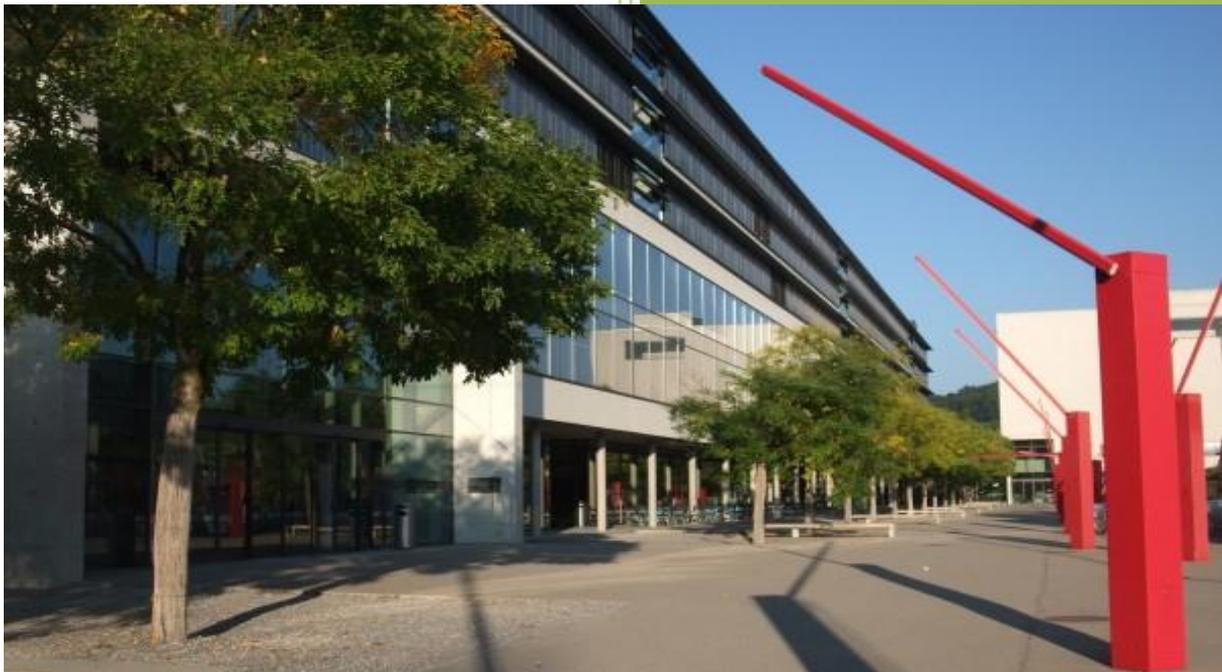


Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit

L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité



Claudine Brohy (ed.)

Akten ZUG / APEPS
19.-20.11.2010

Université de Fribourg
Universität Freiburg
2012

Unser Dank geht an / Nous remercions de leur soutien :

- APEPS
- Université de Fribourg / Universität Freiburg
- Institut für Mehrsprachigkeit / Institut de plurilinguisme
- NW EDK / D-EDK
- Migros - Koordinationsstelle der Klubschulen / Office de coordination des Écoles-club / Ufficio di coordinamento delle Scuole Club
- Conseil d'Etat du canton de Fribourg / Staatsrat des Kantons Freiburg (Apéro)
- VALS-ASLA

© Bei der NW EDK, der D-EDK, der APEPS und den Autorinnen und Autoren

Die Fotos dürfen nur zu privaten Zwecken und in Zusammenhang mit dem Kolloquium genutzt werden.



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ

L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité
Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit

Claudine Brohy (ed.)

Actes du colloque ZUG / APEPS sur l'enseignement bilingue
Akten des Kolloquiums der ZUG / APEPS zum zweisprachigen Unterricht

Université de Fribourg / Universität Freiburg

19.-20.11.2010

Table des matières / Inhaltsverzeichnis / Indice

Introduction

Claudine Brohy

Einführung: Der zweisprachige Unterricht – Ausbildung, Praxis, Perspektiven 7

Introduction: Enseignement et apprentissage bilingues - formation, pratique, perspectives 12

Programm(e)..... 17

Zusammenfassungen der Vorträge und Ateliers 19

Résumés des conférences et ateliers 19

Victor Saudan

Einleitende Worte zu den Akten der letzten Tagung der Unterarbeitsgruppe Zweisprachiger Unterricht (ZUG) der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) 24

Jean-Luc Gurtner

Mots de bienvenue et introduction aux journées de l'enseignement bilingue 26

Roland-Pierre Pillonel-Wyrsch

Mots de bienvenue 29

Christine Le Pape Racine

Begrüßungsworte 31

Plenarvorträge

Olivier Mentz

L'enseignement bilingue en Bade-Wurtemberg – Quelle formation pour les enseignants ? 33

Eddy Beney

Les filières bilingues de l'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre..... 40

Christine Le Pape Racine / Ines Ritter

Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Mythen und Realitäten 42

Ateliers

Monika Mettler

CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern 46

Peter Klee

Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR) 48

Ida Bertschy / Christine Le Pape Racine

Immersion oder bilinguale Inseln auf der Sekundarstufe I 53

Reto Hunkeler / Hans-Peter Hodel

Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule 59

Renata Leimer

Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Grenzen..... 64

Diskussionsgruppen

Kindergarten (*Kathrin Luginbühl*)..... 69

Primarschule (*Christine Le Pape Racine*) 74

Secondaire I (*Tristan Mottet*) 76

Secondaire II gymnasial (*Christiane Löfgren-Bolliger*) 77

Sekundarstufe II Berufsbildung (*Willy Nabholz*) 79

Les échanges et les séjours linguistiques (*Corinne Barras*) 81

Tavola rotonda

Rolf Züger, moderatore

L'insegnamento bilingue: realtà e miti 84

Posters

Mandira Halder
Plurilinguisme et métacognition 86

Amelia Lambelet
Des textes en langue source comme « îlots de plurilinguisme » en classe d'histoire:
Une alternative à l'enseignement bilingue ? 91

