

# **Lernen durch die Sprachenvielfalt**

**Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse**

## **Apprendre par et pour la diversité linguistique**

**Rapport final sur le projet JALING Suisse**

**Victor Saudan  
Christiane Perregaux  
Monika Mettler  
Carole-Anne Deschoux  
Esther Sauer  
Esther Ladner**

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Les points de vue et conclusions publiés dans la série «Etudes + rapports» de la CDIP ont été formulés par des expertes et experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de positions des organes de la CDIP.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
(CDIP)  
Bern 2005

Herausgeberin/Editeur:  
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

Zu beziehen bei/Commandes:  
Generalsekretariat EDK/Secrétariat général CDIP, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975,  
3001 Bern

© Generalsekretariat EDK/Secrétariat général CDIP

Druck/Impression:  
Ediprim AG, Biel

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| <b>Avant-propos</b>   | 5  |
| Olicier Maradan   |    |
| <b>1 Sprachförderung dank Sprachenvergleich – JALING Suisse: eine vielversprechende Perspektive zwischen Gesamtsprachenkonzept und PISA</b> | 7  |
| Victor Saudan   |    |
| 1.1 Einführung  | 7  |
| 1.2 Was ist Sprachreflexion? Kurzdefinition zu ELBE: Eveil aux langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen                          | 9  |
| 1.3 JALING Suisse im Lichte von «Nach-PISA»   | 9  |
| 1.4 JALING Suisse als ein Pilotprojekt für die Operationalisierung der Vorgaben des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK                         | 10 |
| Résumé en français  | 13 |
| <b>2 L'éveil aux langues, une vraie histoire européenne...<br/>...pour s'ouvrir sur le monde</b>  | 15 |
| Christiane Perregaux  |    |
| 2.1 Les pionniers britanniques  | 15 |
| 2.2 Une socialisation à la solidarité   | 15 |
| 2.3 Les domaines d'Hawkins  | 16 |
| 2.4 Hawkins fait école  | 17 |
| 2.5 Le projet européen EVLANG   | 18 |
| 2.6 La Suisse romande s'éolise  | 19 |
| 2.7 Le projet JALING lien entre l'Europe et la Suisse   | 21 |
| 2.8 Les objectifs de JALING   | 22 |
| 2.9 Des ancrages disciplinaires diversifiés   | 23 |
| 2.10 La recherche d'un curriculum   | 24 |
| 2.11 Le projet JALING en Suisse   | 24 |
| Zusammenfassung auf Deutsch   | 25 |
| <b>3 Das Projekt JALING Suisse – une expérience fructueuse de collaboration intercantonale</b>  | 27 |
| Carole-Anne Deschoux und Monika Mettler   |    |
| 3.1 Wie es dazu kam...  | 27 |
| 3.2 Le projet JALING et sa réalisation dans les classes   | 28 |
| 3.3 Déroulement du projet JALING  | 31 |
| 3.3.1 Eröffnungs- und Abschlusstagung für die beteiligten Lehrpersonen  | 31 |
| 3.3.2 Les journées régionales de formation  | 33 |
| 3.3.3 Les visites de classe   | 34 |
| 3.4 Evaluationsinstrumente / Les instruments d'évaluation   | 35 |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 3.5      | Beispiele  | 35        |
| 3.5.1    | Sprachexperte im Kindergarten  | 35        |
| 3.5.2    | Mehrsprachigkeit ist oft auch dort, wo wir sie nicht erwarten  | 37        |
| 3.5.3    | Aufwertung der eigenen Sprache   | 39        |
| <b>4</b> | <b>Ergebnisse des Pilotprojekts JALING Suisse</b>  | <b>41</b> |
|          | Esther Sauer   |           |
| 4.1      | Auf einen Blick  | 41        |
| 4.2      | Sprachlich-kognitive Auswirkungen der Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion                                   | 42        |
| 4.3      | Die Auswirkungen auf soziale und kulturelle Kompetenzen  | 46        |
| 4.4      | Der Unterricht wird bereichert   | 49        |
| 4.5      | Freude, Motivation, Begeisterung<br>oder die Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler                            | 50        |
| <b>4</b> | <b>Résultats du projet pilote JALING Suisse</b>  | <b>53</b> |
|          | Esther Sauer   |           |
| 4.1      | Aperçu général   | 53        |
| 4.2      | Les effets cognitifs et linguistiques de l'éveil aux langues et de la réflexion métalinguistique                   | 54        |
| 4.3      | Les effets sur les compétences sociales et culturelles   | 58        |
| 4.4      | L'enrichissement de l'enseignement   | 61        |
| 4.5      | Plaisir, motivation, enthousiasme ou l'importance de ces activités pour les élèves                                 | 62        |
| <b>5</b> | <b>Vom Rinnsal zum grossen Strom: Was braucht es für eine breite Einführung von ELBE an den Schweizer Schulen?</b> | <b>64</b> |
| 5.1      | Empfehlungen zu ELBE   | 64        |
| 5.1      | Recommandations concernant les approches ELBE  | 66        |
| 5.1      | Raccomandazioni riguardanti i progetti svolti nel quadro di ELBE   | 67        |
| 5.1      | Recumandaziuns davart ELBE   | 69        |
|          | <b>Bibliografie</b>  | <b>71</b> |
|          | <b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>  | <b>73</b> |
|          | <b>Dank / Remerciements</b>  | <b>74</b> |

## Avant-propos

L'amélioration et l'extension de l'enseignement des langues comptent au nombre des actuelles priorités de la CDIP. Il est donc particulièrement réjouissant qu'un groupe de chercheurs et de formateurs de différentes institutions suisses ait travaillé, dans l'ensemble des régions linguistiques, à dégager dans le cadre d'une étude pilote les atouts et les contraintes du concept d'*Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen* (ELBE). Son rapport arrive à point nommé pour offrir une utile contribution dans le débat actuel sur l'apprentissage des langues dès les premières années de scolarité.

Des compétences linguistiques élevées font partie du bagage intellectuel et culturel de l'«Honnête Homme» du XXI<sup>e</sup> siècle, la CDIP en est convaincue. Ces compétences sont à développer dans la langue locale scolaire d'abord (voir la Stratégie de coordination de l'enseignement des langues, de mars 2003, et le Plan d'action PISA 2000 adoptés par la CDIP), mais se situent également d'emblée, de par la nature pluriculturelle de notre pays, de par l'hétérogénéité de sa population et de par les brassages culturels incessants du monde contemporain, dans un contexte plurilinguistique, à commencer par la langue maternelle qui n'équivaut pas toujours à la langue scolaire (diglossie, migration). La finalité de l'éveil aux langues consiste à profiter au maximum du potentiel et du défi du plurilinguisme présent pour sensibiliser les élèves à la richesse et aux caractéristiques historiques et formelles des langues. Ce concept est donc particulièrement intéressant pour notre pays.

Imprégné du célèbre propos de Goethe, «celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de sa propre langue», le Centre européen des langues vivantes (CELV) de Graz a lancé le projet international JALING, dans le but d'analyser les possibilités d'introduire l'éveil aux langues dans le curriculum courant de l'école. Les chercheurs associés au projet en Suisse ont initié, observé et mis en discussion la pratique d'activités d'éveil aux langues dans trente-quatre classes allant du préscolaire à la fin du primaire dans toutes les régions linguistiques. Cette démarche ne constitue de ce fait pas une recherche de très large envergure impliquant des analyses transversales sur une longue durée, mais plutôt une expérimentation pilote devant ouvrir des perspectives et identifier les problèmes concrets à résoudre.

Les diverses modifications positives observées dans la représentation des langues aussi bien chez les élèves qu'auprès de leurs enseignants plaident pour une sensibilisation précoce aux langues proches ou lointaines et pour le développement de la réflexion métalinguistique. Ces activités d'éveil s'avèrent motivantes et intégratives, amusantes et structurantes tout à la fois. Le défi est de les faire entrer de plein pied dans le quotidien de la classe et dans la structure des programmes, qui plus est jusqu'aux dernières années de la scolarité obligatoire. Les auteurs formulent en ce sens une série de recommandations qui doivent alimenter le débat dans les divers milieux concernés. L'expérience actuellement conduite dans les cantons francophones avec les moyens d'enseignement EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) publiés en 2003 pourra également offrir des voies et des conseils de réalisation, tout comme les initiatives de nos voisins européens dans le

prolongement du grand projet EVLANG (*Socrates-Lingua*) qui a inspiré l'ensemble de la démarche.

Ce rapport constitue un plaidoyer des experts et une invitation à ouvrir sans craintes ni a priori la porte des langues, la fameuse *Janua Linguarum* chère à Comenius. La CDIP remercie l'équipe de projet et les enseignantes et enseignants de la phase pilote pour leur contribution et leur enthousiasme.

Berne, juin 2005

Olivier Maradan  
secrétaire général adjoint de la CDIP

# 1 Sprachförderung dank Sprachenvergleich – JALING Suisse: eine vielversprechende Perspektive zwischen Gesamtsprachenkonzept und PISA

Victor Saudan

## 1.1 Einführung

JALING ist die Abkürzung für Janua Linguarum – das Tor zu den und zwischen den Sprachen. Es ist das wichtigste Projekt des Europarates im Bereich der schulischen Sprachförderung in den letzten Jahren. Wie das europäische Mutterprojekt, ist auch JALING Suisse zu verstehen als eine Antwort auf die Frage, mit welchem pädagogischen und didaktischen Ansatz eine wirksamere Sprachförderung für alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann. Dabei wird von zwei Prämissen ausgegangen:

1. Die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft wird sowohl als wichtiges Potenzial als auch als anspruchsvolle Herausforderung für unsere Bildungssysteme betrachtet.
2. Eine wirksame Sprachförderung sollte sprachenübergreifend und fächerübergreifend ausgerichtet sein.

Die Schweiz hat mit einem Teilprojekt am europäischen JALING-Projekt mitgemacht: Im JALING-Suisse-Projekt ist man zum ersten Mal gesamtschweizerisch folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie lassen sich sprachvergleichende, sprachreflexive Aktivitäten in den Regelunterricht von Kindergarten und Primarschule integrieren?
- Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf sprachvergleichende, sprachreflexive Aufgabenstellungen?
- Wie lassen sich solche Aktivitäten über die ganze obligatorische Schulzeit hin entwickeln?
- Wie wird diese Arbeit von den Lehrkräften wahrgenommen und eingeschätzt? Wie reagiert das Umfeld (Lehrerkollegium, Eltern)?

Im Vordergrund der Untersuchung im Rahmen des Projektes JALING Suisse stehen die Erfahrungen der Lehrkräfte mit den sprachreflexiven Arbeitsmaterialien. Zur Präzisierung der Einschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer wurde aufgrund der verschiedenen europäischen Ergebnisse und Forschungsarbeiten eine Liste von Hypothesen aufgestellt, zur Frage, welche Wirkung Sprachreflexion auf die Entwicklung von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler haben kann. Die Ergebnisse des Projektes JALING Suisse (s. Kapitel 4) zeigen, welche wichtige Rolle sprachreflexives Arbeiten im Rahmen einer integrierten Sprachförderung spielt.

Verführerisch war natürlich auch die Idee, zusätzlich der Frage nachzugehen, ob sich sprachregionale Unterschiede zeigen würden im Umgang mit den sprachreflexiven Aktivitäten. Die Befragungen der Lehrpersonen haben auch hierzu einige spannende Ergebnisse erbracht.

Das JALING-Projekt, das auf Vorarbeiten in mehreren europäischen Staaten und der Suisse Romande aufbauen konnte (siehe weiter unten), muss einerseits im Lichte der Diskussion «nach PISA» und andererseits im Rahmen der Umsetzung des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK situiert werden, welches 1998 der Öffentlichkeit vorgestellt worden war und eine der Grundlagen bildet für den Beschluss der EDK vom 25. März 2004 «Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination». Das JALING-Suisse-Projekt zeigt in der Tat vielversprechende Perspektiven auf für die Umsetzung einer sprachübergreifenden, integrierten Sprachdidaktik, wie sie im Rahmen der Interkantonalen Fachtagung «Integrierte Sprachendidaktik» im April 2004 in St. Gallen umrissen worden ist.

Ein wichtiges Ergebnis sei vorweggenommen: eine beachtliche Anzahl von Lehrkräften (vor allem in mehrsprachigen Klassen) praktizieren bereits seit längerer Zeit sprachvergleichende und -reflektierende Aktivitäten. Nur: sie tun das punktuell, ohne eine Einbindung in ein Curriculum, und richten die Aktivität meistens aus auf eine starke Erfahrung der Schüler hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Klassenkameraden, ohne dabei aber bis zu einer weitergehenden Reflexionsarbeit vorzustossen.

Der vorliegende Bericht verfolgt vier Ziele:

- Erstens will es die Vertreterinnen und Vertreter des Schweizerischen Bildungssystems (aus Lehrerschaft, Bildungsadministration und -politik, Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen) über die vielversprechenden Resultate des Pilotprojektes JALING Suisse informieren.
- Zweitens soll die Bedeutung der sprachvergleichenden Ansätze im Rahmen der Sprachfördermassnahmen «nach PISA» und im Sinne einer Operationalisierung der Vorschläge des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK von 1998 präzisiert werden.
- Drittens gilt es aufzuzeigen, welches die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Einführung der sprachvergleichenden Ansätze sind.
- Und viertens sollen abschliessende Empfehlungen es ermöglichen, die nächsten strategischen Schritte für eine breitere Einführung sprachvergleichender und sprachreflektierender Aktivitäten in der obligatorischen Schulzeit zu diskutieren.

Der Bericht gliedert sich in sechs Teile: nach einer Situierung der Ziele und Inhalte des Pilotprojektes im Umfeld der neusten sprachpolitischen Entwicklung wird im zweiten Kapitel der zeitliche und geografische Bezug zu verwandten Projekten im In- und Ausland hergestellt. Während im dritten Kapitel das Projekt in seinen verschiedenen Aspekten vorgestellt wird (Teilnehmende, Programm, Ziele, Begleitung), gibt das vierte Kapitel Einblick in die Ergebnisse und Erfahrungen, welche während der Projektdurchführung gesammelt werden konnten. Am Schluss finden sich Empfehlungen für eine verstärkte Nutzung der getesteten Ansätze und bibliografische Angaben.



## 1.2 Was ist Sprachreflexion? Kurzdefinition zu ELBE: *Eveil aux langues*, *Language awareness*, *Begegnung mit Sprachen*

Der Ansatz der *Language awareness* (Hawkins 1984) entstammt der britischen Sprachdidaktik, welcher sich auf dem Hintergrund unterschiedlichster sprachlicher und sprachlich bedingter Schulprobleme entwickelt hat. Unter *Language awareness – Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen* werden Konzepte verstanden, die zur Sensibilisierung für eigene und für andere Sprachen und zu sprachlicher und interkultureller Bewusstheit führen sollen. Im Zentrum stehen nicht primär der Erwerb von Sprachen und deren Strukturen, sondern das Erforschen, Vergleichen und Entdecken. Es handelt sich also nicht um eine Methode für den Fremdsprachenunterricht; ein solcher Unterricht wird dadurch nicht ersetzt, sondern vorbereitet (EDK 1998). *Language awareness – Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen soll:*

- das Bewusstsein und das Interesse für die eigene(n) und andere Sprachen wecken,
- die Motivation für das Erlernen von Fremd- und Schulsprachen unterstützen,
- Methodenkompetenz im Sinne von Verständigungs-, Lern- und «Erforschungs»-Strategien und selbstgesteuertes Arbeiten beim sprachlichen Lernen schulen,
- und mittels vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten aufbauen helfen.

Über die rein sprachliche Förderung für alle Schülerinnen und Schüler hinaus ermöglicht dieser Ansatz aber vor allem eine grundsätzliche Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule und ihrem Umfeld. Er stellt somit einen wichtigen Beitrag zur Integration mehrsprachiger Kinder dar und schafft die Bedingungen, die Mehrsprachigkeit der Klasse als Ressource für alle Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Der Kürzel ELBE stellt einen Zusammenzug der Wortanfänge *Eveil aux langues – Language awareness – BEgegnung mit Sprachen* dar und soll gleichzeitig ausdrücken, wie viele kleine «Rinnsale» (punktuelle sprachvergleichende Aktivitäten in den Schulen, verschiedene Ansätze und Begriffe) zu einem grossen Strom werden können. Er wurde im Rahmen der Projektdauer verwendet. In der Suisse Romande ist der Begriff EOLE (*Eveil au langage et ouverture aux langues*) offiziell eingeführt und gebräuchlich.

## 1.3 JALING Suisse im Lichte von «Nach-PISA»

In den Empfehlungen der PISA-Steuerungsgruppe von 2003 (BFS/EDK 2003) wird zwar auf die grosse Bedeutung einer grundsätzlichen Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei gerichtet werden auf die Lesekompetenzen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern (S. 30). Für Klassen mit 30% oder mehr Fremdsprachigen «seien besondere Massnahmen zur sprachlichen (und in der Regel auch kulturellen) Integration erforderlich (gezielte Sprachförderung in der Schule und durch Begleitstrukturen, verstärkte Elterneinbindung usw.)». Es sei überdies wichtig, «ein Klima der positiven Begegnung und der Integration in unsere Kultur zu erzeugen». (ebd.) Für den Sprachunterricht wird eine «systematischere Integration des

Lesens und der Reflexion in die verschiedenen Fächer» gewünscht, und es wird darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte «besondere pädagogische Instrumente sowie didaktische Konzepte» für eine möglichst integrative Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler wünschen (ebd. S. 27).

Im Massnahmenplan finden sich aber noch keine Präzisierungen, mit welchen pädagogischen Konzepten und methodisch-didaktischen Instrumenten diese integrative Sprachförderung geleistet werden kann.

JALING Suisse zeigt auf, wie sprachreflektierende Aktivitäten helfen, die oben genannten Ziele zu erreichen, namentlich aufgrund folgender Vorteile:

- Sprachförderung findet im Sprach- und Fachunterricht statt,
- Lesepraktiken werden bewusst gefördert und Lesestrategien können geübt werden,
- komplexere Sprachfertigkeiten («literacy»-Kompetenzen) werden gerade auch bei schwächeren Schülerinnen und Schülern gefördert.

#### **1.4 JALING Suisse als ein Pilotprojekt für die Operationalisierung der Vorgaben des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK**

Die sprachvergleichenden und -reflektierenden Aktivitäten können direkt in Verbindung gebracht werden mit zwei Thesen des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK von 1998:

*In These 4 heisst es:* «Die Kantone respektieren und fördern die in ihrer Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integrieren sie in die Stundentafeln/Lehrpläne.»

*Die These 8 lautet:* «Der Unterricht sämtlicher Sprachen, die in den Lehrplänen enthalten sind (inklusive der lokalen Landessprachen), geschieht im Rahmen abgestimmter Didaktiken.» (ebd.)

Abgestimmte Didaktiken oder eine «integrierte Sprachendidaktik» heisst, dass die verschiedenen Sprachen nicht mehr getrennt unterrichtet werden. Dabei ist die terminologische Klärung grammatischer Phänomene nur ein erster Schritt:

«Einerseits geht es darum, durch die Analyse der Erstsprache und im Vergleich mit anderen Sprachen die Grundprinzipien zu entdecken, die dem Funktionieren aller Sprachen zugrunde liegen, aber auch um die heuristischen Instrumente, welche derartige Entdeckungen ermöglichen.

Andererseits werden der Sprachunterricht, aber auch die Gegenwart anderer, nicht unterrichteter Sprachen, beispielsweise der Herkunftssprachen der Kinder, dazu genutzt, um deren reflexive Fähigkeiten auszubauen. Auf diese Weise können der Erwerb und die Kenntnis von anderen Sprachen eine Rückwirkung auf die Beherrschung der Erstsprache haben und zu deren Entwicklung beitragen.» (ebd.)

Während die These 8 in der Vernehmlassung durch die Kantone durchgehend gut geheissen wurde, stiess die These 4 in vielen Kantonen auf z.T. heftigen Widerstand. Dabei ging es weniger um die Respektierung der Herkunftssprachen, als vielmehr um die Forderung nach einer Integration in Stundentafel und Lehrpläne. Diese Forderung erschien vielen als finanziell zu aufwändig.

In den Umsetzungsvorschlägen der EDK-Arbeitsgruppe Sprachenkonzept vom 1. Juni 2001 finden sich denn auch nur Hinweise auf eine «integrierte Sprachendidaktik»:

*In der Empfehlung 6 heisst es:* «Die Schülerinnen und Schüler lernen die erste Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr, die zweite Fremdsprache ab dem fünften Schuljahr. Besondere didaktische Formen mit dem Ziel der Sensibilisierung für Sprachen und Förderung des Sprachenbewusstseins (Eveil au langage) können den Spracherwerb unterstützen und vor dem dritten Schuljahr einsetzen.» (EDK Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule. Entwurf 1.6.2001, S. 4)

*In der Empfehlung 13* wird nochmals auf die Bedeutung einer integrierten Sprachendidaktik hingewiesen:

«Eine Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung des Sprachenunterrichts ist durch die Anwendung geeigneter didaktischer Formen zu erreichen, namentlich durch eine integrierte Sprachendidaktik und durch eine gezielte Anwendung verschiedener Sprachlehr- und -lernformen, insbesondere auch durch Sachfachunterricht in einer Fremdsprache.» (ebd.)

Ansätze wie sie im JALING-Suisse-Projekt erprobt wurden, erhalten damit innerhalb des Sprachenunterrichts eine zentrale Funktion und Bedeutung.

Doch erst in der Strategie der EDK und dem Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule, beschlossen am 25. März 2004, werden die Vorschläge des Gesamtsprachenkonzeptes in eine nationale Umsetzung eingebunden. Auf die Ansätze *Begegnung mit Sprachen / Eveil aux langues* wird in diesem Arbeitsplan explizit verwiesen: «Die Erstsprachen von Kindern mit einem Migrationshintergrund werden im Regelunterricht über Ansätze wie *Begegnung mit Sprachen / Eveil aux langues* valorisiert» (EDK 2004, S. 4). Eigentlich entspricht aber die beobachtete Wirkung dieser Ansätze dem unter Kapitel 1.1 definierten elementaren Bildungsziel einer grundsätzlichen Sprachfähigkeit: «Die Förderung der Sprachkompetenzen (Erstsprache und Fremdsprachen) ist ein elementares Bildungsziel. Es erstaunt daher zuerst, dass die grundsätzliche sprachfördernde Dimension von *Begegnung mit Sprachen / Eveil aux langues* für alle Schülerinnen und Schüler nicht stärker betont wird. Dieser Umstand erklärt sich aber aus der Tatsache, dass es sich bei dem vorliegenden Dokument um einen Arbeitsplan handelt, welcher vor allem die strukturelevanten Aspekte der anstehenden Reformen aufzeigt. Ihre didaktische Umsetzung, die Lehrplanentwicklung und Lehrmittelproduktion wird klar offen gelassen und an die regionale und kantonale Ebene delegiert. Hier gilt es die Resultate des JALING-Suisse-Projektes aufzunehmen und umzusetzen.

