

InterDIALOGOS : Idées pour une éducation en contextes pluriculturels
InterDIALOGOS : Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt
InterDIALOGOS : Idee per l'educazione in contesti pluriculturali

DOSSIER : PLURALITÉ DES VALEURS À L'ÉCOLE
WERTENVIELHEIT IN DER SCHULE
PLURALITÀ DI VALORI IN SCUOLA

Inter -

D

a

LOGOS

NUMERO 1 97
MAI

FOTO E DISEGNI :

Copertina + Pag. 2-3, 7-8, 16 :

YVES RICHARD,
CYCLE D'ORIENTATION
DES COUDRIERS, GENEVE

Pag. : 35

PALMA FIACCO

Pag. : 37 - Logo Webinter

LOUISE LAVIGNE

ABONNEMENTS

(2 numéros par année)

PRIX/PREIS/PREZZO :

- Privé - Fr. 25.-
- Institution Fr. 50.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 15.-

• L'abbonamento non disdetto s'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

ADMINISTRATION ET ABONNEMENTS

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel
CCP 20-9933.9

RÉDACTION - INFORMATION - CONTACT :

InterDIALOGOS
Mary-Claude WENKER
Creux Dorand 11
1753 Matran
Téléphone : 026/400 01 11
Fax : 026 400 01 10

Sommaire

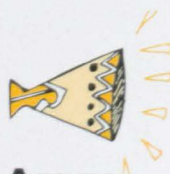
EDITORIAL	1
DOSSIER	2
PLURALITÉ DES VALEURS À L'ÉCOLE WERTENVIELHEIT IN DER SCHULE PLURALITÀ DI VALORI IN SCUOLA	
• Interreligioso Dialog zwischen religiösen Werten und sozio-kulturellen Gruppen	2
• L'école ? Bien plus qu'un lieu de transmission de valeurs, un lieu de négociation de valeurs.....	5
• Die Werte der Anderen.....	10
• La diversité des valeurs et des croyances : quel dialogue en milieu scolaire ?	12
• Dans la pluralité des valeurs l'universel des droits de l'homme est concret	14
• Werte in der Schule	17
• L'école pluriculturelle : chance ou mal-chance ?	19
 FENETRE SUR LA SUISSE	
• Stiftung «Bildung und Entwicklung»	22
• La fondation «Education et développement»	23
• La fondazione «Educazione e sviluppo»	28
 FENETRE SUR...	
GENEVE Le projet «Pour vivre ensemble».....	33
Un service d'appui psychopédagogique aux élèves portugais.....	34
ZÜRICH Schulpädagogik für Tschechien	35
VALAIS L'école polonaise de Monthey	36
 AIEI/IAIE	
• Plans for 1997	39



WEBINTER
37



PLUME LIBRE
38



AGENDA
43



PUBLICATIONS
40

Die Diskussion um Werte, die in diesem Heft aufgenommen wird, ist eine schwierige. Sie flammt in der Öffentlichkeit immer dann besonders auf, wenn sich in einer Gesellschaft Verunsicherung und Orientierungslosigkeit breitmachen. Leichtfertig werden gesellschaftliche Phänomene, die neu oder erneut auftauchen, als Folge von Wertezerrfall oder -verlust dargestellt. Und in vielen Debatten wird als Konsequenz dieser Analyse der Schule die Aufgabe zugeschoben, ihre sogenannte präventive Arbeit zu intensivieren: Drogen, Gewalt, Rassismus, sexuelle Ausbeutung - die Liste liesse sich leicht verlängern. Häufig werden Verfehlungen Jugendlicher als individuelles Versagen betrachtet, das durch Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel von Verhaltensveränderung «therapiert» werden soll.

Mit dieser in der politischen Debatte verbreiteten Reduktion auf individuelles Verhalten und der oft auch eindimensionalen Aufgabenzuweisung an die Schule können wir uns als Bildungsbewegte nicht zufriedengeben. Einerseits müssen wir Politiker und Politikerinnen daran erinnern, dass die traditionelle Stellung und Funktion von Schule (Selektion, Qualifikation) ein echtes Handicap für die Diskussion über Werte und die Vermittlung sozialer Kompetenz sein kann. Andererseits ist es unsere Aufgabe zu fragen, welche politischen Interessen sich hinter der Betonung eigener Werte (z.B. der «humanitären Tradition» der Schweiz) verbergen. Wird damit das Bild einer homogenen Gesellschaft aufrechterhalten? Werden die eigenen Werte betont, um sich von den Werten Anderer abzugrenzen?

Die Artikel dieses Heftes zeigen einen anderen Weg auf, sich mit Werten in der Schule zu befassen. Wie ein roter Faden zieht sich durch alle Artikel der Grundgedanke, dass in einer plurikulturellen Umwelt die Suche nach gemeinsamen Grundwerten in verschiedenen Kulturen, Religionen und Gesellschaften erfolgversprechender sein kann als die stereotype Betonung von Wertgegensätzen. Allerdings ist damit die Diskussion über den universellen Geltungsanspruch der Menschenrechte nicht abgeschlossen. Vorkommende Unvereinbarkeiten und Widersprüche dürfen auf keinen Fall mit einem «pädagogischen Weichspüler» (Alex Sutter) weggewaschen werden. Die Überbetonung der kulturellen Differenz darf nicht durch diejenige einer universalen Konvergenz ersetzt werden. Wenn Schule mithelfen kann, dass Jugendliche sich mit der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit auseinandersetzen, wenn sie zulässt, dass liebgegewonnene Bilder, Sichtweisen, Vorurteile und Gewohnheiten «in Frage gestellt werden (Christian J. Jäggi) und wenn sie den «chemin du dialogue» fördert, dann kann sie den Politikerinnen und Politikern den Ball mit gutem Gewissen zurückspielen. Mithelfen, zulassen, fördern: die Wortwahl zeigt, mit welcher Bescheidenheit meiner Meinung nach die Schule, zum Beispiel im Rahmen der Diskussion um ein eigenes Leitbild, an die Aufgabe herangehen sollte.

CHRISTIAN GRAF-ZUMSTEG
Sekundarlehrer



In verschiedenen religiösen Umfeldern ist in den letzten Jahren eine gewisse Polarisierung festzustellen. Dabei zeigt sich - in unterschiedlicher Gewichtung - bei vielen grossen, aber auch bei kleineren Religionen eine ähnliche Entwicklung: Während bei einem Teil der Gläubigen in den verschiedensten Religionen die Anziehungskraft fundamentalistischer Strömungen zuzunehmen scheint, fordern andere mehr inter-

Interreligiöser Dialog zwischen religiösen Werten und sozio-kulturellen Gruppen

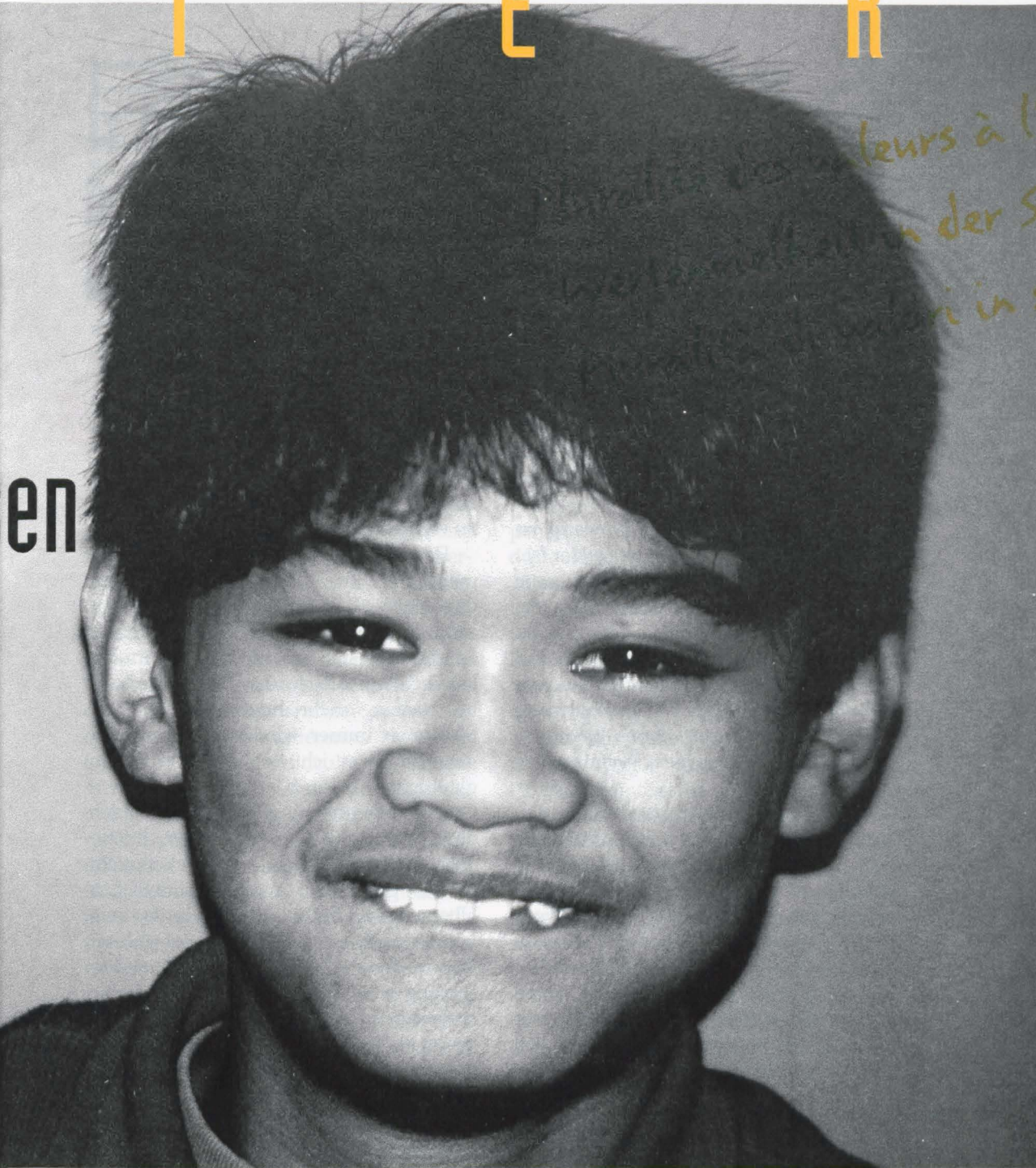
religiösen Dialog. Gerade in der Schweiz bestehen offenbar erhebliche Defizite im zwischenreligiösen Austausch, vor allem wenn die nicht-christlichen religiösen Gruppen und Bewegungen einbezogen werden. In einer schriftlichen Befragung bei zehn religiös ausgerichteten christlichen und nicht-christlichen Gruppen in der Schweiz bejahten 1990 67 % (freikirchliche Gruppe) und 95 % (buddhistische Gruppe) den Satz: «Es braucht Gespräche zwischen den verschiedenen Religionen»¹. In der Zwischenzeit haben sich mehrere Vereinigungen gebildet, die sich im interreligiösen Dialog engagieren.

Einerseits besteht also offensichtlich ein Bedarf an praktischen Möglichkeiten interreligiöser Begegnung. Doch: welche Bedingungen und Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit der interreligiöse Dialog weder zu einer folkloristischen Roundtable-Performance einer Reihe mehr oder weniger anerkannter religiöser Vertreterinnen und Vertreter absinkt, die nacheinander über ihre Glaubensüberzeugung monologisieren, noch zu einer freundlich-unverbindlichen Gesprächsrunde wird, die in einer everybody-is-happy-around-Atmosphäre dahinplätschert?

Grundsätzlich ist zu sagen, dass tiefer und engagierter interreligiöser Dialog erst-

ens ein langwieriger Prozess ist, zweitens oft schmerzhaft Erfahrungen mit sich bringt - die Teilnehmenden müssen bereit sein, liebgeordnete Überzeugungen zu hinterfragen und sich persönlich in Frage stellen zu lassen -, und drittens gleichzeitig höchstens zwischen zwei oder allenfalls drei verschiedenen religiösen Kontexten stattfinden kann. Paradoxiertweise führen interreligiöse Erfahrungen oft dazu, dass die verlorenen oder locker gewordenen Wurzeln in der eigenen Religion wieder gefunden oder gefestigt werden, meist verbunden mit

en



leurs à l'école
 der Schule
 in scuola

persönlichen Transformationserfahrungen. Oft wird zwar nach einer solchen Erfahrung die eigene Religion anders gesehen, aber zumeist gekoppelt mit einem tieferen Verständnis für eben diese Religion.

Religion kann als soziokulturelles System verstanden werden, das a) religiöse oder spirituelle Erfahrungen vermittelt (oder dies zumindest vorgibt), b) existenzielle Fragen, z. B. die Sinnfrage, die Frage nach dem Tod usw. beantwortet (oder dies versucht), und c) einen umfassenden ethisch-normativen Orientierungs-

rahmen anbietet, mit dessen Hilfe der Alltag strukturiert, organisiert und reflektiert wird (oder werden kann). Das bedeutet zweierlei: Zum einen ist Religion nur in der Gruppe, im Kollektiv erlebbar und sinnvoll. Rein individuelle Religiosität ist zwar vorstellbar, aber weil durch Dritte nicht nachvollziehbar, keine Religion². Zum anderen enthält jede Religion ein

1 Vgl. Jäggi, C.: Interreligiöser Dialog in der Schweiz. In: Schweizerische Kirchenzeitung 27-28/1991, S. 470.

2 Wittgensteins Privatspracheargument ist auch für religiöse Systeme gültig.

mehr oder weniger kohärentes System von Werten und Normen, ja, man könnte sagen, Religion ist dieses System von Werten und Normen.

Welches Verhältnis besteht aber zwischen Religion und Kultur? Besitzt jede transkulturelle Religion über die jeweilige kulturelle Ausprägung hinweg ein identisches Wertesystem? Ist eine befreiungstheologische Basisgemeinde in Nordostbrasilien den gleichen christlichen Grundwerten verpflichtet wie Bischof Wolfgang Haas in Chur? Oder vertritt der islamistische Präsident des Sudan, Al-Turabi, die gleichen islamischen Grundwerte wie der bosnische Theologe Smail Balic, der sich seit Jahren für den christlich-islamischen Dialog einsetzt?

Diese Frage ist äusserst schwierig zu beantworten. Was aber zweifellos klar ist: Religiöse Grundwerte erhalten im Laufe der Zeit immer kulturelle Ausprägungen, Um- und Verformungen; es kommt zu Umdeutungen, Neuinterpretationen und Synkretismen. Gerade die kulturelle und wirkungsgeschichtliche Spezifizierung macht die Religionen derart komplex, widersprüchlich, aber auch vielfältig und faszinierend.

Was bedeutet dies nun aber für den interreligiösen Dialog? Zuerst einmal sollte nicht vom Dialog zwischen «dem Islam», «dem Christentum», «dem Hinduismus» usw. gesprochen werden, sondern vom Dialog einzelner Muslime, Christen, Hindus usw. Gerade weil jede transkulturelle Religion - aber auch sehr viel kleinere und monokulturelle Religionen - aus einer Vielzahl von theologischen, politischen, weltanschaulichen, regionalen und kulturellen Gruppen und Strömungen bestehen, kann in der Praxis interreligiöser Dialog immer nur zwischen einzelnen Gruppen zweier grösserer religiöser Kontexte stattfinden. Im Sinne von Wittgensteins Sprachspielkonzept konstituieren sich diese Gruppen durch ihre Interaktionsregeln und ihre Inhalte, also rituell und theologisch. Beide Dimensionen, Rituale und Glaubensinhalte, sind kulturell mitbeeinflusst. Deshalb wird ein interreligiöser Dialog zwischen der christlichen Gruppe A und der muslimischen Gruppe Z anders verlaufen als zwischen der christlichen Gruppe B und der islamischen Gruppe Y. Ergebnisse eines solchen Dialogs sind immer nur für die miteinbe-

zogenen beiden Gruppen hundertprozentig gültig. Ob die Ergebnisse auch für andere christliche und islamische Gruppen gelten, hängt davon ab, wie gross deren rituelle und theologische Gemeinsamkeiten mit der in den Dialogprozess einbezogenen christlichen bzw. islamischen Gruppe sind.

In jedem interreligiösen Prozess ist deshalb von den gruppenspezifischen Grundwerten und von den Gruppenritualen auszugehen. Ein interreligiöser Dialog, der völlig von der Wertebene abstrahiert, erschöpft sich in gemeinsamen Aktivitäten, ohne die Auseinandersetzung inhaltlich zu führen. Ein interreligiöser Dialog, der gemeinsame Handlungsmöglichkeiten ausblendet, läuft Gefahr, zu einer abstrakten theologischen Diskussion zu werden.

Das bedeutet, dass die Teilnehmer/innen an interreligiösen Dialogen ihre eigene Religion kennen und in ihr auch kulturell verwurzelt sein müssen. Andernfalls sind sie für das Gegenüber kein echter Dialogpartner. Ich selber habe in meiner mehrjährigen Arbeit mit Muslimen immer wieder die Erfahrung gemacht, dass ich erst dann zu einem glaubhaften - und voll akzeptierten - Gesprächspartner werde, wenn ich mich ohne Wenn und Aber zu meiner christlichen Herkunft bekenne, was aber nicht heisst, gegenüber meiner christlichen Überzeugung unkritisch zu sein. Ja, man könnte noch einen Schritt weiter gehen: Erst in der - jahrelangen - Auseinandersetzung mit Muslimen habe ich meine christlichen Wurzeln richtig kennen oder besser erahnen gelernt. Ein solcher Prozess ist anstrengend, führt oft zu schmerzhaften Erkenntnissen und zwingt einen dazu, liebgewonnene Bilder, Sichtweisen, Vorurteile und Gewohnheiten in Frage zu stellen und zu korrigieren. Es bedeutet aber in jedem Fall einen grossen persönlichen Gewinn.

Interreligiöser Dialog kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn er zu einem 'dialogue of life', also zu einem Lebensdialog geworden ist.

CHRISTIAN J. JÄGGI

Dr. phil., Ethnologe und Religionswissenschaftler,
ist Leiter des Instituts für Kommunikationsforschung
in Meggen und Geschäftsleiter der ECAP
Zentralschweiz in Luzern.

L'école ?

Bien plus qu'un lieu de transmission de valeurs, un lieu de négociation de valeurs¹

La pluralité des cultures à la pluralité des valeurs

C'est devenu un lieu commun : la diversité culturelle croissante de notre société moderne se retrouve également au sein de l'école. Non seulement l'école accueille des élèves d'horizons culturels toujours plus divers, mais aussi l'enseignement s'ouvre sur le monde, cherchant à préparer les élèves à vivre dans cette société multiculturelle, que l'on souhaiterait à vrai dire plutôt interculturelle (dans le sens où il ne s'agirait pas que de la coexistence de multiples cultures, mais d'une véritable interaction entre les membres de ces différentes cultures). L'école est devenue multiculturelle, réunissant en son sein des acteurs qui non seulement parlent des langues différentes (différence la plus « visible »), mais également se réfèrent à des systèmes de valeurs différents, ce que notre ethnocentrisme nous fait plus souvent oublier. Confrontée à cette diversité nouvelle, l'école est amenée à réfléchir aux valeurs dont elle est elle-même empreinte, puis à définir l'attitude et la stratégie à adopter devant ces nouvelles valeurs qui lui sont proposées. Comme le souligne ABDALLAH-PRETCEILLE (1992, p. 59), « Cette prolifération des valeurs s'accompagne obligatoirement de dissonances qui rendent difficile l'émergence d'un projet éducatif commun à tous les partenaires. Ainsi, l'école se trouve prise entre la nécessité d'appuyer le projet éducatif sur un consensus et la difficulté de réaliser celui-ci en évitant l'imposition d'un modèle sur un autre. La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'école a un rôle à jouer dans le projet collectif d'intégration. (...) Le pari de l'intégration ne repose pas sur la capacité de l'école

à réguler uniquement des mécanismes sociaux et économiques, mais aussi à cadrer ontologiquement l'action et la connaissance. La question de la définition d'un système de références se trouve donc posée. » Pour illustrer la profondeur des questions qui nous sont posées, on peut penser par exemple aux multiples « affaires du foulard » en France, où s'opposaient la valeur de fidélité religieuse à la valeur de laïcité de l'école, chacune des cultures en présence dans cet exemple considérant que la valeur qui était en jeu comme fondamentale pour son identité. Malheureusement, il est à regretter que dans ce cas précis des « affaires du foulard », ces conflits n'aient pas été résolus dans la négociation et l'explicitation des valeurs en jeu, mais que nous ayons assisté à des blocages regrettables, aboutissant à l'exclusion scolaire de ces élèves musulmanes.

Les différents acteurs de l'école (élèves, parents, enseignants, direction, responsables politiques de l'éducation, etc.) apportent dans le processus de l'éducation et de la formation leurs propres références culturelles. La grande mobilité des populations qui caractérise notre société moderne fait que ces références culturelles sont de plus en plus variées, représentant des parties de la planète jusque là absentes de la réalité de nos écoles. Or, qui dit cultures dit aussi valeurs : les valeurs sont en quelque sorte l'architecture de la culture, que l'on définit souvent comme un ensemble partagé de croyances, de normes et de valeurs, appris au cours de l'enculturation de l'individu. La culture à laquelle se réfère (consciemment ou non) l'individu guide ses actions, sa façon d'interagir avec les autres. La culture est comme un crible, qui entre une infinité de comportements possibles, en désigne certains comme étant particulièrement adéquats, bons, souhaitables. Ce choix se fait en fonction des valeurs, qui représentent les objectifs de la

¹ Cet article reprend les grandes lignes d'un texte publié dans les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation (Ogay, 1996)

culture : selon la définition classique des valeurs de ROKEACH (1973) citée par DESCHAMPS ET DEVOS (1993, p.18), une valeur est «une croyance persistante qu'un mode spécifique de conduite ou tel but de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un mode de conduite ou à tel but de l'existence opposé ou contraire». Comme le soulignent DESCHAMPS ET DEVOS (p.20), les valeurs sont des productions socio-culturelles, leur forme dépend donc du contexte dans lequel elles ont été construites. Ainsi, deux personnes de cultures différentes (pensons par exemple à un enseignant et à un de ses élèves étrangers) pourront se référer à des systèmes de valeurs différents qui leur feront suivre des logiques de comportement parfois divergentes, un comportement considéré comme souhaitable dans une culture pouvant être totalement indésirable dans une autre. Les valeurs de référence sur lesquelles sont évalués les comportements n'étant pas les mêmes, un même comportement peut être très diversement apprécié selon le contexte culturel dans lequel il s'inscrit. C'est tout l'enjeu de la communication interculturelle que d'explicitier ces valeurs et d'amener les partenaires de l'interaction à s'engager dans un processus de négociation.

QUELLES SONT LES DIFFÉRENTES VALEURS QUE L'ON TROUVE AUJOURD'HUI DANS LE QUOTIDIEN DE L'ÉCOLE ?

Lorsque l'on parle de différences de valeurs, des thèmes comme la religion, les rôles de l'homme et de la femme, la conception de la vie et de la mort, de la nature, etc., viennent rapidement à l'esprit. Pour ne pas se perdre dans les innombrables différences que l'on peut décrire entre les cultures, des anthropologues, mais aussi des psychologues interculturels et spécialistes de la communication interculturelle ont cherché à définir des dimensions générales sur lesquelles situer la variabilité entre les cultures. Par rapport au thème qui nous occupe, je me contenterai ici d'en citer deux qui me semblent apporter une contribution particulièrement importante.

UNE DIMENSION FONDAMENTALE DE VARIABILITÉ INTERCULTURELLE : INDIVIDUALISME - COLLECTIVISME

Cette dimension décrit l'importance qui est accordée dans une culture à l'individu (le «je») ou au groupe (le «nous»). Elle porte sur trois aspects cruciaux (TRIANDIS, p. 17) : la nature de l'identité personnelle, le type de relation avec autrui et la façon dont les objectifs (de l'individu, du groupe) sont structurés. Une culture individualiste privilégie l'identité et les objectifs de l'individu, le membre d'une société individualiste rejettera l'autorité du groupe et se souciera avant tout de se distinguer des autres. Au contraire, une culture collectiviste fait passer le «nous» avant le «je», le groupe d'appartenance a une grande influence sur le comportement de l'individu, qui se doit d'être loyal par rapport à son groupe et recherche donc la conformité et l'approbation du groupe. Dans une culture collectiviste, les individus sont perçus en fonction de leur appartenance à un groupe, auquel correspond un traitement différencié, ce qui n'est pas le cas dans les cultures individualistes qui par définition n'attachent pas beaucoup d'importance à l'appartenance à un groupe et traitent chaque personne comme un individu particulier. A l'intérieur du groupe, la règle qui prévaut dans les cultures collectivistes est le soutien de l'autre et le partage des ressources selon le principe d'égalité (la même chose pour chacun), alors que dans les cultures individualistes, il n'y a aide que s'il y a réciprocité (si l'aide est rendue) et le partage des ressources se fait selon la règle de l'équité (à chacun selon ses mérites). Cette différence dans la valeur accordée à l'individu ou au groupe se reflète aussi dans la façon de gérer les conflits : les membres de sociétés collectivistes auront à coeur que personne ne perde la face, ils utiliseront des stratégies d'évitement du conflit ou alors chercheront une solution qui contente plus ou moins tous les membres du groupe. Les membres de sociétés individualistes auront quant à eux une approche directe du conflit, orientée sur les solutions, quitte à ce que quelqu'un doive perdre la face. Des fortes valeurs individualistes ont été trouvées dans des pays comme les Etats-Unis, l'Australie, la Grande-Bretagne, les Pays-Bas, etc., alors que des pays comme le Mexique, la Colombie, la Chine et le

Japon, etc., ont été identifiés comme des cultures collectivistes.

Ne trouve-t-on pas là matière à réflexion à propos de nombreux incidents qui peuvent se dérouler à l'école ? Comment ces différences fondamentales de valeurs se traduisent-elles dans le quotidien scolaire ? Dans le cas cité ci-dessus des «affaires du foulard» dans les écoles françaises, le discours des pourfendeurs du port du voile à l'école au nom de la laïcité reflétait clairement des valeurs individualistes, où le voile est vu comme une injure à la liberté de la femme, alors que les jeunes musulmanes souhaitent porter le voile par loyauté envers leur religion et groupe culturel. Moins sérieusement, si l'on analyse certains éléments de la vie scolaire selon une perspective collectiviste, certaines violations des règles comme par exemple le problème récurrent de la tricherie pourraient prendre soudain des apparences bien différentes, devenant alors «partage du savoir» ...

LE MODELE DE KLUCKHOHN ET STRODTBECK

La deuxième analyse des variations entre cultures que je souhaite aborder est celle de KLUCKHOHN et STRODTBECK (1961) qui ont voulu rassembler les observations des anthropologues sur les différences culturelles en créant un système qui permette de situer les cultures selon leurs orientations de valeurs. Il serait bien trop long de reprendre ici dans le détail l'ensemble du modèle, c'est pourquoi je n'en mentionnerai ici que les points les plus pertinents pour notre propos. Une des dimensions considérées dans le modèle est la conception que les différentes cultures ont de la relation entre l'homme et la nature : subjugation de l'homme à la nature («la vie est largement déterminée par des forces extérieures, une personne ne peut pas dépasser les conditions que la vie lui a fixées»), harmonie avec la nature («l'homme devrait vivre de façon à être en complète harmonie avec la nature») ou maîtrise de la nature par l'homme («le défi de l'homme est de conquérir et de contrôler la nature», on peut par exemple penser à la climatisation ou à la neige artificielle...). Une autre dimension est l'orientation par rapport au temps : certaines cultures sont orientées sur le passé et la tradition, d'autres sont orientées sur le présent («profitons du moment



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- DESCHAMPS, J.-C. (Ed.). (1991). *Préjugés, stéréotypes et représentations 1.* (Vol. 12). Paris : SIETAR-France.
- KLUCKHOHN F., STRODTBECK F. (1961) : *Variations in value orientations.* Evanston, Illinois, Row. Peterson & Co.
- OGAY, T. (1996). *L'école, lieu de communication entre cultures.* In : *Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité* (Numéro spécial des Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, février 1996, pp. 83-92). Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- ROKEACH, M. (1973) : *The Nature of Human Values.* New York. Free Press
- TRIANDIS, H. C. (1994). *Recherches récentes sur l'individualisme et le collectivisme.* *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*(23), 14-27.

présent, on verra bien demain») et d'autres sont orientées sur le futur, donc sur des objectifs («un petit sacrifice aujourd'hui amènera un grand plus demain»). On imagine sans peine comment se traduisent ces différentes façons de concevoir le temps dans le comportement à l'école et dans l'importance que l'on attache aux études. Une autre dimension de ce modèle qui semble intéressante si l'on pense au travail scolaire est celle de l'attitude devant l'activité : selon ce modèle, certaines cultures valorisent le seul fait d'exister, sans qu'il soit nécessaire d'accomplir de grandes choses dans la vie pour avoir de la valeur, d'autres cultures mettent l'accent sur le développement personnel, l'accomplissement de soi, et d'autres privilégient l'action et l'effort. Ici encore, on voit bien que ces différentes orientations se traduisent par des objectifs différents dans les études. La signification de l'activité scolaire ne sera pas la même selon le système de valeurs auquel on se réfère. En cas de difficultés scolaires d'un élève, il ne serait pas inutile de se demander quelle signification l'élève ainsi que ses parents attachent à l'activité scolaire, et d'explicitier les valeurs qui prédominent dans notre système scolaire (maîtrise de l'homme sur la nature et l'avenir, orientation sur le futur et les objectifs, valorisation de l'effort et du travail).

COMMENT GÉRER LA PLURALITÉ DES VALEURS À L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ EN GÉNÉRAL ?

Pour qu'une société multiculturelle soit à même de réaliser son interculturalité, il est nécessaire que ses différents acteurs parviennent à prendre de la distance par rapport à leur ethnocentrisme naturel qui leur fait croire que ce qui est bon, juste, souhaitable pour eux l'est aussi pour les autres. Réalisant la multiplicité des perspectives possibles, ils pourront alors apprécier la diversité des cultures et leurs richesses. Mais on ne peut cependant en rester là : après avoir pris conscience que les visions du monde, les systèmes de normes et de valeurs peuvent être différents d'un contexte culturel à l'autre, il reste à inventer la vie en commun en négociant un mode de relation qui soit acceptable par tous. Le résultat idéal d'une négociation est celui où les deux parties «gagnent» et «perdent» autant l'une que l'autre, afin que personne ne se sente lésé et ne tente à la première occasion de revenir sur l'accord qui a été établi. Des concessions seront nécessaires, des deux côtés, si l'on souhaite une solution juste et équitable. Ceci dit, le contexte des migrations n'est pas un contexte égalitaire, dans lequel tous les partenaires bénéficieraient d'un même statut de départ et certains seront inmanquablement poussés à plus s'adapter que d'autres !

S'ouvrir à l'autre ne va pas toujours de soi : jusqu'où suis-je d'accord de m'adapter à l'autre, de modifier mon comportement en fonction de l'autre ? Qu'obtiendrai-je en échange ? Ces questions interviennent très rapidement dans le contexte des rencontres entre personnes de cultures différentes : s'ouvrir à l'autre, oui, mais jusqu'où ? Mis en présence de l'Autre, de la différence, l'individu craint souvent d'y perdre sa propre identité (que ce soit l'autochtone qui craint d'être envahi par les étrangers, ou l'immigré qui craint de perdre sa culture d'origine). Si l'on repense au contexte scolaire, il n'est pas rare que les tentatives d'apporter une dimension interculturelle à l'école rencontrent une réaction de méfiance

chez les parents des élèves «indigènes» : l'école va-t-elle être conçue pour les étrangers et ne plus se préoccuper des élèves du lieu ? Et finalement, si l'on essaie de modifier profondément l'école pour l'adapter aux cultures des élèves étrangers, il n'est pas non plus certain que ceux-ci et leurs parents apprécient vraiment... Pourtant, le but de l'ouverture à l'Autre n'est assurément pas de se transformer en caméléon social, de renoncer à sa propre identité pour devenir l'Autre. Il faut essayer de quitter cette logique manichéenne selon laquelle on ne pourrait s'ouvrir à l'Autre sans se perdre soi-même : l'identité n'est pas quelque chose de rigide et d'exclusif, où l'on est X ou Y, mais un phénomène évolutif et additif : où l'on est X, mais aussi Y, etc.,

Les relations interculturelles demandent une attention particulière à l'Autre : il faut essayer de deviner ses besoins alors que l'on ne partage pas les mêmes valeurs de référence, il est donc impossible de simplement lui attribuer les besoins que l'on aurait soi-même «à sa place». S'extraire de son propre cadre de référence pour essayer de se mettre à la place de l'autre et voir les choses de sa propre perspective, voilà une partie importante du périlleux exercice de la communication interculturelle qui fait aujourd'hui partie du quotidien de l'école.

TANIA OGAY

FPSE, Université de Genève

Die Werte der Anderen

RÉSUMÉ :

Le lieu commun selon lequel les «cultures autres» se distingueraient par des «valeurs totalement différentes» s'avère insoutenable. En effet, les valeurs sont des points de repère subjectifs guidant les actions. Les systèmes différents de valeurs se caractérisent en premier lieu par des pondérations différentes de valeurs positives. Dans un contexte éducatif, il s'agira de traiter des différences de valeurs d'une façon intégrative plutôt que d'une manière contrastive.

Wenn heute «Werte» beschworen werden, so sind in den meisten Fällen nicht etwa Vermögenswerte oder Wertpapiere gemeint, sondern etwas, das als viel kostbarer gilt, nämlich immaterielle Werte. Oft sind es jedoch gerade jene Leute, deren Kapitalanlagen eine nicht zu verachtende Wertsteigerung erfahren, die den allgemeinen Werteverlust beklagen. Auch entbehrt es nicht der Komik, wenn Einheimische, die es sich auf ihren Wertpolstern bequem eingerichtet haben, den zugewanderten Habichtsnasen ganz andere Werte bescheinigen.

Moral und Ökonomie, moralische und pekuniäre Werte existieren nicht unabhängig voneinander: Das ist die alte Lektion, die uns bereits Meister Brecht beigebracht hat. Dennoch gibt es im Reden über moralische Werte eine auffällige Eigendynamik: Der Wertediskurs hat oft eine moralische Oberflächen- und eine amoralische Tiefenbedeutung.

Klagen über den Werteverlust kehren spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit einiger Regelmässigkeit wieder. Es ist eine Wehklage, die strukturell gesehen - d.h. noch ohne Betrachtung des Inhaltlichen - dem Konservatismus zuzuordnen ist, denn es wird ja gerade der Verlust beklagt von etwas, das als erhaltenswert einzustufen sei. Ob es sich dabei um einen Konservatismus eher linker oder rechter Ausprägung handelt, hängt davon ab, ob konkret eher Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit oder solche wie Autorität und kulturelles Erbe beschworen werden.

Das Bekenntnis zu bestimmten Werten hat immer auch eine Signalfunktion, um eigene Positionen abzustecken und soziale Zugehörigkeiten anzudeuten. Die Betonung konkreter Werte dient der Markierung von sozialen Identitäten. Die Rede von den Normen und Werten, durch die sich angeblich verschiedene Kulturen unterscheiden, hat genau diesen Sinn der sozialen Abgrenzung. Doch der Gemeinplatz hält einer Überprüfung nicht stand.

Man sollte es sich abgewöhnen, «Normen & Werte» in einem Atemzug zu nennen. Denn obwohl sie in einer komplexen Weise aufeinander bezogen sind, gehören sie nicht derselben Gattung

immaterieller Dinge an. Normen sind vorgegebene soziale Regeln, wie zum Beispiel Gesetzestexte oder Hausordnungen, aber auch ungeschriebene Konventionen wie Höflichkeitsregeln. Werte wie Selbstentfaltung oder Solidarität hingegen bezeichnen nicht etwas Vorgegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, nämlich handlungsleitende Massstäbe oder Ideale von Personen, Gruppen oder Institutionen. Werte sind subjektiv gültige Handlungs-Orientierungen.

Diese Begriffsbestimmung betont den schwer fassbaren Charakter von moralischen Werten. Wie sind die praktisch wirksamen Werte einer Person oder einer Institution feststellbar? Soll man sich dabei an das Selbstbild der Person bzw. die Leitbild-Ideologie der Institution halten oder vielmehr an eine Tiefenanalyse ihrer tatsächlichen Praxis? Zwischen dem Selbstideal und der Alltagspraxis werden mit einiger Sicherheit ernstzunehmende Widersprüche feststellbar sein, welche die Werte nicht selten als leere Phrasen erscheinen lassen. Wann wird die Proklamation von Werten zur Ideologie?

So viel zur grundsätzlichen Problematik des Redens über Werte. Im interkulturellen Kontext interessiert eine Frage ganz besonders: Warum wird so oft unterstellt, dass die Werte der Anderen ganz andere Werte seien? Warum wird das Anderssein der Anderen immer wieder auf den Punkt ihrer vorgeblich anderen Werte gebracht? Man könnte sich die Antwort leicht machen: Weil dies die faule Denkart des Zeitgeistes ist. Um die gemeinte Verkürzung in den Blick zu bekommen, muss ich allerdings etwas weiter ausholen.

Nehmen wir einmal an, Personen oder Institutionen seien mit Wertsystemen ausgestattet, also mit Systemen von handlungsleitenden Idealen und Massstäben der Bevorzugung. Dabei unterscheide ich zwischen (1) stark emotional besetzten positiven Werten und (2) neutralen positiven Werten. Daneben gibt es (3) Werte, die eine Person nicht vertritt und denen er/sie gleichgültig gegenüber steht und (4) Werte anderer Personen, die eine Person aus irgendwelchen Gründen verabscheut.

Nehmen wir weiter an, zwei Personen oder Institutionen (A und B) hätten unterschiedliche Wertsysteme, so kann man aus Erfahrung davon ausgehen, dass diese Verschiedenheit nicht total ist, sondern graduell, dass also zwischen den Werte-

Kategorien (1) bis (4) immer auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu entdecken wären.

Was die Abweichungen zwischen Wertsystemen angeht, möchte ich zwei Fälle aus einem ganzen Spektrum unterscheiden: konsensfähige und konfliktbetonte Differenzen. Um konsensfähige Abweichungen handelt es sich, wenn positive Werte unterschiedlich gewichtet werden. Zum Beispiel, wenn für A «Nicht-Diskriminierung» ein emotional stark besetzter und «Respektierung kultureller Traditionen» ein schwächerer positiver Wert ist und für B die Gewichtung dieser beiden Werte gerade umgekehrt ist, so haben wir zwei Positionen, die einander nicht ausschliessen, sondern die im Konfliktfall durchaus eine gute Chance haben, via Diskussion zu einem Einverständnis zu finden. Ich vermute, dass die grosse Mehrzahl von Differenzen zwischen kulturell unterschiedlichen Wertsystemen in dieser Rubrik anzusiedeln ist.

Auch konfliktbetonte, gar unlösbar scheinende Unterschiede zwischen Wertsystemen gibt es bekanntlich, wenn auch ungleich seltener. Wenn ein und derselbe Wert, zum Beispiel die Gleichberechtigung der Geschlechter, für A zu den stark besetzten positiven Werten und für B zur Kategorie der gleichgültigen oder gar der negativ geladenen Werte gehört, so ist ein schwieriger, möglicherweise auswegloser Konflikt vorprogrammiert. Diese scharfen Wertkonflikte haben im Verhältnis zu ihrer geringen Häufigkeit eine unglaublich starke symbolische Bedeutung.

Damit sind wir wieder bei der Frage nach den scheinbar ganz anderen Werten der Anderen angelangt. Diese sind in erster Linie das Resultat einer verzerrten Wahrnehmung. Im flüchtigen Vergleich des eigenen Wertsystems mit einem anderen bleiben nur jene untypischen Differenzen hängen, welche zur Kategorie der scharfen, eventuell ausgeweglosen Wertkonflikte gehören. Die vielen Gemeinsamkeiten und konsensfähigen Abweichungen fallen hingegen durchs Netz der selektiven Wahrnehmung. Was übrig bleibt, sind also tatsächlich nur die ganz anderen Werte der Anderen. Der Grund für diese Wahrnehmungsverengung müsste in der Überbetonung sozialer bzw. ethnischer Abgrenzungen gesucht werden. Im Zusammenhang von Gruppenabgrenzungprozessen hat die schematische Betonung der

«anderen Kultur» bzw. der «anderen Werte» eine eminente Bedeutung.

Solche theoretischen Überlegungen halte ich für unerlässlich, um in Bildungszusammenhängen mit der Thematik des Wertepluralismus differenzierter umgehen zu können. Programmatisch gesagt geht es darum, von den Schwarzweissbildern der unterschiedlichen Kulturen wegzukommen. Zum einen sollte die Einsicht vermittelt werden, dass es bereits innerhalb jeder Gesellschaft unzählige voneinander abweichende Wertsysteme gibt, sowohl auf der Ebene von Individuen wie auch von Organisationen und Institutionen. Zum andern geht es darum, zwischen verschiedenen Gesellschaften auf der Ebene der Werte die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und insbesondere zu erkennen, dass offensichtliche Kontraste häufig auf unterschiedliche Gewichtungen von komplementären positiven Werten zurückzuführen sind und dass diese Gewichtungen nicht zuletzt auch situationsbedingt sind. So kann in einer Gesellschaft zwar die Tendenz vorherrschend sein, das Interesse des Individuums stärker als jenes der Gruppe zu gewichten, während in einer anderen Gesellschaft der Trend gerade umgekehrt wäre. Doch in beiden Gesellschaften gibt es unzählige Situationen, in denen sich Individuen in ihrer Handlungsweise gegen den gesellschaftlich vorherrschenden und für den komplementären Wert entscheiden. Diese flexibel gewichteten Polaritäten zu erkennen heisst, eine fruchtbare Ebene interkultureller Ähnlichkeiten freizulegen.

Die Verwandlung der stereotypen scharfen Wertgegensätze in die Einheit unterschiedlich gewichteter Wertpolaritäten soll nicht heissen, dass vorkommende moralische Unvereinbarkeiten mit einem pädagogischen Weichspüler wegwaschen werden sollen. Grenzen der Toleranz gibt es sehr wohl; doch erst ein unvoreingenommener Blick auf das eigene und das andere Wertsystem erlaubt es, diese Grenzen jenseits der klischeemässigen Dramatisierungen sachlich zu bestimmen.

ALEX SUTTER

Philosoph, Jg. 1955. Betreibt in Bern ein «Büro für interkulturelle Bildung». Kann unter anderem für LehrerInnenfortbildungskurse zu diversen interkulturellen Themen engagiert werden.
Für nähere Informationen: A. Sutter, Gesellschaftsstr. 45, 3012 Bern, Tel. 031 302 9289

Die Werte der Anderen

RÉSUMÉ :

Le lieu commun selon lequel les «cultures autres» se distingueraient par des «valeurs totalement différentes» s'avère insoutenable. En effet, les valeurs sont des points de repère subjectifs guidant les actions. Les systèmes différents de valeurs se caractérisent en premier lieu par des pondérations différentes de valeurs positives. Dans un contexte éducatif, il s'agira de traiter des différences de valeurs d'une façon intégrative plutôt que d'une manière contrastive.

Wenn heute «Werte» beschworen werden, so sind in den meisten Fällen nicht etwa Vermögenswerte oder Wertpapiere gemeint, sondern etwas, das als viel kostbarer gilt, nämlich immaterielle Werte. Oft sind es jedoch gerade jene Leute, deren Kapitalanlagen eine nicht zu verachtende Wertsteigerung erfahren, die den allgemeinen Werteverlust beklagen. Auch entbehrt es nicht der Komik, wenn Einheimische, die es sich auf ihren Wertpolstern bequem eingerichtet haben, den zugewanderten Habenichtsen ganz andere Werte bescheinigen.

Moral und Ökonomie, moralische und pekuniäre Werte existieren nicht unabhängig voneinander: Das ist die alte Lektion, die uns bereits Meister Brecht beigebracht hat. Dennoch gibt es im Reden über moralische Werte eine auffällige Eigendynamik: Der Wertediskurs hat oft eine moralische Oberflächen- und eine amoralische Tiefenbedeutung.

Klagen über den Werteverlust kehren spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit einiger Regelmässigkeit wieder. Es ist eine Wehklage, die strukturell gesehen - d.h. noch ohne Betrachtung des Inhaltlichen - dem Konservatismus zuzuordnen ist, denn es wird ja gerade der Verlust beklagt von etwas, das als erhaltenswert einzustufen sei. Ob es sich dabei um einen Konservatismus eher linker oder rechter Ausprägung handelt, hängt davon ab, ob konkret eher Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit oder solche wie Autorität und kulturelles Erbe beschworen werden.

Das Bekenntnis zu bestimmten Werten hat immer auch eine Signalfunktion, um eigene Positionen abzustecken und soziale Zugehörigkeiten anzudeuten. Die Betonung konkreter Werte dient der Markierung von sozialen Identitäten. Die Rede von den Normen und Werten, durch die sich angeblich verschiedene Kulturen unterscheiden, hat genau diesen Sinn der sozialen Abgrenzung. Doch der Gemeinplatz hält einer Überprüfung nicht stand.

Man sollte es sich abgewöhnen, «Normen & Werte» in einem Atemzug zu nennen. Denn obwohl sie in einer komplexen Weise aufeinander bezogen sind, gehören sie nicht derselben Gattung

immaterieller Dinge an. Normen sind vorgegebene soziale Regeln, wie zum Beispiel Gesetzestexte oder Hausordnungen, aber auch ungeschriebene Konventionen wie Höflichkeitsregeln. Werte wie Selbstentfaltung oder Solidarität hingegen bezeichnen nicht etwas Vorgegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, nämlich handlungsleitende Massstäbe oder Ideale von Personen, Gruppen oder Institutionen. Werte sind subjektiv gültige Handlungs-Orientierungen.

Diese Begriffsbestimmung betont den schwer fassbaren Charakter von moralischen Werten. Wie sind die praktisch wirksamen Werte einer Person oder einer Institution feststellbar? Soll man sich dabei an das Selbstbild der Person bzw. die Leitbild-Ideologie der Institution halten oder vielmehr an eine Tiefenanalyse ihrer tatsächlichen Praxis? Zwischen dem Selbstideal und der Alltagspraxis werden mit einiger Sicherheit ernstzunehmende Widersprüche feststellbar sein, welche die Werte nicht selten als leere Phrasen erscheinen lassen. Wann wird die Proklamation von Werten zur Ideologie?

So viel zur grundsätzlichen Problematik des Redens über Werte. Im interkulturellen Kontext interessiert eine Frage ganz besonders: Warum wird so oft unterstellt, dass die Werte der Anderen ganz andere Werte seien? Warum wird das Anderssein der Anderen immer wieder auf den Punkt ihrer vorgeblich anderen Werte gebracht? Man könnte sich die Antwort leicht machen: Weil dies die faule Denkart des Zeitgeistes ist. Um die gemeinte Verkürzung in den Blick zu bekommen, muss ich allerdings etwas weiter ausholen.

Nehmen wir einmal an, Personen oder Institutionen seien mit Wertsystemen ausgestattet, also mit Systemen von handlungsleitenden Idealen und Massstäben der Bevorzugung. Dabei unterscheide ich zwischen (1) stark emotional besetzten positiven Werten und (2) neutralen positiven Werten. Daneben gibt es (3) Werte, die eine Person nicht vertritt und denen er/sie gleichgültig gegenüber steht und (4) Werte anderer Personen, die eine Person aus irgendwelchen Gründen verabscheut.

Nehmen wir weiter an, zwei Personen oder Institutionen (A und B) hätten unterschiedliche Wertsysteme, so kann man aus Erfahrung davon ausgehen, dass diese Verschiedenheit nicht total ist, sondern graduell, dass also zwischen den Werte-

Kategorien (1) bis (4) immer auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu entdecken wären.

Was die Abweichungen zwischen Wertsystemen angeht, möchte ich zwei Fälle aus einem ganzen Spektrum unterscheiden: konsensfähige und konfliktbetonte Differenzen. Um konsensfähige Abweichungen handelt es sich, wenn positive Werte unterschiedlich gewichtet werden. Zum Beispiel, wenn für A «Nicht-Diskriminierung» ein emotional stark besetzter und «Respektierung kultureller Traditionen» ein schwächerer positiver Wert ist und für B die Gewichtung dieser beiden Werte gerade umgekehrt ist, so haben wir zwei Positionen, die einander nicht ausschliessen, sondern die im Konfliktfall durchaus eine gute Chance haben, via Diskussion zu einem Einverständnis zu finden. Ich vermute, dass die grosse Mehrzahl von Differenzen zwischen kulturell unterschiedlichen Wertsystemen in dieser Rubrik anzusiedeln ist.

Auch konfliktbetonte, gar unlösbar scheinende Unterschiede zwischen Wertsystemen gibt es bekanntlich, wenn auch ungleich seltener. Wenn ein und derselbe Wert, zum Beispiel die Gleichberechtigung der Geschlechter, für A zu den stark besetzten positiven Werten und für B zur Kategorie der gleichgültigen oder gar der negativ geladenen Werte gehört, so ist ein schwieriger, möglicherweise auswegloser Konflikt vorprogrammiert. Diese scharfen Wertkonflikte haben im Verhältnis zu ihrer geringen Häufigkeit eine unglaublich starke symbolische Bedeutung.

Damit sind wir wieder bei der Frage nach den scheinbar ganz anderen Werten der Anderen angelangt. Diese sind in erster Linie das Resultat einer verzerrten Wahrnehmung. Im flüchtigen Vergleich des eigenen Wertsystems mit einem anderen bleiben nur jene untypischen Differenzen hängen, welche zur Kategorie der scharfen, eventuell ausgeweglosen Wertkonflikte gehören. Die vielen Gemeinsamkeiten und konsensfähigen Abweichungen fallen hingegen durchs Netz der selektiven Wahrnehmung. Was übrig bleibt, sind also tatsächlich nur die ganz anderen Werte der Anderen. Der Grund für diese Wahrnehmungsverengung müsste in der Überbetonung sozialer bzw. ethnischer Abgrenzungen gesucht werden. Im Zusammenhang von Gruppenabgrenzungsprozessen hat die schematische Betonung der

«anderen Kultur» bzw. der «anderen Werte» eine eminente Bedeutung.

