre latitudini con un significativo afflusso d'immigrati di razza/colore, nazionalità, cultura, religione molto diverse. Anche le risposte a tale fenomeno sono molteplici: si possono disporre su un continuum ai cui poli troviamo da un lato l'accettazione incondizionata e totale di chi viene da «fuori» e da «lontano», in nome di un'idea assoluta di tolleranza; dall'altro il rigetto (anche violento) e il ripiegamento su se stessi da parte degli autoctoni, allo scopo di conservare la propria identità o per la paura di perdere i privilegi acquisiti. Ebene, né l'una né l'altra di queste modalità «estreme» paiono adeguate ad affrontare convenientemente il fenomeno della multietnicità.

Il volume nasce dall'intento e dall'esigenza di condurre una riflessione quanto più approfondita in merito al tema della *differenza culturale*, con lo sguardo rivolto in particolare al mondo dell'educazione e della scuola. Ciò sulla base di due convinzioni: a) un problema così complesso e multiforme non può essere affrontato/liquidato con analisi interpretative e «soluzioni» semplicistiche, schematiche e sbrigative; b) il campo educativo e segnatamente la scuola rappresenta uno dei terreni maggiormente significativi, e dunque privilegiati, per intraprendere un intervento volto a debellare o quantomeno a contenere il pericoloso germe della xenofobia e del razzismo. Il libro si suddivide in due parti principali: la prima comprende contributi di carattere generale sul tema della *differenza* e dell'*interculturalismo*; la seconda riporta alcune esperienze condotte in ambito educativo-scolastico, volte ad illustrare la messa in pratica sul piano metodologico-didattico dell'ottica interculturale.

Lo spunto per questa pubblicazione è stato fornito da un convegno tenutosi presso l'Istituto magistrale di Locarno (Canton Ticino - Svizzera) il 4 e 5 ottobre 1990.

Fulvio Poletti è docente di scienze dell'educazione e membro della direzione dell'Istituto magistrale post-liceale di Locarno. Laureato in pedagogia all'Università di Bologna, nel 1987 egli ha portato a termine il «dottorato di ricerca» nella stessa disciplina, con un lavoro sulla delinquenza giovanile; argomento scelto sulla scorta dell'esperienza maturata nel carcere minorile di Losanna, in qualità di educatore. Ha pubblicato: *Le rappresentazioni sociali della delinquenza giovanile* (1988); *Capire la delinquenza. Un'interpretazione critica delle teorie sulla criminalità* (1988).

In copertina: foto di Bruno Borgnini.

Lira 28.000
(iva compresa)

ISBN 88-221-1060-9

681926M

Neuerscheinung:



Andrea Lanfranchi Immigranten und Schule

Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern

Leske + Budrich

Mit einem Vorwort von Bruno Hildenbrand

Ca. 300 Seiten, Kart. Ca. 48,80 Fr.
ISBN 3-8100-1078-2

Erscheint im Januar 1993

Kinder aus fremden Kulturkreisen sind in deutschsprachigen Ländern ein fester Bestandteil der Schulbevölkerung. Überdurchschnittlich viele von ihnen haben Mühe mit unserer Schule und — umgekehrt —, unsere Schule hat Mühe mit ihnen. Die Kinder (und nicht die Schule) gelten als „lern- und leistungsschwach“ und werden immer häufiger in Sonderklassen und Sonderschulen versetzt: (Sonder)Pädagogik und (Schul)Psychologie hinken einem Problem hinterher, auf das sie schon im Entstehungsprozess hätten Einfluß nehmen können und auf das sie heute Einfluß nehmen müssen.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen drei Immigrantenfamilien aus dem Mittelmeerraum. Nach der Migration werden ihre traditionellen Lebensmuster zunehmend fragwürdig. Dadurch entsteht die Notwendigkeit einer individualisierenden, normkritischen Reflexion im Entscheiden und Handeln. Einer dieser Familien gelingt es, die agrar-feudalistischen Konstruktionen von Wirklichkeit in Richtung autonomiebezogener Denkmuster zu rekonstruieren. Den anderen beiden Familien gelingt eine solche Transformationsleistung nicht: Sie werden mit gesellschaftlichen Umbrüchen nicht fertig, ziehen sich in den beschützenden Schoß des innenfamiliären Raumes zurück und leben für die (mythische) Rückkehr. Ihre Kinder werden in der Verbindung widersprüchlicher Grundorientierungen allein gelassen und scheitern in der Schule.

Diesen und vielen anderen Kindern in einer ähnlichen Konfliktsituation soll geholfen werden — in erster Linie durch den Aufbau von Verbindungssystemen an den Nahtstellen von Familie und Schule. Dieses Buch zeigt dazu einige praktikable Lösungsansätze auf, die im Interesse von uns allen nicht länger hinausgeschoben werden sollen.

Aus dem Inhalt:

Schulschwächen bei Kindern immigrierter Familien — Immigrierte italienische Familien — Die familienbiographische Fallrekonstruktionsmethode als sinnverstehender Untersuchungsansatz — Fallrekonstruktion von drei süditalienischen Immigrantenfamilien — Familiäre Wirklichkeitskonstrukte am Beispiel der Bereiche Lebensplan und Schule — Plädoyer für Strukturtransformationen in den Systemen Familie und Schule



RECHERCHES
UNIVERSITAIRES
ET MIGRATIONS

PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET INTERROGATIONS CULTURELLES

Sous la direction de
MICHELINE REY-VON ALLMEN

L'HARMATTAN / C.I.E.M.L.

Quel est le soutien psychologique et thérapeutique que les psychologues travaillant dans le champ éducatif peuvent offrir aux enfants, aux jeunes et aux familles de cultures différentes?

Comment dépasser les malentendus qui peuvent s'installer dans la relation si les représentations du monde, les attentes, les valeurs, les réseaux sociaux privilégiés, les loyautés, les modes d'expression des clients divergent de ceux des thérapeutes ou de la société dans laquelle ils vivent?

Zi que faut-il penser des tests psychopédagogiques, des diverses formes et des critères d'évaluation des connaissances, lorsqu'on s'adresse à des élèves dont les compétences linguistiques et culturelles de même que les rapports à l'école, à l'apprentissage et à la connaissance peuvent être différents de ceux de la communauté de référence?

C'est pour approfondir de telles questions que le GRA IC (Groupe de recherches actions de psychologues pour une éducation interculturelle) a développé son activité dans le cadre du programme d'"Expériences d'éducation interculturelle" du Conseil de l'Europe.

Le présent ouvrage est un écho de ces travaux, notamment du colloque international organisé en mars 1991. A travers ses trois parties (Questionnements à partir d'ancrages théoriques différents - Références culturelles et stratégies identitaires - Soutien psychologique et psycho-pédagogique en milieu pluriculturel et perspectives interculturelles), il offre au lecteur plusieurs regards et souligne la dynamique du champ, la place fondatrice et potentiellement créatrice de l'altérité et l'interdépendance des acteurs. Il invite chacun à entrer dans le dialogue.

Sous la direction de Micheline Rey-von Allmen

Tshinyingwinyu Mukuna - Geneviève Vermes - Marie-Rose Moro - Olivier Douville - Jocelyne Huguet - Claude Schauder - Pierre Dasen - Carmel Camilleri - Claude Clanet - Félix Neto - Jean Rahind Masumbuku - Dao Tu Khuong - Cécile Ortigues - Sylvie Mansour - Claudine Amstutz - Frédéric Rey - Arnaud Riou - Christine Othenin-Girard - Bernadette Vial - Michel Croisier - Sylvie Crotti - Ivana Mantese Curapil - Nino Rizzo - Miriam Frisman-Wenger - Rodolfo Rodriguez - Claude-Pierrette Béal - Sibilla Schuh.



RECHERCHES
UNIVERSITAIRES
ET MIGRATIONS

11^e FORUM PROFESSIONNEL DES PSYCHOLOGUES

VIOLENCES

Penser, agir, transformer

Du 29 juin au 2 juillet 1993
PARIS

LA VILLETTE - CITE DES SCIENCES

Organisé par
LE JOURNAL DES PSYCHOLOGUES

18, bd Camille Flammarion, 13001 Marseille
Tél : 91 62 22 77 - Fax : 91 62 22 82 - 36 15 Psychotel

Übersetzungen Traductions Traduzioni

Tenir compte des enfants

On me demande d'exprimer quelques pensées au sujet des conflits entre l'école et les parents. Je crois qu'il vaut mieux que je m'en tienne à mes propres expériences. A quel moment de tels conflits se sont-ils produits? Et pourquoi?

La réponse à la seconde question paraît plus difficile, mais pour moi, la réponse est claire. Les parents étrangers, donc les miens, étaient et sont confrontés à une société qui fonctionne selon des règles qui leur sont étrangères et difficiles à comprendre et qu'ils considèrent en conséquence avec méfiance. Le système scolaire italien se distingue du système suisse sur bien des points: en Italie, les élèves ne rentrent en général pas chez eux à midi, au degré supérieur on ne fait pas de sélection, la promotion est organisée différemment, les parents ne sont pas souvent consultés, etc. Pourtant, un autre facteur me semble plus important: mes parents fréquentèrent (ou ne fréquentèrent pas) l'école voilà 40 ans. Mon père a tout juste fait la première classe, puis il dut aller travailler à la forêt pour contribuer à l'entretien de la famille. Quant à ma mère, elle a pu faire quatre classes, puis ce fut le même destin. Ceci s'est passé au sud de l'Italie pendant ou juste après la guerre.

Le rapport de mes parents avec l'école suisse était très simple et évident pour moi aussi: Mes parents attendaient de moi que je satisfasse aux exigences de l'école et que ma carrière scolaire soit plus ou moins couronnée de succès, c'est à dire que j'acquière les conditions nécessaires à l'apprentissage d'un métier honorable (mon père

rêvait du métier de mécanicien). La tâche de l'école, c'était de me mener à ce but; outre cela, mes parents n'avaient que faire de l'école.

C'est ces parents que mes instituteurs et institutrices étaient sensés rencontrer. Un exemple: mes parents ne participaient jamais aux réunions de parents. La raison qu'ils avançaient était plausible: ils ne comprenaient pas suffisamment l'allemand. Cependant, cette raison en cachait une autre: ils ne voyaient pas pourquoi ils parleraient à l'institutrice tant que je n'avais pas de difficultés à l'école. Or, pour l'une de mes institutrices le contact avec les parents était très important. Elle insista, bien que je lui aie expliqué que cela ne servait à rien. Mon père et moi-même (l'interprète) assistèrent donc à la soirée. Mon père me fâcha dès le départ, car nous nous étions mis en route sans regarder la montre et nous arrivâmes 30 minutes trop tôt. Pour mon père, 20 heures, c'était une indication approximative, n'importe si l'on arrivait une demi-heure trop tôt ou trop tard. Après tout, il s'agissait d'une invitation et non du début du travail. Mon institutrice était au milieu des préparatifs, et notre arrivée intempestive la rendit manifestement nerveuse. Elle trouva pourtant un moment pour s'asseoir près de nous. Dans son mauvais allemand, mon père lui demanda si j'étais bon élève. Elle dit que oui et alla jusqu'à me louer. Et mon père d'ajouter: «C'est ce que j'espère, sinon...» et il esquissa une giflette. L'institutrice était choquée, elle me regarda avec compassion, j'étais gêné. Je comprenais qu'elle ne savait pas interpréter le geste de mon père. Mon père n'était nullement un homme brutal, il ne m'aurait jamais frappé si j'avais eu de mauvaises notes. Plus tard, l'institutrice demanda à mon père s'il était content de son

enseignement. Mon père ne comprit pas et je dus traduire. Il répondit: «Comment le saurais-je? Je ne suis pas enseignant, moi. Serait-elle peu sûre d'elle-même? Dis-lui que moi, profane, je ne me permettrai jamais de juger le travail d'un expert.»

Je traduisis: «En général, oui; seulement parfois trop de devoirs. En particulier, les élèves italiens ne devraient pas avoir de devoirs les après-midi où ils ont les classes d'italien.» L'institutrice, compréhensive, fit signe que oui et retourna à ses préparatifs.

Ce n'est pas parce que mon père avait dit des bêtises que j'avais mal traduit; je connaissais son attitude, et c'est pourquoi j'avais trouvé que sa présence à la réunion ne faisait aucun sens. J'avais mal traduit parce qu'après tout, mon père aurait dû défendre mes intérêts, et puisqu'il ne le faisait pas, c'était à moi d'y remédier.

Ces expériences, qu'ont-elles à voir à la résolution des conflits entre les parents étrangers et l'école? Vous direz: très peu. Cependant, ces souvenirs contiennent la clé de la solution de bien des conflits (je ne dis pas: tous les conflits). Il est illusoire de penser que les enseignants possèdent la culture des parents étrangers à tel point qu'ils peuvent aborder les conflits ou même les éviter. Inversement, il serait insensé d'exiger des parents, qui se trouvent être dans un système qui ne les laisse guère participer, qu'ils s'intéressent justement à l'école et s'engagent dans le monde scolaire. Et la langue et la culture scolaire leur sont étrangers. Ceux qui s'y retrouvent dans les deux cultures et leurs mentalités, c'est bien les enfants. C'est eux que l'enseignant doit prendre au sérieux, c'est à eux qu'il demandera s'il serait sage d'aller voir les parents chez eux. Et si les enfants ne veulent ou

ne peuvent pas s'exprimer par des mots, les enseignants s'efforceront de percevoir ce que désire l'enfant, et ensuite seulement ils agiront. Si la visite chez les parents gêne l'élève, qu'ils en tiennent compte aussi et renoncent au dialogue avec les parents. Ces propos seront peut-être mal vus, mais l'école doit servir l'enfant et ses intérêts, et non pas l'intégration ou l'assimilation des parents de l'élève.

Mais revenons à cette soirée. On discutait de l'éducation sexuelle, que nous venions de commencer. Quelques parents se plaignirent que l'institutrice nous avait posé la question si nous avions jamais vu nos parents nus. Mon père ne comprenait pas, et je lui racontai n'importe quoi. En effet, je ne désirais pas que mon père sache de quoi il s'agissait: il n'aurait pas compris que l'école fasse de l'éducation sexuelle. Et la question qu'avait posée l'institutrice aurait été, à ses yeux, une monstruosité. Il aurait douté de l'aptitude de l'enseignante pour cette profession et de ses qualités humaines. C'est ce que j'ai empêché. J'aimais mon institutrice, elle m'avait beaucoup donné. Pourquoi mon père aurait-il dû la détester pour la seule raison que certains contenus scolaires ne correspondaient pas à sa notion de l'école? Afin d'éviter des conflits inutiles à mes yeux, le mensonge «charitable» me sembla chose facile.

Un dernier exemple qui montre de quelle manière j'ai résolu un conflit. Cette même institutrice avait l'intention de transférer la classe dans la maison de vacances de la commune. A mes parents, ceci paraissait aberrant: dépenser quelques centaines de francs uniquement pour faire ailleurs ce qu'on fait tout aussi bien au collège. Voilà bien une folie des écoles suisses qui ne tenait pas debout. Je n'irais pas, et je le communiquerais à l'institutrice. Mais moi, je voulais absolument y aller! Mon institutrice le remarqua lorsqu'elle nous dit de verser d'avance une certaine somme. Elle me proposa de se rendre chez nous pour en discuter avec mes parents. Mais je savais que c'était inutile. Pour mon père, ç'aurait été un affront que de se faire raisonner,

surtout par une femme.

Elle suggéra de se faire accompagner par un collègue qui parlait bien l'italien. Mais ceci aussi me paraissait vain. Même si l'on arrivait à faire changer mes parents d'avis, ce serait une humiliation. Ce serait bien mieux de donner à mes parents la possibilité de changer d'avis eux-mêmes, sans confrontation avec mon institutrice. En conséquence, je dis à mes parents qu'ils devaient adresser une requête au directeur d'école pour que celui-ci me dispense et me place dans une autre classe pendant ce temps-là. Mon père comprit bien la démarche, mais il la trouvait trop compliquée (il aurait fallu trouver quelqu'un qui écrive la lettre), et mes parents me laissèrent partir à contre-cœur.

Par cet exemple, j'aimerais montrer qu'on peut parfois laisser faire les enfants. Souvent ils savent bien mieux comment s'y prendre. En même temps, je désire souligner que ce sont les enfants qui devraient se trouver au centre. Il est injuste de faire régner des principes au détriment des enfants. Si une jeune fille désire porter le voile à l'école pour se sentir entourée de sa culture d'origine à elle, qu'elle puisse le faire. Mais il ne faudrait pas qu'elle le fasse parce que ses parents l'y contraignent. De même, qu'elle ne porte pas le voile si elle ne le désire pas, quelles que soient ses raisons, et non parce que le règlement scolaire le lui interdit. Dans les deux cas, il faut que les enseignants soutiennent l'élève. Je sais bien que ma recommandation de tenir compte des enfants en pre-

mier lieu et en tout temps ne sert que peu à la résolution des conflits. Cependant, si mon point de départ est correct, nous avons fait un pas en avant.

Dans la confrontation entre les parents et l'institution scolaire, c'est cette dernière qui est évidemment plus forte. Si les parents imposent leur volonté, c'est presque toujours l'enfant qui en souffre; il fait bande à part, se fait remarquer, se fait écarter, et enfin paie souvent par l'échec scolaire. L'école devrait se montrer plus ouverte, donner davantage de place aux idées et souhaits des parents étrangers. D'autre part, ces parents étrangers, lorsqu'ils viennent me voir quand il y a problème, je m'efforce de les convaincre de s'adapter aux idées et aux objectifs de l'école suisse. Les étrangers ne pouvant pas modifier le système scolaire suisse, ils dépendent de la bonne volonté des Suisses. Par leur opposition, ils ne font finalement que du tort à leurs propres enfants.

Je me suis borné à relater des exemples de cas où il m'a été possible de résoudre ou d'éviter des conflits par des moyens plus ou moins simples. Mais souvent je n'ai pas réussi, et c'est alors que je suis devenu conscient qu'il est difficile de servir de médiateur entre des positions si divergentes. Parfois il n'y a pas de solution, et les enfants en souffrent. Ce n'est pas facile, il n'y a pas de panacée. Pour terminer, j'aimerais mettre en garde contre les illusions.

Franco Supino

Traduction: Hans Weber

Saisonnier

Je te comprends, pauvre saisonnier.
Des personnes égoïstes te maltraitent.
Tu es seul, sans famille.
Tu habites dans une baraque minable
Tu reçois un salaire misérable.

Viens chez moi, je t'accueillerai.

Riccardo

Réalisé avec le soutien de:

Conseil de l'Europe
Société suisse pour la recherche en éducation

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
et Départements cantonaux de l'instruction publique
Confédération Helvétique
Ambassade d'Espagne, Berne
Ambassade du Portugal, Berne

et l'appui financier de:

Johann Jacobs Foundation, Zürich
Migros-Genossenschafts-Bund, Zürich
SEVA-Lotteriegenossenschaft

Presidente Associazione InterDIALOGOS:

Micheline Rey

Coordinatore Comitato di Redazione:

Vittoria Cesari

Comitato di Redazione:

Vittoria Cesari, Charles Muller, Micheline Rey, Antonella Serra, Hans Weber

Sostituti:

Markus Truniger, Elisabeth Zurbriggen

Comitato di Edizione:

Membri individuali:

Cristina Alleman-Ghionda, Giuseppina Berto, Cécile Bühlmann, Vittoria Cesari, Armin Gretler, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charles Muller, Antonio Patrone, Micheline Rey, Antonella Serra, Markus Truniger, Silvana Vernazza, Hans Weber, Elisabeth Zurbriggen

Membri collettivi:

Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel
Secteur Accueil et éducation des migrants DIP, Genève

Inoltre hanno collaborato:

Doris Angst Nowik, Osvaldo Arrigo, Pieter Batelaan, Hüseyin Bekdik, Adriana Catti, Giorgio Gilardi, Ronald Halbright, Denys Jacot, Tom Leimdorfer, Mariella Marino, Michel Mégard, Danièle Moore, Hannelore Rizza Gross, François Simond, Franco Supino

Fiorellies: Fiorella Montefiori Kupfer

Inserto didattico: Michèle Déjardin-Burgat, in collaborazione con Denys Jacot

Responsabile testo: Hans Weber

Impostazione grafica e stampa:

TYPOVA Druck-Service
Postfach 87
3073 GÜMLIGEN

Diese Zeitschrift wurde auf Recycling-Papier gedruckt in 2.500 Ex.



INTER-DIALOGOS

Directeurs cantonaux de l'instruction publique
Bureau de l'instruction publique

Berne
Berne

Basel, Zürich
Kanton, Zürich
Verwaltung

Associazione InterDIALOGOS:

Comitato di Redazione:

Redazione:

Hans Weber, Charles Muller, Micheline Rey, Antonella Serra, Hans

Hans Weber, Elisabeth Zurbriggen

Edizione:

Individuali:

Hans Weber, Giuseppina Berto, Cécile Bühlmann, Vittoria
Gretler, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charles Muller,
Micheline Rey, Antonella Serra, Markus Truniger, Silvana
Hans Weber, Elisabeth Zurbriggen

Attivi:

Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel
Département de l'éducation des migrants DIP, Genève

collaborato:

Hans Weber, Osvaldo Arrigo, Pieter Batelaan, Hüseyin Bekdik,
Giorgio Gilardi, Ronald Halbright, Denys Jacot, Tom
Mariella Marino, Michel Mégard, Danièle Moore, Hannelore
François Simond, Franco Supino

Isabella Montefiori Kupfer

Redattore: Michèle Déjardin-Burgat, in collaborazione con

Redazione: Hans Weber

Redazione grafica e stampa:

Druck-Service

GENÈVE

Das Heft wurde auf Recycling-Papier gedruckt in 2.500 Ex.

InterDIALOGOS Boîte postale 1747 2002 Neuchâtel

Vers une démarche de gestion des conflits

Considérations préalables

Dans le cadre de la formation à l'enseignement spécialisé, organisée par l'Ecole normale de Neuchâtel, j'ai été sensibilisée à une pédagogie s'appuyant sur les activités d'expression ludique et créative.

Lors de la mise en oeuvre de telles activités dans ma classe enfantine, j'ai observé que les conflits socio-cognitifs rencontrés par des élèves de 4 à 6 ans étaient un réel moteur d'apprentissage pour eux. Dans ces circonstances-là, tous les enfants éprouvaient beaucoup de plaisir à s'approprier les connaissances émergeant des interactions vécues, entre eux et avec les objets.

De plus, au plan relationnel, j'ai constaté qu'ils coopéraient et collaboraient sans se disputer ni se bagarrer, contrairement à ce qui pouvait se passer, assez souvent, dans d'autres leçons et pendant les récréations où il y avait beaucoup de tensions, d'agressivité, voire de violence, ce qui m'obligeait à intervenir régulièrement pour rétablir le calme et une certaine harmonie.

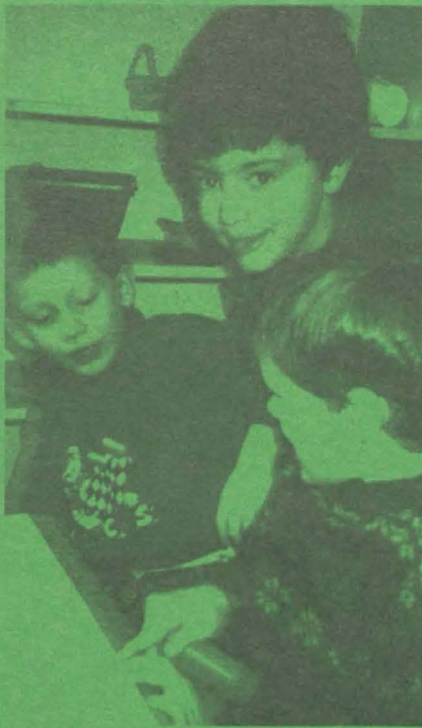


Partant du constat que mes élèves étaient capables d'affronter les conflits socio-cognitifs et d'unir leurs potentialités pour les résoudre solidairement, j'ai formé l'hypothèse qu'ils pourraient également "apprendre" à gérer, ensemble, les conflits interpersonnels, d'ordre socio-affectif, qui se présentent tous les jours en classe.

Dans un premier temps, j'ai été un peu désemparée face à ce problème pédagogique: comment faire gérer, par des élèves, des conflits de groupe, dans un cadre (la classe) où ce genre de problèmes est la plupart du temps résolu par une intervention "magistrale" de l'adulte, qui s'érige en juge ou en arbitre; bref qui fait régner la discipline, l'ordre? Par ailleurs, comment modifier la représentation que les enfants ont (se font) de l'école et de la maîtresse, qui conforte encore cette dernière dans de tels rôles? En réponse à ces premières ques-

tions, j'ai décidé d'adopter quelques principes, susceptibles d'orienter et de soutenir la nouvelle démarche que j'envisageais:

- les enfants et la maîtresse ont des émotions, des sentiments qui doivent être reconnus, dont il faut accepter l'expression dans la classe, même si cela conduit à des heurts;
- le conflit étant une "réalité", l'intention pédagogique est de le gérer et de le résoudre par des voies non-violentes;
- tout conflit est une "chance", une occasion d'apprentissage social pour les élèves (peut-être aussi pour la maîtresse!);
- les élèves ont les potentialités, les ressources nécessaires pour résoudre leurs conflits par la négociation.



M'inspirant de lectures (1) ou de cours sur la dynamique des groupes et les méthodes de résolution des problèmes de groupe, j'ai tenté de mettre en place une démarche favorisant l'apprentissage de mes élèves:

1. Vérifier qu'ils ont conscience du conflit et s'assurer qu'ils souhaitent le résoudre autrement que par la violence, par exemple.
2. Clarifier le problème, le conflit, en analysant ses causes et ses origines, afin que chacun puisse se représenter les changements à effectuer pour atteindre le but souhaité.
3. Répertorier avec eux les solutions possibles et choisir ensemble celle qui paraît être, pour tous, y compris la maîtresse, la meilleure pour résoudre le problème perçu.
4. Imaginer en commun les mesures concrètes à prendre pour mettre en application la solution retenue.
5. Fixer ensemble les critères d'évaluation des résultats.

Illustration

Les conflits

Des bagarres éclatent à tout bout de champ entre deux ou plusieurs

enfants; il y a beaucoup de bruit durant certaines activités; l'ambiance de la classe est mauvaise, etc.; ce sont autant de symptômes de l'existence de conflits au sein d'une classe.

La prise de conscience du problème

Les élèves ont-ils conscience qu'il y a un problème ou est-ce seulement l'opinion de la maîtresse?

Lorsque les enfants se plaignent d'être agressés, de ne pas pouvoir travailler ou jouer tranquillement; quand il y a des pleurs, des cris ou des bouderies, la maîtresse peut, par exemple, demander à tous les enfants de dire leurs ressentis, leurs opinions sur ce qui se passe. Ces échanges ont pour but de faire apparaître les éventuels avis convergents et divergents sur la situation vécue, de favoriser l'expression des émotions (je suis fâché, je suis en colère, j'ai peur, je n'aime pas, je m'en fiche, ...), mais aussi de favoriser la reconnaissance, par l'ensemble du groupe-classe, qu'il y a un problème et qu'il est souhaitable d'améliorer la situation.

Dans cette phase, la maîtresse veille à ne pas induire les prises de position, à éviter les jugements moraux ou les critiques personnalisées; elle adopte un rôle d'animatrice de la discussion; elle facilite les interactions entre les membres du groupe.

Lorsque les élèves ne donnent pas de signes apparents qu'ils perçoivent le problème, alors que la maîtresse le constate, on peut recourir à des techniques sociométriques, à des jeux de rôles ou à des jeux théâtraux (par exemple: une partie du groupe présente une scène dans laquelle les élèves d'une classe s'entendent bien; un autre groupe "joue" des élèves qui se disputent continuellement). La discussion qui suit de telles activités peut aider la classe à prendre conscience de l'existence de son propre conflit.

La clarification du problème

Le but de cette phase est de permettre à chaque enfant de comprendre en quoi consiste le problème (quelles sont ses causes? ses origines?) et de déterminer ce qui doit et peut être modifié pour obtenir l'amélioration désirée par la classe.

Avant d'entreprendre ce travail d'élaboration, la maîtresse s'assure que la mise à distance des émotions a bien été réalisée dans la phase précédente; cas échéant, elle favorise encore leur expression (verbalement ou corporellement).

Des procédés diversifiés peuvent être utilisés pour la clarification des





problèmes; le choix dépend du type de conflit déposé.

Personnellement, j'utilise volontiers le brainstorming quand il s'agit de comprendre l'origine des bagarres, des disputes, des malentendus, ou encore quand il y a un conflit entre les règles formelles, institutionnelles, et les règles informelles mises en place spontanément par les élèves pour gérer leur vie de groupe.

Par exemple, à ma question "à quoi sert la bagarre?", les élèves ont donné les réponses suivantes: pour se défendre, pour le plaisir (Je n'y avais jamais pensé!), pour faire sa place, pour aider un copain, parce qu'il ne voulait pas m'écouter, pour être le plus fort, je ne peux pas m'en empêcher, parce que ma voisine est trop calme.

Ou encore à la question "à quoi sert l'école?": apprendre, jouer, lire, dessiner, apprendre l'allemand, apprendre pour aller à l'Université, bricoler, travailler, à rien (!), faire des fautes pour apprendre plus, faire un métier, faire passer le temps (!), aller à la piscine, réfléchir, voyager avec la maîtresse, aller en camp, pique-niquer, faire des soleils, jouer avec la neige, se marier (!), faire des gâteaux, avoir congé (!).

Ces deux exemples montrent combien peuvent être nombreuses les situations conflictuelles potentielles, vu la diversité des opinions et des attentes. L'exploitation des

résultats du brainstorming permet au groupe de prendre conscience des accords et des désaccords, de se faire une idée plus claire de ce qu'elle voudrait réaliser, donc de déterminer les éléments à changer, à discuter, pour que la vie en classe soit plus agréable pour chacun. L'exploitation du brainstorming favorise parfois l'expression de points-de-vue inattendus: "les différences, c'est bien, ça nous apprend d'autres choses", "j'avais peur de venir à l'école, je croyais que je devais lire et écrire et je ne sais pas".

J'aime aussi bien procéder à l'analyse des conflits lors des bilans qui suivent les activités

d'expression ludique et créative: toute la classe étant assise en cercle, les élèves disent à tour de rôle comment ils ont vécu l'activité, les difficultés rencontrées, les découvertes et apprentissages réalisés. C'est souvent l'occasion de signaler les conflits rencontrés dans les interactions avec les camarades, de préciser comment ils ont pu être gérés, ou non.