In verschiedenen Kantonen sind in der Zwischenzeit eigene Gesamtsprachenkonzepte entstanden, namentlich diejenigen von Basel-Stadt und von Thurgau. Sprachreflexion und integrierte Sprachendidaktik nehmen im Sprachenkonzept von Basel-Stadt eine noch bedeutendere Stellung ein als bei der EDK. In fünf der zehn Thesen wird auf sie verwiesen, in besonderem Masse in der These 6:

«Der Unterricht sämtlicher Sprachen, die in den Lehrplänen enthalten sind (inklusive der lokalen Landessprache sowie der Herkunftssprachen), geschieht nach Didaktiken, die auf einer gemeinsamen Philosophie beruhen und kontinuierlich aufgebaut sind.» (Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt, März 2003, S. 21)

Ein erster konkreter Schritt in der Erreichung dieses Ziel stellen die im Auftrag der Arbeitsgruppe Integration des Erziehungsdepartements Basel-Stadt von einer Expertengruppe unter Dr. Claudio Nodari entwickelten Sprachprofile für die deutsche Standardsprache dar. Mit Kann-Formulierungen wird darin beschrieben, welche sprachlichen Handlungen im Unterricht (Sprach- und vor allem Sachfachunterricht!) bis zum Ende einer Schulstufe gefördert werden können. Von speziellem Interesse ist hierbei, dass gegenüber den herkömmlichen Kategorisierungen (schriftlich und mündliche Produktion, Rezeption und Interaktion) in den Basler Sprachprofilen eine weitere Kategorie angefügt worden ist, welche die Sprachleistungen auf der Metaebene beschreiben, so z.B. Grammatikalisches erkennen und benennen, Wortbildungen erkennen, zwischen unterschiedlichen Sprachen vergleichen usw.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Art von sprachlichen Fertigkeiten im Rahmen von sprachvergleichenden und -reflektierenden Aktivitäten besonders gut entwickelt werden können.

Die Situierung von JALING Suisse im Umfeld grösserer bildungspolitischer Handlungsfelder, namentlich derjenigen der Sprachfördermassnahmen «nach PISA» und der Umsetzung des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK, hat uns erlaubt, seine Bedeutung für die Schulentwicklung in den Kantonen besser aufzuzeigen. Die Ergebnisse von JALING Suisse können in diesem Sinne als von Interesse betrachtet werden für mehrere Bereiche des Unterrichts der obligatorischen Schulzeit:

- für den Unterricht der lokalen Standardsprache,
- für den Unterricht der ersten Fremdsprache,
- für den Heimatlichen Sprach- und Kultur-Unterricht (HSK),
- für die Sprachförderung im Sachfachunterricht.

**Janua Linguarum (JALING) Suisse: la porte vers et entre les langues. Favoriser le développement des compétences langagières à l'aide d'une approche intégrée et comparative.**

JALING Suisse a permis de tester une approche de type EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) dans plus de 30 classes en Suisse romande, alémanique et romanche.

Elle part de deux prémisses fondamentales:

1. Le plurilinguisme dans notre société doit être considéré à la fois comme un grand potentiel et comme un défi exigeant pour notre système éducatif.
2. Une approche favorable au développement de l'ensemble des compétences langagières chez les élèves doit être de type intégré, donc impliquer toutes les langues présentes dans une classe et s'appliquer dans l'ensemble des matières enseignées.

Ainsi JALING Suisse a permis de répondre pour la première fois aux questions suivantes sur un plan national:

- Comment des activités du type EOLE, visant la comparaison entre différentes langues et la réflexion métacommunicative, peuvent-elles être intégrées dans l'enseignement régulier des écoles enfantines et primaires?
- Quelles sont les réactions des élèves par rapport à des tâches comparatives et métacommunicatives du type EOLE?
- Comment de telles activités peuvent-elles être développées le long de toute la scolarité obligatoire?
- Quelles sont les réactions et considérations des enseignantes et enseignants par rapport à ce type d'activités?
- Quelles sont les réactions de l'entourage (collègues, parents)?

Dans l'étude réalisée dans le cadre du projet JALING Suisse, l'accent a été mis sur les expériences faites par les enseignantes et enseignants impliqués dans la réalisation du projet. Leurs témoignages soulignent l'importance d'une approche du type EOLE pour favoriser les compétences langagières chez tous les élèves.

Ainsi le projet JALING Suisse peut être considéré comme une contribution à la fois à la mise en œuvre du concept général pour l'enseignement des langues de la CDIP de 1998 et à une réponse pertinente aux questions posées suite au constat plutôt négatif quant aux compétences langagières des élèves suisses dans le cadre de l'étude PISA.

Le présent dossier vise quatre objectifs:

1. Informer les représentantes et représentants du système éducatif (enseignantes et enseignants, responsables de l'administration de l'éducation, formateurs et formatrices) sur les résultats particulièrement prometteurs du projet JALING Suisse.
2. Différencier la pertinence des approches du type EOLE, testées dans le projet JALING Suisse, sous l'angle des démarches définies «après PISA» et dans le cadre de la mise en œuvre du concept général de la CDIP.
3. Esquisser les conditions nécessaires à une introduction efficace des approches du type EOLE dans l'enseignement obligatoire en Suisse.
4. Proposer, à l'aide de recommandations, une stratégie de mise en œuvre des approches du type EOLE dans les différents cantons.

Le dossier comporte cinq parties: après une mise en situation du projet JALING Suisse dans l'évolution récente de la politique linguistique suisse (décisions de la CDIP du 25 mars 2004) au premier chapitre, le deuxième chapitre permet de le situer dans le cadre didactique international et suisse. Une définition plus détaillée des approches EOLE/ELBE est proposée. Au troisième chapitre, différents aspects du projet sont explicités: participantes et participants, objectifs, programme, activités d'accompagnement et d'évaluation. Le quatrième chapitre présente les résultats du projet. A la fin, les recommandations proposent aux cantons et aux institutions concernées une démarche à suivre en vue d'une introduction élargie de l'approche testée.

## 2 L'éveil aux langues, une vraie histoire européenne... ...pour s'ouvrir sur le monde

Christiane Perregaux

### 2.1 Les pionniers britanniques

Voilà près de vingt ans que le linguiste britannique Hawkins (1984), entouré d'un groupe de collègues du mouvement *Language awareness*, a proposé d'instaurer dans l'école un nouveau rapport aux langues. Cette constatation suivait le choc reçu par ces chercheurs lors de la parution en Angleterre du préoccupant rapport Bullock mettant l'accent sur trois difficultés scolaires particulières:

- a. l'enseignement/apprentissage de l'écrit,
- b. l'apprentissage d'une langue étrangère,
- c. l'intégration scolaire des élèves allophones issus principalement des pays de l'empire britannique.

Hawkins a considéré qu'il fallait développer un *nouveau trivium* (défini comme les trois composantes d'une même théorie) qui réunit la langue première, l'approche *Awareness of language* et l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon lui, les trois éléments se soutiennent et se renforcent l'un l'autre: l'actualisation de l'approche *Awareness of language* aide l'élève qui débute dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, simultanément, la langue étrangère elle-même aide au développement de sa conscience métalinguistique et combat son enfermement linguistique (*linguistic parochialism*). Ceci requiert naturellement que le développement de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère encourage l'élève à comparer ses nouvelles connaissances avec celles qu'il possède (ou dont il a l'intuition) concernant sa langue maternelle (Hawkins 1984). Mais peut-on parler de langues sans évoquer leur importance dans la construction cognitive, affective et sociale des apprenants? Hawkins en est convaincu et c'est pourquoi le chercheur avait un souci social et culturel l'entraînant à favoriser de meilleures relations entre les groupes ethniques (Candelier 2003a). Ainsi, dès les années 80, les buts des approches *Awareness of language* couvrent les champs fondamentaux de la scolarité, à savoir la transmission des connaissances et la socialisation.

### 2.2 Une socialisation à la solidarité

Mais de quelle socialisation s'agit-il? D'une socialisation pour le monde actuel, d'une socialisation à la diversité, par la diversité. Elle concerne l'ensemble des élèves d'une classe ou d'un établissement qui, à travers notamment des activités plurilingues prévues dans ce but, vont apprendre les uns des autres, les ressources de chacun devenant un matériau d'apprentissage pour tous (Perregaux 1998). Notre époque, en déficit de liens sociaux, a tout à gagner à s'engager dans une orientation qui s'intéresse à la fois aux aspects cognitifs de l'élaboration des savoirs et de la transmission des connaissances en réseau, aux aspects affectifs fort présents chaque fois qu'il est question de langues et aux aspects

sociaux dans ce qu'ils ont de plus commun et réciproque. Les approches interculturelles trouvent ici leurs vraies dimensions, elles quittent la marginalité dans laquelle elles se trouvent souvent maintenues pour se placer au centre du processus d'apprentissage, reconnaissant les ressources diverses des élèves. La force de la comparaison, de la mise en relation d'objets de savoir aux traits communs et différents s'inscrit dans la multiperspectivité active et questionnante, pour reprendre les termes utilisés par Allemann-Ghionda, Perregaux et de Goumoëns (2000).

La comparaison, la confrontation à la différence est un véritable instrument didactique nécessaire à la décentration. S'il est évident que la prise de conscience des ressemblances est intéressante et peut créer une complicité entre élèves à partir de leurs connaissances communes, la confrontation à la différence va mettre en évidence d'autres processus d'intérêt, de déni, d'acceptation, de rejet, etc. En effet, elle peut être terriblement déstabilisante. Prenons comme exemple les cris d'animaux dans plusieurs langues lors d'une séance de formation d'enseignants monolingues. La réaction à ce qui semblait jusque là du domaine du «naturel» (en français, le coq ne peut chanter que *cocorico*, le chat ne peut dire que *miaou*, les cloches ne peuvent faire que *ding dong*) pose problème et demande de passer d'une pensée universalisante à une pensée du relatif et de ne jamais oublier l'aspect social de la construction des langues. L'accompagnement argumenté de cette déconstruction d'une forme d'ordre, de stabilité et de sécurité autour de la langue peut évidemment entraîner une réflexion sociétale plus globale dont le concept d'ethnocentrisme fait partie. C'est ici que peut naître la socialisation à la solidarité quand les enseignants et les élèves optent pour une posture nouvelle, commune, qui les réunit et abolit le fait qu'une seule référence soit admise et dès lors légitime.

### **2.3 Les domaines d'Hawkins**

Lors de l'élaboration de ses propositions didactiques, Hawkins a donc regroupé les activités qu'il proposait en six domaines (pour chacun d'eux, il a édité un document proposant des activités d'enseignement) qui remplissent des perspectives langagières différentes et visent à développer la construction de savoirs, partant de la communication gestuelle, corporelle dans le domaine de *la communication sans les mots* jusqu'au questionnement sur la façon dont s'apprennent les langues. Ces mêmes domaines, parfois nuancés, parfois repris tels quels ont servi à classifier les activités créées dans plusieurs projets européens et suisses qui seront décrits plus loin.



| Domaines touchés                       | Exemples d'activités  |
|--|---|
| <b>La communication sans les mots</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• examiner comment on peut communiquer sans les mots</li> <li>• explorer la communication animale</li> <li>• découvrir la spécificité du langage humain</li> </ul>   |
| <b>Comment fonctionne le langage?</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• mener un travail de «détective-linguiste» sur la langue commune ou sur d'autres langues (par exemple en travaillant sur la question du genre des noms, sur les sons, la numération...)</li> </ul>  |
| <b>Utiliser le langage</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• observer la façon de parler des personnes bilingues</li> <li>• explorer les registres de langues: comprendre de quelle manière on s'adresse à un copain, à la maîtresse, à sa grand-mère...</li> </ul>   |
| <b>Langage parlé et langage écrit</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer différents systèmes d'écriture (alphabétique, hiéroglyphiques, idéogrammes, braille...)</li> <li>• comprendre les particularités de la langue écrite et de la langue parlée</li> </ul>  |
| <b>Les variétés de langues</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître la diversité linguistique de la classe, de l'école, de son pays, du monde</li> <li>• valoriser et légitimer l'ensemble des langues et la variété de langues</li> <li>• découvrir les mots qui voyagent (emprunts)</li> <li>• reconnaître l'existence de familles de langues</li> </ul> |
| <b>Comment apprend-on les langues?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• explorer les stratégies d'apprentissage d'une langue à travers le langage des jeunes enfants</li> <li>• réaliser sa propre «biographie langagière» et mettre en valeur ses connaissances</li> </ul>  |

Tableau 1: les six domaines d'Hawkins (tiré de CREOLE, 1, 1999)

## 2.4 Hawkins fait école

S'il n'a jamais pu jouir d'une reconnaissance officielle dans son pays, Hawkins a pourtant été suivi par de nombreux enseignants et chercheurs. En France, le Laboratoire de linguistique appliquée de l'Université Stendhal de Grenoble, avec, à sa tête, la sociolinguiste Louise Dabène, a diffusé ces approches dès le milieu des années 80 en les nommant *éveil aux langues* (Billiez 1998). A Dijon, Ghislaine Haas s'est intéressée à cette perspective pour mener les élèves du secondaire à une meilleure appropriation orthographique en leur proposant un détour par d'autres systèmes graphiques (Chignier et al. 1990). Très rapidement, la Suisse romande emboîte le pas et l'*éveil au langage / ouverture aux langues* commence à être connu de certains enseignants et de responsables scolaires, principalement dans les cantons de Neuchâtel et de Genève (Perregaux 1994). Dans ce dernier canton, l'école primaire, en partenariat avec les enseignants de langues et cultures d'origine italiens, espagnols, portugais et albanais, introduit dans les classes élémentaires un dispositif qui doit rompre avec l'organisation uniquement monolingue de l'école et sensibiliser les élèves à leur environnement plurilingue. Les jeunes monolingues sont confrontés à d'autres sonorités, d'autres langues alors que les élèves plurilingues voient leurs langues reconnues et peuvent exprimer leurs connaissances dans un espace d'écoute et d'intérêt. En Allemagne, en Autriche et en Suisse alémanique, plusieurs travaux s'inspirent de Hawkins (*Begegnung mit Sprachen in der Grundschule, Sprach- und Kulturerziehung*)

tout en insistant particulièrement sur la question des élèves allophones issus des migrations (Schader 2000). Enfin, l'Italie renoue grâce à l'*éveil aux langues* avec des travaux menés auparavant sous le sigle *Educazione linguistica*. En Suisse romande encore, le journal bisannuel CREOLE (édité par l'équipe de Christiane Perregaux de l'Université de Genève) offre aux enseignants et aux chercheurs un espace de réflexion et de propositions didactiques tout à fait intéressant. Le premier numéro (1/1999) propose une description des approches de Hawkins et analyse les domaines définis par le linguiste pour couvrir le champ de l'éveil aux langues.

## 2.5 Le projet européen EVLANG

Il faut attendre l'émergence du projet européen EVLANG (Socrates-Lingua) pour qu'une recherche réunisse cinq pays européens (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse romande). On peut résumer cette initiative en disant qu'elle est consacrée à une approche originale des langues à l'école primaire et comprend une part importante d'innovation pédagogique et de recherche (Candelier 2003a). En Suisse romande, 30 classes ont participé à ce projet (15 dans le canton de Neuchâtel et 15 dans le canton de Genève). Les enseignants ont expérimenté le matériel proposé pendant un an et demi et ils se sont vus offrir trois demi-journées de formation. Comme nous le verrons plus tard, les moyens d'enseignement créés pour le projet EVLANG ont été largement repris dans le projet européen JALING.

Dans le projet EVLANG, l'objectif était de tester l'applicabilité et les effets de ces approches afin de procéder ensuite à l'édition de moyens d'enseignement. Les résultats quantitatifs et qualitatifs du projet ont montré que les activités EVLANG (Candelier 2003a) développaient une culture langagière (des attitudes et des aptitudes, ensemble de références pour comprendre le monde plurilingue et multiculturel dans lequel vit l'élève), l'intérêt, la curiosité et l'ouverture des élèves au non familier. Ce sont les élèves les plus faibles scolairement qui, proportionnellement, ont le plus profité du projet et les langues minoritaires, celles de l'immigration en particulier, sont devenues sujets d'intérêt pour beaucoup d'élèves.

Lorsque les propositions didactiques reposent notamment sur les langues de la population et du contexte social dans lequel elles vont s'utiliser, il va sans dire qu'une adaptation de type sociolinguistique va devoir se faire pour qu'elles puissent faire sens pour la population concernée. Par ailleurs, dans les institutions scolaires, les traditions culturelles, scientifiques, didactiques et pédagogiques proposent des hiérarchies ou plutôt des priorités différentes dans les choix qui sont faits. Une transplantation «en l'état» néglige le sens initial du propos, tout comme une traduction qui en oublierait l'esprit. C'est pour ces raisons que les différentes équipes, partenaires du projet EVLANG, ont dû traduire et adapter les supports. La question s'est aussi posée pour les participants à JALING Suisse. Travailler sur les emprunts à Rome et à Vienne est intéressant mais la langue de référence, l'italien dans un cas et l'allemand dans l'autre, aura absorbé certaines expériences humaines conduisant à d'autres emprunts. L'Italie ne s'appropriera pas le terme *tomate* arrivé en Europe par l'Espagne qui avait découvert cette *pomme rouge* en Amérique du Sud.

L'Italie l'appellera *pomodoro*, littéralement la *pomme d'or*. En revanche d'autres langues comme l'espagnol, le portugais et le français ont gardé le terme tomate en lui donnant les traits de la langue où le mot s'insère. Mais en espagnol et en portugais, le masculin s'est imposé. La diversité des langues parlées par les élèves se modifiera aussi et les activités laisseront toujours une place substantielle à leurs ressources. Voilà donc une autre raison de l'adaptation. Cette réflexion est valable pour tous les projets dès lors que le matériel utilisé provient de lieux ayant développé d'autres rapports entre langues. Enfin, la collaboration européenne a eu une influence sur les travaux menés en Suisse dans la mesure où l'intérêt international a conforté les responsables de Suisse romande dans leur poursuite de la mise en place de nouveaux moyens d'enseignement. Le partenaire suisse du projet européen JALING a lui aussi bénéficié des apports didactiques d'EVLANG et des propositions d'activités développées en Suisse romande.

## 2.6 La Suisse romande s'éolise

Alors que le projet EVLANG se poursuivait, les responsables scolaires de Suisse romande prenaient l'initiative de mandater un groupe d'étude pour explorer la possibilité de créer des moyens d'enseignement reprenant les *objectifs de l'Education et de l'ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Ces approches s'étaient fait connaître à travers des groupes de chercheurs, tant à Neuchâtel qu'à Genève, qui, chacun de leur côté, avait fait le pari d'interroger les autorités scolaires sur l'enseignement et le rapport aux langues à l'école à partir d'arguments solides à la fois politiques, sociaux, pédagogiques et didactiques. Il leur semblait, en effet, que l'enseignement des langues ne pouvait plus se poursuivre dans un isolationnisme qu'avait déjà critiqué très fortement Roulet en 1980; un pionnier qui n'a pas pu se faire entendre au moment où il écrivait *Langues maternelles et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Au cours de l'année 1995–1996, le groupe L1/L2 du canton de Neuchâtel et l'équipe de Christiane Perregaux de l'Université de Genève ont associé leur réflexion concernant les démarches EOLE telles qu'elles étaient décrites et analysées, principalement, dans les articles de Caporale (1989) et de Dabène (1995). La revue *Babylonia* (1999) montre bien que très rapidement des chercheurs de Suisse alémanique et du Tessin se sont intéressés à la démarche et ont analysé les expériences qu'ils étaient eux-mêmes en train de mener.

Plusieurs points réunissaient un consensus fort: la question de l'enseignement/apprentissage des langues à l'école devait être repensée dès le début de la scolarité; l'école continuait à ignorer le bilinguisme de certains élèves et était en quête de capacités linguistiques qu'elle peinait à construire; les langues minoritaires et plus précisément les langues parlées par les élèves et leur famille devaient devenir des ressources individuelles et collectives, un matériau didactique collectif (Perregaux 1998); tous les élèves devaient avoir la chance de s'initier à la diversité linguistique (orale et écrite) de leur entourage proche et lointain – il ne s'agissait donc en aucun cas de développer une pédagogie pour enfants migrants. Enfin, les représentations des langues conduisent rapidement à des représentations concernant les personnes qui les parlent. Le souhait était vif d'aider les élèves à entrer dans une socialisation de la solidarité en les encourageant à développer leur curiosité, leur intérêt, leur motivation à connaître et à apprendre des langues.

En juillet 1998, le groupe mixte genevo-neuchâtelois posait sur le bureau de la CIIP un *avant-projet* précisant les orientations principales des approches EOLE, ses objectifs, un curriculum pour l'enseignement obligatoire et l'approche didactique préconisée. En complément, le document rendait compte de la mise à l'épreuve de cinq activités dans les classes romandes. Nous nous arrêterons brièvement sur les résultats obtenus lors de cette modeste expérimentation.

### **Les résultats de l'avant-projet romand**

Le groupe d'étude avait élaboré des instruments permettant une prise d'information auprès de 26 classes de références couvrant toute l'école obligatoire:

- a. un questionnaire adressé aux enseignants sur l'intérêt suscité par la démarche et plus précisément par l'activité, sur son adaptation aux élèves, sur la qualité des documents didactiques, sur la possibilité d'insérer ces approches dans les programmes existant,
- b. un cahier de bord que les enseignants devaient remplir au fur et à mesure de la réalisation de l'activité en indiquant la description du déroulement, les problèmes rencontrés, la clarté et la lisibilité du document, etc.
- c. un guide d'observation destiné au groupe d'étude et un canevas en vue d'entretiens que ce groupe réalisait avec les enseignants et avec un groupe d'élèves de certaines classes.

Les résultats de cette mise à l'épreuve ont été réjouissants: la grande majorité des enseignants pensaient qu'ils pouvaient insérer l'activité dans leur programme habituel, qu'elle était adaptée à leur degré et trouvaient que les élèves leur paraissaient suffisamment actifs. La démarche intéressait tous les enseignants et près de la moitié d'entre eux pensaient qu'elle devrait accompagner tout enseignement de langue à l'école obligatoire. Une moitié des enseignants étaient également tout à fait d'accord et l'autre moitié plutôt d'accord pour dire que cette démarche permettait de créer des liens avec les enseignants de langue et culture d'origine, la plupart d'entre eux soulignant qu'elle ne défavorisait pas les élèves en difficulté et qu'elle permettait aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer.

En résumé, l'évaluation très favorable devait donner le feu vert pour entrer dans l'étape de réalisation de nouvelles activités. Il a pourtant fallu attendre quelques mois avant que les responsables scolaires jugent qu'il pouvait être intéressant de poursuivre le projet et établir un plan d'édition des activités. Depuis lors, les moyens d'enseignement EOLE sont parus (Perregaux et al. 2003) et ont été diffusés dans certains cantons au début de l'année scolaire 2003–2004. Il reste à voir comment ces moyens sont implantés dans les programmes par l'institution scolaire, reçus par les enseignants et quels accompagnements et formations sont proposés.

## 2.7 Le projet JALING lien entre l'Europe et la Suisse

Le projet JALING s'inscrit de plain pied dans les efforts du Conseil de l'Europe qui depuis très longtemps œuvre pour une ouverture au plurilinguisme et à la pluriculturalité de ses quarante-cinq Etats membres. La vaste littérature pédagogique de ce Conseil, dont la Suisse fait partie à part entière, insiste sur la nécessité de trouver des entrées didactiques qui favorisent, dans les systèmes éducatifs, la réflexion sur le rapport à l'autre, sur la reconnaissance réciproque, tant ce rapport souffre fréquemment de malentendus et de blessures laissées par l'histoire européenne, conflictuelle et houleuse pour ne pas dire parfois haineuse entre certains pays. Depuis sa création en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe croit notamment dans la force des systèmes éducatifs pour la réconciliation des ennemis d'hier. Il a également été pionnier dans les impulsions données pour créer des liens sociaux fondés sur le respect et la reconnaissance des ressources des populations migrantes intra- et extra-européennes.