Yves Schubnel
L'enseignement bilingue des mathématiques : une chance ... mais à quelles conditions ? 96
Bilingualer Mathematikunterricht: Chancen und Hürden 97

Die Rahmenbedingungen des zweisprachigen Unterrichts

Claudine Brohy
Einführung 99

Philipp Czaja
Aargau 100

Irene Stark Däster
Basel-Landschaft 101

Brigitta Kaufmann
Basel-Stadt 102

Margreth Däscher
Bern 103

Imelda Müller
Freiburg 104

Anna Häfliger
Luzern 105

Susanne Flükiger
Solothurn 106

Marianne Mathier
Wallis 107

Martina Wider
Zürich 109

Claudine Brohy
Ausblick / Perspectives 110

Einführung: Der zweisprachige Unterricht – Ausbildung, Praxis, Perspektiven

Claudine BROHY

1. Sprachenlernen und zweisprachiges Lernen in der Schweiz

Sprachenlernen und –lehren wird in der Schweiz oft und gern thematisiert, was in einem offiziell mehrsprachigen Land mit einer hohen Immigrationsrate, diglossischen Verhältnissen und einer traditionell wichtigen Rolle des Englischen in Folge des Tourismus und einer seit Langem international vernetzten Wirtschaft nicht verwundert. Dabei äussern sich alle zu Wort, weil schliesslich alle im Sinne einer *citoyenneté linguistique* von der Thematik betroffen sind: die Lernenden selber, die Eltern, Lehrpersonen, politische und Bildungsbehörden, Forschende, Bürgerinnen und Bürger. Dass es dabei mitunter vehement zugeht, überrascht auch nicht, ist doch die Thematik mit Werten, Vorstellungen, Identität, subjektiven Theorien, und Ideologien verschiedenster Art belegt, wobei auch Expertinnen und Experten manchmal uneins sind. Auch wenn das multiple Sprachenlernen allgemein gut akzeptiert ist, und die Schweizerinnen und Schweizer im Durchschnitt im internationalen Vergleich über gute Sprachenkenntnisse verfügen (cf. Werlen et al. 2011), so scheiden sich die Geister häufig über die Anzahl der zu erlernenden Fremdsprachen, das altersmässige Einsetzen des Unterrichts, die Didaktik, das Profil der Lernenden und Lehrpersonen. Der zwei- und mehrsprachige Unterricht, der als generischer Oberbegriff für zweisprachige Sequenzen, Module in Fremdsprachen, Immersion, das Lesen authentischer Texte in der Fremdsprache und dergleichen fungiert, wird oft als ultimative Sprachbegegnung gesehen, während er von anderen als undurchführbar gilt, weil er sich nicht an alle Schülerinnen und Schüler richten könne, Abstriche an die Tiefe des sachlichen Wissens bedinge, organisatorisch schwer zu bewerkstelligen sei und teurer zu stehen komme als herkömmlicher Sprachunterricht. Andererseits werden an zweisprachigen Schulen und in zweisprachigen Klassen, in denen der Unterricht gut geplant und organisiert ist, gute Ergebnisse erzielt, was in vielen Untersuchungen und Evaluationen belegt wurde. Aber der zweisprachige Unterricht ist noch nicht fester Bestandteil des Regelunterrichts, von einigen zweisprachigen Regionen abgesehen, und somit noch häufig Thema von Arbeitsgruppen, Tagungen, Berichten, Konzepten. So engagiert sich die *Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz* (APEPS) seit 1994 für die Umsetzung verschiedenster Formen des mehrsprachigen Unterrichts und der integrierten Didaktik, und organisiert jährlich eine Tagung zum Austausch, zur Information, Ausbildung, Diskussion und Vernetzung. Von behördlicher Seite haben die *Untergruppe Immersion* (UGI), und dann die *Gruppe Zweisprachiger Unterricht* (ZUG) der NW EDK lange Jahre Netzwerktagungen zum zweisprachigen Unterricht veranstaltet (cf. Kaufmann, 2006). 2008 wurde in Biel von der ZUG eine Veranstaltung zum zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I organisiert (cf. Brohy, 2009), die Tagung 2010 sollte einerseits wiederum diese Thematik aufgreifen, andererseits auch andere Altersgruppen berücksichtigen.

2. Die Tagung 2010 zum zweisprachigen Unterricht

Somit wurde die Veranstaltung 2010 zum zweisprachigen Unterricht von der ZUG und der APEPS vom 19.-20. November 2010 an der zweisprachigen Universität Freiburg gemeinsam organisiert. Damit sollte eine unnötige Konkurrenz vermieden und Synergien zwischen den Institutionen und Personen geschaffen werden, wobei der erste Tag eher auf die Bedürfnisse der ZUG und die Sekundarstufe I zugeschnitten wurde und der zweite auf diejenigen der APEPS und so allgemeiner auf den zwei- und mehrsprachigen Unterricht auf allen Stufen einging. Eine Anzahl Personen hat beide Tage besucht, auf beide Tage verteilt waren es ungefähr 110 Teilnehmende. Die Plenarsit-

zungen und die Ateliers, die Posters, die Ergebnisse der Diskussionsgruppen und das Podiumsgespräch sollen mit den Akten einem grösseren Publikum und auch den Teilnehmenden selber zugänglich gemacht werden. Die Texte wurden von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt und minimal korrigiert, sie widerspiegeln deren individuellen Stil.