Solche theoretischen Überlegungen halte ich für unerlässlich, um in Bildungszusammenhängen mit der Thematik des Wertpluralismus differenzierter umgehen zu können. Programmatisch gesagt geht es darum, von den Schwarzweissbildern der unterschiedlichen Kulturen wegzukommen. Zum einen sollte die Einsicht vermittelt werden, dass es bereits innerhalb jeder Gesellschaft unzählige voneinander abweichende Wertsysteme gibt, sowohl auf der Ebene von Individuen wie auch von Organisationen und Institutionen. Zum andern geht es darum, zwischen verschiedenen Gesellschaften auf der Ebene der Werte die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und insbesondere zu erkennen, dass offensichtliche Kontraste häufig auf unterschiedliche Gewichtungen von komplementären positiven Werten zurückzuführen sind und dass diese Gewichtungen nicht zuletzt auch situationsbedingt sind. So kann in einer Gesellschaft zwar die Tendenz vorherrschend sein, das Interesse des Individuums stärker als jenes der Gruppe zu gewichten, während in einer anderen Gesellschaft der Trend gerade umgekehrt wäre. Doch in beiden Gesellschaften gibt es unzählige Situationen, in denen sich Individuen in ihrer Handlungsweise gegen den gesellschaftlich vorherrschenden und für den komplementären Wert entscheiden. Diese flexibel gewichteten Polaritäten zu erkennen heisst, eine fruchtbare Ebene interkultureller Ähnlichkeiten freizulegen.

Die Verwandlung der stereotypen scharfen Wertgegensätze in die Einheit unterschiedlich gewichteter Wertpolaritäten soll nicht heissen, dass vorkommende moralische Unvereinbarkeiten mit einem pädagogischen Weichspüler wegwaschen werden sollen. Grenzen der Toleranz gibt es sehr wohl; doch erst ein unvoreingenommener Blick auf das eigene und das andere Wertsystem erlaubt es, diese Grenzen jenseits der klischeemässigen Dramatisierungen sachlich zu bestimmen.

ALEX SUTTER

Philosoph, Jg. 1955. Betreibt in Bern ein «Büro für interkulturelle Bildung». Kann unter anderem für LehrerInnenfortbildungskurse zu diversen interkulturellen Themen engagiert werden.
Für nähere Informationen: A. Sutter, Gesellschaftsstr. 45, 3012 Bern, Tel. 031 302 9289

La diversité des valeurs et des croyances : quel dialogue en milieu scolaire ?

Face à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, l'école devient de plus en plus consciente de la diversité des valeurs et des croyances des élèves auxquels elle s'adresse. Cette situation place les enseignants devant une tâche difficile qu'ils sont souvent seuls à affronter et pour laquelle ils se sentent parfois démunis, n'étant pas toujours conscients des personnes et des institutions auxquelles ils pourraient faire appel. Les deux exemples ci-dessous illustrent les problèmes que les enseignants rencontrent et mettent en relief l'importance de l'aide pouvant être apportée par des personnes-ressources.

Dans le courant du mois de décembre, une visite des crèches abritées par les églises fribourgeoises est organisée par l'enseignante d'une classe d'accueil. Deux adolescents signifient immédiatement leur refus de participer à l'activité : « Nous sommes musulmans, nous ne pouvons pas entrer dans un lieu de prière qui n'est pas le nôtre ! » Que faire ? L'enseignante consulte le maître de l'école coranique pour avoir son avis ; ce dernier apporte l'information selon laquelle une visite d'église, envisagée dans une perspective historique, architecturale ou artistique, ne va nullement à l'encontre des préceptes islamiques. Rassurés par ces propos, les deux jeunes rejoignent leurs pairs pour « la tournée des crèches ».

Durant le ramadan, un élève somalien demande à être dispensé des cours de natation, sous prétexte qu'il risque d'avalier de l'eau ou que celle-ci va entrer dans ses oreilles. Par un souci de respect, l'enseignant accepte. Ce n'est que plus tard qu'il réalisera que le cas n'était pas sans issue comme il le pensait ; en effet, selon certaines écoles, ingurgiter de l'eau par

inadvertance ne rompt pas le jeûne. L'élève aurait donc pu participer aux cours de natation sans crainte.

Les difficultés de communication que l'on rencontre, notamment en milieu scolaire, plaident pour une meilleure connaissance des valeurs et des principes moraux sur lesquels sont construits les systèmes de croyance et les pratiques culturelles des élèves. Quel dialogue entre cultures et entre religions est possible dans le cadre scolaire ? Pour répondre à cette question, deux collaborateurs d'InterDIALOGOS ont rencontré Monsieur Elrifai, guide spirituel du Centre Islamique de Lausanne¹. Le texte suivant est une transcription libre de cet entretien.

Dans les classes de l'école publique, des efforts sont faits pour respecter la diversité culturelle et religieuse des élèves. A votre avis, qu'en est-il des valeurs islamiques ?

GUIDE SPIRITUEL : L'école suisse n'est pas contre les préceptes de l'Islam, mais elle ne peut pas tous les contenir. Nous accordons une grande importance à l'encadrement des élèves dès le plus jeune âge, afin qu'ils parviennent à vivre selon les préceptes de la religion musulmane tout en se défendant contre l'emprise des discours extrémistes qui émanent de certains milieux. Cet objectif implique que les élèves puissent recevoir un enseignement religieux qui soit conforme à l'Islam. Durant la période de l'enfance, il importe également

¹ Centre Islamique de Lausanne, Avenue de la Gare 10 - 1003 Lausanne.

de conforter le plus possible la connaissance de l'islam en évitant de placer les élèves en situation de contradiction trop violente. C'est pourquoi nous préférons que les jeunes enfants n'assistent ni au cours de religion ni aux célébrations religieuses.

Sous quelle forme envisagez-vous cet encadrement ?

GUIDE SPIRITUEL : Une mauvaise compréhension des principes de l'islam peut parfois être source d'incompréhension et d'intransigeance. Pour éviter ce risque, nous offrons des cours d'éducation religieuse à l'intention des jeunes de 5 à 16 ans. Cet enseignement englobe naturellement l'étude du Coran. Nous souhaiterions qu'à l'avenir ces cours puissent être intégrés dans le cadre de l'école publique, en lieu et place des cours d'éducation religieuse chrétienne. Notre projet à plus long terme serait également de mettre sur pied une école respectant les principes de l'islam sans être cependant une école religieuse. Un dossier est en voie de préparation, cependant nous avons à faire face à un important problème financier.

Nous intervenons aussi au niveau familial en fonctionnant comme conseillers. Parfois, nos frères se plaignent de l'attitude de leurs enfants : ils utilisent un langage qui n'est pas celui qu'on leur a transmis, tendent à ne plus respecter leurs parents en les méprisant ce qui est un grand péché et l'islam nous exhorte au respect des personnes âgées et à la clémence envers les petits. L'éducation des enfants ici ne correspond pas à celle que l'islam veut promouvoir. Les échanges entre jeunes sont parfois source de contradiction : alors que l'un a consacré son samedi à étudier les prophètes dans le cadre du Centre Islamique, l'autre était en discothèque.

Dans une perspective d'éducation interculturelle, les enseignants demandent parfois aux élèves de présenter leur religion ou leurs fêtes au groupe-classe. Que pensez-vous de ce type d'activité ?

GUIDE SPIRITUEL : Exposer de jeunes élèves à des discours qui vont à l'encontre de leurs croyances et de ce que leurs parents leur

ont dit peut être perturbant. Dans un premier temps, ce genre d'échanges est à éviter. Par contre, nous ne voyons pas d'objection à ce que des adolescents, à l'aise dans leurs croyances, participent à de telles activités, dans la mesure où les différences de croyance sont respectées. Ce n'est que par une meilleure connaissance de l'islam que les jeunes et leurs familles seront plus à même d'entrer en contact avec des non-musulmans.

Etes-vous parfois sollicité par des enseignants de l'école publique ?

GUIDE SPIRITUEL : Rarement. Mais nous sommes parfois amené à les rencontrer pour chercher à résoudre des situations conflictuelles qui nous sont signalées par les familles : éviter qu'un enfant musulman soit obligé de suivre les cours de religion ou qu'il doive se plier à des exigences contraires aux croyances de l'islam, par exemple. Nous nous tenons néanmoins à disposition des enseignants qui souhaitent mieux comprendre, dans le quotidien de leurs relations, la question de l'islam.

Au terme de l'entretien, l'imam du Centre Islamique de Lausanne relève une fois encore la difficulté actuelle d'instruire les jeunes et leurs parents dans le respect des principes de l'islam, de façon à leur éviter de tomber dans les pièges posés par certains milieux extrémistes et de s'orienter dans un monde axé sur d'autres valeurs. Une bonne partie des problèmes auxquels notre interlocuteur a fait allusion concerne la communauté islamique et ses contradictions internes. Un dialogue entre cultures et entre religions, s'il est pensé comme nécessaire, implique néanmoins, de son point de vue, le respect de conditions bien précises, notamment quant à la possibilité, pour les jeunes, de bénéficier d'un enseignement religieux conforme aux principes de l'islam.

**MICHEL NICOLET
MARY-CLAUDE WENKER**

Depuis plusieurs années, le Centre Islamique de Lausanne cherche à créer des contacts avec les milieux non musulmans, afin de mieux faire connaître l'islam et ses préceptes. C'est ainsi que, durant la dernière période du ramadan, une soirée a été organisée dans un lieu public à l'intention des proches de personnes converties, de journalistes ou d'autres intéressés, dans le but de mettre en évidence le sens profond de cette période de jeûne, à savoir une expérience personnelle de purification de l'âme, d'adoration de Dieu, en toute sincérité et en toute humilité. Cette soirée a également donné l'occasion, lors des discussions, de préciser les règles et limites du rituel : si un jeune enfant peut progressivement être initié, il n'y sera pas obligé avant l'âge de la puberté ; une personne malade peut rompre le jeûne le temps de se remettre, pour autant qu'elle rattrape les jours perdus.

Les milieux scolaires sont également concernés par ces échanges. Aussi n'est-il pas rare que le Centre Islamique accueille des groupes d'élèves qui, le plus souvent sous la conduite d'un pasteur, viennent s'informer sur la religion musulmane. Après une courte présentation de l'islam, les adolescents ont l'occasion d'échanger avec le guide spirituel : «Le plus souvent, les jeunes posent des questions fortement médiatisées : quelle est la place de la femme dans l'islam ? pourquoi le port du voile ? comment peut-on envisager de vivre la polygamie ? », précise le Guide spirituel.

Sur demande, le Centre Islamique se rend aussi dans les écoles pour y faire des présentations, tant à l'intention des élèves musulmans que des élèves non musulmans.

Dans la pluralité des valeurs

L'universel des droits de l'homme est concret

Si notre société est devenue très «molle», en ce sens qu'elle n'a plus beaucoup de cadres de références, elle ne semble pas prête à en recevoir un nouveau, d'où qu'il vienne. Tant mieux. Pourtant il faut un minimum de valeurs pour s'entendre, et cela aussi bien au niveau d'une école qu'à l'échelle des peuples. On peut évoquer, et c'est nécessaire, la valeur générale introductive : la tolérance. Mais cela ne donne pas encore de contenu. Si le respect de l'autre est la toute première valeur pratique, ce n'est pas suffisant.

Les droits de l'homme semblent très loins et très politiques. Pourtant ils constituent un ensemble assez concret de normes qui sont, du moins en principe, presque universellement reconnues. La déclaration universelle des droits de l'homme aura 50 ans l'an prochain, et pendant ces cinq décennies l'idée a fait beaucoup de chemin, les droits ont été complétés et précisés, la plupart de Etats du monde les ont partiellement intégrés dans leurs constitutions. Partout des pauvres, des résistants, des étudiants, des militants de diverses causes, se soulèvent avec ces mots et leurs espoirs.

LES DROITS DE L'HOMME SONT CONCRETS PARCE QU'ILS SONT UNIVERSELS

Que l'homme qui a faim, qui est en prison sans procès, que l'enfant qui n'a pas le droit à apprendre parce qu'il est au travail forcé, soient d'un pays, d'une couleur, d'une ethnie, qu'ils soient proches ou lointains, est certes important mais cela ne change rien au fond : c'est injuste. Voilà simplement l'universalité. Lorsque nous allons au supermarché acheter des chaussures de sport fabriquées par ces enfants, ou des aliments qui proviennent de pays de pauvreté, nous sommes impliqués dans cette universalité.

Alors, si nous ne sommes (heureusement) pas capables de définir une morale universelle, nous pouvons identifier un noyau de valeurs, au moins de façon négative : il est injuste de torturer, d'affamer, de mettre en prison sans procès, de ne pas soigner, de détruire l'environnement, de ne pas permettre l'accès à l'enseignement scolaire et professionnel, de désinformer, etc. C'est injuste, parce que cela contredit le minimum de dignité humaine qui est nécessaire à toute existence, dans un petit groupe comme au niveau d'une nation.

Bien sûr les interprétations peuvent varier sur les limites de ces droits, rien n'est simple. Mais elles existent cependant, et personne ne peut faire croire longtemps qu'il est en mesure de justifier l'une quelconque de ces violations. Le fait que les Etats ne semblent pas très pressés à inventer des tribunaux internationaux réellement efficaces face aux crimes les plus manifestes n'enlève rien au fait que ces crimes en sont et qu'il faut le dire. Une culture démocratique a ses interdits, sinon elle n'est plus cohérente : toutes les libertés sont liées entre elles.

Ce sont les riches qui peuvent relativiser l'universalité, les pauvres, eux, en sont les témoins car ils en ont besoin. L'universalité n'est pas une idée vague mais un front concret, non l'horizon vers lequel nous tendons, mais le sens réel de nos conceptions et engagements. C'est parce qu'elle est de par sa nature l'idée la plus théorique et abstraite, indépendante des contextes, qu'elle peut être vérifiée partout, dans tous les recoins oubliés, dans les ruelles de la misère, mais aussi du confort et de l'indifférence.

RIEN DE PLUS PRATIQUE QU'UNE JUSTE THÉORIE

Si l'on prend au sérieux l'idée de dignité humaine, il faut oser deux affirmations complémentaires.

Les droits de l'homme constituent un absolu universel, rien ni personne n'autorise à les relativiser à une quelconque raison d'Etat à une suprématie religieuse ou à un relativisme culturel. En résumé, la proximité physique à l'autre homme est le critère incontournable et concret de l'éthique. Je précise physique, parce qu'il ne s'agit pas seulement d'un vœu pieux : je respecte les droits de l'autre homme si je respecte d'abord son corps.

Mais dans le même temps ils sont méconnus, en particulier par l'Europe de l'Ouest qui a au moins autant de leçons à recevoir qu'à donner. Certains pensent que nous avons une belle théorie mais non la volonté de l'appliquer. Si c'était le cas, nous saurions l'appliquer. Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie. En fait nous ne croyons pas beaucoup à l'universel. Il en irait peut-être autrement si chacune de nos écoles était correspondante de deux ou trois autres écoles en différentes parties du monde. Pourquoi ne pas systématiser ces échanges, maintenant que les moyens sont devenus faciles ? Le contact avec le lointain fait souvent mieux comprendre le proche.

L'école peut enseigner le proche et le lointain des droits de l'homme, elle le doit même car c'est le fondement de toute vie sociale et de toute culture démocratique. Nos lois scolaires, cantonales, consacrent cette obligation. Mais comme cela figure dans les articles généraux, et que peu de gens croient aux généralités, on l'oublie. Dans une bureaucratie les règlements seuls comptent ; dans une démocratie, ce sont d'abord les lois, à la lumière desquelles les règlements sont interprétés par les citoyens.

UN PATRIMOINE COMMUN À TOUTES LES CULTURES

L'interculturel contredit à la fois :

1. le relativisme culturel : considérer que les droits de l'homme prennent des sens complètement différents d'une culture à l'autre, que ce qui est indigne ici est digne ailleurs.
2. le centralisme culturel : croire qu'une culture est meilleure et peut apporter aux autres le modèle de ce qu'il faut faire.

En fait la rencontre entre les cultures, dans le respect mutuel, signifie que chaque

culture peut apprendre des autres, et qu'elle a aussi le droit de formuler des critiques. Si les droits de l'homme constituent un patrimoine commun à toutes les cultures, le travail n'est jamais achevé. Chaque culture doit apporter ses richesses, non pour relativiser ce qui est déjà acquis, mais pour ajouter de nouvelles compréhensions. En Europe, nous avons grand besoin, par exemple, que les pays asiatiques et africains nous aident à développer ce qui est faible encore dans nos conceptions de l'homme individuel : ses dimensions communautaires.

Toutes les cultures sont égales en dignité, parce qu'elles sont chacune des expressions de la dignité, de la liberté et de la créativité des hommes. Mais elles sont différentes et inégales dans leurs réalisations. Dans une période donnée de l'histoire et en un lieu défini, des hommes, des femmes et des enfants ont pu inventer, selon leur culture, des façons particulièrement riches de vivre tel ou tel droit de l'homme. Et d'autres ont pu se tromper. Cela peut servir pour inspirer d'autres hommes et femmes ailleurs dans le monde sur ce qu'on peut faire et sur les violations qu'il faut interdire. Aucune culture n'a le monopole du jugement, cela se fait dans le débat interculturel.

L'UNIVERSALITÉ EST UN ACTE EN TROIS DIMENSIONS

L'universalité n'est pas une coexistence, mais un acte, une tentative jamais achevée de communication. Elle réside ici et là, au niveau de la responsabilité dans un esprit de partenariat ajusté par une aune imparfaite de raison reconnue, c'est-à-dire commune. Elle s'y construit objectivement, de façon négative : en écartant de plus en plus l'inhumain. Elle est une foi éprouvée dans la proximité de l'autre homme. Non un optimisme mais un rationalisme : une foi dans la raison, capable de créer ces liens, au fur et à mesure que la déraison développe des exclusions.

Nous avons un tryptique de valeurs. Si la tolérance est la condition nécessaire au respect de la pluralité, la reconnaissance des droits de l'homme assure l'universelle dignité humaine, et la pratique systématique du dialogue est le mode de réalisation. Pas de droits de l'homme sans cette pratique systématique, c'est-à-dire sans culture démocratique, à la base.

Dans la pl
l'universel des dro

En fait la connaissance et la pratique de ces droits peut et doit traverser la vie quotidienne de chaque école. C'est le défi de la décennie internationale pour l'éducation aux droits de l'homme. La Suisse est partie prenante à ce processus. Qu'est-ce que cela veut dire ? Il est temps de mettre au coeur de notre enseignement ce qui est, en principe, au coeur de notre culture politique. Mais nous avons confondu démocratie et libéralisme. Or il n'y a pas de liberté sans traditions. Les traditions, celles de la tolérance, de la reconnaissance des droits de l'homme et du dialogue, se transmettent en se pratiquant, en inventant chaque jour de nouveaux modes.

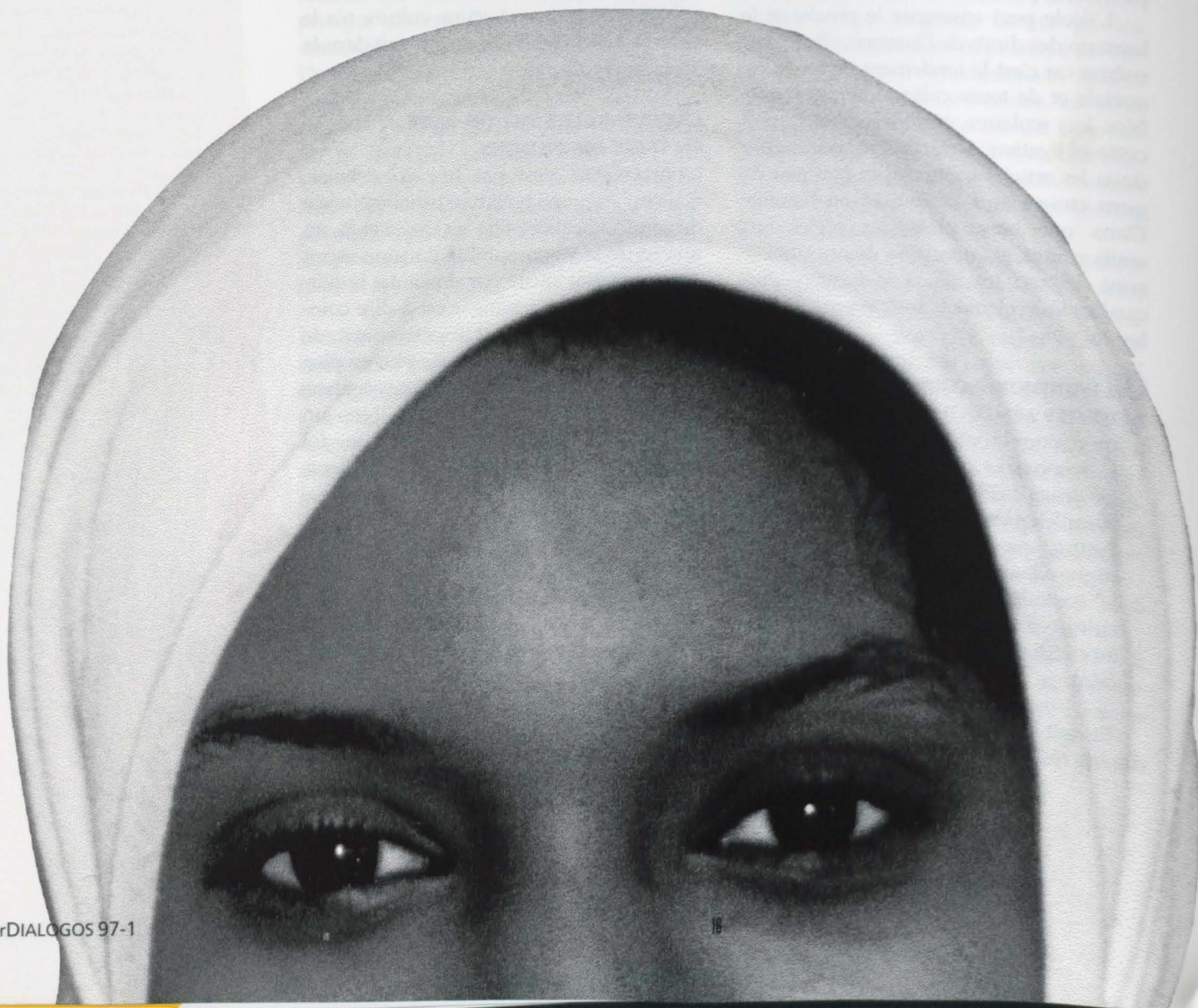
Une démocratie ne peut être une société anomique («molle»), elle est d'abord une culture, et donc une tradition, avec ce que cela implique de foi, de savoir et de cohérence. Nos écoles ne sont conformes à l'esprit de nos lois que si elles sont les conservatoires des libertés, ces lieux où les libertés s'enseignent, mais aussi se pratiquent.¹

PATRICE MEYER-BISCH

Philosophe, coordonnateur de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme à l'Université de Fribourg. Rédacteur du manuel publié par l'UNESCO (Paris, 1995) La culture démocratique : un défi pour les écoles. Ce manuel (qui existe aussi en espagnol et en anglais) contient beaucoup d'exemples provenant des différents continents ; il a été réalisé dans le cadre du Système des Ecoles Associées de l'UNESCO. En Suisse, environ 100 écoles participent à ce système.

¹ Celles et ceux qui ont des expériences à communiquer ou des propositions à formuler, sont invité(s) à le faire auprès de l'IIEDH, 6, rue St-Michel, 1700 Fribourg, car une enquête se fait actuellement sur l'éducation aux citoyennetés en Suisse.

Tél. (41-26) 3000 7344-3 ; FAX (41-26) 300 9797
E-mail : iiedh@unifr.ch - E-mail : Patrice.Meyer-Bisch@unifr.ch



Werte in der Schule

Erziehung zu Toleranz, zu Einfühlungsvermögen und Wertschätzung scheint immer nötiger zu werden.

Viele Lehrkräfte und Eltern verfolgen besorgt die zunehmend erschreckenden Vorfälle unter Kindern und Jugendlichen, die nicht einfach als Raufereien auf dem Schulhof abgetan werden können. Von Mobbing, Erpressung, sexueller Belästigung, Fremdenfeindlichkeit bis zur Tötung von Schulkameraden ist die Rede.

Das soziale Umfeld der Kinder hat sich im Vergleich zu früher stark verändert:

- Viele Kinder stammen nicht mehr aus intakten Familien mit mehreren Geschwistern, wo Kommunikation und konstruktive Auseinandersetzung geübt werden können.
- Der Leistungsdruck hat für die Kinder in der Schule und für die Eltern im Beruf zugenommen. Entsprechend schlecht ist vielerorts die Qualität der elterlichen Betreuung bei angewachsenem Betreuungsbedarf der Kinder.
- Medien und Werbung nehmen Kinder primär als Konsumenten und konsumbestimmende Faktoren wahr. Die Kinder und Jugendlichen werden als Zielpublikum permanent bearbeitet.

TOLERANZ IST LERNBAR

Toleranz und Solidarität gehören zu den unabdingbaren Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Leben in der Gesellschaft. Politische Freiheit und soziale Gerechtigkeit sind nicht zu verwirklichen, wenn die aus der Würde des Menschen herzuleitenden Grundrechte nicht gewährleistet sind. Ebenso ist eine auf Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit beruhende Weltordnung, die allein das friedliche Zusammenleben der Völker dauerhaft sichern kann, ohne die Respektierung demokratisch vereinbarter Rechte und Pflichten nicht möglich.

Die Grundrechte sind in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen festgeschrieben und von der Mehrzahl der Staaten anerkannt.

Mit der rechtlichen Absicherung der Menschenrechte in nationalen Gesetz-

gebungen ist der soziale Friede aber noch nicht gewährleistet. Friedliches Zusammenleben muss gelebt und gelernt werden.

Der Entwicklung von solidarischem und tolerantem Verhalten kommt in jeder Gesellschaft ein äusserst hoher Stellenwert zu. Entsprechend gefordert ist die Schule, denn diese Aufgabe kann nicht allein den Eltern überlassen werden. Die Schule bietet denn auch das im Elternhaus meist fehlende multikulturelle Umfeld, das vielfältige Situationen zur Vermittlung ethischer Grundwerte liefert.

Aus dieser Erkenntnis heraus haben 1994 die in der UNESCO organisierten Bildungsminister- und -ministerinnen in Genf eine umfangreiche Selbstverpflichtung und einen Rahmenaktionsplan für eine Kultur des Friedens verabschiedet.

Danach sollen Kenntnisse, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten gefördert werden, die zur Achtung und Verteidigung der Menschenrechte und zur Ausgestaltung einer Kultur des Friedens und der Demokratie beitragen.

BILDUNGSZIELE

Wert- und Ethikerziehung soll insbesondere folgende Kenntnisse und Einsichten vermitteln:

- die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte, sowohl für den einzelnen als auch für das Gemeinwesen;
- die wechselseitige Abhängigkeit von persönlichen Freiheitsrechten, sozialen Grundrechten und politischen Teilhaberechten;
- die unterschiedliche Auffassung und Gewährleistung der Menschenrechte in verschiedenen politischen Systemen und Kulturen;
- den historischen Prozess der Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte;
- die mögliche Verquickung der Auseinandersetzung um die Menschenrechte mit den Legitimationsinteressen der Herrschenden;
- die grundlegende Bedeutung der Menschenrechte für das Entstehen des modernen Verfassungsstaates;

- die Notwendigkeit der Berücksichtigung eines individuellen Menschenrechtsschutzes im Völkerrecht ;
- die Bedeutung der Menschenrechte für Entspannung und Frieden in der Welt ;
- die Bedeutung der Menschenrechte für einen Interessenausgleich in den Nord-Süd-Beziehungen ;
- die Bedeutung internationaler Zusammenarbeit für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Sicherung des Friedens ;
- die tatsächlichen Umstände, das Ausmass und die sozialen, ökonomischen und politischen Gründe der weltweit festzustellenden Menschenrechtsverletzungen ;
- die Möglichkeiten der Staaten und internationalen Organisationen, aber auch des einzelnen Menschen, die Geltung der Menschenrechte zu sichern oder wiederherzustellen und ihre Verletzung zu mindern.

Über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus soll die Beschäftigung mit den Menschenrechten bei den Schülerinnen und Schülern menschenrechtsbezogene Urteilsfähigkeit fördern und die Bereitschaft wecken und stärken, für die Verwirklichung der Menschenrechte einzutreten und sich ihrer Mißachtung und Verletzung zu widersetzen.

METHODISCH-DIDAKTISCHE UMSETZUNG

Wert- und Ethikerziehung soll das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler schärfen und sie befähigen, sich in ihrem persönlichen und politischen Lebensumkreis für die Realisierung der Menschenrechte einzusetzen. Dazu müssen in der Schule, im Lehrplan und im Unterricht entsprechende Räume geschaffen und den Lehrkräften Unterrichtshilfen angeboten werden (siehe auch Kasten). Die Vermittlung ethischer Grundwerte soll sich immer möglichst nah an Geschehnissen unter den Kindern und Jugendlichen auf dem Schulhof, in der Klasse, auf dem Schulweg orientieren. So soll Ethikerziehung auch nicht als abgrenzbares Unterrichtsfach gestaltet werden. Vielmehr ist die Vermittlung und Festigung ethischer Werte leicht fach- und themenübergreifend zu organisieren, spielen doch Werthaltungen und -vorstellungen

Mit dem Ziel, die Menschenrechtserziehung breit in den Schulen einzuführen, hat amnesty international das stufen- und fächerübergreifende Lehrwerk «Unterrichtspraxis Menschenrechte» entwickelt. Die Unterrichtsmappe bietet einen idealen Fundus fertig vorbereiteter Unterrichtseinheiten.

Vierteljährlich erscheint eine thematische Mappe mit ca. 20 Lektionsreihen von praktizierenden Lehrkräften für die Altersstufen 1. Klasse bis Sekundarstufe II.

Die Lektionen sind klar strukturiert. Sie beinhalten eine Materialliste, Leit- und Lektionsziele, einen detaillierten Lektionsablauf und eine Ideensammlung zu weiterführenden Arbeiten sowie Kopiervorlagen von sorgfältig illustrierten Arbeitsblättern.

«Unterrichtspraxis Menschenrechte» richtet sich vor allem an Lehrkräfte, die ohne grosse Vorkenntnisse und mit minimalem Vorbereitungsaufwand Themen aus dem Bereich der Ethik- und Werterziehung kompetent in ihrem Unterricht umsetzen möchten.

Bisher erschienen sind Mappen zu den Themen «Folter und Gewalt», «Diskriminierung», «Vereinbarungen», «Konflikte», «Frauen» und «Kinder». Geplant sind die Schwerpunktthemen «Religion», «Toleranz», «Asyl», «Strafe», «Wirtschaft» und «Frieden».

Informationen bei: Unterrichtspraxis Menschenrechte, Untere Steingrubenstr. 19, 4500 Solothurn, Tel. 032/623 57 07.

gen der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in jedem Fach eine Rolle, auch im Mathematik- und Deutschunterricht.

Weiter sollten die Unterrichtshilfen für die Lehrkraft einen niederschweligen Einstieg in die Thematik liefern. Insbesondere die Volksschullehrerinnen und -lehrer, die sich einem ganzen Strauss von Bildungsanliegen gegenüber sehen, sind auf möglichst direkt einsetzbare Lektionsvorschläge angewiesen.

Sicher ist, dass sich die Schule in Zukunft viel mehr für das friedliche Zusammenleben engagieren muss. Fremdenhass, Antisemitismus, Gewalt und Nationalismus sind gefährliche, gesellschaftsgefährdende Erscheinungen. Der Bildung und insbesondere der Volksschule kommt hier eine grosse Aufgabe zu.

ANDY FUCHS

Redaktor «Unterrichtspraxis Menschenrechte»

L'école pluriculturelle : chance ou mal-chance ?

La société européenne d'aujourd'hui transite rapidement vers une pluriculturalité pour laquelle l'individu n'a pas le choix. On doit l'accepter et vivre avec elle bon gré mal gré. Il n'y a aucun autre lieu où les enjeux de cette pluralité se manifestent aussi nettement et clairement qu'à l'école. Car, si la culture et les valeurs des habitants majoritaires l'emportent sur les minorités dans les domaines de l'économie, de la politique, de l'église et dans la vie sociale en général, c'est à l'école, notamment à l'école obligatoire, qu'on est tenu de faire face à la pluralité véritable telle qu'elle se trouve dans le quartier.

Il est fréquent dans une politique et une économie de recourir à des tactiques astucieuses pour négliger ou diminuer l'influence des minorités. Mais ceci n'est pas pensable dans l'éducation qui doit assumer sa responsabilité envers tous. On peut même remarquer que la valeur et la crédibilité du système de l'éducation dépendent de sa capacité à s'adapter aux situations nouvelles comme à la pluralité culturelle et sociale. De plus, si dans les relations humaines une séparation entre la vie familiale et professionnelle est maintenue, dans l'éducation par contre une telle séparation est inconcevable. Les éducateurs ne peuvent pas offrir une éducation efficace sans s'intéresser à la vie personnelle et familiale de leurs élèves, ce qui les introduit forcément dans les problèmes interculturels et interreligieux. L'école en somme est l'image de la pluriculturalité de la société ambiante.

INTERACTION MULTICULTURELLE

Les relations humaines dans un contexte pluriculturel, que ce soit dans la société ou à l'école, dégènèrent dans une lutte d'identité. La majorité de la population, ayant une culture forgée par une religion, néglige, voire supprime, la diversité culturelle et religieuse des minorités qui entrent en contact avec elle. Les minorités économiquement faibles et socialement peu soudées, n'ayant pas les moyens pour faire face à la force de la majorité et prévaloir leurs droits, entrent dans une morosité silencieuse ou se révoltent par des actes contestataires et violents. Cette lutte est en fait provoquée et nourrie par une série de peurs consciemment ou inconsciemment ressenties par les deux camps. Le rôle de l'éducation serait de gérer ces peurs et de chercher les moyens efficaces pour les dissoudre et pour instaurer un dialogue entre les communautés qui assure la paix.

DEUX REMARQUES POUR PRÉCISER

CETTE INTERACTION :

- Dans les études et les initiatives prises jusqu'à maintenant en vue d'une meilleure intégration des étrangers, l'accent est presque toujours mis sur les changements du comportement des minorités. Or le problème n'est pas uniquement chez les minorités. C'est en fait la majorité qui devrait aussi apprendre à faire place à des nouveautés venant des minorités étrangères.
- L'action que nous pouvons avoir pour améliorer la situation ne porte pas en premier lieu sur les enfants à l'école. Une ouverture vers l'étranger et une appréciation saine de sa culture et de sa façon d'être est certes importante dans le programme d'une école, mais cela ne portera pas de fruit perceptible si on n'agit pas d'abord sur les enseignants, les parents et les habitants du quartier qui, en fait, influencent, forgent et attestent les attitudes des enfants.

LES PEURS

Les problèmes que nous discernons à l'école chez les enfants des émigrés proviennent non seulement de leurs difficultés familiales et sociales de leur milieu, mais ils sont provoqués avant tout par le manque d'atmosphère vraiment accueillante à l'école. Les petits étrangers doivent affronter constamment les signes du rejet lancés par les autres enfants d'autres couleurs, langue, religion ou statut social. Si dans la société les adultes savent cacher leurs sentiments profonds envers les étrangers, les enfants les déversent sans retenue vers les petits nouveaux arrivés qui ne leur ressemblent pas. Les enseignants ne sont pas non plus mieux préparés pour cet accueil. L'idée de l'école qui est souvent une corvée pour l'enfant, devient dans ce cas une sorte de torture.

Ce qui se passe au niveau de l'école est encore une image de la société qui rejette les personnes qui ne vivent pas selon les «bonnes» habitudes et traditions établies de la société. Nous touchons ici une peur qui est profondément enracinée dans la nature humaine où qu'elle soit : l'étranger est un ennemi. L'étranger qui se présente avec une identité culturelle propre est ressenti comme une gêne, une menace. Il dérange par sa présence et par son agir la vie «paisible et connue». Ainsi une jeune institutrice musulmane portant le voile n'est pas tolérée dans une école même si dans la même école les religieuses voilées et prêtres en habits cléricaux peuvent enseigner. Deux, trois familles africaines, arabes ou tamoules qui s'installent dans un immeuble peuvent être immédiatement ressenties comme une menace pour la paix de l'immeuble.

De même les personnes appartenant aux minorités souffrent aussi de leurs peurs. Une certaine partie abandonneront leur propre culture pour copier celle de la majorité. D'autres, n'ayant pas le courage d'aborder les personnes et les institutions, chercheront plutôt à profiter tant qu'ils peuvent de la société. On développera alors une psychose de résistance méprisante. On ira jusqu'à porter le voile pour dénoncer avec mépris la lâcheté morale de la société, on s'agglutinerait dans les ghettos et dans les bistrot pour chercher un voisinage et une compagnie accueillante. Les mêmes phénomènes se reproduisent à l'école avec les groupements d'élèves selon la couleur, le village d'origine ou le quartier pendant les récréations et les loisirs. Une telle situation peut empêcher l'effort nécessaire dans les études.

LES CHEMINS DU DIALOGUE

Lorsque l'identité de l'individu, de la société et de la nation est forgée par une culture (langue, religion et traditions) et une économie, tout ce qui ne fait pas partie de cette identification suscite d'abord une peur. On le remarque aujourd'hui d'une manière éclatante en Europe dans les choix politiques et économiques faits par les différents pays, des unités nationales jusqu'aux mairies. Une culture promue dans les peurs périclète peu à peu. Elle a toutes les chances de grandir et de s'épanouir lorsque le peuple vit sans peur, dans les conditions de paix, c'est-à-dire lorsque les cultures multiples subsistent dans la même société et collaborent pour la société. Ceci est valable aussi dans toutes les situations de la vie, y compris, l'école.

La tâche devant nous est donc de discerner les peurs, les identifier pour qu'elles se dissolvent. C'est l'art du dialogue ou la rencontre de deux éléments apparemment différents. Dans une telle rencontre l'un pourrait supprimer l'autre. Ceci serait la perte, probablement la perte des deux. Mais les deux peuvent agir ensemble : ceci serait la force. Nous avons à apprendre cet art du dialogue et à créer les conditions nécessaires pour lui depuis notre école :

1. Une structure pour l'accueil des enfants des minorités. Vue les difficultés pour les étrangers de s'insérer dans le quartier, l'école peut être particulièrement attentive et disponible aux mères des enfants étrangers et aux enfants eux-mêmes pour que leur entrée à l'école se passe en toute tranquillité et qu'un échange régulier et fructueux se fasse entre les enseignants et parents/enfants pour garantir aux enfants une atmosphère de protection et de compréhension.

2. Ouverture vers les autres cultures. Dans l'école de la communauté multiculturelle il ne suffit pas de parler de temps en temps des cultures étrangères. Tout le programme scolaire est à repenser pour introduire les éléments culturels - textes des auteurs étrangers, descriptions des cultures, appréciation des arts des autres cultures. En somme la préoccupation n'est pas de donner une éducation solide dans la culture traditionnelle de la société en excluant les autres, mais d'introduire un programme dynamique interculturel, et de mettre sa propre culture en rapport avec les autres.

3. Fêter les fêtes des autres. L'école peut faire un effort spécial pour fêter les fêtes des minorités présentes dans le quartier. Ceci non seulement dans une optique exotique mais dans l'intention de créer une appréciation chez les enfants pour ce qui est inhabituel, inconnu et que pourtant ils voient dans le voisinage à travers la présence des personnes d'autres cultures.. Ceci sera aussi une excellente occasion pour dissoudre les préjugés que la société a de ses minorités.

4. Cours des religions non-chrétiennes. Les cultures sont profondément nourries et soutenues par les religions. Les minorités se rassemblent aussi plus facilement autour de leurs religions. L'école devrait offrir une présentation juste et positive des religions auxquelles appartiennent les minorités. Ceci serait aussi pour eux l'occasion de connaître la religion de la société dans laquelle ils vivent.

CONCLUSIONS

La pluriculturalité vers laquelle notre société est appelée - ou plutôt vers laquelle elle transite d'une manière inévitable et sûre - n'est pas un fléau ou une destruction de notre propre culture, mais une invitation à grandir et faire grandir la culture et l'humanisme. La société qui ne grandit pas, diminue forcément ou sera rongée peu à peu de l'intérieur. L'intégration qu'on cherche n'est pas de faire disparaître la culture de l'autre mais de lui donner une place vivable dans la société pour le bien de tous. Ce changement peut survenir lorsque la société - et l'école - aura su pratiquer un dialogue qui dissipera les peurs et qui permettra de changer notre regard de l'étranger, de l'ennemi, en ami.

ANAND NAYAK

Professeur aux universités de Fribourg et Neuchâtel

PALEO
FESTIVAL
NYON

Paléo

c'est aussi une rencontre interculturelle

Salsa, reggae, raï et voix du monde avec :

Johnny Clegg et Juluka (Afrique du Sud)

Khaled (Algérie)

Noa (Israël)

Vera Bila & Kale (Tchéquie)

Sally Nyolo (Cameroun)

Shaggy (Jamaïque)

Compay Segundo (Cuba)

Shank (Brésil)

Gianmaria Testa (Italie)

Et bien d'autres...

POUR PLUS DE RENSEIGNEMENTS :

Tél. 022/361.01.01 / Internet : <http://www.edicom.ch/paleo>



Schweiz

Stiftung «Bildung und Entwicklung» Ein bedeutsamer Schulterschluss im Bildungsbereich



Bund, kantonale Erziehungsdirektionen, private Hilfsorganisationen und Lehrerverbände haben die Stiftung «Bildung und Entwicklung» gegründet. Sie verstärken damit ihr Engagement für die Vermittlung einer globalen Weltsicht und die Auseinandersetzung mit Konzepten der «nachhaltigen Entwicklung». Die Dienstleistungen der Stiftung werden vor allem der Schule zugute kommen.

Mit dem gegenwärtig häufig verwendeten Stichwort «Globalisierung» ist für viele auch die notwendige Öffnung auf die weltweiten Perspektiven unseres heutigen Lebens verbunden. Die internationalen Zusammenhänge berühren uns hautnah, etwa bei wirtschaftlichen Prozessen, bei der Friedenserhaltung, dem Welt-handel, der Kluft zwischen reichen und armen Ländern, der Migration. Der Entwicklungs- und Problemdruck ist gewaltig, betroffen ist vorab die Generation der Heranwachsenden, deren Zukunft in umfassender Weise auf dem Spiel steht.

GLOBALISIERUNG UND SCHULE

Auch das Bildungssystem ist von diesen Entwicklungen betroffen und muss darauf reagieren. Es sollte vermehrt die Vermittlung einer

Weltperspektive auf allen Bildungsstufen ermöglichen. Die persönliche Urteils-fähigkeit, die Wahrnehmung der Mitverantwortung und die Handlungskompetenz in welt-weiten Zusammenhängen ist besonders bei der Jugend zu fördern. Dies verlangt auch die Agenda 21, der Aktionsplan des Erdgipfels von Rio.

Seit vielen Jahren haben Entwicklungs- und Menschen-rechtsorganisationen, unter-stützt von der Direktion für Entwicklung und Zusam-menarbeit (DEZA), Lehr-kräften Materialien und Beratung für den Schulunter-richt angeboten. Eine umfas-sende Bestandesaufnahme hat 1995 ergeben, dass das Ziel eines grösseren Verständnisses von weltweiten Zusammen-hängen nur durch eine verstärkte Integration in die

kantonalen Lehrpläne, in die offiziellen Unterrichtsmittel und in die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen zu erreichen ist. Aus diesem Grund haben die DEZA und die privaten Organisationen mit der Konferenz der kanto-nalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Gespräch aufge-nommen und gemeinsam nach Möglichkeiten einer intensiven Zusammenarbeit gesucht. Als erste Ergebnisse der neuen Partnerschaft wurde eine Plattform der Zusammenarbeit und die Gründung einer neuen Stiftung «Bildung und Entwicklung» beschlossen.

SCHULTERSCHLUSS

Die Stiftung mit Sitz in Bern und mit Regionalstellen in allen Sprachregionen der Schweiz wird von der Konferenz der kantonalen

Erziehungsdirektoren (EDK), der DEZA, Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen sowie privaten Organisationen aus den Bereichen Entwicklung, Frieden, Menschenrechte getragen. Durch diesen auch im europäischen Vergleich einzigartig breiten Schulterschluss wird der Grundstein zur Umsetzung der in der Agenda 21 formulierten Forderungen gelegt.

Die Stiftung führt zahl-reiche bisher von privaten Organisationen, z.B. den Schulstellen der Hilfswerke oder des Forums «Schule für eine Welt», angebotene Dienstleistungen weiter. Durch Evaluation, Dokumentation, Beratung und Fortbildung bie-tet sie Lehrkräften Orientie-rung im unübersichtlichen Angebot an Inhalten, Ideen und Projekten. Die Stiftung

Die Stiftung «Bildung und Entwicklung» auf einen Blick

ANSPRECHPARTNER

Die Stiftung ist in erster Linie Ansprechpartner für Lehrerinnen und Lehrer, didaktische Zentren und Schubibliotheken, Verantwortliche für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Mitglieder von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, Beauftragte für Schulentwicklung, Verantwortliche von Bildungsprojekten und -stellen, Forscherinnen und Forscher.

DIENTSTLEISTUNGEN

Die Stiftung erbringt Dienstleistungen in den Bereichen Lehrpläne, Schulentwicklung, Lehrmittel und Bildungsprojekte sowie Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, z.B.

- Bedürfnisabklärung bei Lehrkräften und Trägern ;
- Beratung von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen ;
- Information über bestehende Angebote, Kampagnen und Erfahrungen ;
- Dokumentation von bestehenden oder geplanten Bildungsprojekten und -materialien ;
- Evaluation von Unterrichtsmaterialien ;
- Werbung für qualitativ hochstehende Materialien und Angebote ;
- Auswertung von Unterrichtsprojekten ;
- Qualitätsförderung von Bildungsprojekten durch Vergabe eines Labels und eines Lehrmittelpreises ;
- Beratung von Produzenten, Verlagen und Kommissionen ;
- Unterstützung und Förderung innovativer Projekte durch Beiträge aus dem stiftungseigenen Fonds ;
- Stellungnahmen zu offiziellen Texten wie Lehrpläne, Lehrmittel usw. ;
- Vermittlung von Fachleuten für Bildungsprojekte, Veranstaltungen, Kommissionen ;
- Weiterbildung von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen ;
- Förderung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit mit verwandten Stellen und Organisationen (z.B. Fachstellen für interkulturelle Erziehung, Stiftung Umweltbildung Schweiz)



Suisse

Fondation «Education et développement» Large soutien des milieux de la formation

La Confédération, les Départements cantonaux de l'instruction publique, les œuvres d'entraide privées et les associations d'enseignants viennent de créer la fondation «Education et développement». Ils renforcent ainsi leur engagement en faveur de la transmission d'une vision globale du monde et d'une approche concrète des concepts du développement durable. Les services de la fondation seront destinés en premier lieu aux écoles.

vermittelt als Dienstleistungs- und Fachstelle zwischen den Trägern und den Lehrpersonen. Sie soll durch ihre Arbeit den gegenseitigen Informationsfluss verbessern helfen und damit die koordinierte Ausarbeitung qualitativ hochstehender Bildungsangebote ermöglichen, die bei Lehrpersonen und Jugendlichen ankommen. Mit einem speziellen Fonds kann sie zudem Projekte unterstützen, die inhaltlich und didaktisch den Bedürfnissen der Schulen entsprechen.

Die Stiftung «Bildung und Entwicklung» wird ihre ordentliche Arbeit Anfang 1998 aufnehmen. Bis dahin arbeiten die Schulstellen der Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke in Bern, Lausanne und Lugano sowie das Forum «Schule für eine Welt» weiter.

- Nationale und internationale Tagungen und Kongresse zur Weiterentwicklung von Bildungskonzepten.

GESCHÄFTSSTELLEN

Neben einer kleinen Zentralsstelle in Bern werden im Laufe von 1997 Regionalstellen in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz aufgebaut. Ab 1998 soll die Stiftung vollumfänglich funktionieren. Die Mitarbeit zahlreicher Fachleute in Kommissionen und Arbeitsgruppen der Stiftung wird erwartet.

Le terme de «globalisation», souvent utilisé, implique pour beaucoup une nécessaire ouverture de l'esprit sur les incidences de notre vie quotidienne à l'échelon mondial. Les relations internationales nous touchent de près, par exemple dans les processus économiques, dans les questions du maintien de la paix, du commerce mondial, du fossé entre les pays riches et les pays pauvres, des migrations. La pression causée par le développement et les problèmes actuels est énorme. C'est la jeune génération qui se trouve en premier lieu concernée, car il y va de son avenir.

L'ÉVOLUTION DU MONDE ET L'ÉCOLE

Le système de formation est lui aussi touché par cette évolution et se doit de réagir. Il devrait permettre davantage la transmission d'une perspective mondiale à tous les niveaux de la formation. Il faudrait qu'il encourage, particulièrement chez les jeunes, la capacité de jugement personnelle et la conscience de leurs responsabilités face au contexte mondial. L'Agenda 21, le plan d'action élaboré lors du Sommet de Rio sur l'environnement (1992) exige des efforts accrus dans ce sens.

Soutenues par la Direction du Développement et de la Coopération (DDC), les organisations privées engagées dans les questions du développement et des droits de la personne proposent au corps enseignant depuis de nom-

breuses années un large éventail de matériel et de services. Une vaste enquête a montré en 1995 qu'il n'était possible d'atteindre l'objectif d'une meilleure compréhension des rapports mondiaux que si celui-ci était véritablement intégré dans les plans d'étude cantonaux, les moyens d'enseignement officiels et la formation initiale et continue du corps enseignant. C'est ainsi que la DDC et les organisations privées ont engagé le dialogue avec la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et cherché ensemble des moyens d'intensifier leur collaboration. Ce nouveau partenariat s'est traduit par une plateforme définissant les termes de la collaboration et par la décision de créer une nouvelle fondation «Education et développement»

UN SOLIDE APPUI

La fondation dont le siège est à Berne comprend des services dans toutes les régions linguistiques de Suisse ; elle est supportée par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la DDC, des associations d'enseignantes et d'enseignants ainsi que des organisations privées engagées dans le domaine du développement, de la paix et des droits de la personne. Ce large appui, unique en Europe, pose la première pierre de la mise en oeuvre des exigences formulées dans l'Agenda 21.