Il est dès lors tout à fait compréhensible que le projet JALING ait pu être adopté dans la perspective de créer un espace démocratique en Europe. N'est-ce pas par la recherche d'un langage commun co-construit avec les apports langagiers spécifiques des différents protagonistes habitant l'Europe qu'il peut émerger? En Suisse, la nécessité est urgente de trouver de nouvelles pistes d'ouverture à un monde en changement, exigeant des capacités de décentration, de reconnaissance de ressources et de références autres que celles qui ont été «naturellement» familières pour les utiliser, entre autres, comme matériaux d'apprentissage. Apprendre la pluralité par la pluralité est alors tout à fait d'actualité.

Avec JALING, le temps était venu de prévoir un projet aux dimensions suisses qui tiendrait compte à la fois des quatre langues officielles et des langues extra-nationales parlées dans le pays. Le nouveau projet européen (Conseil de l'Europe) constitua dès lors une opportunité à saisir pour engager une réflexion nationale et tenter d'y intégrer des partenaires des quatre régions linguistiques. Comme nous l'avons vu, jusque là, la Suisse romande s'était principalement investie dans cette nouvelle orientation (en Suisse alémanique, un certain nombre de personnes s'y étaient intéressées depuis longtemps, comme en Suisse italienne d'ailleurs, surtout à titre individuel. Il faut citer les moyens d'enseignement de Basil Schader, Silvia Hüslér et Barbara Sträuli, proposant des pistes d'activités pour mettre en valeur les langues des élèves issus de la migration).

Il était dès lors important d'élargir institutionnellement l'horizon EOLE aux autres régions linguistiques du pays. Le projet européen *Janua Linguarum*, plus connu sous le nom de JALING, en donnait l'occasion. En effet, le Centre Européen pour l'enseignement des Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe lançait, en 2001 un programme concernant *l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, coordonné par Michel Candelier (France). Ce projet réunissait seize pays européens (sur 26 pays à la première réunion) dont certains comme la Finlande, la Grèce, la Hongrie et la Slovénie qui, au départ, ne connaissaient pas cette démarche. Ce projet avait comme objectifs principaux de:

- développer les approches *d'éveil au langage / ouverture aux langues* (*Language awareness ou Begegnung mit Sprachen*), c'est à dire d'offrir à tous les élèves une culture langagière plurilingue et pluriculturelle dans tous les pays membres du Conseil de l'Europe qui y trouveraient un intérêt,
- chercher à insérer cette thématique dans les programmes scolaires (curricula),
- proposer du matériel adaptable dans des situations sociolinguistiques diverses,
- évaluer l'intérêt de telles approches dans l'enseignement/apprentissage, tant au niveau des aptitudes à apprendre les langues qu'au niveau des attitudes envers les langues et les locuteurs qui les parlent. La culture langagière visée étant construite de ces deux pôles qui apparaissent déjà dans les propositions *d'éveil au langage / ouverture aux langues*.

L'ouvrage collectif coordonné par Candelier (2003b) souligne les spécificités des pays ayant participé à ce projet (Allemagne, Autriche, Espagne (Catalogne), Finlande, France, Grèce, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovaquie, Lettonie, République tchèque, Roumanie, Russie, Slovaquie et Suisse). Les situations sociolinguistiques sont très diverses: les langues des minorités nationales reconnues sont souvent prises en considération (le danois en Allemagne, le sami en Finlande, une grande partie des langues minoritaires autochtones en Pologne, etc.), mais les langues tsiganes sont régulièrement défavorisées. Les locuteurs migrants se trouvent souvent, eux aussi, dans une situation défavorable et il s'avère qu'en Autriche, en Finlande et en Hongrie seulement, ils sont soumis aux mêmes conditions que les minoritaires autochtones. Partout ailleurs, les dispositions prises restent souvent de la responsabilité des pays d'origine des migrants ou d'associations privées. Le recensement des langues étrangères enseignées dans ces pays montre que l'anglais est la langue la plus enseignée comme première langue étrangère. Pour la seconde langue étrangère, il peut s'agir soit du français, de l'allemand ou de l'espagnol.

JALING étant proposé par le Centre européen des langues vivantes de Graz dont elle est membre, la Suisse avait la possibilité de participer à un projet dans le programme *l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (projet connu sous le nom de *JA-LING*, diminutif du terme *Janua Linguarum* emprunté au titre d'un livre du pédagogue tchèque Jan Amos Komensky, plus connu sous le nom de Comenius, consacré à l'enseignement des langues: *Janua Linguarum reserata* [La porte des langues ouvertes] paru en 1631).

## 2.8 Les objectifs de JALING

Comme les objectifs poursuivis par ces approches sont multiples et diversifiés, seuls les objectifs généraux sont recensés ci-dessous; les plus spécifiques se trouvant effectifs pour une activité particulière. Si l'on part du principe que dans chaque activité EOLE les trois composantes de la compétence langagière sont concernées, à savoir les attitudes et représentations des élèves, leurs aptitudes et leurs savoirs, il est alors plus facile de situer des domaines d'objectifs visés par JALING et provenant également en partie d'EOLE et d'EVLING.

- Accueil et légitimation des langues de tous les élèves et prise de conscience du rôle de la langue commune et de la langue de scolarisation.
- Prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue/pluriculturelle.
- Développement de la curiosité des élèves pour la découverte du fonctionnement des langues (la (les) sienne(s) et les autres), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle.
- Structuration des connaissances linguistiques des élèves par la démarche comparative, développement de la réflexion sur le langage et les langues et mise en place d'habiletés métalinguistiques de repérage, d'analyse, de classement.
- Mise en place de stratégies d'observation et d'analyse pour la compréhension de textes dans des langues peu familières.
- Préparation et accompagnement des apprentissages de langues, par le développement de stratégies de lecture et d'apprentissage, et grâce à une meilleure compréhension de ce qui différencie et rapproche les différentes langues.
- Construction chez les élèves d'une culture langagière et d'attitudes ouvertes au plurilinguisme.

*Tableau 2: objectifs généraux de JALING*

## **2.9 Des ancrages disciplinaires diversifiés**

Où ces approches peuvent-elles se situer dans le programme scolaire? Nous l'avons déjà dit, il ne s'agit pas de construire une nouvelle discipline, mais d'insérer les activités proposées dans les disciplines actuelles en fonction des objectifs à atteindre: une forme de didactique intégrée, en somme. Ainsi, le thème des emprunts se trouvera tout à fait en lien avec l'histoire ou la géographie humaine, comme la réflexion sur le fonctionnement de la langue s'insérera plus volontiers dans le domaine des langues. Les enseignants, en inscrivant de telles activités dans leur propre matière d'enseignement, peuvent travailler avec leurs élèves sur:

- les langues (langue scolaire: stratégies de lecture, étude d'un point de grammaire par comparaison avec d'autres langues; travail sur le lexique, mise en évidence des relations de parenté entre langues...),
- l'histoire (les emprunts à travers l'histoire humaine, la généalogie des langues...),
- la géographie (la distribution et l'importance des langues à travers le monde, les migrations, la toponymie...),
- l'éducation à la citoyenneté (reconnaissance de la pluralité linguistique proche et lointaine et de sa place à l'école, découverte de systèmes de communication – tels le braille ou la langue des signes – exprimant diverses formes d'altérité, échange sur la thématique d'une langue commune et de langues spécifiques...),
- les arts plastiques (découvertes de calligraphies en différentes langues...),
- le chant et la musique (ouverture à de nouvelles sonorités, de nouveaux rythmes...),
- etc.

On voit donc qu'il s'agit de faire travailler les élèves sur leurs attitudes face aux langues qu'ils apprennent et aux locuteurs qui les parlent, sur les «blocages» et obstacles (dont

les préjugés), qu'ils rencontrent dans l'apprentissage des langues, sur les relations que chacun d'entre eux (qu'il soit monolingue, qu'il ne connaisse que la langue du lieu, qu'il soit bilingue ou plurilingue selon la situation familiale) entretient avec toutes les langues qu'il est amené à fréquenter dans son environnement scolaire et dans la société. Nous rejoignons ici une préoccupation que Hawkins avait déjà mis en évidence, celle qui consistait à développer, à travers l'éveil aux langues, une socialisation nouvelle (Perregaux & al. 2003, pp. 17, 24 et 25).

## 2.10 La recherche d'un curriculum

Lorsqu'un champ pluridisciplinaire comme JALING (ou EOLE) cherche une place dans le curriculum, que faut-il lui proposer? Où l'inscrire? Noyé dans les disciplines scolaires, il risque de disparaître et s'il est considéré comme très spécifique, le danger est de le voir devenir une nouvelle discipline, ce qui n'est pas l'objectif. En fait, *l'éveil aux langues*, comme d'autres champs thématiques, fait appel à un découpage des connaissances encore peu reconnu qui offre la nécessité de travailler à certains moments dans la construction d'espaces pluridisciplinaires par la voie du détour. Comme nous l'avons vu plus haut, les pratiques JALING supposent que l'enseignement/apprentissage, dans le domaine des langues, de l'histoire, des mathématiques, par exemple, soit organisé autour du travail simultané sur plusieurs langues au sujet d'une thématique particulière faisant sens dans la discipline. Ainsi le domaine des emprunts pourra s'inscrire dans différentes périodes historiques: la renaissance italienne, les voyages des Espagnols dans les Amériques, la colonisation du Maghreb, etc., le domaine des familles de langues pourrait concerner la géographie et la mise en évidence des ensembles de langues avec toutes les exceptions qui peuvent apparaître. Nous nous trouvons de fait dans des domaines qui peuvent être assez mobiles dans le curriculum officiel pourvu qu'ils y figurent, accompagnés de propositions didactiques. Les domaines prévus par Hawkins (voir tableau 1) facilitent donc l'insertion des propositions didactiques dans les différentes matières scolaires. Le danger de voir écarter des programmes les propositions didactiques qui ne sont pas proprement disciplinaires continue à exister; il demande alors l'expression d'une volonté politique très affirmée et que des dispositions soient prises par les autorités pour la diffusion des moyens d'enseignement et pour la formation.

## 2.11 Le projet JALING en Suisse

Grâce à des appuis institutionnels dans la partie alémanique du pays, un groupe de pilotage s'est réuni plusieurs fois à Berne en 2000 et 2001 pour évaluer la faisabilité d'un tel projet, puis construire le cadre qui permettrait une expérimentation dans les différentes parties du pays. Pour les initiants, l'enjeu de ce programme devenait particulièrement important après la mise en retrait du *concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*. Ce dernier avait donné certains espoirs à ceux qui pensaient que les responsables éducatifs avaient compris qu'une nouvelle appréhension sociolinguistique et politique de la réalité des langues devait avoir lieu en Suisse et qu'elle favoriserait l'émergence



de cette approche dans les écoles du pays comme un axe incontournable d'une éducation au plurilinguisme et par là à la solidarité et à la paix. En automne 2001, tous les contacts étaient pris et le projet JALING Suisse pouvait débuter.

## Zusammenfassung auf Deutsch

### **Zwanzig Jahre Language awareness und die Entwicklung von sprachvergleichenden und sprachreflexiven didaktischen Ansätzen**

Es ist schon etwa 20 Jahre her, seitdem zuerst in Grossbritannien und dann auch in Frankreich und im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff *Language awareness* (Eveil au langage oder Eveil aux langues und Begegnung mit Sprachen, kurz ELBE) neue didaktische Ansätze im Bereich des Spracherwerbs und des Sprachunterrichts sowohl in der Forschung wie auch in der Praxis mit grossem Interesse aufgenommen und entwickelt wurden. Die Fachleute waren sich einig, dass es im Bereich Sprachen, wie er sich im schulischen Kontext zeigte, neue sprachreflexive und sprachvergleichende Ansätze braucht. Die neuen didaktischen Ansätze haben den Vorteil, dass sie in ganz verschiedenen fundamentalen Lehr- und Lernbereichen angewendet werden können und sowohl bei der Wissensvermittlung wie auch in der Sozialisation eine wichtige Rolle spielen.

Mitte der neunziger Jahre begannen Fachleute überall in der Schweiz sich mit Fragen im Zusammenhang mit dem Sprach- und Fremdsprachenunterricht und mit den Schulproblemen von vielen Kindern aus Migrantenfamilien auseinanderzusetzen. Es wurde vorgeschlagen, den Lehrerinnen und Lehrern neue didaktische und pädagogische Mittel zur Verfügung zu stellen, die auf den Prinzipien von ELBE beruhen. Diese Vorschläge wurden vorerst von den Schulbehörden in der französischen Schweiz (CIIP) positiv aufgenommen. In einem Vorprojekt bestätigte sich, dass viele Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, ihre Unterrichtspraxis zu modifizieren. Erste Ergebnisse zeigten auf, dass die vorgeschlagenen Ansätze sich sowohl für ein- wie zweisprachige Kinder genauso gut eignen und sich gut in die bestehenden Lehrprogramme integrieren lassen.

Zur gleichen Zeit wurden in Europa neue Projekte lanciert, an denen auch Fachleute aus der Schweiz beteiligt waren. Es entstanden Unterrichtsmaterialien, die in verschiedenen Klassen erprobt wurden. Im Projekt EVLANG, das von der Europäischen Union finanziert wurde, arbeiteten Fachleute aus den fünf Ländern Italien, Österreich, Spanien, Frankreich und der französischen Schweiz mit. Bei JALING, einem grossen Projekt, das vom Europarat unterstützt wurde, beteiligten sich 16 verschiedene Länder. Die bisher wichtigsten Ergebnisse zeigen auf, dass die Kinder Interesse, Offenheit und Neugier im Hinblick auf andere Sprachen entwickeln und über die Sprachreflexion ihre metalinguistischen Fähigkeiten entwickeln. Es sind jedoch noch keine definitiven Aussagen darüber möglich, wie sich dies auf der Ebene des Lerneffekts im Sprachunterricht auswirkt, aber die Hypothesen sind vielversprechend. Dafür müsste die Entwicklung der beteiligten Schülerinnen und Schüler allerdings über eine längere Zeit hinweg verfolgt werden.

JALING war eine Gelegenheit, die es zu ergreifen galt. Im Herbst 2001 konnte das Schweizer Pilotprojekt JALING Suisse gestartet werden. Beteiligt waren Vertreterinnen und Vertreter aus Forschung und Praxis der deutschen, französischen und rätoromanischen Schweiz. Auch die italienische Schweiz signalisierte grosses Interesse.

### 3 Das Projekt JALING Suisse – une expérience fructueuse de collaboration intercantonale

Carole-Anne Deschoux und Monika Mettler

#### 3.1 Wie es dazu kam...

Im Schweizer Gesamtsprachenkonzept von 1998<sup>1</sup> wird erstmals für ein breiteres Publikum auf die Bedeutung einer frühen Sprachsensibilisierung hingewiesen. Mit geeigneten Methoden sollen Kinder schon früh ein Bewusstsein für andere Sprachen (vgl. Sprachenkonzept, S. 14) entwickeln. Diese Begegnung mit Sprachen will u.a. die reflexiven Fähigkeiten der Kinder fördern und zu einer «offenen Haltung und zum Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Sprachen und ihren Sprechern»<sup>2</sup> beitragen. Durch *Eveil aux langues* kann auch eine positive Rückwirkung auf die Entwicklung der Erstsprache erwirkt werden.

Diese Erkenntnisse sind an sich nicht neu, sie wurden aber durch das Schweizer Sprachenkonzept einem breiteren Publikum bekannt gemacht. Nur fehlten allenorten die konkreten Beispiele für eine kontinuierliche Umsetzung im Unterricht.

Im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK zu neueren Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik fand im November 2000 eine Arbeitstagung zum Thema «Sprachenübergreifende Didaktik. Auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Schule» in Bern statt. Diese Tagung bildete dank der Initiative von Christiane Perregaux den Grundstein für die überregionale Zusammenarbeit im Projekt JALING Suisse und für die schweizerische Partizipation am europäischen Projekt JALING.<sup>3</sup> Mit dem Pilotprojekt konnten Erfahrungen, die in der Romandie bereits im Rahmen von EVLANG gemacht worden waren, erstmals auch in der Deutschschweiz einem breiteren Publikum zugänglich gemacht und in der Schulpraxis eingesetzt werden.

En matière d'*éveil aux langues*, les régions linguistiques de Suisse n'ont pas la même histoire, ni la même expérience. Leur contexte sociopolitique diffère passablement et leur engagement dans ce genre de démarche ne s'est pas fait simultanément. Ces éléments ont inmanquablement des répercussions sur les pratiques quotidiennes scolaires, sur le matériel et sur la formation des enseignantes et enseignants.

Le chapitre précédent montre qu'effectivement la Suisse romande, en pionnière, s'est lancée institutionnellement dans ces nouvelles approches depuis 1998. Certains enseignants et enseignantes avaient déjà une certaine expérience dans ce domaine ou avaient déjà

<sup>1</sup> Erschienen unter dem Titel: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept», Bern, 15. Juli 1998, im Folgenden zitiert als «Sprachenkonzept»

<sup>2</sup> Sprachenkonzept S. 18

<sup>3</sup> vgl. Candelier, Michel: *Janua Linguarum – Les portes des langues*. Conseil de l'Europe, septembre 2003 und <http://jaling.ecml.at>

entendu parler de ces approches. De plus, les universités de Genève et Neuchâtel proposaient des cours où ces problématiques étaient débattues.

En Suisse alémanique et romanche, des enseignantes et enseignants et des formateurs et formatrices s'étaient déjà intéressés à ce type d'activités et en avaient menés à titre individuel. A Zurich, B. Schader, professeur dans une haute école pédagogique, avait initié ses étudiantes et étudiants à cette problématique et avait depuis plusieurs années proposé du matériel. Le Pestalozzianum de Zurich a également proposé des formations et a édité du matériel dès la fin des années 90. Nous pourrions multiplier les exemples qui montrent qu'un réel intérêt se développait pour *l'éveil aux langues* mais que l'engagement institutionnel était encore fort léger. Enfin, des enseignantes et enseignants ont toujours été intéressés par le plurilinguisme à l'école en Suisse italophone, bien que les initiatives officielles soient encore modestes.

En ce qui concerne le contexte, il était donc propice à la mise sur pied d'un projet comme JALING, qui avait l'avantage d'être organisé au plan européen et de procurer un espace sur le plan national pour qu'enfin le régionalisme linguistique qui avait prévalu jusque là s'élargisse. Nous tenons à insister sur la dimension nationale de ce projet, tant il est rare de pouvoir engager les différentes régions linguistiques dans une même initiative. Ces régions et ces groupes qui avaient travaillé localement jusque là pouvaient poursuivre une réflexion commune amorcée depuis plusieurs années déjà et inviter de nouvelles forces à s'engager et se sensibiliser à ces démarches.

### **3.2 Le projet JALING et sa réalisation dans les classes**

L'expérimentation a été menée par un groupe initial, composé d'enseignantes et enseignants et de chercheurs et chercheuses appartenant à différentes institutions des régions linguistiques engagées: services de recherche pédagogique, instituts de formation d'enseignantes et enseignants (HEP), universités.

A la suite des autres projets, ce groupe a défini des hypothèses qui ont guidé la réflexion et la formation proposées aux enseignantes et enseignants. Ces hypothèses ont également servi à la rédaction d'un questionnaire final pour les enseignantes et enseignants dont les résultats sont présentés au chapitre 4.

Les enfants qui ont l'occasion de travailler avec des activités didactiques d'éveil aux langues développent

1. une motivation accrue pour l'apprentissage des langues;
2. une plus grande perception et une meilleure estime à la fois de leur propre langue et de celle de l'autre;
3. une curiosité et un intérêt développés pour d'autres langues, leur histoire et leur utilisation;
4. des connaissances et des compétences langagières plus structurées;
5. des compétences réflexives et métalinguistiques plus développées;
6. des stratégies de recherche, de communication et d'apprentissage plus développées;
7. une conscience plus aiguë de la pluralité de langues dans leur contexte proche et éloigné (également standard et dialecte);
8. une socialisation basée sur la reconnaissance de la pluralité linguistique (et culturelle).

Tableau 1: hypothèses de travail pour le projet JALING

Une remarque prioritaire est à faire concernant ces hypothèses et l'expérimentation qu'elle nécessite: elle concerne la difficulté de pouvoir vérifier toutes ces hypothèses dans une modeste recherche comme celle-ci. En effet, toutes les personnes étaient volontaires et n'avaient pas de décharge institutionnelle. Nous verrons cependant, dans le chapitre suivant, que des résultats intéressants ont pu être mis en évidence, qui corroborent ceux des autres recherches.

Dans les trois régions linguistiques concernées, 34 enseignantes et enseignants (du préscolaire à la sixième primaire) se sont engagés volontairement avec leur classe dans l'expérimentation proposée.

|   | Kindergarten | 1./2. Klasse | 3./4. Klasse | 5./6. Klasse | Total Klassen |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Romandie  | 2            | 3            | 3            | 5            | 13            |
| Rätoromanische Schweiz (GR)                     | 2            | -            | 1            | 1            | 4             |
| Deutschschweiz (UR, SZ, NW, LU, BE, BS, SG, TG) | 4            | 6            | 1            | 6            | 17            |
| Total   | 8            | 9            | 5            | 12           | 34            |

Table 2: Übersicht der Klassen

Die am Projekt beteiligten Klassen waren bezüglich ihrer sprachlichen und kulturellen Zusammensetzung sehr unterschiedlich. Es beteiligten sich Klassen mit grosser Heterogenität, andere, die ganz oder fast monolingual waren. Auch unterschieden sich die Vorerfahrungen mit Ansätzen von *Eveil aux langues* bei den Lehrpersonen deutlich.

Nahezu alle Lehrpersonen der Deutschschweiz hatten vor ihrer Beteiligung am Projekt keine praktischen Erfahrungen mit *Eveil aux langues* gemacht und kannten den Ansatz auch nicht. Es gab jedoch einige Lehrpersonen vor allem der Unterstufe, die in ihrem Unterricht interkulturelle Aktivitäten in dieser Richtung durchgeführt hatten. Allerdings fanden diese nicht in einem systematischen Rahmen und meist ohne Reflexionsphasen statt. In der Romandie war die Situation dank den Projekterfahrungen aus EVLANG anders. Hier waren die Lehrpersonen besser vertraut mit *Eveil aux langues* und hatten teilweise auch schon Unterrichtserfahrungen damit.

Nous tenons à mentionner que la majorité des enseignantes et enseignants ne connaissaient que très peu cette démarche. Il s'agissait pour eux, à travers les activités proposées de se sensibiliser à ces approches ou d'approfondir certaines connaissances qu'ils en avaient déjà et d'encourager leurs initiatives personnelles en leur proposant de créer du matériel, en organisant régulièrement leur enseignement avec ces activités.

Les activités proposées avaient l'ambition de vérifier les hypothèses et donc de développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Il s'agissait pour les enseignantes et enseignants et pour les élèves de

- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues rencontrées;
- stimuler leur curiosité face à d'autres langues et face à la leur;
- se donner également la possibilité d'accroître leurs connaissances sur les langues et sur d'autres langues.

Les activités proposées provenaient principalement du projet EVLANG (voir le chapitre précédent et le tableau ci-joint), du projet romand EOLE, du journal CREOLE et du Pestalozzianum de Zurich. Le groupe de pilotage du projet a traduit ce qui lui paraissait particulièrement intéressant en fonction des besoins des classes et de certains éléments contextuels, afin de proposer un curriculum cohérent pour les six mois que devait durer le projet.

De plus, comme l'encouragement des initiatives des enseignantes et enseignants impliqués faisait partie des objectifs définis, les documents proposés les engageaient à se questionner sur leurs pratiques, les obstacles et les limites rencontrées en vue d'améliorer le matériel prévu pour les élèves et pour la formation future en lien avec leur utilisation.

### 3.3 Déroutement du projet JALING

Préparé depuis l'hiver 2000 par le groupe de pilotage, le projet JALING a débuté dans les classes en septembre 2001 et s'est terminé en avril 2002 conformément au calendrier émanant du projet européen (cf. chapitre 2).