La recherche de solutions

Généralement, la première réaction des élèves, lorsque je leur demande ce que nous pourrions envisager pour améliorer la situation, est de donner les solutions scolaires "classiques": il faut interdire, punir, sanctionner, gronder, etc.

Pour dépasser ce stade, je leur propose souvent des jeux de rôles (deux enfants "jouent" la situation conflictuelle), du mime, du théâtre de marionnettes, du dessin, etc. Toutes ces activités d'expression favorisent une mise à distance des "rituels" de l'école et ouvrent ainsi les voies de l'imagination.

Je relève au fur et à mesure toutes les propositions énoncées au tableau, ou sur une grande feuille de papier. Ensuite, parmi toutes les solutions évoquées, nous recherchons celle qui paraît la meilleure, pour les enfants et pour moi, eu égard aux changements à opérer.

Quelques exemples de solutions retenues pour éviter de régler les dissensions par la violence: mimer



son mécontentement; organiser des jeux d'agression symbolique avec des ballons, des cordes; faire semblant de lutter, de se battre, mais sans toucher l'adversaire; jouer le conflit avec les marionnettes; faire des moments de relaxation, etc.

La mise en application

Dans cette phase, il s'agit, pour les élèves, d'élaborer les modalités d'application de la solution retenue: comment la mettre en pratique; quelles règles de fonctionnement élaborer, compte tenu du contexte scolaire; comment contrôler le fonctionnement. En fait, les enfants doivent construire leurs propres régulations de vie en groupe.

Ici, la maîtresse doit admettre les propositions des élèves, même si elle sait que leur mise en application reste aléatoire et qu'il y aura des échecs. Elle cherche surtout à

vérifier que chacun a une représentation suffisamment claire de ce que cette application de nouvelles règles comporte comme ajustement des attitudes individuelles, personnelles.

Les critères d'évaluation des résultats

Ici, les élèves doivent trouver des critères simples, par exemple: les conflits qui se sont présentés ont tous été réglés sans violence et à la satisfaction de chacun; il y a eu des bagarres ou non; chacun a été attentif à ce que les conflits ne restent pas "camouflés".

Remarques finales

La gestion des conflits réclame beaucoup d'efforts et de patience de la part des élèves et de la maîtresse. En effet, c'est un long et

persévérant travail de la part de chacun: quand une solution est trouvée, ce n'est généralement pas encore la solution. De nombreux échecs jalonnent la démarche; il est nécessaire de bien les analyser, de repenser la solution retenue ou son application, en fonction des expériences, et de réajuster, de remanier, les modalités d'action ou d'évaluation.

Parfois, le découragement s'installe et, avec lui, la tentation de tout abandonner. Ce serait toutefois dommage, d'une part, parce que les élèves n'auraient pas eu la possibilité d'aller au terme de l'expérience, donc ne pourraient pas utiliser leurs découvertes pour construire une connaissance nouvelle et, d'autre part, parce que la maîtresse elle-même se retrouverait dans ses rôles habituels, ce qui engendrerait assurément chez elle un certain sentiment de frustration. Enfin, la notion d'efficacité, chère à tout enseignant, doit être vue dans une perspective temporelle: tout changement d'habitudes et d'attitudes ne peut se réaliser que dans la durée!

(1) M.A. Bany et L.V. Johnson

"Dynamique des groupes
et éducation"
Dunod / Organisation
et sciences humaines /
Paris, 1969

*Michèle Déjardin-Burgat,
maîtresse d'école enfantine,
Neuchâtel,*

*en collaboration, pour la mise
en forme et la rédaction du texte, avec*

*Denys Jacot, maître à l'Ecole
normale de Neuchâtel*



Numero 2/93

novembre 1993

Idee, esperienze e notizie per l'educazione interculturale in Svizzera

Idées, expériences, nouvelles pour l'éducation interculturelle en Suisse

Ideen, Erfahrungen, Nachrichten für die Interkulturelle Erziehung in der Schweiz



INTER- DIALOG

Dossier:

Accueillir, accueillants, accueillis

Accogliere, essere accolto

Aufnehmen und aufgenommen werden

SOMMAIRE

EDITORIAL 3

FIGURELLIES

La festa di compleanno 4

DOSSIER

Accueillir, accueillants, accueillis	
Accogliere, essere accolti	
Aufnehmen und aufgenommen werden	
Les enseignants et l'accueil des enfants migrants	6
Zur falschen Zeit am falschen Ort	8
Accueil: le biais des langues	9
Jumelage au Cycle de Pinchat	11
Empfangsklassen heissen im Kanton Zürich Sonderklassen E	13
Classe d'accueil: passerelle d'hier à demain	15
L'enfant non francophone dans les classes vaudoises: réalités	17
Die Aufnahme der Ausländer/innen durch die Städtische	
Koordinationsstelle für Ausländerfragen in Zürich	18
S'accueillir les unes les autres au Centre Camille-Martin	21
Accueils et échanges de classes	23
Enfants de tous pays, tendez vos mains meurtries...	26
Accueillir, accueil, accueillant...	
Histoire ancienne pour temps moderne	28
Bonjour, nous vous saluons cordialement!	29
L'association «Livres sans frontières – Suisse»	
«Verein Bücher ohne Grenzen – Schweiz»	31

BLICK AUF DIE SCHWEIZ

FENÊTRE SUR LA SUISSE

FINESTRA SULLA SVIZZERA

BS: HSK – Weiss die rechte Hand, was die linke macht?	32
FR: Atelier de journalisme pour une ouverture interculturelle	33
Le tour du monde en quatre-vingts minutes	35
GE: La brochure «Bienvenue à Genève»	36
NE: Adieu aux racines latines	36

BLICK AUF DIE WELT

FENÊTRE SUR LE MONDE

FINESTRA SUL MONDO

Die multilinguale Gesellschaft und die monolinguale Schule	37
--	----

AIEI/IAIE 41

FREIE FEDER

PLUME LIBRE

PENNA IN LIBERTÀ

Des langues d'origine deviennent langues d'enseignement:	
La fin d'un apartheid pédagogique?	42
Un document: «Gestion des conflits: jeux de lutte»	44

MITTEILUNGEN

INFORMATIONS

NOTIZIE 45

ÜBERSETZUNGEN

TRADUCTIONS

TRADUZIONI 49

Foto e disegni:

Copertina

Manuel Grau

Pag.: 5, 28

Manuel Grau

Pag.: 6, 14, 16, 43

M. Jean-Pascal Morier,
TVCO, Genève

Pag.: 11, 12

I. Jäger

Pag.: 20

INTERFOTO, Genève

Pag.: 19, 21, 22

Centre Camille-Martin

Pag.: 26, 27

DURMO EDIS – Bosnia

Pag.: 14

Disegno tratto dal
diapasonor
«Il viaggio di Miza», scritto
da Ramiza Sadiki (allieva
di 4a media – S. M.
Lodvino) e illustrato da
Cristina Schera (docente
di tedesco presso la
stessa scuola).

Pag.: 10, 24, 25, 29, 30

Disegni tratti dal
vademecum di «ch
scambio di giovani»,
Soletta 1991

Abonnements

(2 numéros par année)

Prix/Preis/prezzo:

Privé	Fr. 15.-
Institution	Fr. 30.-
Soutien (Unterstützung) dès	Fr. 50.-

- L'abbonamento non disdetto
si intende automaticamente
rinnovato per l'anno successivo

- L'abbonement non révoqué
est automatiquement renouvelé
pour une année

- Das Abonnement verlängert sich
automatisch um ein Jahr, wenn
es nicht gekündigt wird

Editorial

Accueillir...

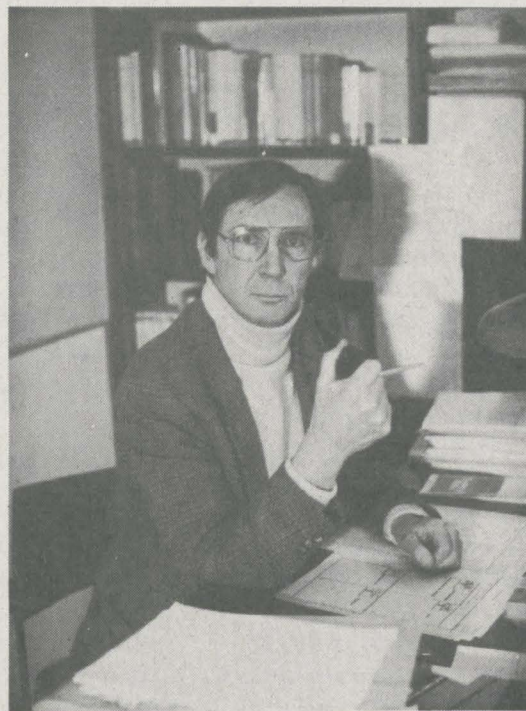
Au moment où le sens profond de ce verbe semble se perdre de plus en plus dans les remous d'une crise qui engendre la crainte et provoque le repli sur soi, InterDIALOGOS a choisi d'en illustrer et d'en valoriser la portée. Notre revue consacre donc son traditionnel «Dossier» à cet acte social qu'est l'accueil de l'Autre en donnant la parole à celles et à ceux dont l'expérience et la sensibilité justifient un message à la fois actuel et nécessaire.

Les mots dont nous usons chaque jour sont, dans toutes les langues, un héritage que les générations transforment pour l'adapter aux nécessités du temps: leur signification est donc déterminée par l'évolution des contextes socio-culturels. Aussi, retrouver la trace et l'origine (l'étymologie) des mots, c'est retrouver non seulement leur substance première mais encore les influences qui ont en quelque sorte forgé leur personnalité au cours de l'histoire. C'est enfin en comprendre la fonction sociologique à une époque donnée.

Il n'est heureusement pas indispensable de disposer d'une connaissance savante de sa propre langue pour avoir conscience du sens et de la portée des mots que nous utilisons pour exprimer nos intentions. Mais «Quand dire, c'est faire» (Austin), la responsabilité du locuteur qui parle d'«accueillir» est peut-être socialement plus engagée que dans d'autres circonstances. Laissons donc aux auteurs de notre «Dossier» le soin de le démontrer en nous limitant, à titre d'introduction, à l'aspect linguistique du thème d'aujourd'hui.

Si l'on considère, en guise d'exemple, le cas du français, «accueillir» découle du latin populaire «*accolligere*», c'est-à-dire, entre autres significations, celle d'associer ou de réunir; c'est aussi, jusqu'au XVI^{ème} siècle, celle d'aider, ou encore de protéger.

«Accueillir», c'est donc produire un acte social en vue de «mettre ensemble» ce qui jusqu'alors était encore étranger (de



«*extraneus*»: qui est extérieur) et par conséquent hors de la famille. D'autre part, «*accolligere*» est lui-même formé de «*colligere*», un composé ancien de «*legere*», c'est-à-dire cueillir, ou rassembler, lier, choisir par l'esprit (d'où «*élire*» et «*intelligence*») et enfin, par une évolution de sens: lire. Lire, c'est donc encore et toujours accueillir, assembler, mais au sens actuel, assembler par les yeux des choses visibles pour construire du sens, comme l'expression «*legere oculis*» le signifiait déjà à l'époque latine. Du point de vue historique, celui qui accueille a donc la qualité de «*lecteur*», c'est-à-dire un être doué d'«*intelligence*» dont le rôle est d'unir, de «*lier ensemble*», comme le nom l'indique.

Les langues vivent et évoluent au rythme des sociétés qui les parlent, et le temps n'est que le cadre de cette évolution. Prendre conscience de ce rapport du sens au temps – «accueillir» aujourd'hui – c'est non seulement dire, mais aussi faire de manière responsable ces actes qui contribuent à fonder la solidarité humaine.

Charles Muller

La festa di compleanno

di Fiorella Montefiori Kupfer

Quel giorno Elizabeth arrivò in classe tutta eccitata. Stringeva fra le mani un pacchetto di cartoncini rosa e cominciò a distribuirli a tutte le compagne.

«Sabato è il mio compleanno!» esclamò. «Ho il permesso di organizzare una festa e siete tutte invitate! La mamma ha detto che potremo anche ballare, per cui, mettetevi tutte eleganti, d'accordo?» La piccola Ruth faceva girare e rigirare il cartoncino rosa fra le mani e non riusciva ancora a credere alla sua fortuna!

La sua famiglia si era trasferita da poco in quella cittadina vicino a Boston, lei era appena entrata nella nuova scuola e non aveva ancora trovato un'amica.

Ma adesso! Che splendida occasione! Elizabeth l'aveva invitata, quindi voleva dire che aveva voglia di fare amicizia...

Ruth tornò a casa camminando su una personale nuvoletta di felicità, rosa come quel cartoncino che le apriva nuovi orizzonti.

«Non sarò più sola!» pensava. «Diventerò l'amica del cuore di Elizabeth e anche delle altre...

Il vestito elegante non era un problema.

Ruth ne aveva un bellissimo che le avevano comprato per il matrimonio di sua cugina. Tutto bianco, con delle maniche a palloncino e i pizzi in fondo alla gonna.

Le stava molto bene e Ruth sapeva che non avrebbe sfigurato in mezzo alle sue compagne.

La notte prima della festa quasi non riuscì a dormire. La mamma le aveva stirato il vestito e l'aveva provato, volteggiando davanti allo specchio. Ora il suo bel vestito bianco era là, appeso alla finestra di fronte al letto e lei non riusciva a staccare gli occhi da quella immagine vaporosa...

Alla fine si addormentò con un sorriso sulle labbra.

Il giorno dopo l'eccitazione e la gioia di Ruth erano alle stelle.

«Mamma, mi lavi i capelli? Mi fai le trecce? Oppure mi metto un nastro fra i capelli? O un fiore di seta?» La madre di Ruth scosse la testa, con un'ombra di sorriso.

«Bambina mia, è solo una piccola festa di compleanno... Non sei stata invitata alla Casa Bianca!»

«Ma è la prima volta che mi invitano, mamma!» esclamò Ruth. Cosa le importava della Casa Bianca? L'importante era la casa di Elizabeth!

Elizabeth era la bambina più bella, più brava, più popolare della classe. Come faceva la sua mamma a non capire l'importanza di quell'invito? E perchè aveva quello sguardo strano negli occhi? In ogni caso Ruth aveva troppo da fare per preoccuparsi di sguardi strani.

Si mise davanti allo specchio e cominciò a prepararsi. Prima la sottogonna rigida che faceva sembrare il vestito come la corolla di un fiore... le calzine bianche e le scarpette di vernice.

Ruth si mise di profilo davanti allo specchio ed ammirò quelle sue scarpette che sembravano fatte apposta per ballare. Con un so-

spiro di gioia si infilò il vestito: era bellissimo! E i suoi capelli erano lucenti e risaltavano luminosi contro il nastro rosa che li ornava.

Ruth fece una piroetta davanti allo specchio, sorrise al suo viso felice, afferrò il pacchetto ornato di nastri colorati con dentro il regalo per Elizabeth. L'aveva comprato lei, con i suoi risparmi, e ne era davvero orgogliosa: una bella sciarpa di seta, azzurra come gli occhi della sua cara compagna di scuola!

«Vado, mamma!» gridò tutta eccitata.

«Divertiti, bambina mia,» disse piano sua madre, sempre con quella strana espressione negli occhi.

Ruth, per strada, aveva voglia di correre per arrivare prima e, nello stesso tempo, aveva voglia di andare pianissimo, per prolungare quel momento di felicità...

«Ehi, Ruth, come sei elegante!» le gridò una vicina dalla finestra. «Dove vai?»

«A una festa!» le gridò Ruth di rimando e continuò la sua strada, facendo dondolare il pacchetto colorato del dono.

Finalmente arrivò alla casa di Elizabeth.

Era una bella casa, grande, con un portico bianco davanti e tanti cespugli fioriti nel giardino.

Ruth tirò un profondo respiro, si sistemò velocemente il nastro rosa nei capelli, salì gli scalini di marmo e si avviò alla grande porta d'ingresso, sotto il portico.

Da dentro si sentiva già la musica e il chiacchiericcio festoso delle sue compagne...



Ruth sorrise e allungò la mano verso il campanello.

Quando la porta si aprì, una cameriera in uniforme la guardò dall'alto.

«Ah, piccola,» disse. «Sei tu. Vieni, gira intorno alla casa ed entra dalla porta di dietro.»

Senza capire, Ruth restò a guardare il battente che si chiudeva. Poi, a passi lenti, fece quello che le era

stato detto: fece il giro della casa e andò a bussare alla porta di dietro. La stessa donna le aprì e, senza parlare, la fece entrare in cucina.

«Siediti,» le disse.

«Prendi,» le disse poi, mettendole in mano un piattino. Ruth chinò automaticamente gli occhi. Sul piatto una grossa fetta di torta al cioccolato aveva lo stesso, preciso colore delle sue piccole mani...

«Mangia,» le disse tristemente la cameriera, guardandola con un'espressione che era la stessa che Ruth aveva già visto negli occhi di sua madre.

«Mangia, piccola. E poi va' a casa.» La donna allungò una mano, nera come la sua, a sfiorarle il viso. «Credevi davvero che ti avrebbero fatto entrare dalla porta davanti...?»

Les enseignants et l'accueil des enfants migrants

Quelques réflexions à partir de deux enquêtes menées dans le canton de Vaud



L'objectif de cet article est d'apporter quelques éléments de réflexion sur la question de l'accueil des enfants non francophones en partant du point de vue des enseignants directement concernés. En nous basant sur deux enquêtes récentes réalisées dans le canton de Vaud, nous tenterons de cerner la manière dont les enseignants envisagent l'accueil et l'intégration de ces enfants et décrivent leurs pratiques en la matière. En conclusion, nous chercherons à discuter de certaines des demandes exprimées par les enseignants.

La première étude a été réalisée en automne 1992 auprès de 177 enseignants de classes d'accueil et de cours intensifs de français¹. La

seconde a été effectuée en juin 1993 auprès de 175 maîtres de classe de 4^e année primaire, de 7^e et de 8^e année de la division terminale à options 2 accueillant dans leur classe un ou plusieurs élèves non francophones arrivés depuis moins de deux ans en Suisse. L'analyse de cette dernière enquête est en cours et donnera lieu prochainement à une publication.

Les modalités d'accueil

L'accueil des enfants non francophones se déroule dans le canton selon trois grandes modalités:

- intégration des élèves dans une classe régulière avec organisation de cours intensifs de français (CIF) individuels ou en

petits groupes pour une durée minimale de trois mois;

- classes d'accueil regroupant pour une période pouvant aller jusqu'à une année des élèves non francophones;
- structure mixte avec intégration l'après-midi dans une classe régulière et matinée dans un groupe d'accueil dans lequel les élèves suivent des cours (de français essentiellement) qui leur sont spécialement destinés.

Les enseignants de cours intensifs de français interviennent en priorité auprès d'enfants intégrés dans les classes primaires, et c'est au niveau secondaire que l'on trouve le plus souvent les classes d'accueil à plein temps. Les groupes d'accueil, quant à eux, se rencontrent dans les deux ordres d'enseignement. D'après notre enquête, environ 40% des classes de 4^P, 7^eDT ou 8^eDT accueillent un enfant non francophone arrivé depuis moins de deux ans; chacune de ces classes compte en moyenne deux enfants de ce type. Il peut s'agir d'élèves sortant d'une classe ou d'un groupe d'accueil intégrés totalement à la classe régulière ou d'élèves qui n'y sont intégrés que pour une partie des heures.

Comment les enseignants perçoivent-ils l'accueil des enfants non francophones?

Dans leur grande majorité, ces enseignants jugent positivement leur action auprès des enfants non

accueillis essere accolto werden

francophones aussi bien au niveau de son efficacité que de la satisfaction qu'ils en ont retiré. L'accent est mis essentiellement sur l'acquisition de compétences en langage oral, domaine où les enseignants ont tendance à situer prioritairement les besoins des enfants.

Les enseignants sont pour plus de la moitié d'entre eux conscients de l'importance que représente pour les enfants la recherche de nouveaux repères et le maintien des liens avec la culture d'origine, mais ils ne sont qu'une minorité à adopter des pratiques visant à aider l'enfant à établir ces ponts. La formation des enseignants joue ici un rôle important puisque les personnes qui possèdent une formation complémentaire au brevet d'enseignant sont d'avantage sensibles aux aspects identitaires et sont plus nombreux à tenter de les intégrer à leur pratique.

Les enseignants de classe d'accueil ou de CIF ne font que rarement appel à des personnes de langue étrangère ou à des enseignants de langue et de culture d'origine qui pourraient faire office de médiateurs entre la culture des élèves et celle du pays d'accueil. Le domaine des relations avec les parents est perçu de son côté comme peu prioritaire bien qu'une partie relativement importante des enseignants s'en déclarent peu satisfaits.

Les besoins qu'ils expriment se situent pour l'essentiel au niveau du matériel pédagogique à disposition, matériel qu'il jugent mal adapté.

Ils expriment également le souhait d'instaurer une meilleure collaboration avec les enseignants de

classes régulières; ce désir se manifeste particulièrement chez les enseignants ayant reçu une formation complémentaire ou possédant une certaine expérience.

Les maîtres de classes dans lesquelles des enfants non francophones sont intégrés

Ces enseignants développent eux aussi en majorité une perception positive de ces élèves et des progrès réalisés par eux en cours d'année. La situation particulière de l'élève non francophone et ses besoins en terme d'identité ne sont pris en compte que par les enseignants pour qui la question de l'accueil est jugée prioritaire ou par ceux qui ressentent l'intégration de ces élèves comme problématique, notamment en raison du nombre d'élèves non francophones intégrés à la classe. Ces enseignants sont plus nombreux à vouloir différencier leur enseignement en recourant à d'autres formules de travail ou en adoptant du matériel d'enseignement complémentaire; ils sont davantage également à rencontrer les parents de leurs élèves non francophones et sont généralement très ouverts à l'idée d'assurer une meilleure collaboration avec les enseignants des classes d'accueil.

Dans leur grande majorité, les maîtres de classe ayant participé à cette enquête estiment qu'il n'est pas bon de souligner les différences des élèves non francophones. Ils sont donc sensibles de ne pas créer de discrimination à leur égard et de ne pas les enfermer dans leurs différences.

Ces deux études mettent en évidence chez les enseignants un sentiment de satisfaction vis-à-vis du travail réalisé auprès des enfants non francophones. Il s'en dégage également l'impression

qu'un accent particulier est porté à l'intégration rapide de ces élèves à l'école vaudoise au détriment parfois de la prise en compte de leur situation particulière et des besoins qui en découlent.

Quels moyens pour quelle intégration?

Les résultats de ceux deux enquêtes ouvrent les interrogations suivantes:

- Comment tenir compte du souhait exprimé par les enseignants de classes d'accueil et de CIF ainsi que les maîtres de classe de parvenir à une meilleure collaboration?
- Quelle place donner aux différences et aux besoins spécifiques des enfants non francophones de façon à éviter aussi bien leur mise en marge que le renforcement par l'école de leur sentiment de déracinement?
- Comment répondre aux demandes exprimées par les enseignants en matière de formation complémentaire aux questions touchant à l'accueil et à la scolarisation des enfants non francophones?

Les travaux sur la réussite scolaire des enfants migrants (notamment ceux de B. Charlot et J.-Y. Rochex³) montrent que la réussite scolaire est liée à la possibilité pour l'élève de donner sens à l'école, de l'intégrer à un projet et de lui permettre de se situer par rapport à ce qu'il a fait antérieurement à l'école de façon à l'aider à construire une certaine continuité.

La formation donnée aux enseignants devrait permettre de mieux faire apparaître ces besoins et de montrer de quelle manière il est possible d'en tenir compte dans la pratique en aidant par exemple

l'enfant à situer ses apprentissages par rapport à ce qu'il a fait auparavant.

L'instauration d'une collaboration enseignants d'accueil et maîtres de classe est l'occasion d'assurer une meilleure coordination des interventions auprès des enfants non francophones. Elle devrait conduire également à ce que soient précisés les objectifs attendus de l'intégration partielle de l'enfant à une classe régulière. Cette meilleure concertation entre enseignants d'accueil et de classes régulières pourrait également s'étendre au domaine des relations avec les parents dont l'importance n'est pas suffisamment considérée.

Michel Nicolet
chercheur au Centre Vaudois
de Recherches Pédagogiques
Lausanne

1. Nicolet, M. L'accueil des enfants non francophones dans le canton de Vaud. Quelques opinions d'enseignants de classe d'accueil et de cours intensifs de français. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, novembre 1992 (92.104).
2. La DT (division terminale à options) regroupe de la 6e à la 9e années les élèves ayant les moins bons résultats scolaires.
3. Charlot, B., Rochex, J.-Y., Donner sens à l'école. Migrants-Formation, 1992, numéro 81.

Deutsche Übersetzung S. 49

Zur falschen Zeit am falschen Ort

Résumé: Dans le canton d'Argovie, l'année passée, plus de jeunes entre 15 et 17 ans parlant une langue étrangère sont arrivés que jamais. Cependant, moins d'ouvriers sont demandés que dans le passé. Notre système éducatif est appelé à trouver une solution à ce problème.

Warum haben wir so viele neu-zureisende, fremdsprachige Jugendliche zwischen 15 und 17?

Im vergangenen Jahr stellten wir fest, dass der Anteil der 15 bis 17 jährigen fremdsprachigen Einreisenden (Seiteneinsteiger) im Vergleich mit den andern Alterskategorien stark zugenommen hat. Folgende drei Gründe spielen dabei eine zentrale Rolle:

1. Die sich in fast allen Ländern verschlechternde Wirtschaftslage veranlasst viele Familienväter dazu, ihre Söhne und Töchter für die letzten 1 bis 2 Jahre ihrer Schulzeit in die Schweiz kommen zu lassen. Unsere Schulen haben bei den meisten Ausländerfamilien einen guten Ruf. Eine gute Ausbildung wird in fast allen Familien für sehr wichtig gehalten.
2. Unter den aufgenommenen Familien aus dem Kriegsgebiet befinden sich viele Jugendliche.
3. Die gesetzlich festgelegte Mindestgrösse einer familienwürdigen Unterkunft verlangt von den hier arbeitenden Familienvätern das Vorweisen einer

entsprechenden Wohnung vor dem Familiennachzug. Je grösser nun eine Wohnung ist, desto teurer ist sie in der Regel. So entscheidet sich manch ein Familienvater in einer ersten Phase für die kleinstmögliche Wohnung und lässt die im Heimatland bereits schulpflichtigen, älteren Kinder in der Obhut der Grosseltern. Der Nachzug dieser Geschwister wird so lange wie möglich hinausgeschoben. Oft liegt dann die gesetzlich verlangte, grössere Wohnung in einem andern Dorf. Die bereits eingeschulten Kinder müssen die Schule wechseln, die älteren Geschwister, die sich in der neuen Situation oft nur mühsam zurechtfinden (Pubertät – zum Teil bereits beendete obligatorische Schulzeit im Heimatland – ein Vater, den man nur während der Ferien erlebte – jüngere Geschwister, die im schulischen Bereich überlegen sind) müssen eingeschult werden. Schule, Jugendliche und Eltern sind stark gefordert.

Die Fähigkeit, deutsch zu sprechen, ist nicht identisch mit Intelligenz

oder:

Fremdsprache ist nicht gleich Fremdsprache.

Wir sind stolz, ein viersprachiges Land zu sein. Wir schätzen Fremdsprachenkenntnisse hoch ein – sofern es sich um die «richtigen»

Fremdsprachen handelt: Französisch, Italienisch, Englisch. Oft reisen jedoch Jugendliche ein, die in ihrer Heimat nebst ihrer Muttersprache 1 bis 3 Fremdsprachen beherrschten – leider aber die «falschen»: Türkisch, Serbisch, Kroatisch oder Russisch sind nicht gefragt. Die Fähigkeiten in den nicht gefragten Sprachen werden auch nicht geprüft. Jugendliche werden anhand ihres Defizits in den gefragten Sprachen eingestuft. Ehemals gute Schülerinnen und Schüler finden sich plötzlich in einer Schulstufe wieder, die ihren Fähigkeiten nicht entspricht. Auf die erste Enttäuschung folgen Motivationsverlust, Perspektivlosigkeit, Resignation. Enttäuschte Jugendliche suchen sich ihre eigenen Profilierungswege – unabhängig von ihrer Nationalität.

Schritte in die richtige Richtung

Das Problem ist erkannt. Es stellt sich in der ganzen Schweiz:

- Mehr Jugendliche denn je reisen ein.
- Weniger Arbeitsplätze denn je stehen zur Verfügung.
- Unter den Jugendlichen gibt es Schülerinnen und Schüler mit einer guten Vorbildung.

Trotz der unterschiedlichen kantonalen Schulsysteme ist eine enge interkantonale Zusammenarbeit sehr wichtig. Bereits funktionierende Lösungsmuster können studiert, übernommen, angepasst werden. Strukturen für diese Jugendlichen müssen rasch geschaffen werden, damit sie ihren Fähigkeiten ent-

sprechend ausgebildet werden können. Der Kanton Aargau überprüft gegenwärtig die Aufnahmebedingungen und Fördermassnahmen an den Mittelschulen. Die Vorlehre (Arbeit in einem Betrieb, Unterricht an 3 Halbtagen – Schwerpunkt Deutschunterricht) als mögliche Vorstufe für eine Lehre soll den zu Einreisebeginn meist sehr motivierten Jugendlichen wieder eine Perspektive aufzeigen – ihnen und uns Mut machen auf eine gemeinsame Zukunft hin.

Anita Schärli Wegmüller
Leiterin der Fachstelle
für interkulturelle Erziehung
im Erziehungsdepartement
des Kantons Aargau

Accueil: le biais des langues

Zusammenfassung: Wer sich dem Fremden durch dessen Sprache nähern möchte, sollte sich sowohl auf positive Erlebnisse wie auch auf Gefahren gefasst machen.

A Neuchâtel, une étudiante du Cours de vacances 1993 de l'Université écrivait, en réponse à la question : «Que vous a apporté l'apprentissage intensif du français?»: «J'ai épousé un Suisse l'an passé et me suis soudain trouvée, sourde et muette, dans une région dont je ne comprenais pas la langue et où personne ne parlait la mienne. Il n'y a rien de plus frustrant que cette situation où l'on fait figure d'imbécile, alors qu'on a tant de choses à dire. Je suis capable désormais de m'exprimer,

et c'est comme si je sortais d'internement».