Am 19. November 2010 sprachen im Gebäude von Pérolles II nach der Begrüssung und den einleitenden Worten vom Vizerektor der Universität Freiburg **Jean-Luc Gurtner** und der Vizepräsidentin der APEPS, **Claudine Brohy**, die beiden Co-Präsidenten der ZUG, **Brigitta Kaufmann** und **Victor Saudan**, über die bevorstehende Umstrukturierung der NW EDK und die verbleibenden institutionellen und pädagogischen Herausforderungen. Dann unterstrich **Roland Pillonel**, Direktor des *Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF)* der Universität Freiburg die Bedeutung der Zweisprachigkeit und des Deutschen an einer frankophonen Ausbildungsinstitution an der Universität Freiburg. Ein Blick über die Landesgrenzen gewährte **Olivier Mentz** von der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br. mit seinem Beitrag über die Ausbildung der Lehrpersonen für den bilingualen Unterricht in Baden-Württemberg.

Am Nachmittag konnten zwei von den sieben zur Wahl stehenden Ateliers besucht werden, wobei die Ausbildung der Lehrpersonen und die Umsetzung und Praxis des zweisprachigen Unterrichts im Vordergrund standen. **Monika Mettler** von der PHZ Luzern stellte das Angebot des *CLIL / bilingualen Unterrichts in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern* vor und **Laurent Tschumi** vom Gymnase de Beaulieu in Lausanne und vom Berufsbildungsamt Zürich die *Formation des professeurs pour l'immersion (sec. I)*. **Peter Klee**, Sekundarlehrer und Dozent an der PHSG, der jahrelang den zweisprachigen Unterricht in seinen Klassen umgesetzt hat, stellte den *Zweisprachigen Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR)* vor. **Ida Bertschy**, ehemals PHFR, und **Christine Le Pape Racine**, PH FHNW, stellten in ihrem Atelier *Immersive oder bilinguale Inseln auf der Sekundarstufe I* Beispiele von zweisprachigen Sequenzen und Arbeitsblätter vor, welche flexibel eingesetzt werden können. **Luca Bezzola** und **Andi Thommen** von der OS Thomas Platter in Basel zeigten in ihrem Beitrag *Umsetzung eines zweisprachigen Projekts (Geografie/Naturlehre) auf Französisch: pas à pas (6. Schuljahr/Sek. I)* schrittweise auf, wie ein zweisprachiges Projekt aufgelegt werden kann. Die Thematik dieses Ateliers wurde dann in einem Plenarvortrag weiter entwickelt. Im Sinne einer Sensibilisierung für die Schnittstellenproblematik berichteten **Hans-Peter Hodel**, von der PHZ Luzern, und **Reto Hunkeler**, PHSG, über den *Bilingualen Sachfachunterricht an der Primarschule: ein Pilotprojekt in der 5./6. Klasse*, und **Renata Leimer**, WBZ / CPS Bern, behandelte in ihrem Beitrag *Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Grenzen* den Einsatz von zusätzlichen Hilfen für den zweisprachigen Unterricht.

Am Abend wurden dann im Café du Tunnel in der Nähe der Kathedrale während des Znacht von **Fränzi Kern-Egger** und **Claudine Brohy** einige Szenen aus dem Strassentheater *Suwenyyr à la Patynuaar* und mehrsprachige Schauplätze der Stadt Freiburg vorgestellt, wobei sich das Französische, Deutsche, Selslerdeutsche und das Bolz, Freiburgs urbane Mischsprache, abwechselten.

Während beider Tage konnte eine Materialsammlung und Ausstellung auf dem **Markt** (Lehrmittel, Lernmaterialien, Informationen, Publikationen, Projekte, Evaluationen, Institutionen, Vereine etc.) eingesehen werden sowie die wissenschaftlichen Posters von **Mandira Halder**, von der Universität Nantes, über ihr Dissertationsthema *Plurilinguisme et métacognition*, von **Amelia Lambelet**, Universität Freiburg, über *Des textes en langue source comme îlots de plurilinguisme en classe d'histoire: Une alternative à l'enseignement bilingue ?*, sowie von **Yves Schubnel**, Universität Strassburg, zum Thema *Bilingualer Mathematikunterricht: Chancen und Hürden*. Auch konnten die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den zwei- und mehrsprachigen Unterricht in den einzelnen NW EDK-Kantonen, welche von den Kantonsvertretenden der ZUG nach Vorgaben erstellt worden waren, nachgelesen werden.

Am Samstag, den 20. November 2010, sprach im Gebäude Regina Mundi nach den Grussworten von **Reto Furter**, Vorsteher des Amtes für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, von **Christine Le Pape Racine** und von **Claudine Brohy** (APEPS), **Eddy Beney** von der zweisprachigen Handelsmittelschule Siders über *La formation bilingue à l'école de commerce et de culture générale (ECCG) de Sierre: un exemple d'immersion réciproque biculturelle*. Dann folgten Gruppendiskussionen über die Möglichkeiten, Modelle und Herausforderungen des zwei- und mehrsprachigen Unterrichts auf den verschiedenen Stufen und in den unterschiedlichen Schultypen, welche von erfahrenen Lehrpersonen und Forschenden geleitet wurden. Diese Diskussionen sollten auf die konkreten Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen und die Besonderheiten, Herausforderungen, Praxis, Netzwerke etc. einer Schulstufe berücksichtigen, wobei Austauschaktivitäten den Fremdsprachenunterricht mit Lernen in der Fremdsprache anreichern, integrierter Bestandteil oder ergänzender Teil von zweisprachigem Unterricht sein können (Kindergarten: **Kathrin Luginbühl**; Primarschule: **Christine Le Pape Racine**; Sekundarstufe I: **Tristan Mottet**; gymnasiale Sekundarstufe II: **Christiane Löfgren-Bolliger**; berufsbildende Sekundarstufe II: **Willy Nabholz**; Austausch: **Corinne Barras**; eine Gruppe, die sich spontan konstituiert hatte, diskutierte die Möglichkeiten der mehrsprachigen Ausbildung an Hochschulen). Die Diskussionen waren anhand eines roten Fadens vorbereitet worden (tour de table, Input der Moderatorinnen und Moderatoren, Diskussion der Themen wie Vorteile, Herausforderungen, Vernetzung, Praxis, Ausbildung, Lösungen, Bedürfnisse etc.). Die meisten Ergebnisse wurden als Poster auf dem Markt den andern Teilnehmenden vorgestellt.