La fondation assure la continuité d'un grand nombre de services proposés jusqu'à

maintenant par des organisations privées - par ex. les Services école ou le Forum «Ecole pour un seul monde». Grâce à une évaluation, une documentation, un service-conseil et des cours de perfectionnement, elle permet aux enseignantes et enseignants de mieux s'orienter dans l'offre touffue du matériel, des projets et des idées proposés. En qualité d'organe de service spécialisé, la fondation assure le lien entre les milieux compétents dans le domaine du développement et le corps enseignant. Elle devrait, par son travail, améliorer la circulation de l'information dans les deux sens et permettre l'élaboration d'une offre pédagogique de qualité supérieure, répondant aux besoins des enseignants et des jeunes. Un fonds spécial lui donne en outre la possibilité de soutenir des projets qui correspondent aux besoins de l'école, du point de vue thématique et didactique.

La fondation «Education et développement» fonctionnera pleinement au début de 1998. Jusque là, les Services école de la Communauté de travail de Berne, Lausanne et Lugano ainsi que le Forum «Ecole pour un seul monde» continueront d'assurer leurs services.



La fondation « Education et développement » en bref

INTERLOCUTEURS

La fondation est tout d'abord un interlocuteur pour les enseignantes et les enseignants, les centres de documentation pédagogique et les bibliothèques scolaires, les responsables du perfectionnement des enseignants, les membres des commissions de plans d'étude et de moyens d'enseignement, les responsables de l'innovation à l'école, les responsables de projets et de services de formation, les chercheuses et les chercheurs.

SERVICES

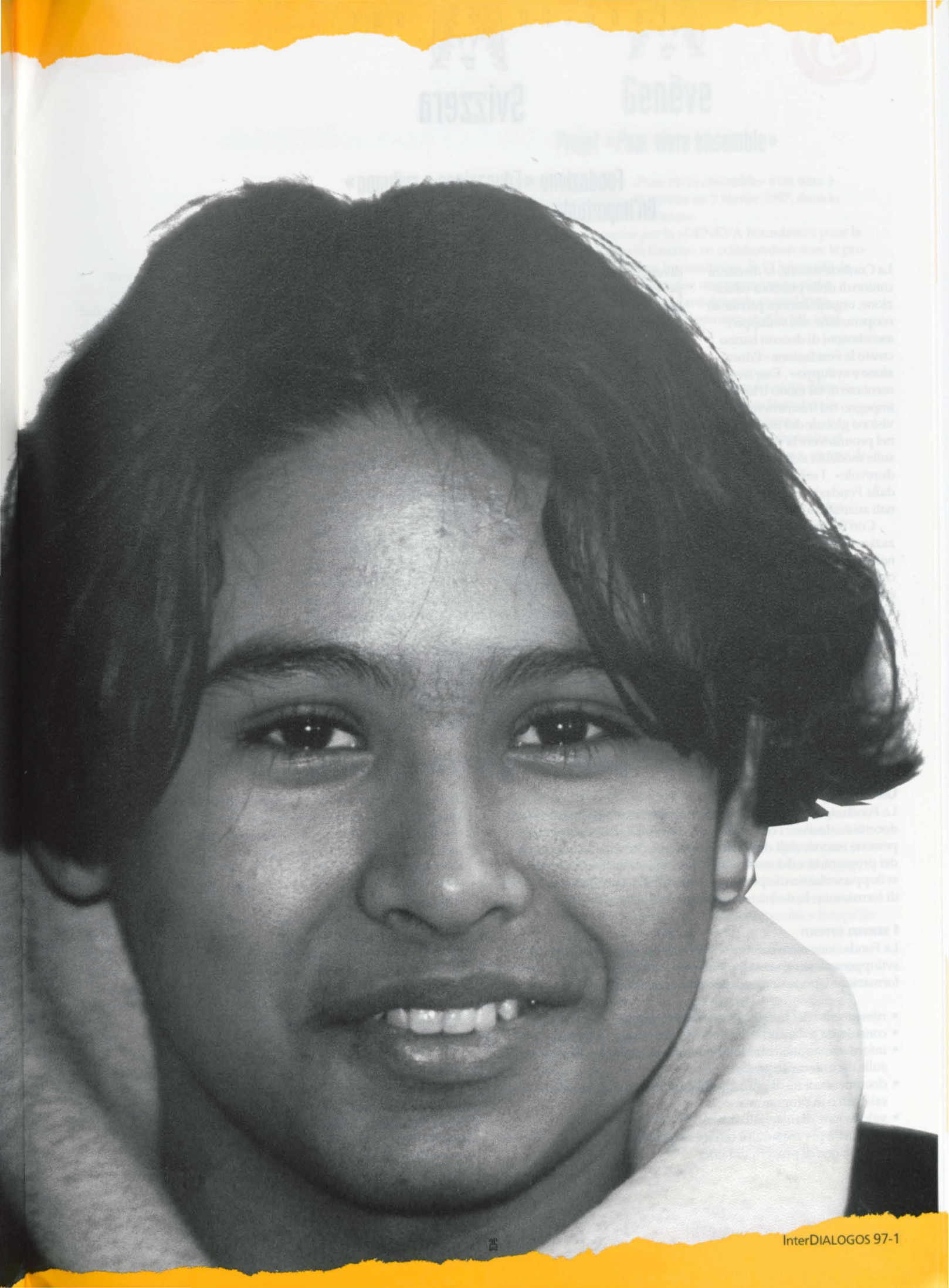
La fondation propose des services dans le domaine des plans d'étude, de l'innovation à l'école, des moyens d'enseignement et des projets de formation de même que de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants, notamment :

- identification des besoins auprès du corps enseignant et des supports de la fondation ;
- service-conseil pour le corps enseignant et les responsables de la formation ;
- information à propos des offres, des campagnes et des expériences en cours ;
- documentation à propos de projets et de matériel de formation existants ou en préparation ;
- évaluation de matériel pédagogique ;
- publicité pour des projets et des offres de qualité ;
- évaluation de l'effet obtenu par des projets ;
- promotion de la qualité des projets de formation par l'attribution d'un label et d'un prix ;
- service-conseil pour les producteurs, les maisons d'édition et les commissions ;
- soutien et promotion de projets novateurs par des subventions provenant d'un fonds prévu à cet effet ;
- prises de position à propos de textes officiels tels que plans d'étude, moyens d'enseignement, etc.

- mise à disposition de spécialistes pour des projets, des interventions, des commissions ;
- perfectionnement du corps enseignant et des responsables de la formation ;
- promotion de la collaboration internationale et nationale avec des services et des institutions poursuivant des objectifs similaires (par ex. services responsables de l'éducation interculturelle, Fondation suisse d'éducation pour l'environnement) ;
- séminaires et congrès aux échelons national et international pour débattre des concepts pédagogiques et les développer.

SECRÉTARIATS

A côté d'un petit service central à Berne, des services régionaux seront mis sur pied dans le courant de 1997 en Suisse alémanique, Suisse romande et Suisse italienne. Il est prévu que la fondation fonctionne pleinement à partir de 1998. La fondation s'assurera la collaboration de nombreux spécialistes dans les commissions et les groupes de travail.



Switzerland

Genève



«...insieme con noi...»

Fondazione «...»

«...»

Alcune iniziative AVENIR...

...di cui...

La Commissione di...

...della...

...organizzazioni...

...cooperazione...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...

...in...

...progetti...

...sviluppo...



Svizzera

Fondazione «Educazione e sviluppo» Un'importante coalizione nel settore educativo

La Confederazione, le direzioni cantonali della pubblica educazione, organizzazioni private di cooperazione allo sviluppo e associazioni di docenti hanno creato la Fondazione «Educazione e sviluppo». Esse incrementano in tal modo il loro impegno nel trasmettere una visione globale del mondo e nel promuovere la riflessione sulle modalità dello «sviluppo durevole». I servizi offerti dalla Fondazione sono destinati anzitutto alle scuole.

Con il termine di «globalizzazione», entrato ormai nell'uso corrente, molti associano anche una necessaria apertura di fronte alle prospettive mondiali in cui si inserisce oggi il nostro modo di vivere. Le connessioni internazionali ci toccano da vicino, per esempio attraverso i processi economici, il mantenimento della pace, il commercio mondiale, il

divario tra paesi ricchi e paesi poveri, i fenomeni migratori. La pressione dovuta allo sviluppo e ai problemi è enorme. Essa interessa soprattutto la giovane generazione, il cui futuro è in gioco nel modo più completo.

GLOBALIZZAZIONE E SCUOLA

Anche il sistema educativo è investito da questi sviluppi ed è chiamato a dare una risposta. Deve viepiù favorire la trasmissione di una prospettiva mondiale a ogni livello del percorso formativo. La capacità personale di giudizio, la percezione della corresponsabilità, e la competenza di agire tenendo presenti le interconnessioni mondiali sono facoltà che vanno promosse soprattutto nella gioventù. È quanto d'altronde chiede anche l'Agenda 21, il piano d'azione varato dal vertice della Terra

tenutosi a Rio.

Per molti anni, le organizzazioni operanti a favore della cooperazione allo sviluppo e dei diritti umani, appoggiate dalla Direzione dello sviluppo e della cooperazione (DSC), hanno offerto alle docenti e ai docenti consulenza e materiali didattici. Un inventario completo delle prestazioni allestito nel 1995 ha permesso di appurare che l'obiettivo di una migliore comprensione delle interconnessioni mondiali poteva essere raggiunto solo mediante una maggiore integrazione di stimoli in questo senso nei programmi scolastici cantonali, nei sussidi didattici ufficiali, e nella formazione e nel perfezionamento delle docenti e dei docenti. Ciò ha spinto la DSC e le organizzazioni private a cercare il colloquio con la Conferenza svizzera dei direttori cantonali

della pubblica educazione (CDPE) per individuare le modalità di una collaborazione più intensa. Quale primo risultato ne è emersa una piattaforma di collaborazione, quindi la creazione della Fondazione «Educazione e sviluppo».

UNA COALIZIONE

La Fondazione, con sede a Berna e servizi regionali in tutte le aree linguistiche della Svizzera, è promossa dalla CDPE, dalla DSC, dalle organizzazioni delle docenti e dei docenti, e dalle organizzazioni private attive nei settori della cooperazione allo sviluppo, della pace, dei diritti umani. Con questa coalizione, unica nel suo genere a livello europeo per l'ampia base di appoggio, si pone la prima pietra in vista dell'attuazione delle esigenze formulate nell'Agenda 21.

La Fondazione «Educazione e sviluppo» in breve

UN PUNTO DI RIFERIMENTO

La Fondazione si vuole anzitutto come punto di riferimento per le docenti e i docenti, i centri didattici e le biblioteche scolastiche, le persone responsabili del perfezionamento docenti, le commissioni dei programmi e dei sussidi didattici, le persone incaricate dello sviluppo scolastico, le persone responsabili dei progetti e dei centri di formazione, le ricercatrici e i ricercatori.

I SERVIZI OFFERTI

La Fondazione offre prestazioni nei settori programmi scolastici, sviluppo scolastico, sussidi didattici, progetti educativi, formazione e perfezionamento docenti, quali per esempio:

- rilevamento dei bisogni presso docenti ed enti promotori
- consulenza a docenti e responsabili del settore educativo
- informazione sulle offerte e le campagne esistenti, come pure sulle esperienze acquisite
- documentazione di progetti educativi e materiali didattici esistenti o in programma
- valutazione di materiali didattici
- pubblicità per materiali e offerte di alta qualità
- valutazione di progetti didattici

- promozione della qualità di progetti educativi mediante assegnazione di un marchio e di un premio per sussidi didattici
- consulenza a produttori, case editrici e commissioni
- sostegno e promozione di progetti innovativi mediante contributi del fondo sussidi della Fondazione
- prese di posizione su testi ufficiali, quali i programmi scolastici, i sussidi didattici ecc.
- ricerca di specialisti/e per progetti educativi, manifestazioni, commissioni
- perfezionamento di docenti e responsabili del settore educativo
- promozione della collaborazione nazionale e internazionale con servizi e organizzazioni affini (p. es. servizi per l'educazione interculturale, Fondazione formazione e ambiente Svizzera)
- convegni e congressi nazionali e internazionali per l'elaborazione di piani di formazione

LE SEDI

Oltre a una piccola sede centrale a Berna, nel corso del 1997 si istituiranno delle sedi regionali nella Svizzera tedesca, francese e italiana. A partire dal 1998, la Fondazione sarà pienamente operativa. Essa auspica che nelle commissioni e nei gruppi di lavoro collaborino numerose specialiste e specialisti.



Genève

Projet «Pour vivre ensemble»

Un séminaire sur le thème «Pour vivre ensemble» s'est tenu à Annecy (Haute-Savoie) du 26 janvier au 2 février 1997, dans le cadre de la fondation Marcel Mérieux.

Cet événement, organisé par la «GENEVA Foundation pour la Protection de la Santé dans la Guerre» en collaboration avec le programme plurifacultaire «Action humanitaire» de l'Université de Genève, a réuni pendant une semaine une trentaine de pédagogues, psychologues, sociologues, enseignants et médecins venant des Territoires autonomes palestiniens et d'Israël, ainsi qu'une dizaine d'experts de Genève..

OBJECTIFS

- 1) Faire le point sur les expériences accumulées à ce jour dans le domaine de l'éducation à la tolérance, la compréhension, la coexistence et la paix entre Palestiniens et Israéliens.
- 2) Favoriser le rapprochement des participants au séminaire et encourager la création de liens de confiance entre eux, en vue de la mise en place ultérieure d'éventuels partenariats de recherche.
- 3) Préparer plusieurs projets de recherche-action dans le cadre d'un partenariat israëlo-palestino-suisse, prenant en considération les besoins et les contraintes évoqués durant le séminaire.
- 4) Discuter et affiner les projets proposés afin qu'ils puissent, sous les auspices de la Geneva Foundation, être recommandés à des organisations désireuses de les prendre en charge et de les mettre en œuvre.

RÉSULTATS

Une somme considérable d'expériences pratiques, principalement issues d'initiatives privées, a été rassemblée lors du séminaire et fait déjà l'objet de publications. On manque cependant de données scientifiques sur l'impact des expériences déjà réalisées sur la psychologie des différentes catégories d'enfants.

La persistance d'un climat de violence dans une grande partie du territoire concerné influence négativement l'impact des efforts pédagogiques vers la tolérance, mais faut-il attendre la paix effective avant d'entreprendre une action de plus grande envergure ?

Des discussions pratiques ont permis de créer, entre les participants, de vraies relations de confiance. Ceux-ci ont en effet réalisé les nombreux points communs existant entre ceux qui, de part et d'autre, voient, dans la promotion de la tolérance et du dialogue, la seule issue à long terme vers une normalisation des relations entre les populations israélienne et palestinienne. Les adeptes de l'ouverture rencontrent aussi des difficultés comparables lorsqu'ils sont confrontés à leurs extrémistes respectifs.

Le séminaire a été un grand pas vers une compréhension mutuelle et vers la cristallisation d'intérêts communs entre les responsables de l'éducation. Il a créé un «momentum» parmi les participants qu'il faudra entretenir pour aboutir à des propositions concrètes qui tiennent compte des intérêts communs sans négliger les contraintes qui persistent encore, notamment dans les domaines de la libre circulation des personnes et d'une volonté généralement partagée de paix. Un rapport de synthèse de ce séminaire et de ses suites est prévu pour juin 1997

DR. RÉMI RUSSBACH

Geneva Foundation pour la Protection de la Santé dans la Guerre
6, route de Fernex, 1202 Genève

La Fondazione continua a offrire le numerose prestazioni sinora proposte da organizzazioni private, quali per esempio i Servizi formazione della Comunità di lavoro Swissaid/Sacrificio Quaresimale/Pane per i Fratelli/Helvetas/Caritas o del Forum» Scuola per un solo mondo». Con le sue prestazioni di valutazione, documentazione, consulenza e perfezionamento agevola alle docenti e ai docenti l'orientamento nell'ampia e confusa offerta di contenuti, idee e progetti. Nel suo ruolo di centro di servizi e centro specializzato, la Fondazione fa da tramite fra enti promotori e docenti. Con il suo operato mira ad agevolare il flusso di informazioni e a migliorare l'elaborazione coordinata di offerte formative di elevata qualità che possano trovare buona accoglienza presso docenti e giovani. Grazie a un fondo speciale, essa può inoltre sostenere finanziariamente progetti concepiti in funzione dei bisogni contenutistici e didattici delle scuole.

La Fondazione «Educazione e sviluppo» avvierà il proprio lavoro regolare all'inizio del 1998. Fino a quel momento rimarranno operativi i Servizi formazione della Comunità di lavoro a Berna, Losanna e Lugano, come pure il Forum «Scuola per un solo mondo».



Genève

Création d'un service d'appui psycho-pédagogique aux élèves portugais

Le Ministère de l'Éducation portugais a approuvé un projet de création d'un service d'appui psychopédagogique aux élèves portugais qui fréquentent l'école genevoise et qui suivent parallèlement les cours de langue et culture d'origine.

L'appui est assuré par Monsieur José Reis, psychologue et enseignant des cours de langue et culture portugaise. Relié à l'Attachée pour

l'enseignement du portugais en Suisse à Berne, le service fonctionne auprès du service de l'enseignement, au Consulat Général du Portugal à Genève (route de Ferney, 220 - 1218 Grand-Saconnex/Genève ; téléphone : 022/798.88.33).

Le but de ce nouveau service est d'aider les élèves portugais en difficulté (et, suivant les cas, leurs familles respectives), en particulier dans la

perspective d'un appui qui favorise une meilleure intégration socio-scolaire et qui vise à atténuer les situations d'échec à l'école.

S'adressant en priorité aux élèves portugais, le service est également ouvert aux enseignants (suisse et portugais), aux parents de ces élèves, ainsi qu'aux personnes et institutions genevoises travaillant dans des domaines similaires.

En somme, le travail à réaliser, par le biais du rôle de médiation culturelle, peut constituer un apport positif aux efforts d'une meilleure intégration sociale et scolaire des enfants portugais. De plus, il pourra contribuer - en collaboration avec les acteurs pédagogiques et les institutions existantes -, à améliorer la réussite scolaire de ces enfants.

A comunidade portuguesa da Suíça de expressão francesa beneficia desde há algum tempo de um novo serviço de apoio psicopedagógico na área do ensino.

Criado na sequência de um projecto enviado ao Ministério da Educação e apoiado tanto pelo Cônsul-Geral de Genebra como pela Coordenadora do Ensino de Berna, o apoio psicopedagógico é prestado por um psicólogo português, também professor dos Cursos de Língua e Cultura Portuguesa (CLCP). Dependendo da Coordenação de Ensino em Berna, a sua área de acção é, este ano, a título experimental, a região de Genebra.

O novo serviço de apoio tem como objectivo principal ajudar os alunos portugueses em dificuldades (e, quando julgado conveniente, as respectivas famílias), particularmente nas vertentes de integração socio-escolar e no apoio psicopedagógico. A ajuda destina-se em prioridade aos alunos que frequentam os Cursos de Língua e Cultura Portuguesa - e que frequentam, obviamente, em paralelo, a escola suíça.

Na prática, os contactos com o serviço tanto poderão ser efectuados pelos alunos, pelos pais ou outros encarregados de educação, como também pelos professores (portugueses e suíços) e pelas instituições genebrinas que trabalham na mesma área.

Assim sendo, no que respeita as famílias portuguesas, estas podem solicitar apoio para um(a) filho(a) com problemas socio-escolares, para contactos com as pessoas ou as instituições suíças (por exemplo, directores de escolas,

inspectores, psicólogos suíços, assistentes sociais, professoras, etc.) que intervêm directa ou indirectamente na escolaridade dos seus filhos.

Os professores podem evidentemente solicitar o serviço de apoio psicopedagógico sempre que, em consonância com a família do aluno diagnosticado «com dificuldades», julguem necessário uma intervenção que ultrapasse o quadro das suas próprias funções pedagógicas e educativas.

Outra das dimensões do apoio é o diálogo e a colaboração com os agentes educativos e instituições suíças que lidam com os alunos portugueses. Deseja-se criar uma atmosfera de trabalho, de solidariedade e de intervenção que visa o sucesso escolar dos nossos filhos.

Em síntese, pretende-se que o novo serviço prestado à comunidade portuguesa prossiga os esforços de melhoria das condições individuais e colectivas conducentes ao sucesso escolar.

A recepção e consulta de crianças e adolescentes portugueses em dificuldades escolares - assim como das respectivas famílias - efectua-se nos Serviços de Ensino do Consulado Geral de Portugal em Genebra (route de Ferney 220, 1218 Grand-Saconnex/Genève ; Telefone : 022/798.88.33).

JOSÉ REIS

Apoio Psicopedagógico

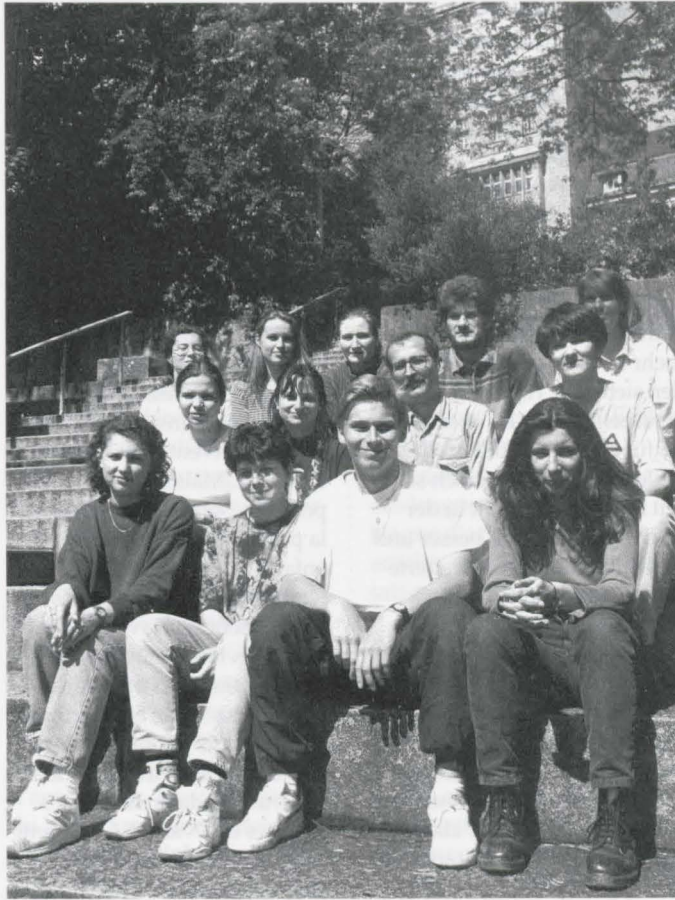


Schulpädagogik für Tschechien - Sozialpädagogik für die Schweiz

Vom 13. bis 29. Mai 1996 besuchten 12 angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer aus Liberec (Tschechien) einen Kurs in Zürich - Thema: Landeskunde Schweiz. Der Kurs wurde in Zusammenarbeit zwischen der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich (SFA) und dem Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK) organisiert.

Liberec ist ein Städtchen in Tschechien, unweit der Quelle von Neisse und Elbe. Jenseits der Landesgrenze liegen Görlitz und Dresden nicht fern. Aus der Zeit, als das Deutsche in Böhmen und Mähren vorherrschte, stammt noch der Name Reichenberg, der zwar eine unzulängliche Übersetzung ist für Liberec, wohl aber eine historisch nicht unbedeutende, war doch das Deutsche hier einst ebenso indoktrinär wie das Russische bis 1991, als der Sowjetkommunismus abdankte.

Zwei Jahre später war's, als eine Delegation Schweizer Fachlehrkräfte eine Studienreise tat, nach Liberec, das inzwischen Partnerstadt St. Gallens geworden war. Die Hochschule eröffnete gerade ihre pädagogische Fakultät, darunter auch einen Lehrstuhl für deutsche Sprache, so dass die Gäste aus der Schweiz sich in eine besondere Rolle versetzt sahen. Denn Frau Doktor Matuchova, die Fakultätsleiterin, erzählte ihnen von der Schwierigkeit, die deutsche Sprache zu lehren, wenn man nicht einmal im Besitz eines Dudens ist. Für die Schweizerinnen und Schweizer war es ein kleines Versprechen, nach der Heimkehr ein Paket voller deutschsprachiger Literatur zu senden. Als Professor Walter Hohl, Direktor der Sekundar- und Fachlehrerausbildung (SFA) an der Universität Zürich, hörte, dass die Studierenden von Liberec ihre Sprachaufenthalte in Städten der früheren DDR verbringen, hatte er die Idee, auch die Schweiz hierfür anzubieten, und zwar als Ergänzung im fachlichen, sprachlichen und im politischen Sinne.



Ein Wort gab das andere, die Idee reifte kurz aber gut, und bald war die Sache beschlossen. Im Frühjahr 1994 kamen zwölf angehende Lehrerinnen und Lehrer aus Liberec nach Zürich ein, eingeladen von der Direktion der SFA, um hier einen Fremdsprachenaufenthalt zu verbringen. Eine weitere Einladung sorgte dafür, dass die sozialen Aspekte nicht fehlten: die Studierenden wohnten während ihres zweieinhalbwöchigen Aufenthalts bei Schweizer Gastfamilien.

Das Kurskonzept sah vor, sowohl fachdidaktische Impulse als auch Einblicke in die schweizerische Realität zu

vermitteln. Informationen über die Schweizer Geschichte, Politik und Wirtschaft waren daher stets verknüpft mit Aufträgen zur Text- und Wortschatzarbeit; Exkursionen, Besichtigungen und Schulbesuche waren verbunden mit Aufträgen zum Hörverstehen und Diskutieren.

Dieses Jahr erhielt der erfolgreich verlaufene Versuch von 1994 eine Fortsetzung. Zwar änderte das Kurskonzept nicht grundsätzlich, doch flossen mehr Themen und Aktivitäten in das Programm ein, der vermittelte Stoff war nun vielfältiger. So gab es z.B. zur Literaturszene nicht nur einen Vortrag, sondern auch eine

RÉSUMÉ :

En mai 1996, 12 enseignant(e)s tchèques ont suivi un cours de géographie et civilisation suisse à Zurich. Ce cours fait suite à celui de 1994, première tentative de séjour linguistique en Suisse pour enseignants d'allemand tchèques. Objectifs et activités : impulsions didactiques, travail sur textes et vocabulaire, visite de classe ; vue sur la réalité, l'histoire, la politique et l'économie helvétiques, excursions. Plus, en 1996, une discussion avec un jeune auteur et une visite au théâtre. Ces cours furent couronnés de succès, grâce aussi à la réalité suisse vécue avec les familles hôtes.

Lesung und eine anschließende spannende Diskussion mit dem jungen Autor, Daniel Ganzfried. Die Teilnehmenden sahen im Schauspielhaus den «Franz im Ybrig» von Thomas Hürlimann, und bekamen so - auch dank einer sorgfältigen Vorbereitung im Unterricht - einen humorvollen und geistreichen Einblick in die Schweizer Geschichte um 1798.

Der Kurs kam dieses Jahr wieder dank dem grosszügigen Einsatz von Walter Hohl zustande. Er verstand es, bei der Zürcher Kantonalbank die nötigen finanziellen Mittel zu sichern, für die zwölf Studentinnen und Studenten aus Liberec je eine Gastfamilie zu gewinnen, bei denen sie gratis Kost und Logis erhielten, und für die Leitung des Kurses den Sprachwissenschaftler Doktor Claudio Nodari (Leiter des Instituts für Interkulturelle Kommunikation, Zürich) zu verpflichten, der durch die Entwicklung von Sprachlehrmitteln und mit seiner Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache für

WASEEM HUSSAIN

Institut für interkulturelle Kommunikation, Holbeinstr. 34, 8008 Zürich, Seite, © 1996 Waseem Hussain



Valais

L'école polonaise de Monthey

die Aufgabe beste Voraussetzungen mitbrachte.

Ein Kurslokal stand im Schulhaus Hirschengraben nahe der Universität zur Verfügung, wo Claudio Nodari das von ihm gestaltete Kursprogramm umsetzte. Die Arbeiten mit den Texten, Videofilmen, Bild- und Übungsmaterialien waren jeweils begleitet von Reflexionen über Spracherwerb und Sprachdidaktik. Dadurch verbesserten die jungen Tschechinnen und Tschechen nicht nur ihre Sprachfähigkeiten, sie erweiterten auch ihr fremdsprachdidaktisches und -methodisches Repertoire.

Und mit ihren Gasteltern, die sich übrigens verpflichten mussten, ausschliesslich Hochdeutsch zu sprechen, erlebten sie ein Stück schweizerischen Alltag. Natürlich ist ihnen das urtypisch schweizerische «Grüezi» in starker Erinnerung. Eine tschechische Studentin erzählt: «Meine Gasteltern nahmen mich mit auf eine Wanderung. Als wir in einem Gasthaus einkehrten, begrüsst sich alle, obwohl sie sich gar nicht kannten. Sie sprachen sogar über das Wetter, die Landschaft und die Wanderwege, einfach so. Zuhause kenne ich das gar nicht.» Eine ihrer Kolleginnen spricht davon, wie in ihren Augen die Schweizerinnen und Schweizer ihre Freizeit geniessen («Wir fuhren auf den Säntis, nur um zu frühstücken.») und dass ihnen die Freizeit viel Wert ist. Und einem Kollegen ist die Bedeutung der Selbstverwirklichung aufgefallen: «An der Uni Zürich hörte ich, wie eine Studentin einer

Kollegin von ihrer Freizeit erzählte, vom Tennis, vom Gesangsunterricht, vom Sport. Sie sagte ihr, welches Buch sie gerade liest und wie sie erst spät abends nach Hause kommt. Und doch hat sie Zeit fürs Studium».

Sie hätten das grosse Angebot sehr geschätzt, sagen die Studentinnen und Studenten, und sie seien auch an die Grenzen ihrer Aufnahmefähigkeit gelangt, mehr als das könnten sie in den siebzehn Tagen nicht verarbeiten. Der Hauptzweck sei für sie aber erfüllt, stellen sie fest, denn ihr Deutsch sei seit ihrem Aufenthalt in der Schweiz bedeutend besser und sie hätten nun eine erweiterte Vorstellung von Pädagogik und Fremdsprachdidaktik.

Auch Walter Hohl und Claudio Nodari sind mit dem Ergebnis zufrieden, und zwar nicht nur, was den Verlauf des Kurses anbelangt. Besonders zufrieden sind sie vor allem auch mit der Offenheit und der Warmherzigkeit der Gastfamilien, die die Begegnung mit jungen Tschechinnen und Tschechen als eine wertvolle menschliche Bereicherung erlebt haben. Walter Hohl interpretiert die Botschaft hinter den Erfahrungen mit den jungen Leuten aus Liberec: «Mit wenig administrativem Aufwand und grosser, bei uns nicht so selbstverständlicher Gastfreundschaft kann man eine verhältnismässig grosse Wirkung erzielen. Das gibt doch zu denken.»

Installés depuis le début des années 80, les immigrés polonais du Valais avaient bien réussi à s'intégrer socialement et professionnellement dans leur pays d'accueil. Depuis plus de 15 ans, leur vie se construit dans ce canton, où les liens d'amitié avec les Valaisans se fortifient et où les habitudes locales deviennent peu à peu les leurs. En même temps, les Polonais restent fort attachés à leurs racines et ainsi ils maintiennent le plus étroitement possible les contacts avec leur famille, ainsi qu'avec les amis qui vivent dans le pays d'origine. Mais si la Pologne, pour eux, symbolise toujours la patrie, par contre, leurs enfants la perçoivent déjà différemment. Nés en Suisse, ils ne s'identifient plus avec la culture de la lointaine Pologne connue plutôt au travers des photos, des récits et des courts séjours qu'ils y font. Le phénomène d'enracinement de deux générations dans différentes cultures est évident. Comment alors transmettre cette polonité aux enfants qui, en dehors de la maison, baignent dans la culture francophone? L'idée de les inscrire dans une école polonaise semblait la plus logique! Seulement, une telle «institution» n'existait pas en Suisse. Mais cela ne constituait pas un obstacle majeur pour des familles polonaises de Monthey et de Sion. Selon le principe: «Quand on veut on peut», quelques mamans, très dynamiques et volontaires, se sont mises en quatre afin d'engager une enseignante polonaise, de trouver un local, de faire venir les premiers manuels de la Pologne. C'est au début février 1997 que «l'Ecole Polonaise» a ouvert ses portes, dans la maison d'une

des familles concernées.

Depuis, un samedi sur deux, entre dix heures et midi, six enfants, réunis dans le salon, apprennent à lire, à écrire et à parler le polonais. Les cours de langue sont alternés avec ceux d'histoire et de géographie. Le but de cette initiative est donc d'approcher la culture polonaise d'une manière pas trop scolaire, afin de motiver et stimuler au mieux les enfants. L'accent est mis sur les activités ludiques telles que les jeux, les chansons, les poèmes, sur les travaux en groupes et sur la collaboration avec les parents, qui incarnent de fait une importante source de savoir sur la Pologne. Entre autre, ils sont toujours les bienvenus pour participer avec les élèves dans des activités qui évoquent ou mettent en scène les habitudes, les fêtes, les rites polonais. Une de ces activités eut lieu le 21 mars au bord du Rhône dans lequel Marzanna, «la poupée sorcière», fut précipitée afin de laisser la place au printemps. C'est ainsi que la culture se transmet d'une génération à l'autre par l'intermédiaire de l'école. Dernièrement, les parents ont pris contact avec l'Ambassade de la Pologne à Berne et avec l'Association des Amis de la Langue Polonaise pour solliciter une aide matérielle et faire participer les enfants à de nouveaux projets culturels. Les premières réponses sont très encourageantes. Ainsi prochainement, les élèves vont pouvoir participer au concours de chant, de poème, et de dessin organisé auprès de l'Ambassade de la Pologne au mois de juin. La tension monte avec ce nouveau défi et on se sent déjà les pouces pour leur réussite!

A N I T A S I E N N I C K A B O U L É



Internet et l'enseignement des langues

Dans diverses écoles d'Amérique du Nord, une part de l'enseignement des langues étrangères est donnée par l'intermédiaire d'un ordinateur. Des programmes sur CD-ROM dont par exemple **Lingua CD** remplacent les traditionnels laboratoires de langue. Ils offrent aux élèves la possibilité d'écouter la prononciation de sons, mots ou phrases, d'enregistrer leur propre production et de la comparer ensuite avec l'original. D'autre part, l'accès individuel au réseau du Web par les élèves et les enseignants permet d'introduire dans le cours de nouvelles ressources audio, visuelles et textuelles sur la langue et la culture enseignées. Dans certaines classes, les élèves reçoivent par exemple de leur professeur une «fiche de route» avec des propositions de sites à visiter et des questions s'y référant. En fonction des intérêts et des besoins, chaque étudiant a la possibilité de suivre son propre parcours.

Si Internet diversifie l'apprentissage individuel, il peut aussi faciliter la préparation des cours par les enseignants. Il n'est par exemple plus nécessaire d'avoir recours à des journaux imprimés (souvent périmés et coûteux) pour exploiter en classe quelques articles. Différents sites dont celui proposé par **l'Hebdo** (<http://www.webdo.ch/webactu/webactu.html>) ou **Wombat** (<http://www.webwombat.com.au/intercom/newsprsr/>) présentent des listes de journaux accessibles sur le Web. Ils sont en

principe classés par pays et par ordre alphabétique. Il suffit de cliquer sur le journal souhaité pour le voir apparaître sur son écran. Il est alors intéressant de présenter aux élèves le même sujet couvert par des journaux de pays différents. Un événement qui se passe en Irlande sera présenté différemment par le **Irish Times** de Dublin ou le **Belfast Telegraph**. Les journaux rédigés avec des caractères différents peuvent également être utilisés dans les petits degrés pour apprendre aux élèves à relativiser l'importance de leur système d'écriture.

Grâce à Internet, les enseignants de langue étrangère peuvent mettre leurs élèves en réelle situation de communication et les inciter à correspondre par e-mail dans la langue d'apprentissage avec des élèves d'autres pays. Plusieurs sites du Web, dont par exemple **Edunet** * ou **Web 66** (<http://web66.coled.umn.edu/>) donnent accès à un important réseau d'échanges.

Le volume des données théoriques et pratiques accessibles par Internet concernant l'enseignement des langues est vertigineux. Pour s'en convaincre, il suffit d'ouvrir certains sites dont par exemple : **Internet : ressource pour l'enseignement des langues** (<http://mtl.net/aqefls/abettin.htm>) explique en français l'intérêt de l'utilisation d'Internet dans l'enseignement des langues et propose des renvois à de nombreuses autres ressources. **The Human Languages Page**

(<http://www.june29.com/HLP/>) donne accès à des leçons on-line, des devoirs de vacances, des programmes pour l'apprentissage et le perfectionnement de nombreuses langues, des dictionnaires, des références à d'autres sites, etc.

Clearinghouse on Languages and Linguistics** géré par le Centre d'Informations et de Ressources Educatives (ERIC) propose de nombreuses réflexions sur l'apprentissage des langues étrangères et langue d'accueil. Certains articles sont centrés sur l'utilisation de l'ordinateur.

SEULE LA POINTE DE L'ICEBERG FAIT SURFACE

Pour l'instant, seule la pointe de l'iceberg transparaît sur nos écrans. Toutes les possibilités d'utilisation d'Internet dans l'apprentissage des langues n'ont pas encore fait surface. Les communications en temps réel (via l'ordinateur) avec un correspondant vivant à l'autre bout du monde doivent par exemple encore être généralisées puis développées dans l'enseignement des langues. Son emploi permettra aux élèves de pratiquer des situations de communication orale. Il n'y a aucun doute, Internet est prometteur mais il reste encore de nombreuses ressources à exploiter et à inventer pour qu'il soit davantage au service des enseignants.

* Edunet

(<http://www.edunet.ch/>) est un réseau pédagogique à l'usage des écoliers mis en place par l'Institut Romand de Documentation Pédagogique (IRD) avec l'appui de la Conférence des Départements d'Instruction Publique de Suisse Romande et du Tessin. Il favorise différentes activités de communication et de recherche d'informations, facilite les échanges interclasses et fournit des adresses de sites intéressants dans le domaine de l'éducation.

** Clearinghouse on Languages and Linguistics

(<http://www.cal.org/ericcl/>). A partir de la page d'accueil, «Eric Digest» on peut entre autres accéder à : «Computer-Assisted Language Learning» et «Internet for Language Teacher». Un troisième article «The Word Wide Web and Foreign Language Teaching» est également accessible à partir de la page d'accueil. Cliquer alors sur «Newsletters» puis «Most Recent».

Heimweh bei illegalen Einwanderern aus Südamerika

Es gibt wenige wissenschaftliche Arbeiten, die sich ausschliesslich mit diesem Personenkreis befassen. Im Rahmen meiner Lizenzarbeit für Psychologie habe ich das «Heimweh bei Clandestinen in der Schweiz» untersucht, wobei ich mich ausschliesslich auf illegal in der Schweiz lebende Südamerikaner beschränkt habe. Eine Schwierigkeit dieser Untersuchung bestand darin, mit diesen Menschen Kontakt zu bekommen, da sie im Verborgenen leben und schwer zugänglich sind. Rechtlich gesehen, wird die Lebensweise dieser Personen, die legal als Touristen in die Schweiz eingereist sind und jetzt hier illegal leben, mit dem Begriff Clandestin umschrieben. Clandestin steht im politischen und rechtlichen Bereich für illegal, im sozialen Bereich für heimlich und im wirtschaftlichen Bereich für unregelt, rechtlich nicht geschützt.

DEFINITION

Eine Definition von Heimweh ist schwierig. Fragen wir nach Assoziationen, so kreisen wir um Begriffe wie Heimatland, vertraute Kultur, Elternhaus, Freundeskreis, grosse Sehnsucht nach Bezugspersonen, bei denen man geborgen war, nach der Sprache, der eigenen kulturellen Tradition, usw.

Shirley Fisher hat sich massgeblich mit Heimweh befasst. Für sie hat «Heimweh wahrscheinlich eher mit einem Muster von Stimmungs- und Motivationsveränderungen zu tun, die innerhalb normaler Bewältigungsmechanismen rangieren. Andererseits lassen sich eine Reihe von Symptomen benennen, die für die Heimweherfahrung typisch sind.» Deshalb «scheint es sinnvoll, das Heimweh als eine Art posttraumatisches Stress-Syndrom zu begreifen, das einem einschneidenden Ortswechsel folgen kann.»

Unabhängig von Bildungsniveau, Alter und Sozialstatus betrifft Heimweh alle Menschen, die ihre gewohnte Umgebung verlassen mussten. Bei Clandestinen bildet die Sprache einen ersten entscheidenden Faktor, um Heimweh auszulösen. Die Korrelation zwischen Auswanderung und der Freiwilligkeit, beziehungsweise der Fähigkeit zu Akklimatisation und Adaptation, ist individuell verschieden. Die historische Entwicklung des Konzepts Heimweh hat gezeigt, dass das, was zu früheren Zeiten als Krankheit betrachtet wurde, später von den Psychologen differenzierter als psychosomatische Reaktion erkannt wurde.

Die Untersuchung hat festgestellt, dass das Heimweh durch soziale Unterstützung gemildert werden kann. Diese hilft die Akklimatisationsprobleme zu bewältigen. Je besser es dem Clandestinen gelingt, sich anzupassen, desto geringer ist sein Heimweh. Während der Akklimatisationskrise kann soziale Unterstützung helfen, die affektive Kontinuität schneller

zurückzugewinnen. Die soziale Unterstützung besteht einmal im eigenen sozialen Netz, zum anderen auch wenigstens in passiver staatlicher Akzeptanz.

Der Charakter einer Person und ihre Copingstrategien helfen weiter bei der Adaptation. Die Lateinamerikaner, die clandestin leben, sind zu Beginn davon überzeugt, ihre Situation kompetent regulieren zu können. Es ist wichtig, dass diese Personen ihr Gefühl für Kompetenz nicht zu sehr verlieren und somit in Abhängigkeit bzw. Hilflosigkeit geraten.

Der Beitrag der Clandestinen für die aufnehmende Gesellschaft ist nicht unbedeutend. Als Haushaltshilfe oder Vermittler der südamerikanischen Kultur tragen sie viel bei für ein abwechslungsreicheres Stadtbild und für die Erleichterung der drückenden Arbeitslast einer Mutter, die arbeiten muss. Wenn die Intensität des Heimwehs durch mehr staatliche Toleranz bzw. Vermeidung unnötiger Härten gemildert wird, dann ist auch die Gefahr für den Staat geringer, dass er für soziale Notfälle (Krankenkasse, Unfälle) aufkommen muss.

Für viele Menschen ist Auswandern der Versuch, mehr Stabilität zu erreichen. Die vorher nicht bedachten Probleme sind für sie trotzdem das kleinere Übel. Falls es sich um Flüchtlinge oder Clandestine handelt, ist das sogar oft die einzige Rettung, und mögliche gravierende Konsequenzen werden billigend in Kauf genommen.

Es wird auf Dauer immer schwieriger werden, die Präsenz von Clandestinen in der Schweiz zu ignorieren. Daraus ergibt sich, dass die politische Sphäre auch in diesem Bereich Verantwortung übernehmen muss. Gefragt sind Massnahmen, die die Toleranz und die Würde aller Beteiligten beachten.

Die immer wieder geforderte menschlichere Umwelt darf nicht eine Menschengruppe, die im eigenen Land lebt, einfach ausschliessen. Auch für die Belange der Schweiz ist es wichtig, Rücksicht auf diese Bevölkerungsgruppe zu nehmen. Von Nutzen ist das für beide Teile. Das Heimweh ist nur der Schmerz, den der schwächere Teil spürt.

Die Lebensbedingungen und die Gefühlslage illegal in der Schweiz lebender LateinamerikanerInnen sind sehr schwierig. Jeder und Jede sollte ihnen mehr Verständnis und Toleranz entgegenbringen. Die reiche Schweiz lebt nämlich auch von der stillen, unerkannten Arbeit dieser Menschen. Viele Geschäftsleute und Selbständige nutzen sie schamlos aus. Die staatlichen Organe greifen oft nicht ein. Deshalb meine ich, kann man ganz zu Recht sagen:

Alle wissen, dass es sie gibt, aber alle tun so, als ob es sie nicht gäbe.

IAIE had its last board meeting on 8/9 February 1997 at Hilversum in the Netherlands. The board decided upon a lot of activities that will take place during the year. It seems to be going to be an interesting year and I hope to be able to give you more information in the next issue of this journal.



First of all, as you probably have heard, the planning of the international conference '**CO-OPERATION AND DIVERSITY: Co-operative Learning in Intercultural Education**' is in full swing. The conference will take place at Södertälje, Sweden, 10-13 August 1997. We have the ambition to offer a programme which provides participants with coherent ideas and practical examples of classroom and school innovations. In this conference, intercultural education is not regarded as a sequence of additional activities that have no relation to the common curriculum and daily school routine. As in all IAIE conferences, the activities are also focused on international co-operation, but this time with more practical possibilities, particularly with regard to the CLIP-project. In this conference we want to combine practice and reflection; the participants will experience different methods and models of co-operative learning which may be used in any (heterogeneous) classroom and passed on by teacher trainers and staff developers to their colleagues in order to contribute to the creation of school environments that are suited to the achievement of the goals of education for multicultural societies in the 21st century.

During 1997 we will start two new projects for which we are also looking for partners all over Europe. One is called '**SYO for Immigrant and Refugee Pupils and their Parents**'. SYO = 'Studie- och Yrkesorientering', or in English 'Study and Vocational Guidance', is part of the Swedish, English, etc., educational system in compulsory school and in upper secondary school, but is also available in higher education. For SYO officers the guidance is fairly easy as long as they guide pupils and parents born and raised in the actual society and with a full command of the language and cultural heritage. Immigrants and refugee pupils/students and their parents, do, of course, have a similar need of SYO. However, their needs may be very different from those of people well familiar with education and working life in the new country. Furthermore, the information and guidance must often be conveyed to the parents and their children in their home languages. Although SYO officers may be aware of these special needs, most of them are not equipped to handle these situations. The officers have neither had any basic training nor any in-service training in this field. This also goes for teachers who have to concern themselves with SYO in their everyday teaching and in their contact with parents. Parents with little or limited knowledge of education and the labour market cannot guide and support their children in these matters to the extent needed.

The project will have as its goal to

- investigate the specific and most relevant needs of the target groups with their differentiated social, cultural, educational and vocational backgrounds,
- produce adequate in-service training for SYO officers and teachers,

- develop and try out suitable SYO programmes for students, teachers and parents of various cultural, educational and vocational backgrounds,
- evaluate and modify the programmes for wider use,
- promote and initiate actions to parents based on the project programmes.
- promote and initiate basic training of SYO officers and teachers.
- inform about the results of the project throughout Europe.

The second project is a survey about '**Teaching Materials Used in Home Language Education**', including all European countries.

The materials will be classified and put in a database for the use of teachers all over Europe in home language education. IAIE will be the coordinator for the project, the Swedish National Agency for Education will join the project, but we also invite other institutions to join the survey, to discuss the project and to advise on how to organise the result and the database.

The IAIE is planning a study-trip to China on 5-12 October 1997 for its members and other persons with an interest in intercultural education. During the visit in China, participants will get an insight into Chinese society and cultural life both historically and politically - past, present and future. Questions that will be highlighted are:

- Does the concept 'Intercultural Education' exist at all and what does it mean?
- How does China deal with this concept politically, in schools, among teachers, in teacher education, and in research?
- How do Chinese society and the Chinese school system deal with different religions and with national, cultural and linguistic minorities?

This will be possible through visits to schools with minority education, ordinary schools and key-schools, including meetings with pupils, teachers and principals; visits to universities, including meetings with students, teachers, professors and university officials; meeting representatives of the Communist Party's Board for the Future; meeting representatives of the Communist Party's Advisory Cadre; seminars and lectures attended together with Chinese researchers, teachers and officials.

As you can see, we are looking forward to a very interesting 1997. If you feel like participating in any of these activities or if you wish to know more about them, do not hesitate to contact me or the secretariat of IAIE.

LARS STENSBORG

Secretary-General of IAIE

Köpmangatan 7, S-151 71 Södertälje, Sweden

Fax : + 46 - 8 - 550 100 81, E-mail : iaie@lix. oxbacksskolan. se



EVANS, GRÄSSLER, POWELS (EDS.) :

Human Rights and Values Education in Europe.

Research in educational law, curricula and textbooks

By promoting human rights and values education, we hope to facilitate discussion about the European dimension in education, an important agent in the process of unifying Europe.

As is gradually becoming understood, the idea of a unified Europe cannot be built exclusively on economical co-operation, but will have to develop across certain general and shared values which would give ground to the concept of Europe.

But knowledge, recognition and respect of different habits and customs will be just as necessary for building a Europe with a human face.

The authors, all experienced in the field of teacher education and training, set up a research study in seven EU countries in order to examine the values and rights children in primary education are educated in. Since there is little comparative research on human rights and values education in Europe, we were curious as to what different education systems are aiming for, how they have incorporated their ideas on human rights and values education into attainment targets and curricula, and to what extent educational material revealed and was dedicated to human rights and values education.

Preceding the case-studies of individual countries such as Greece, Spain, Portugal, Belgium, England, Germany and the Netherlands, we also pay attention to education for citizenship and the possible meanings of values education in a postmodern world. Human rights and values education is a politically delicate and methodologically difficult matter.

The book is directed to those who are concerned about educational goals and underlying values : educational politicians, educationalists, teacher trainers, students and all educational supporting services.

HERBERT-JÜRGEN WELKE FILLIBACH VERLAG

Fillibachstr. 16, D-79104 Freiburg

Tel. + 49-761-555718 und -554087 ; Fax + 49-761-555719



InterDIALOGOS 97-1

Claudio Bolzman : Sociologie de l'exil : une approche dynamique.

L'exemple de réfugiés chiliens en Suisse

La problématique des réfugiés a fait couler beaucoup d'encre en Suisse et en Europe ; il s'agit pourtant encore d'un phénomène peu exploré en sciences sociales.

L'auteur propose d'en aborder l'étude à partir du concept d'«exil». Après une analyse critique de la littérature dans le domaine, il présente une approche dynamique de l'exil qui tient compte à la fois des conditions contextuelles des migrations et de l'expérience des acteurs concernés. L'auteur s'intéresse notamment aux modifications dans le temps des modes de vie des acteurs et en particulier aux formes de réélaboration du lien tant à la société d'origine qu'à la société de résidence. L'exemple de l'exil chilien en Suisse permet d'appliquer l'approche proposée à l'étude d'un cas concret, s'étendant sur près de vingt ans. L'auteur distingue un certain nombre de phases qui permettent de saisir l'impact du contexte socio-politique sur les manières dont les exilés définissent leur situation et mobilisent leurs ressources. Cette analyse apporte un éclairage novateur sur les questions ayant trait à l'intégration des exilés et des migrants dans les sociétés de résidence.