Ce témoignage rappelle de nombreuses situations, plus dramatiques. En effet, l'exemple ci-dessus ne comporte aucun aspect social ou personnel pouvant conduire à des situations conflictuelles d'intégration, si ce n'est le côté linguistique. Mais il démontre aussi l'importance de ce facteur, même quand tout le reste est favorable. Or l'accueillant peut se trouver en présence de personnes privées de parole par ignorance de notre langue, mais qui vivent des situations personnelles difficiles. Ce fut le cas en 1978, par exemple, lors de l'arrivée des «Boat people» asiatiques dans le canton de Neuchâtel. Au vu des énormes difficultés d'apprentissage du français

que ces réfugiés rencontraient et à la demande du Département de l'instruction publique, le Centre de linguistique appliquée de l'Université a été mandaté pour étudier les structures du vietnamien et j'ai été chargée de cette tâche, passionnante par ailleurs. Cette étude a apporté aux enseignantes chargées de l'accueil de ces jeunes gens des connaissances phonétiques et syntaxiques de cette langue et une meilleure appréhension des problèmes rencontrés par ces apprenants. Mais surtout, le fait qu'une francophone s'intéresse à leur langue a aidé ces adolescents à surmonter un blocage psychologique qui les empêchait d'apprendre le français. En effet, constatant mes propres difficultés à essayer de communiquer en vietnamien, ils acceptaient mieux les leurs en français. De plus, je renforçais leur identité en m'intéressant, à travers



leur langue, à leur culture. Mais cette expérience nous a appris le plus important, à quoi nous ne nous attendions pas: nous n'avions pas affaire uniquement à des Vietnamiens! Nous nous étonnions en effet que les membres du groupe se querellent fréquemment, allant même jusqu'aux coups à la récréation. Un jour, je m'approche d'une jeune fille et lui demande si elle veut se joindre au groupe qui m'enseigne le vietnamien. «Je ne suis pas Vietnamiennne», me dit-elle. Surprise, je lui demande ce qu'elle est: «Cambodgienne». Nous avons ainsi découvert, deux mois après leur arrivée en Suisse, que la moitié du groupe était de langue khmère et ressortissants d'un pays ennemi du Vietnam. Les incessantes bagarres s'expliquaient par des raisons politiques. Je me suis aussitôt penchée sur les structures du khmer. Quant aux responsables des réfugiés, mis au courant de la diversité du groupe, ils ont pris des mesures pour ne plus blesser, par ignorance, les uns et les autres. Voici, à mon avis, un piège exemplaire de l'accueil et une démonstration de nos trop fréquentes lacunes concernant les personnes venues d'ailleurs.

Aujourd'hui, avec l'afflux de celles-ci, au nationalisme souvent exacerbé, nous risquons plus que

jamais de commettre ce type d'erreurs. Il est temps que nous cessions de confondre Iraniens et Arabes qui, bien qu'ils soient musulmans, parlent les uns une langue indo-européenne comme la nôtre et les autres une langue sémitique. Seule l'écriture est commune aux deux systèmes.

Et qu'en est-il des langues des personnes venues des pays de l'est? Certes, il est loin le temps où on téléphonait au Centre de linguistique appliquée pour avoir des renseignements sur la langue yougoslave! Mais qui aurait imaginé, jusqu'à l'an passé, qu'outre le serbo-croate, le slovène, le macédonien et l'albanais, il existait une langue bosniaque parlée en Ex-Yougoslavie? Une étudiante a désigné ainsi sa langue maternelle sur une fiche destinée aux enseignants du laboratoire de langue et qui nous aide à connaître, dès leur arrivée, les difficultés probables de prononciation des apprenants, selon leur provenance. Surprise, j'ai consulté un collègue spécialiste du slave qui m'a expliqué que cette langue n'existait pas et que notre étudiante parlait sans doute le serbe. Roula refusait d'écrire le mot «serbe» sous «langue maternelle» et affichait ainsi son appartenance au groupe musulman de Bosnie, en «inventant» une langue.

Je deviens prudente, d'ailleurs, lorsque je recours à d'autres langues que le français pour expliquer des phénomènes linguistiques généraux dans les leçons que je dispense aux étudiants de langue étrangère dans le cadre du Séminaire de français moderne de l'Université. Comme je ne peux parler que de ce que je connais, ce sont toujours les mêmes langues qui reviennent: portugais, turc, vietnamien, persan, arabe, sans parler de l'italien, de l'espagnol, de l'allemand et de l'anglais¹. Or il n'est pas rare, depuis quelques années, que des étudiants viennent ensuite me reprocher gentiment de ne jamais mentionner le polonais, le hongrois ou le tchèque. Une Irannienne m'a même complimentée sur mes connaissances du persan, en ajoutant qu'il était temps que je me mette à apprendre l'arménien, sa langue maternelle. Voici donc de quoi orienter les recherches de ces prochaines années!

Ces quelques lignes ont un seul but: avertir les personnes qui s'occupent d'enfants venus d'ailleurs que chaque individu arrive chez nous avec ses savoirs et sa langue, reflet de son identité et objet de

¹ Non, je ne parle pas toutes ces langues! J'ai seulement étudié les structures de la plupart d'entre elles.

fierté qu'il est judicieux de mettre en valeur, mais aussi parfois avec des réticences sur leur parler réel. De plus, les accueillis ne réagissent pas toujours favorablement à l'intérêt que nous portons à leurs langues. Certains y voient une violation du seul bien qu'ils possèdent et peuvent ressentir notre curiosité comme l'invasion illicite d'un territoire qui leur appartient. Il faut alors respecter ce besoin de protéger une sorte d'intimité et le refus de partager des connaissances.

Il existe aussi des personnes qui ont une piètre image de leur langue et pensent qu'elle ne vaut pas la peine d'être étudiée. Ce sont des adultes et des enfants qui risquent d'avoir également une représentation dévalorisante d'eux-mêmes. Dans ces cas-là, il vaut la peine de faire un effort pour montrer la richesse de la langue qui est la leur, toujours porteuse d'une culture riche et ancienne. Ces projections négatives proviennent généralement de l'attitude des parents qui, souhaitant que leurs enfants réussissent leur intégration et leur avenir, croient que seule la langue du pays d'accueil est porteuse de progrès.

Intégration ne doit pas signifier gommage des spécificités linguistiques et culturelles de l'accueilli, mais reconnaissance et respect de celles-ci. Certes, la complexité actuelle est telle qu'il faut être prudent, comme le prouve l'exemple bosniaque. Mais il suffit souvent de manifester sa curiosité à l'égard de la langue de l'accueilli pour qu'il se sente reconnu comme individu à part entière et porteur de connaissances. C'est alors que commence l'acceptation de la langue d'accueil et un apprentissage motivé de celle-ci.

Françoise Redard Abu Rub
Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

Jumelage au Cycle de Pinchat, ou la pédagogie interculturelle au quotidien

Zusammenfassung: Bericht über einen Versuch in einer Klasse der Genfer Orientierungsstufe. Die Partnerschaft einer Aufnahmeklasse mit einer «gewöhnlichen» Klasse soll zu einem neuen Verständnis des Begriffs «Aufnahme» führen dadurch, dass Tag für Tag durch Begegnung und Austausch eine dynamische interkulturelle Pädagogik aufgebaut wird.

Les élèves d'une classe de 7ème ouvrent leur porte et accueillent leurs camarades de 7ème Accueil

L'expérience de jumelage reconduite pour la troisième année consécutive est une façon de rompre l'isolement des élèves de classe d'Accueil. Le jumelage amène tous les acteurs à concilier

les principes d'une communication interculturelle et les contraintes du milieu scolaire. Les choses ne vont pas d'elles-mêmes, car nous sommes plutôt habitués à penser en terme de diffusion de connaissances plutôt que de partage d'un savoir.

Dès leur arrivée, les élèves de classe d'Accueil, grâce au soutien de leurs camarades, ont accès à des activités qui leur sont hélas réservées habituellement plus tard, à cause «du handicap linguistique» (ateliers en mathématique, en observation scientifique, exposés et interviews en français par exemple). Quant aux élèves de la classe jumelée, leur rôle ne se limite pas à celui de médiateur entre enseignant et élève: ils se livrent également à l'exercice délicat de reformuler un



Les élèves des deux classes préparent un petit spectacle et confectionnent à cet effet des masques

savoir fraîchement acquis. Les enseignants eux, redéfinissent leur fonction et sont contraints à une plus grande mobilité à l'égard des programmes, de leurs collègues, des élèves.

Pédagogie interculturelle et contraintes du système scolaire

C'est bien au nom d'un principe idéologique que la pédagogie interculturelle rallie les enseignants: respect de la différence, tolérance à l'égard de l'autre sont les termes qui sous-tendent la démarche. C'est au quotidien que nous tentons de la vivre. Premier écueil si banal et pourtant si prégnant dans la vie scolaire: penser qu'un public scolaire multiculturel induit naturellement une pédagogie interculturelle. Le jumelage est la démonstration que les choses sont plus complexes. Contraintes institutionnelles telles que contraintes-horaires (comment faire en sorte que deux classes se rencontrent si les heures entre les deux ne sont jamais couplées?),

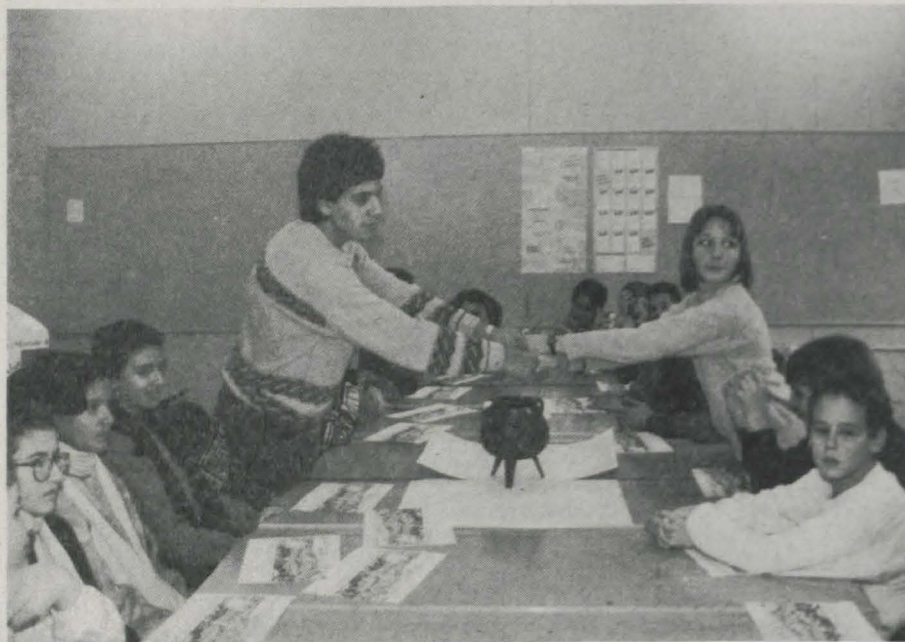
constitution des postes des enseignants – pour ne citer que les plus évidentes – freinent les échanges ou sont invoquées pour justifier les difficultés de collaboration. Le mode de fonctionnement des enseignants (individualisme trop souvent relevé, communication très déficiente, attachement au programme) ne favorise pas les échanges interclasses. Dès lors, la constitution même d'une équipe pédagogique, première étape essentielle de la démarche, pose problème.

Pour une nouvelle définition de l'accueil des enfants migrants

Après de nombreuses tentatives, de multiples tâtonnements, remaniements, l'équipe enfin réalisée, formée des maîtres des deux classes jumelées, cerne mieux les priorités. Si les remarques à caractère xénophobe sont rarement exprimées dans les établissements, il n'en demeure pas moins un certain nombre de résistances sournoises que nous nous effor-

çons de détourner ou d'explicitier. Pas de doute, le jumelage nous aide à «revisiter nos pratiques», selon la formule consacrée. Il dérange et c'est parce que nous nous sentons déstabilisés que nous sommes obligés de reconsidérer nos pratiques. A la question «Que faire pour les élèves étrangers?», nous préférons la suivante: «Que faire ensemble avec eux?». C'est un changement d'optique non négligeable. Il ne s'agit plus «tout simplement» d'assimiler ces nouveaux élèves. Leur intégration est soumise à des contacts que nous avons voulus quotidiens entre les deux classes, à des confrontations régulières, à des négociations avec les élèves, mais aussi entre nous enseignants. C'est à travers ces échanges que nous construisons une pédagogie interculturelle. La dynamique est la condition de son existence dans les établissements. La pédagogie interculturelle ne se donne pas à voir comme telle, ni dans les livres. Le jumelage nous contraint à nous détacher de l'écrit si fortement ancré dans nos mentalités scolaires, qu'il nous semble quelquefois qu'il suffirait d'échanger des recettes de cuisine ou faire une concession au programme en lisant un conte albanais ou portugais pour pratiquer une pédagogie interculturelle. Le jumelage nous oriente plutôt vers des échanges, des négociations préalables au choix de stratégies, de contenus. A travers ces contacts indispensables qui guident notre démarche, s'élabore une pédagogie interculturelle d'une richesse que nous souhaitons communiquer et partager avec d'autres collègues, d'autres élèves.

Rien de spectaculaire. Un travail de fourmi qui peu à peu opère des transformations chez tous les acteurs impliqués. Nous optons de



Les élèves des deux classes en compagnie de leurs professeurs célèbrent la fête genevoise de l'Escalade

plus en plus résolument pour l'ouverture, le décloisonnement sous toutes ses formes – concrètement pour le travail interdisciplinaire, le travail en interactions que nous avons tant de mal, de par notre mode de fonctionnement, à pratiquer.

Le bénéfice de l'expérience paraît si évident à certains d'entre nous, que nous n'imaginons plus d'enseigner autrement. Et les élèves? S'ils ont quelquefois l'impression d'être bousculés, (ils sont beaucoup plus sollicités grâce aux échanges que dans les autres classes), ils

apprennent dans l'un et l'autre groupe à partager leur temps scolaire qui n'est plus dévolu uniquement à l'exécution d'un programme. Leur collaboration mutuelle participe à la construction d'un savoir non seulement scolaire mais qui relève aussi de la capacité à vivre ensemble, à communiquer en débusquant l'implicite, les non-dits, à concilier différences et partages d'idées, à exprimer et surmonter les conflits inhérents à une communication interculturelle. Autant d'apprentissages indispensables à la vie sociale de chacun et

dont l'acquisition éprouvée cimenterait des relations d'amitié.

Accueillir prend alors un sens nouveau pour chacun de nous dans l'établissement scolaire: ce n'est plus recevoir un élève étranger, non-francophone, c'est aller à sa rencontre dans tous les sens du terme, aussi bien au niveau psychologique qu'au niveau social et cognitif.

*Bernadette Badoud-Volta
Enseignante de français en classe
d'accueil au Cycle d'Orientation
de Pinchat - Genève*

Empfangsklassen heissen im Kanton Zürich Sonderklassen E

Ich frage mich, vor wie vielen fremden Personen das Kind mit seinem Vater schon gestanden ist, seinen Namen gesagt hat, dem Vater zugeschaut hat, wie er Formulare ausfüllt, wie der Vater die fremde Person geduldheischend angesehen hat, weil er sich nicht gut ausdrücken kann, wie oft das Kind Vaters Hand ergriffen hat, nachdem eine Tür geschlossen wurde.

Am Dienstag kommt eine neue Schülerin. Sie ist elf Jahre alt, kommt aus Bosnien und heisst Mirsada. Ich denke daran, wie ich in einer neuen Schulklasse gerne empfangen worden wäre, damals als Kind. Ich erinnere mich, wie ich all die vielen Kinder der letzten Jahre empfangen habe, bevor sie ein Jahr in meiner Sonderklasse E verbringen:

Am Vortag sammele ich das Material zusammen, das zur Begrüssung an Mirsadas Platz liegen soll: bunte Dinge, ein Heft, eine Mappe, «Mein erstes Deutsch-

buch», ein Bleistift, ein Gummi. Den Schülerinnen und Schülern erzähle ich: «Wir bekommen eine neue Mitschülerin.» Die Mädchen rufen begeistert aus, die Knaben maulen: ein Mädchen. «Wer zeigt ihr alles Neue, du weisst doch noch, wie dir Jadranka alles gezeigt hat, als du neu warst, und dir Sok und dir Marko, weisst du noch?» Am Dienstag bin ich früher in der Klasse als sonst. Pünktlich steht sie mit ihrem Vater vor mir: klein, blass. Ich halte ihre Hand ein wenig länger, führe sie zu ihrem Platz, stelle sie vor: das ist Mirsada. Der Vater gibt mir die Personalien, erhält von mir den Stundenplan, Unterlagen über das Schulsystem, die Anmeldung für den Muttersprachkurs und eine Liste notwendiger Dinge: Schwimmzeug, Turnkleider, Zahnbürste. Er ist sehr höflich.

Da ruft Dashmir: «Ich will die Neue nicht, sie soll gehen!» Eisige Stille. Mir schießt es durch den Kopf:

hoffentlich versteht sie wirklich noch kein Deutsch! Der Vater schaut verlegen an mir vorbei...

Sonderklassen E sind Empfangsklassen für Kinder und Jugendliche, die wie kostbares Strandgut in die Schule gespült werden. In der Sonderklasse E werden sie für ein Jahr sprachlich und sozial auf die Schule vorbereitet. So heisst es offiziell. Wir wissen längst, dass diese Kinder oft besser in einer Regelklasse aufgehoben wären, in der die Lehrerin und die Mitschüler den Sprachaufbau und die Aufnahme in die neue Umgebung gestalten. Aber das ist unter den gegebenen Umständen – grosse Klassen, noch zu wenig spezifisch ausgebildete Regelklassenlehrer/-innen – eine hohe Anforderung...

Diese Empfangsklassen haben jedoch ihre Besonderheiten, die auch für das Regelklassensystem wünschbar sind. Eine Besonderheit der Sonderklassen E ist, dass Zeit genug ist, ein Kind willkommen zu



«Il primo giorno, quando il direttore ci ha portate nell'aula di seconda media, io avevo tanta vergogna con tutti quegli allievi che ci guardavano»

heissen. Ohne Druck und Notenzwang wird das Neue bekannt gemacht, Wort für Wort eine Welt erobert. Die Schülerzahl ist relativ klein, so dass Intensität und Nähe entstehen können. Die hohe Lernmotivation der Schüler, die deutsche Sprache zu lernen, lässt Spontaneität und eine Themenvielfalt zu, die das Schulzimmer für alle zu einem lebendigen Lern- und Erlebnisort werden lässt.

Eine weitere Besonderheit – aber dies ist eher eine nicht zu verhindernde

Erschwernis – ist, dass die Kinder einfach kommen und gehen, zu jedem Zeitpunkt des Jahres. Heute kommt Mirsada, letzte Woche kamen Yamine und Hattice, und wer im nächsten Monat kommt, weiss ich noch nicht. Das setzt Flexibilität und Offenheit voraus, bei mir und bei den Schülerinnen und Schülern. Und Sicherheit: ich will, dass Mirsada aufgenommen wird, dass sie zu ihrem Recht kommt, dass sie sich wohlfühlt, dass sie lernt. Und alle anderen auch. Zusammen.

Nach einem Jahr hat Mirsada wieder einen Empfang. Sie wird in einer fünften Klasse von ihrer Klassenlehrerin und den Kolleginnen und Kollegen als neue Schülerin aus der Sonderklasse E empfangen. Es sei denn, Mirsada hat im Laufe des ersten Jahres ihre zukünftige Klasse schon kennenlernen können, wie das in einer Sonderklasse E/Mischform der Fall ist. Dann ist es leichter. Wird sie wieder blass unter der Tür stehen, wird wieder jemand rufen: «Ich will sie nicht?» Dann versteht sie die Worte, dann hat sie schon im Tram, im Supermarkt, auf der Strasse erfahren, dass sie nicht überall willkommen ist. Hoffentlich ist sie inzwischen stark genug, um zurückzugeben: «Aber ich will hier sein! Du wirst mich schon noch kennenlernen!»



Ingrid Ohlsen
Pädagogische Mitarbeiterin, Sektor
Ausländerpädagogik
Pädagogische Abteilung der
Erziehungsdirrektion Zürich

Classe d'accueil: passerelle d'hier à demain

Zusammenfassung: Unter den vielen Rollen der Aufnahmeklasse gibt es eine wesentliche: auf das Kind hören und seine Vergangenheit genügend in Betracht ziehen, um ihm zu ermöglichen, zunächst einmal in der Gegenwart zu leben, um dann an die Zukunft zu denken. Die Unmöglichkeit, Zukunftspläne zu schmieden, wirkt für jegliche Integration als Bremsklotz. Daher besteht die zweite Aufgabe der Unterrichtenden und anderen Beteiligten darin, dem Schüler und der Schülerin die Möglichkeit zu geben, diese Zukunft zu schaffen.

Considérations préalables

Alors qu'on m'avait demandé d'écrire un article évoquant mes années d'enseignement en classe d'accueil, j'ai réalisé qu'après dix ans j'avais surtout envie de raconter des histoires: des histoires vraies d'enfants, toutes différentes et toutes uniques que j'ai eu la chance de connaître. Peu de certitudes, peu de généralités, pas de méthode universelle, pas de règles valables pour tous, mais une constante improvisation, dont il ne reste finalement que la richesse des vécus partagés un moment.

Mais le thème proposé étant «accueillir et être accueilli», il fallait essayer de tirer une synthèse plutôt que de raconter simplement le parcours de X, de Y, de Z... et de tant d'autres.

Quel lien pouvait-il y avoir entre l'envie de raconter ces histoires de vie et la compréhension de ce que signifie «accueillir» dans ce type de classes? C'est à cette question que

je tenterai de répondre aujourd'hui, mais elle n'est qu'une des multiples facettes de la complexité et de la richesse que j'ai rencontrées dans ce travail.

Patchwork d'histoires

Accueillir un adolescent migrant, n'est-ce pas tout d'abord créer le climat pour qu'il se sente libre de partager ou non un bout de sa propre histoire avec quelqu'un? Même s'il choisit de ne pas l'évoquer, le passé est omniprésent et s'impose aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant. Il n'y a donc pas d'autre choix que d'en tenir compte et de favoriser en même temps la création d'un groupe-classe. Il s'agit à la fois de valoriser les différences, mais aussi de développer des solidarités en soulignant les ressemblances!

Comment, en effet, enseigner le français à Y., si je ne prends pas en compte son absence totale de scolarité antérieure, sont séjour dans les camps de réfugiés? Comment comprendre que B. ne puisse pas réussir scolairement si je ne sais pas que plane quotidiennement sur lui la menace d'un renvoi dans son pays d'origine? La décision tombe et nous nous préparons le mieux possible, ou le moins mal possible, à ce départ... Mais le surlendemain B. est là, un recours ayant été accepté.

Il y a aussi E., absent continuellement... à cause d'un nouveau-né semble-t-il; nous découvrons, en nous rendant chez lui, que toute la famille, y compris le bébé, vit dans une petite pièce. La mère, sommelière, doit s'absenter;

le père, sans travail, déprimé, est incapable de prendre en charge quoi que ce soit. Si des solutions pour rendre ce présent viable ne sont pas trouvées, comment espérer d'E. le moindre apprentissage? Ou bien cette famille bosniaque, où le téléphone est branché toute la nuit sur la ligne qui retransmet les radio-amateurs du pays en espérant entendre des nouvelles de la famille et des amis restés là-bas. Il est presque impossible chez eux, de parler de l'enfant même cinq minutes... Quelle place a-t-il, lui et son avenir? Comment ne pas évoquer aussi cet adolescent kosovar, qui après avoir vécu caché dans un pays européen, puis caché dans son propre pays, se retrouve en Suisse, en ne sachant vraiment aucune langue? L'évocation de situations difficiles ou très particulières pourrait remplir des pages...

Mais c'est peut-être le privilège des enseignants de classes d'accueil d'être confrontés à des situations peu banales, à des cultures, à des comportements très différents qui les obligent à en tenir compte: il s'agit alors d'adapter le cadre scolaire et parfois, de favoriser un changement des conditions de vie de l'enfant ou d'aider sa famille à résoudre certains problèmes.

Permettre de vivre au présent

Accepter une réalité si différente, si nouvelle pour eux, représente une grande difficulté pour des adolescents migrants, et il s'agit de prendre en compte suffisamment le vécu et les caractéristiques de chacun pour leur permettre tout

simplement d'être là. Il est nécessaire de reconnaître la différence, de respecter la diversité des cultures pour permettre aux élèves de s'ouvrir à la découverte de ce qui les entoure, d'apprendre et d'utiliser les outils langagiers nécessaires à la vie de la classe et au quotidien. Ceci constitue pour moi le premier palier de l'accueil.

Le second, à mon avis, est, pour l'adolescent, la découverte qu'il peut trouver une place dans un groupe-classe, avec son vécu et ses différences. Si l'enseignant est d'abord seul à être au courant d'un bout des «histoires» de chacun, il est possible que certains aspects de ce vécu puissent être partagés en groupe à mesure que le langage commun progresse, que le groupe se forme, et que les relations deviennent plus chaleureuses. Les élèves ont l'occasion également d'apprivoiser, à travers des intégrations partielles, la relation avec des élèves et enseignants de classes ordinaires et découvrent alors qu'ils ne sont pas seuls à vivre leurs difficultés. En échangeant leur vécu face à «l'extérieur», ils parviennent ainsi à créer une solidarité, au-delà des différences.

En général, cette étape se fait sans trop de difficultés et si, au départ, il faut parfois de nombreuses semaines pour que l'élève soit simplement là, rares sont ceux qui ne parviennent pas, au bout de quelques mois, à «être au présent» et à acquérir les savoir-faire indispensables et une connaissance de la langue suffisante pour le quotidien.

Entrouvrir la porte de l'avenir

Toute autre est la difficulté, pour l'enseignant, d'être accueilli avec



sa préoccupation de l'avenir des élèves et sa conviction que, dans la plupart des cas, cet avenir est lié à des apprentissages langagiers, culturels et scolaires!

Dès qu'il ne s'agit plus seulement d'apprendre ce qui est directement utile au présent, mais aussi d'acquérir des connaissances plus scolaires, on se heurte souvent à des blocages. Plus de progrès, plus de nouvelles acquisitions...

Comment ouvrir la question de l'avenir quand aucun projet familial n'est possible, ou quand tout séjour à long terme est incertain? Patient dialogue... contact avec la famille, évocation peu à peu du futur, ou des futurs possibles, pour cet adolescent, ici ou ailleurs. Elaboration de ce qu'il est utile de connaître, de savoir faire, et qui servira ici et là-bas. Parvenir à répondre même partiellement à cette question me paraît fondamental pour ces élèves, même

s'il ne s'agit que d'un avenir à court terme. Permettre cette réponse, aider à l'élaborer, me paraît être une troisième phase essentielle et une tâche importante des divers intervenants en classe d'accueil.

A partir du moment où l'élève parvient à envisager «un ou des avènements», il peut poursuivre son apprentissage au-delà des besoins du quotidien, s'appuyer sur son vécu et son expérience dans la classe d'accueil pour se prendre en charge dans une classe ordinaire. La classe d'accueil a alors rempli ses principaux objectifs.

*C. Rufer
Enseignante en classe d'accueil
Neuchâtel*

Note.

Les classes d'accueil reçoivent tous les élèves non francophones récemment arrivés en Suisse.

L'enfant non francophone dans les classes vaudoises: réalités

Les réflexions présentées dans les lignes suivantes sont un extrait d'un travail réalisé pour le cours «Apprendre dans des contextes pluriculturels», cours du Centre de Formation et de Recherche Appliquée en Psychologie et Sciences de l'Education de l'université de Neuchâtel, donné par Mmes Vittoria Cesari et Anne-Nelly Perret-Clermont.

Définition de la problématique

La problématique de l'accueil des élèves non francophones est aujourd'hui plus que jamais d'actualité. Dans le canton de Vaud, une série de mesures ont été prises afin de faciliter l'intégration de cette population scolaire. La richesse et la diversité des moyens proposés par l'institution scolaire semblent devoir répondre à la majorité des situations qui se présentent.

Qu'en est-il de la prise en charge de ces enfants en dehors des structures spécifiques, pour autant qu'elles soient distribuées, soit au moment où ils réintègrent les classes «normales»?

Le travail que nous résumons ici n'est qu'une première tentative d'approche de cette réalité. Nous avons tenté de mieux cerner en quoi les enseignants généralistes adaptent leurs méthodes d'enseignement à ce public particulier. A ce premier axe s'ajoute une réflexion sur la perception qu'ont les différents acteurs les uns des autres.

Cadre et outils de la recherche

La recherche s'est réalisée dans des classes des degrés 1 à 4 de l'enseignement primaire et 6 à 8 du secondaire. Les questionnaires ont été remplis par 15 enseignants, 233 élèves francophones et 56 non francophones. Par élèves non francophones, nous entendons tous les enfants qui sont arrivés dans une classe vaudoise après août 1991.

Des questionnaires spécifiques ont été présentés à chacune des catégories d'acteurs citées ci-dessus. La majorité des items se retrouve sous une forme adaptée dans chaque type questionnaire. Pour nous, il s'agissait ainsi de confronter les perceptions de chaque catégorie entre elles. En plus de ce «parallélisme» construit, les questions étaient organisées autour de trois axes:

- niveau individuel
- niveau des relations interpersonnelles
- niveau socio-culturel.

Commentaires

Les commentaires que nous apportons ci-dessous doivent être compris comme des pistes de réflexion, la dimension de ce travail ne permettant pas une analyse statistique fiable.

a) L'élève accueilli

Nous imaginions voir apparaître des difficultés considérables quant à l'intégration de ce groupe, or ce n'est pas le cas. Dans les limites du

questionnaire, ces difficultés sont décrites comme relativement modestes par tous les partenaires. Ce positivisme, de la part des enfants non francophones, peut cependant aussi être compris comme une réponse aux attentes qu'ils imaginent être celles de l'institution. Il peut cacher une réalité plus complexe, aux niveaux culturel, psychosocial et affectif, difficile réalité qui place les performances et la réussite scolaires à l'arrière plan.

b) L'élève accueillant

Nous pensions, relativement à cette catégorie d'acteurs, recueillir des réactions plus empreintes de rejets, de xénophobie. (Dans le questionnaire, nous avons laissé un espace pour la parole «rapportée» des parents.)

Les préoccupations des enfants ne sont pas dans ce champ-là. Les problèmes qu'ils évoquent se situent dans le présent de la vie de la classe, ils sont d'ordre scolaire, parfois relationnel.

Ce constat pourrait nous éloigner de la perspective interculturelle et de sa pertinence au niveau des enfants; pour eux, les vraies difficultés sont du domaine de la communication dans leur réalité scolaire.

c) Les enseignants

Le discours des enseignants face aux enfants non francophones est empreint d'attention, du souci de la prise en compte des aspects interculturels, de la centration sur

l'accueil de l'enfant et du confort de cet accueil. On lit partout une volonté de bien faire face à une intégration réussie de l'enfant.