Der letzte Plenarvortrag *Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Realitäten und Mythen* von **Ines Ritter** und **Christine Le Pape Racine** mit anschliessender Diskussion ging auf die gängigen Vorurteile gegenüber dem zweisprachigen Unterricht ein. Diese wurden dann in der darauffolgenden Podiumsdiskussion teilweise wieder aufgegriffen. Die *tavola rotonda* wurde von **Rolf Züger** von der *Scuola cantonale di commercio di Bellinzona* moderiert und vereinigte die Teilnehmenden **Marcel Bayard** von der Handelsmittelschule Siders, **Heribert Fasel** von der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, **Willy Nabholz**, bili-Lehrer an der Technischen Berufsschule Zürich, und **Charles Phillot**, Präsident der Handelskammer des Kantons Freiburg.

Nach dem Abschluss der Tagung und der Generalversammlung 2010 der APEPS konnten die Teilnehmenden in lockerer Atmosphäre den vom Freiburger Staatsrat offerierten Apéro geniessen und über die Freuden und Herausforderungen des zweisprachigen Lehrens und Lernens, aber auch über ganz andere Dinge austauschen!

Diese an der Sprachgrenze organisierte Tagung hat wiederum eine mehrsprachige Kongressdidaktik umgesetzt, welche flexibel und individuell gehandhabt wurde. Dies bedeutet, dass auf systematische Übersetzungen verzichtet und eine oder mehrere dieser Strategien angewendet wurden: zwei- oder mehrsprachige Präsentation, auch übers Kreuz; Vortrag in einer Sprache, Unterlagen und Tischvorlage in anderen Sprachen; mehrsprachige Diskussionen; Fragen in einer Sprache, Antworten in einer andern etc. Dass das Italienische mindestens rezeptiv angewendet werden kann, hat das Podiumsgespräch gezeigt: Auf die auf Italienisch formulierten Fragen kamen problemlos Antworten auf Deutsch und Französisch. Diese rezeptive Mehrsprachigkeit sollte für die beiden Minderheitensprachen Italienisch und Romanisch auch in überregionalen Veranstaltungen vermehrt zum Tragen kommen.

Die Evaluation¹ der Veranstaltung brachte global positive Feedbacks, folgende Themen wurde für weitere Veranstaltungen vorgeschlagen:

- Sachkompetenzevaluation
- Lernstrategien und Mehrsprachigkeit
- Zwei-/Mehrsprachigkeit an Hochschulen

¹ Ich danke Martina Wieder und ihrem Team für die Auswertung der Evaluation.

- Berufslehre
- Herstellung von Unterrichtshilfen und Lehrmitteln
- Bewertungen von bili-Tests
- Networking zwischen Lehrpersonen und Schulen
- Kultureller Austausch
- Evaluation allgemein
- Praxisorientierte Workshops
- Immersionsdidaktik
- Ausbildung der Lehrpersonen
- Nachhaltigkeit von immersiven Projekten: vom einzelnen (personenabhängigen) Projekt zum Projekt einer Schule bis hin zur Institutionalisierung
- Mehrsprachiger Unterricht
- Lehr- und Lernstrategien
- Die mehrsprachige Klasse.

3. Ausblick

Zwei- und mehrsprachiger Unterricht ist vor allem auf der Sekundarstufe I in der Schweiz noch eher selten anzutreffen,² obwohl die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts und das (obligatorische) Erlernen zweier Fremdsprachen in der Primarschule nach einer didaktischen Diversifizierung und Dynamisierung der Lehr- und Lernpraktiken ruft. Da man nicht mehr Fremdsprachen früher und länger unterrichten kann, ohne die Didaktik, entsprechend anzupassen - auch im Sinn einer Bildungsökonomie -, werden bilinguale Modelle gerade auch auf der Sekundarstufe I dringender, weil sonst ein der Lernmotivation abträglicher Plateau-Effekt entsteht. Der Kanton Freiburg zum Beispiel hat nun an einigen Schulen gemäss seinem Sprachenkonzept (Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2009) mit zweisprachigem Unterricht auf dieser Stufe angefangen, nachdem die zweisprachige Matura und Modelle auf der Tertiärstufe gut in die Bildungslandschaft integriert sind. Aber allgemein gesehen werden Themen wie zum Beispiel die Rolle des Dialekts, die Stellung des Italienischen und Französischen in der deutschsprachigen Schweiz, der Unterricht von Fremdsprachen im dualen Berufsbildungssystem, (das sicher ein Element des wirtschaftlichen Erfolges der Schweiz ist), die Rolle der Schule beim Sprachenlernen überhaupt, häufig und kontrovers diskutiert und werden es in Zukunft sicher noch sein. Die sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen verlangen nach Sprachenkompetenzen, welche innovative und kreative pädagogische Ansätze voraussetzen, aber auch nach Austausch und Vernetzung der beteiligten Personen.

Ich danke den Mitgliedern der ZUG und der NW EDK (Brigitte Kaufmann, Victor Saudan, Philipp Czaja, Susanne Flükiger, Anna Häfliger, Marianne Mathier, Imelda Müller, Annemarie Schaub-Gadient, Irene Stark Däster, Martina Wider, Dagmar Müller) und dem Vorstand der APEPS (Christine Le Pape Racine, Yves Andereggen, Antonie Hornung, Kathrin Luginbühl, Tristan Mottet, Ines Ritter, Barbara Tschanner, Rolf Züger) ganz herzlich fürs Mitdenken und die Mitarbeit.

Ein Film, welcher während beider Tage von Adrien Bordone gedreht wurde, erlaubt es, die Schlüsselmomente der Tagung wieder zu erleben, er kann über die Internetseite der APEPS bestellt werden (www.plurilingua.ch).