Ce projet a été marqué par une séance d'ouverture et une séance de clôture collectives à Berne, qui ont regroupé les participants et participantes des trois régions linguistiques suisses. Ces séances avaient comme objectifs de donner la même information à tous les enseignantes et enseignants et de créer un premier réseau et une culture commune autour de ce type d'activités. Si, dans la première, il a fallu prendre beaucoup de temps pour présenter les objectifs scolaires de la recherche et les activités proposées, la seconde a été consacrée à la présentation des premiers résultats du projet EVLANG et du projet JALING, mais aussi au bilan de l'expérience et à la présentation par les enseignantes et enseignants de leurs propres initiatives.

A ces deux séances se sont ajoutées deux journées de formation, dans chaque région linguistique, organisées indépendamment l'une de l'autre en ce qui concerne les contenus, la forme et la temporalité.

A ceci se sont ajoutées des visites de classe, qui ont constitué un aspect important et non négligeable de la formation.

En dehors de ces regroupements, les enseignantes et enseignants ont travaillé dans leur classe à leur rythme, choisissant les activités qu'ils avaient envie d'aborder avec leurs élèves.

Pour suivre le processus de mise en place des activités dans les classes, les enseignantes et enseignants ont tenu un cahier de bord. Ils ont également rempli des questionnaires en fin de projet, ce qui constituent les instruments d'évaluation détaillés plus loin.

Tableau 3: déroulement du projet

#### 3.3.1 Eröffnungs- und Abschlusstagung für die beteiligten Lehrpersonen

Mit einer *Eröffnungstagung* an der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Bern konnte das Projekt am 29. August 2001 für die Lehrpersonen starten. Sie sollten da

- die Grundsätze von *Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen* kennen lernen,
- neue Unterrichtsmaterialien kennen und einsetzen lernen,
- mit ihren regionalen Verantwortlichen den Projektablauf planen und
- Kolleginnen und Kollegen aus den drei Sprachregionen kennen lernen, die sich während der Projektdauer ebenfalls vermehrt mit Mehrsprachigkeit beschäftigen wollten.

Alle Lehrpersonen erhielten nebst einer Einführung in die Ansätze von *Eveil aux langues* ein für ihre Stufe zusammengestelltes Dossier mit Unterrichtsmaterialien, welches ihnen den Einstieg in die konkrete Arbeit mit den Klassen erleichtern sollte.

Didaktisch gliederte sich die Arbeit in den Klassen in drei Phasen:

- Einführung, Sensibilisierung,
- Schwerpunkt,
- Vertiefung.

In der Sensibilisierungsphase sollte den Schülerinnen und Schülern die schulische und ausserschulische mehrsprachige Realität bewusst gemacht werden. Sie sollten angeregt werden, das vielsprachige Umfeld zu entdecken und erkunden. Die Aktivitäten unterstützen in der Klasse eine «Sprachenkultur», die der realen Mehrsprachigkeit Rechnung trägt.

Der Schwerpunkt zielte darauf, sprachliche Phänomene vertieft zu bearbeiten und Schülerinnen und Schüler dabei auf Entdeckungsreise zu schicken. Als «Sprachdetektive» erforschen, vergleichen, analysieren und reflektieren sie Regularitäten und Funktionen in einzelnen Sprachen.

In der dritten Phase konnten Aspekte und Erkenntnisse wieder aufgenommen und vertieft werden.

Die Dossiers wurden diesen drei Phasen entsprechend zusammengestellt. Dabei wurden vor allem Materialien aus dem EVLANG-Projekt adaptiert, zum Teil übersetzt und ergänzt. Es zeigte sich schon bei der Zusammenstellung der grosse Bedarf an weiteren guten Unterrichtsmaterialien.

Die *Abschlussstagung* vom 4. September 2002 hatte zum Ziel, die ersten Projektergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren und daraus Anhaltspunkte für eine Implementierung von *Eveil aux langues* in den schulischen Alltag zu erhalten (vgl. Kapitel «Empfehlungen»). Als Gast konnte Michel Candelier, Projektleiter des europäischen Projekts, auch erste Ergebnisse des europäischen Projekts vorstellen.

Zudem wurde an der Tagung der Ansatz von *Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen* in einen breiteren Kontext gestellt. Auch im Rahmen des neu zu entwickelnden Sprachenportfolios für die Stufe Kindergarten bis 5. Klasse soll dereinst der Begegnung mit anderen Sprachen ein wichtiger Platz eingeräumt werden. Sprachenportfolios aus anderen Ländern können da bereits als Beispiele dienen.

Im zweiten Teil der Tagung tauschten die beteiligten Lehrpersonen ihre Projekterfahrungen aus, die auch für die Weiterentwicklung wichtige Hinweise boten. Zudem wurden Materialien und Schülerarbeiten ausgestellt und kommentiert. Dieser Austausch veranschaulichte auf eindrückliche Weise, dass in den rund 30 Klassen vielfältige und reichhaltige Anregungen und Auseinandersetzungen mit Sprachenvielfalt stattgefunden hatten.

Den krönenden Abschluss der Tagung bildeten Branch et Boudouban, ein Pantomimenduo aus der Romandie, das zur Sprachenvielfalt ohne Worte viel zu sagen hatte und zeigte, dass das vielzitierte Babylon nicht nur Anstrengung und Mühsal bedeutet.



### 3.3.2 Les journées régionales de formation

La formation régionale s'est déroulée sur deux séances, dont les objectifs étaient de:

- procéder au bilan des activités déjà menées (les objectifs atteints, les obstacles rencontrés),
- fournir du nouveau matériel à expérimenter avec les élèves,
- proposer un espace de réflexion et d'échange entre enseignantes/enseignants et entre les enseignantes/enseignants et le groupe de pilotage,
- encourager les initiatives et la réflexion personnelles.

#### Un exemple, la formation romande

Treize enseignantes et enseignants genevois (du préscolaire à la sixième année primaire) ont constitué le groupe romand et ont participé aux réunions de formation régionales consacrées à l'échange entre enseignantes/enseignants après plusieurs mois de travail dans les classes, à la familiarisation avec un nouveau matériel et aux questions d'évaluation. Il s'agissait, en effet, de se demander sous quelle forme les activités pouvaient être intégrées au programme scolaire et quels objectifs elles rempliraient: la question était de savoir s'il fallait considérer JALING comme une didactique particulière (qui pourrait faire partie de la didactique du plurilinguisme) à inscrire dans les programmes scolaires ou une didactique transversale demandant à trouver une place dans les matières déjà enseignées (langues, mathématiques, activités artistiques, de l'environnement, etc.). Les enseignantes et enseignants ont conclu que ces approches avaient plus d'impact dans leur utilisation transversale, tout en sachant que cette perspective leur donne une certaine fragilité institutionnelle. Ils ont également souligné que la démarche *d'éveil aux langues* profitait autant aux élèves monolingues qu'aux élèves bilingues, favorisait l'intégration des élèves issus de familles émigrées et amenait les élèves à faire référence plus facilement à leur langue maternelle pour traiter des questions lexicales et structurelles du français. Enfin, ils avaient remarqué que le développement d'attitudes positives envers d'autres langues et cultures étaient favorisé par la démarche, de même que la mobilisation des connaissances langagières des élèves bilingues dans le cadre des activités *d'éveil aux langues*. Ces activités avaient aussi un intérêt pour l'enseignement de la langue seconde, l'allemand en Suisse romande, langue qui est au programme dès la troisième primaire. Au cours des leçons d'allemand, l'enseignante ou l'enseignant devait également pouvoir tisser des liens avec d'autres langues, dans le sens de la démarche du projet JALING.

Lors de ces séances de formation, la majorité des enseignantes et enseignants a relevé que tous les élèves bénéficient de ce genre d'approche et que ceux qui connaissent plusieurs langues semblent pouvoir occuper une place valorisante aux yeux des autres. Ces aspects de socialisation ont fréquemment été évoqués. A leur avis, les élèves, d'une manière générale, à travers ce type d'activité, s'intéressent plus à «l'autre», à la «langue de l'autre», mais aussi à eux-mêmes et à leur propre langue. Ils sont plus attentifs à leur environnement et sembleraient développer des capacités d'analyse et de distanciation plus importantes.

Les enseignantes et enseignants ont ainsi confirmé des résultats déjà fortement développés dans la littérature concernant le côté bénéfique de ce genre d'approche (Candelier 2003b) et le fait que le métissage des langues en présence et des pratiques culturelles n'est plus un fait conjoncturel mais structurel (Abdallah-Pretceille 1996). L'accroissement de la diversité dans l'école serait un indubitable reflet de notre société plurilingue et pluriculturelle (Perregaux 2003). Cependant, selon les enseignantes et enseignants, cette multiplicité n'est pas toujours facile à gérer dans la classe et soulève de multiples questions au quotidien si on veut promouvoir une perspective intégrative.

Sous certaines conditions, ces activités d'*éveil aux langues* seraient des formes de médiation dans les rapports et les relations que les élèves entretiennent entre eux et à l'extérieur de l'école. Il semblerait qu'à travers ces échanges et à travers le rapport au savoir qu'ils impliquent, se joue la place des élèves dans la classe, phénomène qu'il serait également important de reprendre d'une manière plus systématique et outillée pour mieux en connaître le processus. Au cours de ces activités, certains élèves, qui ne parlent pas facilement ou qui notamment auraient certaines difficultés scolaires liées à leur statut de minoritaire qu'ils ont intériorisés, n'hésitent pas à prendre la parole et à passer aux yeux des autres élèves comme des experts dans les langues qu'ils connaissent et qui jusque là n'avaient pas été présentes dans l'école. Par contre, pour d'autres élèves, cette mise en visibilité ne semble pas si facile, ni si évidente. Mais quels paramètres ont une influence dans ce rapport que les élèves entretiennent avec leur propre savoir? Sont-ils les mêmes pour des enfants allophones ou monolingues? Comment harmoniser ce qui relève du domaine familial et du domaine scolaire? Comment ne pas produire de nouvelles ségrégations?

Il est également ressorti de la réflexion entre enseignantes/enseignants qu'en ce qui concernait les objectifs et leur articulation avec le programme officiel genevois appelé *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000), beaucoup de liens pouvaient être faits et permettaient de développer plusieurs compétences sociales et cognitives chez les élèves. En référence à ce document, il est apparu que les démarches d'*éveil aux langues* devaient plutôt s'intégrer transversalement dans les différentes disciplines.

### **3.3.3 Les visites de classe**

Ces visites n'ont pas toutes été organisées de la même façon; ceci relevait d'un choix qui respectait les temporalités, le matériel à disposition et la formation des personnes impliquées dans les différentes régions.

A Genève, les enseignantes et enseignants ont contacté soit un ou une collègue, soit une personne membre du groupe de pilotage pour venir assister à une activité du projet JALING donnée en classe, ce qui leur permettait ensuite de se confronter aux remarques et questions d'un regard extérieur en insistant sur le processus formatif et constructif de la situation. L'objectif était de se rencontrer autour de pratiques de classes, de parler de l'organisation des activités et de la participation des élèves.

En suisse alémanique, les échanges ont été effectués au niveau intercantonal. Les enseignantes et enseignants engagés dans le projet se contactaient entre enseignantes/enseignants travaillant dans des régions différentes (cf. dans la partie de formation).

### **3.4 Evaluationsinstrumente / Les instruments d'évaluation**

Die Auswirkungen der Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion wurden mit Hilfe von drei unterschiedlichen Instrumenten erhoben:

- die *Unterrichtstagebücher*, in welchen die Lehrpersonen im Laufe des Projektes Erfahrungen mit einzelnen Materialien und Aktivitäten festhielten,
- die *Unterrichtsbeobachtungen*, welche von Mitgliedern der Projektgruppe in allen beteiligten Klassen durchgeführt und protokolliert wurden,
- die *abschliessenden Fragebogen*, mit welchen die Lehrpersonen die ganze Projekterfahrung beschrieben und beurteilten.

Pour pouvoir suivre ce projet et pour en faire un bilan final, des instruments d'évaluation ont été également définis. Ils permettaient de garder des traces de la conduite des activités menées en classe, d'avoir accès aux remarques des enseignantes et enseignants et de récolter des données pour l'évaluation de la recherche.

Les enseignantes et enseignants avaient à leur disposition un cahier de bord et un questionnaire. Dans le cahier de bord, trois activités représentant chaque phase de l'expérimentation (sensibilisation, point fort, consolidation) devaient être détaillées. Le questionnaire devait être rempli à la fin du projet. Ces instruments ont permis de formuler les analyses détaillées dans le chapitre suivant.

### **3.5 Beispiele**

Zur Veranschaulichung der bisher gemachten Erfahrungen werden im Folgenden Beispiele aus zwei verschiedenen Sprachregionen etwas ausführlicher beschrieben und kommentiert:

#### **3.5.1 Sprachexperte im Kindergarten**

Die Sprachenpolitik in Basel-Stadt ist ausgerichtet auf die vermehrte Nutzung zweier sprachlich-kultureller Potenziale: einerseits die Mehrsprachigkeit seiner Bevölkerung, andererseits die Lage an der deutsch-französischen Sprachgrenze (ein Teil der Basler Vororte liegen bereits in Frankreich!). Eine bessere Nutzung dieser Potenziale setzt vor allem eine Sensibilisierung der Lehrerschaft, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und einer breiten Öffentlichkeit für den Mehrwert von Mehrsprachigkeit voraus. JALING Suisse hat vor allem die Möglichkeit geboten, genauer zu untersuchen, inwieweit *Eveil-*

*aux-langues*-Ansätze gerade auch zur Sprachförderung in Klassen mit einer relativ kleinen mehrsprachigen Schülerschaft eingesetzt werden können.

Eine Kindergartenklasse, eine Primarschulklasse und eine Klasse der Orientierungsschule haben sich mit ihren Lehrerinnen am Projekt beteiligt. Die Klassen wurden mehrmals vom Begleiteteam besucht, und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern wurden individuelle Interviews gemacht. Zwei regionale Weiterbildungsveranstaltungen erlaubten es den Lehrkräften, ihre Erfahrungen auszutauschen.

Die sehr positiven Erfahrungen bestärken die Expertengruppe des Erziehungsdepartements darin, die Ansätze von *Eveil aux langues* im kantonalen Gesamtsprachenkonzept eine zentrale Rolle spielen zu lassen.

### **JALING Suisse im Kindergarten: Bericht eines Unterrichtsbesuchs**

Der Kindergarten Schönenbergerstrasse liegt auf dem Bruderholz, einem von eher wohlhabenden Schweizer Familien bewohnten Quartier. Die beiden Kindergartenlehrpersonen haben sich spontan für die Mitarbeit im Projekt bereit erklärt. Vor dem Start haben sie die Eltern über das Projekt und ihr Umsetzungsprogramm informiert und sind dabei auf Wohlwollen und reges Interesse sowie Bereitschaft zur Mitarbeit gestossen.

Schon beim Eintreten in den Kindergarten fällt die Ecke mit den bunt gemalten Flaggen auf. Hier hat man sich offensichtlich mit Ländern und Sprachen auseinandergesetzt. Ab Tonband hören die Kinder Sätze auf Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch, Slowakisch, Holländisch und Deutsch. Es gilt, die Sprache zu raten und die Flagge zu bezeichnen.

In allen Sprachen, die in der Klasse vertreten sind, können die Kinder bis zehn zählen. Kinder mit Kenntnissen in einer Fremdsprache gelten als Experten und helfen manchmal nach.

Dasselbe geschieht auch etwas später beim «Verkäuferlen»: Die Namen von Früchten und Gemüse kennen die Kinder in den in der Klasse vorkommenden Sprachen. Marie hat einen Marktstand in Frankreich und verkauft «des bananes», «des noix, des mandarines». Sie spricht sehr deutlich, wenn sie die Waren anpreist. Sandra ist Kundin und kauft «trois oranges et deux pommes». Sie ist unsicher und lässt sich erst vorsprechen – der Rest der Klasse hört zu und spricht ebenfalls nach. Das genaue Imitieren der Laute und der Satzmelodie macht Spass. Nun ist die Reihe an Jennie, einer englischen Marktfrau.

Sprachvergleiche werden schliesslich bei der Schlussrunde angestellt, wenn jede Frucht noch einmal in allen Sprachen benannt wird.

Es fällt auf, wie diszipliniert und ernst, aber gleichzeitig auch lustvoll die Kinder arbeiten. Die Expertinnen und Experten sind sehr stolz auf ihr Wissen. Auch die Einsprachigen spielen gerne mit; sie lassen sich anregen, so dass auch in der Zünipause gefragt wird: «Marie, nicht wahr, ich habe ein <petit pain>?»

Einige dieser selbstbewussten Sprachexpertinnen und -experten haben dank JALING Suisse ihre Mehrsprachigkeit zum ersten Mal bewusst wahrgenommen. Sie stammen aus Deutsch sprechenden Familien. Auf Anregung der Kindergärtnerinnen am einleitenden Elternabend haben sie gemeinsam mit ihren Eltern festgestellt, dass in ihrer Verwandtschaft auch andere Sprachen vorkommen. Dies wird nun offensichtlich als Bereicherung erlebt. Von Seiten der Familien wird der Unterricht immer wieder unterstützt mit Büchern, Bildern, Liedern usw.

### **3.5.2 Mehrsprachigkeit ist off auch dort, wo wir sie nicht erwarten**

Bei den Unterrichtsbesuchen in einer ersten Klasse der Basler Orientierungsschule Gellert (5. Schuljahr, Sekundarstufe I) standen folgende Fragen im Vordergrund:

- Welche Wirkung haben ELBE-Aktivitäten bei älteren Schülerinnen und Schülern eines (für Basel) eher wenig mehrsprachigen Schulhauses?
- Wie lassen sich ELBE-Aktivitäten in den Lehrplan der Sekundarstufe I einbeziehen?

Die Unterrichtsbesuche von jeweils einer Stunde fanden sechsmal statt. Am Ende der Projektphase wurden alle Schülerinnen und Schüler einzeln oder in kleinen Gruppen über die gemachten Erfahrungen interviewt. Folgende Aktivitäten aus der Materialsammlung für die Oberstufe konnten beobachtet werden: «Viele Sprachen, viele Fragen», «Die lange Reise der Wörter», das «Europanto».

Beim Eintreten in das Schulzimmer fallen sofort die Sprachblumen auf, welche an der hinteren Wand hängen und für jede Schülerin und jeden Schüler aufzeigen, welche Sprachen sie/er spricht, versteht, täglich hört. Jedes Blütenblatt trägt eine hierfür speziell gewählte Farbe. Wir staunen nicht schlecht, denn obwohl wir bewusst ein Schulhaus gewählt haben, das in einem weniger als mehrsprachig bekannten Quartier der Stadt liegt, strahlen uns Blumen in allen Farben entgegen. Die Mehrsprachigkeit ist auch dort, wo man sie nicht erwartet!

In den ersten Besuchen am Anfang der Projektphase fallen folgende Aspekte besonders auf:

- Die Schülerinnen und Schüler sind begeistert, als einzige OS-Klasse an einem Pilotprojekt mitmachen zu dürfen.
- Die Schülerinnen und Schüler haben ein grosses grundsätzliches Interesse an Sprachen entwickelt: sie stellen zusätzliche Fragen, wollen mehr wissen als das Minimum, bringen selber Beispiele ein.
- Beim Suchen von Spuren von Fremdsprachen in Zeitschriften wird eine gewisse Fixierung auf Englisch und Französisch sichtbar. Spuren von weniger «bekannten» Sprachen werden weniger wahrgenommen: Quantität scheint wichtiger als Kriterium der Wahrnehmung als Vielfalt.
- In der Diskussion wird eine erste grundsätzliche Vorstellung in Bezug auf Sprache als Kommunikationsmittel sichtbar: die «English only»-Vorstellung scheint auf

einem mechanistischen Sprach-/Kulturbild im Sinne des Telegraphenmodells nach Shannon zu basieren: Sprache wird als reines Informationsübermittlungssystem betrachtet: Englisch als «Allheilmittel» für Kommunikationsprobleme: alle sprechen nur noch eine Sprache, dann gibt es zwischen den Menschen keine Probleme mehr (sic!). Aber auch folgende Idee taucht auf: Mehrsprachigkeit ist wie der Reichtum in der Tier- und Pflanzenwelt: die Welt wäre arm und langweilig mit nur einer Sprache.

- Eine weitere Tendenz wird sichtbar: Der Zusammenhang Sprachen – Sprechende – Land wird reduziert auf die ausschliessliche Beziehung: 1 Sprache – 1 Nation – 1 Person: z.B. «man redet nur Deutsch in Deutschland, denn es heisst ja Deutsch-Land»; Vorstellungen, Bilder der Mehrsprachigkeit sind bei den Schülerinnen und Schülern viel weniger verbreitet.
- Im Gespräch wird klar, dass Rätoromanisch für viele Schülerinnen und Schüler völlig unbekannt ist.

Gegen Ende der Projektphase fanden nochmals einige Besuche statt. Ziel war es herauszufinden, ob sich die Wirkung der ELBE-Aktivitäten weiterentwickelt hatte.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Es zeigt sich, dass es sehr schnell zu sehr anspruchsvollen Fragen von Seiten der Schülerinnen und Schüler kommt, sobald die metasprachliche, metalinguistische Dimension von Sprache angeschnitten wird. Das setzt eine gute Ausbildung, Vorbereitung und Dokumentation der Lehrpersonen voraus.
- Bezüge herzustellen zwischen den bereits bekannten Sprachen wird bei den Schülerinnen und Schülern zu einem grossen Bedürfnis.
- Gute Beispiele zu metasprachlichen Themen zu finden in den verschiedenen Sprachen (auch den eigenen) ist für die Schülerinnen und Schüler schwierig.
- Eine rege ständige metasprachliche Tätigkeit ist in der Klasse nun beobachtbar, die Schülerinnen und Schüler finden es toll, über ihre eigenen Sprachen nachzudenken, Regelmässigkeiten herauszufinden und diese mitzuteilen.
- Die Textsorte «Sprichwörter» ist z.T. in den eigenen Sprache wenig bekannt; es braucht viel Zeit, gewisse Sinnfeinheiten herauszuarbeiten.
- Es ist ein zweisprachiges Mädchen (Türkisch/Deutsch), welches sich als Erstes daran macht, einen in der Klasse gemeinsam gebastelten Europanto-Text in «gutes Deutsch» umzuarbeiten.

Ganz am Schluss der Pilotphase wurden alle Schülerinnen und Schüler individuell zu ihren Erfahrungen befragt: ausser einer Schülerin (welche laut Lehrerin grosse persönliche Probleme hat und grundsätzlich alles Ungewohnte von sich weist) haben alle Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit den mehrsprachigen Materialien und Themen «sehr toll» oder «toll» gefunden, drei Viertel der Klasse möchte noch mehr mit ELBE-Materialien arbeiten. Als grösster Profit wird Folgendes genannt: sie haben viele neue Wörter gelernt, kennen die Sprachen in der Klasse besser, Querverbindungen zwischen den Sprachen sind spannend. Es wurde gelernt, was man machen kann, wenn man nicht alles versteht. Sie erfuhren und lernten viel Neues über andere Länder und Kulturen.

### **3.5.3 Aufwertung der eigenen Sprache**

Aus der rätoromanischen Sprachregion haben je zwei Abteilungen aus Kindergarten und Primarstufe am Projekt teilgenommen:

Die Kindergartenabteilungen befinden sich in der Region Surselva. Gesprochen und geschrieben wird im «Idiom Sursilvan». Glion/Ilanz führt als zweisprachige Ortschaft (mehrheitlich Deutsch sprechend) einen romanischen Kindergarten. Die romanische Sprachkompetenz der Kindergartenkinder ist in Glion/Ilanz tiefer als in der Tourismusgemeinde Laax, die in sprachlicher Hinsicht noch mehr oder weniger als intakte romanische Gemeinde gilt.