Cet aspect positif peut être lu au niveau des représentations, des réponses aux attentes liées à la mission de l'enseignant.

Pourtant, la réalité de la classe n'appuie pas ce constat. On observe peu ou pas de prise en compte de la diversité, de l'interculturalité dans l'approche des apprentissages scolaires.

Aucune différenciation réelle de l'enseignement n'est réalisée au niveau de la classe normale: la gestion de la différenciation est attribuée dans le discours des maîtres titulaires, à l'enseignant spécialiste de l'accueil, du cours de français intensif.

La seule approche différenciée concerne la prise de conscience des difficultés d'apprentissage, des barrières cognitives. Un peu comme si l'enfant apparaissait comme un «être scolaire», d'abord, et pas comme un individu social.

Conclusion

L'articulation de notre travail autour du dépouillement effectué fait apparaître la distorsion entre les discours et la réalité.

L'approche réalisée autour des trois catégories d'acteurs paraît intéressante et fournit un bon éventail d'informations.

La pertinence du choix porté sur l'objet «classe normale» est con-

firmée, sur le plan pédagogique en tout cas. L'enseignant titulaire n'a que peu de moyens et de formation pour gérer et pour mettre en œuvre une pédagogie tenant compte des contraintes et réalités interculturelles.

Les freins institutionnels sont nombreux, mais peu explicites: tout se passe comme si les contraintes institutionnelles étaient telles que, bien que protégeant parfois les acteurs, elles «faussent» les perceptions, les prises de conscience, comme les élans ou les projets que chacun, élève ou enseignant, pourrait faire jaillir au grand jour d'une école «lieu privilégié d'accueil»!

Alain Chaubert et Pierre Kolly

Die Aufnahme der Ausländerinnen und Ausländer durch die Städtische Koordinationsstelle für Ausländerfragen in Zürich

Die Städtische Koordinationsstelle für Ausländerfragen besteht seit 25 Jahren. Ursprünglich als Geschäftsstelle einer «Kommission zur Assimilierung der Ausländer» gegründet, wurde sie dem Wirtschafts- und Gesundheitsamt der Stadt Zürich angeschlossen (Ausdruck davon, Ausländer und Ausländerinnen in erster Linie als wirtschaftlichen Faktor wahrzunehmen?).

Heute verfügt die KSA über 5, 6 Stellen. 16 Personen arbeiten bei der KSA mit teilweise sehr kleinen Pensen. 10 unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind selber ausländischer Herkunft. Die

Aufgabe der Koordinationsstelle besteht ganz allgemein darin, Ausländerinnen und Ausländer in ihren Integrationsbemühungen zu unterstützen.

Unter den vielfältigen Aufgaben der Koordinationsstelle möchte ich für den folgenden Artikel zwei typische «Aufnahme»-Tätigkeiten herausgreifen: Die Beratungsstelle und das Atelier für fremdsprachige Frauen.

Die Beratungsstelle für Ausländerinnen und Ausländer

Die Beratungsstelle ist jeden Nachmittag von 14.00 bis 18.00 Uhr geöffnet und bietet ihren Be-

ratungsdienst sowohl neuzugezogenen als auch (seit längerem) hier ansässigen Ausländerinnen und Ausländern in diversen Sprachen an. Jeden Nachmittag arbeiten mindestens zwei Berater und Beraterinnen der entsprechenden Nationalität bzw. mit sehr guten Kenntnissen der jeweiligen Sprache und Kultur. Die Sprachen, die bei uns gesprochen werden, sind: Spanisch, Italienisch, Französisch, Englisch, Albanisch, Kroatisch, Portugiesisch, Türkisch und Deutsch. Die Beratungsstelle besteht nun seit bald fünf Jahren und sieht sich von Jahr zu Jahr einer grösseren Anzahl von Hilfe-

suchenden gegenüber. So wandten sich letztes Jahr rund 2'600 Leute mit den verschiedensten Anliegen an uns. Die häufigsten Probleme, mit denen wir dabei als Beraterinnen und Berater konfrontiert werden, lassen sich grob wie folgt zusammenfassen:

- Fremdenpolizeiliche Fragen: Gesuche und Rekurse im Zusammenhang mit Aufenthalts- und Arbeitsbewilligungen.
- Arbeitsrechtliche Fragen: Arbeitslosigkeit, Kündigungen, Probleme mit Arbeitgebern usw.
- Fragen rund um die Sozialversicherungen: Pensionskassen, IV, SUVA, Krankenkassen.
- Familiäre Fragen: Scheidungen, Eheschliessungen, Schulfragen, Vormundschaftsfragen, Alimente, Kinderzulagen.

Die Aufgabe der Berater und Beraterinnen ist sehr vielfältig. Ohne die enge Zusammenarbeit mit anderen Stellen, Institutionen und städtischen Ämtern wäre die Arbeit gar nicht zu bewältigen. So haben wir engen Kontakt z.B. zur Rechtsberatung des Arbeitsamtes, zum Rechtsdienst für Behinderte, zu Fürsorgeämtern, zu Beratungsstellen für Asylbewerber und -bewerberinnen, zum Mieterverband, zu Sozialdienststellen usw. Um nicht nur eine Funktion als sprachliche und kulturelle Mittlerinnen und Mittler zu erfüllen, sondern auch in fachlich-sachbezogener Hinsicht eine effektive Unterstützung gewährleisten zu können, sind diese enge Zusammenarbeit mit externen Fachstellen, aber auch unsere stete persönliche Weiterbildung in den verschiedensten Bereichen unerlässliche Bestandteile unserer Aufgabe. Es besteht auch die Möglichkeit, Klienten und Klientinnen direkt an die entsprechen-



den Fachstellen zu verweisen und sie von Übersetzerinnen und Übersetzern begleiten zu lassen. Hier steht uns eine grosse Anzahl von «Helfern und Helferinnen» in sehr vielen Sprachen zur Verfügung.

Atelier für fremdsprachige Frauen

Es handelt sich hier um ein neues Projekt, das dieses Jahr zum ersten Mal von unserer Stelle organisiert und durchgeführt wird. Dieses Projekt wird vom BIGA im Rahmen der Weiterbildungsoffensive mitfinanziert.

In die Stadt Zürich reisen jedes Jahr ca. 1000 Frauen aus dem Ausland ein (meistens im Familiennachzug). Diese Frauen werden nun von uns angeschrieben und zum Teil von unseren Helferinnen, die die Sprache dieser Frauen sprechen, zu Hause besucht und in der Stadt Zürich willkommen geheissen. Dabei wird ihnen wichtiges Info-Material abgegeben, z.B. unsere Broschüre «Willkommen in Zürich», die die stadtzürcherische Infrastruktur in

Sachen Ausländerinnen- und Ausländer-Vereine, Schulungs- und Beratungsangebot kurz vorstellt. Vor allem aber werden diese Frauen auf unser «Atelier für fremdsprachige Frauen» aufmerksam gemacht. Es handelt sich hierbei um einen Deutsch- und Integrationskurs in drei Teilen, der insgesamt zwei Jahre dauert. Der erste Teil beinhaltet einen zweijährigen Deutschkurs. An zwei Nachmittagen pro Woche – à 2 1/2 Lektionen – werden die Frauen in die Grundkenntnisse der deutschen Sprache eingeführt. Den zweiten Teil des Kurses haben wir «Soziale Information» benannt. Das Besondere daran ist, dass hier an den vierzehntäglichen stattfindenden Kursnachmittagen (ebenfalls 2 1/2 Lektionen) in sprachlich getrennten Kleingruppen Themen angegangen werden, die im Alltag wichtig sind, wodurch die Integration in unsere Gesellschaft erleichtert werden soll. Es wird dabei informiert, aber auch diskutiert und nach Möglichkeit praktisch erfahren. So wurden zum Beispiel während der ersten Kursnachmittage Themen erarbeitet wie «Ich brauche Rat und Hilfe»,



«Unterwegs mit öffentlichen Verkehrsmitteln», «Das schweizerische Schulsystem», «Ein Besuch bei der Gynäkologin», «Kleine Kinder kleine Sorgen, grosse Kinder grosse Sorgen» usw. Je nach Thema werden dabei externe Fachexperten und -expertinnen zugezogen. Der dritte Teil des Kurses besteht in einem beruflichen Einstieg nach Wahl. Zusammen mit dem Schweiz. Wirteverband, mit der Schule für Haushalt und Lebensgestaltung und mit dem Schweiz. Roten Kreuz werden diesen Frauen kurze Ausbildungsmöglichkeiten angeboten. Ganz wichtig ist, dass den Müttern während des Kursbesuches ein Kinderhütendienst zur Verfügung steht.

Im Mai 1993 haben die ersten Kurse begonnen. Es konnten schliesslich drei Klassen à 16 Frauen gebildet werden. Anfang September haben die zweiten Kurse begonnen. Zur Zeit besuchen ca. 80 Frauen aus über 20 Nationen die Atelier-Kurse. Die Stimmung ist sehr international,

und die Frauen sind sehr motiviert. Es hat sich gezeigt, dass sich vor allem junge Frauen mit keinen oder mit kleinen Kindern sehr angesprochen fühlen, wodurch, wie oben angetönt, der Kinderhütendienst zu einem wichtigen Element geworden ist. Um diesen optimal zu realisieren, hat uns das Schulamt ein leerstehendes Kindergarten-Lokal zur Verfügung gestellt.

Was den Besucherinnen schon bei den ersten Besuchen der neuzugezogenen Frauen auffiel, ist, dass es natürlich für viele sehr wichtig ist, eine Arbeitsstelle zu finden. Nicht unbedingt Priorität hat der Besuch von Deutsch- und anderen Kursen, um dadurch die Integration besser meistern zu können. Dies zu vermitteln erachte ich übrigens als eine der Hauptschwierigkeiten im ganzen Projekt, was sich denn auch bei den Kurs-Aussteigerinnen widerspiegelt: Sobald sie eine auch nur bescheidene Möglichkeit haben, etwas Geld zu verdienen, verzichten viele von ihnen auf den weiteren Besuch der Atelier-Kurse. Dies gilt insbesondere für Frauen, deren Herkunftsländer relativ nahe

liegen und die mit dem Gedanken leben, ohnehin früher oder später in ihr Heimatland zurückzukehren. Anders sieht es bei den Frauen aus, die mit Schweizern verheiratet sind, und das ist bei einem grossen Teil unserer Kursbesucherinnen der Fall. Hier ist das Interesse, sich möglichst schnell zu integrieren und die Sprache zu verstehen, sehr gross.

Die Reaktionen der Kursbesucherinnen waren bisher sehr erfreulich. Diejenigen, die ihrem Mann in die Schweiz gefolgt sind, fühlen sich zum ersten Mal wieder selbstständig und demzufolge auch glücklicher. Von den Tamilinnen zum Beispiel habe ich gehört, dass sie viel selbstbewusster seien, seit sie die Atelier-Kurse besuchen. Ich denke, es ist wichtig für die Frauen, etwas zu haben, das nur ihnen gehört, das sie nicht durch ihre Männer vermittelt bekommen, sondern sich selbstständig erarbeiten.

*Rosanna Raths-Cappai
Städt. Koordinationsstelle
für Ausländerfragen
Birmensdorferstr. 52, 8004 Zürich*

S'accueillir les unes les autres au Centre Camille-Martin

Zusammenfassung: Das Centre Camille-Martin in Genf ist ein Ort der Begegnung und des Austausches für Frauen im Exil und ihre Kinder im Vorschulalter. Bestimmung des Centre ist es, den Frauen zu helfen, die Kulturunterschiede gleich bei ihrer Ankunft in der Schweiz leichter zu verkraften.

Trois jours par semaine, une quarantaine de femmes d'une quinzaine de nationalités se rendent au centre Camille-Martin, un lieu de rencontres et d'échanges pour les femmes réfugiées et leurs enfants en bas âge.

Jour après jour, ces femmes en exil ont fait de Camille-Martin un lieu où le mot «accueil» a pris tout son sens :

Coupée brusquement de ses racines, la femme réfugiée se retrouve souvent très seule dans un environnement qui lui est étranger à beaucoup d'égards: confinée dans un logement souvent très exigu (quand ce n'est pas un foyer, où de surcroît il faut partager la cuisine et les sanitaires avec d'autres familles), il lui est difficile de mener la vie de famille élargie dont elle a l'habitude. Donner l'hospitalité aux amis est un aspect essentiel et traditionnel de sa vie; comment le réaliser dans un lieu où le salon, la chambre des enfants, celles des parents ne fait qu'un?

Et puis, il y a les enfants, ceux qui vont à l'école et qui s'adapteront rapidement à leur nouvel environnement, créant involontairement

un fossé entre eux et leurs parents – mais aussi les plus petits avec leurs besoins spécifiques dont la maman, souvent seule, doit tenir compte dans chacune de ses activités...

En plus, à l'extérieur, c'est l'inconnu, une ville étrangère, une langue incompréhensible, un rythme de vie totalement différent...

Camille-Martin est d'abord un lieu d'accueil qui permet à ces femmes de **sortir de leur isolement**. Courageusement, elles se mettent en chemin, bravant tous les temps, avec armes et bagages, poussettes et enfants, et dans leurs sacs à commissions, parmi les biberons et les langes, des demandes énormes, des histoires terribles, mais aussi, et à la mesure de leur fardeau, de grandes richesses dont leur générosité déborde...

Dès que la porte s'ouvre, qu'il est bon de retrouver des visages connus, on respire de soulagement, on ressent un peu de chez soi, on parle du pays avec émotion, on s'accueille avec ses mots et ses gestes familiers, on mange de l'«ingera», des «böreks», des «samosas», et petit à petit on recrée ce réseau d'amies, de complices, cet esprit communautaire, qui est la sève de la vie.

Certes, la famille s'élargit à Camille-Martin; elle s'ouvre à d'autres cultures, d'autres coutumes, d'autres pays – accueillir à Camille-Martin, c'est aussi **se tourner vers l'autre** et l'accepter, en toute liberté, dans sa différence.

Vivre ensemble au quotidien nous fait réaliser qu'il y a mille manières de faire les choses, de s'habiller, de boire le thé, d'éduquer les enfants, de manger, de parler, d'écrire, etc.

A Camille-Martin, nous tentons de **nous apprivoiser** les unes les autres, de dépasser la différence dans ce qu'elle a d'inquiétant et de provoquant, et d'apprendre la tolérance. Au plus profond de



nous-mêmes ne sommes-nous pas toutes les mêmes – avec un grand besoin d'éprouver à nouveau le respect des autres à notre égard. Nous découvrons, peu à peu et avec émerveillement, une source de richesse, qui apporte à la grisaille de certains jours et à la douleur de certaines blessures, un peu de baume et d'espoir: le sourire, la chaleur, la générosité, la beauté de quelqu'un qui a **retrouvé sa dignité**.

C'est ainsi qu'à Camille-Martin, s'accueillir veut dire **s'écouter** – écouter les histoires, les problèmes, les besoins. Il n'est pas toujours possible d'y répondre, mais il est possible de les exprimer, de leur **donner un espace** et de chercher ensemble comment les vivre...

Un problème auquel nous tentons de répondre est celui de la **langue**: A Camille-Martin, il y a deux classes de français qui regroupent une trentaine de femmes dans une démarche d'apprentissage de la langue à l'aide du matériel et de l'approche Gattegno. Pour les participantes, de milieux et de cultures très diverses, venant parfois d'un pays où un certain savoir est réservé aux hommes, c'est, non seulement, une occasion d'apprendre une langue, mais aussi, une approche qui reconstruit leur confiance en elles...

Etre valorisée et reconnaître la valeur des autres est une dimension de l'accueil à Camille-Martin, entre autres à travers les activités de l'atelier... Grâce à leur talents, les femmes réfugiées ont

mis au point des objets artisanaux pour la vente. En les achetant, les gens reconnaissent leurs valeurs et celles de leur auteure. Ainsi, et avec les travaux de repassage et de retouches qu'elles effectuent pour les gens du quartier, elles se rendent utiles et «gagnent» un peu d'**autonomie**. Bien que celle-ci soit plus symbolique que réelle, cela compte pour des gens dont le statut de réfugié va de pair avec celui d'assisté.

Accueillir, c'est encore donner un espace à l'avenir, **oser faire des plans**: certaines femmes doivent penser au retour... Avec les Erythréennes, un cours de «santé» a été mis sur pied, dans le but de leur donner une formation de base, spécialement conçue et adaptée à la réalité africaine. Actuellement se poursuit un cours pour les Somaliennes et bientôt en débutera un pour les femmes du Kosovo.

Finalement, les occasions d'accueil par excellence, à Camille-Martin, ce sont les fêtes; là, plus qu'à tout autre moment, on y attend le non-familier, la différence, même le bizarre... Chacune vient avec ses spécialités culinaires, vestimentaires et musicales – plus les couleurs sont diverses, les goûts exotiques, les odeurs extraordinaires, plus la fête est réussie, plus les femmes ressentent qu' à Camille-Martin, **c'est comme à... la maison**.

*Martine Perrochet
Enseignante et animatrice
Centre Camille-Martin, AGER
(Association genevoise
d'entraide aux réfugiés)*



Accueils et échanges de classe

Un apprentissage interculturel

Zusammenfassung: Zielsetzungen des Klassenaustausches sind: einander kennenlernen, Vorurteile abbauen, versuchen, den anderen zu achten und zu mögen. Diese Begegnungen bieten also die Gelegenheit zu einem Praktikum in interkultureller Erziehung.

Wichtig ist, dass der Lehrer die Schüler auf die Begegnung vorbereitet und während dieser Zeit psychologisch begleitet, durch Zuhören, Diskutieren, Helfen beim «Verdauen» dieser Erlebnisse.

Damit die beiden Klassen verschmelzen, sollten die Lehrer besondere Aktivitäten planen. Vgl. die «Didaktische Beilage» dieser Nummer.

Le but de ces voyages est beaucoup plus qu'une occasion de roder ses connaissances de l'autre langue nationale. Les **objectifs** de ces échanges sont, entre autres:

- faire connaissance
- effacer ses préjugés
- apprendre à se respecter mutuellement
- apprendre à s'apprécier

Ces rencontres de classes, qui durent de quelques jours à deux semaines, constituent donc des travaux pratiques d'éducation interculturelle.

Définitions

L'échange veut dire réciprocité; une classe se déplace dans une autre région culturelle, les élèves séjournent quelques jours dans les familles; quelques semaines / mois

plus tard, l'inverse se produit. **L'accueil** ne va que dans un sens: une classe séjourne dans une autre région culturelle dans un centre d'hébergement collectif. Les organisateurs souhaitent entrer en contact avec des élèves du lieu de séjour, ils s'adressent alors à l'école du lieu. Un responsable local des échanges (s'il en existe un) cherche une classe qui va «accueillir» les écoliers en déplacement. Ces élèves auront chaque jour des activités en commun (accueil à la gare, demi-journées en classe, visites de musées, excursions, fête en fin de séjour, etc.). Ils se rendront peut-être visite en soirée de manière spontanée, mais l'équipe en déplacement reste groupée pour la nuit. Cette forme de contacts est possible avec de jeunes élèves. Elle est moins axée sur la découverte de la société d'accueil.

Deux aspects caractérisent ces contacts: ils mettent en présence deux groupes de grandeur à peu près égale; ils ne sont pas définitifs, il s'agit d'une **rencontre** plus ou moins éphémère. Souvent, lettres et/ou visites prolongent la rencontre.

Conflit de motivation

Les élèves vivent une subite confrontation qu'ils n'ont pas toujours souhaitée. Quand ils ont 14 ans environ (âge de la pudeur), c'est un défi pour eux, une épreuve dont ils se passeraient. Ils y trouvent pourtant des avantages:

- pas de cours ennuyeux
- pas de travaux écrits
- vie sociale avec les copains de classe
- séjour hors de sa famille

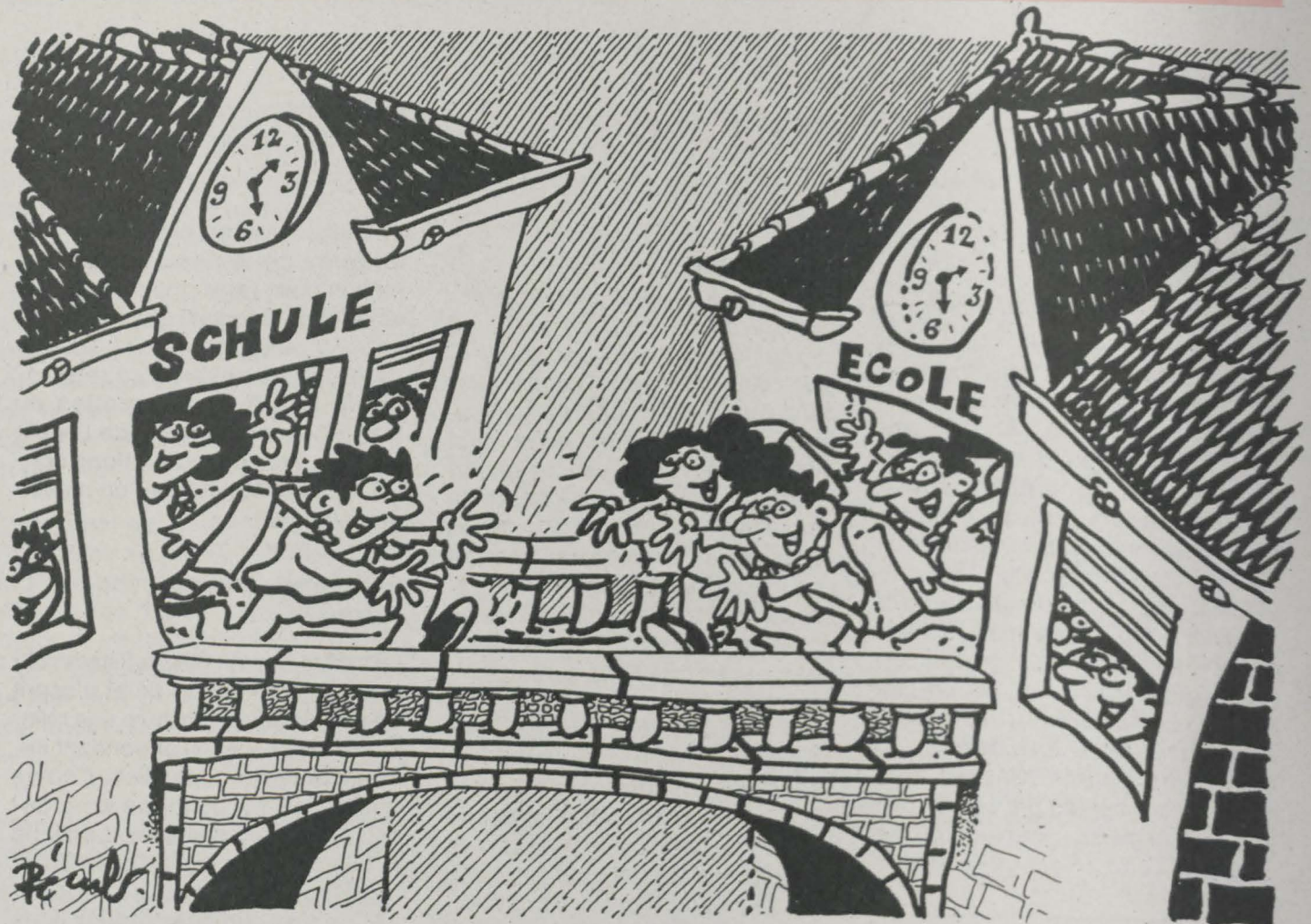
Pour cette raison, les élèves sont presque toujours favorables à un échange.

La motivation du prof est à l'opposé de celle des élèves: mes élèves vont faire des progrès en langue et découvrir une autre culture. Au niveau gymnasial, les motivations des élèves se rapprochent peu à peu de celles du maître. Mais au niveau de l'école obligatoire, ces motivations contradictoires constituent un mélange détonnant.

Accompagnement psychologique

Le maître devrait être suffisamment attentif pour «sentir» l'état d'esprit de ses élèves et à induire une réflexion avant l'accueil et pendant celui-ci. Si cela n'a pas lieu, il arrive que le contact confirme les groupes dans leurs préjugés. La tâche est délicate! Sur le plan des stéréotypes, les Romands se rendent compte qu'ils vont jouer «les Romands de service», mais se sentent-ils Romands? Non! Ils se sentent Genevois, Valaisans, Vaudois; ou encore de la plaine de la Broye ou de la Côte. Où est le Romand standard qui ressemble le plus au stéréotype des Alémaniques? Il n'existe pas. Même réflexion chez les Alémaniques. En mâchant et digérant ces constatations au cours d'une discussion cordiale entre maître et élèves, tous arrivent à une prise de conscience que les stéréotypes sont en partie vrais, mais faits de généralisations abusives et qu'aucun individu ne peut donc les personnifier.

Je suis un individu unique, je n'aime pas porter d'étiquette. Donc je renonce à mettre une étiquette à l'autre, je l'accueille en tant qu'individu.



Le jour J

L'accueil et l'échange se préparent longtemps à l'avance et ces travaux préliminaires permettent la plupart du temps aux enseignants de faire connaissance avant le «débarquement». Quand arrive le jour J, quand le groupe descend du train, les enseignants s'approchent l'un de l'autre et se saluent: ils servent d'exemple aux élèves. Leur attitude corporelle, leurs sourires, leur échange de salutations plus ou moins cordiales, leur premier dialogue (en quelle langue?) sont observés par les deux classes qui, souvent, se retranchent derrière le dos de leur propre maître. La gestion de toutes les activités de l'échange demandera au team d'enseignants des négociations qui impressionneront de toute manière les élèves, par

leur amabilité, leur froideur ou leur hostilité. La responsabilité des profs est énorme.

Fusion des groupes

Pour faciliter la désintégration des classes, il est bon d'organiser des activités ludiques que j'appelle «activités fermeture éclair». Le *Dossier pédagogique* de ce numéro en contient. Lors du tout premier contact, on constate que ce sont les bavards, les extravertis, boute-en-train qui vont risquer le premier pas. Ils le feront dans la langue de leur classe ou dans la langue de l'autre classe pour allécher l'un ou l'autre membre du groupe partenaire. On a déjà vu que ces «jeteurs de pont» n'utilisent pas, dans le cas d'un échange interne suisse, le français, l'allemand ou l'italien, mais soient issus d'une autre culture et

aient identifié un «compatriote» dans le groupe partenaire. On entend alors du portugais, du turc ou autre langue. Ces «élèves-vecteurs» servent d'interprètes pour tout le groupe pendant les premières heures de la rencontre. Et ils agissent comme catalyseurs: les autres élèves se lancent dans le dialogue en langue maternelle ou en langue étrangère (autre langue nationale). La fusion des classes se crée donc par l'action d'élèves d'autres cultures ou par l'intervention d'élèves un peu plus dégourdis, un peu plus extravertis, un peu plus bavards. Le groupe accueillant opère en terrain connu, il maîtrise la langue du lieu, cela lui donne un avantage. Pour neutraliser ce phénomène, il est intéressant de réunir deux classes dans une région tierce.

Mission délicate

Il n'est pas dans les compétences des profs de réussir l'échange. Je m'explique: on ne peut pas les y forcer. Ils vont organiser la rencontre de deux groupes de cultures différentes, ils vont côtoyer les jeunes pendant les moments de réajustement, de découvertes, de perturbations, de discussions, de crise; ils devront aider les jeunes à gérer leur vécu. Mais la mayonnaise prend ou ne prend pas. L'étincelle qui fait naître le respect, une amitié, on ne peut pas la commander.

Tâche nécessaire

Vivre un échange et faire vivre un échange à ses élèves permet à l'enseignant d'entraîner ses jeunes à la fréquentation d'autres cultures. Cette fréquentation devient quotidienne actuellement, vu le métissage de notre société. Les jeunes d'aujourd'hui, qui seront les adultes de demain, doivent maîtriser cette tâche harmonieusement. On peut du moins le souhaiter. Les enseignants qui se lancent dans un échange de classe travaillent dans ce sens.

Mireille Grosjean
Chargée de mission par le
Département de l'Instruction
Publique et des Affaires
culturelles du Canton de
Neuchâtel

Bibliographie

Toutes les publications de «ch Echange de jeunes». Hauptbahnhofstrasse 2, 4500 Soleure et particulièrement le numéro 20 du «Trait d'Union», parution octobre 1993, qui contient un article du même auteur: «Préjugés et stéréotypes, cancers intellectuels».

Schulfernsehen: «Begegnung», 3 échanges de classes filmés par la télévision DRS, 1991.

«Echanges de classes clé en main», dossier édité par le Département de l'Instruction publique et des Affaires culturelles du Canton de Neuchâtel, réalisé par Mireille Grosjean, à paraître au début 1994.



L'accompagnement psychologique au cours d'un échange de classe se compose d'attention, d'écoute, de discussions. Une rencontre quotidienne entre maître et élèves en déplacement (colloque interne) permet d'exprimer le vécu, de le gérer, de le digérer.

Ordre du jour d'un colloque interne

- 1) Comment se passe la communication?
(efforts, malentendus, silences, fatigue à parler la langue étrangère...)
- 2) Comment les voyez-vous?
(plus adéquat que «Comment sont-ils?»; différences par rapport aux idées préconçues)
- 3) Comment vous ont-ils accueillis?
- 4) L'accueil qu'ils vous ont réservé était-il différent de l'accueil que vous aviez imaginé?
- 5) L'accueil qu'ils vous ont réservé était-il différent de l'accueil que vous leur avez réservé lors de leur visite chez vous?
(Cette question vient lors de la deuxième rencontre)
- 6) Comment accueillerez-vous quelqu'un à l'avenir après avoir vécu l'expérience d'être accueillis?

Enfants de tous pays, tendez vos mains meurtries...

En ce lundi matin de rentrée scolaire, un joyeux brouhaha se fait entendre. Ici, la classe n'est pas tout à fait comme les autres, mais les élèves qu'on y découvre ont le même regard curieux, un peu tendu, avec une lueur de joie chez les plus

anciens, et de grands points d'interrogation dans les yeux des nouveaux.

Les plus grands, sûrs de leur affaire, choisissent déjà leur place. Les plus jeunes, à peine cinq ans, vont

plaider leur cause avec vigueur; ils veulent venir à l'école, c'est leur seule distraction.

Très vite, on fait ou refait connaissance.

Venu du Kosovo, Rexhep, 13 ans, est l'intellectuel de la famille. Le seul des quatre enfants à avoir suivi un peu d'école, ses connaissances, notamment en calcul, sont très limitées.