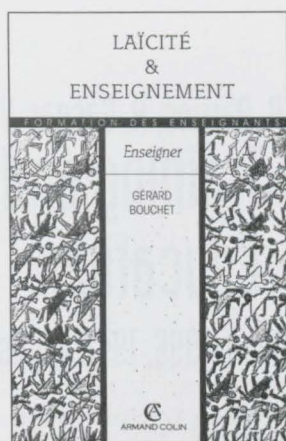
Dr. ès sciences économiques et sociales, Claudio Bolzman est responsable de formation à l'Institut d'études sociales de Genève et chargé d'enseignement au Département de sociologie de l'Université de Genève. Ses enseignements et travaux portent principalement sur les migrations et les relations interculturelles. Ses recherches actuelles sont plus particulièrement consacrées à la relation entre parcours migratoires et parcours de vie.

L'éducation: un trésor est caché

Le directeur général de l'UNESCO, M. Federico Mayor, a confié à une commission internationale présidée par Jacques Delors le soin de réfléchir sur l'éducation au vingt et unième siècle.

L'enjeu, en effet, est de taille. Quelle place nos sociétés réservent-elles aux jeunes à l'école, dans la famille ou dans la nation ? Comment l'éducation peut-elle préparer les générations futures aux exigences d'un monde en constant bouleversement ? Comment surmonter la crainte du chômage, l'angoisse de l'exclusion et celle de la perte d'identité ? Enfin, comment faire progresser dans l'humanité les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale ?

Ce livre veut donner à la jeunesse la place qui lui revient, et faire de l'éducation une expérience globale qui se déploie



Gérard Bouchet : Laïcité & enseignement

Tout enseignant a besoin de référer son action quotidienne à un ensemble de valeurs clairement identifiées. Or, notre époque offrirait plutôt, à ce propos, un panorama étrangement brouillé dont on pourrait penser - à tort - qu'il se résume aux alternatives éthiques suivantes : Dieu, la violence ou la confusion.

Les grandes idéologies ont échoué à construire un système acceptable par tous et leur échec a conduit à des attitudes contradictoires. Analysant ces contradictions, et dans une perspective associant Histoire et Philosophie, l'auteur propose la matière d'une laïcité vivante, dynamique et mobilisatrice, à même d'orienter encore le travail éducatif des enseignants...

Quatre parties charpentent le livre :

- identifier le contenu d'une pensée laïque ;
- les domaines traditionnels de la laïcité ;
- les chantiers de la laïcité et de l'enseignement laïc ;
- être enseignant laïque dans une école pour tous.

En complément, une bibliographie spécifique ainsi qu'un répertoire chronologique : trente dates dans l'histoire laïque.

Gérard Bouchet, docteur en philosophie, enseigne au centre de Valence de l'UFR de Grenoble. Il participe depuis plus de vingt ans à la formation initiale et continue des enseignants des premier et second degrés.

dedans

tout au long de la vie de chaque individu. En titrant son rapport, la Commission a songé à la fable de La Fontaine, «Le Laboureur et ses enfants» :

«Gardez-vous (dit le laboureur) de vendre l'héritage, que nous ont laissé nos parents. Un trésor est caché dedans.»

Sur cette question clé pour l'avenir de nos sociétés, Jacques Delors a animé la réflexion des personnalités suivantes : In'am Al Mufti (Jordanie), Isao Amagi (Japon), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbabwe), Bronislaw Geremek (Pologne), William Gorham (États-Unis), Aleksandra Kornhauser (Slovénie), Michael Manley (Jamaïque), Marisela Padron Quero (Venezuela), Marie-Angélique Savané (Sénégal), Karan Singh (Inde), Rodolfo Stavenhagen (Mexique), Myong Won Suhr (République de Corée), Zhou Nanzhao (Chine).

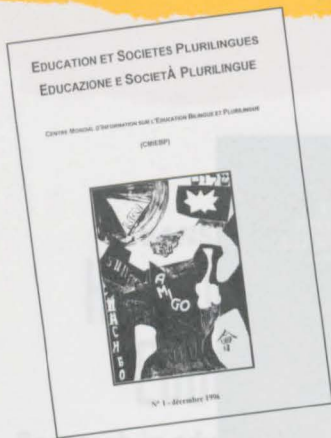


Docenti e formazione interculturale, a cura di Concetta Sirna

Pur avendo abbattuto gli steccati ideologici, il mondo attuale rimane attraversato da nuove e più forti frontiere incentrate sul criterio discriminante della differenza culturale che ripropone nuove esclusioni e divisioni sociali più sottili e pericolose. In questo contesto, introdurre la dimensione «interculturale» nei processi scolastici significa superare la pedagogia incentrata sulle differenze culturali e lavorare alla costruzione di una comunicazione interculturale che sappia proporre un nuovo modo di intendere i rapporti tra soggetti, culture, popoli, aperto al confronto paritario e rispettoso delle diversità. Chi lavora in questa ottica deve essere capace di mobilitare la propria e l'altrui identità, di capire le difficoltà inerenti ai rapporti interetnici e di affrontare apertamente i rischi di conflitto impliciti nelle società multiculturali, superando le visioni ideologizzate, etnocentriche, razziste e valorizzando le conoscenze e i saperi di tutti.

Il testo si presenta come occasione di riflessione sul tema della formazione interculturale dei docenti oggi, e, insieme, come raccolta di strumenti e di esperienze stimolanti. Esso propone agli insegnanti alcuni percorsi per allenarsi a saper guardare e interagire con atteggiamento interculturale, affinando la sensibilità e sfruttando le capacità di percezione empatica per comprendere al di là delle differenze ; aiuta a cogliere gli spunti presenti nella realtà e stimola l'attivazione di dinamiche valorizzatrici a partire dai vari contenuti che l'esperienza curriculare può offrire, sia sul piano cognitivo che su quello espressivo e relazionale. In esso si ritrovano i contributi di studiosi di università italiane (Bolognari, Calamoneri, Demetrio, Macchietti, Michelin, Moscato, Nanni, Sirna) ed europee (Allemann Ghionda, Bolzman, Caloz, Cesari, Dasen, Filtzinger, Lorenz, Marin, Perregaux, Rey), di operatori culturali (Aluffi, Favaro, Negrini, Romano) e insegnanti (Calasso, Facci, Hannachi, Ianni, Mastrovito, Ongini), tutti da lungo tempo impegnati nella sperimentazione di percorsi formativi interculturali.

Concetta Sirna (Longi 1946), docente di Pedagogia presso l'Università di Messina, si interessa particolarmente dei problemi socio-culturali e linguistici connessi con la comunicazione educativa ed è impegnata in programmi di ricerca e scambi sul tema dell'interculturalità.



EDUCAZIONE E SOCIETÀ PLURILINGUE

è una pubblicazione destinata a tutte le persone coinvolte dai problemi pedagogici e sociali dell'educazione plurilingue: insegnanti, liberi professionisti, commercianti, eletti a vari livelli, operatori sociali, formatori, genitori, studenti. La rivista si propone di diffondere informazioni sull'educazione plurilingue, sia nella sua dimensione pedagogica, sia nei suoi rapporti con l'ambiente sociale: si tratta di raccordare le questioni proprie delle esigenze della scuola bi/plurilingue con i condizionamenti e le libertà - linguistiche, culturali, politiche - di cui ogni società dà prova di fronte all'educazione e alla formazione dei suoi ragazzi e della sua gioventù.

EDUCATION ET SOCIÉTÉS PLURILINGUES

est une publication destinée à toute personne concernée par les problèmes pédagogiques et de société de l'éducation plurilingue: enseignants, professions libérales, commerçants, élus, travailleurs sociaux, formateurs, parents, étudiants. Elle se propose de diffuser des informations sur l'éducation plurilingue, tant dans sa dimension pédagogique que dans ses rapports avec le milieu social: il s'agit de relier les questions relatives aux exigences des sociétés plurilingues, et plus particulièrement de l'école bi- et plurilingue, aux contraintes et aux libertés - linguistiques, culturelles, politiques - que chaque société connaît face à l'éducation et à la formation de ses enfants et de sa jeunesse.

Responsable de la publication: Giulio Dolchi, CMIEBP (Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue et Plurilingue, institution spécialisée de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées, Cités Unies) 4, place Soldats de la Neige, I-11100 Aosta.

M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar, V. D. Teodoro: Teacher Training and Values Education.

Lisbon, 1996. 1942 pages.

PREFACE

'Teacher Training and Values Education' was the selected theme for the 18th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) which took place in Lisbon, Portugal, at the Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa in 1993.

The theme was envisaged in a broader context ranging from general viewpoints on the social culture and values change, with an analysis of some intercultural issues, to aspects more directly tied to educational systems and teacher training, namely those of explicit school curricula for values education, and those of the recognition and permanent vigilance of the hidden curriculum in the culture of the school, of the classroom and of those who take part in it.

The title of the book is the same as the Conference theme, the book being organized in two parts: the first one comprehends the texts of the lectures given at plenary and concurrent sessions, and the second one includes some selected papers presented at the ATEE Permanent Working Groups. In the first part all the texts are directly concerned with the theme, this relation being less explicit in the second part; however, all texts are considered to implicitly address the theme at least in their underlying assumptions or proposals.

We hope this book (1042 pages!) will be a source of information, arguments, and different perspectives for looking at values issues, all contributing to strengthen the unique responsibility of educators for the imprevisible 21st century, thus opening the pathways for young people to be able to encounter great meanings for their fulfilment and feel gratitude for life.

L'accueil des étrangers à Genève

Le présent rapport, qui se veut suggestif plutôt qu'exhaustif, met en regard quelques besoins concrets, immédiats, exprimés par les étrangers arrivant à Genève (le droit de séjour, le logement, la protection sociale, la formation, l'emploi, les soins de santé, l'aide au départ) et les réponses qu'ils peuvent trouver dans l'administration publique ou les institutions mandatées par l'Etat. L'exercice ne vise nullement à prescrire des modifications administratives (il ne s'agit pas d'un audit!), mais à susciter une réflexion intégrant deux points de vue: celui de l'étranger, qui attendent un service, et celui de l'Etat, qui gère un appareil.



Silvia Hüslér Weihnachtszeit

Laura, Betty, Felix, David und Nicola, fünf Kindergarten- und Schulkinder verschiedener Nationalität, verbringen die abenteuerlichste, anregendste und lustigste Weihnachtszeit ihres Lebens!

Ein Buch zum Lesen, Vorlesen, Erzählen und Spielen mit Weihnachtsrezepten, Liedern, Nikolausversen und Spiel- und Basteltips. Ab 5 Jahren.

Silvia Hüslér, Fachfrau für interkulturelles Zusammenleben, ist ein einmaliges Buch gelungen, das uns den Reichtum der Traditionen dieser Welt auf spielerische Weise näher bringt.



22ème colloque annuel de l'ATEE à Macerata (Italie)

Du mardi 26 août au samedi 30 août 1997

QUI FRAPPE AUX PORTES DE L'EUROPE ?

Les implications des flux migratoires sur les pratiques éducatives et la préparation des éducateurs. Le thème du colloque sera développé selon les axes suivants :

1. Phénoménologie des migrations
2. La question des valeurs
3. Pratiques éducatives

Chacun de ces trois aspects sera présenté par un orateur spécialisé dans le domaine, invité par le comité scientifique du colloque.

Chaque exposé sera suivi de commissions parallèles afin de permettre une exploration plus approfondie des aspects propres aux différents thèmes.

RENSEIGNEMENTS :

Mme Barbara Pojaghi, Università di Macerata, Dipartimento di Filosofia e Scienze Umane, via Garibaldi 30, I-62100 Macerata, Italia, Fax + 39 - 733.23.53.39

Handicap et migration : Un défi pour la formation en Suisse

Congrès de Bienne des 12 et 13 septembre 1997

Le Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC) organise à Bienne les 12 et 13 septembre 1997 un congrès bilingue sur le thème

HANDICAP ET MIGRATION : UN DÉFI POUR LA FORMATION EN SUISSE

Vous avez des expériences dans ce domaine ! Vous souhaitez les présenter et les discuter dans le cadre d'un workshop ! Demandez-nous des informations complémentaires. Nous nous réjouissons de vous compter parmi les participants actifs de ce Congrès.

RENSEIGNEMENTS :

Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée (SPC), av. du Temple 19C, 1012 Lausanne ; tél. 021/653 68 77 ; fax 021/652 67 10

Formation continue « coexistence interculturelle »

Module 4

«Les facteurs religieux dans la gestion des conflits» (23-24 mai 1997)

Module 5

«L'école au coeur des intercultures» (23-24 octobre 1997)

Module 6

«Les cadres légaux d'une société multiculturelle» (6-7 novembre 1997)

Module 7

«Kriege - Ethnien und Religionen» (23-24 Januar 1998)

Module 8

«Pluriculturalités et psychopathologies» (26-27 mars 1998)

Module 9

«Cultures de la paix : vivre dans le «village-monde» (22-23 mai 1998)

INSCRIPTIONS ET INFORMATION :

Service de la Formation continue de l'Université, Chemin du Musée 8, 1700 Fribourg, Tél. 026/300.73.47, Fax 026/300.97.28

Behindert und fremd - doppelt benachteiligt ? Eine Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen

Bieler Kongress vom 12./13. September 1997
Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SPC) veranstaltet in Biel am 12. und 13. September 1997 einen zweisprachigen Kongress auf das Thema

BEHINDERT UND FREMD - DOPPELT BENACHTEILIGT ?

Wenn Sie selbst auf diesem Gebiet Erfahrungen haben und diese im Rahmen eines Workshops darlegen sowie diskutieren wollen, verlangen Sie bitte zusätzliche Informationen. Wir freuen uns, wenn Sie bereit sind, den Kongress mitzugestalten!

Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern ;
Tel. 041/226 30 40, Fax 041/226 30 41

CONGRES 1997



de la recherche aux applications
Von der Erforschung der Grundlagen zu den
schulischen Anwendungsfeldern
Dalla ricerca alle applicazioni

16-17-18 octobre 1997

Multilinguisme et multiculturalité de la recherche aux applications

Favoriser la compréhension entre les individus par-delà les différences de langue et de culture constitue un défi majeur pour l'éducation et la formation en général et pour l'école en particulier. Or, malgré les centaines d'heures passées à essayer d'apprendre les langues, malgré la diversité culturelle grandissante de nos écoles, élèves et apprentis demeurent fondamentalement monolingues et continuent d'éprouver beaucoup de difficultés à accepter la différence et à la comprendre.

Chacun dans leur domaine, les spécialistes des deux thématiques ont déjà proposé divers modèles, esquissé des solutions à l'un ou l'autre de ces problèmes. Le temps semble venu d'essayer de réunir les deux problématiques, celle du multilinguisme et celle de la multiculturalité, pour ensemble, faire progresser l'apprentissage de la communication entre les individus. Le présent congrès se voudrait un lieu d'échange entre chercheurs de différents horizons mas également un espace de rencontre et de débat entre chercheurs et praticiens, enseignants ou responsables de formation, unis par cette même motivation.



1 - 1 9 9 7

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel

CONTACT :

Mary-Claude Wenker
Tél & fax : 026/400 01 11

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
Fédération des Coopératives MIGROS
Caterpillar, Genève
Action de Carême/Fastenopfer, Luzern

PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS :

Micheline Rey

COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION :

Mary-Claude Wenker

COMITÉ DE RÉDACTION :

Christian Graf, Michel Nicolet, Micheline Rey, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker

COMPTABILITÉ :

Anne Jeanneret - Bureau du délégué aux étrangers, Parcs 117, 2300 La Chaux-de-Fonds

CONSEIL D'ÉDITION :

MEMBRES INDIVIDUELS : Rédaction + Rosanna Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Cécile Bühlmann, Umberto Castra, Adriana Catti, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charly Maurer, Maria José Metello de Seixas, Fiorella Montefiori Kupfer, Christine Müller, Tania Ogay, Christine Perregaux, Trinidad Rodríguez Maestú, Alessandrina Sánchez Vicente, Anita Schärli Wegmüller, Marco Trevisani, Hans Weber, Ana Maria Witzig-Marinho, Elisabeth Zurbriggen

MEMBRES COLLECTIFS : Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants, DIP, Genève. Service Ecole de la Communauté de Travail, Lausanne. Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds. Schulstelle Bern.

ONT ÉGALEMENT COLLABORÉ À CE NUMÉRO :

Alejandra Bravo, Andy Fuchs, Waseem Hussain, Christian J. Jäggi, Patrice Meyer-Bisch, Anand Nayak, José Reis, Rémi Russbach, Anita Siennicka Boulé, Lars Stensborg, Alex Sutter.

FICHE DIDACTIQUE :

Elisabeth Zurbriggen
Illustrations : Louise Lavigne

RESPONSABLES DES TEXTES :

Hans Weber

GRAPHISME :

arfys - 4, avenue de Frontenex - 1207 Genève - (022) 840 1881

IMPRIMEUR :

Imprimerie Genevoise S.A. - Case postale 241 - 1211 Genève 24

Imprimé en 1600 exemplaires



Service école

Communauté de travail
Swissaid
Action de carême
Pain pour le prochain
Helvetas
Caritas

TU M'COMPRENDS ?

VERSTEHST-DU MICH ? MI CAPISCI ?
ME ENTIENDES ? DO YOU UNDERSTAND ME ?
MERI BAAT SAMAJTE HO ? HAL TAFHAMOUNI ?

Il était une fois... il était mille et une fois... le Petit Chaperon rouge

Dossier destiné à des élèves de 6 à 9 ans

PREMIÈRE PARTIE

Trois histoires basées sur les mêmes thèmes que le «Petit Chaperon rouge» aident les élèves à se décentrer et à comprendre qu'il n'existe pas un seul «vrai» conte ou une seule manière de vivre un événement quotidien. Ils découvrent aussi le lien entre «différences/ressemblances» et constatent que nous avons tous les mêmes besoins: manger, dormir, aimer, être aimé...

Lon Po Po	Chine	pages 2 et 3
Aïcha et l'ogre	Afrique du Nord	pages 4 et 5
Les trois sœurs	Italie	pages 6 et 7
Suggestions pédagogiques		pages 8 à 10

DEUXIÈME PARTIE

Un texte simplifié du «Petit Chaperon rouge» ainsi que la traduction du premier paragraphe en douze langues permettent de légitimer et valoriser les différentes langues représentées dans la classe ou la communauté. Cette démarche favorise également des attitudes positives par rapport aux langues et à ceux qui les parlent. De plus, les comparaisons entre langues développent la réflexion sur le fonctionnement des langues (habilités métalinguistiques).

«Le Petit Chaperon rouge» version simplifiée française	page 11
Suggestions pédagogiques	page 12
«Le Petit Chaperon rouge» premier paragraphe en albanais, allemand, anglais, croate, espagnol, grec, italien, portugais, russe, serbe, suisse allemand, turc	page 13
	page 14

Sur commande, adresse ci-dessous, vous pouvez obtenir la traduction complète dans les différentes langues, au prix de Fr. 5.- (art. no 9a-41).

Impressum

Réalisation: Service école de la Communauté de travail, Épinettes 10, 1007 Lausanne, tél. 021/616 84 33, fax 021/617 43 52.
Auteure: Elisabeth Zurbriggen Illustrations: Louise Lavigne Graphisme et Impression: Speed Imprimerie.

Nous remercions les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce dossier par leurs traductions ou leurs conseils.

聽話和記得把門關好。
 們：今天晚上我不在家，妳們要乖乖
 去探外婆婆，出發前母親叮囑女兒
 有一天，她們的母親帶了米粉餅打算
 姆、桃和寶子三姐妹生活在中國北方。

狼婆婆

LON PO PO

Trois sœurs, Shang, Tao et Paotze vivent dans le Nord de la Chine. Un jour, leur maman décide d'aller rendre visite à «Po Po» la grand-mère et de lui apporter des galettes de riz. Avant de partir, la mère dit à ses filles :

- Je ne serai pas là ce soir. Soyez sages et n'oubliez pas de bien fermer la porte.

Peu après, un loup frappe à la porte. Il est déguisé en vieille femme et dit :

- Mes trésors, je suis «Po Po» votre grand-mère.

- Mais notre maman est allée te rendre visite, répond Shang.

- Me rendre visite ? Je ne l'ai pas croisée en chemin, dit le loup qui fait semblant d'être surpris.

Inquiète, Tao demande :

- Po Po, pourquoi ta voix est-elle si grave ?

- J'ai un rhume et il fait froid dehors, ouvrez-moi vite et mettons-nous au lit car il est déjà tard.

Les trois sœurs ne veulent pas laisser leur grand-mère dehors plus longtemps. Elles lui ouvrent la porte et se blottissent contre elle dans le grand lit.

- Po Po, pourquoi as-tu des poils sur les pieds ? demande Paotze. Et pourquoi as-tu des doigts crochus ?

Shang allume alors une bougie et reconnaît la face poilue du loup. Avec ruse, Shang lui demande :

- Po Po, tu dois être affamée. Veux-tu manger des fruits du ginkgo qui pousse à côté de notre maison ? Ils sont aussi doux et tendres que la peau d'un bébé.

- Cela me semble délicieux, mais je suis trop vieille pour grimper aux arbres, répond la fausse grand-mère.

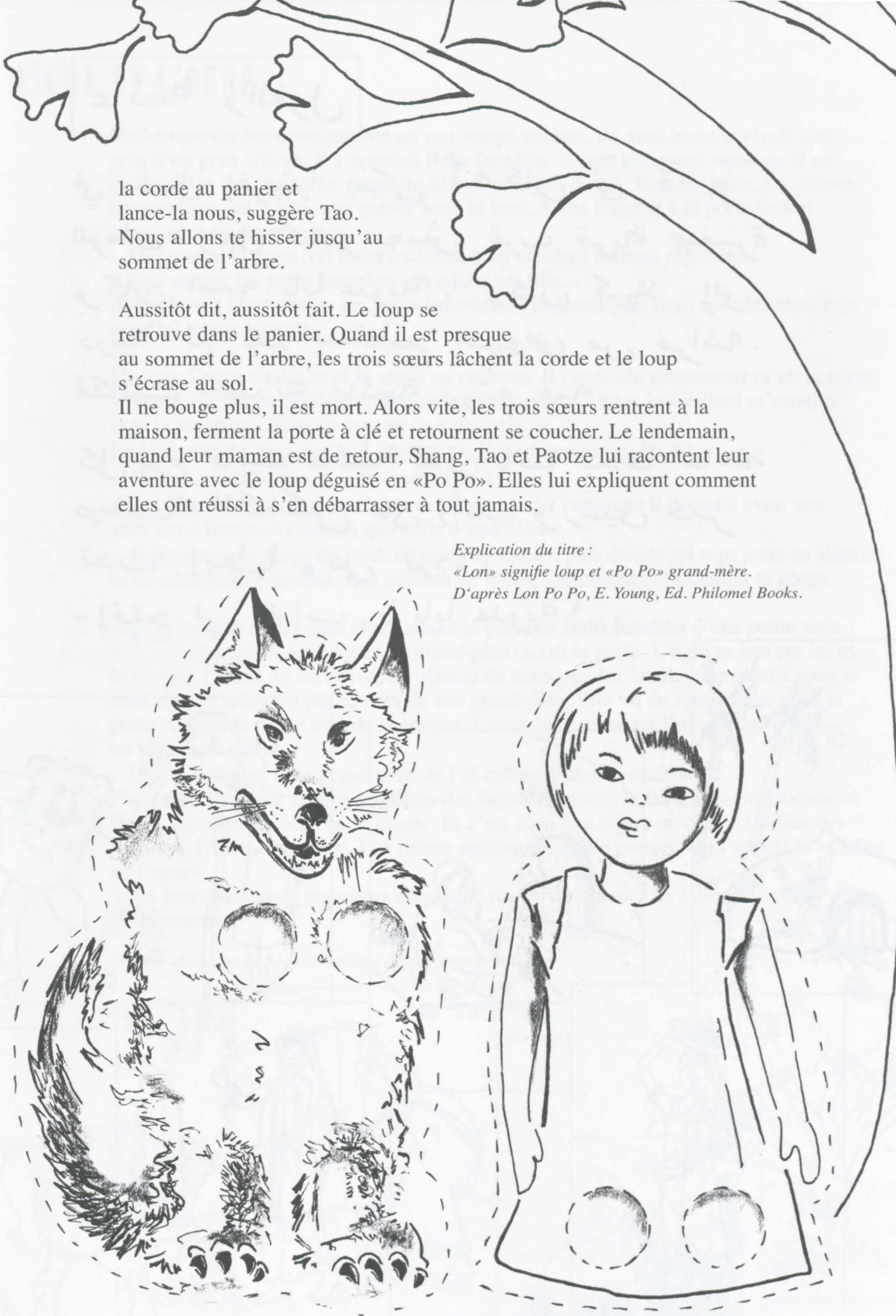
- Mais nous, nous pouvons grimper pour toi, disent en chœur les trois sœurs.

En quelques minutes, Shang, Tao et Paotze se trouvent au sommet de l'arbre.

- Grimpe, crie Tao au loup, les fruits sont bien meilleurs quand on les mange sur l'arbre.

- Mais je n'arrive pas à monter, répond le loup.

- Alors, prends le panier et la corde qui se trouvent derrière la maison, attache



la corde au panier et
lance-la nous, suggère Tao.
Nous allons te hisser jusqu'au
sommet de l'arbre.

Aussitôt dit, aussitôt fait. Le loup se
retrouve dans le panier. Quand il est presque
au sommet de l'arbre, les trois sœurs lâchent la corde et le loup
s'écrase au sol.

Il ne bouge plus, il est mort. Alors vite, les trois sœurs rentrent à la
maison, ferment la porte à clé et retournent se coucher. Le lendemain,
quand leur maman est de retour, Shang, Tao et Paoze lui racontent leur
aventure avec le loup déguisé en «Po Po». Elles lui expliquent comment
elles ont réussi à s'en débarrasser à tout jamais.

Explication du titre :

«Lon» signifie loup et «Po Po» grand-mère.

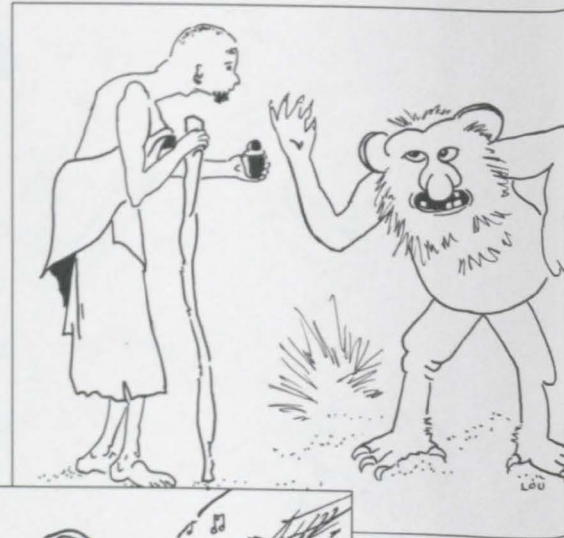
D'après Lon Po Po, E. Young, Ed. Philomel Books.



عائشة والغول

في شمال إفريقيا يحكى أنه كان في قديم الزمان رجل كبير يعيش قرب قرية صغيرة وكان اسمه بابا عنوبة . وكان كرسلا إلى درجة لم يعد يستطيع النهوض من فراشه . فكانت حفيدته عائشة ترتم فيه .

كل يوم كانت عائشة تدق باب جدها حاملة صفيحة الكسكس على رأسها ورغيف خبز تحت إبطها وهي تردد :
- افتح لي الباب يا بابا عنوبة !



AÏCHA ET L'OGRE

En Afrique du Nord, on raconte qu'aux temps anciens, un vieil homme vivait seul près d'un petit village. Il s'appelait Baba Inoubba. Il était tellement vieux qu'il ne quittait plus son lit. Aïcha, sa petite-fille, s'occupait de lui. Tous les jours, un plateau de couscous sur la tête, une galette sous le bras, Aïcha frappait à la porte de son grand-père en chantonnant :

- Ouvre-moi la porte, oh Baba Inoubba, et le vieillard méfiant répondait :
- Fais sonner tes petits bracelets, oh Aïcha ma fille.

Aïcha faisait alors danser ses petits bracelets et le grand-père tirait sur une cordelette pour lui ouvrir la porte.

Un jour, l'ogre vit Aïcha et la suivit en cachette. Il l'entendit chanter et vit la porte s'ouvrir. Ah, ah, se dit l'ogre, demain je ferai comme Aïcha, le vieillard m'ouvrira et je le mangerai. Puis, ce sera au tour de la petite.

Le lendemain, l'ogre frappa à la porte de Baba Inoubba qui lui dit :

- Va-t'en, maudit ogre, j'ai reconnu ta voix !

Alors l'ogre alla chez le sorcier pour lui demander comment il pourrait avoir une voix aussi finette et clairette que celle d'une fillette.

- Badigeonne ta gorge de miel, répondit le sorcier, puis étends-toi sept jours au soleil, la bouche grande ouverte. Des milliers de fourmis entreront et gratteront ta gorge.

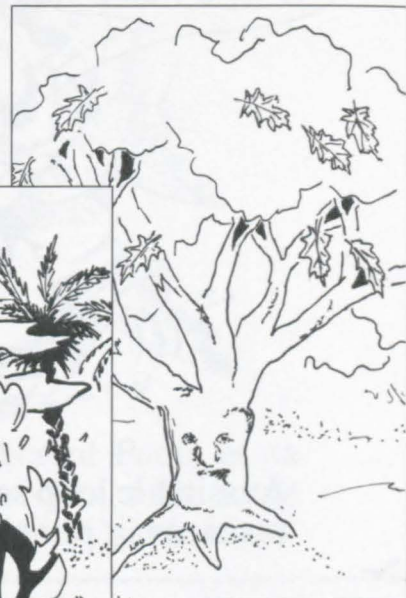
Sept jours plus tard, l'ogre chanta à la porte de Baba Inoubba d'une petite voix fine. Croyant que c'était Aïcha, le grand-père ouvrit la porte. L'ogre se jeta sur lui et le dévora. Quand Aïcha arriva, un plateau de couscous sur la tête, une galette sous le bras, elle ne reconnut pas la voix de son grand-père. Elle vit du sang couler sous la porte et regarda par le trou de la serrure. Lorsqu'elle reconnut l'ogre, elle courut au village en criant :

- L'ogre a mangé mon grand-père. Je l'ai enfermé dans la maison.

Plusieurs villageois apportèrent alors des fagots et mirent le feu à la petite maison où l'ogre attendait la visite de la fillette. Et c'est ainsi que l'ogre mourut au milieu des flammes. L'année suivante, à ce même endroit, un chêne poussa. On l'appela le «Chêne de l'ogre».

Si un jour, vous vous promenez dans cette région du monde, les villageois vous le montreront.

D'après «Le chêne de l'ogre et Aïcha, l'ogre et le père Inoubba»



LE TRE SORELLE E IL LUPO

Maria, Rosa et Paola vivent en Italie. Leur maman qui habite dans un village voisin est tombée malade.



Maria décide d'apporter un panier de nourriture à sa mère.

Mais, en chemin, Maria rencontre le loup.



«Donne-moi ton panier sinon je te mange», crie le loup. Effrayée, Maria lâche son panier et court retrouver ses sœurs.

A son tour, Rosa prépare un panier avec quatre tartes et du gibier. Elle rencontre aussi le loup.



Terrorisée, Rosa abandonne son panier et se sauve aussi vite qu'elle peut.

Puis Paola, la cadette, se met en chemin. Elle rencontre le loup et lui lance les tartes. Le loup les attrape au vol et les avale d'un coup.



Aussitôt le loup se tord de douleur car Paola, la rusée, avait rempli les tartes de clous!

Paola poursuit alors son chemin. Remis de ses émotions, le loup court chez la mère en prenant un raccourci. Il avale la mère et se met à sa place dans le lit. Quand Paola arrive, elle veut embrasser sa mère. Mais...



le loup déguisé dévore Paola puis il s'enfuit.

Le loup croise des paysans qui l'assomment de leurs fourches.



Ils ouvrent son ventre et libèrent Paola et sa mère. Lorsque Paola rentre chez elle, toute fière, elle dit à ses sœurs: «Moi, j'ai réussi!».

RACONTER ET VIVRE DE MILLE ET UNE MANIÈRES

Certaines disciplines spécifiques sont signalées par :



Lecture



Grammaire
(activités métalinguistiques)



Expression écrite



Mathématiques



Expression orale



Environnement



Vocabulaire



Activités créatrices

Toutes les activités proposées s'inscrivent dans le programme romand.

Les différentes suggestions ne doivent pas faire oublier qu'un conte devrait aussi être raconté et écouté simplement pour le plaisir.

Des thèmes universels



Raconter ou lire une des trois histoires: «Les trois sœurs», «Lon Po Po», «Aïcha et l'ogre» sans parler au préalable du «Petit Chaperon rouge». Laisser les enfants exprimer leur étonnement.

- Demander aux élèves à quel conte leur fait penser l'histoire qui vient d'être racontée. Faire préciser les réponses. Quelle est l'histoire préférée et pourquoi? Quelle est celle qui fait le plus peur?

- Expliquer aux élèves que dans tous les pays, on raconte aux enfants des histoires pour faire comprendre certaines règles et valeurs. Dans quels contes explique-t-on qu'il ne faut pas ouvrir la porte à un inconnu? Qu'il faut s'occuper des aînés?

Les points communs

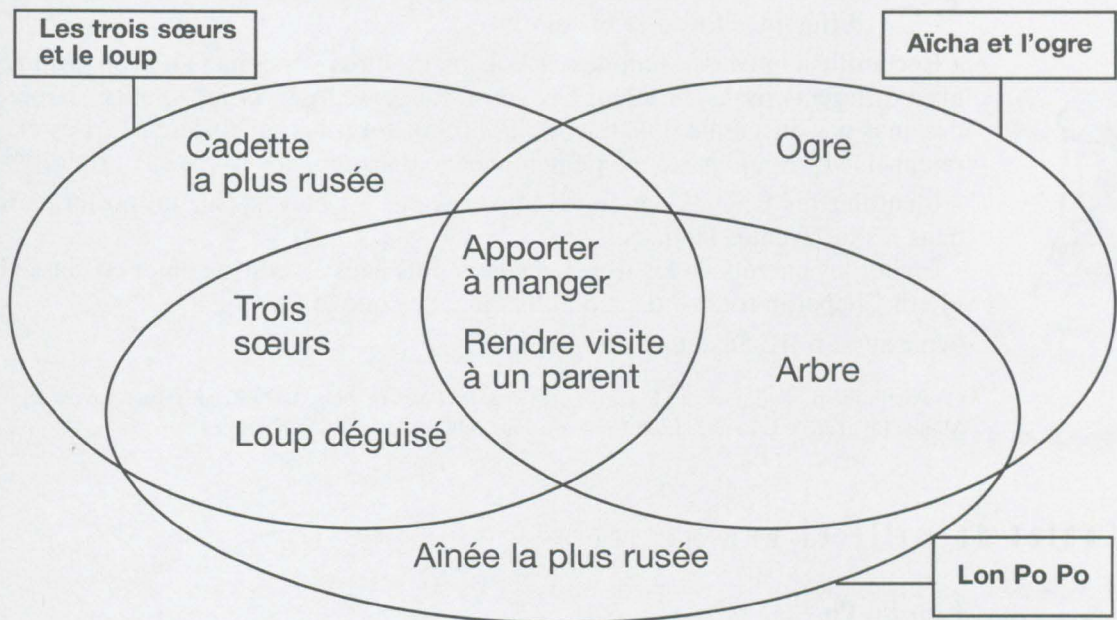


Aider les élèves à relever les points communs entre les trois contes en utilisant différents types de classement. Faire construire par exemple un tableau à double entrée:

	lieu	contenu du panier	qui apporte le panier	qui reçoit le panier
Les trois sœurs et le loup	Italie	4 tartes et du gibier	Maria, Rosa, Paola	la mère
Lon Po Po	Chine	galettes de riz	la mère	la grand-mère
Aïcha et l'ogre	Afrique du Nord	couscous et galette	Aïcha	le grand-père



- Un diagramme de Venn peut être employé en introduisant par exemple les critères suivants :



Rechercher des informations complémentaires sur les régions où se déroulent les trois contes : Italie, Chine, Afrique du Nord. Mettre en valeur toutes les ressemblances. Quels besoins les habitants de ces trois régions ont-ils en commun ? Elargir la recherche de points communs avec la Suisse et d'autres pays.

Une histoire et son environnement



Demander aux élèves pourquoi il n'y a pas de loup dans l'histoire d'Aïcha. Avec quels matériaux la maison de Baba Inoubba est-elle construite ? Pourquoi n'est-elle pas en bois ? Quels sont les arbres qui poussent à côté de sa maison ? Tout le monde ne dort pas dans un lit : où Baba Inoubba dort-il ? Connaissez-vous d'autres manières de dormir ? Comme Aïcha, essayez de transporter des objets sur la tête. Dans quelles autres régions du monde transporte-t-on des marchandises ainsi ?

- Dans «Lon Po Po» pourquoi la mère apporte-t-elle des galettes de riz ? De quelle manière mange-t-on le riz en Chine ?
 - Quels éléments particuliers pourrait-on trouver dans une histoire qui se passe dans le Nord du Canada ou dans le Sud de l'Inde ?
- (Voir aussi p. 10 *Créer de nouvelles histoires*).

Contes et langues

- Dans quelles langues «Les trois sœurs et le loup», «Lon Po Po», «Aïcha et l'ogre» ont-ils été écrits avant d'être traduits en français ? Pourrait-on raconter «Lon Po Po» en arabe ? Demander aux élèves d'argumenter leurs réponses.
- Pourquoi, dans «Lon Po Po» utilise-t-on le mot chinois «Po Po» et dans «Aïcha et l'ogre» le mot arabe «Baba» ? Lequel signifie «père», lequel signifie «grand-mère» ? Comment appelez-vous vos grands-parents ?
- Faire observer les trois titres. Dans quel système d'écriture sont-ils écrits ? Quels sont les différences et les ressemblances ? En s'aidant des paragraphes écrits en chinois et en arabe, déduire le sens de l'écriture (le chinois s'écrit soit en colonnes de haut en bas et de droite à gauche soit en lignes en général de gauche à droite, l'arabe en lignes de droite à gauche). Faire recopier les trois titres. Quel est le plus facile à recopier ? Pourquoi ?



Le conte, médiateur entre l'école et la famille



Faire raconter aux élèves la version du «Petit Chaperon rouge» qu'ils ont entendue à la maison. Dans quelle langue l'histoire a-t-elle été contée ? Comparer les différentes fins de l'histoire.

- Recueillir auprès des familles et voisins d'autres versions (1). Préparer une exposition avec différents livres du «Petit Chaperon rouge». Observer les «Petits Chaperons rouges» dessinés par différents illustrateurs. Pourquoi sont-ils tous différents ? Les élèves préféreraient-ils voir toujours le même personnage dans tous les livres ? Pourquoi ?
- Identifier les langues des livres apportés par les élèves. Sur un poster, écrire les titres dans les différentes langues.
- Inviter les parents ou les frères et sœurs plus âgés à venir raconter en classe l'histoire du «Petit Chaperon rouge» dans d'autres langues que le français.

(Voir aussi p. 12 *Structure des langues*).

(1) Possibilité d'emprunter des livres à Globlivres (rue Neuve 4 bis, 1020 Renens) ou à Livres du Monde (50, rue de Carouge, 1205 Genève), deux bibliothèques interculturelles.



Conte de mille et une manières

Lon Po Po



Photocopier, puis découper, sans oublier l'ouverture pour les doigts, les marionnettes puis les colorier. Partager la classe en groupes puis aider les élèves à se répartir les rôles. Demander aux élèves de recréer l'histoire. (Au besoin, modifier une marionnette pour qu'elle devienne la mère, dessiner un grand panier et couper une fente pour y mettre le loup).

Aïcha et l'ogre



Utiliser les frises pour faire raconter l'histoire. Les illustrations peuvent également être agrandies, découpées et collées sur des fonds préparés par les élèves. Ces nouveaux dessins sont alors prêts à être utilisés dans un Kamishi bai.

Les trois sœurs et le loup



Photocopier l'histoire, découper par la moitié dans le sens de la longueur, puis coller pour obtenir une longue bande. Plier pour former un mini livre en accordéon. Les élèves le déplieront alors au fur et à mesure qu'ils raconteront ou liront l'histoire. (On peut également découper les six illustrations et les utiliser comme «cartes pour conter» : conter et déposer simultanément les cartes une à une sur la table).

Créer de nouvelles histoires



Inventer, sur le thème du «Petit Chaperon rouge», une nouvelle histoire. Choisir au préalable le lieu où se déroulera le conte. Rechercher des informations dans des livres ou en interviewant des élèves ou des parents (habitation, nourriture, vêtement, climat, environnement, animaux, végétation, moyens de transport, etc.). Intégrer ensuite ces éléments dans l'histoire.



Modifier l'histoire du Petit Chaperon rouge en ajoutant ou en changeant un élément : arrivée d'une montgolfière/d'un camarade du Petit Chaperon rouge/l'héroïne est changée en garçon/le loup est gentil et a besoin de protection, etc.



LE PETIT CHAPERON ROUGE

Il était une fois une petite fille qu'on appelait «Le Petit Chaperon rouge» parce qu'elle portait toujours le même petit bonnet rouge. Un jour, sa mère l'appela et lui dit :

- Va vite chez ta grand-mère et porte-lui une galette et ce petit pot de beurre.

Son panier sous le bras, le Petit Chaperon rouge s'enfonça dans la forêt. Bientôt, elle se trouva nez à nez avec un loup.

- Où vas-tu, petite fille ? lui demanda le loup.
- Je vais chez ma grand-mère qui est malade, répondit le Petit Chaperon rouge.
- Et où habite-t-elle ? interrogea le loup.
- De l'autre côté du bois, dans la première maison à côté du moulin, expliqua le Petit Chaperon rouge.

Le Petit Chaperon rouge se remit à ramasser des fleurs. Et le loup partit en courant par le chemin le plus court. Arrivé à la maison de la grand-mère, le loup frappa à la porte : «TOC, TOC, TOC»

- Qui est là ?
- C'est le Petit Chaperon rouge, dit le loup d'une petite voix.
- Tire la chevillette et la bobinette cherra.

Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il se jeta alors sur la vieille femme et l'avalait tout rond. Le loup mit les habits de la grand-mère et prit sa place dans le lit.

Quand le Petit Chaperon rouge arriva, elle s'assit à côté de sa grand-mère et, étonnée, lui demanda :

- Grand-mère, comme tu as de grandes oreilles !
- C'est pour mieux t'écouter, mon enfant.
- Grand-mère, comme tu as de grands yeux !
- C'est pour mieux te voir, mon enfant.
- Grand-mère, comme tu as de grandes dents !
- C'est pour mieux te... manger, mon enfant.

Et, en disant ces mots, le loup se jeta sur le Petit Chaperon rouge et la dévora.

Un chasseur qui avait entendu d'étranges bruits, se précipita dans la maison de la grand-mère. Il reconnut aussitôt le loup et le tua. Puis le chasseur ouvrit le ventre du loup et en fit sortir la grand-mère ainsi que sa petite-fille. Le Petit Chaperon rouge s'écria :

- Ah, que j'ai eu peur ! Et comme il faisait noir !

Le Petit Chaperon rouge se jeta dans les bras de sa grand-mère et la serra tendrement. Elle lui donna ensuite la galette et le petit pot de beurre et lui dit :

- C'est promis, dès aujourd'hui, je ferai bien attention. Je ne parlerai plus au loup et je ne flânerai plus en chemin...



DÉCOUVRIR MILLE ET UNE LANGUES

Ouverture aux langues

Eveiller l'intérêt et la curiosité de tous les élèves pour les langues et leurs locuteurs.

- Distribuer aux élèves quelques paragraphes rédigés dans différentes langues, sans donner au préalable le texte en français. Faire identifier le contenu général du texte et discuter les hypothèses des élèves. De quel texte s'agit-il ? Est-ce toujours le même texte ? Demander de justifier les réponses.



Découper le texte français en plusieurs paragraphes puis les mélanger à ceux rédigés dans d'autres systèmes d'écriture. Demander ensuite aux élèves d'observer les textes et de les classer selon leurs propres critères. Recueillir leurs observations et comparer les classements.

- Photocopier à double les paragraphes rédigés dans d'autres systèmes d'écriture. Proposer ensuite aux élèves de les regrouper par paire. (Cette série de paragraphes peut également être utilisée comme jeu de «memory»).

- Faire reconnaître le maximum de langues utilisées dans les différents textes. Demander aux élèves qui pourrait les aider dans cette recherche ?



Demander aux élèves s'il est important de savoir plusieurs langues ? Pourquoi ? Que peut-on faire lorsqu'on connaît plusieurs langues ?

(Voir aussi p. 9 *Contes et langues*).

Structure des langues

Confronter la langue d'enseignement (le français) à d'autres langues pour mieux prendre conscience de son fonctionnement.

- Relever et discuter toutes les observations spontanées des élèves par rapport aux différents textes. Si un élève allophone souhaite lire un paragraphe dans sa langue maternelle, des observations sur la langue orale peuvent également être faites.



Amener l'ensemble des élèves à s'interroger sur les spécificités des langues et sur ce qui les unit : ponctuation, emploi d'accents, nombre de lettres de l'alphabet latin utilisées, place des verbes, des adjectifs, nombre de déterminants, etc. S'appuyer également sur les connaissances des élèves bilingues.

- Découper les différents titres. Demander ensuite aux élèves de regrouper à nouveau chaque titre avec son texte. Quelles stratégies les élèves ont-ils employées ? Faire repérer dans les différents textes le groupe de mots qui signifie «Petit Chaperon rouge» et le souligner.

- A partir du texte en français et des connaissances des élèves allophones, rechercher dans certains textes les traductions du mot «maman». Comparer les traductions. Observer les ressemblances éventuelles. (Ajouter à l'illustration de la maman et du Petit Chaperon rouge deux bulles et demander aux élèves d'écrire «maman» et «Petit Chaperon rouge» dans la langue de leur choix).

- Faire observer quelques traductions du mot «loup» et expliquer la notion de «groupe de langues» (langues latines : loup, lupu, lobo, lobo, langues germaniques : Wolf, wolf,).

Accueil des langues

Légitimer les langues parlées par les élèves bilingues et créer des liens entre l'école et la famille.

- A partir des textes complets du «Petit Chaperon rouge» en plusieurs langues¹⁾, faire réaliser des livres bilingues illustrés.



Exploiter en classe de français langue d'accueil le texte du «Petit Chaperon rouge» (en français) en préparant différents exercices de compréhension et de structuration. Comme point d'appui, proposer aux élèves les textes dans leur langue d'origine. Afin d'accélérer l'acquisition de la langue du pays d'accueil, mettre en évidence avec chaque élève les similitudes et les différences entre sa langue maternelle et le français.

¹⁾ Sur commande, adresse p.1, vous pouvez obtenir la traduction complète dans les différentes langues, au prix de Fr. 5.- (art. no 9a-41).

EXTRAITS DU «PETIT CHAPERON ROUGE»

EN PLUSIEURS LANGUES

albanais PËRRALLA E KËSULËKUQES

Na ishte një herë një vajzë e vogël që e quanin «Kësulëkuqe». Quhej kështu sepse mbante gjithmonë një kapuç me ngjyrë të kuqe. Një ditë e ëma e thirri vogëlushen e i tha:

- «Shko tek gjyshja dhe çoi asaj këtë pite dhe një poçe me gjalp».

allemand ROTKÄPPCHEN

Es war einmal ein kleines Mädchen, das von allen Rotkäppchen genannt wurde, weil es immer das gleiche rote Käppchen trug. Eines Tages rief die Mutter Rotkäppchen zu sich und sagte:

«Geh schnell zu deiner kranken Grossmutter und bring ihr ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein».

anglais THE LITTLE RED RIDING HOOD

Once upon a time there lived a little girl called «Little Red Riding Hood». She was named so because she always wore the same little red hood. One day her mother called her and said:

«Go to visit Grandma who is ill and take her this home-made loaf and some country butter».

croate CRVENKAPICA

Bila jednom jedna djevojčica koju su zvali « CRVENKAPICA » zato jer je uvijek nosila istu crvenu kapicu. Jednog dana majka reče Crvenkapici:

- Otiđi brzo do bake, i odnesi joj vina i kolača.

espagnol CAPERUCITA ROJA

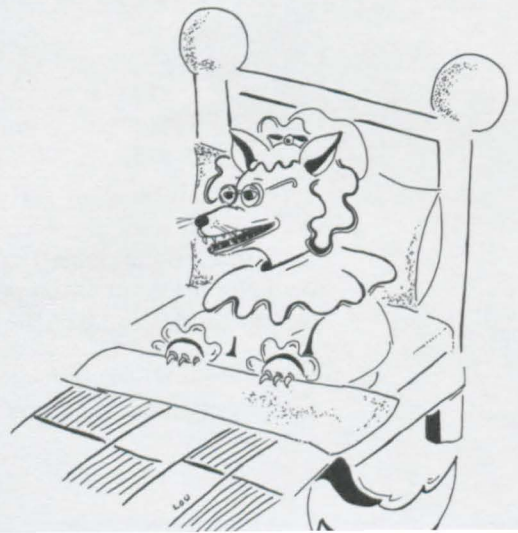
Érase una vez una niña que se llamaba *Caperucita Roja*. Se llamaba así porque siempre se ponía el mismo capuchón rojo. Un día la llamó su mamá y le dijo:

- Vas a ir a visitar a tu abuelita y le vas a llevar esta cestita con rosquillas.

grec Η ΚΟΚΚΙΝΟΣΚΟΥΦΙΤΣΑ

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα μικρό κοριτσάκι που το έλεγαν κοκκινοσκουφίτσα, γιατί φορούσε πάντα ένα κόκκινο σκούφο. Μια μέρα, την φώναξε η μητέρα της και της είπε:

- Πήγαινε αυτό εδώ το πανέρι με τα τρόφιμα και το βάζο με το μέλι στη γιαγιά σου.



italien

CAPPUCETTO ROSSO

C'era una volta una bambina di nome «Cappuccetto Rosso» perché portava sempre un cappellino rosso. Un giorno sua madre la chiama e le dice:

- «Vai dalla nonna, portale una focaccia e questo vasetto di burro».

portugais

O CAPUCHINHO VERMELHO

Era uma vez uma menina a quem chamavam «Capuchinho Vermelho» porque usava sempre o mesmo bonezinho vermelho. Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe :

- Vai a casa da avó levar-lhe este cestinho com a merenda.

russe

КРАСНАЯ ШАПОЧКА

Жила-была маленькая девочка, которую звали "Красная шапочка", так как она всегда носила одну и ту же красную шапочку. Однажды, завет ее мама и говорит:

-Сходи-ка ты к бабушке, снеси ей пирожок и горшочек с маслом.

serbe

CRVENKAPA

Bila jednom jedna devojčica koju su zvali «Crvenkapa», zato jer je uvek nosila istu crvenu kapicu. Jednoga dana majka reče Crvenkapi:

- Id kod bake, i odnesi joj vina i kolača.

suisse allemand

DS'ROTCHÄPPLI

Es isch einisch es chlis Meiteli gsi, wo «Rotchäppli» gheisse het, will äs immer es rot's Chäppli a gha het. Einisch amene Morge het em si Muetter grüeft und het em gseit:

- Gang zu diner Grossmuetter und bring ere e Chueche u n'e Fläsche Wy.

turc

KIRMIZI BAŞLIKLI KIZ

Bir zamanlar küçük bir kız varmış. Her zaman küçük kırmızı bir başlık taşıdığı için herkes onu "Kırmızı Başlıklı Kız" diye çağırırmıs. Bir gün annesi :

- Şu çörekleri ve tereyağ bakracını al, büyükannene götür, demiş.