In den beiden Kindergärten hat es fast keine fremdsprachigen Migrantenkinder. Dennoch sprechen die Eltern von etlichen Kindern Deutsch, Italienisch oder eine andere nicht lokale Sprache.

#### **Ergebnisse aus dem Kindergarten**

Die Resultate von Laax und Glion/Ilanz sind erfreulich. Die Leiterinnen des Kindergartens haben sehr engagiert im Projekt mitgearbeitet. Die Eltern wurden ins Projekt mit einbezogen. Die Resultate, belegt durch Elternberichte, zeigen, dass das Projekt erfolgreich verlaufen ist. Im Besonderen darf man die positiven Auswirkungen im sozialen Bereich erwähnen. Es konnte festgestellt werden, dass die romanische Sprache im Laufe des Projektes im Bewusstsein der Kinder eine Aufwertung erfuhr.

#### **Resultate aus der Primarschule**

Die Primarabteilungen, die am Projekt teilnahmen, liegen in Mittelbünden, in der romanischen Region Surmir. Gesprochen und geschrieben wird dort im «Idiom Surmiran.» Savognin als Tourismusgemeinde kann als sprachliches Pendant zu Laax verstanden werden. Lenz/Lantsch, als Gemeinde an der Sprachgrenze Romanisch/Deutsch, kämpft gegen eine stark spürbare Germanisierung.

Die romanische Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist in Lantsch/Lenz gemäss Aussagen der Lehrerin nicht sehr stark entwickelt. Bezüglich der Motivation im Fach Romanisch sind Defizite festzustellen. Auch in dieser Gemeinde sprechen Elternteile Deutsch, Italienisch oder eine andere nicht lokale Sprache. In Savognin sind vier Elternpaare deutschsprachig, ein Elternpaar spricht Spanisch. In der Abteilung von Lantsch hat es keine Migrantenkinder.

Erfreuliche Feststellungen konnten in Lantsch/Lenz gemacht werden. Zu beachten ist dabei die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander ausschliesslich Deutsch (keine fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler in dieser Abteilung) sprechen, obwohl die Schulsprache Romanisch ist. In dieser Hinsicht haben sich die Aktivitäten zur Sprachreflexion gemäss Aussagen der Lehrperson sehr positiv ausgewirkt. Der Stellen-

wert des Romanischen ist bei den Schülerinnen und Schülern gestiegen, da diese Sprache als «Schlüsselsprache» erkannt worden ist. Auch die positiven Erfahrungen in sozio-kulturellen (offener gegenüber fremder Kulturen) sowie in sozialen Bereichen (schwächere Schülerinnen und Schüler werden nicht benachteiligt sondern können profitieren) dürfen hervorgehoben werden. Positiv sind auch die Reaktionen der Eltern. Die Lehrperson ist vom Projekt überzeugt. Sie wird mit Aktivitäten zur Sprachreflexion fortfahren. Die teilweise verhaltenen Reaktionen im engeren schulischen Umfeld waren gemäss Aussagen der Lehrperson für das Projekt nicht förderlich. Die Lehrperson wäre auch bereit, als Multiplikatorin zu wirken.

In Savognin wachsen Schülerinnen und Schüler praktisch zweisprachig auf (Medien, Kontakt mit deutschsprachigen Kindern usw.) und beginnen zudem in der vierten Primarklasse mit dem Deutschunterricht. Deshalb überrascht es nicht, dass Schülerinnen und Schüler der 5./6. Primarklasse bereits über eine gewisse Flexibilität im Umgang mit Sprachen verfügen. Diese Tatsache schlägt sich in den Resultaten nieder. Auch hier erkannten die Schülerinnen und Schüler den Wert und den Nutzen der «Brückensprache» Romanisch. Bemerkenswert ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Reflexion über Sprachen mehr Interesse im Bereich Grammatik entwickelten. Eine gewisse Offenheit zeigten die Schülerinnen und Schüler gegenüber Sprachen aus dem «Osten» (Arabisch und Slawisch). Für diese Sprachen fehlten die entsprechenden Unterrichtsunterlagen. Die Eltern liessen sich auf die Aktivitäten ein, das engere schulische Umfeld verhielt sich eher passiv. Geäussert wurde der Wunsch nach mehr stufengerechten Unterrichtsunterlagen für die Primarschule. Die Lehrperson wird mit Aktivitäten zur Sprachreflexion fortfahren.

Wie diese Beispiele auf eindrückliche Weise aufzeigen, ist das Projekt JALING Suisse bei den Beteiligten auf grosses Interesse gestossen und wurde mit viel Enthusiasmus angegangen. Die Kindergartenkinder, Schülerinnen und Schüler und auch die Lehrkräfte waren sehr offen, motiviert und bereit, vielfältige Ansätze auszuprobieren. Auf allen Stufen ist es gelungen, die Wahrnehmung und Sensibilisierung für die verschiedenen Sprachen, die in der Klasse oder in der Umgebung vertreten sind, zu schärfen und zu vertiefen.

Speziell für die romanischsprachige Region kann betont werden, dass die Schülerinnen und Schüler Romanisch als eine «Schlüssel- oder Brückensprache» für andere Sprachen erkannten. Dies führte zu einer Aufwertung von Romanisch als Erst- oder Zweitsprache. Detailliertere Ergebnisse des Projektes sind in Kapitel 4 zu lesen.



## 4 Ergebnisse des Pilotprojekts JALING Suisse

Esther Sauer

Während der Projektphase realisierten die beteiligten Lehrkräfte Aktivitäten zu *Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen* mit ihren Klassen. Sie führten ein Unterrichtstagebuch, in dem sie ihre Erfahrungen festhielten, und sie beschrieben und bewerteten am Schluss die Auswirkungen der Aktivitäten auf ihre Klassen. Bei den Unterrichtsbesuchen wurden zudem wertvolle Beobachtungen gemacht, welche ebenfalls bemerkenswerte Resultate lieferten. Mit Hilfe dieser vielfältigen Evaluationsinstrumente wurden die sprachlich-kognitiven Auswirkungen und der sozio-kulturelle Effekt untersucht, sowie die Folgen für den Unterricht und die Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler.

Der nachfolgende Bericht stellt die vielfältigen Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen dar, welche dokumentiert wurden. Einzelne Rückmeldungen sind wörtlich übernommen, um einen möglichst authentischen Einblick zu gewähren.

### 4.1 Auf einen Blick

Das Pilotprojekt JALING Suisse war für die beteiligten Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler ein voller Erfolg. Der dabei erprobte Ansatz zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion und die erfreulichen Resultate überzeugten. Die Kinder entwickelten ihre sprachlichen, sozialen und kulturellen Kompetenzen, was sich auf ihre Befindlichkeit, auf das Klassenklima, auf ihre Motivation und auf den Unterricht allgemein positiv auswirkte. So erstaunt es nicht, dass praktisch alle Lehrpersonen auch nach Abschluss der Projektphase mit ihren Klassen in diesem Bereich weiterarbeiten.

Es zeigte sich, dass der Wunsch, Sprachen zu lernen – vor allem auch andere als die gängigen Fremdsprachen –, geweckt oder verstärkt wurde. Alle Kinder meldeten zurück, dass sie mehr Sprachen lernen wollen. In mehrsprachigen Klassen entwickelten die Kinder eine wertschätzende Haltung gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und deren Sprachen und Kulturen.

Durch die Aktivitäten wurden die Kinder für sprachliche Phänomene sensibilisiert und entwickelten Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprache und Sprachen sowie Gedächtnis- und Kommunikationsstrategien.

Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen äusserten ihre Überzeugung, dass dieser Ansatz zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion ins Schulprogramm aller Stufen integriert werden müsse.

|   |
|---|
| Das Interesse für Sprachen, die eigene und andere, und die Motivation, Sprachen zu lernen, werden geweckt oder verstärkt. |
|---|

## **4.2 Sprachlich-kognitive Auswirkungen der Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion**

### **Die Neugierde erwacht**

Während des Projektes begegneten die Schülerinnen und Schüler vielen verschiedenen Sprachen: der Schulsprache, den andern in der Klasse vertretenen Sprachen, den unterrichteten Fremdsprachen, weiteren interessanten Sprachen und vielleicht auch unterschiedlichen Dialekten. Die Kinder gingen dabei offen und unbefangen mit Sprachen um, spielten mit ihnen, probierten sie aus, untersuchten sie und stellten Vergleiche an. Die Beschäftigung mit dieser Sprachenvielfalt löste Interesse und Neugierde aus. Die Kinder, welche dank der Aktivitäten Bescheid über die sprachliche Zusammensetzung ihrer Klasse wussten, begannen sich gegenseitig Fragen zu stellen, wollten mehr über die eine oder andere Sprache erfahren; sie benutzten die sprachlichen Ressourcen innerhalb der Klasse.

Die Frage, ob die Kinder auch Interesse für die Grammatik von Sprachen entwickelten, beurteilten nur wenige Lehrpersonen positiv. Für jüngere Lernende in Kindergarten und Unterstufe schien dieser Aspekt weniger Gewicht zu haben, nach Einschätzung der Lehrpersonen auch wenig altersadäquat zu sein, während bei einzelnen älteren Schülerinnen und Schülern ein analytischer Zugang zum Gegenstand Sprache zu beobachten war. So versuchten z.B. romanischsprachige die Struktur ihrer Sprache zu ergründen, indem sie sich selbstständig in Nachschlagewerken über sprachliche Gesetzmässigkeiten orientierten und damit eine bisher ungenutzte Informationsquelle entdeckten.

Im Rahmen der Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion erhellt sich die Geschichte einer Sprache unter anderem durch die Beschäftigung mit Lehnwörtern, und zwar mit der Frage, wie und wann bestimmte Wörter in die eigene Sprache gelangt sind. Das Vermitteln von theoretischen sprachgeschichtlichen Hintergründen ist damit nicht gemeint. Aufgrund dieser Unklarheit haben mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen angegeben, dass sie bei ihren Schülerinnen und Schülern kaum ein gestiegenes Interesse für die Geschichte ihrer Sprache beobachten konnten. Sie hielten auch fest, dass sie diese Thematik nicht stufengerecht fänden.

Die Kinder wurden sich im Verlaufe der Aktivitäten ihrer eigenen Sprache bewusster und lernten sie, auch durch den Vergleich mit anderen Sprachen, besser kennen. Ihre Neugier für Sprache und Sprachen erwachte und wuchs, was die Lehrpersonen fast einheitlich zurückmeldeten.

### **Meine Sprache ist wertvoll oder die Haltung gegenüber der eigenen Erstsprache**

Die Aktivitäten sensibilisierten für die eigene Sprache und veränderten manche Einstellung positiv. In einer Klasse in der Deutschschweiz beispielsweise nahmen die Kinder beim Gedichtvortrag erstmals bewusst die Schönheit der deutschen Sprache wahr und äusserten sich erfreut über diese Entdeckung. Ein Lehrer aus der Deutschschweiz beo-

bachtete, dass die Kinder ganz natürlich mit den beiden Sprachformen Standardsprache und Dialekt umzugehen begannen.

Auch die Auseinandersetzung mit der romanischen Sprache wirkte sich auf die Haltung der eigenen Sprache gegenüber sehr positiv aus. Die eindrücklichste Rückmeldung stammt denn auch von einer Lehrperson aus Romanischbünden, direkt an der Sprachgrenze zu Deutschbünden. Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schulsprache Romanisch veränderte sich im Verlaufe des Projektes nachdrücklich. Romanisch, in seinem Wert oft verkannt und manchmal wenig geschätzt, erwies sich im Laufe der Aktivitäten als Brücke zu anderen Sprachen. Die Kinder erfuhren, dass sie aufgrund ihrer Romanischkenntnisse in der Lage waren, viele andere Sprachen zu verstehen, ohne sie gelernt zu haben. Romanisch zu können erwies sich plötzlich als wertvoll, und die Kinder zeigten eine neue Motivation, diese Sprache zu lernen und zu perfektionieren.

Für mehrsprachige Kinder war die Beschäftigung mit ihrer Erstsprache besonders gewinnbringend. Sie entwickelten mehr Selbstvertrauen, was ihre Befindlichkeit in der Klasse positiv veränderte. Ihre Sprachkompetenzen erfüllten sie zusehends mit Freude und Stolz, und sie zeigten sich im Gebrauch ihrer Sprache freier.

#### **Die Landessprachen zu können – ein Gewinn oder die Haltung gegenüber von Fremdsprachen**

Auch im Fremdsprachenunterricht liessen sich neue Einstellungen beobachten. So erfuhren die Deutschkenntnisse in einer Klasse in der Romandie eine Aufwertung, indem die französischsprachigen Kinder überrascht wahrnahmen, dass sie diese in verschiedenen Aktivitäten einsetzen und brauchen konnten. Die Schülerinnen und Schüler einer Deutschschweizerklasse begannen während des Französischunterrichts vermehrt miteinander auf Französisch zu kommunizieren und freuten sich an ihren verwendbaren Fremdsprachkompetenzen.

Vor allem auf die Unterschiede in der Prosodie der verschiedenen Sprachen waren die Kinder zunehmend sensibilisiert, und es bereitete ihnen grossen Spass, verschiedene Sprachen an ihrem Klang wieder zu erkennen. Für einzelne Schülerinnen und Schüler erwies es sich allerdings auch als schwierig, Romanisch, Italienisch und Französisch voneinander zu unterscheiden. Sie wurden sich dadurch der Verwandtschaft der romanischen Sprachen bewusst.

#### **Englisch – eine Sprache unter vielen oder das Interesse für andere als die gängigen Fremdsprachen**

Die grosse Mehrheit der am Projekt beteiligten Kinder veränderte die Einstellung gegenüber sprachlicher Vielfalt positiv. Inwieweit sich diese Öffnung auch auf die Haltung gegenüber anderen Kulturen auswirkt, wäre vertieft zu untersuchen. Der praktizierte Bilingualismus der mehrsprachigen Kinder erfuhr Anerkennung und Wertschätzung, und einsprachige Kinder forschten in der Familie nach, ob sich wohl weitere Dialekte und

Sprachen finden liessen, um auch zu den Kindern mit vielfältigen Sprachkompetenzen zu gehören. So vermerkte eine Zweitklässlerin auf ihrem Steckbrief stolz: «Ich spreche Schweizerdeutsch, Hochdeutsch und Appenzellisch.» Ihre Banknachbarin wies ihre Englischkenntnisse aus, weil die Mutter hier und da ein Wort auf Englisch sage.

Es zeigte sich auch hier, dass die Vorstellung «English only» und Englisch als reines Verständigungsmittel weit verbreitet ist, und dass sich Kinder, geprägt von Eltern und Medien, Englisch als Lingua franca aller Menschen vorstellen können. Aber auch die Idee, dass die Mehrsprachigkeit wie der Reichtum der Tier- und Pflanzenwelt zu betrachten sei, der man Sorge tragen müsse, tauchte in Diskussionen auf. Zudem begannen sich Kinder zunehmend für andere Sprachen zu interessieren, für Arabisch ebenso wie für Albanisch, Türkisch oder Bosnisch.

### **Die Motivation, Sprachen zu lernen, wächst**

Die Motivation Sprachen zu lernen, nahm in praktisch allen Klassen zu. In Romanischbünden veränderte sich die Einstellung zum Erlernen der eigenen Sprache positiv, weil die Schülerinnen und Schüler merkten, dass diese Ausgangspunkt für die Sprachen lateinischen Ursprungs sein kann. Sie entdeckten die Wichtigkeit und Nützlichkeit ihrer eigenen Sprache und gingen motiviert daran, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Eine Lehrerin in der Romandie stellte fest, dass die Kinder mit mehr Elan, gar Stolz, Deutsch lernten. Ihnen war der Wert von Fremdsprachenkenntnissen bewusst geworden. Im Französischunterricht in der Deutschschweiz bauten Lernende ihre Hemmungen ab, französisch selber zu sprechen.

Die Kinder entwickelten den Wunsch und die Lust, Sprachen zu lernen. So schrieb eine Schülerin aus der Ostschweiz: «Ich möchte viele Sprachen lernen», und ihr Klassenkamerad meinte: «Ich würde noch mehr Sprachen machen, wie zum Beispiel Tamilisch, Singalesisch und so weiter.»

Eine Lehrerin aus dem Kanton Bern stellte denn auch die wichtige Frage, wie sich dieser Motivationsschub für das Erlernen von Sprachen optimal nutzen liesse, wie also der Übergang von der Phase des Experimentierens mit Sprachen zum systematischen Spracherwerb gestaltet werden könnte.

|  |
|--|
| Aktivitäten zur Sprachreflexion bewirken die Entwicklung verschiedener Sprachlernstrategien und dienen der Förderung der sprachlichen Kompetenzen. |
|--|

### **Sprachen erforschen**

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen gab an, dass ihre Schülerinnen und Schüler während der Beschäftigung mit Sprachen Erforschungsstrategien und prozedurales Wissen entwickelten. Die jungen Sprachforscher waren mit Eifer und Spass an der Arbeit. In den oberen Klassen kam dem Umgang mit Nachschlagewerken in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu. Es zeigte sich jedoch, dass die Schriftlichkeit für das

Erkennen von linguistischen Elementen entscheidend ist. So erstaunt es auch nicht, dass die Kindergartenkinder noch kaum über Erforschungsstrategien verfügten und diese auch noch wenig entwickeln konnten.

### **Lern- und Kommunikationsstrategien**

Die Meinungen, ob Schülerinnen und Schüler während des Projekts Strategien entwickelten, waren geteilt. Mehrere Lehrpersonen hielten fest, dass sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht zunehmend der Mnemotechniken bedienten und mit unterschiedlichen Verstehensstrategien fremdsprachige Texte zu entschlüsseln suchten. Eine Lehrperson aus der Romandie beobachtete, dass das Vermögen, Texte aufmerksam zu hören und aufgrund von Verstandenen Hypothesen zu bilden und zu formulieren, gewachsen war. Die Kinder äusserten ihr Erstaunen darüber, dass sie mündlichen und schriftlichen Texten in verschiedensten Sprachen Informationen entnehmen und damit mehr als zuvor angenommen verstehen konnten.

Zur besseren Bewältigung von Verständigungsproblemen erwarben Schülerinnen und Schüler Strategien, wie auf nonverbale Hinweise zu achten und eigene Aussagen durch Gestik und Mimik verständlich zu machen.

Es zeigte sich, dass vor allem bilinguale Deutsch und Romanisch sprechende Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Situation bereits eine Palette an Lernstrategien entwickelt hatten. Bei anderen am Projekt beteiligten Kindern war es schwierig, diese Entwicklung zu beobachten. Es wurde aber auch festgehalten, dass die nötigen Instrumente zur Evaluation der strategischen Kompetenzen noch weit gehend fehlen.

Eine Vielzahl von Aktivitäten war darauf ausgelegt, verschiedene Sprachen miteinander in Verbindung zu bringen und zu vergleichen. Die Tätigkeiten im Bereich Differenzieren, Kategorisieren, Gruppieren, Ordnen, Strukturieren verhalfen den Schülerinnen und Schülern, ihre sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbessern.

### **Das Werkzeug der Sprachforscherinnen und Sprachforscher oder die Entwicklung von Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprachen und von metasprachlicher Kommunikation**

Viele Lehrpersonen bestätigten, dass Schülerinnen und Schüler Phänomene der eigenen oder von fremden Sprachen vermehrt wahrnahmen und durch das Nachdenken über Sprache und Sprachen metasprachliche Fähigkeiten erwarben. Vor allem etwas ältere Schülerinnen und Schüler betätigten sich erfolgreich als Sprachforscher, machten Entdeckungen, reflektierten und formulierten Regelmässigkeiten. Zum Teil setzte eine vertiefte Betrachtung der eigenen Sprache ein. So erkannten Kinder etwa, dass ihre Sprache Deutsch von anderen Sprachen und Kulturen stark beeinflusst ist. Die Einsicht, dass unzählig viele Wörter eigentliche Fremdwörter sind, war für sie überraschend und spannend.

Allerdings wurden das Interesse und das Vermögen der Schülerinnen und Schüler, sprachliche Phänomene zu analysieren, gegensätzlich beurteilt. Es spielte dabei sicher auch eine Rolle, dass der Schritt von der Aktivität zur Reflexion für viele Lehrpersonen und Kinder gleichermaßen neu und ungewohnt war.

Besonders schienen die romanischsprachigen Schülerinnen und Schüler zu profitieren, indem sie erstmals die übereinstimmenden Sprachstämme von Lexemen in verschiedenen romanischen Sprachen erkannten. Auch französischsprachige Kinder entdeckten die gemeinsamen Wurzeln von Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch und stellten interessante Vergleiche an. Hingegen bereitete ihnen das Unterscheiden von Deutsch Standard und Dialekt einige Schwierigkeiten. Die deutschsprachigen Kinder entwickelten ihr Repertoire als Sprachenforscher auch aufgrund verschiedener Dialekte. Diese konnten sie mehr und mehr unterscheiden, was sie befähigte, die unterschiedlichen Herkunftsorte von Dialekten zu erkennen.

Das Suchen von Verwandtschaften und das Vergleichen von verschiedenen Sprachen stiess bei den jungen Forscherinnen und Forschern auf reges Interesse. Sie entwickelten Fertigkeiten, Passerellen zwischen bereits bekannten Sprachen zu bauen. Dabei gewannen sie auch die Einsicht, dass die wortwörtliche Übersetzung von der einen in die andere Sprache nicht möglich ist.

#### **Neue Laute, ungewohnte Töne, andere Sprachmelodien oder die Hörkompetenz entwickelt sich**

Die grosse Mehrheit der am Projekt beteiligten Lehrpersonen stellte fest, dass sich besonders die Hörkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler durch die Aktivitäten besser entwickelte. Die Kinder waren begeistert dabei, wenn es darum ging, den unterschiedlichen Lauten und Sprachmelodien zu lauschen und die Sprachen an ihrem Klang wieder zu erkennen. Aufmerksames und genaues Hinhören war die Voraussetzung dafür, die Gemeinsamkeiten zwischen den gehörten Wörtern oder Textteilen zu erkennen. Andererseits erlaubten auch verschiedene Übungen zur Aussprache von fremden Lauten eine Sensibilisierung der auditiven Kapazitäten. Die verbesserte Hörkompetenz führte bei einzelnen Kindern gar zu einer Entwicklung ihrer Orthographie.

Die Schülerinnen und Schüler werden sich der Mehrsprachigkeit in ihrem sozialen Umfeld bewusst und entwickeln eine Haltung der Wertschätzung, der Neugierde und des Interesses gegenüber Sprachen.

### **4.3 Die Auswirkungen auf soziale und kulturelle Kompetenzen**

Die Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion wirkten sich ebenfalls auf die Einstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler aus.

## Lingue – Sprachen – langues – diller – linguas – gjuhët

Zu Beginn hatten die meisten Kinder die bekannte Vorstellung: Eine Person hat eine Sprache und eine Sprache gehört zu einer Nation; in Deutschland sprechen also beispielsweise alle Leute Deutsch, wie es schon der Name sagt. Sprachen, wie beispielsweise Rätoromanisch, waren denn auch in einzelnen Klassen unbekannt, und Vorstellungen und Bilder von Mehrsprachigkeit waren im Allgemeinen wenig verbreitet. Erst im Laufe der Arbeit wurden sich die Schülerinnen und Schüler der Sprachenvielfalt bewusst. Sie realisierten einerseits, welche Sprachen in der Klasse vorhanden waren, andererseits aber auch welche Kontakte sie selber mit verschiedenen Sprachen haben, sei es in der Familie, in der Schule oder in den Medien. Nachdem das Bewusstsein auf diese Vielfalt und diesen Reichtum gelenkt war, veränderte sich die Einstellung der Kinder nachweislich. Sie entwickelten eine Haltung der Wertschätzung für ihre eigene und für fremde Sprachen. Dies war in allen am Projekt beteiligten Klassen beobachtbar.