Son frère Faruk (11 ans) et ses sœurs Prandvera (9) et Vera (7), qui n'avaient jamais eu la chance de dessiner, de découper, de tenir un crayon, s'essaient à l'écriture du O. Plus chanceux, nos deux grands Somaliens, Abukar (14) et Ismaïl (15), ont suivi l'école dans leur pays et peuvent progresser plus rapidement. Ils sont arrivés sans leurs parents mais se débrouillent comme des grands. Ce sont les rois de la vadrouille et manquent régulièrement l'école.

Alexandre est arrivé pendant les vacances scolaires. Il vient du sud de la Russie.

Venu de Bosnie avec ses parents et sa petite sœur, Edis est un fidèle de la classe. Il travaille bien et ses parents l'encouragent. Aujourd'hui, Selma l'accompagne; elle a cinq ans et veut aussi apprendre à écrire.

Jasmin est arrivé ce matin au Centre d'Accueil; il a huit ans, il vient de Bosnie et, pour l'instant, il se contente de hocher de la tête. Wafa, Amal, Dahaba et Tito viennent compléter le groupe des petits. Les trois filles sont somaliennes, Tito est angolais. A son arrivée, il parlait français, maintenant, il parle somalien!





Vous l'aurez compris, la classe présentée est une classe d'accueil comme il en existe trois dans le canton de Neuchâtel. C'est là que se retrouvent chaque jour des enfants de tous pays, toutes races, toutes religions, toutes cultures et, surtout, toutes variétés de scolarisation. Ensemble, nous allons essayer de communiquer, en français si possible, souvent par gestes ou par dessin. Nous allons, surtout, partager la découverte d'un pays si différent du pays d'origine, partager des joies, des problèmes, des rêves, des espoirs.

Bien plus qu'une occasion d'apprendre le français, la classe doit être un îlot de paix, une soupe de décompression, un tremplin pour la suite.

Pendant quelques heures, on va oublier les problèmes qui sont les nôtres, ceux de nos parents, ceux de nos compatriotes, ces problèmes qui nous collent à la peau, et on va vivre une existence d'enfants, avec ses rêves, ses émerveillements, ses moments de joie. Mais on va aussi profiter de ces moments pour sortir toutes nos peines, nos peurs, nos souffrances, raconter à la maîtresse ce qui nous réveille la nuit, ce qui fait pleurer maman, ce qui rend papa si sombre.

La maîtresse n'a pas de baguette magique pour changer le monde, mais elle prend le temps d'écouter. Pendant ces six mois, on va se préparer à la vie scolaire, découvrir les livres, les dictionnaires, les fi-

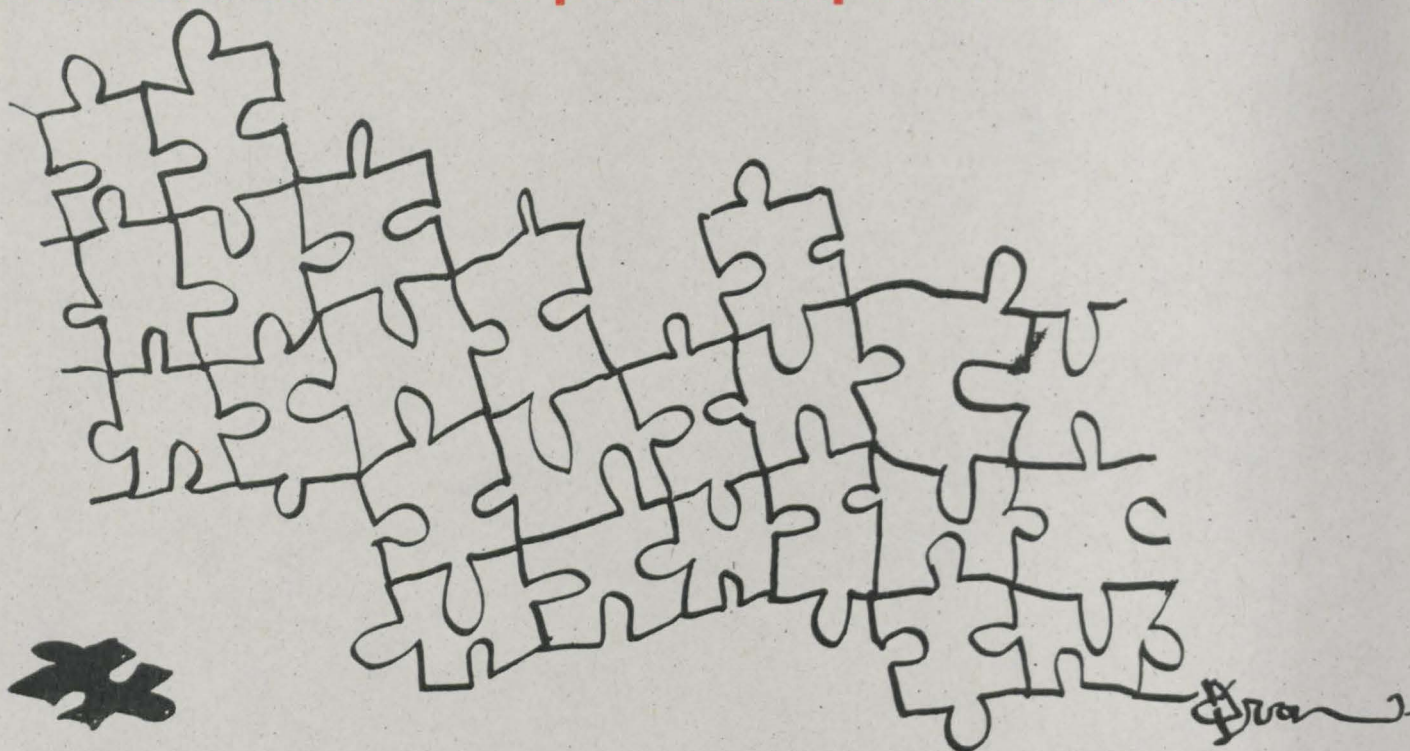
ches d'exercices, l'écriture, mais aussi apprendre à compter l'argent, à utiliser le téléphone, le bus, à faire des achats.

On va découvrir les saisons, parfois rudes pour des Africains ou des Asiatiques, faire du sport... Vaste programme, multitude de grains semés qui vont germer plus ou moins abondamment.

Dans six mois, qu'aurez-vous reçu? Qu'aurez-vous appris? L'amitié et le respect de l'autre: c'est mon souhait!

*R. Fragnière
Enseignante au Centre d'Accueil
pour requérants d'asile
des Cernets NE*

Accueillir, accueil, accueillant... Histoire ancienne pour temps moderne



Les temps étaient difficiles dans la Rome ancienne: des guerres éclataient dans les territoires lointains, les familles étaient séparées, les champs étaient dévastés.

Les gouverneurs des provinces encourageaient la population à se déplacer et à aller s'installer à Rome, où la situation était encore calme. On avait promis une place pour chacun dans le respect de la tradition légendaire d'accueil de cette ville. Les habitants des régions touchées qui avaient tout perdu du fait de la guerre gardaient beaucoup d'espoir dans les paroles accueillantes que les messagers de Rome leur avaient apportées. Ils arrivèrent donc en nombre aux alentours de la capitale, mais ils trouvèrent les portes fermées. La peur s'était emparée des habitants devant cet afflux de provinciaux et ils s'étaient barricadés dans leurs maisons.

Le tribun Dignitus Hominibus prit alors la parole pour rappeler les lois d'hospitalité et la tradition ancienne qui incitait à accueillir tous les ressortissants romains. Mais en fait, le tribun lui-même avait fermé sa propre maison et n'avait rien organisé pour l'accueil de ces lointains cousins.

Aux alentours de Rome, les nouveaux arrivants campaient comme ils pouvaient dans les forêts avoisinantes. La peur, la faim, le froid créèrent une situation très difficile. Des querelles éclatèrent et on déplorait même des morts. Les orphelins abandonnés erraient dans la forêt à la recherche de la louve mythique descendante de celle qui avait allaité Romulus et Remus.

Deux d'entre eux après des jours de marche finirent par s'endormir au pied d'un pin. Quand ils se réveillèrent, la louve était là et les

réchauffait. Elle les adopta, les nourrit et les garda auprès d'elle, parmi ses autres petits.

La nouvelle du retour de la louve s'ébruita rapidement et arriva aux oreilles du tribun. Il se souvint des origines de la ville et son cœur fut touché. Il vit là un signe des dieux. Il se rendit au temple et consulta les oracles qui dirent:

ACCORDATE ACTUM
AD VERBUM.

Ces mots furent gravés sur une plaquette. Mais cette plaquette, aujourd'hui encore, n'a pas été retrouvée et pourtant les fouilles furent sérieuses et nombreuses.

*Ione Maestrini et Erica Louis
professeurs aux
Etudes Pédagogiques de Genève*

Bonjour, nous vous saluons cordialement !

Einleitung: Die Autorin untersucht den Begriff «accueillir», das Thema des vorliegenden Dossiers, aus der Sicht des Ankömlings und des ihn Aufnehmenden. – «Accueillir» drückt etwa das aus, was deutsch «aufnehmen», «empfangen» und «willkommen heißen» ausdrücken.

Mesdames et Messieurs, suivez le guide!

Le mot «accueillir» n'a pas forcément de connotation positive. Du père à son fils, une engueulade pour rentrée tardive est aussi une forme d'accueil, un accueil négatif, hostile. Bien sûr, nous allons dans ce cahier nous concentrer sur l'aspect positif, aimable, réussi pour les deux coactants.

Sans être spécialiste en éthologie, je crois savoir que les animaux sont avant tout mus par leurs instincts, instinct de survie, instinct sexuel. Ils veillent à préserver leur nourriture, leur territoire, leur organisation sociale. Un nouvel arrivant sera ressenti comme un rival et rejeté. Pourtant, chez les espèces grégaires, on observe des stratégies d'accueil car la vie à plusieurs est préférée à la solitude.

L'aspect social de l'accueil saute aux yeux. Il s'impose quand on réfléchit au verbe «accueillir» qui contient l'idée de réunir, d'associer, d'adjoindre. (D'après le Petit Robert) L'accueil comprend la salutation, mais s'étend à un contact plus élaboré; attitude corporelle, gestes d'ouverture, sourire, ex-

pression de joie sont communs à l'espèce humaine. Chaque société développe des rites d'accueil, des gestes, des échanges de cadeaux, une conversation-type. On offre à boire et/ou à manger, pour satisfaire les besoins vitaux, au moins symboliquement. Parfois on offre un/e partenaire pour satisfaire le besoin sexuel. La rencontre de personnes de sociétés différentes pose parfois des problèmes, car chacun, pris dans ses habitudes, les exécute et découvre qu'elles ne conviennent pas à l'autre ou ne sont pas décodées par l'autre. L'accueil comporte la dynamique d'un commencement. Il est prélude, ouverture, introduction. Il est suivi par un après-midi en commun, une année scolaire au coude à coude ou une vie passée côte à côte. Les partenaires vont faire un bout de chemin ensemble.

L'accueil est souvent un prélude à une longue collaboration, rémunérée ou bénévole. Suivant que les premiers contacts sont cordiaux et les présentations cérémonieuses à souhait, le nouveau collaborateur, qui vit un grand jour, constate que son état d'âme est partagé par le groupe où il va s'intégrer. Au moment de son arrivée, sa motivation est au beau. Si l'accueil est négligé ou carrément inexistant, sa motivation risque de tomber rapidement dans une dépression. Le chef peu soucieux d'un accueil sincère torpille l'ardeur de son nouveau collaborateur.

L'accueilli commence une nouvelle étape de sa vie, cela signifie souvent qu'il en termine une autre, heureuse ou malheureuse. Il vit un changement, il se trouve à un carrefour. Cette situation, positive ou négative, voulue ou imposée, est stressante. La possibilité de l'échec de l'accueil met en danger son existence même. Il sait que son aspect extérieur jouera un rôle décisif, la couleur de sa peau ou l'intensité de son acné juvénile aura



un impact sur l'accueillant. Il a besoin de beaucoup de courage pour être, pour tenir debout, pour se présenter devant l'accueillant.

L'accueillant a le beau rôle. Il joue sur son terrain. «Accueillir» vient de «cueillir», donc prendre; résultat: avoir plus. Et pourtant, l'accueillant a aussi à perdre. A la naissance d'un enfant, les aînés qui accueillent le bébé vont devoir partager papa et maman; les élèves en place doivent partager la maîtresse, l'espace, le matériel, avec le nouveau. Sur une embarcation, c'est la place à bord qu'on doit partager, on renonce à un peu d'espace. A table, on aura un peu moins à manger si un hôte supplémentaire arrive. L'accueillant y perd en matériel et y gagne en humain: il trouve un nouveau frère, camarade, collègue ou ami. Il échange le bénéfice d'un bien contre le contact avec une personne. Il est agréable de manger exotique, de se vêtir exotique, d'écouter de la musique de l'autre bout du monde; ça satisfait un besoin vital (manger), le sens artistique ou la vanité. Un être humain de l'autre bout du monde, c'est beaucoup plus encombrant: ça a également des besoins, et des droits! L'accueil se passera bien si l'accueillant est disposé à ce partage, s'il est généreux. S'il se sent pauvre ou en manque, il peut sentir son existence mise en danger par l'arrivée d'un nouveau. Il peut refuser l'accueil et se montrer hostile. Aucun contact ne naît, l'accueil avorte. Alors tous les deux sont blessés, voire agressifs. C'est un écueil.

Si on s'efforce d'optimiser un accueil, on peut tenter de préparer le groupe accueillant (classe, population) par une réflexion. Une information objective sur la situation négative de la personne forcée à se



déplacer peut aider à déclencher la générosité, la capacité de partage, l'ouverture. Un geste d'accueil consiste à dire quelques mots dans la langue de l'accueilli. C'est un peu comme tendre la main. Même si ça se limite à «Bonjour, comment allez-vous?», ça a toujours un impact positif. Nadine Decourt, professeur à l'Ecole Normale de Lyon, l'a bien observé, elle qui a composé un petit recueil de phrases d'accueil «Dites-le en vingt langues!», les vingt langues les plus répandues parmi les immigrants en France. Cette brochure en main, l'enseignant peut au moins saluer la famille srilankaise ou berbère pour la première fois à l'école avec un enfant.

L'accueil réussi est celui où l'accueillant montre de la joie à cette rencontre, montre ses dispositions à partager (on se pousse sur le banc), son envie de contacts (on

s'intéresse à l'autre en lui posant des questions). L'accueilli se voit reconnu, accepté; son existence est confirmée, ses besoins sont pris en considération, sa vie future s'annonce assurée. Il peut répondre à la joie de l'accueillant par sa joie propre, il est soulagé, il a bien passé l'examen d'entrée, il est intégré dans la communauté.

Voir la vidéocassette «Oltre la galleria» tournée par une classe de Minusio, Tessin.

Nadine DECOURT, «Dites-le en vingt langues!». Centre de Doc. Migrants, Montrouge.

Mireille Grosjean
Chargée de mission par le
Département de
l'Instruction Publique et des
Affaires culturelles
du Canton de Neuchâtel

L'association : «Livres sans frontières – Suisse» «Verein Bücher ohne Grenzen – Schweiz»

Une des réponses à notre société multiculturelle peut s'organiser autour du livre. Ce dernier n'est-il pas un vecteur privilégié de l'interculturel, de l'enrichissement mutuel de tous ceux qui ne veulent pas tomber dans un cloisement simplificateur, tant au niveau des ethnies qu'à celui de la famille? C'est en tout cas, ce que croient en Suisse, plusieurs groupes de bénévoles qui ont fondé des bibliothèques interculturelles, destinées à la jeunesse, voulant favoriser l'intégration des migrants et l'ouverture des autochtones.

En 1993 ces différentes initiatives ce sont fédérées afin de s'entraider et d'unir leurs forces dans la course au «sponsoring».

Même si ces lieux sont différents par leur organisation et leur cadre, ils poursuivent tous des buts similaires qu'on peut résumer ainsi :

- 1) permettre à l'étranger de conserver un lien avec ses racines culturelles
- 2) permettre au suisse de découvrir la richesse de l'autre
- 3) encourager la lecture des parents aux enfants, des plus âgés aux plus petits.

En 1988 est née la première bibliothèque de l'association, «Globlivres» à Renens (Vaud). Elle a été suivie à Bâle par «JuKiBu», puis récemment par Zurich et Thoune.

La Croix-Rouge genevoise vient également d'ouvrir «Livres du Monde», qui s'intégrera à l'association.

L'association invite tous ceux qui ont envie d'œuvrer dans ce sens à prendre contact avec l'antenne de leur région!

*Frédéric Rilliet
Croix-Rouge Suisse
Section genevoise
9, route des Acacias
1211 Genève 24*

Adresses:

GLOBLIVRES 4bis, rue Neuve 1020 RENENS 021 635 02 36

JUKIBU Vogesenstr. 107 4056 BASEL 061 322 63 19

INTERKULTURELLE BIBLIOTHEK FÜR KINDER UND JUGENDLICHE
Schulhaus Kanzlei Kanzleistr. 56 8004 ZÜRICH 01 291 16 71

BIBLIOS Schulhausstr. 8 3600 THUN
Ronald Räfle Winkelriedstr. 50 3014 BERN 031 41 74 25

LIVRES DU MONDE Croix-Rouge genevoise
7, route des Acacias 1211 GENEVE 24 022 342 40 50

Blick auf die Schweiz Fenêtre sur la Suisse Finestra sulla Svizzera



Basel



HSK – Kurse und Italienisch als Wahlfach, oder: Weiss die rechte Hand, was die linke tut?

Die Stellung der Sprachen von autochthonen und allochthonen Minderheiten ist eine der grossen Fragen, an denen sich die Bildungspolitik heute messen muss, da faktisch jedes Land in der einen oder anderen Weise diese Dimension der Multikulturalität kennt. Umgang mit kultureller Vielfalt und Konzepte der interkulturellen Pädagogik können die Sprachenfrage nicht ausklammern. Italien ist traditionell ein Einwanderungsland und hat immer dafür gesorgt, dass die italienische Sprache den Kindern der Auswanderer zugänglich wurde. Zumindest haben Gesetze einen Rahmen festgelegt, der dies ermöglichte. Die Verwirklichung war in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht nicht immer das Optimum, aber ein Gerüst war da. Bilaterale Verhandlungen zwischen der Schweiz und Italien unterstützten diese Tendenz. Im Rahmen der Basler Schulreform und der neu eingerichteten Orientierungsstufe beobachten wir eine Neuerung, die in der Schweiz ein-

zigartig sein dürfte: die Stellung der Kurse in italienischer Sprache und Kultur im Zusammenhang mit dem Wahlfach Italienisch. Diese wurde durch eine Vereinbarung zwischen dem italienischen Generalkonsulat in Basel und dem Basler Erziehungsdepartement neu definiert. Hier ein Auszug davon:

- a) «Den Schulhausleitungen der Orientierungsschule ist es aufgetragen, den Kontakt zwischen dem Schulhauskollegium und den im Schulhaus tätigen Lehrkräften der Sprach- und Kulturkurse für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler herzustellen und zu pflegen.
 - b) Die Lehrkräfte der Corsi werden zur Beurteilung der Gesamtsituation eines Schülers oder einer Schülerin im Hinblick auf die Niveauzuweisung und den Übertrittsentscheid beigezogen.»
- und
- a) «Italienisch wird als Wahlfachkurs in Konkurrenz zu Englisch im dritten Jahr der Orientie-

rungsschule (7. Schuljahr) im Umfang von vier Wochenstunden angeboten. Da dieser Kurs als Anfängerunterricht gedacht ist, dürfte er für Interessenten und Interessentinnen italienischer Muttersprache nicht von Interesse sein.

- b) Die Corsi werden jedoch als Wahlfach anerkannt und als Bestandteil des Schülerpensums angerechnet. Wenn sie nicht mehr als drei Wochenstunden betragen, ist es auch Corsi-Schülern möglich, Englisch zu belegen.
- c) Die Corsi werden nach wie vor inhaltlich und administrativ vom italienischen Generalkonsulat getragen.»

(aus einem Brief des Vorstehers des Erziehungsdepartements Basel-Stadt an den italienischen Generalkonsul in Basel, 9. Juli 1992)

Italien ist seit etwa einem Jahrzehnt auch ein Einwanderungsland und muss sich angesichts einer immer bedeutender werdenden Präsenz von allochthonen Kindern mit der Umgestaltung der Schulorganisation und des Unterrichts befassen. Diese Aufgabe muss in einem Land angegangen werden, das nicht weniger als dreizehn autochthone Minderheiten aufweist, und in einem Schulsystem, das strikt monokulturell konzipiert ist, zumal es aus der Einheit Italiens hervorgegangen ist.

Wie betrachtet die zentrale Schulbehörde die Schulung der allochthonen Minderheiten?

«La presenza di alunni stranieri pone all'attenzione della scuola

l'ulteriore tema della «valorizzazione della lingua e cultura d'origine». Per gli alunni extra-comunitari la legge n. 943 / 1986 prevede che 'analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi nella lingua e cultura d'origine' (art. 9, punto 5). (...) Al riguardo è da raccomandare la massima collaborazione della scuola.»

(aus: Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare 26 luglio 1990).

Diese Gegenüberstellung von zwei Seiten einer Medaille legt den Schluss nahe, dass die italienischen Behörden die gesammelten Erfahrungen nutzen und dass Italien als EG-Staat europäische Entwicklungen und Beschlüsse mitträgt. Sowohl die Kommission der Europäischen Gemeinschaft als auch das europäische Parlament haben sich nämlich wiederholt zur Materie geäußert und diesbezügliche Projekte finanziell bzw. politisch unterstützt.

Vor diesem Hintergrund fällt es schwer, die im September 1993 in Kraft getretene drastische Reduktion des Lehrkörpers der italienischen HSK-Kurse und deren gleichzeitige teilweise Privatisierung einzuordnen (Dekret des Ministero della Pubblica Istruzione, 22. Juli 1993; Agorà, 18. August 1993). Für die Schweiz heisst dies in Zahlen etwa 600 Lehrkräfte, ca. die Hälfte, weniger als bisher. Es stellen sich aus unserer Sicht Fragen in drei Bereichen:

1. Wie kann ein Beschluss wie derjenige betreffend die Orientierungsschule in Basel-Stadt ausgeführt werden, wenn die Lehrkräfte abhanden kommen und wenn die italienischen Behörden eindeutig eine Haltung des Abbaus äussern? Wie wird sich diese Haltung auf die langjährigen Anstrengungen der Kantone und der EDK auswirken?
2. Wie passt eine derartige Abbauhaltung mit den europäischen Entwicklungen zusammen, die dahingehen, dass

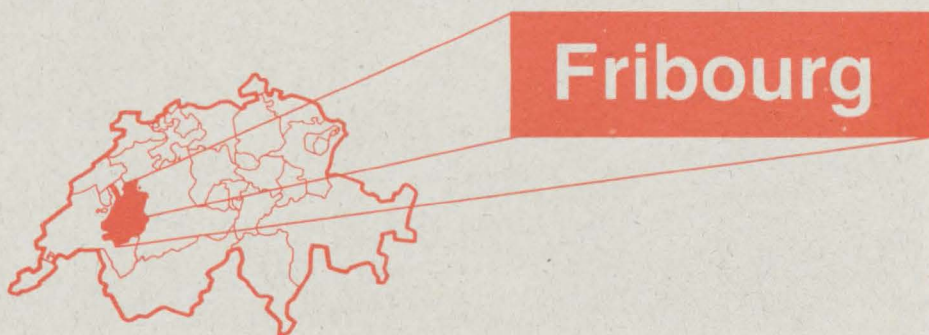
Sprachen von Minderheiten einen stabileren, würdigeren Status innerhalb der Schulsysteme erhalten und dass Sprachenvielfalt generell gefördert werden soll?

3. Wie kann die auf dem Papier proklamierte «valorizzazione» der Sprachen und Kulturen von Einwanderern in Italien verwirklicht werden, wenn gleichzeitig

für italienische Migranten die Förderung der Herkunftssprache in Frage gestellt wird?

Dies sind Fragen, die im Falle der Wiederaufnahme von bilateralen Verhandlungen zwischen Italien und der Schweiz dringend zu diskutieren wären.

Cristina Allemann-Ghionda
Institut für Pädagogik
Universität Bern



Atelier de journalisme pour une ouverture interculturelle

En février dernier, l'Ecole Secondaire du Belluard de Fribourg organisait sa traditionnelle semaine sportive. Les élèves ont pu pratiquer des sports de plaine à la demi-journée. L'autre mi-temps leur a permis de se familiariser avec des activités parfois méconnues. Douze élèves ont répondu à l'appel «As-tu envie de t'initier au journalisme, et d'en savoir plus sur les autres cultures?»

La cohabitation et les échanges entre individus de cultures différentes restent souvent difficiles, lorsqu'ils ne revêtent pas un caractère parfois douloureux. Incompris? Méconnaissance? Peur de l'étrange, de la différence? C'est un pas vers l'autre que cet atelier de journalisme avait pour objectif de susciter. L'interview, la plume ou l'enregistreur: un prétexte pour

Wenn ich einen grünen Zweig
im Herzen trage,
wird sich ein Singvogel
darauf niederlassen.

Chinoisch



rencontrer et échanger avec des personnes d'horizons multiples. Délibérément, les animatrices ont choisi d'aborder la population étrangère relativement « bien intégrée », celle dont la présence n'est pour ainsi dire jamais remise en question, puisque desservant quelque part notre image de marque ou nos besoins d'exotisme... Les jeunes reporters ont pu approcher les géants russes du HC Gotteron, s'entretenir avec un professeur indien de l'université, partir à la découverte de nombreux commerçants venus d'ailleurs ou encore partager un repas dans le bol, à l'africaine... Autant d'occasions de découvrir, d'apprendre, mais aussi de se remettre en question.

Les efforts ont été récompensés: les articles ont fait l'objet d'un dossier dans le numéro du mois de mars 1993 du journal ZAPPE-MONDE.

(Pour obtenir ce numéro, ainsi que le dossier pédagogique s'y rapportant, contacter GL Editions, 1762 Givisiez (037/26.76.19)

*Mary-Claude Wenker
Myriam Bouverat
Enseignantes Fribourg*

Des réactions sur le vif

« Nous avons élargi notre horizon et réalisé que nous avons besoin d'étrangers. » Laurent, 16 ans

« J'ai trouvé que les étrangers étaient très accueillants, souriants, gentils, avec un cœur en or. Avant, je ne les voyais pas comme ça. Je ne les connaissais pas: je les trouvais tristes et j'en avais pitié. » Géraldine, 13 1/2 ans

« Je suis contente d'avoir pu partager un repas avec une famille africaine. Ces gens savent mieux vivre que nous et sont toujours contents de ce qu'ils ont. Nous, on veut toujours plus! » Céline, 14 1/2 ans.

LE TOUR DU MONDE EN QUATRE-VINGTS MINUTES

Vous rêvez de faire le tour du monde, mais malheureusement votre porte-monnaie n'est pas assez garni? Ce n'est pas grave! Nous vous offrons un tour du monde pour presque rien, à faire en quatre-vingts minutes. Génial, non?

PRENDRE DANS SA VALISE: de la bonne humeur, du courage, des mollets musclés et une bonne paire de baskets! Ne pas oublier le plan ci-joint!

DECOLLAGE: Université de Fribourg.

De l'Université à la place Python, en longeant la rue de l'Hôpital: premier dépaysement. Une épicerie et une boucherie turques vous invitent à déguster leurs spécialités (kebab, galettes de pain, douceurs...). N'ayez pas peur de vous arrêter et de laisser libre cours à votre curiosité! Prenez ensuite la direction «Rue de Lausanne». Restaurants et boutiques des quatre coins du monde vous y attendent. Vous pourrez y acheter vos souvenirs: tapis indiens, pakistanais ou iraniens, costumes italiens, bibelots en tous genres. Peut-être aurez-vous envie de goûter au délicieux «Canard désossé aux quatre bonheurs» (servi au «Mandarin») ou à la légendaire pizza italienne. Prenez votre temps et bon appétit! Sur le chemin, de nombreuses agences de voyages vous feront également rêver. L'une d'elles ira même jusqu'à vous proposer une ballade à dos de chameau. Vous êtes tentés? Dans ce cas, arrêtez-vous à la ruelle du Bœuf! Ne vous laissez pas impressionner: il s'agit d'une peluche, «grandeur nature»!

Notre voyage autour du monde continue... A moins que vous n'ayez plus de temps?

ESCALE: PLACE NOVA FRIBURGO (nom donné à cet endroit en souvenir des Fribourgeois expatriés au Brésil, en quête d'une vie meilleure...)

Les voyageurs en partance pour l'Afrique sont priés de se diriger vers la porte d'embarquement «RUE PIERRE-AEBY». En passant par l'Italie, vous atteindrez l'Espagne, puis le Portugal. Encore un petit effort, et vous atteindrez votre but: la boutique MALIBU, où Spéciose vous attend avec son sourire. Régalez-vous de poisson fumé, de céréales africaines (directement importées d'Afrique), en écoutant de la musique locale...

Les voyageurs qui ont choisi de partir à la découverte de l'Orient se dirigeront vers la Grand-Rue. De votre hublot, vous découvrirez la Chine (Fast Food chinois), puis vous survolerez le Sud de la France (restaurant marseillais), l'Italie (Trattoria du Métropole). Et si vous aimez l'Extrême-Orient, arrêtez-vous à l'aéroport «Shui Hing Asia Shop» (nom du magasin d'alimentation et d'artisanat d'Extrême-Orient).

Un drôle de voyage autour d'un petit monde marrant!!!

Alors vous nous suivez? Ou vous avez peur d'avoir mal au cœur dans cet avion imaginaire?

Article tiré de ZAPPE-MONDE, mars 1993

Catherine (15 ans) et Géraldine (13 1/2 ans)



Genève



BIENVENUE A

G E N E V E

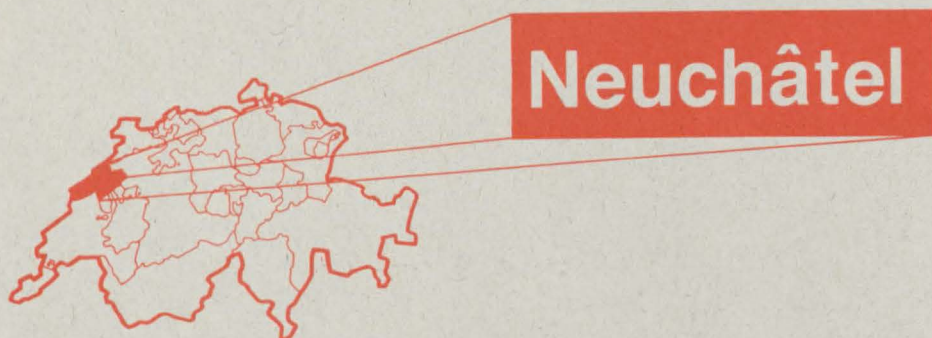


Pour la troisième fois consécutive, la brochure «Bienvenue à Genève» est éditée en français, allemand, italien, espagnol, portugais, anglais et serbo-croate. Cette fois-ci, deux nouvelles langues viennent s'ajouter à cette liste: l'albanais et le turc.