Wir hoffen natürlich, die Kolleginnen und Kollegen, welche die Qualität der verschiedenen Modelle zweisprachigen Unterrichts sichern, an anderen Tagungen wiederzusehen.

² Allerdings wurde bereits von 1993-1997 im Rahmen des Nationalfondsprojekts 33 ein Projekt zum zweisprachigen Unterricht Französisch-Deutsch auf der Sekundarstufe I durchgeführt, cf. Eriksson et al. (1998), Stern et al. (1999) und Eriksson et al. (2000). Projekte gibt es auch im Oberstufenzentrum Leimental und in Gelterkinden (BL). Siehe auch Doff (2010).

Für die finanzielle Unterstützung danken wir der Universität Freiburg, dem Institut für Mehrsprachigkeit, der Migros - Koordinationsstelle der Klubschulen, der VALS-ASLA und der NW EDK, und dem Freiburger Staatsrat für den Apérowein.

Bibliographie

Brohy, C. (ed.)(2009). *Akten der Netzwerktagung Immersion auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives*. Biel/Bienne.

Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (2009). *Kantonales Konzept für den Sprachenunterricht*. Freiburg: DEKS.

Doff, S. (ed.)(2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H.; Serra, C.; Stern, O. (1998). *Français-allemand: Apprentissage en deux langues à l'école secondaire: Rapport de valorisation*. Aarau: CSRE.

Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H. (eds.) (2000). *Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Kaufmann, B. (2006). *Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK*. Mimeo.

Stern, O., Eriksson, B.; Le Pape Racine, Ch.; Reutener, H.; Serra Oesch, C. (1999). *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Zürich. Rüegger.

Werlen, I.; Rosenberger, L.; Baumgartner, J. (2011). *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.

Claudine Brohy ist Soziolinguistin und Lektorin an der Universität Freiburg. Ihr Forschungsinteresse gilt der Sprachenpolitik und der Mehrsprachigkeit, dem Sprachkontakt und mehrsprachigen Unterrichtsmodellen. Sie arbeitet in verschiedenen Kommissionen zum Thema Sprachen auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene. Seit 1994 ist sie Vize-Präsidentin der APEPS.

Introduction : Enseignement et apprentissage bilingues - formation, pratique, perspectives

Claudine BROHY

1. Apprentissage des langues et apprentissage bilingue en Suisse

L'enseignement et l'apprentissage des langues sont des sujets largement débattus en Suisse, ce qui n'est pas surprenant pour un pays officiellement plurilingue qui connaît un taux d'immigration élevé, une situation diglossique entre des langues standard et des dialectes, et une présence traditionnellement forte de l'anglais, en lien avec l'importance du tourisme et de l'économie globalisée depuis longtemps. Tout le monde se sent concerné par la thématique d'une citoyenneté linguistique: les apprenant-e-s, les parents, le corps enseignant, les autorités politiques et éducationnelles, les chercheur-e-s, etc. Que la discussion s'emballer parfois n'étonne guère, le thème étant fortement lié à des valeurs, représentations, l'identité, des théories subjectives, des idéologies de tous genres, les expert-e-s n'étant d'ailleurs pas toujours d'accord entre eux. Même si l'apprentissage de plusieurs langues est largement plébiscité, et que les Suissesses et Suisses peuvent s'enorgueillir d'avoir, en comparaison internationale, de bonnes compétences en langues étrangères (cf. Werlen et al., 2011), il n'y a pas de consensus par rapport au nombre de langues à apprendre à l'école, l'âge idéal pour le début de cet apprentissage, la didactique, le profil des apprenant-e-s et des enseignant-e-s. L'enseignement bi-plurilingue, qui sert d'hypéronyme pour des situations didactiques tels que des séquences bilingues, des modules en langues étrangères, l'immersion, la lecture de textes authentiques dans une langue seconde, est souvent qualifié de voie royale pour l'apprentissage d'une langue, alors que certains le qualifient de difficilement réalisable tant qu'il ne peut pas s'adresser à tous les élèves, qu'il empêche les approfondissements disciplinaires indispensables, qu'il présente des problèmes d'organisation notoires et qu'il est plus cher que l'enseignement conventionnel des langues. Pourtant, les écoles et classes bilingues qui jouissent d'un enseignement bien planifié et organisé obtiennent généralement de bons résultats, ce qui est attesté dans nombre de recherches et d'évaluations, mais l'enseignement bilingue ne fait pas encore partie intégrante du paysage éducatif suisse, à l'exception de quelques régions bilingues. Il est ainsi régulièrement le sujet de groupes de travail, manifestations, rapports et concepts. L'*Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse (APEPS)* s'engage depuis sa création en 1994 pour la mise en pratique de l'enseignement plurilingue et de la didactique intégrée et organise à ces fins des rencontres annuelles afin d'assurer les échanges, l'information, la formation, la discussion et la mise en réseau. Du côté institutionnel, la commission *Untergruppe Immersion (UGI)*, relié par la suite par le *Gruppe Zweisprachiger Unterricht (ZUG)* de la NW EDK, conférence régionale de la CDIP, a organisé pendant de longues années des rencontres sur l'enseignement bilingue (cf. Kaufmann, 2006). En 2008, un colloque sur l'enseignement bilingue au niveau secondaire I a été organisé à Bienne par le ZUG (cf. Brohy, 2009), la rencontre de 2010 devait reprendre cette thématique tout en tenant également compte d'autres niveaux de formation.