Alle Schülerinnen und Schüler, ein- und mehrsprachige, machten im Verlaufe des Projektes wesentliche, neue und faszinierende Erfahrungen. Die mehrsprachigen Kinder konnten erstmals ihre Sprachkompetenzen zeigen und einbringen. Sie waren, manchmal nach anfänglicher Scheu, stolz auf ihre Sprache, die sie bis anhin zu Hause gelassen oder an der Garderobe der Schule abgegeben hatten. Im schulischen Kontext erlebten sie oft zum ersten Mal, dass ihre Sprachkompetenzen nicht defizitorientiert betrachtet, sondern als besondere Ressourcen wahrgenommen wurden. Für einmal waren sie die Stars, so die Worte einer Lehrerin, und erhielten im Klassengefüge eine neue, wichtige Rolle. Die Wertschätzung, welche die mehrsprachigen Kinder erlebten, wirkte sich auf ihr Selbstbewusstsein und auf ihre Haltung der eigenen Sprache gegenüber positiv aus. In ihrer Persönlichkeit gestärkt leisteten sie mit ausserordentlichem Engagement kompetente Arbeit als Expertinnen und Experten ihrer Sprachen und wurden in ihrer Rolle als Instruktoren geschätzt und ernst genommen. Zur Illustration ihrer Sprache und Kultur brachten die Kinder Bücher und Lieder-CDs aus ihrem Herkunftsland mit, aber auch Wörterbücher und Internet waren wichtige benutzte Quellen. Besonders auffällig waren die weit besseren Sprachkompetenzen derjenigen Kinder, welche in den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur eine schulische Förderung ihrer Erstsprache erfahren hatten. Dieser Unterschied zeigte sich in besonderem Masse im schriftlichen Bereich.

Auch für die einsprachigen Kinder waren die Aktivitäten gewinnbringend. Mit zunehmender Unbefangenheit gingen sie mit den verschiedensten Sprachen um und erkannten, ganz im Sinne des bekannten Wortes von Goethe «Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen», dass das System ihrer Sprache nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt. Sie entwickelten Interesse am Phänomen Sprache schlechthin und die Motivation, mehr über Sprache und Sprachen zu erfahren und andere Sprachen zu lernen, war allgegenwärtig.

### **Unsere Klasse spricht in vielen Sprachen oder die Auswirkungen auf die Klasse**

Die Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion beeinflussten auch die Zusammenarbeit und die Atmosphäre in der Klasse positiv. So berichtete ein Lehrer aus der Romandie, dass seine Schülerinnen und Schüler die Vorzüge der gemeinschaftlichen Arbeit eindrücklich erlebt und geschätzt hätten. Aber auch auf das Klassenklima wirkte sich die Arbeit deutlich positiv aus. Die Kinder lernten einander besser kennen, knüpften neue Kontakte und begegneten sich interessiert und wertschätzend. Rassistische Probleme waren in allen beteiligten Klassen unbekannt. Vom Integrationsprozess, welcher den fremdsprachigen Kindern ermöglichte, bedeutsamere Rollen in der Klasse wahrzunehmen und die bis anhin eher ungünstigen abzulegen, profitierte die Klasse als Ganze.

### **Unterricht wird zum Dorfgespräch oder die Auswirkungen auf Lehrpersonen, Schule und Elternhaus**

Es zeigte sich, dass einzelne Lehrpersonen schon früher aufgrund der eigenen Klassensituation Aktivitäten im Bereich Sprachbegegnung und Sprachsensibilisierung entwickelt hatten. Durch die Mitarbeit am Projekt veränderte sich jedoch ihr manchmal eher folkloristisch geprägter Ansatz zu Gunsten einer breiteren Sichtweise mit Schwerpunkt Sprache und Sprachen.

Auch auf anderer Ebene profitierten Lehrpersonen von den neuen Aktivitäten im Unterricht. Die Beschäftigung mit den in der Klasse vorhandenen Sprachen erlebten viele als eigentliche Befreiung. Zuvor hatten sie sich mehr oder weniger bewusst der Aufgabe verpflichtet gefühlt, den Kindern die Unterrichtssprache beizubringen und es darum zu vermeiden, fremde Sprachen einzubeziehen. Erst das Erlebnis der vielfältigen Lernmöglichkeiten und Chancen gestattete den Lehrpersonen einen unverkrampften Umgang mit der Sprachenvielfalt in der eigenen Klasse.

Das Projekt zeigte vielerorts auch Auswirkungen auf die ganze Schule. Die Kinder aus anderen Klassen lasen Plakate und im Schulhaus ausgestellte Arbeiten mit Interesse. Sie fragten wissensdurstig bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern oder ihren Lehrpersonen nach und offenbarten gerne ihr eigenes Wissen und Können im Sprachenbereich. So ergaben sich viele wertvolle Begegnungen und Gespräche. Die Teilnahme mehrerer Lehrpersonen eines Schulhauses führte zu einer noch grösseren Wirkung. Im Schulhaus wurde eine Haltung der Offenheit, Toleranz und Wertschätzung spürbar, es entwickelte sich eine neue Schulhauskultur.

Das Projekt zeigte auch ausserhalb der Schule Wirkung. Die meisten Lehrpersonen hielten fest, dass die Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung den vermehrten Einbezug der Eltern ermöglichte, eine Gelegenheit, die vor allem die in diesem Bereich bereits erfahrenen Lehrkräfte der Romandie und einzelne innovative Schulen ausschöpften und nutzten. Viele Kinder trugen ihre Erlebnisse nach Hause und erzählten ausführlich über die Aktivitäten. Die Eltern standen dem Projekt sehr positiv gegenüber, unterstützten es teilweise mit grossem Einsatz und mit Begeisterung. So entwickelte sich beispielsweise



ein Eltern-Frühstück in Basel zu einem internationalen Buffet und ein Adventsprojekt einer Schule in Rorschach zu einer Reise rund um den Globus in die verschiedenen Herkunftsländer der Kinder.

In einem Bündner Dorf wurden die neuen sprachenübergreifenden Unterrichtsinhalte gar zum Dorfgespräch. Die Bevölkerung nahm rege Anteil an den interessanten Aktivitäten, über welche die Kinder berichteten.

Einstimmig schätzten alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen die durchgeführten Aktivitäten als wertvoll ein. Sie entdeckten einen Zugang, der sich im heutigen mehrsprachigen schulischen Umfeld aufdrängt. Sie fanden zudem den Mut, den verschiedenen Sprachen und den fremdsprachigen Kindern in der Klasse mehr Aufmerksamkeit zu gewähren und die vorhandenen sprachlichen Ressourcen zu nutzen. Die sprachreflexiven Aktivitäten erlaubten ihnen, Verbindungen zwischen den verschiedenen Sprachen wahrzunehmen, gewisse sprachliche Phänomene zu entdecken und somit ihre eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und diese Sprachbegegnungen und Einsichten auch den Kindern in der Klasse zu ermöglichen. Die Lehrkräfte schätzten es zudem, dass die Klassengemeinschaft gestärkt wurde. Alle Kinder waren in diesem Prozess des miteinander und voneinander Lernens integriert und nahmen eine bedeutsame Rolle wahr.

Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion lassen sich gut ins reguläre Unterrichtsprogramm integrieren und mit den Zielen im Lehrplan verbinden.

#### **4.4 Der Unterricht wird bereichert**

Aktivitäten im Bereich der vergleichenden Sprachreflexion sollen den Unterricht während der gesamten obligatorischen Schulzeit begleiten. Diese Meinung äusserten alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen, und mit zwei Ausnahmen war man sich auch darin einig, nach Abschluss des Projektes selber solche Aktivitäten in das eigene Unterrichtsprogramm zu integrieren. Der dazu notwendige zeitliche Aufwand wurde unterschiedlich eingeschätzt. Für alle Stufen, sei es Kindergarten, Primar- oder Sekundarstufe I, wurden sprachreflexive Sequenzen als geeignet und lohnend beurteilt. Der interdisziplinäre Ansatz ermöglichte die Einbettung in nahezu alle Fächer; sei es ins freie Spiel im Kindergarten, in den Mathematik-, Musik- oder Geografieunterricht sowie in den Erst- oder Fremdsprachenunterricht. So erstaunt es nicht, dass nahezu alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen überzeugt sind, dass die Ziele dieser Aktivitäten mit den Zielen im Lehrplan verbunden werden können und sollen.

Der Gewinn der Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion war unbestritten. Eine Lehrperson aus der Romandie äusserte gar ihre Überzeugung, dass diese Unterrichtsinhalte für die Entfaltung aller Kinder unverzichtbar seien. Diese Gewichtung fiel bei Lehrpersonen ohne fremdsprachige Kinder in ihrer Klasse anders aus. Die Notwendigkeit und der Nutzen lagen hier offensichtlich weniger auf der Hand.

Die Frage, ob die Aktivitäten ein individualisierendes Arbeiten erlaubten, wurde mehrheitlich positiv beantwortet. Am meisten profitierten dabei die Klassen mit vielen fremdsprachigen Kindern. Eine Lehrperson hielt demgegenüber fest, dass in ihrer Klasse vor allem das gemeinsame Tun grossen Spass bereitet hatte. Bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien wäre es aber sinnvoll, den Möglichkeiten zur Individualisierung Aufmerksamkeit zu schenken.

Ein grosser Teil der beteiligten Lehrkräfte nutzte die Gelegenheit, mit den Lehrpersonen für «Heimatliche Sprache und Kultur» in Kontakt zu treten. Zum einen dienten diese, wie auch teilweise die Eltern fremdsprachiger Kinder, als Referenz für die jeweilige Sprache und Kultur, zum andern wurden gewisse Sequenzen in Zusammenarbeit gestaltet, was den Kindern einer Klasse interessante Begegnungen ermöglichte.

Die Frage nach der Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung für Lehrpersonen in Didaktik und Linguistik beantwortete eine Mehrheit positiv. Es wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass durch zu wenig fundierte Kenntnisse der Lehrpersonen gewisse kulturelle Stereotype aufgebaut oder verstärkt werden könnten. Zudem zeigte es sich, dass Fragen der Lernenden, welche die metasprachliche Dimension betrafen, häufig sehr anspruchsvoll waren. Dazu sei es notwendig, dass die Lehrpersonen nebst einer guten Ausbildung auf reiche Hintergrundinformationen in den Unterrichtsmaterialien zurückgreifen können. Besonders hervorgehoben wurde auch, dass die Aktivitäten zur vergleichenden Sprachreflexion erlaubten und begünstigten, Verbindungen zu den Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur herzustellen und diese Kontakte gewinnbringend zu nutzen.

Aktivitäten zur Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion sind bei Schülerinnen und Schülern beliebt und für alle gewinnbringend.

#### **4. 5 Freude, Motivation, Begeisterung oder die Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler**

Über die Beliebtheit und Bedeutung von sprachreflexiven Tätigkeiten für Schülerinnen und Schüler gaben die Lehrpersonen wie auch ein Teil der Kinder mittels Interviews oder schriftlicher Rückmeldungen Auskunft.

Von besonderem Interesse waren die Fragestellungen, wie sich ein- und mehrsprachige Kinder, stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler einbringen konnten.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit grosser Motivation, gar mit Enthusiasmus mit. Alle erlebten eine wahre Horizonterweiterung, nahmen die sprachliche und kulturelle Vielfalt fasziniert wahr und verlangten auch nach Abschluss des Projektes nach weiteren Aktivitäten. Dieses einhellig positive Echo ist auf verschiedene Ursachen zurückzuführen: Die Kinder hatten Interesse und grossen Spass an den neuen Themen. Sie freuten sich darüber, mit Sprachen in Kontakt zu treten, ohne sich diese nach traditionellen Methoden anzueignen. Auf eine nahe liegende und natürliche Art beschäftigten sie sich mit frem-

den Sprachen und Kulturen und schätzten die Möglichkeit, Lerninhalte mit einem gewissen Mass an Autonomie zu bearbeiten. Zudem nahmen sie die Gelegenheit ausgiebig wahr, eigene Beispiele im Unterricht einzubringen. Als grösster Profit dieser Arbeit nannten Schülerinnen und Schüler, dass sie viele neue Wörter und Sätze gelernt haben, die Sprachen in der Klasse nun besser kennen, spannende Querverbindungen zwischen den Sprachen erfasst haben und jetzt wissen, was man tun kann, wenn man in einer fremden Sprache nicht alles versteht. Zudem fanden sie es spannend, viel Neues über Länder und Kulturen zu erfahren und äusserten oft den Wunsch, viele weitere Sprachen zu lernen. Lehrpersonen waren durch das grosse Interesse der Kinder selber ausserordentlich angespornt und staunten über die unerschöpfliche Wissbegier und Kreativität der Kinder.

Es zeigte sich, dass schwächere Schülerinnen und Schüler durch die Sprachen übergreifenden Aktivitäten weder überfordert noch benachteiligt wurden – im Gegenteil. Selbst Kinder mit geringen Sprachkompetenzen und recht schwache Lernende waren voll dabei und brachten sich mehr als im sonstigen Unterricht ein. Sie arbeiteten selbstständiger als gewöhnlich und nahmen ihre Aufgabe sehr ernst. Durch ihre engagierte Mitarbeit profitierten sie in diesen Stunden besonders viel.

Die sprachreflexiven Aktivitäten erlaubten es mehrsprachigen Kindern, sich vermehrt im Unterricht einzubringen. Dabei veränderte sich die Einstellung zur eigenen Erstsprache positiv. Sie entwickelten Stolz auf ihre Sprachen und waren zusehends motiviert, ihre Sprachkompetenzen weiterzuvermitteln. Selbstbewusst übernahmen sie, manchmal nach einer ersten Phase der Unsicherheit und Irritation, die Rolle des Sprachexperten oder der Sprachexpertin. Eine Zweitklässlerin beispielsweise leitete ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Geduld und Engagement an, ihre Namen auf Tamilisch zu schreiben. Niemandem war bisher bekannt gewesen, dass das Mädchen Tamilisch in Wort und Schrift beherrscht. Ihre Klassenkameradinnen und -kameraden waren beeindruckt und lernbegierig. Es zeigte sich auch, wie wichtig es ist, alle in der Klasse vorhandenen Sprachen einzubeziehen. Ein Knabe im Kindergarten hielt sich während einer Aktivität beide Ohren zu und verweigerte das Mitmachen, weil seine eigene Sprache nicht vorkam. Allerdings war auch zu beobachten, dass mehrsprachige Kinder die Wahl trafen, Arbeitsaufträge in der Schulsprache und nicht in der eigenen Sprache zu lösen. Sie wollten nicht speziell auffallen oder aber verfügten nicht über die nötige Schreibkompetenz.

Mehrsprachige Kinder brauchten zu Beginn öfters die ermunternde und unterstützende Begleitung durch die Lehrperson, um ihren Sprachkompetenzen Vertrauen zu schenken und etwas zu wagen. Eine Lehrerin berichtete, dass die Kinder denn auch zunehmend unaufgefordert erzählten, wie etwas in ihrer Sprache heisst, und damit den Unterricht bereicherten.

Die Aktivitäten zur Sprachreflexion ermöglichten ihnen besonders wertvolle Erfahrungen mit der eigenen Sprachbiografie und den oft unbemerkten Sprachkompetenzen. Für einmal standen sie im Mittelpunkt, vermittelten ihr Können gerne weiter und bekamen dadurch eine neue, wichtige Rolle innerhalb der Klasse.

Aber auch die einsprachigen Kinder profitierten in vielfältiger Weise. Sie konnten forschend, experimentierend und aktiv handelnd lernen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Sprachenbereich entwickeln. Zudem kam das veränderte, von Toleranz geprägte Klassenklima allen zu Gute.

Die Kinder erlebten Sprache im Verlaufe der Aktivitäten als Brücke zu anderen Sprachen, zu Menschen, zur Welt. Das damit betretene Neuland erwies sich als faszinierend, ermutigte zu weiteren Entdeckungen und weckte Lust und Freude am Umgang mit Sprache und am Erlernen neuer Sprachen.

## 4 Résultats du projet pilote JALING Suisse

Esther Sauer

Durant la phase d'expérimentation du projet, les enseignantes et enseignants impliqués ont effectué avec leurs classes des activités *d'éveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen*. Ils ont tenu un journal de leur enseignement, dans lequel ils ont fixé leurs expériences, puis décrit et évalué, au terme de cette phase, les incidences de ces activités sur leurs classes. Par ailleurs, les observations faites lors de visites de leçons ont également fourni des résultats précieux. Grâce à ces divers outils d'évaluation, on a pu analyser les effets linguistiques et cognitifs, la répercussion socioculturelle, ainsi que les conséquences pour l'enseignement et l'importance de ces activités pour les élèves.

Le rapport qui suit expose les multiples expériences, analyses et réflexions collectées. Pour donner un aperçu aussi authentique que possible, certaines réactions ou réflexions ont été reprises littéralement.

### 4.1 Aperçu général

Pour les enseignantes et enseignants et leurs élèves, le projet pilote JALING Suisse a été un grand succès. L'approche, testée dans le cadre de ce projet, de l'éveil aux langues et de la réflexion métalinguistique ainsi que les résultats réjouissants ont su convaincre. En effet, les enfants y ont développé leurs compétences linguistiques, sociales et culturelles, ce qui a eu des répercussions positives sur leur bien-être personnel, le climat dans la classe, leur motivation et sur l'enseignement en général. Il n'est donc guère surprenant que presque tous les enseignants et enseignantes continuent à travailler dans ce domaine, même après l'achèvement de cette phase d'expérimentation.

Le désir d'apprendre des langues, surtout aussi d'autres langues que les langues étrangères usuelles, a été éveillé, voire renforcé. Tous les enfants ont ainsi exprimé leur souhait d'apprendre plus de langues. Dans les classes multilingues, les enfants ont développé une attitude valorisante à l'égard de leurs camarades d'origines linguistiques et culturelles différentes.

Grâce aux activités proposées, les enfants ont été sensibilisés aux phénomènes langagiers et ont pu développer des capacités d'observation et d'analyse du langage et des langues ainsi que des stratégies mnémoniques et communicatives.

Les enseignantes et enseignants ayant participé au projet ont exprimé leur conviction que cette approche de l'éveil aux langues et de la réflexion métalinguistique devrait être intégrée au programme de tous les degrés scolaires.

|   |
|---|
| L'intérêt pour les langues, la sienne et celles des autres, ainsi que la motivation pour l'apprentissage de langues sont éveillés, voire renforcés. |
|---|

## 4.2 Les effets cognitifs et linguistiques de l'éveil aux langues et de la réflexion métalinguistique

### Eveiller la curiosité

Durant le projet, les élèves ont rencontré une grande diversité de langues: la langue de l'école, les autres langues représentées au sein de la classe, les langues étrangères enseignées, d'autres langues intéressantes et parfois aussi, différents dialectes. Les enfants ont appréhendé les langues avec ouverture et décontraction, ont joué avec elles, les ont testées, analysées et ont établi des comparaisons. Connaissant à travers les activités la composition linguistique de leur classe, ils ont commencé à se poser mutuellement des questions, à vouloir en savoir plus sur l'une ou l'autre langue; ils ont donc exploité les ressources linguistiques présentes au sein de la classe.

Quelques enseignantes et enseignants seulement ont estimé que les enfants avaient également développé leur intérêt pour la grammaire des langues. Chez les tout jeunes apprenants, à l'école infantine ou au cycle élémentaire, cet aspect ne semble avoir eu que peu d'importance et, selon l'avis des enseignantes et enseignants, il n'était guère adéquat à l'âge des élèves, alors que chez certains élèves plus âgés, on a pu observer un accès analytique à l'objet «langue». Des enfants de langue romanche, par exemple, ont cherché à sonder la structure de leur langue en s'informant par eux-mêmes dans des ouvrages de référence sur les régularités linguistiques et ont ainsi découvert une nouvelle source d'informations.

Dans le cadre des activités d'éveil aux langues et de réflexion métalinguistique, l'histoire d'une langue s'éclaire notamment par les emprunts, à savoir quand et comment des mots précis ont été repris par cette langue. Or cet éclairage ne signifie pas la transmission de savoirs théoriques concernant la genèse historique d'une langue. Ainsi, en raison de cette confusion, plus de la moitié des enseignantes et enseignants interrogés ont indiqué qu'ils n'avaient guère noté un intérêt accru de leurs élèves pour l'histoire de leur langue. Ils ont également affirmé que ce sujet n'était pas adéquat pour le degré scolaire en question.

Au fil des activités, les enfants ont pris davantage conscience de leur propre langue et ont appris à mieux la connaître, aussi grâce à la comparaison avec d'autres langues. Les enseignantes et enseignants ont constaté, pratiquement à l'unanimité, l'éveil et l'accroissement de la curiosité des enfants pour leur langue et les autres langues.

### Ma langue est précieuse ou l'attitude à l'égard de sa langue première

Les activités ont sensibilisé les enfants à leur langue et ont modifié positivement certaines attitudes. Dans une classe de Suisse alémanique, par exemple, en récitant des poèmes, les élèves ont pris pour la première fois vraiment conscience de la beauté de la langue allemande et s'en sont réjouis. Un enseignant alémanique a constaté que les enfants commençaient à appréhender tout naturellement l'usage de la langue standard et du dialecte.

La confrontation avec le romanche a, elle aussi, eu des répercussions très positives sur l'attitude face à cette langue. Un enseignant des Grisons romanches, à proximité immédiate de la frontière linguistique d'avec les Grisons germanophones, a été impressionné de voir le net changement d'attitude des élèves à l'égard du romanche, langue scolaire. Souvent méconnu et déprécié, le romanche s'est avéré au fur et à mesure des activités comme une passerelle vers d'autres langues. Les enfants ont compris qu'en raison de leurs connaissances en romanche, ils étaient à même de comprendre bien d'autres langues sans les avoir apprises. Savoir le romanche est devenu tout à coup précieux et les enfants ont fait preuve d'une motivation nouvelle pour l'apprendre et en perfectionner la maîtrise.

Pour les enfants plurilingues, aborder leur langue première a été particulièrement bénéfique. Ils ont développé leur confiance en eux, ce qui a influencé positivement leur bien-être au sein de la classe. Leurs compétences linguistiques les remplissaient de joie et de fierté et ils se montraient plus libres dans l'usage de leur langue.

#### **La connaissance des langues nationales – un gain ou l'attitude à l'égard de langues étrangères**

Dans l'enseignement des langues étrangères, on a également pu observer de nouvelles attitudes. Ainsi les connaissances d'allemand, dans une classe romande, se sont vues revalorisées, car les enfants francophones ont compris qu'ils pouvaient utiliser ces connaissances et les mettre en œuvre dans des activités diverses. Durant les cours de français, les élèves d'une classe suisse alémanique ont commencé à communiquer de plus en plus en français et ont pris du plaisir à l'utilisation de leurs compétences en langue étrangère.

Les enfants ont été en particulier sensibilisés aux différences de prosodie des diverses langues et se sont beaucoup amusés à reconnaître des langues à leur sonorité. Certains élèves cependant ont eu des difficultés à différencier le romanche, le français et l'italien et ils ont donc pris conscience de la parenté des langues romanes.