La Communauté de travail pour l'accueil et l'intégration des étrangers se réjouit de mettre à nouveau ce véritable carnet d'adresses utiles au service, non seulement des nouveaux venus à Genève, mais également des services sociaux, é-

coles, syndicats, administrations cantonales et municipales, associations d'étrangers, maisons de quartiers et autres, qui tous manifestent un intérêt réel pour un tel document.

Toute personne intéressée peut s'adresser au secrétariat de la Communauté de travail pour l'accueil et l'intégration des étrangers, 1, rue de la Péliiserie, case postale 564, 1211 Genève 3, ou par téléphone au No 022/319.23.19.



Neuchâtel

tions des élèves dans les classes de la scolarité obligatoire (degrés 1-9).

Pour l'année scolaire 1992/1993, les chiffres suivants, extraits de la statistique, expriment bien la mutation qui s'est produite et continue de se marquer dans ce canton:

Arrivées Départs

Italie	4	27
Espagne	6	41
Portugal	57	71
Ex-Yougoslavie	73	6
Turquie	12	2
Somalie	9	0
Autres pays	66	73

TOTAL 227 220

Le bilan de la migration des élèves est presque équilibré en 1992 / 1993. Les chiffres n'expriment, cependant, pas toutes les différences pour les enseignants appelés à faire face à un défi multiculturel... de cultures qui n'ont plus de racines latines communes.

Adieu aux racines latines

Une crainte avait été émise à fin 1990. Les ministres de l'Intérieur de l'Europe occidentale, après l'euphorie de l'effondrement du mur de Berlin, en automne 1989, s'attendaient à une fuite massive de l'Est vers l'Ouest.

D'aucuns imaginaient «une irruption soudaine des hordes orientales dans l'eldorado occidental»

(L'Hebdo du 13.12.1990). On s'attendait à un exode de la faim doublé d'un exode des minorités.

Un tel scénario est-il arrivé? Pas vraiment.

Encore que ...

Le Département de l'Instruction publique et des affaires culturelles du Canton de Neuchâtel note les muta-

Claude Zweiacker
chef du Service de
l'enseignement primaire
du Canton de Neuchâtel



Blick auf die Welt Fenêtre sur le monde Finestra sul mondo

Die multilinguale Gesellschaft und die monolinguale Schule

Ein Hamburger Forschungsprojekt zur sprachlichen Erziehung von Migrantenkindern

Résumé: Parents, enfants, enseignants: trois groupes à motivations, intérêts et pratiques divergents et qui ont une influence importante sur l'enseignement des langues aux enfants migrants.

L'article décrit les premiers résultats d'une étude de cas scolaire. Il analyse l'interaction de ces trois groupes, vivant dans une société multilingue qui, à l'école, ne favorise que la langue de la majorité.

Das monolinguale Selbstverständnis der deutschen Schule

Die deutschen Schulen – so zeigt sich bei der Betrachtung ihrer Geschichte – sind spätestens seit der Entstehung des deutschen Nationalstaats 1870/71 Träger und Vermittler der deutschen Standardsprache, die als Angelpunkt für die Zugehörigkeit des Einzelnen zur Nation angesehen wird. Diese Funktion der Schule, die anfangs, d.h. im Zuge der bürgerlichen Revolution des letzten Jahrhunderts, einigende Wirkung haben

und der Chancengleichheit im Lande Vorschub leisten sollte, hat sich bis heute erhalten¹. Die Gesellschaft allerdings entwickelte sich aufgrund der weltweiten Zunahme von Mobilität und Migration zu einer vielsprachigen Gesellschaft, deren Mitglieder – und nicht nur die Bilingualen – in ihrem Alltag täglich mit verschiedenen Sprachen umgehen und leben. Das sprachliche Selbstverständnis und Konzept der Schule aber wurde den veränderten Bedingungen nicht angepasst.

An der Universität Hamburg beschäftigt sich seit Herbst 1990 ein Projekt im Fachbereich Erziehungswissenschaft mit der einsprachigen Ausrichtung der Schule und den damit verbundenen Auswirkungen auf mehrsprachige Kinder. Das Projekt gehört zu dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunktprogramm «Folgen der Arbeitsmigration in Bildung und Erziehung» (FABER); ein Teilprojekt wird von der Europäischen Gemeinschaft unterstützt.

Sprachliche Erziehung in einer mehrsprachigen Lebenswelt

Die sprachliche Sozialisation der Migrantenkinder in der gegebenen multilingualen Lebenswelt wird von sehr unterschiedlichen Instanzen geprägt. Auf der einen Seite steht die mindestens zwei-, wenn nicht drei- oder mehrsprachige Familie, auf der anderen die auf Ein-sprachigkeit ausgerichtete Schule. Das Projekt wendet sich der Frage zu, in welcher Weise diese verschiedenen an der Spracherziehung Beteiligten, und nicht zuletzt die Kinder selbst, diese Situation gestalten, welche Modalitäten des Umgangs mit den komplexen Anforderungen des Lebens unter den Umständen von Mehrsprachigkeit sie entwickelt haben.

Verfolgen sie unterschiedliche Ziele in der Spracherziehung, und wenn ja: was passiert, wenn ihre divergierenden Interessen aufeinander-treffen? Kommt es zu Konflikten, Auseinandersetzungen oder Veränderungen?

Interaktion der beteiligten Akteure

Eine Stadtteilstudie soll diese Fragen erhellen. Eingangs wurden die verschiedenen in der Schule interagierenden Gruppen relativ getrennt voneinander untersucht: die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schule insgesamt, die Rolle der Eltern und der familialen Spracherziehung sowie die der außerschulischen Umgebung der Kinder. In der nun laufenden zweiten Phase des Projekts werden die verschiedenen Teilbereiche in ihrer Interaktion untersucht, um zu einer möglichst genauen Beschreibung

des Zusammenspiels von Schule, städtischem Sozialraum und Familie bei der sprachlichen Erziehung im multilingualen Kontext zu kommen.

Schulfallstudie in einem Hamburger Innenstadtbezirk

Die Studie wird am Beispiel einer Hamburger Primarschule durchgeführt. Diese Schule liegt in einem innerstädtischen Viertel, dessen Struktur von der multikulturellen Zusammensetzung der Bevölkerung deutlich geprägt ist. Zwischen vielen unsanierten Altbauten und recht wenig Grünflächen finden sich türkische und

italienische Lebensmittelläden, ein arabischsprachiger Autohändler und der Moscheeverein, und an den Hauswänden hängen Plakate in den verschiedensten Schriftzeichen und Sprachen.

Interviews, Fotos und Videoaufnahmen

Die Schule, deren Kollegium sich zur Mitwirkung an dieser umfangreichen Untersuchung bereiterklärte, wies zum Zeitpunkt der Erhebungen einen nahezu gleichen Anteil ein- und zweisprachiger Schülerinnen und Schüler auf. In unseren Erhebungen konzentrierten wir uns in erster Linie auf eine ausgewählte Klasse (eine dritte Klasse mit knapp 50% zweisprachiger Kinder) sowie auf eine Gruppe von neun Kindern verschiedenen Alters², die das gemeinsame Merkmal verbindet, daß bereits ihre Eltern bzw. ein Elternteil in der Bundesrepublik zur Schule gegangen sind.

Die empirische Basis bilden u.a. Interviews mit diesen Eltern, Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der Schule, Gespräche mit den Kindern, umfangreiche Unterrichtsbeobachtungen, sowie Foto- und Videoaufzeichnungen, die außerschulisches Handeln der Kinder im Schulhof, auf der Straße und in offenen Freizeiteinrichtungen dokumentieren.

Die Auswertungsmethoden für die recht unterschiedlichen Daten stammen teilweise aus der ethnographischen Schulforschung, mußten zum großen Teil aber selbst entwickelt werden. Die Interviews wurden mit einem dialogischen Verfahren themenorientiert ausgewertet, die Foto- und Videoaufnahmen angelehnt an eine 1977 von Hoffmeyer-Zlotnik entwickelte Methode, die ermöglicht, Gruppenkonstellationen, ihr Zustandekommen und ihre Interaktion zu rekonstruieren.³

Unterrichtsanalyse im internationalen Vergleich

In einem Teilbereich der Studie arbeitet das Projektteam mit einer niederländischen Forschungsgruppe zusammen: die Unterrichtsbeobachtungen, die mit dem Ziel durchgeführt werden, den Umgang einer ganzen Klasse mit der Situation der Mehrsprachigkeit



Die Schule Rosenstrasse (Hamburger FABER-Projekt)

zu erforschen, wurden ebenfalls in einer parallel angelegten Untersuchung in Nijmegen durchgeführt.⁴ In enger Zusammenarbeit werden die einzelnen Unterrichtssequenzen, sogenannte "Incidents", aus dem Material ausgewählt, transkribiert und analysiert. Die Analysen werden auf internationalen Workshops diskutiert, wodurch einerseits der «Blick von außen» dazu führt, daß national geprägte oder historisch bedingte Zusammenhänge des Materials oder der Analyseansätze erst deutlich werden können, andererseits die Möglichkeit des internationalen Vergleichs eröffnet wird.

Eltern, Lehrerinnen und Lehrer

Die bisherigen Forschungsergebnisse der Schulfallstudie deuten an, daß die verschiedenen Beteiligten (was wir bisher klären konnten: die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern) zwar unterschiedliche Ansichten zur Frage der sprachlichen Erziehung vertreten und auch nicht die gleichen Ziele verfolgen. So findet sich bei den Lehrenden eine ganze Bandbreite von Überzeugungen und Praktiken des Umgangs mit mehrsprachigen Kindern, die insgesamt gesehen alle mehr oder weniger deutlich am monolingualen Selbstverständnis der Schule orientiert sind.⁵ Die Eltern sind demgegenüber tendenziell an einer Ausbildung von Mehrsprachigkeit bei ihren Kindern interessiert.⁶ Durch diese Divergenzen kommt es allerdings nicht, wie wir anfangs erwarteten und wie auch frühere sozialpsychologische Untersuchungen konstatierten⁷, zu einer konflikthaltigen Konstellation zwischen Eltern und Lehrenden. Vielmehr scheinen alle Beteiligten die einsprachige Ausrichtung der hiesigen Schule als unveränderlichen Rahmen zu akzeptieren. Innerhalb dieses Rahmens schöpfen sie den ihnen gegebenen Spielraum aus: Lehrerinnen und Lehrer, indem einige von ihnen die Mehrsprachigkeit auf irgendeine Weise in den Unterricht – oder auch nur in die weniger lernbezogenen Phasen des Unterrichts – integrieren, die Eltern, indem sie sich zwar in die monolinguale Erziehung der Schule nicht einmischen, in der häuslichen Spracherziehung aber



Zwei Schüler von der Schule Rosenstrasse (Hamburger FABER-Projekt)

ihre eigenen Ziele einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit verfolgen.

Die Strategien der Kinder

Die Kinder selbst zeigen – soweit die Ergebnisse bisher ausgewertet wurden – im schulischen Umfeld wie in der Familie eine ausgeprägte Fähigkeit, den sprachlichen Erwartungen zu entsprechen. In außerunterrichtlichen Kontexten ist ihr Sprachverhalten demgegenüber von differenzierten Strategien des Sprachwechsels

und der Sprachmischung geprägt. In der Unterrichtsanalyse ließ sich allerdings feststellen, daß die Kinder in der inoffiziellen Unterrichtskommunikation, z.B. wenn sie sich leise untereinander verständigen, ein ähnliches Sprachverhalten zeigen wie im außerunterrichtlichen Kontext. Sie nutzen offenbar die Möglichkeit, an der lehrergesteuerten Interaktion zwar wunschgemäß teilzunehmen, in ihrer «privaten» Konversation aber ihrer Mehrsprachigkeit Raum zu geben.

Arrangements mit der monolingualen Schule

Aus diesen vorläufigen Ergebnissen wird deutlich, daß die bestehenden Sprachverhältnisse – Einsprachigkeit im Unterricht, Mehrsprachigkeit auf der Straße und in der Familie – zwar nicht von allen Beteiligten so gewünscht sind, aber doch als eine Art "common sense" weitergetragen werden. Alle Beteiligten bewegen sich im Rahmen der bestehenden sprachlichen Verhältnisse, nutzen zwar dessen Spielräume für ihre eigenen Ziele, *arrangieren* sich aber insofern mit dem System, als daß sie die eigenen Ziele nur im quasi privaten Raum (zu Hause, in der eigenen Klasse, auf der Straße oder in der Unterrichtskommunikation der Kinder untereinander) verfolgen und die Verhältnisse nicht grundsätzlich in Frage stellen.

Die Arbeit des Projekts ist noch nicht abgeschlossen, und die These eines bestehenden "common sense" über die einsprachige Ausrichtung der Schule sowie die von «Arrangements» aller Beteiligten auf der Grundlage dieses "common sense" bedarf noch weiterer theoretischer und empirischer Erhärtung. Die Projektgruppe ist je-

doch auch schon vor Abschluß der Arbeiten für Fragen und Anregungen offen:

Arbeitsgruppe FABER, Institut 8, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg 13

*Iris Jäger
Emil-Janßen-Straße 22
D-22307 Hamburg*

1. vgl. Gogolin, Ingrid (1993): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann (im Erscheinen)
2. Die Grundschule in der Bundesrepublik ist vierjährig, dementsprechend sind die Kinder alle zwischen sechs und zehn Jahren alt.
3. Zum dialogischen Auswertungsverfahren von Interviews vgl. Neumann, Ursula / Gogolin, Ingrid (1992): Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe. Universität Hamburg, Mimeo. Zum Auswertungsverfahren für Foto- und Videomaterial vgl. Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (1977): Gastarbeiter im Sanierungsgebiet. Das Beispiel Berlin-Kreuzberg. Hamburg.

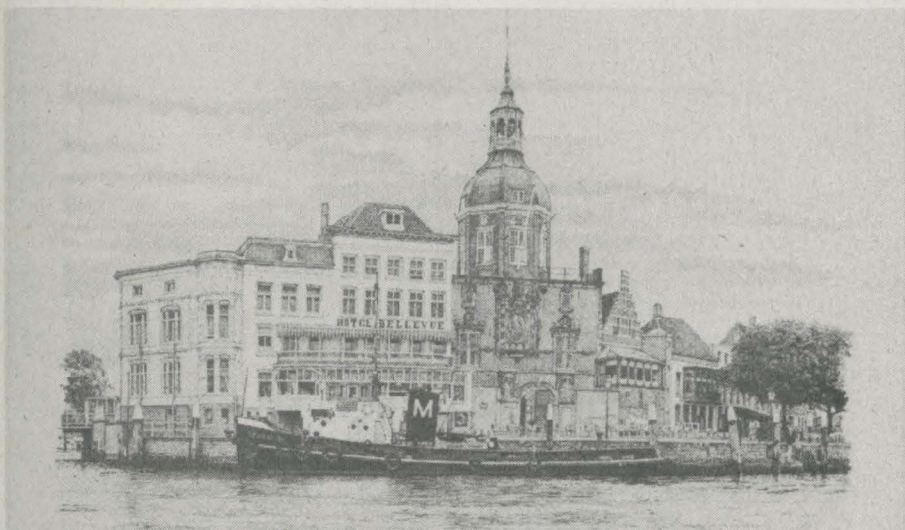
4. Die Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Nijmegen und Tilburg gehören dem International Mother Tongue Education Network (IMEN) an.
5. Zum Spektrum der von den Lehrenden realisierten Modalitäten des Umgangs mit Mehrsprachigkeit vgl. Gogolin (1993) (s. Anmerkung 1). Zu Perspektiven des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit siehe auch: Gogolin, I. (1992): Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung. In: Deutsch lernen, Jg. 17, Heft 2/1992, S. 183-197.
6. Zu Ergebnissen aus der Befragung der Eltern und deren Spiegelung mit den Lehrer-Interviews vgl. Neumann, Ulrike / Popp, Ulrike (1992): Wir begegnen uns einfach nicht... Kooperation zwischen eingewanderten Eltern und deutschen Lehrern. In: Pädagogik 5/1992, S. 27-30.
7. vgl. z.B. Kuhs, Katharina (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Tübingen.

**In einem guten Wort
ist für drei Winter Wärme.
Ein böses Wort verletzt
wie sechs Monate Frost.**

Mongolisch

Mitteilungen der AIEI/IAIE Nouvelles de l'AIEI

Association internationale pour l'éducation interculturelle
International Association for Intercultural Education



Aufwind in der AIEI/IAIE

Die Internationale Vereinigung für Interkulturelle Pädagogik (International Association for Intercultural Education) wird nächstes Jahr ihr zehnjähriges Jubiläum begehen. Ende September wurden auf Anregung der IAIE und der EG-Kommission zwölf Expertinnen und Experten bzw. nationale Koordinatoren und Koordinatorinnen zu einer Sitzung nach Dordrecht (Niederlande) eingeladen, um die bisherigen Tätigkeiten zu evaluieren und um den zukünftigen Tätigkeitsradius abzustecken.

Pieter Batelaan, ehemals Dozent am Lehrerseminar in Utrecht (NL), ist Gründer und Generalsekretär der internationalen Vereinigung, die inzwischen weltweit über 350 Mitglieder (Einzelpersonen und Institutionen) umfasst.

In den vergangenen neun Jahren ist es der IAIE gelungen, ihr Image als kleiner Verbund von Freiwilligen zu korrigieren. Sie ist heute ein international respektierter Fachverband für Interkulturelle Pädagogik. Auch hat sie ihr ursprüngliches Tätigkeitsfeld, interkulturelle Pädagogik, erheblich erweitert und hat substantielle

Beiträge in der interkulturellen Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Schulpädagogik sowie in der Theoriediskussion erbracht.

IAIE ist heute

- eine nicht-staatliche Organisation mit Beobachtungs- und Beratungsstatus bei internationalen Organisationen (Europarat, OECD, UNESCO usw.);
- ein Fachverband, der internationale Kontakte ermöglicht. Bisher hat er neun Tagungen initiiert oder mitgestaltet;
- Ein Verband von Forscherinnen und Forschern, die sowohl bestehende interkulturelle Projekte in anderen Ländern bekanntmachen oder eigene neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte gemeinsam entwerfen und umsetzen. Beispielsweise haben Pieter Batelaan und Carla von Hoof das an der Universität Stanford entwickelte SLIM-Projekt, welches interkulturellen Unterricht systematisch auf Schul- und Klassenebene um-

setzt, mit mehreren niederländischen Lehrern und Lehrerinnen erprobt und evaluiert. Ein anderes Entwicklungsprojekt, das von IAIE unterstützt wird, ist das EUNIT-Projekt, welches sich mit interkultureller Lehrerbildung befasst. Koordinator des EUNIT-Projekts ist Prof. Dr. Hans Reich. Aus der Schweiz ist Barbara Sträuli (Sektor Ausländerpädagogik, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich) beteiligt;

- ein Zusammenschluss von Evaluatoren und Evaluatoreninnen für interkulturelle Bildungsprogramme. IAIE wurde bisher beauftragt, Bildungsprogramme in Schweden und Sizilien zu evaluieren;
- die Herausgeberin der Fachzeitschrift «European Journal of Intercultural Studies».

An der Dordrechter Sitzung wurden die inhaltlichen Schwerpunkte der IAIE und eine neue Organisationsstruktur besprochen. Die Stossrichtung der neuen Struktur ist die stärkere Beteiligung und Aktivierung der Einzelmitglieder. Die bevorstehende Strukturreform soll ermöglichen, national und international enger zusammenzuarbeiten. Die schweizerischen Mitglieder der IAIE werden in den nächsten Monaten die Möglichkeit erhalten, zu den inhaltlichen und organisatorischen Vorschlägen Stellung zu nehmen.

Eine Mitgliedschaft in der AIEI steht allen offen, die im interkulturellen Bildungssektor tätig sind. Jährlicher Mitgliederbeitrag ist SFr. 55.-. Weitere Auskünfte sind bei der nationalen Koordinatorin, Dr. Micheline Rey, erhältlich. Telefon 022/798 50 20.

Gita Steiner Khamsi, Dr.phil.

Freie Feder Plume libre Penna in libertà



Des langues d'origine deviennent langues d'enseignement

La fin d'un apartheid pédagogique?

En annonçant dans le numéro de mai 93 d'InterDialogos que le Luxembourg allait ajouter à l'éventail des langues de son système d'enseignement les langues d'origine de ses immigrants, Vittoria Cesari souleva la pertinence de l'articulation entre les objectifs d'un enseignement précoce des langues vivantes et les mesures d'intégration des enfants étrangers. Les lignes qui suivent n'ont d'autre ambition que de contribuer à une réflexion sur quelques-uns des aspects sous-jacents à cette innovation et de mettre en rapport l'évolution de quelques stéréotypes sur les langues et les circonstances qui me semblent s'y associer.

Il faut savoir, d'abord, que le Luxembourg offre depuis la première année d'études une scolarité plurilingue, un peu à l'image de la situation actuelle en Suisse alémanique (Frisch, 1993). C'est à dire que les enfants luxembourgeois, locuteurs du luxembourgeois - langue maternelle (le "letzebuergesch" est un dialecte francique-mosellan) seront alphabétisés en allemand, première langue étrangère (LE). L'introduction du français, deuxième LE, se fait à partir du deuxième semestre de la 2ème primaire, ces deux langues étant maintenues jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. En entrant dans le post-primaire, les élèves apprendront l'anglais comme LE 3, ceci à des degrés d'exigence divers, selon les orientations. Pour ce faire, le Luxembourg a mis en place une formation de maîtres qui a la particularité d'obliger les futurs enseignants de langues à faire la plupart de leurs études dans le pays dont ils comptent enseigner la langue.

Une école publique européenne

On peut donc apercevoir déjà le concours de circonstances multiples qui encadrent cette innovation pédagogique: de la situation géopolitique à une démographie constituée par un taux moyen de 17% d'étrangers, en passant par un plurilinguisme de fait qui s'accorde en amont et en aval de la politique éducative, nombreux sont les facteurs qui l'entourent. Il y a aussi, pour ne pas dire surtout, le processus de la construction d'un espace communautaire européen. Il est évident à mes yeux que cette décision s'inscrit dans une politique d'ouverture et d'égalisation dans le domaine de l'éducation. Elle s'adresse non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants. Car, en acceptant parmi ses maîtres des enseignants de langue et culture d'origine (ELCO) qui auront des missions pédagogiques semblables, le Luxembourg se dote, effectivement, d'une école publique européenne. On est ici dans une tout autre dimension que celle des écoles et lycées internationaux, dont les élèves et les enseignants font figure d'exception dans le paysage de l'enseignement public des pays où ces établissements existent.

Ceci touche, bien sur, autant le Luxembourg que les pays dont les langues font l'objet de cette initiative, et le Portugal en premier. Ses ressortissants sont majoritaires parmi l'émigration au Luxembourg et leur force économique à l'intérieur de la société de résidence est un fait incontestable. Ce qui n'empêche pas leurs enfants de récolter un taux d'échec scolaire assez important. On peut ainsi suppo-

Erziehungsdepartement des Kantons Aargau
ABTEILUNG VOLKSSCHULE

Interdialogos
Boîte postale 1747
2002 Neuchâtel

Aarau, 28. 9. 1993/asw

Liebe «Interdialogos-MacherInnen»
(...)

Ich bin begeisterte Leserin - mache von Euren Artikeln auch Gebrauch: Den Text von Franco Supino habe ich z.B. schon mehrmals in Kursen verwendet. Darum trage ich auch gerne etwas bei.

Mit freundlichen Grüßen

ERZIEHUNGSDEPARTEMENT
Sektion Unterricht
Interkulturelle Erziehung

Antia Schärli-Wegmüller

ser que la modification intervenue au Luxembourg dans l'enseignement du portugais, en l'occurrence, correspond à la double justification énoncée par Vittoria Cesari: conjuguer l'apprentissage précoce des langues européennes avec l'intégration (et donc, la réussite scolaire) des enfants étrangers.

Langues de culture ou langues de migrants?

Mais il y a, à mes yeux, un cloisonnement antérieur présent à cette démarche, et qui m'apparaît de façon imprécise dans la désignation «langue de culture». Je cite Cesari: «Nel contempo, i rappresentanti dei paesi di provenienza dell'immigrazione di vecchia data, quali l'Italia, la Spagna, il Portogallo, oggi pienamente inseriti nel processo di costruzione europea, rivendicano per la propria lingua un posto di maggior prestigio nel sistema scolastico dei paesi d'accogliimento, sottolineandone il carattere di *lingua di cultura*.» Nous reconnaissons tous que cette appellation est applicable aux grandes réalisations: l'Histoire, la

Littérature, l'Art, la Pensée transmise par une langue. C'est donc un aspect à part, plus élevé et prestigieux, qui n'a rien à voir avec la présence des travailleurs étrangers dans un pays donné, ni de leurs enfants dans ses écoles...

Cette langue de culture aurait-elle été ignorée auparavant en Europe? Pas du tout. A des degrés divers, dépendant de la plus ou moins grande importance des moyens entrepris par les Etats respectifs dans sa promotion, l'italien, le castillan (généralement désigné comme l'espagnol) ou le portugais, figurent dans les diplômes universitaires et les examens de fin de secondaire supérieur dans la presque totalité des pays européens, pour rester dans le vieux continent. D'où vient alors cette revendication de *langue de culture* de la part des pays fournisseurs d'immigration pour l'Europe du Nord? On ne peut pas s'empêcher de lui opposer la désignation de *langue de migration* quand on réfléchit au cloisonnement – en fait, un apartheid pédagogique – dont les Cours de Langue et Culture d'Origine (CLCO) sont encore l'objet. Il est évident que le statut attribué à une langue est associé à celui conféré à ses locuteurs (et, dans le même mouvement, à ses enseignants). J'en veux pour preuve l'ambiguïté qui entoure la considération dont jouit l'italien en Suisse: on parle d'une langue nationale et officielle si l'on se réfère au Tessin, en «unifiant» sous ce label ses dialectes; on parle aussi de langue de culture, par rapport à l'Italie et à son aura culturelle; mais le même italien devient langue d'immigration, si l'on pense aux travailleurs migrants dont il est la langue identitaire.

Ce qui est nouveau, dans la problématique soulevée par cette décision des autorités scolaires du Luxembourg, c'est l'acceptation officielle de cette réclamation des pays d'émigration. Autrement dit, la transformation d'une *langue d'immigration* en *langue de culture* apparaît comme une des justifications pour l'initiative luxembourgeoise. C'est à dire qu'il y a reconnaissance implicite de cette dichotomie des valeurs attachées à une même langue. Il s'agit donc, maintenant,

de tout mettre en œuvre pour que cette transformation soit convaincante, surtout aux yeux des parents luxembourgeois et autres.

Un enseignement invisible

Il est d'usage, dans le discours officiel portugais, de désigner les CLCO comme «les ambassadeurs de la Langue et de la Culture portugaises à l'étranger». Je vous avoue honnêtement qu'en treize années de «mission diplomatique» en Suisse, je n'ai jamais pu me rendre compte des avantages qui en principe seraient inhérents à une charge aussi prestigieuse. J'ai pu, par contre, vérifier l'invisibilité qui frappe l'enseignement attribué à tous les CLCO en général, et ce en Suisse aussi bien qu'ailleurs, quoique à des degrés divers, selon les pays. Il est indubitable que nous enseignons tous des langues de migration, c'est à dire les langues des travailleurs migrants. Que le migrant ne le soit plus et la langue retrouvera son prestige... Restent donc les laissés pour compte non participants dans la construction européenne, puisque le nœud de la question est là: de travailleur migrant on est promu citoyen européen.

Il faut savoir, cependant, que l'acceptation de ce nouveau statut ne va pas sans réticences pour les travailleurs migrants – et pour les portugais tout particulièrement. Conscients de la spécificité de leur position par rapport au pays d'ori-

gine, ils craignent d'y perdre des acquis obtenus au bout de longs efforts. Les CLCO y comptent parmi les premiers: ils ont vu le jour par la volonté et l'organisation collective des migrants, et, malgré tous leurs défauts, ils ont à leurs yeux le mérite de s'adresser tout spécialement à leurs enfants. (Cf. Note en fin d'article). Ainsi, tout en saluant la valorisation et la légitimation que l'initiative luxembourgeoise apporte à leur langue, les migrants portugais s'interrogent sur la méthode utilisée pour cet enseignement: en apprenant les mathématiques en portugais, les enfants apprendront-ils aussi la grammaire, l'histoire et la géographie du Portugal? Enseigner *leur* langue comme une langue étrangère est-il «suffisant» pour leurs enfants?

Il est clair que toute réforme entraîne un mouvement de conservation, et ceci sera visible autant du côté luxembourgeois que de celui des parents étrangers. Reste que cette décision semble s'inscrire de façon inévitable dans la dynamique de la construction d'un espace commun aux systèmes scolaires européens. Pour ma part, je formule le vœu anxieux que tout soit entrepris de façon à ce que la transformation en langue de culture soit véritablement aboutie, et que cette réforme du Luxembourg ne connaisse pas, dans sa mise en œuvre, les effets pervers qui semblent affliger le programme français d'enseignement précoce des langues vivantes.



D'autres stratégies pour l'enseignement des langues

Devant l'irréversible circulation de la population mondiale, il convient maintenant de réfléchir à d'autres stratégies d'ouverture. Dans l'impossibilité d'accueillir toutes les langues dans ses curricula, l'école européenne doit se doter d'instruments de sensibilisation qui permettent le choix des apprentissages linguistiques, mais surtout la reconnaissance de toutes les langues comme langues de culture. L'exemple des écoles de Bradford qui offrent des CLCO ouverts à tous les élèves me semble être une des meilleures pistes à suivre. (Cf. Moore, 1993) Conjugée avec une large application des programmes de "Awareness of Language" (Eveil au Langage, voir Caporale 1990, Dabène 1991, Hawkins 1992 et Moore 1993) à plusieurs niveaux de la scolarité obligatoire, ceci permettrait aux enfants européens un plurilinguisme communautaire, tout en leur donnant une conscience lin-

guistique universelle. Car on ne peut se réjouir de la disparition d'un apartheid et maintenir en place les structures qui l'ont créé: cela ne ferait que forcer d'autres langues à occuper à leur tour la place des langues de migration, graduellement promues langues de culture.