2. Le colloque de 2010 sur l'enseignement bilingue

Ainsi, le colloque de 2010 au sujet de l'enseignement bilingue a été organisé conjointement les 19-20 novembre 2010 par le ZUG et l'APEPS à l'Université bilingue de Fribourg, l'objectif étant d'éviter une concurrence inutile et de dégager des synergies entre les institutions et les personnes. La première journée était plutôt dévolue à la thématique de l'enseignement bilingue au niveau se-

condaire I et la deuxième à tous les niveaux de la formation. Un certain nombre de personnes a participé aux deux journées, au total environ 110 personnes ont suivi et participé aux plénières, ateliers, groupes de discussion et à la table ronde qui deviennent accessibles par la publication des actes. Les textes ont été mis à disposition par les personnes ayant présenté leur contribution et corrigés de manière minimale, ils reflètent pleinement le style individuel de leur auteur-e-s.

Le 19 novembre 2010, dans le bâtiment de Pérolles II, après les salutations et l'introduction du Vice-Recteur de l'Université de Fribourg **Jean-Luc Gurtner**, de **Claudine Brohy**, vice-présidente de l'APEPS, les deux co-présidents du ZUG, **Brigitta Kaufmann** et **Victor Saudan**, ont relaté la future restructuration de la NW EDK et les défis institutionnels et pédagogiques. Ensuite, **Roland Pillonel**, directeur du *Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF)* de l'Université de Fribourg, a souligné l'importance du bilinguisme et de l'allemand dans une institution de formation de l'Université de Fribourg. La contribution d'**Olivier Mentz** de la Haute école pédagogique de Fribourg i. Br. a permis de jeter un regard par-dessus la frontière nationale et de prendre connaissance de la formation des enseignant-e-s pour l'enseignement bilingue dans le land de Bade-Wurtemberg.

L'après-midi a permis d'assister à deux des sept ateliers proposés qui avaient essentiellement pour thème la formation du corps enseignant, ainsi que la mise en œuvre et la pratique de l'enseignement bilingue. **Monika Mettler** de la PHZ Lucerne a présenté l'offre de formation *CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern*, **Laurent Tschumi** du Gymnase de Beaulieu à Lausanne et du *Berufsbildungsamt Zürich* la *Formation des professeurs pour l'immersion (sec. I)*. **Peter Klee**, enseignant au niveau secondaire I et professeur à la PHSG qui a pratiqué l'enseignement bilingue pendant des années dans ses classes, a présenté *Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR)*. **Ida Bertschy**, qui a travaillé à la HEP Fribourg/Freiburg, et **Christine Le Pape Racine** de la PH FHNW ont présenté dans leur atelier *Îlots linguistiques: Exemples pratiques au niveau secondaire I* des exemples de séquences bilingues et des supports qui peuvent être intégrés de manière flexible dans l'enseignement quotidien. **Luca Bezzola** et **Andi Thommen**, du Cycle d'orientation Thomas Platner à Bâle, ont montré dans leur contribution *Umsetzung eines zweisprachigen Projekts (Geografie/Naturlehre) auf Französisch: pas à pas (6. Schuljahr/Sek. I)* comment mettre sur pied un projet bilingue. Cette thématique a été reprise ultérieurement dans une séance plénière. Afin de montrer comment s'opéraient les interfaces entre le primaire et le secondaire I **Hans-Peter Hodel** de la PHZ Lucerne et **Reto Hunkeler**, PHSG, ont présenté *Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule: ein Pilotprojekt in der 5./6. Klasse*, et, finalement, **Renata Leimer**, de la WBZ / CPS Berne, a évoqué dans son atelier *Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Grenzen* la possibilité d'avoir recours à des assistant-e-s extérieurs pour soutenir l'apprentissage.

Durant le repas du soir partagé au Café du Tunnel à l'ombre de la Cathédrale, **Fränzi Kern-Egger** et **Claudine Brohy** ont joué quelques scènes du théâtre de rue *Suwenyyr à la Patynuaar* qui présente les lieux de mémoire plurilingues de la ville de Fribourg, où l'on mêle allégrement le français, l'allemand, le dialecte singinois et le bolze, la variété urbaine mixte de Fribourg.

Durant les deux jours, l'espace du **marché** donnait la possibilité de voir une multitude de documents (supports pédagogiques, informations, publications, projets scientifiques, évaluations, institutions, associations, etc.) et de voir les posters scientifiques de **Mandira Halder**, Université de Nantes, au sujet de sa thèse de doctorat *Plurilinguisme et métacognition*, d'**Amelia Lambelet**, Université de Fribourg, sur *Des textes en langue source comme îlots de plurilinguisme en classe d'histoire: Une alternative à l'enseignement bilingue?*, ainsi que d'**Yves Schubnel**, Université de Strasbourg, sur *L'enseignement bilingue des mathématiques: une chance ... mais à quelles conditions?* Au niveau de la politique éducationnelle, les conditions-cadres concernant l'enseignement

bi-plurilingue en vigueur dans les cantons de la NW EDK, élaborées par les membres de ZUG d'après un fil rouge, faisant l'objet de posters, était également intégrés dans l'espace d'exposition.

Le samedi 20 novembre 2010, après les introductions de **Reto Furter** de la Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport (DICS) du Canton de Fribourg, de **Christine Le Pape Racine** et de **Claudine Brohy** (APEPS), **Eddy Beney** a présenté le modèle de l'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre La formation bilingue à l'école de commerce et de culture générale (ECCG) de Sierre: un exemple d'immersion réciproque biculturelle. Ensuite, les participant-e-s avaient la possibilité d'échanger au sein de groupes de discussion, selon leurs intérêts professionnelles et scientifiques, des possibilités, modèles et défis de l'enseignement bilingue dans les différents niveaux de la scolarité et les différents types d'écoles. Ces discussions étaient animées par des enseignant-e-s et chercheur-e-s expérimenté-e-s et devaient tenir compte des besoins spécifiques des participant-e-s et tenir compte des particularités, des bonnes pratiques, des réseaux, etc. propres à chaque niveau de formation; les échanges enrichissent l'enseignement des langues étrangères par des plages bilingues, sont partie intégrante de formation bilingues ou complètent avantageusement l'immersion (école enfantine: **Kathrin Luginbühl**; école primaire: **Christine Le Pape Racine**; niveau secondaire I: **Tristan Mottet**; niveau secondaire II gymnase: **Christiane Löfgren-Bolliger**; niveau secondaire II professionnel: **Willy Nabholz**; échanges: **Corinne Barras**; en outre, un groupe spontanément constitué a discuté des enjeux d'une formation plurilingue dans les hautes écoles). Ces échanges avaient été préparés au préalable sur la base d'une trame commune (tour de table, input des animatrices et animateurs, discussion des thématiques en lien avec l'enseignement bilingue, telles qu'avantages, défis, réseaux, pratique, formation, solutions, besoins, etc.). La plupart des groupes ont confectionné un poster qui a été suspendu au marché.