InterDIALOGOS : Idées pour une éducation en contextes pluriculturels
InterDIALOGOS : Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt
InterDIALOGOS : Idee per l'educazione in contesti pluriculturali

Numéro spécial
Congrès 97 SSRE

DOSSIER :

PLURALITÉ DES
LANGUES À L'ÉCOLE...
OUI, MAIS QUELLES
LANGUES ?

SPRACHENVIELHEIT
IN DER SCHULE...
SCHÖN, DOCH MIT
WELCHEN SPRACHEN ?

PLURALITÀ DELLE
LINGUE A SCUOLA...
SÌ, MA QUALI LINGUE ?



I n t e r

D

a

LOGOS

NUMERO 2 97
OCTOBRE

FOTO E DISEGNI :

Copertina + Pag. 32, 34 :

BERTRAND COTTET

Illustrations du dossier:

**DESSINS ÉLÈVES DES ÉCOLES
CITÉ-JONCTION ET
PRÉ-JÉROME (GENÈVE)**

Pag. : 37 :

JOSIANE GREUB

Pag. : 41 :

SONYA MERMOUD / OSAR

Pag. : 44 - Logo Webinter

LOUISE LAVIGNE

ABONNEMENTS

(2 numéros par année)

PRIX/PREIS/PREZZO :

- Privé - Fr. 25.-
- Institution Fr. 50.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 15.-

• L'abbonamento non disdetto s'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

**ADMINISTRATION
ET ABONNEMENTS**

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel
CCP 20-9933.9

**RÉDACTION -
INFORMATION -
CONTACT :**

InterDIALOGOS
Mary-Claude WENKER
Creux Dorand 11
1753 Matran
Téléphone : 026 / 400 01 11
Fax : 026 / 400 01 10

Sommaire

EDITORIAL	1
DOSSIER	2
PLURALITÉ DES LANGUES À L'ÉCOLE... OUI, MAIS QUELLES LANGUES ?	
SPRACHENVIELHEIT IN DER SCHULE... SCHÖN, DOCH MIT WELCHEN SPRACHEN ?	
PLURALITÀ DELLE LINGUE A SCUOLA... SI, MA QUALI LINGUE ?	
• La diversité linguistique au travers du regard d'élèves et d'apprentis.....	2
• Bilinguisme naissant ou bilinguisme évanescant ?	7
• Mehrsprachigkeit in der Grundschule: ein europäischer Vergleich	13
• L'école et les langues: Vers de nouvelles articulations et de nouvelles libertés	20
• Die Nutzung von sprachlichem Wissen im Fremdsprachenunterricht	25
• Le bilinguisme: un atout dans l'acquisition d'une troisième langue?	30
• Expérience interculturelle dans un collège de La Chaux-de-Fonds	36
FENETRE SUR LE MONDE	
• Le Réseau «Interculturel et Education» du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres: L'approche interculturelle	40
FENETRE SUR LA SUISSE	
• Un jeu de simulation pour mieux comprendre la situation des réfugiés	41
• Multikulturelle Schulrealität und monokulturelle Prämissen Kantonale Lehrpläne im Vergleich	42
FENETRE SUR...	
FRIBOURG Ouverture d'une école latino-américaine	43
GRISONS Kürzlich wurde in Chur das interkulturelle Zentrum Chasquis eröffnet	44



WEBINTER
44



PLUME LIBRE
45



PUBLICATIONS
46



AGENDA
48

L'évolution de la société, marquée par une mondialisation de plus en plus grande des échanges et une interdépendance économique croissante, impose à l'école une série de défis. Il en découle de nouvelles demandes, notamment sur le plan de l'apprentissage des langues. On attend ainsi des systèmes de formation une grande efficacité dans l'enseignement des principales langues de communication. Mais d'autres besoins s'expriment en rapport avec la maîtrise des langues nationales, l'ouverture sur le monde ne devant pas se faire au détriment de la cohésion du pays. Parallèlement, l'école s'interroge sur les stratégies à mettre en place pour intégrer scolairement et socialement des élèves migrants présentant des besoins de plus en plus diversifiés et pour répondre à des demandes sociales souvent contradictoires.

Chacun de ces domaines est le terrain d'expériences et d'innovations nombreuses. Une place particulière est actuellement donnée, dans l'enseignement des langues vivantes, au contact direct avec la langue cible dans une perspective d'immersion ; ces approches se développent également au niveau de l'enseignement des langues nationales ; des expériences d'enseignement bilingue ont ainsi vu le jour dans plusieurs régions et la pratique des échanges internes au pays a été relancée. Dans le domaine de l'accueil des élèves migrants, on s'est interrogé plus récemment sur la prise en compte des langues des élèves allophones dans l'enseignement (éveil au langage, ouverture des cours de langue et culture d'origine aux élèves «autochtones», etc.). Ces innovations sont généralement pensées de façon séparée, à partir de cadres de référence et de sensibilités spécifiques, ce qui contribue à générer l'impression qu'il s'agit en fait de problématiques disjointes. Pourtant, si l'on veut quitter le stade des innovations et tendre à une généralisation de ces démarches, il est temps de penser à dépasser cet état de fait et à réfléchir aux liens que ces différents domaines entretiennent entre eux. En effet, pourquoi les élèves des régions bilingues seraient-ils les seuls à bénéficier des efforts vers le bilinguisme ? Pourquoi les élèves des régions à forte présence d'élèves allophones seraient-ils les seuls à découvrir les richesses de la diversité linguistique mondiale ?

Aussi, profitant de l'organisation par la Société Suisse de Recherche en Education de son congrès annuel sur le thème «Multilinguisme et multiculturalité», avons-nous convié quelques chercheurs et enseignants, dont la plupart interviennent dans cette manifestation, à proposer une réflexion sur les articulations possibles entre ces différents domaines. Cet ensemble de textes prennent place dans un dossier qui forme l'essentiel de ce numéro d'InterDialogos.

La réalisation de ce dossier est le fruit du groupe de recherche «Education interculturelle», l'un des sous-groupes thématiques de la SSRE. Actif depuis plusieurs années, ce groupe poursuit un double but: favoriser la rencontre de personnes impliquées à des degrés divers dans le domaine de l'éducation interculturelle autour de questions de recherche et contribuer à la diffusion de travaux réalisés dans ce champ. Il organise chaque année des présentations de travaux en cours et a été à la base, en 1993, d'un important congrès à Berne. Il était donc naturel que des liens se tissent entre ce groupe et la revue InterDialogos, ceci d'autant plus que certains de ses membres participent également depuis plusieurs années au comité de rédaction de la revue. L'idée d'une meilleure collaboration entre le groupe «Education interculturelle» et la revue est en germe depuis quelques années. Le congrès 1997 de la SSRE offre l'occasion d'une première concrétisation de ces intentions et ouvre la voie à une collaboration future que l'on espère fructueuse.

Signalons enfin que ce numéro a bénéficié d'un soutien financier particulier du conseil de la SSRE ainsi que du comité d'organisation du congrès de Fribourg.

Pour le groupe «Education interculturelle»

TANIA OGAY
MICHEL NICOLET



D

O

S

L'ensemble de ce dossier est illustré par des documents issus des travaux de trois chercheuses, Christiane Perregaux, Claire de Goumoëns et Tania Ogay:



DESSINE-MOI UNE LANGUE

La première série d'illustrations provient d'une recherche en cours, menée par Christiane Perregaux, qui a demandé à de tout jeunes élèves genevois (de 4ans à 7 ans environ) de dessiner ce qu'évoquaient pour



La diversité linguistique au travers du regard d'élèves et d'apprentis...

eux diverses langues. Quelques dessins particulièrement représentatifs ont été sélectionnés. Une présentation plus détaillée de cette recherche figure ci-dessous.



DES ENFANTS DÉCOUVRENT LA DIVERSITÉ DES LANGUES

Christiane Perregaux et Claire de Goumoëns ont observé des moments d'échanges dans les classes genevoises de Myriam Wagner et Nathalie Viret autour d'activités d'éveil au langage en 2^e année primaire. Vous découvrirez dans ce dossier des extraits de dialogues entre enseignante et élèves alors que les élèves essaient de faire correspondre des dessins d'objets avec les noms de ces objets écrits en plusieurs langues.



DES APPRENTIS ET COLLÉGIENS ROMANDS PRENNENT UN BAIN LINGUISTIQUE EN SUISSE ALÉMANIQUE

La troisième série de documents concerne des entretiens que Tania Ogay a eus avec des jeunes apprentis et collégiens romands participant à des échanges linguistiques en Suisse alémanique. Dans le cadre d'une recherche sur la communication intercul-

turelle dans le contexte des relations entre Romands et Alémaniques, elle a suivi en 1996 de jeunes Romands qui effectuaient un échange en Suisse alémanique. Il s'agissait d'une part d'apprentis de l'entreprise BOBST SA des environs de Lausanne, qui ont passé trois semaines à Winterthur dans l'entreprise RIETER AG, et d'autre part de jeunes collégiens valaisans qui participaient au programme d'échange «domes-

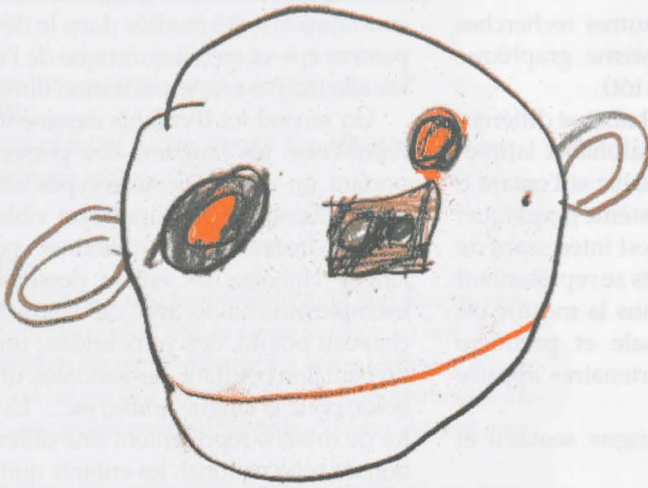


S

I

E

R



TAMARA 1E - ESPAGNOL

Le chinois il a des yeux différents.

L'arabe, il a le nez différent.

Mon frère il apprend l'allemand. Mon cousin parle aussi un peu.

C'est ma maman, elle est un petit peu française parce qu'elle parle le français.

C'est moi, je parle espagnol. B de Buenas Dias.

Je veux apprendre le portugais pour parler avec mes copains portugais.

BN



tique» de deux mois de l'organisation AFS. Les extraits d'entretiens retenus portent sur les aspects linguistiques de cette expérience d'immersion qu'est l'échange.

QUELQUES MOTS ENCORE SUR LA RECHERCHE «DESSINE-MOI UNE LANGUE»

Pour cette recherche, Christiane Perregaux a visité pendant l'année sco-

laire 1995-1996 cinq classes (1e et 2ème enfantine et 1e primaire) des écoles Cité-Jonction et Pré-Jérôme à Genève. Par groupe de 5, les enfants ont reçu une feuille A4 divisée en 6 cases. Une discussion collective a eu lieu sur les langues: quelle(s) langue(s) parle-t-on dans cette école? Connaissez-vous certaines langues? Lesquelles, etc.? Ensuite, les enfants ont individuellement répondu à la

consigne: «dessine ce que tu vois dans ta tête quand tu penses à:

- la langue chinoise (d'autres recherches ont montré que le système graphique chinois est reconnu très tôt)
- la langue arabe (son alphabet se différencie manifestement de l'alphabet latin et est facilement différenciable si l'enfant a été en contact avec ce système graphique)
- la langue allemande (il est intéressant de voir comment les enfants se représentent la langue allemande dans la mesure où elle est langue nationale et première langue «seconde ou partenaire» apprise à l'école)
- la langue française (langue scolaire et langue du territoire)
- une autre langue que vous connaissez (afin que les élèves plurilingues puissent représenter leur(s) langue(s))
- une langue que tu voudrais apprendre.»



ALBA: Il est là l'allemand (elle prend «Ball»). Je trouve pas le deuxième. Il devrait y avoir un tout à fait pareil pour le suisse-allemand.

KERN: «Haus» c'est anglais.

ALBA: c'est allemand

LE GROUPE PSALMODIE: anglais/allemand... anglais/allemand...

KERN À ALBA: tu dis que c'est pas anglais.

ALBA: demande à la maîtresse, tu verras bien.

PAOLO À ALBA: tu as gagné, c'est allemand. Moi je suis pas allemand ou anglais. Je suis italien.

ALBA: moi je suis française en train d'apprendre l'allemand.

Les enfants avaient le même temps pour dessiner chaque langue. A la fin de l'exercice, les enfants ont expliqué succinctement à la chercheuse, un à un, ce qu'ils avaient dessiné.

Le dépouillement n'est pas terminé et les catégorisations qui émergent ne sont pas encore stabilisées. Il semble pourtant qu'on pourrait voir se dessiner une évolution des représentations, allant d'une indifférenciation totale entre langue et personnage à une réflexion linguistique, en quelque sorte à une «conscience» des systèmes graphiques qui peuvent signifier la langue.

On trouve ainsi un premier lot de dessins où des enfants dessinent des personnages, sans traits particuliers: «J'ai dessiné des filles qui parlent parce que je sais pas comment ça se dessine les langues» (Cristel, 2E). La langue fait physiquement partie du personnage peu importe l'idiome qu'il parle, elle ne peut s'illustrer

dans la mesure où il n'y a pas de distance entre la personne et la langue. Cette même constatation a été étudiée dans le développement épi- et métalinguistique de l'enfant. Ici, elle trouve une explicitation illustrée.

Un second lot d'enfants dessinent, pour représenter les langues, des personnages portant un des traits stéréotypés attribués habituellement à la population cible ou à son environnement traditionnel: pour la langue chinoise, les enfants dessinent par exemple: un chinois avec des baguettes, un chapeau pointu, des yeux bridés; un voile, un pantalon bouffant, des sandales, une derboka, pour la langue arabe; etc... Un autre lot de dessins représente une différenciation de type national: les enfants quittent le personnage ou l'objet et pour signifier la langue, ils utilisent le drapeau du pays cible: le drapeau chinois, portugais, espagnol. Le français pose question, certains enfants dessinent le drapeau suisse en disant qu'on parle aussi français en Suisse, d'autres dessinent le drapeau français «parce que ça représente le français», un autre dessine le drapeau canadien parce que «c'est le français du Canada, il a un accent». Un enfant résume bien l'assimilation faite entre le drapeau (la communauté nationale) et la langue, assimilation encore très fréquente chaque fois que le nationalisme se développe: «La Turquie c'est bien joli. La langue et le drapeau c'est la même chose».

On trouve ensuite des enfants qui quittent le domaine du trait distinctif, du signe national pour s'intéresser à l'approche linguistique. Ils s'essayaient, souvent avec beaucoup de succès, à écrire en chinois, en arabe, en français et parfois encore dans d'autres langues. Ils répondent à la consigne sur le mode linguistique. La langue est alors traitée comme un objet dont on peut rendre compte par la langue elle-même, en l'occurrence la langue écrite. Enfin, certains enfants mêlent les traits stéréotypés, des essais d'écriture et des objets. Ils utilisent parfois plusieurs moyens pour la même langue (il a un chapeau chinois, des yeux chinois et j'ai écrit le chinois).

Une analyse plus approfondie des résultats est nécessaire qui devrait permettre d'autres réflexions comme celles qui répondraient à la question de savoir comment et à quels moments se développent les stéréotypes concernant les groupes nationaux.



PIERRE, APPRENTI, PENDANT L'ÉCHANGE:

TO:

Alors, qu'est-ce que vous faites, expliquez moi ?

PIERRE:

Ben, d'abord je fais, je dois monter des détenteurs sur une plaque comme ça.

TO:

Mmh

PIERRE:

D'abord il y a tout un cheminement qu'il faut faire, et puis, comme ma foi on n'est pas du même langage, eh ben, il m'explique en me montrant avec les gestes surtout. Là justement, c'est lui qui m'a fait celui-là, il me dit comment je dois monter, que je dois mettre de la colle, et puis c'est tout quoi.

TO:

Donc vos connaissances en allemand ne suffisent pas pour...

PIERRE:

Non, pas du tout, non. Parce que en allemand on apprend «le champ est joli», «les fleurs sont jolies» et puis...

TO:

Oui, et on n'apprend pas «la vis», «la colle», «le boulon»!

PIERRE:

Non, on apprend ça ici.

TO:

Qu'est-ce que vous pensez du dialecte maintenant ?

PIERRE:

Du dialecte ?

TO:

Oui, du suisse-allemand

PIERRE:

Ben, ça me fait rire! (rires)

TO:

Ca vous fait rire ?

PIERRE:

Moi ça me fait rire, c'est bizarre quoi parce que ils mettent des r partout, pour les k surtout, bon il faut suivre, et puis il y a plein de mots bizarres quoi. Puis des fois, ils disent quelque chose, on est là en train de se gratter la tête et puis au fait c'est un chiffre tout simple quoi.

TO:

Vous comprenez un peu ?

PIERRE:

Ouais, un peu. Ce qu'ils ont l'habitude de dire. «Ein, zwo, drü», bon ça on comprend déjà



VALA:

(prend les cartes et les trie directement en les plaçant) soleil - Ball - maison - livre.

MIRO:

(regarde faire Vala et dit doucement) il y a des trucs en arabe. Il faut d'abord trier le français. (il met «Ballon» en haut. Il prend la carte «livre», la met à côté de «ballon») je mets à côté de livre, «Buch» en allemand.

PAUL:

(prend les cartes en russe, arabe et tamoul et poursuit le classement très rapidement)

MIRO:

mais c'est mélangé entre le russe et l'arabe (les mots livre en russe et en arabe sont inversés). (Il change et tout est juste.)

LA MAITRESSE: vous avez vu comment on dit le livre en allemand ?

TIBOR: (il essaie de lire) /buker/

AMIN: /buch/ /buch/ (prononciation française)

LA MAITRESSE: on dit /bur/ (prononciation allemande)

TIBOR: en portugais /bur/ c'est un âne.

CARMEN: bourrico - en espagnol le «u» ça fait aussi /u/

LA MAITRESSE: et en portugais ?

TIBOR: en portugais ça fait aussi /u/

CRISTA 2E - PORTUGAIS

Une chinoise avec
ses baguettes



Un Arabe a un habit
déchiré parce qu'ils sont
pauvres.



C'est une Allemande. Elle
est comme nous mais elle
parle allemand. Ma soeur
n'aime pas l'allemand.



C'est une française,
elle est jolie.



Je parle le portugais
à la maison.



Je veux apprendre
l'anglais parce que je
l'aime. Je sais «cheese -
Hello - Thank you».



Bilinguisme naissant ou bilinguisme évanescant ?

Enseignement plurilingue et interculturel en Suisse

La Suisse, carrefour des langues et des cultures depuis l'Antiquité grâce à ses passages à travers les Alpes, a intégré relativement tôt l'enseignement des langues dans ses plans d'études au niveau secondaire, ceci comparé à des pays à orientation plus monolithique. Les cantons bi- et plurilingues ont mesuré encore plus tôt les enjeux sociaux, politiques et économiques et ont introduit plus précocement l'enseignement d'une deuxième langue. La didactique des langues étrangères a évolué au fil des temps: méthode grammaire-traduction, puis audio-orale et audio-visuelle, approches communicatives, méthodes alternatives, telles que les échanges scolaires, les tandems, l'immersion, l'enseignement bilingue, l'éveil au langage.

Mais l'école ne possède pas le monopole de la transmission des langues. Des réseaux d'échanges se sont aussi instaurés entre des corps de métiers, des familles, des universités, des filiales d'entreprises et de régions. Si les séjours d'Alémaniques en Suisse romande semblent avoir été plus fréquents et mieux documentés, les stages de Romands en Suisse alémanique étaient néanmoins assez habituels pour consacrer une expression: «Aller aux Allemands, envoyer aux Allemands: se dit de jeunes garçons et de jeunes filles que, selon une coutume assez répandue, leurs parents placent dans une famille en Suisse allemande pour apprendre la langue» (Pierrehumbert, 1926, p.16).

Jusque vers le milieu du 20e siècle, la Suisse a présenté un nombrilisme linguistique assez poussé. Puis, avec l'industrialisation croissante qui atteint même les endroits reculés des cantons ruraux, avec le développement du tourisme de masse, une mobilité croissante de la main-d'œuvre, le déplacement de populations

dû aux inégalités nord-sud et aux conflits armés, des langues et des cultures de plus en plus variées ont fait leur entrée dans les salles de classe. Les réponses face à cette diversité ont été très différentes dans le temps et dans l'espace. D'une pédagogie compensatoire des années soixante on est passé peu à peu à une pédagogie interculturelle qui concerne autant les enfants qui accueillent que ceux qui sont accueillis mais, vu les structures fédéralistes de la Suisse, les différences entre les cantons, voire même les écoles, sont énormes quant aux efforts pédagogiques et financiers consentis et au nombre et à la qualité des projets d'établissements.

Depuis les années huitante surtout, des modèles bilingues, parfois plurilingues se sont mis peu à peu en place. Dans ces modèles, on utilise des langues autres que

ZUSAMMENFASSUNG

Auch in der Schweiz findet man immer mehr zwei- und mehrsprachige Unterrichtsmodelle. Das Französische und Deutsche als Zweitsprachen sind dabei stark repräsentiert, auch hört man oft, dass zweisprachige Modelle nur gewissen SchülerInnen angeboten werden müssten. Einige Modelle haben doch eine additive Zweisprachigkeit für alle zum Ziel, diese werden kurz dargestellt. In andern Ländern findet man ebenfalls Modelle, in denen der Erhalt und die Förderung der Muttersprachen und die Entwicklung von Sprach- und multikulturellen Sozialkompetenzen unabdingbar sind.



FLAVIA 1P - PORTUGAIS

C'est un chapeau chinois...

L'arabe, c'est une fille qui danse.

la langue maternelle ou la langue officielle pour véhiculer des contenus non linguistiques comme l'environnement, les mathématiques, les sciences, les arts, etc. Un inventaire, édité par l'Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse, donne un aperçu des modèles bilingues/plurilingues pour 1996 une version est en préparation pour 1997 (cf. Brohy, 1996). Les modèles recensés favorisent largement les langues nationales, surtout le français et l'allemand en tant que

L2, mais on voit ici et là poindre des projets qui tiennent aussi compte d'autres langues présentes dans la classe, avec l'objectif de faire passer les élèves d'un bilinguisme soustractif et transitoire à un bilinguisme additif (Lambert, 1974). Il est d'ailleurs intéressant de noter que les personnes impliquées dans des projets bilingues français-allemand ou allemand-français soulignent les aspects linguistiques et économiques, alors que celles engagées dans des modèles qui prennent

BILINGUISME/PLURILINGUISME ADDITIF

- Bilinguisme/plurilinguisme simultané ou consécutif avec enrichissement et transfert réciproque
- Immersion/enseignement bilingue
- Intégration/enculturation
- Bilinguisme des riches
- Culture valorisée
- Langues nationales, véhiculaires ou internationales
- Evaluation de/par les langues impliquées
- Evaluation holistique
- Langues impliquées représentées dans le curriculum, les objectifs, les supports pédagogiques, le corps enseignant, la formation des enseignants
- Langues valorisées par le milieu social et économique
- Bilittéracie valorisée et développée
- Modèles linguistiques plurilingues existants
- Identité plurilingue et pluriculturelle
- ...
- ...

BILINGUISME/PLURILINGUISME SOUSTRACTIF

- Bilinguisme/plurilinguisme consécutif se développant au détriment de la langue maternelle minorisée
- Submersion
- Assimilation/acculturation
- Bilinguisme des pauvres
- Culture d'origine peu valorisée ou dévalorisée
- Langues locales ou d'origine extraterritoriale
- Evaluation de/par la langue majoritaire du milieu
- Comparaison avec des sujets unilingues
- Langues impliquées peu ou pas représentées dans le curriculum, les objectifs, les supports pédagogiques, le corps enseignant, la formation des enseignants
- Langues peu ou pas valorisées par le milieu social et économique
- Bilittéracie laissée à la charge de la famille
- Absence de modèles linguistiques plurilingues
- Risque d'anomie
- ...
- ...



Voilà un garçon qui joue au ballon.



C'est le français parce qu'il a une casquette.

compte d'autres langues mettent clairement en exergue la dimension interculturelle de leur démarche. L'anglais est aussi présent dans les modèles plurilingues, mais, vu la politique poursuivie par la Suisse en ce qui concerne l'enseignement de la langue 2, qui doit assurer la cohésion nationale tout autant que le développement de compétences linguistiques individuelles, on le rencontre dans des écoles privées et au niveau secondaire supérieure. Il est clair qu'une dérégulation de l'enseignement des langues secondes et étrangères verrait un foisonnement de modèles mettant en jeu l'anglais.

INTERCULTURALITÉ VS BILINGUISME ?

En Suisse, l'éducation interculturelle et l'enseignement bilingue sont parfois traités de manière antinomique de par les disciplines de recherche qui s'y intéressent, les réseaux et le discours des chercheurs. On parle, de manière souvent caricaturale, du «bilinguisme des riches» et du «bilinguisme des pauvres», de ceux qui peuvent et de ceux qui doivent devenir bilingues.

Voici quelques modèles intéressants qui intègrent les aspects culturels et linguistiques qui pourraient faire des émules ; cette énumération n'est bien sûr pas exhaustive.

LES MODELES ITALIENS L2

En Suisse, l'italien est plutôt considéré comme une langue de la migration que comme une des quatre langues nationales, quoiqu'il ait connu une revalorisation. Plusieurs écoles l'ont intégré dans leurs programmes, soit pour le maintien de la langue d'origine des élèves, soit pour bilinguiser les élèves suisses en italien, soit encore pour une combinaison entre les deux situations pour des élèves de la deuxième ou troisième génération. Citons le «Liceo artistico» à Zurich, gymnase qui dispense un enseignement en allemand et en italien, notamment pour les branches artistiques, avec une certification qui donne accès aux universités suisses et aux écoles de Beaux-arts en Italie, le modèle de La Chaux-de-Fonds où la connaissance de l'environnement est enseignée en italien à



C'est le portugais parce qu'on a des robes comme ça au Portugal.



C'est le chinois, j'aime bien le chinois.

Unser Quartier
in Freiburg ist
sprachlich sehr
gemischt. Meine
Tochter hat in der
Spielgruppe gut
Französisch
gelernt, jetzt, im
deutschsprachi-
gen Kindergarten,
dürfen die Kinder
kein Französisch
mehr sprechen,
sie verlernt also
ihr Französisch!

Interpellée au
sujet des langues
présentes dans
les classes,
une maman qui
est pour
l'ouverture de
classes bilingues
(français-
allemand)
à Fribourg
s'exclame:
J'veux que mon
fils apprenne
l'allemand,
pas le serbo-
croate!

des élèves d'origine italienne et suisse, des gymnases à Genève qui dispensent certains cours en italien. L'italien pourrait en outre être prochainement intégré dans les certificats de Maturité bilingue et, pourquoi pas, dans des certificats professionnels. Dans les années septante, un modèle peu connu a été créé par le Père Michel Jungo qui a imaginé des écoles bilingues pour les enfants des travailleurs migrants italiens, avec une double certification, une italienne et une suisse, les «scuole a due uscite». Le Père n'a pas trouvé l'appui politique escompté et il est décédé il y a quelques années dans l'indifférence la plus totale. En outre, le Canton d'Uri a remplacé le français L2 par l'italien L2, langue de proximité, et pratique des échanges d'élèves et d'enseignants avec le Tessin. Le Canton des Grisons va également poursuivre dans cette voie.

D'AUTRES MODELES EN SUISSE

En Haute-Engadine, la Commune de Samedan, située dans l'aire traditionnelle du romanche, avait maintenu l'enseignement en romanche avec transition progressive vers l'allemand. A l'heure actuelle, elle est en train d'expérimenter un nouveau modèle qui intègre l'allemand plus tôt, mais qui maintient plus longtemps le romanche. La nouveauté de la démarche réside aussi dans le fait qu'une heure/semaine est réservée à l'apprentissage de la langue maternelle pour tous les élèves (romanches, alémaniques et allophones). Ce modèle est évalué et accompagné par une équipe sous la direction de l'Institut de Pédagogie de l'Université de Fribourg.

A Rorschach, dans le Canton de St-Gall, une classe enfantine travaille à 85 % en allemand et à 15 % en serbo-croate. Le modèle vise le développement de la L2 en renforçant la langue maternelle avant le début de la scolarité obligatoire.

A l'Ecole de la Vignettaz à Fribourg, un appui de 20 % dans une classe de la filière alémanique où l'allemand était quasiment minoritaire à cause de la présence d'enfants francophones et allophones a permis d'intégrer des éléments d'éveil au langage (cf. Hawkins, 1985) et de pédagogie interculturelle, tout en visant aussi le développement des compétences en allemand des enfants alémaniques pour qui le français était devenu la «lingua franca». Vu la composition de la classe,

les enseignantes n'ont pratiquement que parlé l'allemand standard, même dans les situations informelles, chose inhabituelle pour une classe enfantine.

QUELQUES MODELES À L'ÉTRANGER

Un coup d'oeil par dessus les frontières nous montre que d'autres pays cherchent des voies pour intégrer les besoins divers en matière de langues à l'école. Parfois, les réalisations à vocation nationale ou internationale et celles à vocation interculturelle restent cantonnées, mais quelques exemples prometteurs existent. En Amérique latine, des écoles fonctionnent en espagnol et en langues indiennes, quechua ou aymara, par exemple (von Gleich, 1989). Leur existence revêt une importance aussi politique que linguistique et culturelle, selon le principe de «l'empowerment» des minorités (Cummins, 1989). Les USA pansent leurs plaies de «l'éducation bilingue transitoire» en instaurant des classes bilingues et biculturelles, avec des élèves hispanophones et anglophones auxquels on dispense un enseignement en espagnol et en anglais; d'autres langues de la migration sont également utilisées dans ce genre de programmes qui ont fait leur preuve dans des quartiers ouvriers des villes de Californie (Lindholm et al., en prép.). L'Australie, pays officiellement anglophone, a modifié il y a quelques années sa politique linguistique et culturelle et cherche l'unité dans la diversité en se déclarant pluriculturelle. Elle cherche à promouvoir les langues de la migration par les programmes LOTE (Languages Other Than English). Avec cette dénomination, on veut éviter le terme de «langues étrangères» pour souligner le fait que ces langues font partie intégrante d'une Australie plurilingue et pluriculturelle. Il existe aussi des programmes d'immersion dans une dizaine de langues; on cherche à équilibrer les langues asiatiques et européennes. Des programmes bilingues avec les langues autochtones existent aussi, mais ces mesures viennent probablement un peu tard pour les quelque 150 langues aborigènes qui ne sont presque plus transmises aux enfants, chacune d'elles n'étant parlée que par quelques centaines ou milliers de locuteurs. Dans un contexte politique extrêmement chargé, on essaie de rapprocher les communautés juive et arabe à Jérusalem dans le cadre d'une



DENIS, APPRENTI, APRES L'ÉCHANGE:

TO:

Et puis au niveau rencontrer des gens, découvrir la Suisse allemande, le pays, la région et tout, est-ce que là vous êtes content ?

DENIS:

Oui, oui. Ben le fait qu'on n'avait pas beaucoup de travail ou du travail pas trop intéressant, on a pu beaucoup discuter entre nous, entre les apprentis quoi, ce qui fait que j'ai pu beaucoup parler allemand avec eux, et puis ça a amélioré mes connaissances d'allemand.

TO:

Oui. Là vous pensez vraiment avoir fait des progrès ?

DENIS:

Oui, on se voit progresser assez rapidement quoi, presque une année d'école qui passe en un mois!

école enfantine judéo-islamique. Un projet inter-ethnique, bilingue, biculturel et inter-religieux!

PERSPECTIVES

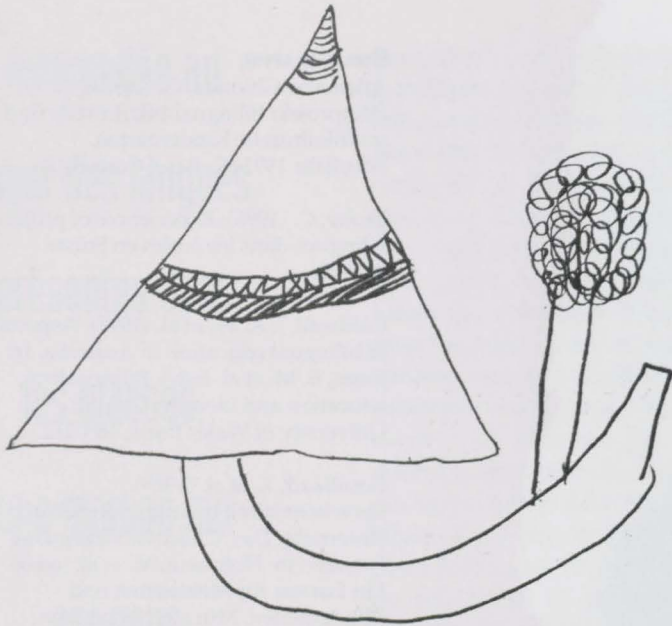
Depuis la disparition de la Commission langue 2 de la CDIP à la fin 1996, l'élaboration d'un concept d'enseignement des langues qui tienne compte de la langue maternelle de tout un chacun, des langues nationales et internationales, du bilinguisme existant et de la diglossie entre le dialecte alémanique et l'allemand standard se fait de plus en plus pressant. La création de Hautes Ecoles Pédagogiques dans plusieurs cantons pourrait contribuer à étoffer l'offre de cours en matière de pédagogie interculturelle, d'utilisation des nouvelles technologies pour accéder à des supports authentiques dans de nombreuses langues, de développement de la recherche-action, d'intégration des langues et des contenus, de formes d'évaluation différentes et d'acceptation d'identités plurielles.

CLAUDINE BROHY, DR EN LINGUISTIQUE

Collaboratrice scientifique à l'IRD,
chargée de cours à l'Université de Fribourg
Présidente du Groupe de recherche sur
l'enseignement bilingue (GREB)
Vice-présidente de l'Association pour la promotion
de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)

BIBLIOGRAPHIE

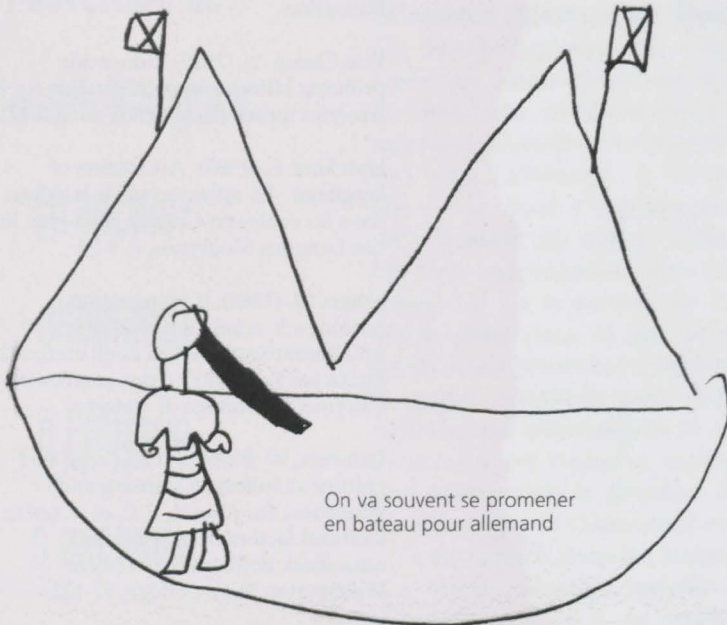
- Allemann-Ghionda, C. (1992): Pilotprojekt bilingual-bikulturelle und multikulturelle Kindergärten, Schuljahr 1991-92. Basel (miméo).
- Brohy, C. (1996): Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse. APEPS.
- Caldwell, J. A. W. et al. (1995): Aspects of bilingual education in Australia. In: Jones, B. M. et al. (eds): Bilingualism, education and identity. Cardiff: University of Wales Press, 189-212.
- Couillaud, X. et al. (1989): Sprachenvielfalt im interkulturellen Unterricht: Das 'Children's Language Project'. In: Hofmann, M. et al. (eds): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1989): Empowering minority students. Sacramento CA: California Association for bilingual Education.
- Von Gleich, U. (1989): Educación primaria bilingüe intercultural en América latina. Eschborn: Verlag GTZ.
- Hawkins, E. (1985): Awareness of language - La réflexion sur le langage dans les écoles en Grande-Bretagne. In: Les Langues Modernes, 6, 9-23.
- Jungo, M. (1983): Il bilinguismo precoce e la scuola a due uscite: un'alternativa per i figli degli emigrati: guida per la ricerca e l'insegnamento. Palermo: La Bottega di Hefesto.
- Lambert, W. E. (1974): Language and culture as factors in learning and education. In: Aboud, F. E. et al. (eds): Cultural factors in learning and education. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.
- Lindholm, K. et al.: Learning in two-way bilingual immersion classrooms in the U.S: Implementation and evaluation outcomes (en prép.).
- Das Modell St. Johann (1996). 2. Bericht der Arbeitsgruppe. Basel: Arbeitsgruppe Modell St. Johann.
- Pierrehumbert, W. (1926): Dictionnaire historique du parler neuchâtelais. Neuchâtel: Attinger.



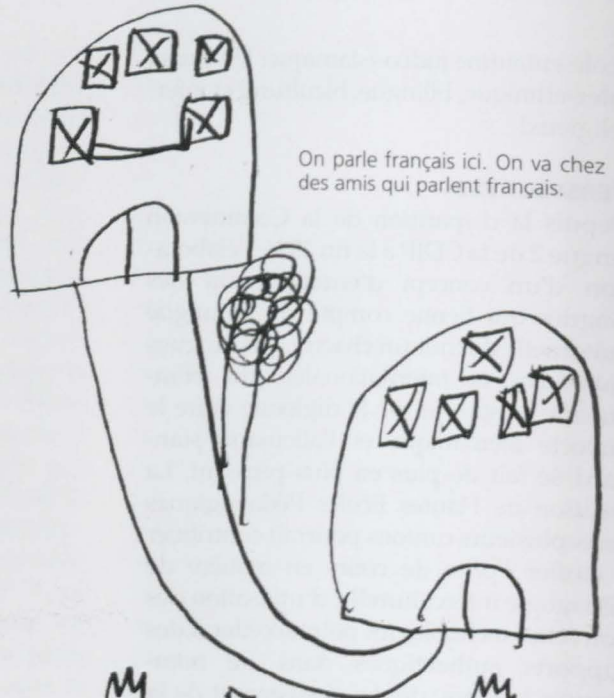
NINA 2E - ESPAGNOL
Le chinois c'est une tente et un chemin pour aller



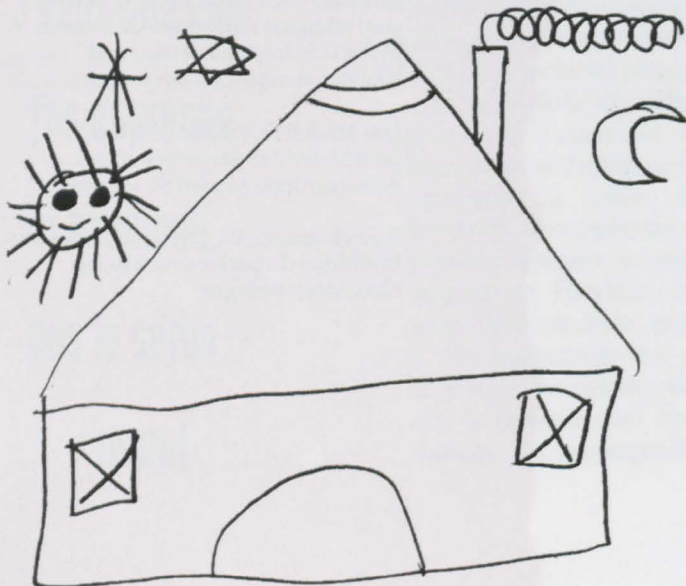
Pour l'arabe, on fait beaucoup de cuisine et il y a une cheminée



On va souvent se promener en bateau pour allemand



On parle français ici. On va chez des amis qui parlent français.



Dans cette langue, on aime bien regarder les étoiles, on mange sur une feuille de banane.



C'est la langue princesse que je voudrais apprendre quand je serai grande.

Mehrsprachigkeit in der Grundschule: ein europäischer Vergleich

EINLEITUNG

Ist die Schule so monolingual wie oft - meistens mit Bedauern - festgestellt wird? Vor allem in den letzten zwanzig Jahren haben die meisten westeuropäischen Schulsysteme grosse Anstrengungen unternommen, um möglichst früh mit dem Unterricht in anderen als der offiziellen Sprache zu beginnen. In diesem Artikel wird gezeigt, welche Schwerpunkte die bildungspolitischen Erklärungen von vier Ländern hinsichtlich der Öffnung der Schule gegenüber der Mehrsprachigkeit setzen. Dabei wird die schweizerische Situation mit derjenigen von drei umliegenden Ländern (Deutschland, Frankreich und Italien) verglichen. Ob und wo den Absichtserklärungen auch eine effektive Organisation und didaktische Gestaltung des Unterrichts entspricht, und welche Faktoren die Erneuerung der Schule unter diesem Aspekt begünstigen oder behindern, kann in diesem Rahmen nicht erörtert werden (vgl. dazu Allemann-Ghionda 1997). Ebenso wenig kann hier auf die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte der Primarschule im Bereich der Fremdsprachen- und der Zweitsprachdidaktik und der theoretischen und methodischen Vorbereitung auf den Unterricht in mehrsprachigen Verhältnissen eingegangen werden (Allemann-Ghionda, De Goumoëns, Perregaux 1997). Es geht hier lediglich darum, die Grundoptionen der Behörden und deren institutionelle Grundlagen zu beleuchten, nach denen sich (1) der Unterricht in Fremdsprachen, (2) der Unterricht in den Sprachen der nationalen Minderheiten, (3) der Unterricht in den Sprachen der Migration, und (4) die Einrichtung von bilingualen Lehrgängen und Schulen sowie andere Formen der Öffnung gegenüber der Mehrsprachigkeit richten sollen. Diese zu kennen ist hilfreich, um über die Entwicklung von pädagogischen Innovationen in den jeweiligen Schulsystemen sinnvoll diskutieren zu können.

DIE SCHWEIZERISCHE SPRACHPOLITIK FÜR DIE SCHULE: DIVIDE ET IMPERA ALS DEVISE ?

Wie jedes andere bildungspolitische und pädagogische Thema ist die Sprachpolitik für die Schule in der Schweiz eine kantonale Angelegenheit. So zeigt die nähere Betrachtung der sprachlichen Angebote in der Primarschule sehr grosse kantonale Unterschiede. Dennoch gibt es - wie bei jedem anderen Thema auch - eine übergreifende sprachpolitische Linie, die in den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) zum Ausdruck kommt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts propagiert die EDK seit Mitte der siebziger Jahre den möglichst frühen Unterricht in einer ersten Fremdsprache, die zugleich eine Landessprache zu sein hat. Eine umfassende Studie mit dem Titel «Herausforderung Schweiz» zieht Bilanz über den zurückgelegten Weg und formuliert Ziele für die zukünftige, noch bessere Förderung der vier Landessprachen. Das darin entworfene «Modell Schweiz» sieht vor:

Jeder Schweizer spricht seine Muttersprache und wird von anderen Schweizern, mit denen er spricht, verstanden (EDK 1987, S.100).

Der interkantonale Vergleich zeigt jedoch, dass die Auffassungen über den Nutzen und die Opportunität des frühen Fremdsprachenunterrichts von diesem idealen Modell teilweise erheblich divergieren. In den meisten Kantonen wurden erst in den neunziger Jahren konkrete Schritte unternommen, um die Fremdsprache in der Primarschule tatsächlich zu unterrichten. Die frankophonen Kantone führen die deutsche Sprache im vierten Jahr ein, im Tessin (das schon viel länger mit dem frühen Fremdsprachenunterricht vertraut ist) wird die französische Sprache ab dem dritten Jahr unterrichtet. In der Deutschschweiz überwiegt der Beginn des «Frühfranzösisch» im fünften, im Kanton Aargau beginnt dieser Unterricht gar im

RÉSUMÉ

Une analyse des politiques de l'enseignement des langues dans quatre pays (y compris la Suisse) montre qu'au cours de deux décennies l'école obligatoire s'est ouverte au plurilinguisme en donnant plus d'espace aux langues étrangères, aux langues minoritaires nationales, aux langues de la migration et à des formes innovatives d'éducation bilingue ainsi que d'ouverture aux langues. Les migrations et l'intégration européenne ont contribué à cette ouverture des politiques de l'éducation au plurilinguisme, ouverture qui reste toutefois hiérarchisante, et obéissant souvent plutôt aux exigences de l'économie et aux intérêts particularistes qu'aux impératifs que suggèrent les résultats de la recherche sur le bilinguisme.

RIASSUNTO

Un'analisi delle politiche dell'insegnamento delle lingue in quattro paesi (compresa la Svizzera) mostra che nel corso di due decenni la scuola dell'obbligo si è aperta al plurilinguismo lasciando più spazio alle lingue straniere, alle lingue minoritarie nazionali, alle lingue dell'emigrazione e a forme innovative di educazione bilingue e di apertura alla pluralità delle lingue. Le migrazioni e l'integrazione europea hanno contribuito a tale apertura delle politiche educative alle lingue, apertura che resta tuttavia gerarchizzante e che ubbidisce spesso piuttosto alle esigenze dell'economia ad agli interessi particolaristi che non agli imperativi suggeriti dai risultati della ricerca sul bilinguismo.

sechsten Jahr. Im Kanton Graubünden bedurfte es einer Volksabstimmung, um ab 1999 den Unterricht in italienischer und in rätoromanischer Sprache in der vierten Klasse (bisher: siebte Klasse) einzuführen.

Die Migrationssprachen werden seit 1972 in den Empfehlungen der EDK zur Schulung der «fremdsprachigen Kinder» erwähnt. Die Begründungen haben sich im Laufe der Jahre etwas verändert. Zuerst wurde die Bedeutung der «Herkunftssprachen» damit begründet, dass ihre Pflege den Erwerb der Zweitsprache erleichtern sollte. Ab Mitte der achtziger Jahre wurde auf die Argumentation zurückgegriffen, wonach die Identität der Kinder eingewanderter Familien gefestigt werden sollte. Ungeachtet dieser Evolution - welche die Entwicklung der europäischen Diskussion widerspiegelt - ist der Status der Migrationssprachen in den schweizerischen Schulsystemen noch prekär. Für die EDK sei es kaum denkbar, dass die Kantone die Trägerschaft der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur übernehmen, denn die Migrationssprachen gehörten «nicht zum kollektiven Bildungsgut» der Schweiz (Arnet 1997). Zwar hat die Anerkennung der Migrationssprachen in der Primar- bzw. in der obligatorischen Schule Fortschritte gemacht, indem einige Kantone (z.B. Zürich) deutlich diesen Unterricht empfehlen und unterstützen. Nach wie vor gilt aber, dass die Sprachen der Migration verbal als bedeutend anerkannt werden, aber juristisch sowie in der Praxis bis auf einige Schulversuche - nur als Schattensystem geduldet werden.

Der zweisprachige Unterricht wird seit 1995 als höchst empfehlenswert gepriesen. Dies geschieht in einer gemeinsamen Erklärung der EDK und der für die Berufsbildung zuständigen Volksdirektionen (EDK 1995), was die wirtschaftliche Bedeutung der Zweisprachigkeit unterstreicht. Aber auch die kulturelle Brückenfunktion des zweisprachigen Unterrichts wird hervorgehoben. Der «Zusammenhalt zwischen den Sprach- und Kulturgemeinschaften» und «das Zusammenleben mit anderen Sprachgruppen» sollen dadurch gefördert werden. Die kantonalen Bestimmungen sind jedoch in der Regel noch weit davon entfernt, den zweisprachigen Unterricht als erstrebenswert zu empfehlen, geschweige denn die Grundlagen für dessen Institutionalisierung zu schaffen.

Andere Formen der Begegnung mit der Mehrsprachigkeit wie «*éveil aux langues*», wie sie in einigen frankophonen Kantonen in pädagogischen Kreisen diskutiert werden, sind noch nicht in zentrale und kantonale Empfehlungen oder Richtlinien eingegangen.

Stark vereinfachend lässt sich polarisieren: Die lateinischen Kantone zeigen sich für die Mehrsprachigkeit in der Primarschule aufgeschlossener, die deutschsprachigen Kantone zurückhaltender. Allen gemeinsam ist, dass die Migrationssprachen ausser in punktuellen Schulversuchen ein kümmerliches Dasein fristen. Die Kantone, die deutliche Spannungen zwischen den Sprachgruppen kennen (z.B. Fribourg, Wallis, Graubünden) sind so stark mit den internen sprachpolitischen Problemen beschäftigt, dass die Frage nach der Integration der Migrationssprachen in das Curriculum noch eher als in den offiziell einsprachigen Kantonen unterschätzt wird.