(Note: Il convient d'ailleurs, en passant, de souligner la fluctuation du projet de retour pour les travailleurs migrants portugais: pratiquement mis de côté il y a très peu de temps encore, il revient en force et est le responsable d'une augmentation importante des élèves des CLCO malgré la baisse du mouvement immigratoire).

Maria José Metello de Seixas
Enseignante de Langue et Culture
portugaises Morges

Références:

Caporale, D. (1990): L'éveil aux langages: une voie nouvelle pour l'ap-

prentissage précoce des langues, in *LIDIL*, 2, 128-141, Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1991): Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? in *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, août/sept. 1991, 57-64.

Frisch, J.-C. (1993): Enseignement des langues et formation des maîtres dans un contexte multilingue: le cas du Luxembourg, in *Cahiers de l'ASDIFLE*, 4, Paris.

Hawkins, E. (1992.): La réflexion sur le langage commun comme «matière-pont» dans le programme scolaire, in *Repères*, 6, 41-56, Paris. Ministère de l'Éducation Nationale du Grand Duché du Luxembourg, 1991. *Courrier de l'Éducation Nationale*, n°. spécial: «L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère», déc.1991.

Moore, D. (1993): Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage, in *Études de Linguistique Appliquée*, 89, Paris.

Un document: «Gestion des conflits: jeux de lutte»

"Sélestat, le 3 septembre 1993

C'est avec beaucoup d'intérêt que nous avons consulté votre revue de mai 1993 qui porte entre autres sur la gestion des conflits.

Le Centre des Droits de l'Homme vient de produire un document: «Gestion des conflits: jeux de lutte» suivi de «35 séquences pratiques» expérimentées tout au long d'une année scolaire dans une classe élémentaire de Sélestat. Elles peuvent s'adapter aussi au Collège.

Descriptif

«Le document intitulé «Jeux de lutte» a été conçu en réponse à un constat de grande agressivité dans un groupe scolaire.

Quelques étudiants ont réfléchi avec leur professeur d'éducation physique au problème plus général de l'introduction de pratiques réductrices de la violence par une connaissance plus directe de l'au-

tre. Mieux connaître l'autre devrait aboutir à établir avec lui des rencontres plus fréquentes, plus prolongées, voulues plutôt que subies. En ce sens, parmi les divers moyens possibles, il a semblé intéressant de privilégier des activités qui favorisent l'approche et les contacts avec l'autre dans le cadre d'un règlement.

L'origine des conflits réside souvent dans l'appropriation, l'exclusion, la destruction, l'infraction à une règle de vie. Dans cet esprit il apparaît que les Jeux de Lutte se prêtent particulièrement à une exploitation dans le cadre scolaire par les possibilités qu'ils offrent de jouer sur l'appropriation ou l'exclusion d'un espace, l'appropriation ou la privation d'un objet, le respect d'une règle de déroulement à la fois contraignante et garante de la possibilité d'action, d'une manière générale par les situations dans lesquelles l'élève devra agir sur

l'autre ou les autres, ou subir l'action de l'autre ou des autres. Mais par ailleurs et en même temps, ils permettent de dépasser cet aspect préventif et d'accéder à une éducation au respect de l'autre. Eduquer à la paix, c'est faire en sorte que chacun de nous accepte l'autre tel qu'il est. Pour pouvoir accepter l'autre il est bon de le connaître, d'une connaissance qui aille au delà de l'aspect visuel, qui aille au delà de l'aspect sonore, qui m'amène à réduire la distance culturelle et physique qui existe habituellement.»

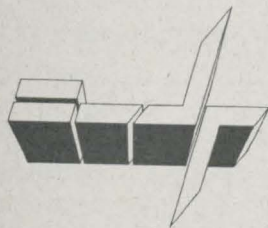
Peut-être aimeriez-vous informer vos lecteurs de l'existence de ce document pratique?

On peut se le procurer au Centre des Droits de l'Homme moyennant la somme de 78 FF (port inclus).

En vous remerciant de votre attention je vous prie d'agréer, Madame ou Monsieur, nos salutations les meilleures.»

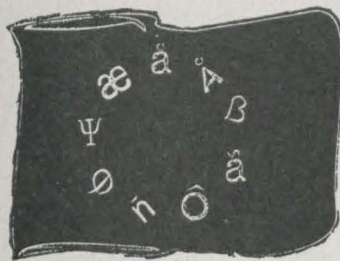
Centre des Droits de l'Homme
(A.A.C.E.D.H.)

1 rue Froehlich, B.P. 165
F-67604 Sélestat, Tél. 88 92 94 72



LES ENFANTS DE L'IMMIGRATION A L'ECOLE

Simone FORSTER



OUVERTURES
93.403 Septembre 1993

Simone Forster, Les enfants de l'immigration à l'école. Ouvertures 93.403, septembre 1993.

Résumé: L'école est de tradition monoculturelle. Il lui faut pourtant intégrer de nouvelles cultures, de nouvelles langues. Elle qui, jadis, en Suisse romande, interdit l'usage du patois dans les classes et préaux doit s'aventurer aujourd'hui sur les chemins nouveaux d'une pédagogie intégrée des langues. Les vagues migatoires relèvent des conditions économiques et politiques. Au siècle dernier, des milliers de Suisses furent contraints à l'exil. L'émigration était alors une solution au lancinant problème de

Nouvelle parution de l'IRDP:

la misère. En 1877, une première loi fédérale sur le travail en fabrique fut votée de justesse par le peuple suisse (51,5% de oui). Elle interdit le travail en usine des enfants de moins de quatorze ans. L'école s'ouvrit alors aux enfants de toutes conditions.

Aujourd'hui, l'école s'ouvre aux enfants venus d'ailleurs, qu'ils soient réfugiés ou clandestins. Chaque canton met en place ses structures d'accueil. Intégration immédiate dans les classes de la scolarité obligatoire ou classes d'accueil, les politiques d'intégration oscillent entre ces deux solutions au gré des effectifs et des arrivées. Formation du corps enseignant à l'interculturel, ouverture de certaines commissions scolaires aux représentants des communautés étrangères, intégration des enseignants des écoles parallèles de Langue et de Culture dans la vie des écoles primaires, le dialogue entre les cultures se dessine plus nettement. L'école est un espace pour la réalisation de projets sociaux. Il lui faut aujourd'hui favoriser l'éclosion d'une société pluriculturelle afin de prévenir les dérapages de l'intolérance et du racisme.

Zusammenfassung: Die Schule ist in ihrer Tradition monokulturell. Nun muss sie aber neue Kulturen, neue Sprachen integrieren. Sie, die einst in der Westschweiz den Gebrauch der Mundart aus den Schulzimmern und von den Pausenplätzen verbannte, muss heute die neuen Wege einer integrierten Sprachpädagogik einschlagen.

Die Wanderungswellen sind auf wirtschaftliche und politische Umstände zurückzuführen. Im ver-

gangenen Jahrhundert wurden Tausende von Schweizern zur Auswanderung gezwungen, die sich damals als Lösung des schwelenden Problems der Armut anbot. Im Jahre 1877 wurde ein erstes Bundesgesetz über die Fabrikarbeit vom Schweizervolk knapp angenommen (51,5% Ja-Stimmen). Dieses untersagte die Fabrikarbeit für Kinder unter vierzehn Jahren. Damals wurde die Schule den Kindern aller Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht.

Heute nun öffnet sich die Schule den zugezogenen Kindern, seien sie Flüchtlinge oder unerlaubte Einwanderer. Jeder Kanton organisiert seine Aufnahmestrukturen. Unmittelbare Eingliederung in Klassen der obligatorischen Schulpflicht oder Bildung von Aufnahmeklassen: die Integrationspolitik schwankt zwischen diesen beiden Lösungen, je nach den Schülerzahlen und Zuwanderungsraten. Weiterbildung der Lehrerschaft in interkulturellen Belangen, Aufnahmebereitschaft gewisser Schulkommissionen gegenüber Angehörigen fremder Gemeinschaften, Integration der Lehrkräfte der parallelen Schule für Sprache und Kultur in den Betrieb der Primarschulen: der Dialog unter den Kulturen nimmt festere Formen an. Die Schule ist ein Ort für die Verwirklichung sozialer Projekte. Ihr obliegt es heute, das Entstehen einer plurikulturellen Gesellschaft zu fördern, um den Entgleisungen der Intoleranz und des Rassismus vorzubeugen.

NB. Ces résumés existent en plusieurs langues: italien, anglais, espagnol, portugais, turc, «yougoslave».

Claude Liauzu



R A C E

E T

CIVILISATION

L'autre
dans la culture

occidentale.

Anthologie

critique



SYROS

R A C E

E T

CIVILISATION



Claude Liauzu

L'autre, le sauvage, le barbare, l'étranger, l'oriental,

le juif... est si intimement lié à notre histoire

que l'Occident s'est défini par rapport à lui,

par opposition à son origine, à sa "race",

à sa religion, à ses mœurs, ou à son sous-développement.

Auteur, Claude Liauzu.

Cette relation a suscité et suscite des attitudes

est spécialiste du tiers monde

complexes, des tensions entre fermeture et ouverture,

et du monde arabe.

nationalisme et internationalisme, eurocentrisme

Il est l'auteur de Si les immigrés

et cosmopolitisme, esprit de domination et universalisme,

métamorphoses (Syros).

racisme et attachement aux droits de l'homme...

de L'islam de l'Occident (Olivier).

Cela est particulièrement vrai de la culture française

et de Aux origines des

à laquelle est consacré l'anthologie.

tiers-mondismes (H. Harman).

Or, l'un des problèmes majeurs que doit résoudre

notre époque — sous peine de graves conflits —

est la construction d'une conscience qui soit à l'échelle

de la société mondiale en gestation. Contre la xénophobie,

les dérives Nord-Sud qui progressent ici, les intégrismes

là-bas, une nouvelle culture doit être élaborée.

909 546.7 Prix: 180 F

Musulime unter uns. Islam in der Schweiz.

Christoph Peter Baumann / Christian J. Jäggi. Mit einem Vorwort von Hans Küng. Rex Buchladen, St. Karliquai 12, 6000 Luzern 5. Tel. 041/51 41 51. 152 Seiten. Fr. 26.80.

Ausgehend von einer kurzen Darstellung islamischer Glaubensinhalte und religiöser Praxis geht das Buch auf Schwierigkeiten, Problemfelder und Konflikte im Umfeld muslimischer Einwanderer in der Schweiz ein. Fasten im Ramadan, Gebetspraxis im Alltag, rituelle Gebote und andere Probleme und Fragen der Religionsausübung werden diskutiert. Eingegangen wird ausserdem auf die Stellung der Frauen. Ein weiteres Kapitel befasst sich mit dem Verhältnis zwischen Muslimen und Christen in der Schweiz. Schliesslich werden Fragen und Konfliktfelder im Zusammenhang mit der sozialen und kulturellen Integration von muslimischen Immigranten aufgenommen und mögliche Lösungsstrategien entwickelt. Kurz wird auch auf die Situation in den benachbarten Ländern hingewiesen.

Musulime unter uns

Islam in der Schweiz

Christoph Peter Baumann

Christian J. Jäggi

Mit einem Vorwort von Hans Küng



Nouveaux prix pour des moyens d'enseignement

Le Forum «Ecole pour un seul monde» propose pour la première fois en 1994 le prix «Planète bleue» doté de Fr. 10'000.-, destiné à récompenser des moyens d'enseignement. Ce prix sera décerné à des documents qui présentent les questions de l'environnement, du développement et des droits de l'homme dans une perspective globale et permettent ainsi un «apprentissage global».

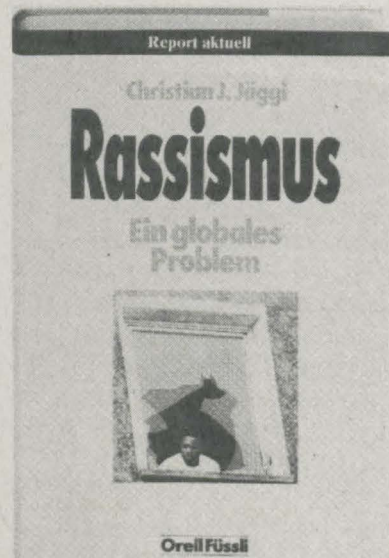
Pour tous renseignements concernant le prix «Planète bleue» et la journée d'étude, prière de s'adresser au:

Forum »Ecole pour un seul monde, Aubrigstrasse 23, 8645 Jona, tél./fax 055/28 40 82.

Rassismus Ein globales Problem

Christian J. Jäggi.
Orell Füssli, Zürich.
224 Seiten,
Fr. 39.80

Rassismus ist ein altes Problem, das stets wieder in neuem Kleid auftritt. In diesem Buch zeigen Beispiele, in wie vielen Situationen Ausländerfeindlichkeit eine Rolle spielt.



Rue de l'abecedaire

une co-édition de ASA (Portugal) et Editions St. Paul (Luxembourg)

Un livre conçu pour aider les enfants à mémoriser l'alphabet par la personification des lettres, chacune étant toujours mise en rapport avec son aspect au cours d'une petite histoire.

Un texte bilingue, franco-portugais, pour inciter les lecteurs à se promener d'une langue à l'autre et sensibiliser les enfants au multilinguisme.

Un maquette qui laisse largement la place aux illustrations et à la couleur, les dessins caricaturaux de Romain Lenertz répondant au ton humoristique employé par les narrateurs.

Un travail d'équipe entre l'auteur portugais Augusto Múrias, le Luxembourgeois Romain Lenertz, le Français Claude Frisoni et le Belge Pierre Goffin pour les textes français.

Augusto Múrias est traducteur au Parlement Européen; il est père de deux enfants, qui lui ont inspiré ce livre. «La rue de l'Abecedaire» est son premier livre.

RUA DO ABECEDARIO
co-edição ASA (Portugal) /
Editions St. Paul (Luxemburgo)

Um livro pensado para ajudar as crianças na memorização do alfabeto através da personificação das letras, em que cada uma surge relacionada numa pequena história com a respectiva forma.

Um texto bilingue, francês-português, destinado a incentivar os leitores à livre passagem de uma língua à outra e a sensibilizar as crianças para o multilinguismo, realidade linguística no Grão-Ducado do Luxemburgo.

Uma apresentação que dá lugar abundantemente à ilustração e à cor, e em que o estilo caricaturista do ilustrador Romain Lenertz prolonga o tom humorístico dos narradores.

Um trabalho de equipa entre o autor português Augusto Múrias, o ilustrador luxemburguês Romain Lenertz, o Francês Claude Frisoni e



Texto e concepção: Augusto Múrias
Tradução e adaptação para francês: Pierre Goffin e Claude Frisoni
Ilustrações e paginação: Romain Lenertz
© Copyright Edições ASA, 1993
Depósito Legal Nº 62 093/92
Nº ISBN 972-41-1223-3
Impressão e acabamento em Portugal
Todos os direitos reservados

Texte et conception: Augusto Múrias
Traduction et adaptation du portugais en français: Pierre Goffin et Claude Frisoni
Illustrations et mise en page: Romain Lenertz
© Editions St.-Paul, Luxembourg 1993
Nº de l'éditeur 930 010
Nº ISBN 2-87963-178-5
Imprimé et relié au Portugal
Tous droits réservés

Esta obra foi subsidiada pelo / Cet ouvrage a été subventionné par le
Fonds Culturel National du Grand-Duché du Luxembourg

o Belga Pierre Goffin, responsáveis pela tradução e adaptação do texto para francês.

Augusto Múrias é tradutor no Parlamento Europeu. É pai de duas crianças que lhe inspiraram este livro. «Rua do Abecedário» é o seu primeiro livro.

Prix de vente: 19.80 francs suisses.
Prix réduit à partir de 20 exemplaires. 30% de remise pour librairies.
Commandes: Editions St. Paul,
L-2988 Luxembourg.

Augusto Múrias
10, rue Paul Palgen
L-2358 Luxembourg
fax/tél. 42.26.49

Vorankündigung:

Religionspädagogische Tage Luzern, 17. – 19. März 1994

Die vielen Religionen und der eine Gott

Perspektiven des interreligiösen Lernens

Angesichts wachsender Fremdenfeindlichkeit und zunehmendem Rassismus, aber auch infolge der immer engeren Kontakte zwischen den Völkern drängt sich die Frage auf, ob ein einseitiger konfessioneller Zugang zur Religion noch ange-

bracht ist. Sollen andere Religionen auf allen Stufen in den Religionsunterricht einbezogen werden? Welche Modelle und Perspektiven des religiösen Lernens ergeben sich für die Zukunft?

Die dritten Religionspädagogischen Tage Luzern werden 1994 vom Katechetischen Institut Luzern (KIL) und dem Institut für Kommunikationsforschung in Meggen (IKF) organisiert. Diesmal geht es um

das Bedürfnis nach interreligiösem Dialog als Basis für neue Modelle des Religionsunterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft.

Die Tagung will grundsätzliche Fragen über die Zukunft und über Formen des religiösen Lernens in einer globalen Kultur stellen, und durch Vorträge und in Arbeitsgruppen zum Denken, Erfahren und Experimentieren anregen.

Fachleute aus dem In- und Ausland werden an der Tagung mitwirken: Prof. Dr. Hans Küng, Tübingen, zum Thema «Weltfrieden – Weltreligionen – Weltethos»; Prof. Dr. Walter J. Hollenweger, Krattigen, zum Thema «Geist Gottes in allen Religionen. Theologie im interreligiösen Kontext»; Prof. Dr. Susanne Heine, Zürich, zum Thema «Wie Christen, Juden, Muslime einander vorurteilslos begegnen können und doch bleiben, was sie sind»; Dr. Christian J. Jäggi, Meggen, zum Thema «Von der multikulturellen zur interkulturellen Gesellschaft»; Dr. David J. Krieger, Luzern, zum Thema «Interreligiöse Grunderfahrungen als Basis einer dialogischen Religionskunde». Daneben werden Modelle und Möglichkeiten des interreligiösen Lernens in verschiedenen Arbeits- und Diskussionsgruppen vorgestellt.

Weitere Informationen und detailliertes Programm bei:

Tagungssekretariat RPT 94,
Katechetisches Institut der
Theologischen Fakultät Luzern,
Pfistergasse 20, CH-6003 Luzern;

Tel. 041 24 55 20
Fax 041 24 55 05



EDUCATING CITIES
CÍUDADES EDUCADORAS
VILLES EDUCATRICES
CITATS EDUCADORES

3EME CONGRES INTERNATIONAL DES CITES EDUCATRICES
BOLOGNE - ITALIE
10-11-12 NOVEMBRE 1994

Après Barcelone en 1990 et Göteborg en 1992, c'est au tour de Bologne d'accueillir le Congrès international des cités éducatrices, sur le thème du multiculturalisme.

"Se Re-connaître: pour une nouvelle géographie des identités"

Voici le titre de ce Congrès qui réunira, outre les villes signataires de la Charte des villes éducatrices, toutes les cités intéressées à ce sujet.

Pour toute information complémentaire, s'adresser à:

Dr. Patrizia RIGOSI
Assessorato al coordinamento delle politiche scolastiche e servizi sportivi
Via Oberdan 24
40126 BOLOGNE - ITALIE
Tél. 0039 51 204643
Fax 0039 51 204679

Pour toute information sur la Charte des villes éducatrices, s'adresser à:

Monsieur P. AEGERTER, directeur du département des affaires sociales, des écoles et de l'environnement
Fax 347 20 13 (Genève)



Ajuntament de Barcelona

Ronda Sant Antoni, 49. 1r. escala esquerra - 08011 Barcelona (Spain) - Tel. +34 3 423 18 49 - Fax 425 39 55

Ehrung für eine interkulturelle Pädagogin

In der Schweiz besteht ein einziger Preis für besondere Leistungen auf pädagogischem Gebiet, der Peter-Hans Frey Preis. Dieser wird 1993 an Marianne Sigg verliehen, die während mehr als zwanzig Jahren interkulturelles Lernen systematisch im Unterricht umgesetzt hat,

als Primarlehrerin, Erwachsenenbildnerin, Oberstufenlehrerin, Berufsschullehrerin und Lehrerbildnerin.

Marianne Sigg Wirken hat die Entwicklung interkultureller Erziehung und Bildung im Kanton Zürich nachhaltig beeinflusst. Auf sie ge-

hen im Berufsbildungsbereich Vorlehrjahr und interkulturelle Berufsberatung zurück. Grosse Erfahrung hat sie auf dem Gebiet des Deutschunterrichts für Fremdsprachige, und darauf fussen ihre beispielhafte Didaktik und Methodik für Deutsch als Zweitsprache.



Unterrichtende und Aufnahme von Migrantenkindern – Überlegungen zu zwei Umfragen im Kanton Waadt

Dieser Artikel soll einige Überlegungen zur Aufnahme von nicht französischsprachigen Kindern bringen; dabei gehen wir vom Standpunkt der direkt betroffenen Unterrichtenden aus. Auf Grund von zwei kürzlich im Kanton Waadt durchgeführten Umfragen versuchen wir festzustellen, wie die Unterrichtenden Aufnahme und Integration dieser Kinder betrachten und wie sie ihre entsprechende Praxis beschreiben. Zum Schluss versuchen wir, einige Forderungen der Lehrer zu besprechen.

Die erste Umfrage wurde im Herbst 1992 bei 177 Lehrern¹ von Aufnahmeklassen und von Französisch-Intensivkursen durchgeführt. Die zweite vom Juni 1993 betrifft 175 Klassenlehrer der 4. Primar sowie der 7. und 8. Abschlussklasse², in deren Klasse sich ein oder mehrere fremdsprachige Schüler befinden, die seit weniger als zwei Jahren in der Schweiz wohnen. Diese zweite Umfrage wird gegenwärtig ausgewertet, und die Ergebnisse werden demnächst veröffentlicht.

Es gibt drei Arten, wie nicht französischsprachige Schüler im Kanton Waadt aufgenommen werden:

1. Integration der Schüler in eine Normalklasse mit Französisch-Intensivkursen auf individueller

Basis oder in Kleingruppen während mindestens drei Monaten;

2. Aufnahmeklassen für Fremdsprachige, die bis ein Jahr dauern können;
3. Mischlösung: nachmittags Integration in eine Normalklasse und vormittags Besuch einer Aufnahmegruppe, wo die Schüler auf sie zugeschnittenen Unterricht (hauptsächlich Französisch) erhalten.

Die Lehrer der Französisch-Intensivkurse beschäftigen sich vorrangig mit Kindern, die in Primarklassen integriert sind, während reine Aufnahmeklassen vor allem auf der Sekundarstufe anzutreffen sind. Die Aufnahmegruppen hingegen kommen auf beiden Stufen vor. Nach unserer Umfrage nehmen ungefähr 40% der 4. Primar und 7. bzw. 8. DT fremdsprachige Kinder auf, die seit weniger als zwei Jahren in der Schweiz wohnen (im Klassendurchschnitt zwei). Solche Kinder stammen aus Einrichtungen vom Typ 1 oder 3.

Die Aufnahme fremdsprachiger Kinder in der Sicht der Unterrichtenden

Die grosse Mehrheit dieser Lehrer beurteilt ihr Wirken für fremdsprachige Kinder positiv, sowohl was

die Wirksamkeit dieses Unterrichts wie auch ihre eigene Befriedigung betrifft. Sie legen das Hauptgewicht auf den Erwerb der mündlichen Kompetenz, weil sie vor allem hier das Bedürfnis der Schüler zu erkennen glauben. Weiterhin ist sich mehr als die Hälfte der Unterrichtenden der Wichtigkeit bewusst, welche für die Kinder die Suche nach neuen Anhaltspunkten sowie der Erhalt der Bande mit der Herkunftskultur bedeutet. Und trotzdem ist nur die Unterrichtspraxis einer Minderheit von ihnen geeignet, diese Brücken zu schlagen. Die Lehrerbildung spielt wohl eine grosse Rolle; denn diejenigen Unterrichtenden, die über das Lehrerpapier hinaus eine zusätzliche Ausbildung genossen haben, stehen den Fragen der Identität aufgeschlossener gegenüber und versuchen ihre Praxis stärker diesen Erfordernissen anzupassen.

Nur selten wenden sich Lehrer von Aufnahmeklassen oder Französisch-Intensivkursen an muttersprachige Personen oder Lehrer der Herkunftssprache und -kultur, die doch Vermittler zwischen der Kultur der Schüler und der Kultur des Aufnahmelandes sein könnten. Im weiteren wird den Beziehungen zu den Eltern kaum Priorität zuerkannt, obschon recht viele Lehrer mit dem gegenwärtigen Zustand nicht zufrieden

sind. Die Bedürfnisse, die sie erwähnen, betreffen hauptsächlich die verfügbaren Unterrichtsmaterialien, die sie als schlecht angepasst beurteilen. Die Unterrichtenden wünschen auch eine bessere Zusammenarbeit mit den Kollegen der Normalklassen; vor allem Lehrer mit Zusatzausbildung oder längerer Erfahrung verspüren dieses Bedürfnis.

Die Lehrer der Klassen, in die fremdsprachige Kinder integriert sind

Die Mehrzahl dieser Lehrer sehen diese Schüler und ihre Fortschritte innerhalb eines Jahres in einem durchaus positiven Licht. Doch die besondere Lage des fremdsprachigen Kindes und seine Identitätsbedürfnisse berücksichtigen allein die Unterrichtenden, für welche die Frage der Aufnahme erstrangig ist oder für welche die Integration dieser Schüler ein Problem darstellt, besonders wegen der Anzahl der fremdsprachigen Kinder in der Klasse. Diese Lehrer versuchen eher, den Unterricht zu differenzieren, indem sie andere Arbeitsformen oder Zusatzunterrichtsmaterial einsetzen. Sie sind auch eher geneigt, die Eltern ihrer fremdsprachigen Schüler zu begreifen, und sie begrüßen ebenfalls die Zusammenarbeit mit den Lehrern der Aufnahmeklassen.

Die grosse Mehrheit der befragten Klassenlehrer ist der Meinung, es sei nicht gut, das Anderssein der fremdsprachigen Schüler zu betonen. Das heisst, sie befürchten, eine Diskriminierung zu bewirken, und sie wünschen auch nicht, die Schüler in ihrem Anderssein einzusperren.

Aus beiden Umfragen spricht ein Gefühl der Befriedigung der Lehrer über ihre Arbeit mit fremdsprachigen Kindern. Es zeigt sich aber auch, als wie wichtig die rasche Integration dieser Kinder in die waadtländische Schule empfunden wird, was manchmal zum Nachteil der Erkenntnis der besonderen Lage und der Bedürfnisse dieser Schüler gereicht.

Welche Mittel für welche Integration?

Die Ergebnisse dieser beiden Umfragen führen zu diesen Fragen:

- Wie kann man den Wunsch der Lehrer der Aufnahmeklassen und der Französisch-Intensivkurse sowie der Klassenlehrer berücksichtigen, die eine engere Zusammenarbeit anstreben?
- Welchen Stellenwert soll man dem Anderssein und den besonderen Bedürfnissen der anderssprachigen Kinder zugestehen, ohne dass sie deshalb marginalisiert werden und ohne dass die Schule ihr Gefühl der Entwurzelung noch verstärkt?
- Wie kann man den Wunsch der Unterrichtenden erfüllen, eine Zusatzausbildung mit Berücksichtigung der Aufnahme und Einschulung nicht französischsprachiger Kinder anzubieten?

Studien zum Schulerfolg von Migrantenkindern (u.a. die von B. Charlot und J.-Y. Rochex) weisen darauf hin, dass der Schulerfolg damit verknüpft ist, dass das Kind der Schule einen Sinn geben kann, dass der Schüler in ein Projekt integriert wird und dass es ihm möglich ist, auf das Bezug zu nehmen, was er vorher in der Schule gemacht hat, damit er eine

gewisse Kontinuität herstellen kann. Die Lehrerausbildung sollte diese Bedürfnisse deutlicher herausstellen und aufzeigen, wie diese in der Praxis zu berücksichtigen sind, z.B. dadurch dass für den Schüler sein jetziges Lernen auf sein früheres Lernen bezogen wird. Eine engere Zusammenarbeit von Aufnahme- und Klassenlehrern sollte zu einer besseren Koordination der Bemühungen um anderssprachige Schüler führen. Sie sollte auch die genauere Fassung der Ziele begünstigen, die für die teilweise Integration in eine Normalklasse erwartet werden. Diese engere Zusammenarbeit zwischen Unterrichtenden sollte auch auf die Beziehung mit den Eltern abfärben, welche bisher zu sehr vernachlässigt wurde.

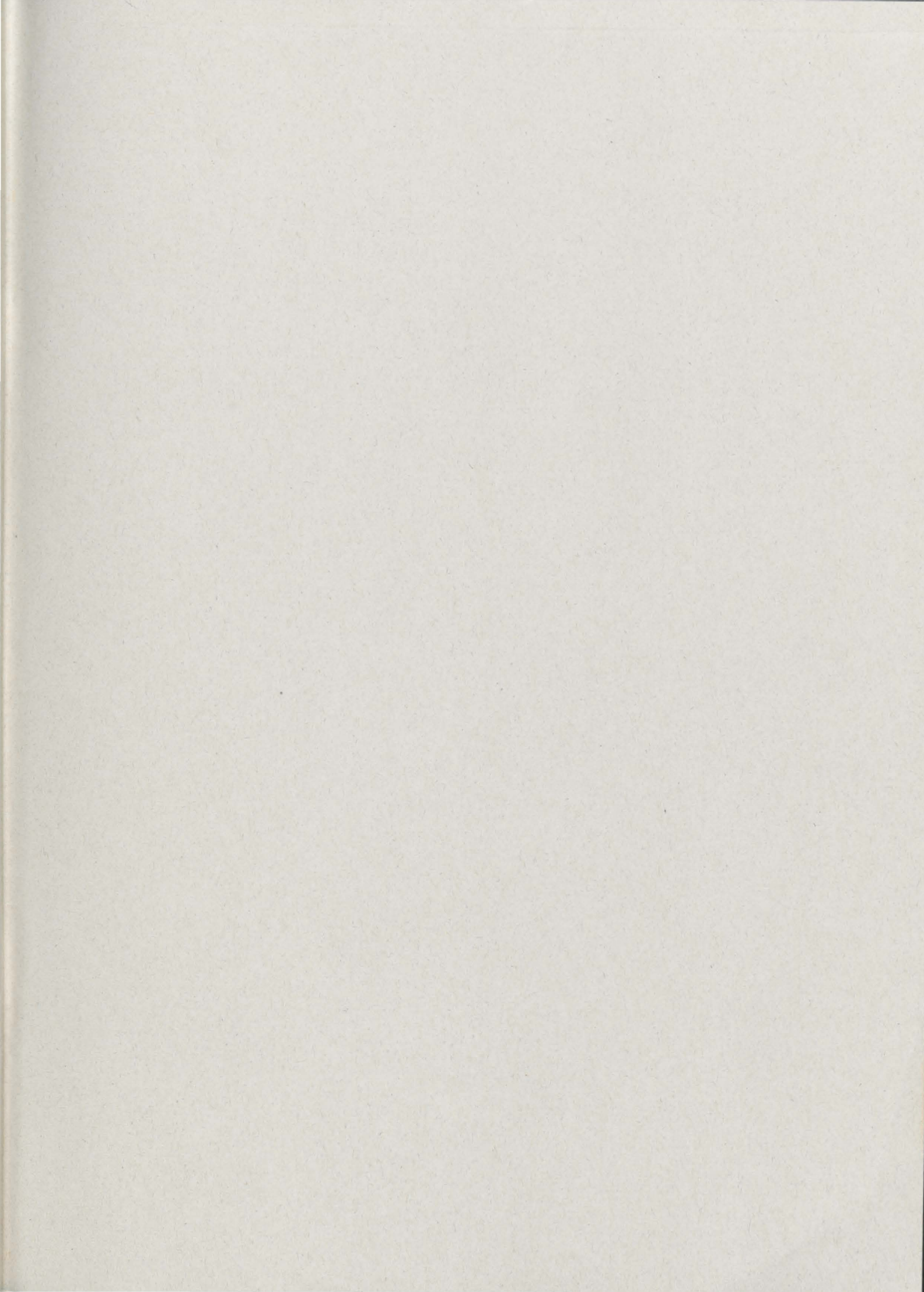
*Michel Nicolet
Forscher am Centre Vaudois
de Recherches Pédagogiques
Lausanne*

1. «Lehrer» steht für «Lehrerinnen und Lehrer», «Schüler» für «Schüler und Schülerinnen» usw.
2. DT = «division terminale à options», Abschlussklassen mit Wahlfächern. Sie umfassen hauptsächlich Schüler mit weniger guten Schulergebnissen.