La dernière contribution plénière *Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Realitäten und Mythen - Enseignement bilingue et immersion: parcours et détours* d'**Ines Ritter** et de **Christine Le Pape Racine**, avec une discussion générale, a repris les préjugés habituels auxquels l'enseignement bilingue est confronté, ceux-ci ont été partiellement repris durant la *tavola rotonda* ultérieure. La table ronde était animée par **Rolf Züger** de la *Scuola cantonale di commercio di Bellinzona*, elle a réuni les participant-e-s suivants: **Marcel Bayard**, de la ECCG de Sierre, **Heribert Fasel** de la Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg, **Willy Nabholz**, enseignant bili à la *Technische Berufsschule* de Zurich et **Charles Phillot**, président de la Chambre de commerce du Canton de Fribourg.

Après la clôture de la manifestation et l'assemblée générale 2010 de l'APEPS, l'échange au sujet des joies et des défis de l'enseignement bilingue et d'autres enjeux s'est poursuivi dans une atmosphère conviviale et détendue lors de l'apéro offert par le Conseil d'Etat du Canton de Fribourg.

Cette manifestation, organisée sur la frontière des langues, a comme à l'accoutumée mis en œuvre une didactique de congrès plurilingue flexible. Ceci implique qu'on renonce à des traductions systématiques et qu'une ou plusieurs de ces stratégies ont été utilisées: présentation en deux ou plusieurs langues; présentation dans une langue et documentation dans une autre, éventuellement en chassé-croisé; discussions dans plusieurs langues; questions dans une langue, réponses dans une autre, etc. La *tavola rotonda*, animée en italien, a montré clairement que cette langue peut être utilisée au moins de manière réceptive, les participant-e-s ayant répondu sans problème dans la langue de leur choix, français ou allemand, aux questions formulées en italien. Ce plurilinguisme réceptif devrait être plus souvent appliqué en particulier pour nos deux langues minoritaires, l'italien et le romanche.

L'évaluation³ de la manifestation a généré des réponses globalement positives. Les sujets suivants ont été proposés pour des colloques ultérieurs :

- Evaluation des compétences disciplinaires
- Stratégies d'apprentissage et plurilinguisme
- Bi-plurilinguisme dans l'enseignement supérieur
- Les écoles professionnelles
- Confection de supports pédagogiques
- Evaluation des tests
- Mise en réseau entre enseignant-e-s et établissements scolaires
- Echanges culturels
- Evaluation de manière générale
- Ateliers pratiques
- Didactique de l'immersion
- Formation des enseignants
- Durabilité des projets immersifs: passage d'un projet singulier (dépendant d'une seule personne) à un projet d'établissement et l'institutionnalisation
- Enseignement plurilingue
- Stratégies d'apprentissage - stratégies d'enseignement
- La classe plurilingue.

3. Conclusion

L'enseignement bi-plurilingue, et en particulier au niveau secondaire I, ne fait pas encore vraiment partie de l'espace éducatif suisse,⁴ bien que l'enseignement (obligatoire) plus précoce de deux langues étrangères à l'école primaire demande une diversification didactique et une dynamisation des pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, ce qui correspond aussi à une économie éducationnelle, étant donné qu'on ne peut pas enseigner plus de langues étrangères, de manière plus précoce et pendant plus de temps sans raisonnablement adapter la didactique. Le même format d'enseignement provoque à la longue un effet plateau préjudiciable à la motivation des élèves. Le Canton de Fribourg, par exemple, a introduit l'enseignement bilingue à ce niveau dans quelques CO selon son Concept d'apprentissage des langues (Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport, 2009), la Maturité bilingue et des modèles d'enseignement bilingue au niveau tertiaire étant bien intégrés dans le paysage éducatif. Toutefois, de manière générale, les thèmes tels que le rôle du dialecte, le statut de l'italien et du français en Suisse alémanique, l'apprentissage des langues dans le système professionnel dual (système qui est assurément un élément important du succès économique suisse), le rôle de l'école pour l'apprentissage des langues étrangères, les innovations institutionnelles, les nouveaux plans d'étude sont l'objet de discussions et le seront sûrement encore longtemps. Les défis sociaux et économiques requièrent des compétences langagières qui exigent des approches pédagogiques innovantes et créatives, mais aussi des échanges scientifiques et une mise en réseau des personnes concernées.

Je remercie les membres de ZUG et de la NW EDK (Brigitte Kaufmann, Victor Saudan, Philipp Czaja, Susanne Flükiger, Anna Häfliger, Marianne Mathier, Imelda Müller, Annemarie Schaub-Gadient, Irene Stark Däster, Martina Wider, Dagmar Müller) et le comité de l'APEPS (Christine Le

³ Merci à Martina Wider et son équipe qui ont assuré le traitement des évaluations.

⁴ Un vaste projet sur l'enseignement bilingue allemand-français au secondaire I a toutefois déjà été mené durant les années 1993-1997 dans le cadre du PNR 33, cf. Eriksson et al. (1998), Stern et al. (1999) et Eriksson et al. (2000). Il existe aussi des modèles au *Oberstufenzentrum* Leimental et à Gelterkinden (BL). Cf. aussi Doff (2010).