Insgesamt zeichnet sich also eine Sprachpolitik für die Schule ab, die von partikularen Interessen stark beeinflusst wird. Wirtschaftliche und organisatorische Erwägungen sowie Ressentiments zwischen den Sprachgruppen sind oft massgebend. Wirtschaftliche Überlegungen erklären zumindest teilweise die Offenheit der frankophonen Kantone für den relativ frühen Deutschunterricht, der angesichts der wirtschaftlich stärkeren Deutschschweiz eine Notwendigkeit darstellt; sie erklären auch die gegenwärtige Forderung nach einem vorgezogenen Englischunterricht, der unter Umständen das Französische verdrängen könnte, im Kanton Zürich. Die Erkenntnisse der Forschung etwa zu den Vorteilen eines möglichst frühen Erwerbs einer oder mehrerer Fremdsprachen sowie des frühkindlichen Bilingualismus (Titone 1995) haben kaum Einfluss auf sprachpolitische Orientierungen. Die kantonale Autonomie steht teilweise im krassen Widerspruch zu den Leitideen der EDK.

DREI DER UMLIEGENDEN LÄNDER: HIERARCHISIERTE FÖRDERUNG DER MEHRSPRACHIGKEIT

**FRÜHER FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND
ÖFFNUNG GEGENÜBER DER MEHRSPRACHIGKEIT**
In Deutschland, Frankreich und Italien gehört die frühe Einführung einer Fremdsprache in der Primarschule zu den immer



FABIAN, COLLÉGIEN, APRES L'ÉCHANGE:

TO:

Est-ce que maintenant l'image que vous avez du suisse-allemand, de la langue, est différente de celle que vous aviez avant ?

FABIAN

Euh, la langue ? Non, c'était comme je pensais.

TO:

Vous avez peut-être eu une attitude plus positive, ou pas forcément ? Parce qu'elle était pas très bonne ? Enfin...

FABIAN

Je trouve, ouais, j'ai toujours eu un avis, c'est que, enfin une opinion, c'est que je trouve un peu dommage qu'il y ait plein de langues, qu'il pourrait y en avoir qu'une pour l'allemand quoi. Plein de petits dialectes un peu partout, mais, non, je pense que c'est...

TO:

Et ça vous le pensez toujours ?

FABIAN

Oui oui. Je trouve que c'est dommage.

TO:

Ça complique les choses ?

FABIAN

Oui! Parce que quand tout le monde parle l'allemand, ils savent parler allemand, ils comprennent l'allemand, tout le monde se comprend, alors je vois pas pourquoi ils parlent autrement.

TO:

C'est pas un enrichissement ?

FABIAN

Non, je trouve que c'est pas une autre langue, c'est une langue un peu déformée quoi, et puis je vois pas le but à ça. Déjà qu'il y a des langues différentes dans le monde, c'est déjà assez com..., les langues c'est quand même une barrière sur pas mal de points quoi, alors, s'il faut encore des petits dialectes partout!

TO:

Ils compliquent inutilement les choses ?

FABIAN

Oui!

TO:

Et puis par rapport à la langue allemande, est-ce que là votre attitude est différente ?

FABIAN

Oui oui, je pense, j'apprécie mieux déjà. Enfin, je comprends plus et puis j'ai plus de facilité à apprendre et puis à parler quoi.

TO:

Donc vous aimez mieux l'allemand ? C'est lié aux compétences...

FABIAN

Oui, bien sûr.



LAURENT, APPRENTI, APRES L'ÉCHANGE:

TO:

Avant de partir, vous aimiez l'allemand ?

LAURENT:

Mmm...

TO:

C'est une langue qui vous plaisait ?

LAURENT:

Non pas tellement

TO:

Oui. Et ça a changé quelque chose le fait de faire un échange ?

LAURENT:

Oui, un petit peu, je voyais pas tellement l'allemand comme une langue.

TO:

Vous ne voyiez pas l'allemand comme une langue ?

LAURENT:

Ouais non, je veux dire, maintenant je regarde plus les personnes que j'écoute la langue, je sais pas comment dire ça. J'essaie plus facilement de comprendre les personnes

TO:

Oui. Même si elles parlent une langue qui vous plaît pas beaucoup...

LAURENT:

Voilà, c'est ça.

TO:

Donc ça a modifié un peu votre image ou votre attitude par rapport à l'allemand ?

LAURENT:

Oui

TO:

Vous êtes un peu plus ouvert par rapport à ça ?

Oui. Parce qu'à l'école, l'apprentissage de l'allemand, c'est...

LAURENT:

C'est pénible



wieder erklärten bildungspolitischen Schwerpunkten, die insbesondere im Hinblick auf die europäische Integration als unabdingbar gelten. Der bildende und der erzieherische Wert der frühen Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache und Kultur werden hervorgehoben. Die Vorteile für die zukünftige berufliche Entwicklung gehören zu den Argumenten. Über die Methoden und den idealen Zeitpunkt bestehen kaum gravierend unterschiedliche Meinungen. Generell wendet man sich von den herkömmlichen, stark strukturierten und lehrgangorientierten Methoden ab. In der Grundschule sollen das Spielerische und das Kommunikative im Vordergrund stehen. In Frankreich sollen audiovisuelle Mittel die flächendeckende Einführung der ersten Fremdsprache erleichtern. Der Beginn wird in Frankreich und Italien auf die zweite Primarklasse festgelegt; in Deutschland variiert der Beginn von Bundesland zu Bundesland. In der Praxis setzt der Unterricht in diesen drei Ländern in der Regel im dritten Schuljahr ein. In einigen deutschen Bundesländern wird der schwach strukturierte, aber in den Intentionen umso effektivere Ansatz «Begegnung mit Sprachen» propagiert, wodurch zugleich auch die Fixierung auf eine einzelne Sprache überwunden werden soll.

DIE SPRACHEN DER NATIONALEN MINDERHEITEN

Der Begriff «nationale Minderheiten» hat in Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich zur Schweiz eine andere Bedeutung, hat doch jedes dieser drei Länder eine offizielle Landessprache, die zugleich die universelle Unterrichtssprache ist. In den Schulsystemen dieser Länder werden zahlreiche Sprachen der regionalen Minderheiten aufgrund unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen unterrichtet. Frankreichs Verfassung stützt sich auf den Grundsatz der Rechte des einzelnen «citoyen»; der Begriff der sprachlichen Minderheit existiert nicht. Die französische Regierung, die bis Mitte 1997 im Amt war, hat eine Bildungspolitik im Zeichen des wiederbelebten Primats der französischen Kultur gemacht, was sie jedoch nicht daran hinderte, den Unterricht in den regionalen Sprachen ausdrücklich als erstrebenswert zu erklären (Ministère 1994). Die Verfassungen Italiens und Deutschlands (in Deutschland auch einzelne

Regelungen für die betroffenen Bundesländer) gestehen hingegen den sprachlichen Minderheiten das Recht auf Unterricht in ihren Sprachen zu. Ungeachtet der juristischen Unterschiede existiert in der Praxis eine reiche Auswahl von mehr oder weniger strukturierten und intensiven Angeboten (Bureau Européen 1993).

Eine Verankerung in der Verfassung oder in Gesetzen sowie in den Curricula bedeutet aber noch nicht, dass alle rechtlichen Implikationen restlos geklärt sind. Der Schutz der Sprachen der regionalen Minderheiten entspricht einem Trend, der nach dem Zweiten Weltkrieg — als Reaktion auf die nationalistischen Schwerpunkte in der Bildungspolitik aller Länder — nach und nach einsetzte. Die Europäische Charta der regionalen oder Minderheitensprachen (Conseil de l'Europe 1992) dokumentiert den Konsens, der zumindest auf dem Papier erreicht werden konnte. Die Tatsache, dass nur 16 von 39 Mitgliedstaaten die Charta unterzeichneten (darunter Deutschland und die Schweiz, nicht aber Frankreich und Italien) und nur vier sie ratifizierten (dazu gehört keines der vier Länder; Stand 20.9.1996), ist ein Zeichen dafür, dass die Anerkennung der Minderheitensprachen für einzelne Regierungen beunruhigend ist. Diese sehen darin eine Bedrohung der nationalen Identität oder der mühsam ausgehandelten Agreements unter den Sprachgruppen eines Landes.

DIE MIGRATIONSSPRACHEN

Unterschiede existieren vor allem in zwei Bereichen. Zum einen ist der Grundsatz, wonach die Behörden der Aufnahmeländer für diesen Unterricht zuständig sind (Kommission 1977), lediglich in fünf alten deutschen Bundesländern erfüllt. In Frankreich und Italien gibt es keine Anzeichen dafür, dass dieser Grundsatz mittelfristig realisiert werden könnte. Zum zweiten ist der Grad der Akzeptanz, den die Migrationssprachen in den Schulsystemen effektiv erfahren, je nach Schulsystem und je nach Sprache verschieden. Die Integration des Unterrichts in den Herkunfts- oder Migrationssprachen in das Regelschulsystem gestaltet sich in den drei umliegenden Ländern (sowie in der Schweiz) nach verschiedenen Arrangements in einer zunehmenden Progression (Abb. I).

Abb. I:

Die Integration der Migrationssprachen in die Schulsysteme der Aufnahmeländer: acht Varianten

ARRANGEMENT	TRÄGERSCHAFT	HERKUNFT DER LEHRKRÄFTE	STANDORT
1 Kein Unterricht in der Herkunftssprache	—	—	—
2 Eigenständiger Unterricht	Private Organisation	Eingewanderte	D - F - I - CH
3 Eigenständiger Unterricht	Herkunftsstaat	Eingewanderte	D - F - CH
4 Eigenständiger Unterricht	Aufnahmestaat	Eingewanderte	D
5 Herkunftssprachen als Fremdsprachen	Aufnahmestaat / Herkunftsstaat	Aufnahmeland	D - F - CH
6 Immersion (Medium für ein Fach)	Aufnahmestaat/ Herkunftsstaat	Aufnahmeland	CH
7 Begegnung mit Sprachen	Herkunfts- und Aufnahmestaat	Aufnahmeland	D
8 Bilinguale Züge oder Schulen	Aufnahmestaat/ Herkunftsstaat	Aufnahmeland	D - CH

Die acht Varianten zeigen, dass die Einbettung der Migrationssprachen in die Schulsysteme eine breite Palette von der gänzlichen Ausgrenzung über Formen des eigenständigen Unterrichts bis hin zur gleichberechtigten Anerkennung als Ziel- und als Unterrichtssprachen umfasst. Nicht jedes Schulsystem kennt alle acht Varianten nebeneinander, und nicht alle Migrationssprachen sind auf die gleiche Weise integriert. Viele Sprachen bleiben vielmehr ausgeschlossen.

BILINGUALER UNTERRICHT

Formen des bilingualen Unterrichts werden in Deutschland, ähnlich wie in der Schweiz, in den zentralen Empfehlungen (KMK 1991) als besonders effektive Variante des Erwerbs einer Fremdsprache befürwortet. Deutschland und Frankreich sind unter den vier hier berücksichtigten Ländern die, die den grössten Zuwachs an Beispielen bilingualen Unterrichts in verschiedenen Varianten aufweisen. In allen bekannten Beispielen werden die prestigereichen Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch) bevorzugt. Nur in vereinzelt Fällen, etwa im Elsass und im Südtirol, und unter bestimmten Bedingungen sind die Sprachen von regionalen Minderheiten oder die Sprachen der Migration beteiligt.

SCHLUSS

Die Sprachen der Minderheiten (national und zugewandert) und die Sprache der Mehrheit können abhängig von der bildungspolitischen Grundausrichtung in einem Schulsystem nach vier verschiedenen Grundmustern angeordnet sein und sich zueinander verhalten. Ich benenne die vier Muster folgendermassen (vgl. Abb. II):

Abb. II:

Vier Grundmuster, nach denen die Sprachen der Minderheiten und der Mehrheiten sich in den Bildungssystemen zueinander verhalten

- 1**
hierarchische Separation
- 2**
egalitäre Separation
- 3**
hierarchische Integration
- 4**
egalitäre Integration

Am nachteiligsten für die Sprachen der Minderheiten ist das erste Muster, in dem sich ein klares Gefälle ausdrückt. Diesem Muster entspricht häufig der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur in den Migrationssprachen. Im zweiten Muster ist der Grundsatz der Gleichheit zwischen den Sprachen und Sprachgruppen leitend, ▶

aber es findet keine Kommunikation statt. Diesem Muster wären Arrangements wie dasjenige der beiden Schulsysteme im Kanton Fribourg oder in der Region Südtirol zuzuordnen. Das dritte Muster ist wieder ein hierarchisches, aber eine Kommunikation ist zumindest potentiell vorgesehen; Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, die integriert sind, können dieser Form zugeordnet werden. Das vierte Muster, die egalitäre Integration, ist die ideale Art, ein Gleichgewicht zwischen allen Sprachen, die in einer Schule bzw. in einem Schulsystem vertreten sind, zu unterrichten. Diese Situation tritt z.B. ein, wenn in einem zweisprachigen Gebiet das Schulsystem zweisprachig ist.

Der Vergleich zwischen den Schulsystemen von vier Ländern hat gezeigt, dass es eine allgemeine Tendenz gibt, die monolinguale Ausrichtung der Schulsysteme zu relativieren. In allen vier Ländern zeichnet sich eine Hierarchisierung des Sprachenmanagements ab. Eine erste Unterscheidung äussert sich in der Grenzziehung zwischen den Sprachen der nationalen Minderheiten und den Sprachen der Migration. Weiter besteht ein Gefälle zwischen den Sprachen der Europäischen Union und den anderen europäischen Sprachen. Zudem werden nichteuropäische Sprachen gegenüber den europäischen Sprachen benachteiligt. Die englische Sprache stellt in jedem Land für alle übrigen Sprachen eine Konkurrenz dar.

HEVEN 1P -
FRANÇAIS/APPREND
L'ÉRYTHRÉEN AU COURS
D'ÉRYTHRÉEN DU DIMANCHE/
ELLE APPREND L'ANGLAIS LE
MERCREDI À L'ÉCOLE CLUB
MIGROS.

une fleur



Quand je dis chinois, je pense à une fleur.

une maison



Quand je dis arabe, je pense à une maison

un lapine



Quand je dis allemand, je pense à un lapin.

un ours



Quand je dis français, je pense à un ours.

Die Migrationssprachen werden im Vergleich zur Situation Anfang der siebziger Jahre in allen Schulsystemen eher als förderungs- oder zumindest respektwürdig erklärt. Wenn die Schulsysteme den Migrationssprachen zwar selektiv, aber doch zunehmend Raum zugestehen, so ist dies neben der grösseren Bedeutung der Fremdsprachen und der wachsenden Akzeptanz der Sprachen der regionalen Minderheiten als weiteres Zeichen dafür zu werten, dass die monokulturelle und monolinguale Homogenität der Schule nicht länger unangefochten als unantastbar gilt.

DR. CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA,
Oberassistentin, Institut für Pädagogik,
Universität Bern

un creillone



Quand je dis érythréen, je pense à un crayon parce que j'apprends à écrire.

un Cuor

Quand je dis albanais, je pense à un coeur parce que c'est une langue que j'aimerais apprendre. J'aimerais faire des cours d'albanais.

LITERATUR

Allemann-Ghionda, C. (1997): Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen: Europäische Strategien im Wandel. Habilitationsschrift, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vorgelegt.

Allemann-Ghionda, C., Goumoëns, Claire de, Perregaux, C. (1997): Initier les enseignants de l'école primaire à la pluralité linguistique. Communication présentée au congrès de l'Association Francophone d'Education Comparée, Louvain-la-Neuve, 21-23 mai 1997 (Ms.).

Arnet, M. (1997): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik im Rahmen der EDK. Wo stehen wir, und wie geht es weiter? In: Bulletin der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung 1, S.14-18.

Bureau Européen (1993): Mini-manuel des langues moins répandues de la CE. Bruxelles, Baile Atha Cliath: Bureau Européen pour les langues moins répandues.

Conseil de l'Europe (1992): Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

EDK (1987): Herausforderung Schweiz: Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK (1995): Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren. 2.3.1995. Bern.

KMK (1991): Neuere Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der europäischen Einigung. Antwort auf EURYDICE-Anfrage DK 91 004 02. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kommission (1977): Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern 486, 25.7.1977. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Ministère (1994): Le nouveau contrat pour l'école: 158 décisions. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

Titone, R. (1995): Bilinguismo infantile e vantaggi nello sviluppo cognitivo e linguistico. In: Baur, S. / Carli, A. / Larcher, D. (Hrsg.): Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens. Meran: Alpha&Beta, S.121-146.

L'école et les langues

Vers de nouvelles articulations et de nouvelles libertés

« Je rends grâce
à mon père (...)
car il a su
deviner qu'une
langue qui
s'apprend est
une nouvelle
liberté, une
langue nouvelle,
un cosmos et un
monde à elle
seule, enfin une
chance de survie
inestimable. »

G. Steiner

Les questions concernant les langues à l'école, leur apprentissage, l'abandon par l'espace scolaire d'un monolinguisme certifié pour un plurilinguisme vivant, soulèvent des questions qui sont loin d'être simples. Il arrive qu'on entende encore dire que le bilinguisme peut être une entrave à la pensée, au développement de la communication plutôt que de considérer, comme Georges Steiner, « qu'une langue qui s'apprend est une nouvelle liberté ».

Le questionnement même des idées reçues sur les langues et le développement de nouvelles pratiques (apprentissage par immersion, classes bilingues, Language Awareness, approches d'Eveil au langage et d'Ouverture aux langues, Begegnung mit Sprachen) peuvent prendre pour certains des couleurs subversives. En effet, ces projets actuels tentent d'établir des ponts entre les langues - donc entre des communautés linguistiques - et leurs visions du monde, au lieu d'assurer leur cloisonnement. Chaque langue, comme chaque communauté ou chaque peuple, n'est plus alors enkystée dans des frontières symboliques et réelles, étanches, protégées, défensives, garantissant une pureté illusoire et une identité granitique. En revanche, les langues, sans nier leurs spécificités et leurs territoires, s'aventurent à se reconnaître des traits communs, des ressemblances, de généreux emprunts, de savants jeux de miroir. C'est dans ce sens que des projets se développent aujourd'hui dans certaines écoles.

UN VASTE JEU DE CACHE-CACHE

Contrairement à l'ouverture qui commence à se manifester dans plusieurs établissements scolaires, la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école a ressemblé jusqu'à récemment à un vaste jeu de cache-cache, chaque spécialiste défendant son champ et ses frontières: les didacticiens de la langue scolaire proposant des réformes

d'envergure (l'enseignement renouvelé du français en Suisse romande), les experts de la deuxième langue nationale et des langues étrangères (l'anglais le plus souvent) introduisant des méthodes d'apprentissage tirées des approches communicatives; les enseignants des langues, dites mortes, défendant le rôle irremplaçable de ces dernières pour la formation de la pensée et la poursuite de certaines études. Pourtant, il y a près de vingt ans, Roulet, professeur à l'Université de Genève, avec son ouvrage «Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée», avait déjà lancé l'idée de ne pas isoler l'apprentissage scolaire de chaque langue. Il a été un véritable précurseur en proposant une «pédagogie intégrée des langues». Mais je crois qu'il était trop en avance sur la réflexion d'alors pour vraiment pouvoir être entendu. C'est ainsi que l'effervescence didactique et pédagogique concernant ces questions s'est déroulée dans les champs clos des différentes disciplines, hors de la réflexion sur le changement des biographies linguistiques de la population scolaire et sans rompre avec le monolinguisme de l'espace scolaire, obsolète quand il est comparé à la réalité sociale.

Ailleurs, sur une terre étrangère pourrait-on dire, une autre réflexion s'est élaborée, sans lien (ou si peu) avec les précédentes. L'assimilation d'enfants issus de familles migrantes (parce que c'était de cela dont il était question), arrivés dans le cadre du regroupement familial dès les années 70, a posé un certain nombre de questions à l'institution scolaire. L'accélération de leur insertion passait par des cours dans la langue scolaire et par le silence sur la langue familiale - comme si ces enfants étaient arrivés muets ou si leur langue n'était qu'un obstacle à l'apprentissage du nouvel idiome. Dans cette perspective, on se souvient que l'école conseillait aux parents d'abandonner la pratique de la langue identitaire.

Paradoxalement, certains gouvernements de pays d'émigration, connaissant la force d'appartenance de la langue, se sont inquiétés de la pérennité de son apprentissage chez les jeunes issus de leur migration. L'objectif avoué, à cette époque, était de permettre aux enfants de rentrer au pays sans difficulté d'adaptation. Cependant, les cours de langue et culture d'origine ont joué et jouent encore des rôles différents selon la migration et la durée de sa présence dans le pays d'accueil. Malgré les multiples recommandations officielles, ces cours restent marginaux, solitaires, souvent ignorés, quand ce n'est pas minimisés par beaucoup d'enseignants qui n'y voient encore qu'une cause de surcharge et de difficultés pour leurs élèves. La langue est alors pensée comme un système, un instrument neutre de communication, qui se remplace sans état d'âme, alors qu'elle est d'abord riche de valeurs sociales et symboliques.

RECHERCHES EN MIGRATION

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs, des enseignants, des membres d'associations en contact avec les populations migrantes ont initié des projets pédagogiques issus des résultats de recherches sur le bilinguisme et sur la scolarisation des enfants issus de la migration. Je retiendrai ici quatre pistes qui sont à la base de ces projets et veulent à la fois modifier le regard porté sur le bilinguisme en construction des enfants issus de familles migrantes et proposer de nouvelles pratiques scolaires: a) le bilinguisme est plutôt favorable au développement cognitif (contrairement à ce qui se disait jusque dans les années 70) quand il se développe dans des conditions socioculturelles favorables (entre autres, reconnaissance de la langue première et de son rôle identitaire, rapports de respect entre langues, développement de pratiques linguistiques variées et fréquentes dans différentes langues, etc.); b) l'espace scolaire, en tant que représentant de l'espace social pluri-lingue, se doit de rompre avec le monolingue qui l'a caractérisé jusqu'ici, pour offrir une place symbolique et réelle aux langues parlées par les élèves; c) les langues ne forment pas des ensembles clos mais présentent plus ou moins de ressemblances et de différences intéressantes à étudier et à mettre en perspective; d) les



EMMANUELLE, COLLÉGIENNE, APRES L'ÉCHANGE

TO:

Au niveau de l'allemand, quels progrès vous avez faits ? Est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait des progrès ?

EMMANUELLE:

Surtout au niveau de la compréhension. Je sais pas, peut-être qu'on voit la langue d'une autre façon, c'est moins une langue étrangère. Mais autrement, pour ce qui est grammaire et vocabulaire, je crois pas que j'ai beaucoup progressé là-dedans. Bon, parler, peut-être que les mots, les phrases sont plus faciles, mais ce qui est au niveau scolaire, je pense pas que ça va m'aider à faire de meilleures notes à l'école.

TO:

D'accord. Et puis justement, est-ce que votre attitude dans la langue, devant l'allemand, a changé ?

EMMANUELLE:

Ouui

TO:

Vous avez dit que c'est une langue moins étrangère

EMMANUELLE:

Oui

TO:

C'est une langue que vous aimez plus maintenant aussi ?

EMMANUELLE:

Je dirais pas que j'aime plus, mais, ça me fait moins bizarre à écouter, ça entre plus facilement, je sais pas. Car une langue étrangère, je sais pas, il faut quand même bien se concentrer pour que ça passe et tout. Ouais, je dois toujours me concentrer, mais c'est plus facile je veux dire.

**DENIS:**

(tire «die Züge» et met sa carte sur la feuille où se trouve déjà «das Pferd») parce que le déterminant commence par d

TEO:

(pose «la poule» avec «le cheval»): je connais la langue, c'est le français

KATIA:

(pose la vache en russe sur la bonne feuille) parce que les lettres se ressemblent et parce qu'il n'y a pas de déterminant

ORIM:

(met «la vacca» sur la feuille française avec «la poule» et «le cheval») parce que c'est le même déterminant

**VADIM:**

j'ai reconnu ma langue, c'est le russe.

LA MAITRESSE:

est-ce qu'on utilise le même alphabet ?

NANA:

non, le nôtre, c'est comme l'allemand, ya des majuscules.

JOSÉ:

l'espagnol c'est le même alphabet que le français.

LUIS:

c'est plus long, mon père m'a dit qu'il y a deux lettres de plus.

LA MAITRESSE:

on écrit ñ et on dit /gn/. Comment écrit-on /gn/ en français ?

Luis:

gn.

représentations, les attitudes face aux langues ont des liens avec les idées (les stéréotypes) qui circulent sur les populations qui les parlent et pourraient avoir des conséquences sur les aptitudes à apprendre ces mêmes langues.

Le champ des approches interculturelles, pour sa part, a mis en évidence les liens étroits et complexes existant entre langue(s), identité(s) et appartenance(s) et rendu visibles les conflits de loyauté, néfastes à la scolarité des enfants quand il y a déni ou mépris de langue. Pour promouvoir la réussite scolaire de ces enfants, des chercheurs ont alors proposé une plus grande égalité institutionnelle entre la langue du territoire et les langues de la migration, leur reconnaissance dans l'espace scolaire et une collaboration étroite entre enseignants suisses et enseignants étrangers. Toutes propositions ayant rarement été beaucoup plus loin que les bonnes intentions.

NOUVELLES TERRES EN VUE

Depuis peu, des chercheurs s'interrogent sur l'exploitation de l'impressionnante diversité de réseaux linguistiques apportés à l'école par de nombreux élèves et pensent que le jeu de cache-cache a assez duré. Il est temps de penser à des propositions pédagogiques articulant la langue scolaire, les langues nationales, les langues étrangères et les langues familiales des élèves. Toutes ces langues n'ont pas le même statut, ni socialement ni pour chaque élève: la langue dite maternelle est souvent langue seconde (parfois pour une majorité d'élèves), les langues nationales et les langues dites étrangères peuvent être des langues maternelles pour certains alors que des langues sont étrangères à chacun et que de nombreux idiomes familiaux des élèves n'ont aucune place dans l'espace scolaire. L'institution scolaire ne peut plus faire comme si ce ne sont que des locuteurs francophones monolingues qui apprennent l'allemand dès la 4^{ème} primaire à Genève ou que ce ne sont que des locuteurs germanophones qui apprennent le français à Zürich. La variété des biographies linguistiques est une richesse, un trésor trop souvent caché, à la fois pour ceux qui les possèdent, pour les jeunes autochtones monolingues et pour la société.

Ces constatations remettent fortement en cause la marginalisation dans laquelle sont tenus souvent les travaux des chercheurs «en interculturel», considérés comme valables certes «pour les enfants migrants» mais inopérants pour une généralisation à tous les élèves. Pourtant, l'intérêt de linguistes pour le bilinguisme de la population migrante (et nous avons la chance en Suisse d'avoir d'excellentes équipes aux universités de Neuchâtel et Bâle) et les recherches actuelles de certains didacticiens des langues permettent de revoir la question sous un autre angle et de commencer à lancer des projets pédagogiques initiés par les travaux anglo-saxons (principalement par les travaux d'Hawkins) et adressés à toute la population scolaire.

PERSPECTIVES

Les nouvelles pratiques proposées veulent faire du langage et des langues, à la fois des instruments riches de communication et des objets d'investigation, de curiosité et d'intérêt. Toutes les langues (maternelles, nationales, secondes, étrangères) sont concernées. J'aime à dire que les langues peuvent devenir plus intéressantes (ou au moins aussi intéressantes) pour les enfants que les derniers feuilletons télévisés. Elles ont ce génie propre de s'inscrire et d'inscrire chacun dans l'histoire et la géographie humaine. Elles font de chaque élève un détective à la recherche des solutions qu'elles ont trouvées pour résoudre la question de l'écriture, du rituel du conte, du masculin ou du féminin (du neutre parfois), etc.

Les pratiques tirées de l'approche initiée par Hawkins «Language Awareness» (traduit en français par l'équipe de linguistique de l'université de Grenoble par «Éveil au langage», auquel nous avons ajouté explicitement, en Suisse romande, les termes d'«Ouverture aux langues») visent a) la compréhension par les élèves des spécificités du langage: son développement, ses variations, les principes de communication et b) une sensibilisation aux langues et une approche de divers systèmes graphiques qui permettent de situer sa ou ses propre(s) langue(s) comme un ou des système(s) parmi d'autres (la découverte de différences phonologiques plus ou moins proches entre les langues latines -

livre, libro, livro -, la prise de conscience que le marquage du pluriel ou de l'accord des adjectifs peut se résoudre de plusieurs manières selon les langues, etc.).

Le principe d'altérité prend ici toute sa dimension en favorisant, dans le jeu d'aller-retour, la connaissance à la fois de langues autres et de sa ou de ses propres langues. Il n'est donc plus question d'une approche destinée aux seuls enfants allophones. Les langues, les variations de langue de tous les élèves sont dignes d'intérêt, d'investigation. Grâce aux activités proposées, chaque élève va pouvoir se décentrer, il va soumettre son seul point de vue linguistique à la comparaison avec d'autres systèmes et exprimer ses découvertes. Les élèves, qu'ils soient monolingues ou bilingues, s'affairent à trouver la clé de certaines énigmes à la fois linguistiques et historico-culturelles (la logique de dénomination des jours de la semaine est-elle la même en français, en allemand, en espagnol, en portugais et albanais?). Ils investiguent, découvrent, s'expriment à partir de leurs propres connaissances et ils sont sensibilisés à d'autres systèmes. Comme le dit Bernard Py, «chacune des langues est soumise à l'éclairage de l'autre». Et les enseignants s'enthousiasment également, se posant des questions nouvelles et n'ayant pas toujours de solution toute prête à disposition.

Tous ensemble et chacun à sa manière, les élèves vont se familiariser avec une façon de questionner le langage et les langues. Ils vont développer une certaine systématique de recherche. Fréquemment, ils auront l'occasion de s'exprimer et de communiquer avec leurs enseignants (titulaires de classe et enseignants de langue et culture) et leurs camarades sur le langage et les langues, exerçant ainsi un type de communication encore trop peu présent dans les classes, et pourtant source de réussite scolaire.

PROF. CHRISTIANE PERREGAUX

FPSE, Université de Genève

POUR MÉMOIRE:

Conférence suisse des Chefs de Département de l'Instruction Publique (CDIP), (1991). Déclaration de la CDIP et Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, Berne.

De Pietro, J.-F. (1995). *Vivre et apprendre les langues à l'école*. Babylonia, 2/95.

De Pietro, J.-F. (1997). *Des représentations de l'allemand à l'éveil aux langues*. Résonances, fév. 95.

Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge, University Press.

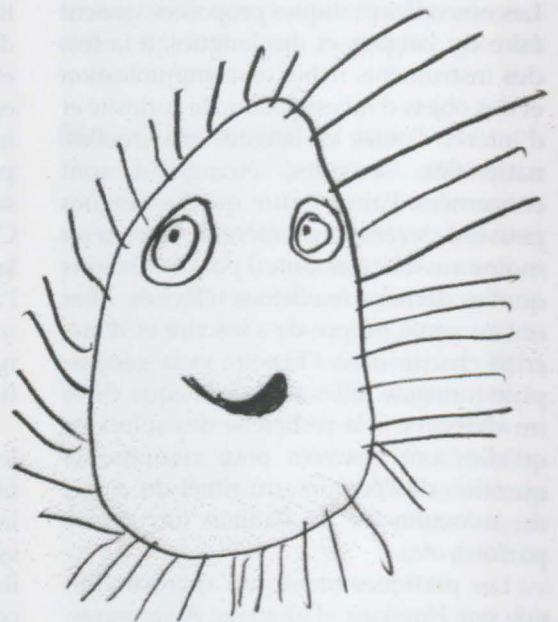
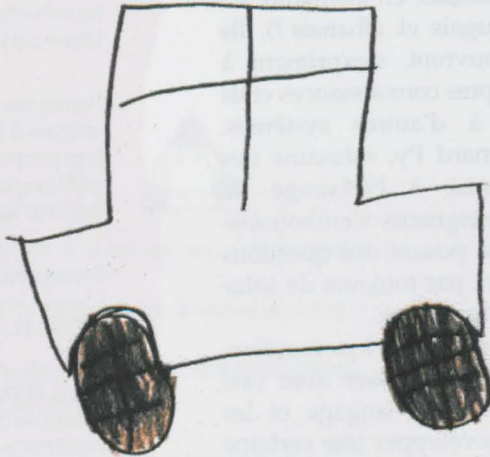
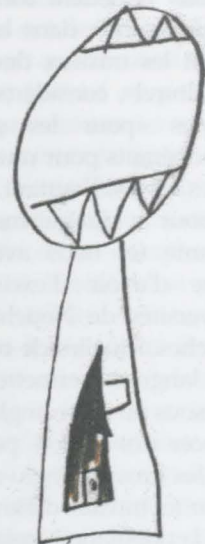
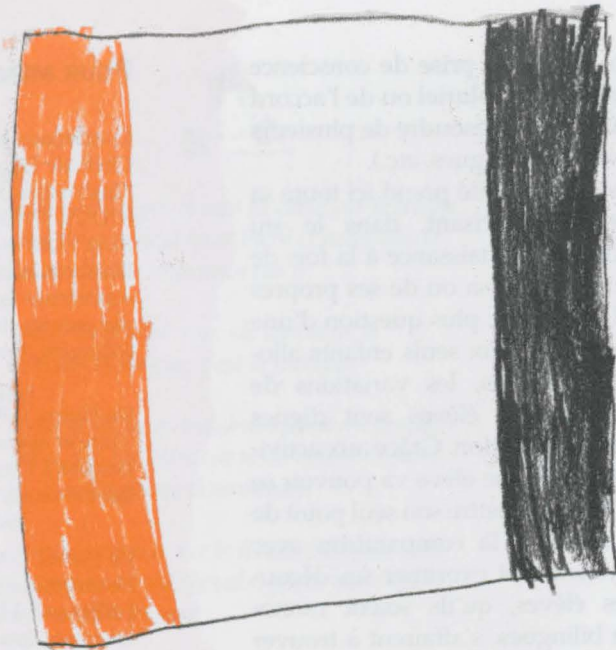
Perregaux, C. (1996). *Les langues à l'école: entre logique politique et logique pédagogique*. CDIP, Bulletin L2, 1/96.

Perregaux, C. (1995). *L'école, espace plurilingue*. LIDIL, 11/95.

Py, B. (1993). *Le bilinguisme en construction: quelques outils de réflexion*. Rapport final du Séminaire «Comment traiter le phénomène migratoire à l'école», Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne.

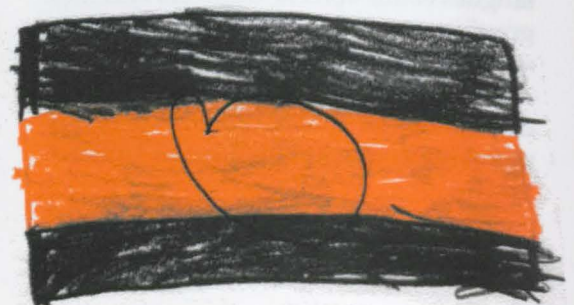
Roulet, E. (1982). *La pédagogie intégrée des langues*. Nathan, Paris.

Steiner, G. & Jehanbegloo, R. (1992). *Entretiens*. Editions du Félin.



MONICA 1P - PORTUGAIS

C'est le drapeau chinois.
 C'est une deborka parce
 qu'en arabe on joue avec.
 Les Allemands y ont aussi
 des voitures
 Parce qu'ici on parle le
 français et des fois ya du
 soleil et des fois pas.
 C'est le drapeau du
 Portugal, c'est la langue que
 je parle à la maison.
 C'est le drapeau espagnol
 parce que j'aime l'espagnol.



Die Nutzung von sprachlichem Wissen im Fremdsprachenunterricht*

DIE MULTILINGUALE KLASSE UND IHRE RESSOURCEN FÜR DEN ZWEITSPRACHUNTERRICHT

«Bicyclette» - «bicicletta» - «Fahrrad» - «bicycle». - Wer hätte Schwierigkeiten, diese Wörter nach den Ähnlichkeiten ihrer morphologischen Form zu gruppieren und zu sagen, welches sich von den andern klar unterscheidet und sich zu diesen, morphologisch gesehen, rein zufällig verhält? Ähnlichkeiten, welche die Wortgestalt betreffen, gibt es zwischen «Fahrrad» einerseits und «bicyclette» / «bicicletta» / «bicycle» andererseits keine.

Das kleine Beispiel macht darauf aufmerksam, dass eine Fremdsprache zu lernen nicht einfach bedeutet, eine neue Zielsprache isoliert und getrennt von den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen aufzubauen. Wer Sprachen lernt, setzt sein sprachliches Wissen ein. Dieses kann zum Beispiel im Wissen darüber bestehen, ob morphologische Analogiebildungen eine Chance haben, zur Zielsprache zu passen oder nicht. Wer Italienisch spricht, kann das französische Wort «bicyclette» durch die italienische Bezeichnung «bicicletta» erschliessen. Doch dass diese Analogiebildung zulässig ist, geschieht seinerseits nicht voraussetzungslos, sondern ist Resultat einer Erfahrung, eines Lernprozesses.

Das Beispiel legt auch die Annahme nahe, dass es didaktische Reflexe für den gesteuerten Fremdspracherwerb geben müsste, die das linguistische Verhältnis zwischen Ausgangssprache(n) und zu lernender Zielsprache berücksichtigt. Didaktisch gesehen müsste der Französischunterricht demnach in italienischsprachigen Schulen durch andere Akzente gekennzeichnet sein als der Unterricht in deutschsprachigen Schulen. Ob dies der Fall ist, bleibe dahingestellt. Tatsächlich verkompliziert sich die Ausgangslage des Fremdsprachenunterrichts, da man - als Folge von Migrationsbewegungen - kaum mehr davon ausgehen kann, eine sprach-

lich homogene SchülerInnenpopulation vorzufinden. Das bedeutet, dass die Erstsprache (L1) beispielsweise in der Deutschschweiz nicht einfach Deutsch ist, sondern dass Deutsch oft die Zweitsprache (L2) darstellt und das Feld der Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler von Albanisch über Türkisch und Tamilisch bis Portugiesisch, Spanisch oder Italienisch reicht. Das hat zur Folge, dass der «Zweitsprachenunterricht» - im Falle der deutschsprachigen Schweiz ist Französisch die L2 - oft einen «Dritt-» oder sogar «Viertsprachunterricht» darstellt. Dieses Faktum dürfte bestens bekannt sein. Französischlernen an den Schulen der deutschsprachigen Schweiz ist mit der Situation konfrontiert, dass sehr unterschiedliches sprachliches Wissen in den Klassen vorhanden ist.

So haben beispielsweise die meisten Ausländerkinder der zweiten Generation einen schweizerdeutschen Dialekt ungesteuert und die deutsche Standardsprache im Deutschunterricht gesteuert erworben, wobei anzumerken ist, dass dieser in den Regelklassen als Muttersprachenunterricht erteilt wird, dies ungeachtet der Präsenz von ausländischen Schülerinnen und Schülern. Neuzugezogene Ausländerkinder erhalten neben dem ausserschulischen ungesteuerten Erwerb des Schweizerdeutschen anfänglich Deutsch-Förderunterricht für Fremdsprachige, bevor sie den meist für Muttersprachler konzipierten Deutschunterricht der Regelklassen besuchen. Wie auch immer diese Lerner-

* Der hier vorliegende kleine Beitrag schliesst in essayistischer Form einige Überlegungen an die Ergebnisse eines Forschungsprojekts im Rahmen des NFP 33 (Die Wirksamkeit unseres Bildungssystems) an. Das Projekt «Der Zweitsprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem» (Laufdauer 1994-1996) versuchte in einem qualitativen Zugriff in Form einer mikrodidaktischen und linguistischen Analyse zu beschreiben, wie Hochdeutsch und Französisch im jeweiligen Anfangsunterricht praktisch im Unterricht vermittelt werden. Beobachtet wurden während zwei Jahren drei Unterstufen- (1. bzw. 2. Klasse) und vier Mittelstufenklassen (5. bzw. 6. Klasse).

fahrungen konkret aussehen mögen, in jedem Fall haben die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler die Kompetenz entwickelt, in ihren sozialen Welten die kommunikativen Anforderungen mit (mindestens) zwei sprachlichen Codes zu bewältigen, diese Codes mittels Code-Switching in spontaner und sprachökonomisch sinnvoller Weise nutzbar zu machen und oft auch zum Ausdruck ihrer (bi-)kulturellen Identität zu verwenden. Hinzu kommt das Erkennen von strukturellen Analogien und Unterschieden zwischen den involvierten Sprachen, v.a. auf morphosyntaktischer Ebene, sowie - im Falle des gesteuerten Zweitspracherwerbs - die Erfahrung mit bestimmten Sprachlerntechniken. Diese Kompetenzen, die sehr stark von der individuellen Sprachbiographie bestimmt sind, bilden insgesamt ein grosses Potential an Ressourcen, die im Unterricht nutzbringend eingesetzt werden können.

Im Französischunterricht sind es gerade etwa die italienisch-, spanisch- oder portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schüler, die die Fähigkeit zum Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen Wörtern ihrer Erstsprache und der Zielsprache in den Unterricht einbringen können.

Es fragt sich, inwiefern der praktizierte Fremdsprachenunterricht auf diese Situation reagiert und die Ressourcen, welche mit dem sprachlichen Wissen der Schülerinnen und Schüler vorliegen, funktional für das Lernen nutzt. Dabei soll aber die Frage nicht unterschlagen werden, inwiefern die Schule, d.h. Lehrerinnen und Lehrer überhaupt diese Ressourcen wirklich nutzen können. Die erwerbstheoretische Wünschbarkeit der Nutzung könnte ihrerseits nämlich torpediert werden durch bestimmte nachteilige Rahmenbedingungen des Schulunterrichts. Zu denken ist etwa an die Grösse der Lerngruppe, das Zeitbudget oder die durchschnittliche didaktische und fremdsprachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, die sie von ihren Ausbildungsgängen her mitbringen.

«BONNE CHANCE!» - LA MACHINE D'INSTRUCTION

Der Französischlehrgang «Bonne chance!», der in vielen öffentlichen Schulen der deutschen Schweiz zum Einsatz kommt, legt alles darauf an, dass Schülerinnen und Schüler auch im Anfangsunterricht

möglichst frühzeitig zielsprachlich partizipieren können. Diese Prämisse ist für die Kommunikation im Unterricht entscheidend. Methodisch gesehen bietet sich da das Muster des reproduktiven oder - wie der Lehrgang es nennt - «imitativen» Lernens an. Schülerinnen und Schüler arbeiten im Anfangsunterricht mit Mustersätzen, die lexikalisch variiert werden. Das Lehrmittel präzisiert dabei, wie die Lehrperson die neue Struktur einführen soll. So heisst es etwa im Lehrmittel:

«Prof.: *Jean-Luc, tu vas au musée.
Qu'est-ce que tu prends ? Le tram
ou le vélo ?*

Jean-Luc: *Le vélo.*

Prof.: *Alors, tu dis: Je prends le vélo*

Jean-Luc: *Je...»*

(Bonne chance! Livre du professeur 1994, S.137).

Die Realisierung der Neueinführung dieser Übung sieht in einer der beobachteten Klasse wie folgt aus:

«Lehrp.: *Michel äh qu'est-ce que tu prends
pour aller au cinéma - tu viens ici
et tu prends un véhicule - qu'est-ce
que tu prends pour aller au cinéma
- alors je prends*

M.: *Je prends un hélicoptère*

Lehrp.: *Je prends l'hélicoptère - toute la
classe*

Cl.: *Je prends l'hélicoptère*

Lehrp.: *Très bien - prends l'hélicoptère avec
toi - et maintenant - äh Monique -
tu vas tu veux aller - au cirque -
qu'est-ce que tu prends»*

(Sequenz in der Klasse A nach 3/4 Jahren Französischunterricht (24.4.95) ; Ende 5.Klasse).

Diese Reihenübungen oder Pattern-Drill-Situationen erlauben es, die ganze Klasse miteinzubeziehen, und reagieren damit auf die spezifische Situation institutionellen Lernens in Grossgruppen. Sie erlauben grösstmögliche Beteiligung bei kleinstem Einsatz von Zeit. Man kann einzelne Schülerinnen und Schüler aufrufen oder die Klasse dazu auffordern, den Satz im Chor nachzusprechen oder aber auch das Frage-Antwort-Muster insgesamt an die Klasse abtreten. Das zitierte Beispiel zeigt zudem, wie stark das sprachliche Handeln der Lehrperson seinerseits durch die Vorgaben des Lehrmittels vorprogrammiert wird.

Ein weiterer Übungstypus besteht in der spielerischen Reproduktion von schriftlich fixierten Dialogen, die zumeist auswendig gelernt und vorgespielt, in selteneren Fällen auch umgeschrieben und so modifiziert vor der Klasse präsentiert werden. Diese Lernsituation erlaubt es, dass in kleineren Gruppen der Text bearbeitet wird und dass alle an der Lernsituation partizipieren können. Die in diesen beiden Lernsituationen stattfindende Sprachaufnahme sollte dann in offeneren Gesprächssituationen «verflüssigt», flexibilisiert und angewandt werden. Die didaktische Funktion der metasprachlichen Reflexion, gemeinhin «Grammatik» genannt, sollte einzig dazu dienen, den Sprechenden zu mehr Sicherheit in der korrekten Verwendung der Zielsprache zu verhelfen.

Beobachtbar ist nun, dass Lehrerinnen und Lehrer ausführlich Gebrauch machen von Aufgaben, die sich durch einen hohen Grad an Materialgestützttheit auszeichnen. Das können Folien, Aufgabenblätter oder sprachliche Inputs sein, die die Antwortmöglichkeit lexikalisch wie grammatikalisch festlegen. Sprache erscheint so auf der Seite der Lernenden - teilweise auch der Lehrenden - als zitierendes Objekt, welches dem Text und den Regeln der Aufgabensituation gehorcht.

Das bedeutet andersherum, dass offenere Aufgabenstellungen¹ weit seltener zu beobachten sind. Zu vermuten ist, dass solche durch die Lehrpersonen vermieden werden, weil die Partizipationsquote der jeweiligen Klasse angesichts solcher Situationen rapide absinkt. Die mündliche Teilnahme beschränkt sich dann auf wenige Schülerinnen und Schüler. Darunter befindet sich ein hoher Anteil an Kindern, die eine romanische Erstsprache sprechen, aber auch an anderen Alloglotten, die bereits über die Erfahrung des Zweitspracherwerbs verfügen.

1 Offen soll einmal den Grad an Sprachmaterialgestützttheit, aber auch die Komplexität der Lösungsanforderungen meinen. Ob jemand aufgefordert wird, die zielsprachliche Bezeichnung für «Fahrrad» zu liefern oder durch die Frage «Qu'est-ce qui s'est passé?» aufgefordert wird, zielsprachlich eine Hörsequenz zusammenzufassen, macht einen grossen Unterschied aus. Im einen Fall ist «nur» lexikalisches Wissen erforderlich, im anderen Fall prozedurales, morphosyntaktisches und textgenierendes Wissen.

«GÖÖT VO 'BOOT' US»

Allein, wie einfach, eng und programmiert Aufgabenstellungen auch sein mögen - der Fehler im System einer maschinellen Instruktion steckt in den Lösungsversuchen, die auf Aufgabenstellungen reagieren. Schülerinnen und Schüler generieren bekanntlich nicht nur «richtige» und «vollständige» Antworten im Sinne des eng eingegrenzten und definierten Wortmaterials, sondern Lösungen, welche diesen engeren Aufgabenbereich verlassen. Aus der Perspektive der Lehrperson ergibt sich dabei das Problem der Evaluation - einer flexiblen, zielsprachlich korrekten, nachvollziehbaren (oder pädagogisch «wertvollen») und unterrichtsökonomisch angemessenen Auswertung und Weiterverwendung der Beiträge von Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Dazu ein kleines Beispiel, das zumindest diese Momente von überraschendem Lösungswissen auf Seiten der Klasse und der dadurch gegebenen Herausforderung an die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen illustrieren soll. Es kann - obwohl es sich nur um ein lexikalisches Problem handelt - zudem stellvertretend dafür stehen, dass allgemein einige Probleme mit der Wahrnehmung und dem Umgang von Ressourcen im Fremdsprachunterricht zusammenhängen.

Die Lehrperson fragt, was «das Schiff» auf Französisch heisst:

«Lehrp.: *Französisch ds Wort he - guet*
- merci viumau -
auf französisch das Wort he
- gut - danke vielmals

Nino (ital.): *la nave [nav]*

Lehrp.: *la nave (LACHT) la nave*

Aishe (alban.): *la barque*

Lehrp.: *nid ganz - vo «Boot» - gööt vo*
Boot us nicht ganz - von «Boot»
- geht von «Boot» aus

Nino (ital.): *(unverständlich)*

Lehrp.: *nei i ha's no nid gseit isch ganz*
neu - vilech weiss es öpper -
Pedro nein ich hab's noch nicht
gesagt, es ist ganz neu - viel-
leicht weiss es jemand

Pedro (span.): *was ?*

Lehrp.: *un bateau*

Pedro (span.): *ah ja bateau»*

(Sequenz in der Klasse B nach $\frac{3}{4}$ Jahren Französischunterricht (24.4.95); Ende 5.Klasse).

Die Lehrperson sucht das französische Wort für «Boot». Die Frage nach dem entsprechenden Wort initiiert eine Suche nach dem entsprechenden Wort und generiert unbeabsichtigt eine Vielzahl von Lösungsversuchen, welche allesamt aus dem sprachlichen Fundus der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler stammt. Nino bringt den Vorschlag «la nave» [nav], einer auf die französische Lautstruktur modifizierte Analogie zum italienischen «la nave» [na:ve], eine Leistung, die die Lehrerin nur mit zweifacher Wiederholung und einem Lachen quittiert. Obwohl dieser Versuch lexikalisch gesehen nicht zu einer korrekten Lösung (le navire) geführt hat, handelt es sich um eine kluge Strategie, bei der Nino zeigt, dass er imstande ist, das italienische Ausgangswort als Basis für eine Umsetzung in ein Wort ([nav]) zu benutzen, das nach den phonetischen Regeln des Französischen ein zielsprachliches Wort sein könnte.²

Die albanischsprachige Aishe nennt anschliessend ein korrektes französisches Wort, wiederum aus ihrer Erstsprache (barkë) = «Boot») hergeleitet, was aber die Lehrperson nur als teilweise akzeptabel evaluiert, wohl weil sie es semantisch mit dem deutschen Wort «Barke» gleichsetzt. Ausgerechnet die Lehrperson greift nun als vermeintliche Hilfe für die Schülerinnen und Schüler auf eine Analogie zurück, die etymologisch allerdings falsch ist: Im Unterschied zu den sprachlich echten Analogien der Schülervorschläge hat «Boot» mit dem angepeilten Zielwort «bateau» nämlich nur eine rein zufällige lautliche Ähnlichkeit! Die Strategie der Lehrerin führt zu keinem Ergebnis.