*Übersetzung:
H. Weber*

**Wer auf sich sieht,
strahlt nicht in die Welt.**

Laotse



Réalisé avec le soutien de:

Conseil de l'Europe
Société suisse pour la recherche en éducation

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
et Départements cantonaux de l'instruction publique
Confédération Helvétique
Ambassade d'Espagne, Berne
Ambassade du Portugal, Berne

et l'appui financier de:

Johann Jacobs Foundation, Zürich
Migros-Genossenschafts-Bund, Zürich
SEVA-Lotteriegenossenschaft

Presidente Associazione InterDIALOGOS:

Micheline Rey

Coordinatore Comitato di Redazione:

Vittoria Cesari

Comitato di Redazione:

Vittoria Cesari, Charles Muller, Micheline Rey, Antonella Serra, Hans Weber

Sostituti:

Markus Truniger, Elisabeth Zurbriggen

Comitato di Edizione:

Membri individuali:

Cristina Allemann-Ghionda, Giuseppina Berto, Cécile Bühlmann, Vittoria Cesari, Armin Gretler, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charles Muller, Antonio Patrone, Micheline Rey, Antonella Serra, Markus Truniger, Silvana Vernazza, Hans Weber, Elisabeth Zurbriggen

Membri collettivi:

Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel
Secteur Accueil et éducation des migrants DIP, Genève

Inoltre hanno collaborato:

Bernadette Badoud-Volta, Myriam Bouverat, Alain Chaubert, R. Fragnière,
Mireille Grosjean, Iris Jäger, Pierre Kolly, Erica Louis, Ione Maestrini,
Maria José Metelle de Seixas, Michel Nicolet, Ingrid Ohlsen, Martine
Perrochet, Rosanna Raths-Cappai, Françoise Redard Abu Rub, Frédéric
Rilliet, C. Rufer, Anita Schärli-Wegmüller, Gita Steiner Khamsi,
Mary-Claude Wenker, Claude Zweiacker

Fiorellies: Fiorella Montefiori Kupfer

Inserto didattico: Mireille Grosjean

Responsabile testo: Hans Weber

Impostazione grafica e stampa:

TYPOVA Druck-Service
Postfach 87
3073 GÜMLIGEN

Diese Zeitschrift wurde auf Recycling-Papier gedruckt in 2.500 Ex.



INTER-DIALOGOS

Reissverschluss-Aktivitäten

DS = Deutschschweizer/in

DS

DS

DS

DS

DS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

DS

WS

WS

WS

WS

WS

WS

WS

WS = Welschschweizer/in

Diese Aktivitäten werden gleich in der ersten Stunde der Begegnung durchgeführt

Zweck: Auflösung der bestehenden Gruppen, Bildung einer neuen, sprachgemischten Gruppe

Sie sind überflüssig, wenn die Schüler vorher durch Videokassetten o.ä. Bekanntschaft gemacht haben

«WANTED»

Zielsetzung

Einander bei einer ersten Begegnung kennenlernen.

Ort

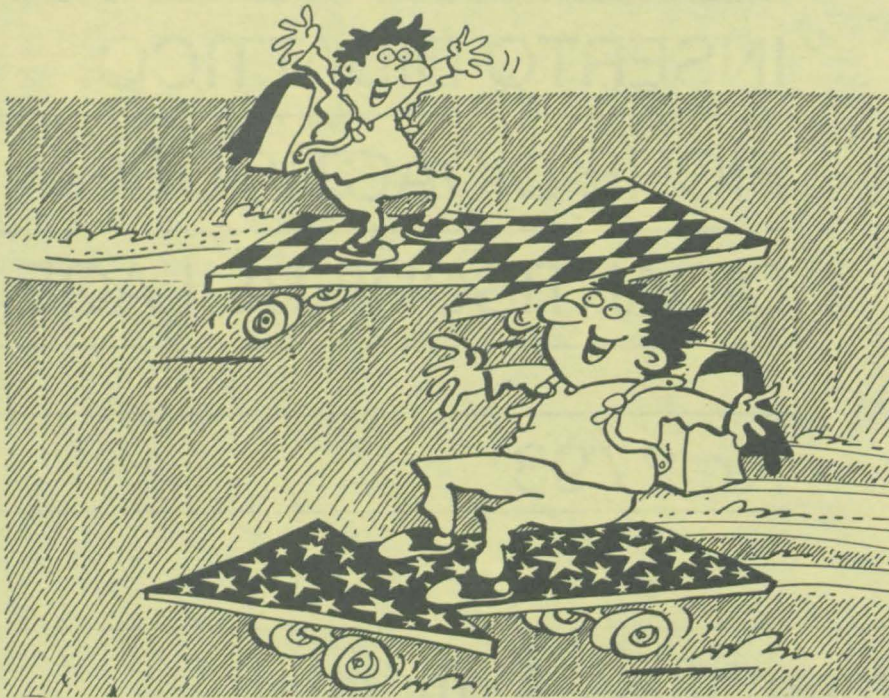
Der Bahnhof und seine Umgebung: ein genau begrenzter Bereich, den jeder mit Hilfe des Stadtplans erkunden kann.

Variante A

(für den Fall, dass sich die Schüler durch Kassettenaustausch o.ä. schon ein wenig kennen)

Beispiel:

17 Uhr 30 Ankunft einer DS-Klasse am Bahnhof im Welschland. Der WS-Lehrer versammelt seine Schüler um 17 Uhr 20 am Bahnhof. Er erklärt ihnen, dass sie mit den DS-Schülern um 18 Uhr 00 am Bahnhof zurück sein müssen. Dann schickt er sie in das festgelegte Gebiet mit dem Befehl, sich unter die Pas-



santen zu mischen. Die DS-Schüler müssen die WS-Schüler suchen und finden.

Material

Für jeden DS-Schüler ein Plan des betreffenden Gebiets oder ein Stadtplan, wo dieses Gebiet deutlich erkennbar ist.

Ablauf

Der WS-Lehrer empfängt die DS-Klasse beim Aussteigen. Eine Gepäckablage wird organisiert, wo die Lehrer bleiben werden (z.B. im Bahnhofbuffet). Jeder Schüler erhält den Plan und geht auf die Suche nach einem WS-Kameraden/einer WS-Kameradin. (Handelt es sich um einen vorbereiteten Klassenaustausch, sucht jedes den eigenen Austauschpartner, die ei-

gene Austauschpartnerin.) Man kann auch verlangen, dass jeder DS-Schüler um 18 Uhr vier neue Kameraden namentlich kennt.

Kontrolle

Um 18 Uhr sollten sich die Lehrer vergewissern, ob die Begegnung wie gewünscht abgelaufen ist. Zu diesem Zweck stellen die DS-Schüler ihre neuen Kameraden/-Kameradinnen dem Lehrer vor.

Variante B

(für den Fall, dass noch kein Kontakt besteht)

Material

«Merkmalsblatt». Dieses wird vorher zusammengestellt, in Zusammenarbeit von WS-Lehrer und WS-

Schülern. Dazu kann man eine Matrize für selbstklebende Etiketten verwenden (3 x 7 bzw. 3 x 8 Etiketten = 21 bzw. 24 Felder). Mit einem schwarzen Filzstift schreibt jeder Schüler einige bezeichnende Worte in ein Feld; diese Worte beschreiben Merkmale, die den DS-Schülern helfen werden, die WS-Schüler unter den Passanten zu finden.

Damit alles klappt, notiert jeder Schüler sein Tenü sowie Ort und Zeit ins Aufgabenbüchlein. Für jeden DS-Schüler wird eine Fotokopie gemacht: rechts der Plan, links das Merkmalsblatt.

Ablauf

Beispiel:

Angenommen, um 17 Uhr 30 treffe die DS-Klasse ein. Der WS-Lehrer versammelt seine Schüler um 17 Uhr 15 am Bahnhof. Er prüft das Tenü, das dem Merkmalsblatt genau entsprechen sollte; die Merkmale müssen gut sichtbar sein! Er gibt seinen Schülern die Anweisung, dass sie um 18 Uhr 00 mit den DS-Schülern am Bahnhof zurück sein müssen. Dann schickt er sie in die vorher bestimmte Zone. – Fortsetzung: siehe Variante A.

Bemerkung:

Für Variante B ist es von Vorteil, wenn die DS-Schüler über ein Wörterbuch verfügen.

Beispiele:

<i>Mit meinem Rollbrett bin ich verwachsen. Achtet auf die violette Mützel</i>	<i>Je länger die Ohringe, um so schöner! Meine Frisur gemahnt an eine Fächerpalme.</i>	<i>Mein Regenmantel ist sehr lang. Für die Gelegenheit setze ich einen Borsalino auf.</i>
<i>Aurélien AA</i>	<i>Nathalie BB</i>	<i>Claudio CC</i>
<i>Schon von weitem seht ihr mein schillerndes rosarotes Stirnband.</i>	<i>Sucht unten: ich bin nur 1 Meter 50 gross, und dazu bin ich schüchtern...</i>	<i>Schokolade mag ich unheimlich gern. Sucht mich beim Kiosk. Ich bin nicht gerade schlank...</i>
<i>Stéphanie XX</i>	<i>Mélanie YY</i>	<i>Corinne ZZ</i>

«BEGEGNUNGS-FRAGEBOGEN»

Zielsetzung

Die Verschmelzung der beiden Klassen.

Ort

Hof, Gang, Schulzimmer o.ä.

Vorbereitung

Jeder Lehrer bereitet eine Liste von Merkmalen seiner Schüler vor. Sie besteht aus einer kurzen Charakterisierung jedes einzelnen Schülers.

Beispiele:

Marianne R. kommt eben von einem Austauschjahr in den Vereinigten Staaten zurück.

Joël D. spielt unheimlich gern Fussball; er wird dabei aber oft verletzt.

Sergio P. spricht zu Hause italienisch und spanisch.

Dominique S. zeichnet gern; sie möchte Grafikerin werden.

(Wenn die Begegnung im Welschland stattfindet, kann man bestimmen, dass alles auf französisch formuliert wird.)

Darauf werden die Namen entfernt und die Charakteristiken gemischt. Jeder Schüler erhält ein Blatt mit allen Merkmalen der beiden Klassen.

Ablauf

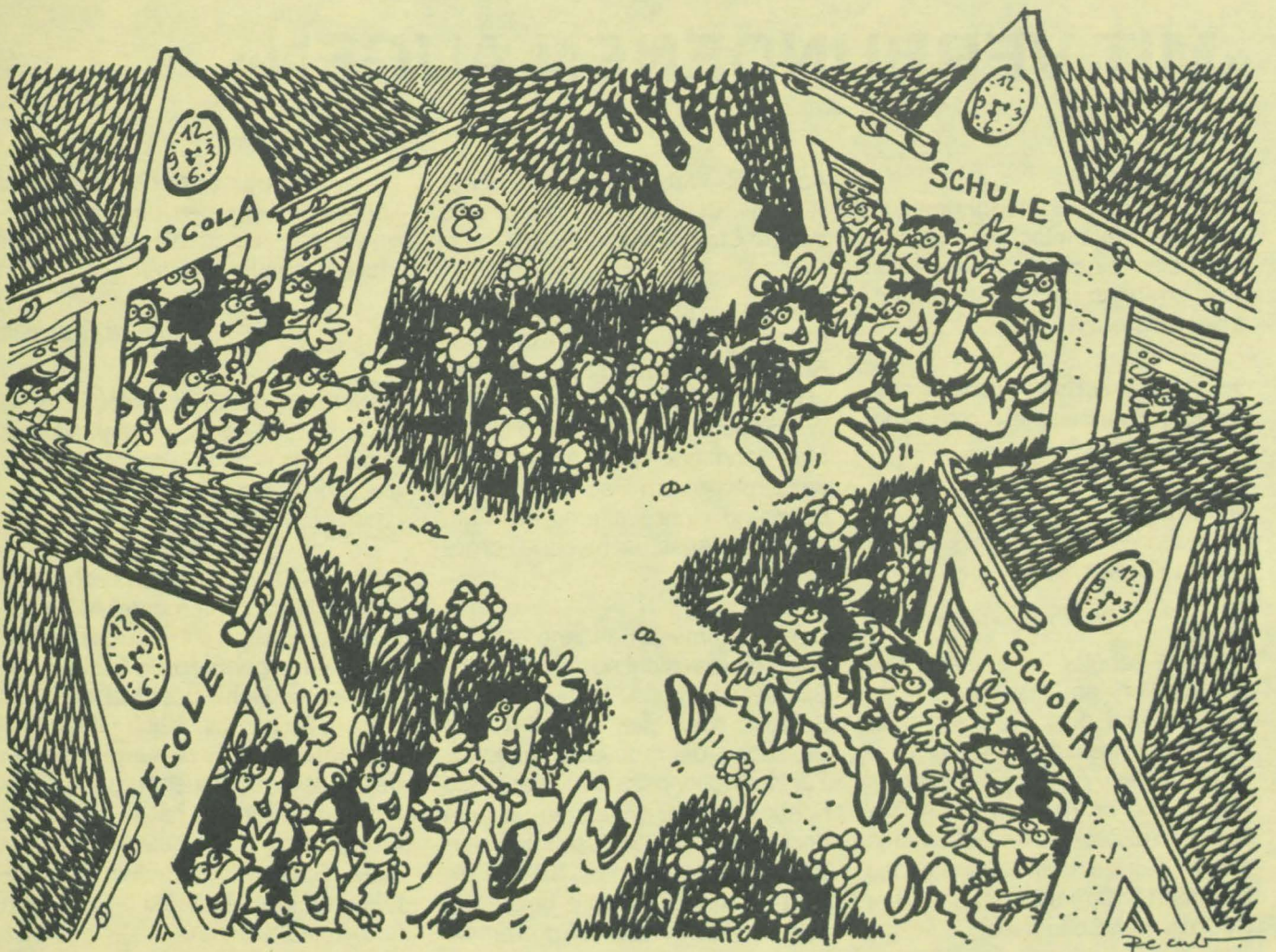
Die Schüler haben eine Unterlage und etwas zum Schreiben. Die beiden Gruppen treffen zusammen, und jeder Schüler erhält das Blatt mit den Merkmalen.

Die Lehrer verschwinden (wichtig!). Rasch können die Schüler ihre eigenen Klassenkameraden identifizieren. Dann helfen die Deutsch- und Welschschweizer einander bei der Lösung der übrigen Fragen, und so entsteht der Kontakt.

Auswertung

Die DS-Schüler behalten das Blatt, das sie von den WS-Schülern signieren lassen können. Es kommt dann ins Lagerheft.

Für die WS-Schüler gehört das Blatt zum Deutschmaterial. Ihr Deutschlehrer kann es im mündlichen Unterricht benutzen, zum Beispiel so: «Wie heisst der Schüler, der unheimlich gern Fussball spielt?»



«Les échanges de classes clé en main» («Klassenaustausch schlüsselfertig»), so heisst das Werk, das Mireille Grosjean im Auftrag der Erziehungsriection des Kantons Neuenburg verfasst hat. Zielpublikum dieser Arbeitsmaterialien ist die Lehrerschaft der Sekundarstufe I. Inhalt: Allgemeines, Organisation, ca. 50 Aktivitäten für sprachgemischte Gruppen. Jede Aktivität wird nach demselben Schema beschrieben: Zielsetzung, Ort, Material, Vorbereitung, Ablauf, Kontrolle, Auswertung, Quellen, kopierbare Vorlagen auf Papier oder Diskette. Die Beispiele in vorliegender didaktischer Beilage entstammen diesem Ordner, der 1994 erscheint. Bestellungen an «Office du Matériel scolaire», rue des Tunnels 1, 2006 Neuchâtel.



«MIT VERBUNDENEN AUGEN»

Zielsetzung

Die Schüler zusammenbringen, so dass sie Bekanntschaft machen. Innerhalb eines «Paares» von Schülern eine enge Zusammenarbeit entstehen lassen.

Ort = Ortswechsel, Spaziergang
Beliebig. Zum Beispiel Strecke vom Bahnhof zur Schule.

Material

Für jeden WS-Schüler ein Schal oder ein Kopftuch.

Ablauf

Die WS-Schüler empfangen die DS-Schüler am Bahnhof. Das Gepäck wird dort deponiert oder bereits wegtransportiert. Der Lehrer verbindet einem WS-Schüler die Augen und ordnet ihm einen DS-Schüler zu. Zusammen bekommen sie ein Ziel: sie müssen eine genau bestimmte Strecke gehen, zum Beispiel zum Schulhaus.

Auf diese Weise bilden die Lehrer «Paare». Jedem «Paar» wird eine andere Strecke zugewiesen.

Aufpassen: selten sind die Klassen gleich gross! Überzählige DS-Schüler ordnet man rechtzeitig den «Paaren» zu. Gibt es dagegen mehr WS-Schüler, ist es weniger einfach. Man kann ihnen eine Aufgabe zuweisen, wie zum Beispiel die Vorbereitung einer weiteren Aktivität, die für die Austauschwoche vorgesehen ist.

Die Zusammenarbeit innerhalb eines «Paares» sieht so aus: Der WS-Schüler erklärt die Strecke, der DS-Schüler sieht sie. Er führt den Welschen, der momentan blind ist. Zur Kontrolle, dass das «Paar» die richtige Strecke gegangen ist, kann der Lehrer eine Schlüsselfrage stellen, zum Beispiel: «Was für ein Film läuft im Kino X?», «Wie heisst die Familie, die im Haus Rue du Temple

20 im 2. Stock wohnt?» Die Lehrer können umhergehen, um sich zu vergewissern, dass die WS-Schüler tatsächlich blind bleiben...

Mireille Grosjean

NB. Ich habe darauf verzichtet, jedesmal die schwerfällige Form «LehrerInnen, SchülerInnen» zu verwenden. Ich bitte die Lehrerinnen, Kolleginnen, Schülerinnen um Verständnis.

Nach 7 Jahren Französischunterricht in Zürich unterrichtet M. Grosjean nun seit 1977 Deutsch in Le Locle. Oft organisiert sie Austausch mit Deutschschweizer Klassen. Für diesen Tätigkeitsbereich ist sie Beauftragte der Erziehungsdirektion des Kantons Neuenburg. Da sie Esperanto spricht, hat M. Grosjean Gelegenheit, dank dieser internationalen Sprache interkulturelle Kontakte auf Weltebene zu beobachten und zu praktizieren.

Activités Fermetures Eclair

SA = Suisse alémanique

SR

SR = Suisse romand

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

SA

SR

Elles visent la désintégration des groupes.

Elles apparaissent au programme pendant la première heure de la rencontre.

Elles sont superflues si les élèves ont pu faire connaissance avant la rencontre par vidéocassette ou autre document très précis et complet.

«WANTED»

Objectif

Lors de la première rencontre, les élèves s'identifient mutuellement.

Lieu

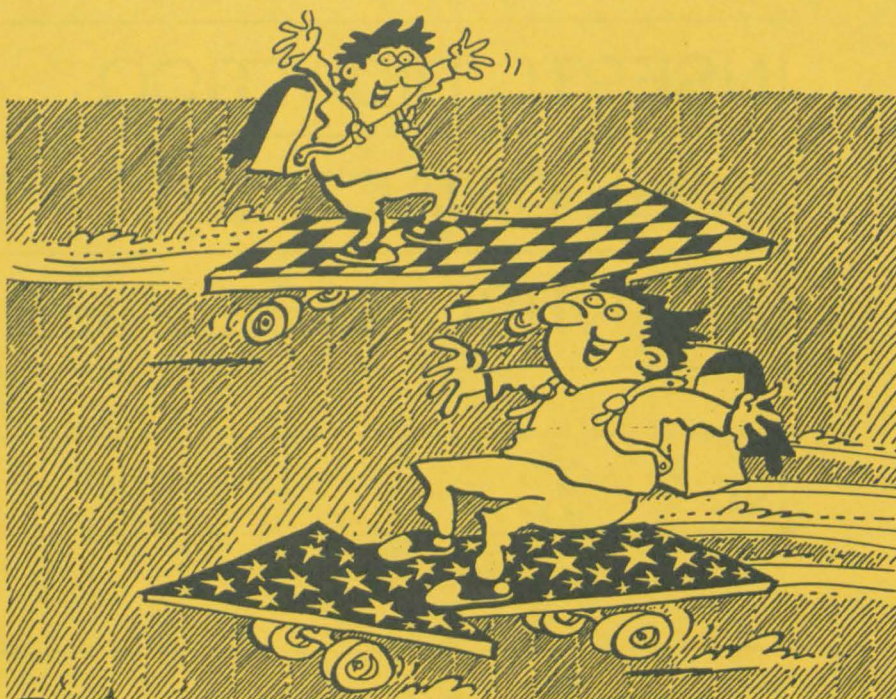
La gare et ses environs: périmètre très précisément limité graphiquement sur un plan de la localité.

Variante A

(des présentations ont été faites à l'avance)

Exemple:

Soit l'arrivée de la classe SA en gare à 17h30. Le maître réunit les élèves à la gare à 17h20. Il leur fixe un rendez-vous à 18h00 où ils se rendront avec les Suisses allemands. Ensuite, il les lâche dans le périmètre fixé d'avance, avec



l'ordre de s'éloigner les uns des autres et de se mêler aux passants.

Matériel

Pour chaque élève SA: un plan de la zone où se trouvent les futurs copains déjà bien connus grâce à divers documents transmis à l'avance.

Déroulement de l'activité

Le maître SR reçoit la classe SA à sa descente du train. On organise un dépôt de bagages où resteront les maîtres (éventuellement le buffet de la gare). Chaque élève SA reçoit un plan de la zone et, dans le cas d'un échange, part chercher son partenaire.

Dans le cas d'un accueil, on peut imaginer que le maître SR donne à

chaque SA le nom d'un élève (ou de deux) et qu'on forme ainsi aussi des paires ou des petits groupes. On peut aussi donner la consigne suivante: Quand tu reviens à 18h00, tu dois connaître 4 copains par leur nom.

Correction de l'activité

A 18h00, ne pas oublier de faire un petit test. L'élève SA présente son/ses nouveau(x) camarade(s) à son maître.

Variante B

(aucune présentation n'a précédé la rencontre)

Matériel

Quelques jours avant la rencontre, le maître SR prépare une feuille «INDICES» avec sa classe. Pour cela, il utilise une matrice de mise

en page pour étiquettes auto-collantes (variante 3 colonnes / 7 lignes = 21 cases; variante 3 colonnes / 8 lignes = 24 cases). A l'aide d'un feutre noir, chaque élève se caractérise par quelques mots dans une case. Ces quelques mots serviront d'indices aux SA pour identifier les SR dans la foule de la gare ou de la ville.

Le maître SR fait noter à chaque élève son texte, l'heure et le lieu du rendez-vous dans le carnet de devoirs pour que l'élève puisse contrôler son équipement le jour J.

Le maître photocopie pour chaque élève SA une liste des indices au recto avec, au verso, le plan de la zone où se trouvent les Romands.

Déroulement de l'activité

Exemple:

Soit l'arrivée de la classe SA en gare à 17h30. Le maître réunit les élèves à 17h15 et contrôle leur tenue: les détails-vedettes doivent être bien visibles. Il leur fixe un rendez-vous à 18h00 où ils se rendront avec les Suisses allemands. Ensuite, il les lâche dans le périmètre fixé d'avance, avec l'ordre de s'éloigner les uns des autres et de se mêler aux passants.

Pratiquer ensuite le déroulement et la correction selon la variante A, le plan de zone comportant au recto la liste des indices.

Remarque: Pour la variante B, il est indiqué que les SA aient en poche leur dictionnaire.

Exemples d'indices:

<i>Ma planche à roulettes ne me quitte jamais. Oisez la casquette violette.</i>	<i>Plus les boucles d'oreilles sont longues, plus elles me plaisent. Je coifferai mes cheveux en palmier.</i>	<i>Imperméable long. Pour l'occasion, je porterai mon chapeau Borsalino.</i>
<i>Aurélien AA</i>	<i>Nathalie BB</i>	<i>Claudio CC</i>
<i>Vous verrez de loin mon bandeau rose fluo.</i>	<i>Cherchez en basse altitude. Je ne mesure qu' 1,50 m et je suis timide.</i>	<i>J'adore le chocolat. Tu me trouveras devant le kiosque. Cherche ma silhouette rondelette.</i>
<i>Stéphanie XX</i>	<i>Mélanie YY</i>	<i>Corinne ZZ</i>

«QUESTIONNAIRE-RENCONTRE»

Objectif

La soudure des deux classes.

Lieu

Cour, corridor ou salle de classe.

Préparation de l'activité

Chaque enseignant écrit, en une ligne, quelques mots qui caractérisent un de ses élèves. Il établit ainsi une définition de chacun de ses élèves.

Exemples:

Marianne R. revient d'un séjour d'un an aux Etats-Unis.

Joël D. aime jouer au football, mais il est souvent blessé.

Daniel B. a joué le rôle du roi dans la pièce de théâtre.

Sergio P. parle italien et espagnol à la maison.

Dominique S. aime dessiner; elle a l'intention de devenir graphiste.

Puisque la rencontre a lieu en Suisse romande, on peut décider que le tout sera formulé en français. Les élèves recevront chacun une feuille avec la liste complète des élèves des deux classes, liste où on aura enlevé les noms, et mélangé les définitions sur les élèves SR et les élèves SA.

Déroulement de l'activité

Les élèves ont un sous-main et de quoi écrire. Les deux groupes sont mis en présence l'un de l'autre et chaque individu reçoit une feuille de définitions.

Les maîtres se retirent.

Les élèves vont rapidement identifier leurs propres camarades. Ensuite, le contact se fera et par entraide chacun complètera la liste.

Exploitation

Les SA garderont la feuille dans leur cahier de camp, ils pourront la faire signer en souvenir. Les SR garderont la feuille dans leur matériel d'allemand. Leur maître pourra l'utiliser par exemple pour entraîner la compréhension auditive. («Wie heisst die Schülerin, die ein Jahr in den Vereinigten Staaten verbracht hat?»).



«Les échanges de classes clé en main», tel est le titre de l'ouvrage que Mireille Grosjean a écrit, mandatée par le Département de l'Instruction publique du Canton de Neuchâtel. Destiné aux enseignants du niveau secondaire inférieur (collège), ce dossier contient des généralités sur les échanges, une partie pratique sur l'organisation et une cinquantaine de leçons livrées clé en main, c'est-à-dire décrites en détails (objectifs, lieu, matériel, préparation de l'activité, déroulement, correction, exploitation, sources, annexes à photocopier ou livrées sur disquette). L'enseignant peut en mettre sur pied ou bien son imagination est stimulée pour en concevoir d'autres. Le texte de cette fiche didactique est issu de ce document, à paraître début 1994. On peut le commander auprès de l'Office du Matériel scolaire, rue des Tunnels 1, CH-2006 Neuchâtel.



«LES YEUX BANDÉS»

Objectif

Rapprocher les élèves pour qu'ils fassent connaissance, créer une collaboration intense au sein d'une paire d'élèves.

Lieu = Déplacement

Indifférent. Par exemple: trajet de la gare à l'école le jour de l'arrivée.

Matériel

Un foulard par élève romand.

Déroulement de l'activité

Les Romands accueillent les Suisses allemands à la gare. Les bagages y sont déposés ou sont transportés en voiture. Le maître bande les yeux à un Romand, lui adjoint un Alémanique et les envoie à l'école ou en un autre lieu (itinéraire imposé). Il procède ainsi

jusqu'à épuisement du «stock», en veillant à donner des itinéraires différents. S'il y a plus de Suisses allemands, on les répartit. S'il y a plus de Romands, c'est plus délicat: il faudrait trouver une autre occupation pour ceux qui sont en trop (s'occuper des bagages, préparer une autre activité, autre).

La collaboration intense se déroulera comme suit:

Le Romand expliquera l'itinéraire et l'Alémanique le verra et guidera le SR momentanément aveugle. Comme preuve que la paire a suivi l'itinéraire imposé, on peut poser une question-clé par paire: «Quel film passe au cinéma du coin?» «Qui habite au premier étage de la maison, rue de la Gare 15?» «Quelle date figure sur la fontaine de la Place du Marché?»

Les profs peuvent un peu patrouiller pour surveiller si leurs élèves gardent effectivement le foulard sur les yeux.

Mireille Grosjean

Mireille Grosjean enseigne l'allemand au Locle depuis 1977, après 7 ans d'enseignement du français à Zurich. Elle pratique régulièrement des échanges de classes avec la Suisse alémanique. Dans ce domaine, elle est chargée de mission par le Département de l'Instruction publique et des Affaires culturelles du Canton de Neuchâtel. Parlant espéranto, Mireille Grosjean a l'occasion d'observer et de pratiquer les contacts interculturels au niveau mondial grâce à la langue internationale.