#### **L'anglais – une langue parmi beaucoup d'autres ou l'intérêt pour d'autres langues étrangères, moins usuelles**

L'attitude vis-à-vis de la diversité linguistique s'est modifiée positivement pour la grande majorité des enfants impliqués. Il faudrait analyser encore de manière plus approfondie dans quelle mesure cette ouverture se répercute aussi sur l'attitude à l'égard d'autres cultures. Le bilinguisme pratiqué des enfants plurilingues a été reconnu et valorisé, et les enfants unilingues ont cherché à savoir si d'autres langues ou dialectes étaient représentés au sein de leur famille, afin de faire aussi partie des enfants aux compétences linguistiques multiples. Ainsi, une élève de deuxième année primaire a écrit fièrement sur sa fiche d'identité: «Je parle le suisse allemand, l'allemand et l'appenzellois». Sa camarade de classe attestait de connaissances en anglais, parce que sa mère utilisait de temps à autre un mot anglais.

Ici aussi, il s'est avéré que l'idée du «English only» ou de l'anglais comme moyen de communication seulement était largement répandue et que les enfants, sous l'influence de leurs parents et des médias, pouvaient s'imaginer l'anglais comme lingua franca de tous les individus. Mais les discussions ont également révélé la vision que le multilinguisme devait être considéré sur le même plan que la diversité du monde animal ou végétal et qu'il fallait y porter un soin particulier. Par ailleurs, l'intérêt des enfants s'est orienté de plus en plus vers d'autres langues telles que l'arabe, l'albanais, le turc ou le bosniaque.

### **Motivation accrue pour apprendre des langues**

La motivation pour apprendre des langues a augmenté dans pratiquement toutes les classes. Dans les Grisons romanches, l'attitude des élèves à l'égard de l'acquisition de leur propre langue est devenue positive, car ils ont remarqué que le romanche pouvait être le point de départ pour les langues d'origine latine. Ils ont découvert l'importance et l'utilité de leur langue et ont fait preuve de motivation pour étendre leurs compétences en romanche. En Suisse romande, une enseignante a constaté que les élèves apprenaient l'allemand avec plus d'élan, voire de fierté, car ils avaient pris conscience de la valeur des connaissances en langues étrangères. En Suisse alémanique, les apprenants ont surmonté leurs hésitations à s'exprimer en français.

Les enfants ont développé le désir et l'envie d'apprendre des langues. Ainsi, une élève de Suisse orientale a écrit: «J'aimerais apprendre beaucoup de langues», et son camarade de classe a pensé qu'il apprendrait «encore plus de langues comme, par exemple, le tamoul, le cinghalais et ainsi de suite».

Une enseignante, dans le canton de Berne, a dès lors posé la question essentielle de savoir comment l'on pouvait exploiter de manière optimale cette motivation accrue pour l'apprentissage de langues, autrement dit, comment il faudrait aménager la transition de la phase d'expérimentation avec des langues vers l'acquisition systématique d'une langue.

|  |
|--|
| Les activités de réflexion métalinguistique favorisent le développement de diverses stratégies d'apprentissage linguistique. |
|--|

### **Analyser des langues**

La majorité des enseignantes et enseignants questionnés ont indiqué que leurs élèves avaient développé, au cours des activités relatives aux langues, des stratégies de recherche et un savoir procédural. Les linguistes en herbe se sont mis au travail avec zèle et enthousiasme. Dans les classes supérieures, le recours à des ouvrages de référence a joué un rôle majeur dans ce contexte. Il s'est toutefois avéré que les énoncés écrits étaient déterminants pour l'identification d'éléments linguistiques. Il n'est donc pas surprenant qu'à l'école infantine, ces stratégies de recherche ne soient encore guère disponibles ou développées.



## **Stratégies d'apprentissage et de communication**

Les opinions sont partagées quant au développement de stratégies durant le projet. Plusieurs enseignantes et enseignants ont noté que les apprenants recouraient de plus en plus aux moyens mnémotechniques et cherchaient à décoder des textes en langues étrangères grâce à diverses stratégies de compréhension. En Suisse romande, un enseignant a observé le renforcement de l'aptitude à écouter attentivement des textes et à formuler des hypothèses à partir des éléments compris. Les enfants ont exprimé leur surprise face à leur capacité d'extraire des informations de textes oraux ou écrits de langues diverses et de comprendre plus que ce qu'ils avaient supposé au préalable.

Pour mieux maîtriser les problèmes d'ordre communicatif, les élèves ont acquis des stratégies telles que l'attention portée sur des indices non verbaux ou celle de faire comprendre ses propres énoncés à travers la gestuelle et la mimique.

Il s'est avéré que les enfants bilingues, parlant aussi bien l'allemand que le romanche, avaient déjà développé, en raison de leur situation linguistique, une palette de stratégies d'apprentissage. Chez d'autres enfants, il était difficile d'observer ce développement. Mais on a également noté que les instruments nécessaires à l'évaluation des compétences stratégiques faisaient largement défaut.

Un grand nombre d'activités visaient à mettre en relation différentes langues et à les comparer. Ainsi les activités consistant à différencier, regrouper, classer, structurer ont aidé les élèves à améliorer leurs savoirs et compétences linguistiques.

### **L'instrument des linguistes ou le développement de capacités d'observation et d'analyse de langues et de communication métalinguistique**

Bon nombre d'enseignantes et enseignants ont confirmé que les élèves percevaient mieux des phénomènes inhérents à leur propre langue ou à des langues étrangères et acquéraient des capacités métalinguistiques grâce à la réflexion sur le langage et les langues. En particulier, les élèves plus âgés ont travaillé avec succès en tant que linguistes: ils ont fait des découvertes, mené une réflexion et dégagé des éléments réguliers. Une analyse approfondie de leur propre langue s'est en partie mise en œuvre. Des enfants ont ainsi découvert que la langue allemande est fortement influencée par d'autres langues et cultures. C'est avec surprise et passion qu'ils ont compris qu'une multitude de mots étaient en soi des mots étrangers.

L'intérêt et l'aptitude des élèves à analyser des phénomènes langagiers ont toutefois été jugés de manière divergente. A cet égard, le fait que le passage de l'activité à la réflexion soit nouveau et inhabituel, aussi bien pour nombre d'enseignantes et enseignants que pour les enfants, a certainement joué un rôle.

Le profit semble avoir été particulièrement important pour les élèves romanchophones, qui ont noté pour la première fois les radicaux concordants de lexèmes dans les diffé-

rentes langues romanes. Des enfants francophones ont également découvert les racines communes du français, de l'espagnol, de l'italien et du portugais et ils ont établi des comparaisons intéressantes. En revanche, la distinction entre l'allemand standard et le dialecte leur a posé quelques difficultés. Les enfants germanophones ont développé leur répertoire en tant que linguistes également sur la base des différents dialectes alémaniques. Ils sont plus ou moins parvenus à les différencier et donc à reconnaître les différents lieux d'origine de ces dialectes.

La recherche de parenté entre les langues et leur mise en comparaison ont suscité un grand intérêt chez ces jeunes chercheurs. Ils ont acquis la faculté d'établir des passerelles entre des langues déjà connues. Dans ce contexte, ils ont également compris que la traduction littérale d'une langue dans une autre était impossible.

#### **Des sonorités nouvelles, des intonations non familières, d'autres mélodies de langues ou le développement de la compétence auditive**

Une grande majorité des enseignantes et enseignants impliqués a constaté que les activités avaient favorisé en particulier le développement de la compétence auditive des élèves. Les enfants étaient enthousiastes lorsqu'il s'agissait d'écouter les sons et les mélodies de langues et de les identifier grâce à leur sonorité. Une écoute très attentive a été la condition pour reconnaître des éléments communs entre les mots ou les énoncés entendus. Divers exercices de prononciation de sons étrangers ont également permis l'éveil des capacités auditives. Chez certains enfants, cette amélioration de leur écoute a même développé leur compétence orthographique.

Les élèves prennent conscience du multilinguisme dans leur environnement social et développent une attitude de valorisation, de curiosité et d'intérêt à l'égard des langues.

### **4.3 Les effets sur les compétences sociales et culturelles**

Les activités d'éveil aux langues et de réflexion métalinguistique ont également eu des incidences sur les points de vue et les attitudes des élèves.

#### **Lingue – langues – Sprachen – diler – linguas – gjuhët**

Au départ, les enfants pensaient, comme beaucoup, que tout individu parle une langue et que chaque langue se rattache à un pays; ainsi, en Allemagne, tout le monde parle l'allemand. Pour certaines classes, il y avait des langues inconnues – telle le rhéto-roman – et les représentations ou visions du multilinguisme étaient globalement peu répandues. Ce n'est qu'au cours des activités que les élèves ont pris conscience de la diversité linguistique, en notant d'une part la présence de différentes langues au sein de la classe et d'autre part, leurs propres contacts avec des langues étrangères, dans le cadre familial, à l'école ou à travers les médias. Une fois leur conscience orientée sur cette diversité et cette richesse, leur attitude s'est incontestablement modifiée. Ils ont développé

une attitude de valorisation vis-à-vis de leur propre langue et des langues étrangères et ce phénomène a pu être observé dans toutes les classes participant au projet.

Tous les élèves, qu'ils soient unilingues ou plurilingues, ont fait au cours du projet de nouvelles expériences intéressantes et fascinantes. Les enfants plurilingues ont pu pour la première fois montrer et faire valoir leurs compétences linguistiques. Après quelque timidité initiale parfois, ils étaient fiers de leur langue qu'ils avaient laissée jusque-là «à la maison» ou «au vestiaire» de l'école. Dans le contexte scolaire, leurs compétences linguistiques étaient, souvent pour la première fois, non plus considérées comme un «déficit», mais perçues comme des ressources particulières. Selon les termes d'une enseignante, pour une fois ils étaient les vedettes et se sont vus doter au sein de la classe d'un rôle nouveau et important. Cette valorisation s'est répercutée positivement sur la confiance en soi de ces enfants plurilingues et sur leur attitude à l'égard de leur langue première. Confortés dans leur personnalité, ils ont fourni, avec un engagement extraordinaire, un travail compétent en tant qu'experts de leurs langues et ils ont été appréciés et pris au sérieux dans leur rôle d'instructeur ou d'institutrice. Pour illustrer leur langue et leur culture, les enfants ont apporté des livres et des CD avec des chansons de leur pays d'origine; les dictionnaires et Internet ont aussi été d'autres sources importantes. Un élément particulièrement frappant a été les compétences linguistiques bien meilleures des enfants qui, dans le cadre de cours en langue et culture d'origine, ont bénéficié d'un appui scolaire dans leur langue première. Cette différence s'est révélée en particulier dans le domaine de l'écrit.

Les activités ont également été bénéfiques pour les enfants unilingues. Avec une décontraction toujours plus grande, ils ont abordé les différentes langues et ont compris – dans le sens de la fameuse formule de Goethe: «Celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de sa propre langue» – que le système de leur langue n'est qu'une possibilité parmi beaucoup d'autres. Ils ont développé de l'intérêt pour le phénomène langue en soi et une motivation omniprésente pour savoir davantage sur les langues et le langage et pour apprendre d'autres langues.

#### **Notre classe est plurilingue ou les effets sur la classe**

Les activités d'éveil aux langues et de réflexion métalinguistique ont aussi influencé positivement la collaboration et l'atmosphère au sein de la classe. Un enseignant romand a ainsi rapporté que ses élèves avaient vivement ressenti et apprécié les avantages du travail en commun. Mais le travail a aussi eu de claires répercussions sur le climat dans la classe. Les enfants ont appris à mieux se connaître, ont établi de nouveaux liens et ont fait preuve d'intérêt et de valorisation dans cette rencontre. Aucun problème de racisme n'est apparu au sein des classes impliquées. La classe dans son ensemble a profité de ce processus d'intégration qui a permis aux enfants de langue étrangère de se doter d'une fonction plus importante que celle assumée jusque-là.

## **L'enseignement devient le sujet de conversation ou les effets sur les enseignantes et enseignants, sur l'école et sur les parents**

Dans le cadre de leur propre expérience en tant qu'élève, certains enseignants et enseignantes ont déjà développé des activités dans le domaine de l'ouverture et de l'éveil aux langues. Grâce à leur participation au projet, leur approche, parfois plutôt «folklorique», s'est transformée en une vision plus élargie, axée sur le langage et les langues.

Les enseignantes et enseignants ont profité de ces nouvelles activités d'enseignement à un autre niveau encore. Bon nombre d'entre eux ont vécu cette confrontation avec les langues présentes au sein de leur classe comme une véritable libération. Jusque-là, ils se sont toujours plus ou moins sentis tenus d'apprendre la langue d'enseignement à leurs élèves et donc d'éviter d'y inclure les langues étrangères. Ce n'est qu'en faisant l'expérience des multiples possibilités d'apprentissage et des chances ainsi offertes qu'ils ont pu aborder plus librement la diversité linguistique au sein de leur propre classe.

En maint endroit, le projet a également eu des effets sur l'école dans son ensemble. Les enfants d'autres classes ont lu avec intérêt les affiches et les travaux exposés dans le bâtiment scolaire. Ils ont posé des questions aux enfants impliqués ou à leurs enseignantes et enseignants et ont fait part, avec plaisir, de leur propres connaissances et savoirs dans le domaine des langues, ce qui a donné lieu à des rencontres et à des discussions précieuses. La participation de plusieurs enseignantes et enseignants d'un même établissement scolaire a eu un impact encore plus grand. On a pu ressentir au sein de l'école une attitude d'ouverture, de tolérance et de valorisation et le développement d'une nouvelle culture scolaire.

Le projet a également produit des effets en dehors de l'école. La plupart des enseignantes et enseignants ont noté que les activités d'éveil aux langues permettaient d'y inclure les parents, une occasion saisie et exploitée surtout par les enseignantes et enseignants de Suisse romande, déjà plus expérimentés dans ce domaine, et par certaines écoles novatrices. A la maison, nombre d'enfants ont fait part de leurs expériences et raconté en détail leurs activités. Les enfants ont eu une attitude très positive à l'égard du projet et l'ont parfois soutenu avec beaucoup d'engagement et d'enthousiasme. Ainsi, dans une école bâloise, un petit déjeuner avec les parents s'est transformé en véritable buffet international et, dans une école de Rorschach, un projet, durant la période de l'Avent, est devenu un voyage autour du globe dans les différents pays d'origine des enfants.

Dans un village des Grisons, les nouveaux contenus d'enseignement inter-langues sont même devenus le sujet de conversation. La population a montré beaucoup d'intérêt pour les activités menées par les enfants.

On a également mis en évidence que les activités de réflexion métalinguistique comparée permettaient et favorisaient la création de liens avec les enseignantes et enseignants des différentes langues et cultures d'origine étrangère et l'exploitation profitable de ces contacts.

A l'unanimité, les enseignantes et enseignants impliqués dans le projet ont jugé les activités effectuées comme étant précieuses. Ils ont découvert une approche qui s'imposait

dans le contexte scolaire actuel du multilinguisme. Ils ont en outre trouvé le courage de porter une attention plus grande aux différentes langues et à leurs locuteurs au sein de la classe et de tirer parti de ces ressources linguistiques. Les activités de réflexion métalinguistique leur ont permis de percevoir des liens entre les différentes langues, de découvrir certains phénomènes langagiers, de perfectionner par là leurs propres compétences et donc de rendre ces rencontres avec les langues et leurs conclusions également accessibles à leurs élèves. Ils ont aussi apprécié le renforcement du sentiment de communauté au sein de la classe. Tous les élèves ont fait partie de ce processus d'apprendre ensemble et l'un de l'autre et ont joué un rôle important.

Les activités d'éveil aux langues et de réflexion métalinguistique peuvent être intégrées aisément au programme d'enseignement régulier et reliées aux objectifs du plan d'études.

#### **4.4 L'enrichissement de l'enseignement**

Durant la totalité de la scolarité obligatoire, l'enseignement devrait s'accompagner d'activités dans le domaine de la réflexion métalinguistique comparée. Cette opinion est partagée par tous les enseignantes et enseignants concernés et, hormis deux exceptions, tous pensent intégrer, après le projet, de telles activités dans leur programme. L'investissement de temps nécessaire a été évalué de manière diverse. Les séquences de réflexion sur le langage et les langues ont été jugées appropriées et valables pour tous les degrés scolaires, que ce soit l'école enfantine, le degré primaire ou le secondaire I. L'approche interdisciplinaire a permis l'inclusion dans pratiquement toutes les branches, aussi bien dans le libre choix de jeux à l'école enfantine, dans l'enseignement des mathématiques, de la musique ou de la géographie que dans celui de la langue première ou des langues étrangères. Il n'est donc guère étonnant que pratiquement tous les enseignantes et enseignants impliqués soient convaincus que les objectifs visés par ces activités puissent et doivent être mis en relation avec les objectifs du plan d'études.

Le gain de l'éveil aux langues et de la réflexion métalinguistique est incontestable. Une personne enseignante de Suisse romande a même exprimé sa conviction que ces activités étaient indispensables pour l'épanouissement de tout enfant. Ce poids donné n'était pas le même chez les enseignantes et enseignants n'ayant pas d'enfants de langue étrangère au sein de leur classe; pour eux, la nécessité et l'utilité semblaient moins évidentes.

La majorité des enseignantes et enseignants ont répondu par l'affirmative à la question de savoir si ces activités permettaient aussi des travaux plus individuels. Ce sont les classes avec un nombre important d'élèves de langue étrangère qui en ont profité le plus. En revanche, une personne enseignante a noté qu'en particulier les activités menées en commun avaient plu aux élèves. Dans le choix des matériaux d'enseignement et d'apprentissage, il serait toutefois judicieux de prêter attention aux possibilités de l'individualisation.

Une large part des enseignantes et enseignants ont saisi l'occasion d'entrer en contact avec leurs collègues enseignant les différentes langues et cultures d'origine étrangère.

Ces derniers ont servi de référence pour la langue et la culture en question, comme certains parents d'élèves allophones aussi, tandis que certaines séquences d'enseignement ont été aménagées en collaboration, permettant ainsi aux enfants d'une classe de faire des rencontres intéressantes.

Une majorité a répondu par l'affirmative à la nécessité d'une formation spécifique des enseignantes et enseignants en didactique et en linguistique. On a signalé aussi le risque que des connaissances insuffisamment fondées favorisent l'élaboration de certains stéréotypes culturels. Il s'est révélé en outre que les questions posées par les apprenants, relativement à la dimension métalinguistique, étaient souvent assez pointues. Pour cela, il est donc nécessaire qu'en plus d'une formation de qualité, les enseignantes et enseignants puissent aussi recourir à des informations contextuelles détaillées dans le cadre des matériaux d'enseignement disponibles.

Les activités d'éveil aux langues et de réflexion métalinguistique sont appréciées par les élèves et bénéfiques pour tous.

#### **4.5 Plaisir, motivation, enthousiasme ou l'importance de ces activités pour les élèves**

Concernant l'appréciation des activités métalinguistiques et l'importance conférée à celles-ci, les enseignantes et enseignants et pour partie les élèves ont donné des informations à ce propos par le biais d'entretiens ou de réponses écrites.

Un intérêt particulier a été porté aux questions relatives à la manière dont les enfants unilingues ou plurilingues, les élèves aux bonnes performances scolaires ou aux performances plus faibles pouvaient apporter leur contribution à ces activités.

Les élèves ont fait preuve d'une grande motivation, voire d'enthousiasme. Tous ont véritablement élargi leur horizon, ont pris conscience, avec fascination, de la diversité linguistique et culturelle et ont réclamé d'autres activités, même après l'achèvement du projet. Cet écho unanimement positif a plusieurs causes. Les enfants se sont intéressés et ont pris plaisir à ces nouveaux thèmes. Ils ont aimé entrer en contact avec des langues, sans s'approprier celles-ci selon les méthodes traditionnelles. Ils ont abordé des langues et des cultures étrangères, d'une manière naturelle et évidente, et ont apprécié la possibilité de traiter des contenus d'apprentissage avec un certain degré d'autonomie. Ils ont également largement saisi l'occasion d'apporter leurs propres exemples à l'enseignement. Comme profit majeur de ces activités, les élèves ont nommé le fait qu'ils avaient appris beaucoup de nouveaux mots et de phrases, qu'ils connaissaient mieux dès lors les langues présentes dans leur classe, qu'ils avaient perçu les relations transversales passionnantes entre les langues et qu'ils savaient maintenant ce que l'on peut faire, si l'on ne comprend pas tout dans une langue étrangère. Ils ont en outre grandement apprécié d'apprendre beaucoup de nouvelles choses sur des pays et leurs cultures et ont souvent exprimé le souhait d'apprendre un grand nombre d'autres langues. Au vu du grand intérêt des enfants, les

enseignantes et enseignants ont été eux-mêmes extrêmement motivés et surpris par la soif de savoir inépuisable et par la créativité des enfants.

On constate que les élèves scolairement plus faibles ne sont ni dépassés, ni défavorisés par les activités de découverte des langues – bien au contraire. Même les enfants aux compétences linguistiques peu développées et les apprenants assez faibles ont pleinement participé et se sont investis plus que d'ordinaire dans les leçons. Ils ont travaillé de manière plus indépendante que d'habitude et ont pris leur tâche très au sérieux. Grâce à leur collaboration motivée, ils ont particulièrement profité de ces heures d'enseignement.

Les activités métalinguistiques ont permis aux enfants plurilingues de s'investir davantage dans les leçons. L'attitude à l'égard de leur langue première s'est alors modifiée positivement. Ils ont développé un sentiment de fierté vis-à-vis de leur langue et une motivation toujours plus grande pour transmettre leurs compétences linguistiques. Sûrs d'eux-mêmes, ils ont assumé, parfois après une première phase d'incertitude et d'irritation, le rôle d'expert de leur langue. Une élève de deuxième année primaire, par exemple, a appris avec patience et engagement ses camarades à écrire leur nom en tamoul. Jusqu'ici personne dans la classe ne savait que la petite fille maîtrisait le tamoul à l'oral et à l'écrit. Ses camarades étaient impressionnés et curieux d'apprendre. Il s'est également avéré à quel point il était important d'inclure toutes les langues présentes au sein d'une classe. Un garçon au jardin d'enfants se tenait les oreilles bouchées pendant une activité et refusait d'y participer, parce que sa propre langue n'y figurait pas. On a cependant constaté aussi que des enfants plurilingues préféraient faire les travaux dans la langue de l'école et non dans leur langue première. Ils ne voulaient pas se faire remarquer ou alors ils ne disposaient pas de compétences suffisantes à l'écrit.

Au départ, les enfants plurilingues ont eu besoin parfois du suivi encourageant et du soutien de l'enseignant ou l'enseignante pour avoir confiance en leurs compétences langagières et oser se lancer. Une enseignante a rapporté que les enfants racontaient aussi de plus en plus, sans y être invités, comment quelque chose se disait dans leur langue et enrichissaient ainsi l'enseignement.

Les activités de réflexion métalinguistique leur ont permis de faire des expériences précieuses avec leur biographie linguistique personnelle et avec leurs compétences, souvent non remarquées. Pour une fois, ils étaient le centre d'attention, ils transmettaient avec plaisir leurs savoirs et se voyaient doter au sein de la classe d'un nouveau rôle important.

Mais les enfants unilingues ont également profité de diverses manières de ces activités. Ils ont pu apprendre, en faisant des recherches, en expérimentant, en agissant activement, et développer ainsi leur capacités, leurs aptitudes et leurs stratégies. Enfin, le nouveau climat de tolérance régnant dans la classe a été un gain pour tous.

Au cours des activités, les enfants ont ressenti la langue comme étant une passerelle vers d'autres langues, d'autres individus, vers le monde. Cette terre inconnue s'est avérée fascinante, les a incités à faire d'autres découvertes et a éveillé leur envie et leur plaisir d'aborder et d'apprendre de nouvelles langues.