² Unseres Erachtens liegt hier auch einer der Gründe, warum für Deutschsprachige das Englische mindestens anfänglich als leichter empfunden wird. Strukturelle Ähnlichkeiten v.a. im morphosyntaktischen und lexikalischen Bereich ermöglichen in vielen Fällen z.B. das Verständnis von neuen Wörtern. Mit Blick auf die Deutschschweizer Schulsituation muss fairerweise gesagt werden, dass zu dieser passiven Kompetenz im Englischen nicht nur die deutsche Erstsprache, sondern auch die bereits erworbenen Französischkenntnisse beitragen. Das Englische hat neben dem germanischstämmigen einen hohen Anteil an romanischstämmigem Wortschatz, was sich in Morphologie und Syntax (z.B. bei der Steigerung der Adjektive) auswirkt. In vielerlei Hinsicht besitzt die englische Syntax grössere Ähnlichkeiten mit der französischen als mit der deutschen (Konditionalsätze, Wortstellung im Nebensatz usw.).

³ James & Garrett (1991:12ff.) nennen fünf Bereiche: affektiver Bereich, sozialer Bereich, 'Power'-Bereich, kognitiver Bereich und Performance-Bereich.

Die eine romanische Erstsprache Sprechenden in der Klasse wählen somit Strategien der Analogiebildung, deren Resultate durch die Lehrperson mehrheitlich negativ ausgewertet werden. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Möglich ist, dass die Lehrperson aus didaktischen Motiven heraus das Vokabular auf das Zielwort «bateau» einschränken möchte - oder aus ökonomischen Motiven das in der Übung vorgesehene Zielwort eingeführt haben will, um die nächste Sequenz einleiten zu können; sicher ist jedoch auch, dass sie mit den Analogiebildungen mangels eigener zielsprachlicher Kenntnisse nichts anzufangen weiss. Das Beispiel signalisiert, dass sprachliche Ressourcen vorliegen, die nicht genutzt werden.

LANGUAGE AWARENESS

Ein Ansatz des Sprachunterrichts, der auf das (unbewusste) vorhandene Sprachwissen bei Lernenden aufbaut, dieses erweitern und bewusst machen will, wurde Anfang der 80er Jahre in Grossbritannien entwickelt und mit dem Etikett Language Awareness bezeichnet. Dabei soll Sprache in verschiedenen Bereichen in ihren vielfältigen Formen und Funktionen erfahrbar gemacht und metalinguistisches Wissen aufgebaut werden.³ Ein wichtiges Element eines solchen Unterrichts ist die Nutzung von Ressourcen aus dem Sprachwissen der in einer Klasse versammelten Schülerinnen und Schüler. Die Präsenz von einheimischen und fremdsprachigen Kindern in einer insgesamt multilingualen Klasse birgt ein riesiges Potential an Kenntnissen verschiedener Sprachen und kommunikativer Verhaltensweisen, die nutzbar in Sprach- und Sachunterricht integriert werden können. Gerade die Fremdsprachigen machen dabei die äusserst positive Erfahrung, dass ihre erstsprachlichen Kenntnisse, ihre bisherigen Lernerfahrungen, ihr Umgang mit mehreren Sprachen im Alltag als Kompetenzen begriffen werden und dass somit ihre Fremdsprachigkeit nicht nur aus der Optik des «Defizits» betrachtet wird. Dies bedeutet freilich auch, dass die Lehrkräfte sich vermehrt auf die Realität einer vielsprachigen Schülerschaft einstellen und deren spezifischen Kompetenzen wahrnehmen, darauf eingehen und selbst bereit sein müssen, ihr Sprachwissen lau-

fend zu reflektieren und zu erweitern. Die dazu erforderlichen Kompetenzen erwachsen jedoch nicht spontan aus einer neuen Einstellung oder Haltung heraus, sondern sie sind von einem spezifischen Wissen (primär auch ganz einfach von den entsprechenden zielsprachlichen Kenntnissen) abhängig, welches in der Lehrerinnen- und Lehrer-Aus- und Weiterbildung in einer spezifischen Sprachdidaktik vermittelt und in Lehrgänge eingearbeitet werden müsste. Abzuschätzen wäre, inwiefern die Lehrerin als Allrounderin und der Lehrer als Universalist auf der Primarschulstufe die hohen Anforderungen an einen solchen Sprachunterricht auch noch leisten können.-

MARTINA SPÄNI

Universität Bern, Institut für Pädagogik

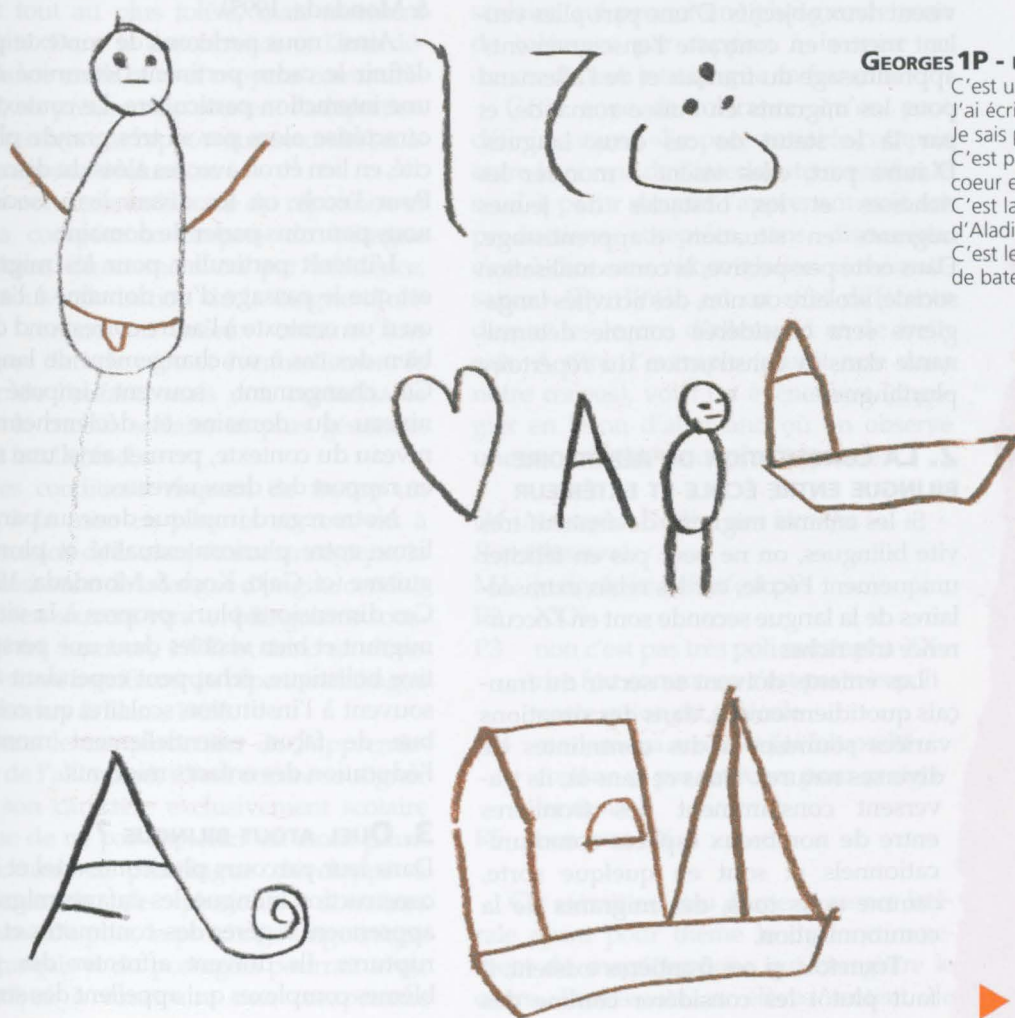
HANSMARTIN ZIMMERMANN

Université de Genève, Département d'allemand

BIBLIOGRAPHIE:

James, Carl & Peter Garrett (1991). «The Scope of Language Awareness». In: Carl James & Peter Garrett (eds), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman (Applied Linguistics and Language Study), 3-20.

Van Lier, Leo (1995). *Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin (Penguin English Applied Linguistics).



GEORGES 1P - FRANÇAIS

C'est un chinois. Il fait du Karaté.
 J'ai écrit des lettres en arabe.
 Je sais pas.
 C'est parce que j'aime le français, ya un coeur et «aime» ça commence par «a».
 C'est la langue du désert, la langue d'Aladin.
 C'est le portugais. Ils ont beaucoup de bateaux.

Le bilinguisme:

un atout dans l'acquisition d'une troisième langue?

ZUSAMMENFASSUNG

Die Verfasser präsentieren eine Untersuchung, die zeigt, dass die strategischen Sachkenntnisse, welche die fremdsprachigen Kinder während ihres Erlernens der französischen Sprache in der Welschschweiz entwickelt haben, kaum beim Erlernen der deutschen Sprache eingesetzt werden können, da die Anpassungskontexte und der Status dieser beiden Sprachen dermassen voneinander abweichen.

1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le présent article est issu d'une recherche menée à Neuchâtel et à Lausanne dans le cadre du PNR (programme national de recherche) 33 et portant sur l'apprentissage du français et de l'allemand par des enfants migrants primo-arrivants, essentiellement portugais.

Cette recherche pose deux questions principales:

- Peut-on observer des continuités et des ruptures entre les apprentissages scolaire et non scolaire d'une nouvelle langue ?
- Un bilinguisme initial favorise-t-il l'acquisition d'une troisième langue ?

Concrètement, ces deux questions visent deux objectifs. D'une part, elles veulent mettre en contraste l'enseignement/apprentissage du français et de l'allemand pour les migrants en Suisse romande, et par là le statut de ces deux langues. D'autre part, elles visent à montrer les richesses et les obstacles de jeunes migrants en situation d'apprentissage. Dans cette perspective, la contextualisation sociale, scolaire ou non, des activités langagières sera considérée comme déterminante dans la construction du répertoire plurilingue.

2. LA CONSTITUTION DU RÉPERTOIRE BILINGUE ENTRE ÉCOLE ET EXTÉRIEUR

Si les enfants migrants deviennent très vite bilingues, on ne peut pas en féliciter uniquement l'école, car les relais extrascolaires de la langue seconde sont en l'occurrence très riches.

Les enfants doivent se servir du français quotidiennement, dans des situations variées soumises à des contraintes de diverses natures. Dans ce sens-là, ils traversent constamment des frontières entre de nombreux espaces communicationnels et sont en quelque sorte, comme nous tous, des migrants de la communication.

Toutefois, si ces frontières existent, il faut plutôt les considérer comme des

objets construits et non pas érigés à l'avance une fois pour toutes. En matière de communication, il serait réducteur d'opposer d'emblée et radicalement l'école et l'extérieur. En effet, nos données montrent combien les échanges de part et d'autre de la frontière institutionnelle sont variables et parfois inattendus. Il n'est pas rare de voir par exemple une interaction scolaire se redéfinir dans un moule plus informel suite à l'arrivée d'un interlocuteur extérieur, à un changement de thème ou de langue. De même, on observe parfois en milieu extrascolaire des échanges qui semblent reproduire des relations de tutelle typiques de la classe (cf. Gajo, Koch & Mondada, 1995).

Ainsi, nous parlerons de contexte pour définir le cadre pertinent déterminé dans une interaction particulière. Le contexte se caractérise alors par sa très grande plasticité, en lien étroit avec les aléas du discours. Pour l'école ou les divers lieux sociaux, nous pourrions parler de domaine.

L'intérêt particulier pour les migrants est que le passage d'un domaine à l'autre ou d'un contexte à l'autre correspond dans bien des cas à un changement de langue. Ce changement, souvent imposé au niveau du domaine et déclencheur au niveau du contexte, permet ainsi une mise en rapport des deux niveaux.

Notre regard implique donc un parallélisme entre pluricontextualité et plurilinguisme (cf. Gajo, Koch & Mondada, 1996). Ces dimensions pluri, propres à la vie du migrant et bien visibles dans une perspective holistique, échappent cependant trop souvent à l'institution scolaire, qui contribue de façon essentiellement mono à l'éducation des enfants migrants.

3. QUEL ATOUT BILINGUE ?

Dans leur parcours pluricontextuel et leur construction bilingue, les enfants migrants apprennent à gérer des continuités et des ruptures. Ils doivent affronter des problèmes complexes qui appellent des straté-

gies originales. Même au tout début de leur séjour et sans grands moyens en langue seconde, on attend d'eux un comportement performant dans diverses situations de communication. Ils comptent alors beaucoup sur ce qu'on peut appeler la compétence stratégique (cf. Canale & Swain, 1980). Cette compétence leur permet de maintenir la communication malgré des outils linguistiques limités. Nous pensons qu'elle se développe en même temps et parfois conflictuellement avec la langue seconde.

Nous pouvons alors imaginer qu'elle constituera un atout du bilingue quand celui-ci affrontera une nouvelle langue, dans notre cas l'allemand. Le bilingue devrait bénéficier de stratégies efficaces dès le début de ce nouvel apprentissage.

Cependant, nous constatons que cet atout potentiel peine à s'actualiser, notamment à l'école, où le recours à l'ensemble des langues (alternance codique, «mélange» de langues), qui constitue un des moyens de la compétence stratégique, est généralement tout au plus toléré, mais rarement exploité. Dans la concurrence et l'interdépendance entre buts et moyens communicatifs, on préfère trop souvent l'adaptation des premiers par rapport aux seconds, seuls au centre de l'évaluation.

La non-reconnaissance du répertoire et de la compétence propres du bilingue implique, directement ou par incidence, une sous-valorisation de la langue d'origine, conçue au mieux comme une richesse dans le vécu et éventuellement le futur de l'enfant, mais non capitalisable dans le travail scolaire et plus généralement intellectuel.

Ces conditions risquent de mettre un frein à la mise en place et en tout cas à l'expression de la compétence stratégique, la dévalorisation de la langue d'origine conduisant bien souvent vers un bilinguisme sous-tractif (cf. Lambert, 1974) et donc un développement insuffisant du répertoire bilingue (cf. Hamers & Blanc, 1989).

Dans le cas particulier de l'apprentissage de l'allemand, il faut encore souligner que son caractère exclusivement scolaire risque de ne pas exploiter un atout pluricontextuel et plurilingue développé à l'articulation de plusieurs domaines sociaux. De plus, la proximité linguistique du français et du portugais pourrait avoir contribué à construire une compétence

bilingue de proximité, utilisable seulement partiellement dans le maniement d'une langue ressentie comme plus éloignée.

4. LA PLACE DE L'ALLEMAND DANS LE RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE DES ENFANTS DE MIGRANTS

Même si les objectifs pédagogiques déclarés, en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand, sont avant tout communicatifs, le statut de cette langue dans l'école est bien différent de celui du français. En effet, le français est tour à tour (et parfois en même temps) un objet de connaissance scolaire et la langue de communication, dans laquelle va se négocier l'information, dans laquelle aussi on tentera de lever les malentendus. En revanche, l'allemand reste un objet de connaissance à propos duquel on parle en français ou dans une autre langue partagée uniquement par les élèves (dans notre recherche, principalement le portugais). Ainsi, pour les apprenants que sont les enfants de migrants, l'allemand est avant tout une discipline scolaire, qui permet une plus grande zone de tolérance par rapport à la mise en œuvre de leur interlangue en français.

Cette zone de tolérance, qu'on peut définir comme «l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématization» (Py, 1993), est en effet différente durant les leçons d'allemand et de français. A titre d'exemple (plutôt rare dans notre corpus), voici un événement langagier en leçon d'allemand où on observe une zone de tolérance plutôt grande:

(M=Mustapha, E=élève non identifié,

P=professeure)

M1 je rigole ici hein c'est pas

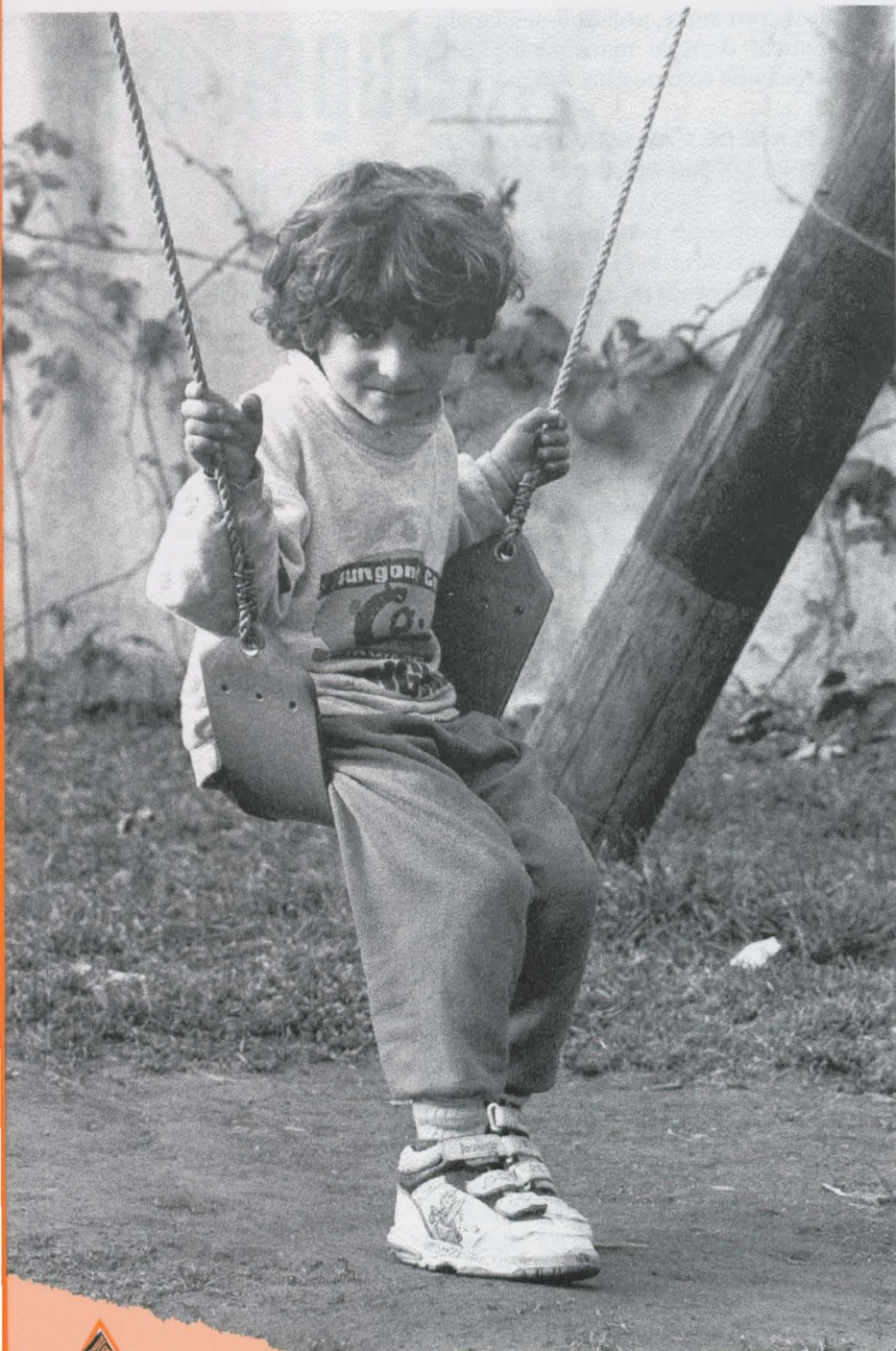
E2 XXX

P3 non c'est pas très poli mustapha XX
rire fort comme ça c'est pas très poli
parce qu'on est à l'école

M4 madame ça arrête et j'ai fait pscht
comme ça pas marcher pour ça rigoler moi\

P5 bon jetzt XX

Cet extrait est issu d'une séquence latérale ayant pour thème le dysfonctionnement du magnétophone qui enregistre le cours. Professeure et élèves tentent de

**FITIM:**

(va poser sa carte sur la feuille russe): j'ai mis «ça» là parce qu'il n'y a pas de déterminant.

LA MAITRESSE:

pourquoi tu ne peux pas me dire le nom, pourquoi tu dis «ça»?

FITIM:

quand c'est une langue qui a notre écriture, même si on la connaît pas, on peut essayer de lire.

connaître la cause du problème. Dans cette séquence, qui échappe à tout objectif pédagogique, Mustapha produit un énoncé qui s'appuie sur les connaissances actuelles de son interlangue (M4). Alors que la forme de cet énoncé s'éloigne passablement des normes standard de la langue cible, P5 entérine le contenu et la forme de l'énoncé par un «bon», pour revenir tout de suite après à la tâche principale (effectuer des calculs en allemand). Ce réamorçage coïncide avec un changement de langue (jetzt», etc.).

La zone de tolérance par rapport au français peut aussi se restreindre fortement, par exemple dans cette tâche de lecture à haute voix d'un poème durant une heure de français:

(L=Liliana, S=Sandra, P=professeur)

- L1 et un p'tit chien... [i] et deux lapins
et des [v]ouquets de fleurs de toutes
[IEzklœr]
P2 les/ non: de toutes les couleurs
S3 les couleurs
L4 de toutes les [klœr]
P5 COULEURS
L6 couleurs
P7 ouais

La forme oralisée produite par Liliana de la graphie «les couleurs» heurte le sentiment normatif des «experts de la langue cible» que sont à la fois l'enseignant et Sandra, voisine de Liliana. Progressivement (L4 et L6), la forme produite par Liliana s'approche de la norme de la langue cible, norme instituée et matérialisée dans la classe par le «modèle» donné conjointement par P et S.

Cette diversité de réactions de la part des interlocuteurs pour l'élève de français ne se produit pas pour l'élève d'allemand. En allemand, les élèves ne sont confrontés qu'à un seul «expert» (l'enseignant) et les tâches à accomplir sont souvent du même ordre (beaucoup de lecture oralisée et d'imitation de dialogue).

La dimension rituelle liée à l'apprentissage de l'allemand est très forte et laisse peu de place à l'exploration linguistique que constituent les mouvements d'autostructuration et d'hétérostructuration de l'interlangue¹. Ces mouvements sont en revanche beaucoup plus complexes et diversifiés dans l'apprentissage du français ou quand la classe d'allemand fait intervenir un interlocuteur extérieur. Si les enfants migrants ont développé une faculté particulière d'exploration linguistique, cette remarque confirme les obstacles évoqués plus haut concernant l'actualisation de cette faculté. Ces enfants devraient pouvoir réinvestir les savoirs pratiques développés dans des contextes pluriels au cours de l'acquisition du français. Malheureusement, les conditions d'apprentissage de l'allemand font que ces savoirs pratiques restent sans objet.

5. L'ÉCOLE ET LE PLURILINGUISME: VERS UN ÉVEIL DE L'INSTITUTION

A ce jour, nulle étude scientifique convaincante ne peut démontrer l'existence d'un atout bilingue, tant ce domaine d'investigation reste lié à des contextes idéologiques, relayés par des volontés politiques en matière de langue et d'éducation. En revanche, une étude détaillée des échanges verbaux auxquels participent les enfants de migrants, en classe et en dehors, permet de mettre en évidence des différences au niveau des observables linguistiques entre les processus d'acquisition du français et de l'allemand. La variété de ces observables, interprétables comme les traces discursives d'un processus cognitif d'apprentissage, est incontestablement plus riche pour le français que pour l'allemand, utilisé dans des échanges plus fortement ritualisés, voire stéréotypés.

A côté de son incapacité institutionnelle à exploiter les savoirs pratiques acquis dans l'apprentissage d'une L2 pour l'apprentissage d'une L3, l'école semble également peu prête à prendre en compte

le répertoire linguistique global des élèves. Il n'est pas question ici d'accuser les savoir-faire des enseignants, mais bien de mettre en cause l'idéologie fortement monolingue qui caractérise encore l'école romande. C'est tout un pan du répertoire linguistique des enfants de migrants - leur(s) langue(s) première(s) - qui se trouve invalidé par l'école francophone, dans laquelle, par ailleurs, l'allemand est davantage une discipline qu'une langue. Une meilleure connaissance du phénomène que constitue l'acquisition d'une langue, une plus grande prise en compte de la diversité des contextes qui formatent l'objet «langue à apprendre», bref un éveil aux langues et au processus d'acquisition au sein de l'institution scolaire paraît nécessaire pour que les chances de réussite scolaire des enfants de migrants augmentent quelque peu. Cet éveil à la pluralité des répertoires langagiers est nécessaire pour prendre du recul par rapport à notre ethnocentrisme linguistique qui nous fait voir le monolinguisme comme le cas normal et le bilinguisme comme un cas particulier de double monolinguisme. Un répertoire plurilingue n'est pas un alignement de caissons étanches renfermant les langues auxquelles le locuteur a accès. Il détermine au contraire des compétences propres aux locuteurs bilingues que l'école est bien en peine d'évaluer, faute de reconnaissance sociale suffisante de ces compétences, caractérisées par l'alternance codique (code-switching, cf. par exemple Lüdi (Ed.), 1987), la restructuration de certaines zones du système de la langue source sous l'influence de la langue cible (Grosjean & Py, 1991) ou encore une créativité lexicale et syntaxique dans la langue cible qui échappe aux normes de cette dernière.

Nous espérons que l'étude réalisée dans le cadre du PNR 33 contribue à la reconnaissance sociale et à l'exploitation pédagogique des phénomènes linguistiques propres au bilinguisme.

LAURENT GAJO

Assistant
Universités de Lausanne et de Neuchâtel

DR. MARINETTE MATHEY

Maitre-assistante
Université de Neuchâtel

BIBLIOGRAPHIE

- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1/1.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1995). Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires. *Langage et Société* 72.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA* 64.
- Grosjean, F. & Py, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, 27, 2, 35-60.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education, in: Aboud, F. E. & Meade, R. D. (eds.), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lüdi, G. [Ed.]. (1987). *Devenir bilingue-parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang (Exploration).
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire. *AILE*, 2, 9-24.

1 Py (1989-91) définit deux mouvements complémentaires dans le processus de développement de l'interlangue. Les mouvements d'autostructuration peuvent s'observer dans les énoncés de l'apprenant qui dévoilent un fragment de l'état du développement de son interlangue; les mouvements d'hétérostructuration renvoient aux interventions de l'expert (le natif, l'enseignant, ou encore un apprenant plus avancé) qui, sous différentes formes et avec différents objectifs, aident, corrigent, guident, infléchissent, contrôlent les mouvements d'autostructuration (cf. aussi Matthey, 1996).



MÉLANIE, COLLÉGIENNE, APRES L'ÉCHANGE:

TO:

Est-ce que maintenant vous avez une autre attitude devant la langue, devant l'allemand ?

MÉLANIE:

Je pense.

TO:

Est-ce que vous l'aimez plus ?

MÉLANIE:

Ouais, j'aime peut-être un peu plus, ça devient plus facile. Et puis, oui, j'aimerais bien continuer à être, presque bilingue quoi! (rires) Enfin, j'aimerais continuer à apprendre, ce serait chouette!



JÉRÔME, COLLÉGIEN, APRES L'ÉCHANGE:

TO:

Comment est-ce que vous évaluez globalement cette expérience ?

JÉRÔME

Ben je crois que c'était une bonne expérience. Bon déjà j'ai dû, je crois que j'ai dû prendre ma responsabilité, et puis, par rapport à la langue aussi, ça m'a aidé, en tous cas, je crois que ça m'aide. Bon, j'ai pas pu, je n'ai plus parlé beaucoup l'allemand depuis que je suis revenu

TO:

Vous avez perdu de nouveau un peu vous pensez ?

JÉRÔME

Euh, je pense un petit peu. Disons qu'on n'a pas beaucoup l'occasion de le pratiquer.

TO:

Vous n'êtes pas en maturité bilingue ?

JÉRÔME

Oui, mais c'est plutôt le prof qui parle, je veux dire pendant les cours.



JEAN:



dans les autres langues, avec des autres écritures, il me semble qu'il y avait pas de déterminant. Alors que les mots qui ont notre écriture, ils ont toujours un déterminant.

LA MAITRESSE:

c'est intéressant. C'est vrai que les langues que l'on travaille très souvent dans la classe, donc les langues latines et aussi l'allemand, l'anglais et le suisse-allemand, on a vu qu'il y avait un déterminant. Pour les autres langues, c'est vrai que pour moi c'est un peu le brouillard. Il faudra que l'on trouve un livre de référence. Il va falloir que l'on cherche.

MIMOZA ET FATON:

est-ce qu'il y a des déterminants en albanais ?

MIMOZA:

oui.

LA MAITRESSE:

comment on dit école en albanais ?

FATON:

skolla (il écrit nje devant le nom) ça veut dire une école

LA MAITRESSE:

et en turc, Malik ?

MALIK:

okul (il écrit bir devant okul)

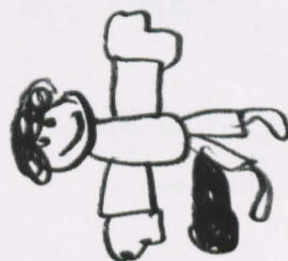
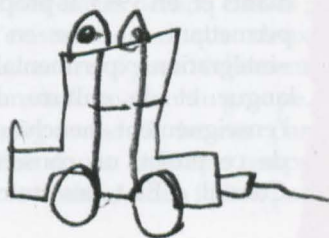
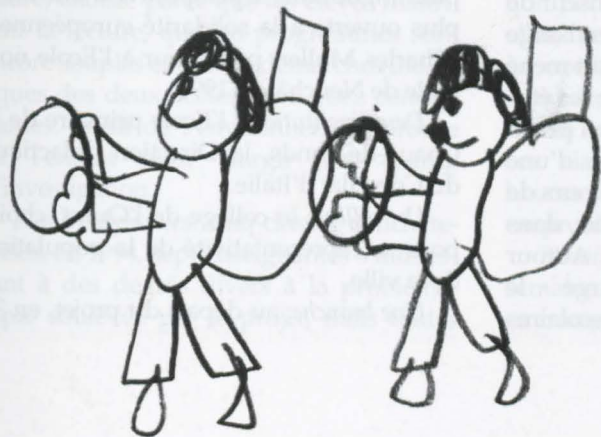
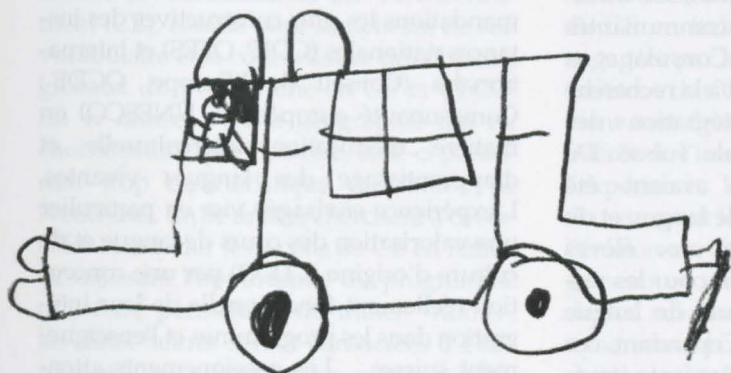
LA MAITRESSE:

je crois que le turc est une langue agglutinante et ne possède pas de déterminant séparé du nom.

On va demander à ton papa pour vérifier s'il y a un déterminant en turc.

TIAGO 2E - PORTUGAIS

L'arabe j'ai pas dessiné, je sais pas comment y sont. Les autres on les reconnaît parce que c'est des vrais qui parlent les langues. Le dernier tu sais pas quelle langue y parle ? Regarde, y parle indien (Tiago me montre les plumes)



Expérience interculturelle dans un collège de La Chaux-de-Fonds

ZUSAMMENFASSUNG

Während drei Jahren (vom August 1994 bis Juni 1997) haben Schweizer und italienische Schüler einer Primarschule in La Chaux-de-Fonds, wöchentlich zwei Stunden, den Unterricht Umweltkenntnisse - offizielles Programm des Kantons Neuenburg - in italienischer Sprache besucht.

Dieses «Immersionen»-Projekt ist die Frucht einer engen Zusammenarbeit zwischen den Behörden und dem Lehrkörper auf Schweizer und italienischer Ebene.

Die Beobachtung der Resultate bewirkt eine grosse Zufriedenheit der beteiligten Partner: die Schüler haben das Ziel in Sachen Umweltkenntnisse erreicht, sie haben Sachkenntnisse in Italienisch erworben, vor allem was das Sprachverständnis anbelangt; zudem hat sich die Interaktion zweier Kulturen, zweier Institutionen (Schweiz und Italien) für jeden Beteiligten als überaus grosse Bereicherung entpuppt.

UNE LONGUE PRÉPARATION ET UN CONTEXTE FACILITATEUR

«Au modèle MONO, qui relève d'une société totalitaire ou oligarchique, au modèle MULTI, qui relève d'une collection sociale d'identités éclatées, au modèle PLURI, qui articule chacun et tous en cohabitation, succède le modèle INTER, opérateur prometteur greffé sur la fécondation mutuelle des cultures, grandes ou petites, locales ou internationales.» (J.-A. Tschoumy, 1996)

Si, en 1994, cette expérience a rencontré l'adhésion de tous les partenaires impliqués, c'est qu'elle s'est implantée dans une terre propice. Depuis très longtemps, l'école primaire de La Chaux-de-Fonds, par ses responsables politiques, son directeur et ses enseignants, les communautés italiennes soutenues par le Consulat et sa direction didactique, étaient à la recherche de solutions facilitant l'«intégration» des enfants italiens dans l'école suisse. De nombreuses propositions avaient été mises en œuvre: les cours de langue et de culture d'origine ouverts aux élèves suisses, des cours de soutien pour les ressortissants italiens, des cours de langue offerts aux enseignants... Cependant, ces mesures n'évitaient pas aux enfants étrangers, et notamment aux élèves italiens, une certaine marginalisation qui demeurait une préoccupation pour certains. De son côté, le professeur de linguistique de l'École normale était l'ardent défenseur de l'interculturalisme et de l'apprentissage des langues par immersion; il avait mené de nombreuses expériences avec ses étudiants et, en 1993, il proposait un projet permettant la mise en œuvre d'une «intégration expérimentale des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement neuchâtelois.» Autour de ce projet, un consensus large - le Conseil d'État, les autorités scolaires

suisse et italiennes, les corps enseignants concernés - permet sa réalisation concrète en août 1994.

Une longue gestation qui débouche sur une mise en place rapide, presque dans l'urgence. Le passage du projet à la réalité scolaire: élèves, enseignants, locaux, programmes, matériel, etc. autant de paramètres qui amènent quelques surprises dont la plus grande est certainement l'enthousiasme des parents: près de la moitié des élèves du degré concerné - 3e primaire - s'inscrivent à l'expérience, soit 42 élèves.

DU PROJET (AVRIL 93) À SA RÉALISATION (D'AOUT 94 À JUIN 97)

«Tentative de réponse concrète aux recommandations les plus constructives des instances nationales (CDIP, OFES) et internationales (Conseil de l'Europe, OCDE; Communauté européenne, UNESCO) en matière d'éducation interculturelle et d'apprentissage des langues vivantes. L'expérience envisagée vise en particulier une valorisation des cours de langue et de culture d'origine (CLCO) par une conception réellement fonctionnelle de leur intégration dans les programmes et l'enseignement suisses... Les enseignements attendus de la mise en œuvre de ce projet devraient contribuer, à moyen terme, à mieux définir les conditions d'une éducation authentiquement interculturelle et plurilingue dans la perspective d'une école plus ouverte à la solidarité européenne.» (Charles Muller, professeur à l'École normale de Neuchâtel; 1993)

Deux institutions: l'École primaire de la Chaux-de-Fonds, la Direction didactique du Consulat d'Italie.

Un collège: le collège de l'Ouest, choisi pour sa représentativité de la population de la ville.

Une branche: au départ du projet, en 3e



année, la Connaissance de l'environnement (CE), choisie pour la richesse de son vocabulaire et la concordance des objectifs globaux du programme en CE et CLCO. En 4e année, c'est la géographie qui est choisie plutôt que l'histoire, celle-ci paraissant trop caractéristique du canton de Neuchâtel. En 5e année, cherchant à diversifier et enrichir les leçons de CE en italien et saisissant l'opportunité du programme d'histoire permettant de traiter «Rome», les deux heures seront consacrées à l'histoire et à une approche des «sciences naturelles». Apparaît ici clairement le souci d'exploiter de manière plus explicite les liens entre les deux cultures en jeu.

Un degré: au départ, la 3e année primaire, choisie parce que les élèves maîtrisent la lecture, que les programmes sont encore souples et que les démarches didactiques des deux écoles sont assez concordantes: partir de l'environnement proche de l'enfant pour élargir son champ d'investigation.

Des enseignantes: cinq classes neuchâtoises, en 1994, sept enseignantes s'intéressant à des degrés divers à la problématique soulevée par le projet, mais toutes

sont d'accord d'y participer. Trois groupes de CE en italien avec trois enseignantes engagées par le Consulat, deux sont «routinières» des CLCO dans ce collège, une vient tout droit d'Italie et porte un grand intérêt à l'immersion. Tout au long de l'expérience, les groupes CE en italien demeureront les mêmes, exception faite de l'érosion normale due à quelques déménagements ou redoublements. Par contre, les classes suisses subissent, en fin de 3e, un remaniement complet: mélange des élèves, changement d'enseignants. L'observation montrera que cette discontinuité posera des problèmes aussi bien pour les enseignants suisses, ceux du départ de l'expérience et ceux prenant le train en marche, que pour les enseignantes italiennes qui, elles, restent. Pour la dynamique des groupes, ce changement apporte également des perturbations, les groupes CE en italien recevant des élèves de cinq classes; ces classes n'existent donc que deux heures par semaine ce qui pose réellement un problème dans la formation du groupe.

Horaire et programme: 2 heures par semaine. La CE se donne en même temps en français, par le titulaire, et en italien par

« Apprendre les
langues, c'est
s'aventurer dans
d'autres
manières de
penser et de
dire. »

Simone Forster. L'Éducateur,

1997.

«Aucun
apprentissage
n'évite le voyage.
Partir, sortir.
Devenir
plusieurs. Braver
l'extérieur.
Bifurquer
ailleurs. Voici les
trois premières
façons de
s'exposer, car il
n'y a pas
d'apprentissage
sans exposition.
Qui ne bouge
n'apprend rien.
Apprendre lance
l'errance...»

Michel Serres, cité par
Christiane Perregaux ;
l'Éducateur, 1997.

les enseignantes du Consulat. Les sujets traités sont identiques, le matériel semblable - classes en copie conforme, en théorie tout au moins - l'observation montrera l'évolution de cette exigence de départ du projet. En effet, les sensibilités des enseignants et les compétences des élèves font que chaque groupe n'avance pas forcément à la même vitesse et cette différenciation sera beaucoup plus marquée en 4e et surtout en 5e année ; ceci n'ira pas sans perturber certains élèves ou parents qui craignent que le programme ne soit pas couvert. Les enseignants ont pris de la distance par rapport au projet, cherchant à retrouver leurs fonctionnements habituels, de liberté et de souplesse, mais surtout de proximité avec les intérêts des élèves. Ne pas lasser, maintenir l'attention, voire l'enthousiasme est un grand souci des enseignantes italiennes. Naviguer entre la lenteur nécessaire à la compréhension des sujets abordés, l'apprentissage de l'italien et l'intérêt des enfants a été une préoccupation constante.

Le matériel ? Un handicap de taille : il n'existe pas de matériel officiel en CE ; il est créé par les enseignants au fur et à mesure des besoins, cette discipline collant à la vie de la classe. Ici encore une modification des «habitudes» pédagogiques des enseignants est nécessaire. Les contraintes de l'horaire, des sujets, du matériel, de la prévision précise à plus long terme, imposent des négociations. Tout au long de ces trois années, c'est un énorme matériel qui est élaboré, en collaboration entre tous les enseignants. La partie la plus importante est faite par les enseignantes italiennes ; en effet, la simple traduction d'un matériel conçu en français pour des classes habituelles est bien trop compliquée dans le vocabulaire, la langue et la conception même de la leçon et surtout en début d'expérience. Trois ans après, les conditions sont différentes, la bonne compréhension de l'italien ne nécessite plus un ajustement en fonction de la langue ; c'est pourquoi des enseignants neuchâtelois ont pu élaborer, sur un sujet ou l'autre, un matériel traduit intégralement.

Des élèves : 42 d'origine «suisse» ou italienne, parlant, pour environ un tiers, italien à la maison, plus ou moins. Les groupes CE en italien sont hétérogènes, la répartition entre élèves italophones ayant été faite non pas en fonction de la

connaissance de l'italien mais de la provenance des classes de 3e. Les implications de cette diversité - un groupe par exemple n'a qu'un italoophone - sont importantes déjà au niveau de la pédagogie mise en place : de la part de l'enseignante, passage au français, reformulation, difficulté et richesse du vocabulaire, complexité de la langue. La communication et les échanges, la manière d'enseigner dépendent aussi des compétences langagières de chacun ; des stratégies pédagogiques en découlent aussi : interactions entre enseignant et élèves, entre élèves...

QUELQUES FLASHES ISSUS DE L'OBSERVATION, QUELQUES RÉFLEXIONS ET QUELQUES QUESTIONS EN CONCLUSION

Des nombreux entretiens avec tous les partenaires de l'expérience, on peut dire que les autorités ont confirmé par leur implication leur adhésion au projet ; elles ont fait confiance aux praticiens, qui se sont senti parfois un peu livrés à eux-mêmes, ainsi qu'aux élèves. Quelle sera leur décision, après ces trois années de «mise à l'épreuve ?» Abandon pur et simple, poursuite conforme, dans quelques lieux privilégiés, report pour d'autres communautés, espagnole, portugaise - qui attendent avec impatience le feu vert - mais les paramètres ne sont jamais les mêmes... Si les autorités reconnaissent la qualité de la compréhension de la langue, leurs attentes ne sont pas confirmées en ce qui concerne l'expression. En effet, les élèves continuent à s'exprimer surtout en français, dans la plupart des cas. Cependant, lors de l'entretien en italien faisant partie de l'évaluation finale, on se rend compte que c'est possible, quand le cadre l'exige. Les attentes étaient-elles réalistes ? On a pu surestimer les possibilités de cette expérience qui usurpe un peu le qualificatif d'«immersion» ; en effet, deux heures par semaine, c'est peu : juste une «trempe» dit Marinette Matthey, responsable de l'observation linguistique.

Les enseignantes de 3e année ont vécu des moments extrêmement forts, dans l'urgence et l'enthousiasme des débuts ; une expérience interculturelle enrichissante, dans leur classe d'excellents moments d'échanges ; elles relèvent le changement d'attitude d'élèves non suisses qui osent dire et vivre leur langue.

L'interaction entre les deux groupes donne lieu à des travaux en commun, à des discussions animées.

En août 1995, changement de degré et d'enseignants ; il en découle une grande frustration de la part des initiantes, suisses et italiennes qui avaient tissé des liens d'amitié, de partage et de collaboration fructueuse. Un intérêt peu marqué, quelques réticences à propos des procédures de l'expérience de la part des nouveaux enseignants qui n'avaient participé ni à l'élaboration de l'expérience ni aux discussions de l'année. Peu à peu cependant, grâce à l'opiniâtreté des enseignantes et des autorités scolaires, une collaboration de plus en plus fructueuse peut s'établir. Les discussions autour de la pédagogie, des objectifs, du programme, s'enrichissent. Une meilleure compréhension des différents points de vue, des réalités et des pratiques de chacun s'installe. La dynamique de la classe est en effet très différente selon que la leçon se passe en français ou en italien: dans ce cas, moins d'échanges entre élèves, moins de travaux de groupes ou d'exposés ; la communication a souvent pour principale actrice l'enseignante, qui met en scène la matière, palliant souvent le manque de vocabulaire par la richesse de l'expression non verbale.

C'est peut-être dans cet aspect de stratégies pédagogiques que la formation des enseignants pourrait intervenir, de même que dans le suivi pédagogique, l'analyse des pratiques, etc. On a senti les différences de courants pédagogiques entre deux écoles, plus marquées chez les enseignants de 4e-5e, du fait que leur implication dans l'organisation de l'expérience était bien moins grande que celle que leurs collègues de 3e. Là encore, avec le temps, l'interculturel a amené une meilleure compréhension de chacun et de ses propres positions.

Les évaluations linguistiques ont eu lieu à la fin de chaque année scolaire. Une constante de ces entretiens avec les élèves, réalisés soit en français, soit en italien: des questions générales sur l'école, les loisirs, l'expérience, leurs apprentissages, leur difficultés, leurs projets, etc. En entendant les enfants, on peut dire que «l'objectif d'apprentissage linguistique par un autre apprentissage, non linguistique celui-là, semble être atteint, en dépit de la faiblesse de la dotation horaire. A la question

«Qu'avez-vous appris en italien?», les élèves répondent d'abord par des connaissances non linguistiques (...), on a donc bien à faire à un processus d'apprentissage en immersion.» (Marinette Matthey, in Matthey & Greub, 1996)

Des «tests» très contextualisés ont été passés en fin de 3e ; ils ont été réussis très largement. En fin 4e, une histoire en italien montre leur débrouillardise face à une situation nouvelle, un vocabulaire inconnu. L'évaluation en fin de 5e a été plus pointue et plus complète: productions liées au programme d'histoire, compréhension d'un texte, extrapolation sur l'apprentissage d'une autre langue: l'allemand ; les résultats sont en cours d'analyse ; ils seront publiés dans le prochain rapport édité conjointement par l'ODRP (l'Office Neuchâtelois de Documentation et de Recherche Pédagogiques) et le CLA (Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel).

QUEL SERA L'AVENIR DE CETTE EXPÉRIENCE ?

Déjà l'école secondaire offre la possibilité à ces enfants de poursuivre leur apprentissage en immersion lors des cours de géographie. Qui reprendrait le flambeau: le Consulat, l'école neuchâteloise ? Quelle formation offrirait-on aux maîtres concernés ? Quelles branches, quel horaire, quelle langue, quelles écoles, quels élèves ?

Pour ces élèves et ces enseignants engagés dans une aventure passionnante ; un voyage en Italie a été organisé (cf. photo) au cours duquel un passage à l'immersion réelle s'est fait sous l'œil vigilant des enseignantes italiennes. Les élèves reconnaissent avoir pu se commander des glaces et discuter avec des élèves d'une école italienne. C'était une des choses dont ils se réjouissaient déjà en 3e année.

Mon propos, nourri de l'observation «au jour le jour» du déroulement d'une expérience interculturelle, utilisant l'italien en immersion, n'a que peu abordé l'aspect essentiel de l'apprentissage de la langue et de ses répercussions sur d'autres apprentissages, ces aspects figurent dans les rapports de recherche de l'ODRP et du CLA, réunis pour cette expérience.

JOSIANNE GREUB

Office Neuchâtelois de Documentation
et de Recherche Pédagogiques

BIBLIOGRAPHIE

DUVERGER, J. et al. (1996). L'enseignement bilingue aujourd'hui. Paris: Albin Michel.

GREUB, J. (1996). Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds: Rapport intermédiaire 1. Neuchâtel: ODRP.

GREUB, J. & MATTHEY, M. (1996). Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds: Rapport intermédiaire 2. Neuchâtel: ODRP.

MATTHEY, M. (1997). Les langues et leurs images. Le mont/Lausanne et Neuchâtel: LEP, IRDP.

SMANIA, F. (1997). Expérience interculturelle à l'école primaire: aspects linguistiques ; Neuchâtel: Faculté des Lettres.

TSCHOUMY, J.-A. (1996). Levain et levier. Neuchâtel: IRDP.

Revue internationale d'éducation, Enseignements bilingues, 7, septembre 95



Monde

Le Réseau « Interculturel et Education » du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres L'approche interculturelle

L'approche interculturelle en éducation se préoccupe des modalités de prise en compte de la diversité sociale et culturelle et de son traitement dans nos sociétés marquées par le pluralisme. Comme l'indique le préfixe «inter», elle ne se contente pas de la coexistence juxtaposée des individus et des groupes, mais se centre sur leurs interactions sociales. Elle met l'accent sur l'effort systématique à entreprendre pour améliorer la communication entre porteurs de cultures et la compréhension interethnique. Elle développe une pédagogie dans la relation humaine qui aide la personne à se constituer en tant que sujet social et citoyen ouvert à la diversité. Elle est éducation à la complexité.

Cette approche s'adresse à tous les élèves, quelles que soient leurs origines et leurs appartenances ethniques, sociales, culturelles, et non pas spécifiquement aux enfants d'origine étrangère.

LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

La pédagogie interculturelle est une pédagogie centrée sur la personne dans toutes ses dimensions affectives, sociales, culturelles. Elle cherche à développer les capacités cognitives et les capacités à se situer par rapport à ses appartenances.

Elle ne dissocie pas l'enfant de l'élève, l'apprenant du sujet producteur de sens, comme elle n'oppose pas l'instruction à l'éducation.

Elle implique la nécessaire communication et coopération

entre les différentes instances et acteurs sociaux, partenaires du processus d'éducation, l'école et la famille, à commencer par les parents, les associations présentes sur le quartier.

Elle promeut toute pratique tendant à favoriser une évolution positive des images de soi et d'autrui.

Une formation civique et civile fait partie intégrante d'un projet d'éducation interculturelle.

Elle introduit à la réflexion sur les valeurs qui fondent une société, à la compréhension de la complexité et des contradictions, à l'exercice de la nécessaire délibération et négociation des conflits. Elle développe des aptitudes à l'action, à l'autonomie et à la responsabilité, au quotidien, en vue de la réalisation d'une société plus égale, plus libre, plus juste, plus solidaire.

UN RÉSEAU

Depuis 1993, un dispositif de travail et de formation en réseau a été créé. Il regroupe des chercheurs, des enseignants, des formateurs et des travailleurs sociaux impliqués dans l'action éducative. Son projet est de capitaliser les outils déjà disponibles, de favoriser les échanges et les confrontations par la circulation des informations et des expériences. Il vise à discuter les résultats des recherches disponibles sur cette problématique en sciences sociales et humaines et à favoriser la comparaison et la formation. Car les effets de l'approche interculturelle quant à l'améliora-

tion de la position scolaire des élèves, de même que son impact sur la didactique des disciplines, faute de suivi et d'évaluation, sont encore mal maîtrisés. Il faut donc concevoir des outils d'évaluation. L'approche interculturelle est créditée de résultats positifs quant à la construction identitaire, la décentration, la reconnaissance de l'altérité, la communication interculturelle, l'autonomie. L'éducation à la citoyenneté constitue un de ses chantiers de travail. Tout comme la formation aux relations interculturelles.