## **5 Vom Rinnsal zum grossen Strom: Was braucht es für eine breite Einführung von ELBE an den Schweizer Schulen?**

ELBE-Aktivitäten schaffen bei den Schülerinnen und Schülern Interesse für die eigene und andere Sprachen und verstärken die Motivation, Sprachen zu lernen. Diese These wurde durch die Erfahrungen der Lehrpersonen im JALING-Suisse-Projekt klar bestätigt. ELBE kann somit als eine der wichtigsten Sprachförderungsmassnahmen nach PISA betrachtet werden.

Es stellt sich nunmehr die zentrale Frage der Umsetzung: Wie sollen und können die positiven Erfahrungen des JALING-Suisse-Projektes vermehrt für alle Schülerinnen und Schüler genutzt werden?

Das Gesamtsprachenkonzept der EDK von 1998 zeigt mögliche Perspektiven auf. Das Arbeitsprogramm der EDK vom 25. März 2004 lässt eine detaillierte Erwähnung von ELBE vermissen. Dieser Mangel lässt sich aber leicht erklären: ELBE gehört zu den Förderungsmassnahmen und Innovationen, welche vor allem auf regionaler und kantonaler Ebene bearbeitet werden sollen.

Aufgrund der im JALING-Suisse-Projekt gemachten Erfahrungen lassen sich die wichtigsten Rahmenbedingungen definieren, welche eine Einführung von ELBE beträchtlich fördern würden. Die folgenden Empfehlungen sollen zeigen, wie diese Bedingungen geschaffen werden können.

### **5.1 Empfehlungen zu ELBE (Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen)**

Es ist unumgänglich, dass man der in der Schweiz existierenden, weit über die Landessprachen hinausgehenden Mehrsprachigkeit Rechnung trägt, und zwar sowohl auf politischer und wirtschaftlicher wie auch auf sozialer und kultureller Ebene. Für die Schule bedeutet das, eine mehrsprachige und multikulturelle Sozialisation zu ermöglichen und entsprechende Kenntnisse zu vermitteln, die es braucht, um in dieser Welt zu bestehen. Mit einem Curriculum wie dem von ELBE hat die Schule die Möglichkeit, der Mehrsprachigkeit die nötige Legitimität zu verleihen.

Die Ergebnisse des schweizerischen Pilotprojekts JALING Suisse zeigen auf, dass die Arbeit im Bereich ELBE vielfältige positive Auswirkungen hat. Zudem ist deutlich geworden, dass sowohl auf Ebene des Bundes, der Kantone und der einzelnen Schulen Handlungsbedarf besteht.

Die Projektgruppe hat aus diesem Grund die folgenden Empfehlungen formuliert und schlägt sie zur Umsetzung vor:



### **Auf nationaler und regionaler Ebene**

1. Die für den Bereich Sprachen und Fremdsprachenunterricht verantwortlichen politischen Instanzen werden für die soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Bedeutung von innovativen Unterrichtsansätzen wie ELBE sensibilisiert und überzeugt.
2. Eine interkantonale Expertengruppe analysiert die Studien, die es zurzeit im Bereich ELBE gibt, und beurteilt auch die bisher in anderen Ländern und Kantonen schon umgesetzten Initiativen mit dem Ziel, den verantwortlichen Politikerinnen und Politikern in den Kantonen konkrete Vorschläge zu unterbreiten.
3. Die Verantwortlichen im Bereich Bildung und Erziehung setzen sich öffentlich dafür ein, dass die neuen Modelle und Ansätze umgesetzt und in die bestehenden Lehrpläne ab Kindergartenstufe aufgenommen werden.
4. Um die praktische Umsetzung zu sichern, werden entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt. Schon bestehende Materialien werden geprüft und nach Möglichkeit für den Gebrauch in verschiedenen (Sprach-)regionen angepasst. Die Verbreitung von Materialien in verschiedenen Publikationen usw. wird gefördert und unterstützt.
5. Es werden neue Studien lanciert und Initiativen zur Verbreitung und Diskussion der neuen Ergebnisse ergriffen (Beiträge in den Medien, Fachorganen usw.).

### **Auf kantonaler Ebene**

6. Die Bedeutung der Ansätze von ELBE in allen Bildungsbereichen wird evaluiert in Bezug auf die Bedürfnisse von ein- und mehrsprachigen Kindern auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Vielfalt und der damit verbundenen Notwendigkeit, innovative Unterrichtsformen für das Erlernen von Sprachen zu finden.
7. Mit ELBE werden Lehr- und Lernformen begünstigt, die die unterschiedlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen und ihnen damit ein erfolgreiches schulisches Lernen ermöglichen.
8. Die genannten Unterrichtsansätze und -methoden werden in die Lehrpläne sowie in die Programme der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen- und Lehrer aufgenommen; Aktivitäten wie Weiterbildungstage werden gefördert und unterstützt.
9. Im Rahmen von ELBE-Projekten werden HSK-Lehrpersonen als Potenzial wahrgenommen. Eine Zusammenarbeit dient sowohl der sprachlichen Förderung wie der Integration aller Schülerinnen und Schüler.
10. Die Lehrpläne aller Stufen definieren Ziele für den Bereich «Reflexion über Sprachen». Dabei geht es sowohl um das Erkennen und Benennen formaler Eigenschaften der Sprache als auch um den Vergleich und die Auseinandersetzung mit den anderen in der Schülerschaft vorhandenen Sprachen, den unterrichteten Fremdsprachen und weiteren Sprachen.
11. Die sprachreflexiven und sprachvergleichenden Kompetenzen werden auf allen Stufen in den Bewertungsbereich integriert.

## **Auf der Schulebene**

12. Die Schulen verstehen sich als mehrsprachig und plurikulturell und nehmen dementsprechend ELBE auf allen Ebenen (Unterricht, Schulorganisation usw.) in ihre Schulprogramme auf.
13. Die Schule involviert die Eltern, insbesondere auch diejenigen fremder Herkunft, besser ins Schulleben und in die Lernförderung der Kinder. Die Elterninformation und die Elternbildung gehören zum normalen Programm einer Schule. Im Bereich «Begegnung mit Sprachen» wird den Eltern die Möglichkeit gegeben, als Referenz ihrer Sprache und Kultur einen Beitrag zu leisten.

### **5.1 Recommandations concernant les approches ELBE (Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen)**

Tenir compte du plurilinguisme national et extra-national présent en Suisse est devenu indispensable tant aux niveaux politique et économique que social et culturel.

Pour le système scolaire, cela implique de favoriser une socialisation plurilingue et pluriculturelle ainsi que l'enseignement/apprentissage de connaissances nouvelles nécessaires pour vivre en Suisse et dans le monde actuel. A ce sujet, les conclusions du projet pilote JALING Suisse relèvent, comme d'autres projets européens, que les activités menées dans le domaine de l'éveil aux langues ont de nombreux effets positifs et qu'un curriculum qui comprendrait ce domaine donnerait à l'école la possibilité de conférer au plurilinguisme une légitimité véritable.

Pour remplir cet objectif, des décisions doivent être prises sur les plans fédéral et cantonal et dans les différents établissements scolaires. A cet effet, le groupe chargé du projet JALING formule les recommandations suivantes:

#### **Aux niveaux national et régional**

1. Convaincre les instances responsables de la politique et de l'enseignement des langues en Suisse de s'intéresser à l'importance sociale, culturelle, économique et politique d'approches pédagogiques novatrices telles que celles proposées dans le cadre de l'éveil aux langues (ELBE).
2. Nommer un groupe d'experts intercantonal pour analyser les études menées actuellement dans le domaine ELBE, évaluer les initiatives déjà prises dans d'autres pays et cantons, dans le but de soumettre des propositions concrètes aux responsables politiques des différents cantons.
3. Engager les responsables de l'éducation et de la formation à proposer officiellement de nouveaux axes d'enseignement/apprentissage comme celui qui concerne les approches de l'éveil aux langues et à favoriser leur intégration dans les plans d'études dès l'école enfantine.
4. Garantir la mise en œuvre pratique de ces approches en diffusant des moyens d'enseignement adéquats. Les supports didactiques déjà existants devraient être

adaptés, dans la mesure du possible, pour que leur utilisation soit possible dans les différentes régions linguistiques du pays. La diffusion d'outils pédagogiques, dans diverses publications, sera encouragée et soutenue.

5. Prévoir des études évaluatives des nouveaux projets mis en place dans les écoles et la diffusion des résultats (contributions dans la presse spécialisée et dans les organes des institutions concernées).

#### **Au niveau cantonal**

6. Evaluer l'importance des approches ELBE, dans tous les domaines de la formation scolaire par rapport aux besoins des enfants monolingues et plurilingues et à la nécessité de trouver des formes d'enseignement novatrices pour l'apprentissage de langues étrangères.
7. Favoriser avec les approches ELBE des formes d'enseignement/apprentissage qui mobilisent les différentes ressources des élèves pour leur permettre une meilleure réussite scolaire.
8. Intégrer les approches didactiques ELBE dans les plans d'études ainsi que dans les programmes de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants (p.ex. promotions de journées de formation spécifique).
9. Collaborer, dans le cadre des projets relatifs à l'éveil aux langues, avec les enseignants de langue et de culture d'origine comme personnes-ressource pour la classe et pour assurer un enseignement intégré favorable à l'apprentissage des élèves allophones.
10. Définir dans les plans d'études de tous les degrés scolaires des objectifs concernant les champs couverts par ELBE comme la réflexion métalinguistique (notamment la comparaison et la confrontation entre différentes langues connues et inconnues des élèves).
11. Intégrer les approches didactiques ELBE dans les disciplines scolaires qui sont soumises à évaluation.

#### **Au niveau des écoles**

12. Considérer aujourd'hui les écoles comme plurilingues et pluriculturelles et intégrer les approches ELBE à tous les niveaux du programme scolaire (enseignement, organisation scolaire, etc.).
13. Impliquer les parents dans les activités ELBE et les informer de la place qui leur est laissée dans l'institution pour qu'ils puissent apporter leur contribution, particulièrement comme experts dans leur(s) langue(s) familiale(s). L'information et la formation des parents font partie du programme de l'école.

## **5.1 Raccomandazioni riguardanti i progetti svolti nel quadro di ELBE (Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen)**

In Svizzera esiste ormai una condizione di plurilinguismo che va ben oltre le lingue nazionali. È divenuto indispensabile tenerne conto sia dal punto di vista politico ed economico sia da quello sociale e culturale.

Da questa constatazione deriva per la scuola l'impegno a realizzare una socializzazione plurilingue e multiculturale e a fornire le conoscenze necessarie per vivere nel mondo d'oggi. I risultati conseguiti dal progetto pilota JALING Suisse mostrano che il lavoro svolto nell'ambito di ELBE ha prodotto numerosi effetti positivi e offre ora alla scuola l'opportunità di conferire al plurilinguismo una piena legittimità.

È evidente che, per raggiungere il suddetto obiettivo, si rendono necessari interventi a livello di Confederazione, Cantoni e singole scuole.

Per questo motivo il gruppo responsabile del progetto JALING ha redatto le seguenti raccomandazioni:

### **A livello nazionale e regionale**

1. Sensibilizzare le autorità politiche competenti per l'insegnamento delle lingue e convincerle della rilevanza sociale, culturale, economica e politica di approcci didattici innovativi quali quelli proposti nel quadro dei progetti ELBE.
2. Nominare un gruppo intercantonale di esperti che analizzi gli studi finora condotti nell'ambito di ELBE e che valuti le iniziative già realizzate in altri Paesi e Cantoni, allo scopo di presentare proposte concrete ai responsabili politici cantonali.
3. Far sì che i responsabili dei settori della formazione e dell'educazione si impegnino pubblicamente a introdurre nell'attività didattica la nuova metodologia d'insegnamento/apprendimento e a recepirla poi nei programmi a partire dalla scuola dell'infanzia.
4. Mettere a disposizione sussidi didattici che garantiscano l'applicazione di questa metodologia. I sussidi già a disposizione dovrebbero essere adattati ai nuovi metodi e, nella misura del possibile, utilizzati nelle diverse regioni linguistiche del Paese. La conoscenza dei nuovi sussidi dovrebbe essere promossa attraverso diverse pubblicazioni.
5. Promuovere nuovi studi di valutazione e intraprendere iniziative atte a favorire la conoscenza e la discussione dei risultati ottenuti (interventi nei media, nelle pubblicazioni specializzate, ecc.).

### **A livello cantonale**

6. Valutare la rilevanza degli approcci ELBE in tutti i campi della formazione scolastica in rapporto ai bisogni dei bambini mono- e plurilingui, tenendo conto della complessità della società odierna e del conseguente bisogno di trovare forme d'insegnamento innovative per l'apprendimento delle lingue.

7. Favorire attraverso i progetti ELBE forme di insegnamento/apprendimento che coinvolgano le differenti potenzialità degli allievi, in modo tale da consentire loro un apprendimento soddisfacente.
8. Inserire i suddetti approcci e metodi didattici nei piani di studio scolastici e nei programmi di formazione e aggiornamento dei docenti; promuovere e finanziare attività quali corsi di aggiornamento.
9. Valorizzare, nell'ambito dei progetti ELBE, il ruolo degli insegnanti dei corsi di lingua e cultura d'origine, sia per favorire l'apprendimento delle lingue sia per promuovere l'integrazione di tutti gli allievi.
10. Definire nei piani di studio di ogni livello scolastico gli obiettivi per l'ambito «metalinguistico». Essi mireranno sia a riconoscere e identificare le proprietà formali della lingua sia ad approfondirle attraverso un confronto con quelle delle altre lingue veicolari degli allievi, delle lingue straniere insegnate e di altre lingue ancora.
11. Tener conto nella valutazione ad ogni livello scolastico delle competenze metalinguistiche raggiunte.

#### **A livello delle scuole**

12. Considerare oggi le scuole come plurilingui e multiculturali e quindi inserire le metodologie ELBE nei programmi scolastici a tutti i livelli (insegnamento, organizzazione scolastica, ecc.).
13. Individuare forme più adeguate di coinvolgimento dei genitori, in particolare di quelli di origine straniera, nelle attività scolastiche. Le scuole già programmano attività volte ad informare e aggiornare i genitori e, nell'ambito dei progetti ELBE, offriranno ai medesimi l'opportunità di apportare un contributo in qualità di esperti nelle rispettive lingue e culture d'origine.

### **5.1 Recumandaziuns davart ELBE (Eveil aux langues / Language awareness / Begegnung mit Sprachen)**

Igl è indispensabel da resguardar la plurilinguitad ch'exista en Svizra e che va lunsch sur las linguas naziunalas or, e quai tant sin il champ politic ed economic sco er sin il champ social e cultural. Per la scola munta quai da pussibilitar ina socialisaziun plurilingua e multiculturala e da furnir las enconuschientschas correspudentas, las qualas ins dovra per reussir sin quest mund. Cun in curriculum sco quel da ELBE ha la scola la pussaivladad da dar a la plurilinguitad la legitimitad necessaria.

Ils resultats dal project da pilot JALING Suisse demussan che la lavur sin il champ ELBE ha multifars effects positifs. Plinavant han ins vesì ch'ins sto agir tant sin plaun federal, sin plaun chantunal sco er en las singulas scolas.

Per quest motiv ha la gruppa da project formulà las suandantas recumandaziuns e propona da las realisar:

### **Sin plaun naziunal e regiunal**

1. Las instanzas politicas ch'èn responsablas per il sector da linguas e d'instrucziun da linguas estras vegnan sensibilisadas e persvadidas da la muntada sociala, culturala, economica e politica da propostas d'instrucziun innovativas sco ELBE.
2. Ina grupp interchantunala d'experts analysescha ils studis ch'i dat actualmain sin il champ ELBE e giuditgescha er las iniciativas ch'èn gia vegnidas realisadas en auters pajais e chantuns cun la finamira da preschentar propostas concretas a las politicras responsablas ed als politichers responsabels els chantuns.
3. Ils responsabels sin il champ furmaziun ed educaziun s'engaschan publicamain per la realisaziun dals novs models e da las novas propostas e per l'integraziun da quels en ils plans d'instrucziun existents a partir dal stgalim da scolina.
4. Per garantir la realisaziun pratica vegn il material d'instrucziun correspondent mess a disposiziun. Las materialias ch'existan gia vegnan examinadas e tenor pussaivladad adattadas per il diever en las differentas regiuns (linguisticas). La derasaziun da las materialias en differentas publicaziuns e.u.v. – vegn promovida e sustegnida.
5. Novs studis vegnan lantschads ed iniciativas per derasar e discutir ils novs resultads vegnan prendidas (contribuziuns en las medias, en revistas professionalas e.u.v.).

### **Sin plaun chantunal**

6. La muntada da las propostas da ELBE sin tut ils champs da furmaziun vegn evaluada areguard las necessitads d'uffants monolings e plurilings en vista a la multifariadad sociala ed en vista a la necessitad colliada cun quai da chattar furmas d'instrucziun innovativas per emprender las linguas.
7. Cun ELBE vegnan promovidas furmas d'instruir e d'emprender ch'integreschan las differentas resursas da las scolaras e dals scolars ed als dattan uschè la pussaivladad d'emprender cun succes en scola.
8. Las propostas e las metodos d'instrucziun vegnan integradas en ils plans d'instrucziun sco er en ils programs da scolaziun e da furmaziun supplementara da las magistras e dals magisters, las activitads sco ils dis da furmaziun supplementara vegnan promovids e sustegnids.
9. En il rom da projects dad ELBE vegn il personal d'instrucziun CLP resguardà sco potenzial. Ina collavuraziun serva tant a la promoziun linguistica sco a l'integraziun da tut las scolaras e da tut ils scolars.
10. Ils plans d'instrucziun da tut ils stgalims defineschan las finamiras sin il champ «reflexiun davart las linguas». Latiers sa tracti tant da percorscher e da numnar las qualitads formalas da la lingua sco er da cumparegliar e da sa fatschentar cun las autras linguas che vegnan discurridas da las scolaras e dals scolars, las linguas estras instruidas ed ulteriuras linguas.
11. Las cumpetenzas da reflectar a la lingua e las cumpetenzas da cumparegliar las linguas vegnan integradas en las notas sin tut ils stgalims.

### **Sin plau da la scola**

12. Las scolas sa chapeschan sco plurilinguas e pluriculturalas ed integreschan las uenter ELBE sin tut ils champs (instrucziun, organisaziun da la scola e.u.v.) en lur programs da scola.
13. La scola involva meglier ils geniturs – en spezial er quels da derivanza estra – en la vita da scola ed en la promoziun d’emprender dals uffants. Las infurmaziuns per ils geniturs e la scolaziun dals geniturs appartegnan al program normal d’ina scola. Sin il champ «scuntrada cun las linguas» vegn dà als geniturs la pussaivladad da contribuir insatge sco referenza da lur lingua e da lur cultura.

## Bibliografie

- Abdallah-Preteceille, M., Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF
- Allemann-Ghionda, Ch., Perregaux, Ch., de Goumoëns, C. (2000). *Curriculum pour la formation des enseignantEs à la diversité culturelle et linguistique*. Aarau: PNR 33
- BFS/EDK 2003. *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. Hrsg.: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Neuchâtel: BFS
- Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: LIDILEM
- Candelier, M. (Dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck
- Candelier, M. (Dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV. Council of Europe Publishing 2004
- Caporale, D. (1989). *L'éveil au langage: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*, LIDIL, 2, 128–141
- CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale: Décision du 25.3.2004*
- CDIP (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un «Concept général pour l'enseignement des langues» à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P., Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP
- Dabène, L. (1995). *L'éveil au langage, itinéraire et problématique*. In: *L'Eveil au langage, Notions en Questions ENS* St. Cloud: LIDILEM
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss vom 25.3.2004*
- EDK (1998). *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept» an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*
- EOLE *Education et ouverture aux langues à l'école*. Ed. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du Tessin, Secrétariat général CIIP, 2003
- Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt: Bericht der Reflexionsgruppe (März 2003)*. Basel: Erziehungsdepartement
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press



- Perregaux, C. (1994). Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Berne: Lang
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'Eveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. In: VALS-ASLA, 67, 101–111
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J.-F. (Dir.), (2003). Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE). Neuchâtel: CIIP
- Roulet, E. (1980). Langues maternelles et langues secondes: vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier-CREDIF
- Schader, B. (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Zürich: Orell Füssli

### Revues

- Babylonia: Revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le numéro 2 (1999) est consacré au thème de l'Eveil aux langues
- Babylonia: Zeitschrift für Sprachenunterricht und Sprachenlernen 2/1999
- CREOLE (Cercle de Réalisations et de recherche pour l'Eveil au langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole). Le journal paraît deux fois par an. Adresse de contact: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Boulevard du Pont-d'Arve 40 – 1205 Genève. Tél. 022 705 91 89, Fax 022 705 91 39

### Internet

- De nombreux sites offrent des informations passionnantes sur les langues du monde  
<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/>
- Pour avoir accès à des activités d'Eveil aux langues  
<http://jaling.ecml.at>  
<http://www.ph-freiburg.de/jaling/> (mit sehr ausführlicher Bibliografie)  
<http://www.language-investigator.co.uk>

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

|                            |  |   |
|----------------------------|--|---|
| Deschoux Carole-Anne       | Assistentin  | Université de Genève, Genf  |
| Ladner Esther              | Konrektorin  | Primarschule Grossbasel-Ost,<br>Basel                                   |
| Mettler Monika             | lic. phil. I, Dozentin,<br>Projektleiterin               | Pädagogische Hochschule<br>Zentralschweiz, Luzern                       |
| Perregaux Christiane       | Prof. Dr. phil.  | Université de Genève, Genf  |
| Saudan Victor<br>(Leitung) | Dr. phil. I, Dozent, Präsident<br>der AG Sprachen nw edk | Fachstelle Sprachen, ED Basel-<br>Stadt und Universität Basel,<br>Basel |
| Sauer Esther               | Dozentin   | Pädagogische Hochschule<br>Thurgau, Kreuzlingen                         |

## **Dank / Remerciements**

Die Projektgruppe JALING Suisse dankt all denjenigen, welche bei der Realisierung des Vorhabens mit grossem Engagement mitgewirkt haben.

Le groupe de projet JALING Suisse remercie toutes celles et ceux qui ont participé avec grand engagement à la réalisation du projet.

### **Die Lehrpersonen / Enseignantes, enseignants**

|                           |                      |
|---------------------------|----------------------|
| Albin Veronica, Schwester | Röthlisberger Anna   |
| Amstutz Pierette          | Rüegsegger Karin     |
| Bissig Andrea             | Rusländer Muriel     |
| Degoumois Sandrine        | Rüst Esther          |
| Delez Lucie               | Schlienger Charlotte |
| Friedrich Margareth       | Schütt Sandrine      |
| Fuchs Andrea              | Scollo Valérie       |
| Grand Odile               | Specker Lilly        |
| Guetg Alexandra           | Steiger Jeannette    |
| Jährmann Werner           | Tavares Anne         |
| Leibundgut Vreni          | Tomaschett Doris     |
| Lenherr Noemi             | Viret-Seidl Nathalie |
| Mehàni Susy               | Vogt Riki            |
| Mottet Geneviève          | Wagner Myriam        |
| Müller Barbara            | Weber Urs Viktor     |
| Netzer Isabella           | Weigle Fritz         |
| Nicolet Nuria             | Wiedemann Monika     |
| Pozzi Marie Aurore        | Zumbühl Edi          |
| Richard Anna              |                      |

### **Übersetzungen / Traductions**

Deutsch: Pascale Ritter (und Korrektorat)

Französisch: Sonja Queloz

Romanisch: Kantonaler Übersetzungsdienst, GR

Italienisch: Angela Ottogalli, Enzo Remondini