Le Réseau «Interculturel et Education est donc un dispositif destiné à favoriser l'action et la réflexion pédagogiques appliquées aux situations de pluralisme ethnoculturel. Il entend renforcer la recherche et l'action en matière d'éducation dans ses rapports avec l'environnement social.

Il s'agit d'un dispositif d'échange et de coopération entre enseignants chercheurs, formateurs et travailleurs sociaux, tous concernés par les relations interculturelles.

SES OBJECTIFS SONT DE

- Favoriser la comparaison avec les problématiques développées en Europe et au Canada ;
- Diffuser et discuter les résultats des recherches disponibles sur cette problématique en sciences sociales et humaines en mettant en relation chercheurs et praticiens ;
- Stimuler et étendre des pratiques innovantes appropriées aux nouvelles dyna-

miques sociales ;

- Favoriser la mise en relation entre les interrogations portées par les acteurs du terrain et les questionnements théoriques menés dans le cadre des domaines et des champs disciplinaires concernés par les relations interculturelles ;
- Permettre un questionnement éthique et sociopolitique en référence aux droits de l'homme et au principe de laïcité française.

Sa méthodologie est fondée sur l'échange et la coopération aux niveaux local, national et international:

- Outils bibliographiques et informations ;
- Recueil de documents et d'expériences françaises et étrangères, d'informations conceptuelles, diffusées sur les réseaux de type Internet ;
- Bulletin de liaison, la Lettre, apportant des données bibliographiques, des informations sur des expériences en cours ;
- Rencontres et tables-rondes sur thèmes transversaux ;
- Actions de formation.

CONTACT:

Marie-Gabrielle PHILIPP
Responsable du Réseau
«Interculturel et Education»
CIEP-BELC
Téléphone:
01 45 07 60 00 poste 6212
Télécopie: 01 45 07 60 01
Internet: <http://www.ciep.fr>



SUISSE

Un jeu de simulation pour mieux comprendre la situation des réfugiés

COMPRENDRE L'EXIL PAR UN JEU: L'AMBITION DE PASSAGES, UN OUTIL NOVATEUR DÉVELOPPÉ PAR LE HCR

Dans un monde où le droit d'asile est constamment remis en question, où les réfugiés servent trop souvent de boucs émissaires ; dans une société où les enfants côtoient, sur les bancs d'école, d'autres élèves ayant vécu le drame de l'exil, la nécessité de trouver des outils adaptés aux jeunes et favorisant un esprit d'ouverture comme une prise de conscience de la réalité des réfugiés se révèle indispensable. Une exigence qui relève du défi dès lors que l'on refuse de tomber dans des stéréotypes ou dans une explication schématique de l'exil et que l'on cherche à favoriser une compréhension qui suscite l'empathie et ne se limite pas à un simple exercice scolaire.

Dans cet esprit, le Haut Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) a conçu «Passages», un jeu de simulation. Il l'a notamment promu en Suisse romande dans le cadre d'une campagne pilote d'information et de sensibilisation menée avec l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR) dans des écoles. Plusieurs établissements scolaires ont pu, dans ce contexte, utiliser cet instrument. Un outil pédagogique concret et vivant à destination d'enfants dès douze ans. Présentation...

SUR LES CHEMINS DE L'EXIL

Regroupés en «familles», les participants sont confrontés à un événement ou une situation (guerre civile, persécutions, climat de violence généralisée...) qui les contraint à la fuite.



Abandonnant tout derrière eux - leurs maison, biens, pays, etc. - ils empruntent les routes incertaines de l'exil, en quête d'un coin de terre qui leur offrira asile et protection.

Passages débute sur cette «fiction» et va illustrer, en utilisant des analogies, le parcours des réfugiés. De la fuite à l'asile, les joueurs (dès lors dans le «rôle» de réfugiés) vont franchir différentes étapes: la traversée de la frontière, le camp de réfugiés, l'entretien en vue de la réinstallation... Des animateurs interviennent au cours du jeu pour créer des situations, susciter des émotions, guider les participants... Mais l'imagination des jeunes suffit souvent à elle-même. Aussi le jeu ne s'appuie-t-il que sur un nombre limité d'instruments ou d'éléments réalistes: des cartes de jeu, une injonction d'un animateur... Et la force des analogies fonctionne.

EXPRIMER SES ÉMOTIONS

À l'issue du jeu proprement dit se déroule une phase d'évaluation durant laquelle les enfants sont invités à exprimer les sentiments qu'ils ont ressentis. La peur de la séparation, la solidarité familiale, les problèmes de langue à la douane, la froideur du garde-frontière, l'attente dans le camp, les incertitudes face à l'avenir... Autant d'émotions suscitées par Passages, comme en témoignent ces quelques commentaires recueillis dans une classe: «J'ai vraiment eu très peur quand on s'est trouvé à la douane et que le douanier ne voulait pas nous laisser passer. J'ai eu peur que ma famille soit séparée» raconte Anaïs, dix ans. «J'ai bien aimé arriver dans le pays voisin parce qu'avant je me sentais abandonné...» déclare Grégoire, onze ans.

Fondé sur l'action et le res-

senti, Passages est toutefois conçu pour que les participants puissent garder une certaine distance par rapport à leurs émotions et les replacer dans le contexte du jeu. Une approche appréciée de Gérard et de bien d'autres: «J'ai trouvé que c'était une très bonne idée de nous faire comprendre les réfugiés de cette manière...» «Je me suis amusée mais j'ai aussi compris ce que ça voulait dire traverser une frontière parce qu'on a peur».

L'objectif des animateurs est de mettre en relation l'expression de ce ressenti avec des situations réelles auxquelles les réfugiés et les demandeurs d'asile peuvent être confrontés.

SOS

Le risque que des participants se sentent soudain submergés par leurs émotions ou que certaines étapes de Passages évo-



Suisse

Multikulturelle Schulrealität und monokulturelle Prämissen Kantonale Lehrpläne im Vergleich¹

quent en eux des événements trop douloureux a été pris en compte. Pour éviter tous «débordements», les joueurs reçoivent ainsi, dès le début de l'animation, une carte «SOS» qui leur permet, sur simple présentation, de se retirer du jeu sans en altérer son bon déroulement. Une «sortie de secours» prévue également dans le cas où des enfants réfugiés participeraient à Passages. A ce propos, toutes les expériences qui ont intégré des enfants réfugiés se sont révélées très positives. Les enfants ayant connu l'exil ont toujours tenu à jouer aux côtés de leurs camarades. Plus encore: ils assumaient presque systématiquement des rôles de meneurs dans les familles. Et d'accompagner leurs prises de décision d'un «Moi, je sais!». Pendant l'exploitation, ils ont aussi apprécié pouvoir comparer des étapes de Passages à leur parcours personnel.

AU PAYS DES CROCODILES
Le HCR et l'OSAR entendent poursuivre leur campagne et l'étendre à l'ensemble de la Suisse pour l'année scolaire 1997-1998. Ils disposent également pour cette action d'autres outils pédagogiques dont un conte, «L'enfant et le pangolin au Pays des crocodiles» écrit par Anne-Lise Thurler. Ce texte symbolique, d'une grande sensibilité et tiré d'un

roman de l'auteur, «Le crocodile ne dévore pas le pangolin» raconte l'histoire de Lumina, un enfant qui a dû fuir son pays pour échapper au courroux injustifié d'un roi-crocodile. Il a déjà été narré dans plusieurs classes par Hawa Berthé, une conteuse malienne et, à chaque fois, fait l'objet d'une participation active des enfants invités à l'illustrer par des marionnettes, masques décors, dessins... intégrés lors des représentations.

«L'enfant et le pangolin au Pays des crocodiles» sera prochainement édité et traduit en plusieurs langues. Il est prévu de l'accompagner d'un dossier pédagogique et d'un disque compact.

Forts de cet outil et de Passages, le HCR et l'OSAR comptent sur le soutien de nombreux enseignants et autres partenaires pour mener à bien leur projet. Parce que la lutte pour le maintien du droit d'asile et l'intégration des réfugiés passe aussi par une meilleure compréhension des situations liées à l'exil.

POUR TOUT RENSEIGNEMENT...

... sur le jeu de simulation

Passages:

Sylvie Daillot, HCR, Genève,
tél. 022 739 85 61

... sur le conte *L'enfant et le pangolin*

au Pays des crocodiles:
Sonya Mermoud, OSAR,
Lausanne, 021 320 56 41

Une utilisation multiple

Passages a été conçu par une spécialiste de jeu de simulation, Chantal Barthélémy-Ruiz, et le Service de l'information du HCR. Ce jeu est utilisé depuis 1995 dans des cadres variés: animations lors de journées thématiques, ateliers dans des camps de jeunes, animations dans les classes, sessions de formation pour des bénévoles commençant un engagement auprès de demandeurs d'asile...

Le prochain séminaire de formation à destination des enseignants et partenaires associatifs se déroulera le 5 novembre prochain.

RENSEIGNEMENTS ET INSCRIPTIONS:

Philippe Sas, OSAR, Berne,
tél. 031 370 75 75

ÜBER ZWEI DRITTEL ALLER KANTONALEN LEHRPLÄNE GEHEN NICHT VON DER MULTIKULTURELLEN WIRKLICHKEIT DER SCHULEN AUS.

Sie setzen eine monokulturelle Schweizerkultur voraus, die es nie gegeben hat.

Multikulturalität (damit ist die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt der SchülerInnen und deren Eltern, sowie Migrationserfahrungen derselben gemeint) in der Schule ist eine Tatsache. Je nach Kanton besitzt im Durchschnitt jedes dritte bis zehnte Kind einen ausländischen Pass (Bundesamt für Statistik, 1995). Zudem hat die Globalisierung und die wachsende Heterogenität der Gesellschaft auch vor der Schweiz nicht Halt gemacht.

Kinder, die in dieser Gesellschaft aufwachsen, müssen lernen, mit diesen Tatsachen konstruktiv umzugehen. Die Schule hat den Auftrag, die Kinder für ein Leben in unserer heutigen Gesellschaft vorzubereiten. Und da unsere Gesellschaft heute multikulturell, heterogen und global eingebunden ist, müssen Kinder auf diese Gesellschaft vorbereitet werden. Deshalb kann es sich keine Schule in der Schweiz mehr leisten, diese Themen zu ignorieren.

Lehrpläne haben laut dem Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen unter anderem die Funktion, als Reflexionsforum für das Überdenken des Unterrichts und als

Legitimations- und Kontrollinstrument zu dienen. Die Konzeption der Lehrpläne liegt in der Kompetenz der einzelnen Kantone. Sie werden alle paar Jahre überarbeitet, um aktuell und lebensnah zu sein. Wenn nun die Praxis multikulturell ist, dann müsste sich dies in den Lehrplänen als pädagogische Reflexion widerspiegeln. Ausserdem gibt es die «Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)». In der Ausgabe vom 24. Oktober 1991, die für alle Kantone herausgegeben wurden, steht u.a.:

«Den Kantonen wird empfohlen: (...) bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, Lehrplänen und Stundentafeln die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen (...).»

Dass solche Empfehlungen dringend nötig sind, zeigt ein Blick auf die Lehrpläne, die vor 1991 ausgearbeitet wurden. In nur drei von insgesamt 12 solchen Lehrplänen werden fremdsprachige Kinder überhaupt erwähnt und auch in diesen drei Lehrplänen (Glarus 1988, Neuenburg 1990, Solothurn 1988) wird als angestrebte Sprachkompetenz ausschliesslich die jeweilige Landessprache aufgeführt. In allen anderen neun Lehrplänen (Aargau 1990, Appenzell Innerrhoden 1985, Appenzell Ausserrhoden 1984, Basel-Land 1989, St. Gallen 1983, Schaffhausen 1983, IEDK² 1989, Romandie³ 1989, Tessin 1984) sind fremdsprachige



Fribourg

Ouverture d'une école latino-américaine

Kinder nicht einmal erwähnt, «existieren» also offiziell nicht.

Bei den Lehrplänen, die nach den EDK Empfehlungen erschienen sind, sieht die Situation nicht wesentlich besser aus. In vier Fällen (Basel-Stadt 1991, Bern 1995, Thurgau 1991, Zürich 1991) wurden die Empfehlungen umgesetzt, in zwei dagegen (Graubünden 1992, Jura 1993) fehlt jede Erwähnung fremdsprachiger Kinder.

Auch hinsichtlich anderer interkultureller Kriterien, z.B. der Erstsprache, Religionszugehörigkeit und des Themas der Migration, schneiden die meisten Lehrpläne schlecht ab.

So wird in mehr als der Hälfte der Kantone Dialekt als Erstsprache vorausgesetzt. Dass es Kinder geben kann, die eine andere Erstsprache sprechen, wird nicht beachtet. Noch schlimmer wiegt die Tatsache, dass nur in zwei Kantonen die jeweilige Landessprache und die individuelle Erstsprache zusammen als Sprachkompetenz angestrebt werden. In allen anderen Lehrplänen wird ausschliesslich die jeweilige Landessprache als Sprachkompetenz angestrebt. So wird bewusst oder unbewusst das Risiko eingegangen, aus potentiell mehrsprachigen Kindern semilinguale Sprecher zu produzieren, die keine der beiden Sprachen kompetent beherrschen.

Bei den Annahmen über die Religionszugehörigkeit der SchülerInnen ist die Situation unklar. Nur in drei Kantonen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Kinder verschiedenen Religionen zugehörig sein können. Immerhin in der Hälfte aller Lehrpläne werden nichtchristliche Religionen als Unterrichtsthema ausdrücklich empfohlen.

In zwei Dritteln der Lehrplänen ist Migration kein Thema. Warum es in der Schweiz und mit grosser Wahrscheinlichkeit auch in der Schulklasse AusländerInnen gibt, wieviele Menschen weltweit unterwegs sind und was Migration als persönliche Erfahrung und als globales Phänomen bedeutet, all dies wird nur in einem Drittel aller Lehrpläne als pädagogisch bedeutsam eingestuft.

In etwas weniger als zwei Dritteln aller Lehrpläne ist ausserdem die Idee des Kulturrelativismus nicht Bestandteil der Lehre. Nur sieben Kantone legen Wert auf gegenseitigen Respekt und die relativierte Betrachtung der Kulturen.

Insgesamt besteht somit eine bedenkliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Die Lehrpläne zeugen von einem pädagogischen Bewusstsein, das den tatsächlichen Gegebenheiten weit hinterherhinkt.

Es gibt also noch viel tun, um die Diskrepanz zwischen multikultureller Schul- und Alltagsrealität und monokulturellen Prämissen auszugleichen.

SANDRA STEINLE

Centralweg 27
3013 Bern
arbeitet als Gassenarbeiterin und studiert Ethnologie, Islamwissenschaft und Pädagogik an der Universität Bern

- 1 Der Artikel basiert auf einer Untersuchung der Autorin, die unter der Leitung von Dr. Cristina Alleman-Ghionda entstand.
- 2 Innerschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz, dazu gehören: Freiburg, Nidwalden, Luzern, Obwalden, Schwyz, Uri, Wallis, Zug.
- 3 Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande, dazu gehören: Bern, Fribourg, Neuenburg, Genf, Waadt, Wallis.

L'école latino-américaine de Fribourg s'est ouverte officiellement le 25 décembre 1996, avec la participation des enfants, des parents, des invités et de la maîtresse responsable de l'école, Madame Alejandra Bravo. Depuis lors, l'école est ouverte tous les samedis, de 10h00 à 12h00 pour un premier niveau, de 14h00 à 17h00 pour le second.

L'école latino-américaine est une école complémentaire dans laquelle sont dispensés des cours de langues et de cultures latino-américaines. Elle s'adresse non seulement à des élèves d'origine latino-américaine ou mixte, mais aussi à tout enfant ou adolescent de 4 à 18 ans ayant vécu dans un pays d'Amérique latine ou s'identifiant à cette culture. L'organisation de cette nouvelle école prend en compte le bilinguisme des élèves, les nuances entre systèmes oral et écrit, l'hétérogénéité du public scolaire et l'horaire de l'école suisse.

L'objectif général poursuivi par l'enseignement de Mme Bravo et de ses collaborateurs est de préserver chez ces enfants la culture latino-américaine, tout en facilitant la construction identitaire et l'intégration sociale. Pour ce faire, les enseignants s'efforcent de créer des situations qui motivent l'apprentissage de la culture latino-américaine par le biais d'éléments folkloriques, artistiques et traditionnels. La réalité latino-américaine y est abordée dans un contexte historique et écologique afin de stimuler l'esprit critique des apprenants. Un effort particulier est également fourni pour permettre aux élèves de développer des capacités d'expression claires et logiques en langue espagnole. Le programme linguistique inclut non seulement des aspects formels (vocabulaire, grammaire, etc.), mais également l'étude de la littérature latino-américaine.

POUR DE PLUS AMPLES INFORMATIONS:

Alejandro Bravo - Case postale 25 - 1705 Fribourg
Tél. 026/424.61.14



Grisons

Kürzlich wurde in Chur das interkulturelle Zentrum Chasquis¹ eröffnet

Wir sehen den Austausch zwischen den Kulturen in unserer Region als Chance für eine bessere Lebensqualität.

Es wird von Menschen, die aus verschiedenen Kulturkreisen stammen und in der Region leben, getragen und geleitet.

Ziel ist der Austausch unter den hier lebenden Kulturen, ihre Zusammenarbeit und ihre Integration.

Die Aufgabe besteht darin, Projekte unterstützend zu begleiten, damit Begegnungen und Integration stattfinden.

DIE ANGEBOTE

- «Frauen für Frauen» - Information, Beratung und Unterstützung für Frauen aus anderen Kulturen.
- «Globales Lernen» - Informations- und Beratungsstelle für Lehrer/innen, Jugendarbeiter/innen, Schüler/innen.
- «Schatzkischa» - Unterstützungsprojekt für Kinder aus anderen Kulturen.
- Interkulturelle Animation.
- «Zukunft» - Vernetzung von Künstlerinnen und Künstlern aus verschiedenen Kulturen und Medien.
- Und noch viel mehr!!

CHASQUIS INTERKULTURELLES ZENTRUM

Masanserstrasse 14
7000 Chur
Telefon/Fax 081/252 20 72

¹ Die Chasquis waren die Postträger der alten Inka-Kultur (12.-16. Jh.). Sie legten in Postenläufen Hunderte von Kilometern zurück, damit zwischen den verschiedenen Völkern Kommunikation und Verständigung stattfinden konnten.



WebInter

Dorénavant, la rubrique WebInter est directement accessible sur le Web à l'adresse suivante:

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/potomac/webinter.html>

Les différents articles proposent des renvois vers d'autres sites interculturels qui peuvent être activés facilement:

- Comment se perdre dans le plus grand café du monde. Messageries et newsgroups sur des thèmes interculturels. Les sites interculturels en pleine expansion.
- Quand les branchés communiquent: les mailing lists. Une mailing list des abonnés d'InterDialogos. Quoi de neuf sur le Web?
- Internet et l'enseignement des langues. Seule la pointe de l'iceberg fait surface.

Les prochains articles seront publiés simultanément dans InterDIALOGOS et sur le site de WebInter.

ELISABETH ZURBRIGGEN

E-mail: potomac@compuserve.com

25 parole
in P

PLURILINGUISMO
PLURICULTURALISMO

PLV... PLVR... PLURI... PLURIM...

PURCHÈ PLURIMI!

POTER
POI
PROPAGARE

PARI PENSIERI
PERQUANTO

PROPIZI

PERALTRO PROFICUI.

PROFICUI
PURCHÈ
PLURILINGUI

PLURICULTURALI.

PLURILINGUISMO / PLURICULTURALISMO!

PURE PLURISENSIBILISMO?

ROSANNA AMBROSI

Le conte de Vukovar

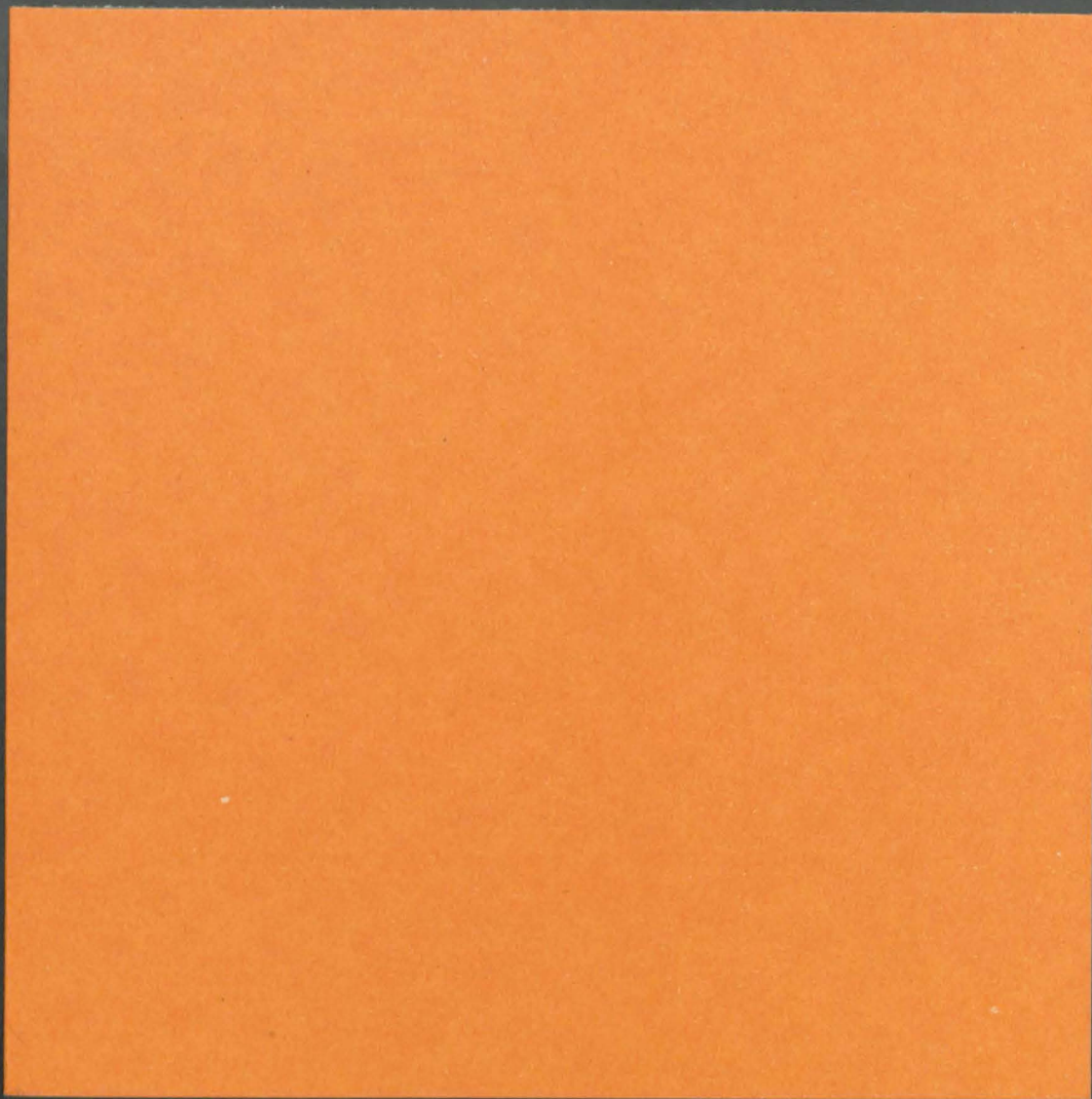
Aujourd'hui, demain et les jours suivants, des milliers de Bosniaques (Croates et musulmans) doivent quitter la Suisse. Vers quel avenir vont-ils aller ? C'est la question que je me suis posée dans l'avion qui me menait vers Zagreb.

Après quatre ans de guerre, j'ai revu ma ville natale. Plus belle encore, rénovée, joyeuse, pleine de boutiques et d'un joyeux bruit de passants qui se promenaient sur la place principale Jelacic Plac. Un peu plus loin, sur un banc, j'ai croisé le regard d'un soldat qui n'avait plus qu'une jambe et qu'un bras. Je me suis assise et il m'a demandé une cigarette. Nous sommes restés ainsi quelques minutes, moi un peu gênée et lui me dévisageant avec curiosité. Le silence fut rompu par son léger soupir et un flot de parole qui n'arrêtait plus. «Vous savez, ma chère dame, Vukovar en 1991 ressemblait à Carthage après les guerres puniques (146 avant J.-C.), quand les Romains l'ont conquise et complètement détruite. Je me rappelle encore d'une phrase que j'ai apprise au gymnase. «Ceterum autem censeo Carthaginem esse delendam.» (Par ailleurs, je pense que Carthage doit être détruite)». Moi, j'ai assisté à cette destruction. J'étais dans cette colonne des morts qui allait vers Ovcara. Mon fils était avec moi, il avait 12 ans. Un barbu nous a sortis de la colonne. Je ne l'ai pas reconnu. Je croyais qu'il allait me tuer. Il m'a dit: «Maître, j'ai fait mon apprentissage chez vous. Comme vous pouvez le constater, je suis d'un bord et vous de l'autre. C'est comme ça, cette guerre. Vous étiez avec moi honnête et gentil. Je vais essayer de vous protéger et de retrouver le reste de votre famille. Pendant que vous êtes avec moi, personne ne vous touchera.» Ce fut ainsi. Malheureusement, mon père n'était pas avec moi, ni ma femme, ni ma fille. Elles ont disparu à jamais. Ce barbu était un des lieutenants de l'armée. Il fut encore gradé pendant la guerre. J'ai entendu plus tard qu'il s'est mis à boire et qu'il maltraitait et battait sa femme tous les jours. Son fils n'a pas pu supporter cette situation et un jour il l'a tué. Il avait 14 ans.

«C'est clair, il m'a sauvé la vie. Mais combien de personnes de Vukovar a-t-il abbatu ?» Le soldat s'est tu. Son histoire n'était pas finie, sa question est restée sans réponse...

Demain, les réfugiés qui vont rentrer vont entendre les mêmes histoires, plus douloureuses encore. Les membres de leurs familles ont été tués, torturés, ont disparu. La souffrance ne s'efface pas, mais peut s'atténuer avec le temps. Mais est-ce que nous leur avons accordé le temps nécessaire ? Est-ce que c'était vraiment le moment de les renvoyer ? Est-ce que notre générosité et notre patience n'ont pas été trop courtes ? Est-ce que l'histoire ne pourrait pas se répéter et ceci rapidement ? Le temps nous le dira...

JELENA JUVET, MARLY (FR)



◀ agir pour un seul monde **helvetas** ▶



Der vorliegende Band gibt einen präzisen Überblick über die Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs von MigrantenschülerInnen und deren Schulerfolg. Ausführlich werden verschiedene sozialpsychologische Modelle auf ihre Bedeutung in der schweizerischen und europäischen Einwanderungssituation hin untersucht. Systematisch werden diejenigen Faktoren analysiert, deren Bedeutung oft behauptet, aber nicht nachgewiesen wurde. Sprachbegabung/Intelligenz ; sozialer Status ; schulische und sprachliche Selbstkonzepte/Selbstvertrauen; Einstellungen zur Einwanderungsgesellschaft und Sprache ; Kontaktausmass ; Einwanderungszeitpunkt ; Dauer des Schulbesuchs ; Geschlecht ; Sprachgruppenzugehörigkeit und kulturelle Distanz. Im umfangreichen empirischen Teil werden diese Faktoren anhand von repräsentativen ausländischen und Schweizer Schülergruppen in ihrem Zusammenhang mit schulischem Zweitspracherwerb und Schulerfolg überprüft. Die Folgerungen sind sozialpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Art.



Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel.

Michel Nicolet & François Rastoldo

(AVEC LA COLLABORATION DE B. BADOUX, S. BITTON & A.-L. PERRIER)

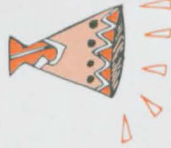
Editions LEP, parution septembre 1997

L'expérience de la migration confronte les jeunes migrants à une situation de rupture englobant la plupart des dimensions de leur existence. A leur arrivée en Suisse, ces jeunes se trouvent face à la double nécessité de s'insérer dans un nouvel environnement social et de réaménager leurs perspectives d'avenir. Comment parviennent-ils, dans ce contexte d'adaptation et de changements, à reconstruire une certaine continuité ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils ont dû faire face à leur arrivée et quelles ressources ont-ils pu mobiliser à cet effet ? Quels sont les éléments du contexte scolaire et de l'environnement social plus large qui ont favorisé ou, au contraire, ont rendu plus difficile ce processus d'adaptation ? Leurs projets personnels ayant été en partie remis en question, comment sont-ils parvenus à les réélaborer en tenant compte des nouvelles données de leur situation ?

Pour répondre à cet ensemble de questions, 40 jeunes migrants ont été interrogés dans les cantons de Genève et de Vaud au début de leur scolarisation en classe régulière dans le cadre d'une recherche

fruit d'une collaboration entre le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques et le Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation de Genève. Le présent ouvrage se propose de rendre compte des principaux résultats de cette étude en montrant, au-delà des différences pouvant exister entre ces deux cantons tant au niveau des structures scolaires que de l'organisation de l'accueil, les principales constantes dans la manière dont les élèves abordent l'ensemble des changements impliqués par la migration.

Son ambition est double: d'une part, offrir un ensemble d'informations utiles à une meilleure connaissance des processus en jeu, notamment sur le plan identitaire et sur celui des besoins exprimés par les élèves, et d'autre part à contribuer à une réflexion sur l'aménagement des structures d'accueil dans notre pays. Cette étude s'adresse, de ce fait, aussi bien à des enseignants d'accueil et de classes régulières qu'à des responsables pédagogiques ou à toute personne intéressée par ces questions.



III COLLOQUE INTERNATIONAL LES LANGUES DANS L'EUROPE COMMUNAUTAIRE

AMSTERDAM, 5-8 NOVEMBRE 1997

Le but de ce colloque sera, selon les caractéristiques des deux colloques antérieurs, de continuer l'examen de la situation et les tendances actuelles de différentes langues dans/de l'Europe Communautaire, du point de vue acquisitionnel, didactique, de leur utilisation et de la traduction. Les sections thématiques du Colloque seront les suivantes: acquisition de langues étrangères (ou secondes), didactique des langues étrangères (ou secondes), langues minorisées et traduction.

Pour toute information, s'adresser au secrétariat du Colloque:
Fermin Sierra Martinez
Uni van Amsterdam
Vakgroep Spaans
Spuistraat 134
NL-1012 VB AMSTERDAM
Tél. 31-20-525 46 20
Fax. 31-20-525 44 29



Formations & séminaires

1997
1998

6 octobre 1997 - 14 février 1998

DIDACTIQUE DU FLE ET PRATIQUES DE CLASSES

9 - 13 février 1998

ELABORER UN ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE DE FLE

23 février - 21 mars 1998

ENSEIGNER EN SECTIONS BILINGUES

23 - 27 février 1998

CORRESPONDANCES, VIDÉO ET ÉCHANGES INTERCULTURELS

Un livret descriptif des formations proposées peut vous être adressé sur demande:
Service de communication du CIEP, 1, avenue Léon-Journaulf,
F-92318 Sèvres CEDEX.
Téléphone: 01 45 07 60 00
Télécopie: 01 45 07 60 01

FESTIVAL DE FILMS DE FRIBOURG

DU 1 AU 8 MARS 1998



Avec le parrainage de TELECOM PTT

Le Festival de films de Fribourg offre une irremplaçable ouverture sur le monde par le biais du cinéma. Afin de faire découvrir les rêves, les luttes et les réalités des pays lointains aux adultes comme aux plus jeunes, le Festival s'ouvre aux écoles.

Lors du dernier festival, des adolescents ont eu le plaisir de découvrir un film malgache et d'approfondir la réalité

du pays à l'aide d'un dossier pédagogique conçu pour l'occasion, alors que des élèves de classes primaires découvraient les droits de l'enfant par le dessin animé.

Pour tout renseignement, n'hésitez pas à contacter le bureau du Festival, rue de Locarno 8, 1700 Fribourg (tél. 026/322.22.32).

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
FACULTE DES LETTRES**

Centre de Formation et de Recherche Appliquée en
Psychologie et Sciences de l'Éducation

**DEVELOPPEMENT INDIVIDUEL
ET RELATIONS SOCIALES
DANS LES CONTEXTES PLURICULTURELS**

NOVEMBRE 1997 - FÉVRIER 1998

Cet enseignement désire offrir aux participants la possibilité d'une mise à jour de leurs moyens d'analyse et d'action au sein de la situation culturelle mouvante de notre époque marquée par des réalités sociales et psychologiques assez paradoxales: la multiplicité culturelle qui est souvent désignée en même temps comme handicap et ressource; l'aspiration à la différenciation qui se manifeste parallèlement au besoin d'appartenance et de solidarité; la communication interculturelle qui renvoie aussi aux relations interpersonnelles et intergroupes; l'intégration sociale et psychologique qui se heurte aux problèmes du chômage et à la crise de l'état social; la construction de nouvelles réalités supranationales, telle que l'Union Européenne, qui se développent parallèlement à des phénomènes d'ethnisation des rapports sociaux.

La gestion de ces paradoxes et de leurs retombées dans la vie scolaire représente le nouveau défi auquel les personnes professionnellement engagées dans les domaines de l'éducation, de la santé et de l'action sociale sont aujourd'hui confrontées.

Le module est organisé en cinq journées d'étude (vendredis de 9h30 à 17h30) et en séances d'encadrement individuel en présence ou à distance. Les journées auront lieu aux dates suivantes: 14 et 21 novembre 1997, 23 et 30 janvier 1998, 20 février 1998.

RENSEIGNEMENTS SUR CONTENU ET DÉMARCHÉ:

Dr. Vittoria Cesari
Séminaire de Psychologie - Faculté des Lettres,
2000 Neuchâtel
Fax 032/725 91 12

**SÉMINAIRE DANS LE CADRE DU PNR 33
«EFFICACITÉ DE NOS SYSTÈMES DE FORMATION»**

**«Initier les futurs enseignants
d'école primaire
à la pluralité linguistique et culturelle»**

Date: 23-24 janvier 1998

Lieu: Neuchâtel

Participants: formateurs d'enseignants
Renseignements: Prof. Christiane Perregaux
(Tél. prof. 022/705.98.68)
ou Prof. Cristina Allemann-Ghionda
(Tél. 031/631.86.64)

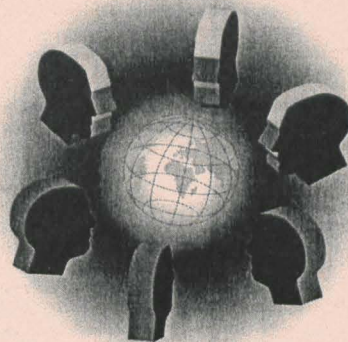


Centre interrégional de perfectionnement (CIP)
Les Lovières 13, CH-2720 Tramelan
Tel. ++41/32/486 06 06, Fax: ++41/32/486 06 07



University of Bern
Institute for Education

**Intercultural Communication
for Practitioners and Trainers**



Course 1: Effective Predeparture Training in Corporations
Friday/Saturday, October 17/18th, 1997

Course 2: Intercultural Communication for Practitioners
Saturday, November 29th, through Monday, December 1st, 1997

Course 3: Intercultural Consciousness and Identity
Tuesday/Wednesday, December 2nd/3rd, 1997

Centre interrégional de perfectionnement (CIP)
Tramelan, Switzerland

INTERCULTURA 1997

**Premier forum franco-suisse sur les enjeux de
l'Interculturel en milieu urbain**

UNE OCCASION

- d'aborder l'interculturalité au travers de plusieurs ateliers,
- de participer à une table ronde réunissant les maires de huit cités différentes,
- de vivre une grande soirée de rencontres interassociatives et interculturelles au Moulin à Danses de Genève (partenaire officiel du projet), avec buffets du monde et concerts!

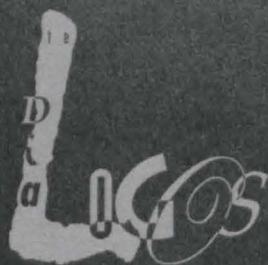
DATES: 27-28-29 NOVEMBRE 1997

Lieu: Centre International de Conférences, Genève

Organisation: MondialContact, en collaboration avec le Centre Régional Multiculturel de Vaulx-en-Velin et l'Institut du Monde Arabe, antenne de Lyon

PRÉINSCRIPTION ET RENSEIGNEMENTS:

MondialContact (Tél. 022/740.11.77 -Fax 022/740.11.56)



2 - 1 9 9 7

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel

CONTACT :

Mary-Claude Wenker
Tél. : 026 / 400 01 11
Fax : 026 / 400 01 10

RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE:

Conseil de l'Europe
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, Zurich
Fédération des Coopératives MIGROS
Caterpillar, Genève
Action de Carême/Fastenopfer, Luzern
Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE)
Comité d'organisation du Congrès 1997 SSRE

PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS:

Micheline Rey

COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION:

Mary-Claude Wenker

COMITÉ DE RÉDACTION:

Christian Graf, Michel Nicolet, Micheline Rey, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker

COMPTABILITÉ:

Anne Jeanneret - Bureau du délégué aux étrangers, rue du Parc 117, 2300 La Chaux-de-Fonds

CONSEIL D'ÉDITION:

MEMBRES INDIVIDUELS : Rédaction + Cristina Allemann-Ghionda, Rosana Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Cécile Bühlmann, Umberto Castra, Adriana Catti, Vittoria Cesari, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charly Maurer, Maria José Metello de Seixas, Fiorella Montefiori Kupfer, Christine Müller, Tania Ogay, Christiane Perregaux, Trinidad Rodríguez Maestú, Alessandrina Sánchez Vicente, Anita Schärli Wegmüller, Marco Trevisani, Hans Weber, Ana Maria Witzig-Marinho, Elisabeth Zurbriggen

MEMBRES COLLECTIFS : Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants, DIP, Genève. Service Ecole de la Communauté de Travail, Lausanne. Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds. Schulstelle Bern

ONT ÉGALEMENT COLLABORÉ À CE NUMÉRO:

Alejandra Bravo, Claudine Brohy, Sylvie Daillot, Laurent Gajo, Josiane Greub, Claire-Lise Mottas, Marie-Gabrielle Philipp, Marinette Matthey, Claudia Neugebauer, Martina Späni, Sandra Steinle, Brigitte Wälti, Hans Martin Zimmermann

FICHE DIDACTIQUE:

Claudia Neugebauer

GRAPHISME:

arfys - 4, avenue de Frontenex - 1207 Genève - (022) 840 1881

IMPRIMEUR:

Imprimerie Genevoise S.A. - Case postale 241 - 1211 Genève 24

Imprimé en 1800 exemplaires

Die Sprachen in meiner Klasse

Das vorgestellte Projekt kann mit Schülerinnen und Schülern ab dem 4. Schuljahr umgesetzt werden.

Das Wort in der Muttersprache!

Ja, ich bin stolz darauf, und es bedeutet mir viel.

Muttersprache heisst frei sprechen, sich frei ausdrücken, und es geniessen dabei.

Nicht immer überlegen, ob ich etwas falsch gesagt habe, sondern befreit zuhören, den Tönen, die ich selbst ausspreche, und es geniessen dabei.

Dieser Reichtum, den mir meine Eltern gaben ist unmessbar wertvoll.

Sendy, 8. Schuljahr (aus Kontakt 2», Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1995)

VORÜBERLEGUNGEN UND ZIELE

Reflexion über Sprache ist ein wichtiger Prozess. Das vorliegende Projekt möchte das Nachdenken über die eigene Sprache anregen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich überlegen, welchen Stellenwert ihre Erstsprache in ihrem Leben hat. Bei der

INS THEMA EINSTEIGEN

Viele Kinder nehmen an, dass Englisch die häufigste Muttersprache ist. Stimmt das? Und wer weiss, an welcher Stelle die deutsche Sprache in Europa steht? Die Lehrperson stellt der Klasse Informationen zur Verfügung, die ihrem Alter gemäss aufgearbeitet sind.

deiner Familie welche Sprache gebraucht?

- Was weisst du über deine Muttersprache und über andere Sprachen, die in deiner Heimat gesprochen werden?

Texte von Schülerinnen und Schülern einer 5. Klasse (Seite 2)

RANGORDNUNG DER SPRACHEN IN EUROPA NACH ZAHL DER MUTTERSPRACHIGEN (1991)

Russisch	135 768 000	Ukrainisch	43 235 000	Serbokroatisch	14 604 000
Deutsch	91 473 000	Polnisch	38 231 000	Ungarisch	12 425 000
Französisch	58 473 000	Spanisch	28 616 000	Portugiesisch	10 100 000
Englisch	56 390 000	Rumänisch	23 741 000	Griechisch	10 075 000
Italienisch	55 437 000	Niederländisch	20 230 000		

RANGORDNUNG DER SPRACHEN AUF DER WELT NACH ZAHL DER MUTTERSPRACHIGEN (IN MILLIONEN)

Chinesisch	900	Russisch	145	Deutsch	110
Englisch	320	Arabisch	130	Japanisch	110
Hindi und Urdu	245	Bengali	120		
Spanisch	210	Portugiesisch	115		

OFFIZIELLE SPRACHEN DER WELT

	Englisch	Französisch	Arabisch	Spanisch	Portugiesisch	Chinesisch	Deutsch
Zahl der Länder	63	40	23	21	8	5	4

(aus «Kontakt 2», Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1995)

Auseinandersetzung mit dem Thema in der Klasse lernen sie Erfahrungen und Haltungen anderer Kinder kennen. Sie bearbeiten einen Text in ihrer Muttersprache. Schliesslich hören und sehen sie Texte in verschiedenen Sprachen und lassen die Sprachmelodie auf sich wirken.

Die Präsenz der eigenen Muttersprache in der Schweizer Schule kann die Beziehung eines Kindes zu seiner Sprache positiv unterstützen.

Sich Gedanken über die eigene Muttersprache machen Anhand von Fragen folgender Art machen sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken über ihre Muttersprache.

- Welche Sprache bezeichnest du als deine Muttersprache?
- Welche Sprache oder welche Sprachen bezeichnen deine Eltern als ihre Muttersprache?
- Wie sprechen sie miteinander?
- In welcher Situation wird in

MIT EINEM TEXT IN DER MUTTERSPRACHE ARBEITEN

In der Regel sind die Kinder nach den vorangehenden Schritten bereit, sich auf die Arbeit mit einem Text in der Muttersprache einzulassen.

Bei der Suche nach Texten in den verschiedenen Sprachen können die Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrpersonen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur mithelfen. Es wird

Mirjana aus Serbien:

Wir haben keinen Dialekt. Ich und meine Mutter reden Kroatisch. Mit meinem Vater rede ich Serbisch. Mit meiner Schwester rede ich Hochdeutsch. Bei uns ist die offizielle Sprache Serbokroatisch. Manchmal, wenn ich mit meiner Mutter kroatisch rede, rutscht mir das Wort auf Deutsch heraus. Meine Mutter versteht sehr wenig Hochdeutsch. Ich kann nicht mehr so gut Serbisch wie früher, das ist für mich schwer.

Ich finde es sehr gut, dass ich eine andere Sprache rede.

Gibt es kroatische Dialekte?

Nein. Aber es gibt Unterschiede zwischen Serbisch, Kroatisch und Serbokroatisch. Ein paar Wörter sind anders, zum Beispiel:

Serbokroatisch
Imašli hleba.

Kroatisch
Imašli krua.

Marius aus der Schweiz:

Ich komme aus der Schweiz, dort ist eine der offiziellen Landerssprachen Deutsch. Aber es gibt sehr viele andere Dialekte, die meisten verstehe ich. Zuhause rede ich fast immer Deutsch, doch wenn ich meiner Mutter oder meinem Bruder und meiner Schwester etwas, das nicht alle verstehen dürfen, sage, dann rede ich Romanisch. Mit meinem Vater rede ich Romanisch, mit meinen Verwandten auch. Wenn ich so zwei, drei Wochen nach Lumbrein fahre, dann rede ich nur Romanisch. Wenn ich dann wieder in Zürich bin, verwechsle ich es manchmal.

Ich finde es gut, dass ich Romanisch kann.

Die vier offiziellen Landerssprachen sind Deutsch, Romanisch, Italienisch und Französisch.

Melanie aus Deutschland:

Wir sprechen zu Hause Schwäbisch. Weil meine kleine Schwester noch nicht so gut „Schwizer düütsch“ spricht, rede ich nur manchmal „Schwizer düütsch“ mit ihr. Mit meiner Mutter rede ich immer nur Schwäbisch. Wenn mich jemand in Deutschland fragt, ob ich etwas auf Schwizer düütsch sprechen könne, schäme ich mich.

Es gibt verschiedene Dialekte in Deutschland: „Schwäbisch und Bairisch zum Beispiel.“

Viele Leute sprechen nur Hochdeutsch. Aber man hört an ihrem Akzent, woher sie kommen.

Hasan aus der Türkei:

Ich spreche zu Hause Türkisch und Deutsch. Deutsch spreche ich mit meinem Bruder, Türkisch mit meinen Eltern. Meine Eltern sprechen miteinander Kurdisch. Ich finde meine Muttersprache gut. Ich spreche sie zu Hause oft, weil ich dann noch besser Türkisch reden kann. Ich lese keine türkischen Bücher, weil ich keine habe. Ich habe nur ein türkisches Buch und dieses Buch erzählt das Leben von einem Mann. Dieser Mann heißt Yılmaz Güney.

Wenn meine Eltern zu Hause sind, schauen wir fast immer türkisches Fernsehen, aber wenn sie nicht zu Hause sind, schaue ich deutschsprachige Sender.

Hans aus der Schweiz und aus Deutschland:

Zu Hause spreche ich zwei Sprachen: Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. Meine Mutter ist Deutsche, in der Nähe von Berlin geboren und im Ruhrgebiet aufgewachsen. Mein Vater ist ein Basler. Als ich 4 Jahre alt war, konnte ich noch sehr wenig Schweizerdeutsch. Im Kindergarten lernte ich, diese Sprache zu sprechen. Mit meiner Mutter spreche ich nur Hochdeutsch, genau wie mit meinem Bruder. Mit meinem Vater spreche ich jetzt Schweizerdeutsch. In der Schule ist Sprache sehr einfach für mich.

schwierig sein, lauter Texte aufzutreiben, die thematisch verknüpft sind. Wichtiger als ein einheitliches Thema ist, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Text finden, mit dem sie arbeiten möchten. Für die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler ist es eine interessante Aufgabe, Texte von der Hochsprache ins Schweizerdeutsche oder umgekehrt zu übersetzen und diese dann vorzulesen. Sie werden Entdeckungen machen bezüglich der Formen und Strukturen von Dialekt und Standardsprache. Nachdem alle Schülerinnen und Schüler einen passenden Text gefunden haben, schreiben sie auf deutsch eine kleine Zusammenfassung, damit die anderen Mitglieder der Klasse den Inhalt in Kürze erfassen können. Dann wird trainiert, den Text in der Muttersprache vorzulesen, damit er schliesslich auf Kassette aufgenommen werden kann. Schon beim Üben ist die Arbeit mit dem Kassettenrekorder hilfreich. Selten kommt es vor, dass sich ein Kind bei dieser Arbeit verweigert. Mit einer solchen Situation muss die Lehrperson sorgfältig umgehen und versuchen herauszufinden, was hinter dem Verhalten steht und dem Kind allenfalls eine Alternative anbieten.

Häufiger ist es, dass ein Kind in seiner Muttersprache nicht lesen kann. Vielleicht kann es den Text phonetisch aufschreiben und ihn so zu lesen versuchen. Andernfalls ist es auch möglich, dass das Kind eine kleine Geschichte frei erzählt. Möglicherweise ist in einer Sprache kein Text aufzutreiben, oder das Kind kennt niemanden, der oder die einen vorhandenen Text lesen kann. Auch in diesem Fall bietet sich die Lösung an, eine kleine Geschichte frei zu erzählen.

EINE DOKUMENTATION DER ARBEIT ZUSAMMENSTELLEN

Eine Zusammenstellung der Texte über die Muttersprache, der Texte in der Muttersprache, der Kurzfassungen auf deutsch und eine Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler zu dieser Arbeit ergeben ein wertvolles Dokument. Zusammen mit der Tonaufnahme kann es anderen Klassen zur Verfügung gestellt werden.

TITELBLATT DER DOKUMENTATION ZU EINEM PROJEKT, DAS IN EINER 5. KLASSE REALISIERT WURDE

Ich habe gelernt, wie andere Sprachen sich anhören und wie sie aussehen.

Ich fand es schön, die anderen Kinder in ihrer Muttersprache sprechen zu hören.

Auf zürichdeutsch lesen ist schwierig. Sprechen aber ist ganz einfach.

Ich habe nicht viel gelernt, weil ich vor allem in meiner Muttersprache arbeitete, die ich ja schon kann. Es hätte mir mehr genützt, mit anderen Gruppen in ihrer Sprache etwas zu tun.

Ich habe zu Hause meinen Text auf italienisch sieben Mal lesen geübt.

Ich habe neue Wörter gelernt in meiner Muttersprache. Zwar nicht viele, aber doch ein paar.

Das war das erste Mal in der Schule, dass wir etwas mit unserer Muttersprache gemacht haben. Ich hatte gemeint, es sei einfacher zu übersetzen. Jetzt weiss ich, dass meine Muttersprache gar nicht so einfach ist.

Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern einer 5. Klasse zum Projekt

Nus chinchain en nosra classa 11 differenz Lunjals a Dialects.

Noi parliamo in questa classe a lingue e dialetti.

با در کلاس ۱۱ زبانهای مختلف صحبت می‌کنیم.

Εγείς μιλάμε στην τάξη μας ένδεκα διαφορετικές γλώσσες και διαλέκτους.

Bisim Okulda konuscan Onbir cesit cocuklar

mit reded i eusere klass elf verschidene sprachä und Dialäkt sprachä

Mi govovimo u skoli 11 drugačiji jezika i dialekta

Mi pričamo u našim Rastreda jedanest drukacije Jesike i Dialekta.

Nos falamos na nossa classe onze deferendes falas e Dialéto.

Nosotros hablamos en nuestra clase onze idiomas y dialectos.