Pape Racine, Yves Andereggen, Antonie Hornung, Kathrin Luginbühl, Tristan Mottet, Ines Ritter, Barbara Tschärner, Rolf Züger) très sincèrement de leur collaboration intellectuelle et pratique.

Un film, tourné durant les deux jours de la rencontre par Adrien Bordone, permet de retracer les moments forts de la manifestation, il peut être commandé sur le site Internet de l'APEPS (www.plurilingua.ch).

Nous espérons bien sûr revoir les collègues qui assurent la qualité des différentes formes de l'enseignement bilingue lors de futures rencontres.

Nous remercions l'Université de Fribourg, l'Institut de plurilinguisme, le pourcent culturel Migros, VALS-ASLA, la NW EDK et le Conseil d'Etat du Canton de Fribourg de leur précieux soutien.

Bibliographie

Brohy, C. (ed.)(2009). *Akten der Netzwerktagung Immersion auf der Sekundarstufe I: pratiques et perspectives*. Biel/Bienne.

Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (2009). *Kantonales Konzept für den Sprachenunterricht*. Freiburg: DEKS.

Doff, S. (ed.)(2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H.; Serra, C.; Stern, O. (1998). *Français-allemand: Apprentissage en deux langues à l'école secondaire: Rapport de valorisation*. Aarau: CSRE.

Eriksson, B.; Le Pape Racine, C.; Reutener, H. (eds.) (2000). *Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Kaufmann, B. (2006). *Immersion und bilingualer Unterricht auf der Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK*. Mimeo.

Stern, O., Eriksson, B.; Le Pape Racine, Ch.; Reutener, H.; Serra Oesch, C. (1999). *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Zürich. Rüegger.

Werlen, I.; Rosenberger, L.; Baumgartner, J. (2011). *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.

Claudine Brohy est sociolinguiste et lectrice à l'Université de Fribourg. Ses intérêts scientifiques portent sur la politique des langues et du plurilinguisme, les langues en contact et les différents modèles d'enseignement bilingue. Elle travaille dans différentes commissions traitant de la thématique des langues, ceci au niveau régional, national et international. Depuis 1994, elle est vice-présidente de l'APEPS.



AG Sprachen der NW EDK / APEPS

**Programm der Tagung zum zweisprachigen Unterricht
Universität Freiburg, site Pérolles 2, Bd de Pérolles 90
1700 Freiburg
19. – 20. November 2010**

Freitag, 19. November 2010, zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I

- Ab 9.15 **Empfang**, Kaffee und croissants, **Marktplatz**
- 09.45 **Begrüssung, Raum G120**
Claudine Brohy, Universität Freiburg
Prof. Jean-Luc Gurtner, Vice-Recteur de l'Université de Fribourg
Brigitta Kaufmann, **Victor Saudan**, Co-Präsidium ZUG, NW EDK
Dr Roland Pillonel, Directeur CERF, Université de Fribourg
- 10.15 **Bilingualer Unterricht in Baden-Württemberg – Welche Ausbildung brauchen die Lehrpersonen?** Plenumsreferat, *Prof. Olivier Mentz, PH Freiburg i. Br.*, Raum G120
- 11.30 - 12.30 Mittagessen, Université Regina Mundi, rue Faucigny 2**
- 12.45 **Marktplatz**
Poster *Kantonale Rahmenbedingungen für den zweisprachigen Unterricht*, Poster Austausch (FR und VS), Lehr- und Lernmaterialien, Stände, Verlage, Vereine, Veranstaltungen, Informationen, Forschungsprojekte, Ausbildungsgänge etc.
- 13.45 **7 ateliers parallèles**, 2 passages (13.45-14.45; 15.00-16.00), **15 min. de pause** (14.45-15.00):
- 1 **CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern**, *Monika Mettler, PHZ Luzern*
 - 2 **Formation des professeurs pour l'immersion (sec. 1)**, *Laurent Tschumi, Gymnase de Beaulieu, Lausanne*
 - 3 **Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR)**, *Peter Klee, PHSG*
 - 4 **Umsetzung eines zweisprachigen Projekts (Geografie/Naturlehre) auf Französisch: pas à pas (6. Schuljahr/Sek. I)**, *Andi Thommen / Luca Bezzola, OS Thomas Platter, Basel*
 - 5 **Ilots linguistiques: Exemples pratiques au niveau secondaire 1**, *Christine Le Pape Racine / Ida Bertschy, PH FHNW*
 - 6 **Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule**, *Hans-Peter Hodel, PHZ Luzern / Reto Hunkeler, PHSG*
 - 7 **Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Lehrgang nutzen: Möglichkeiten und Grenzen**, *Renata Leimer, WBZ CPS, Bern*
- 16.00 **Pause**
- 16.15 **Oser plonger: Un projet bilingue à l'école secondaire de Bâle (6 et 7e classe)**, *Plénière, Andi Thommen / Luca Bezzola, OS Thomas Platter, Bâle*, Raum G120
- 16.45 **Clôture, apéro offert par le Conseil d'Etat du canton de Fribourg et allocution**
- 17.45 **Possibilité de visionner des films sur l'enseignement bilingue**
Début de la manifestation **APEPS**
- 20.00 **Souper et programme culturel (Suwenyur à la Patynuaar, extrait d'un théâtre de rue en bolze, français, allemand et singinois) Café du Tunnel (Grand-rue 68, près de la Cathédrale)**

APEPS / AG Sprachen der NW EDK
Colloque annuel de l'APEPS:
Université de Fribourg, site Regina Mundi, rue de Faucigny 2
1700 Fribourg
19 - 20 novembre 2010

Samedi 20 novembre 2010, L'apprentissage bi-plurilingue à tous les degrés de la formation

Ab 9.15 **Accueil**, café et croissants, **Marktplatz, Regina Mundi, rue de Faucigny 2**

09.45 **Salutations**

Reto Furter, EKSD Freiburg

Christine Le Pape Racine, Präsidentin der APEPS

Claudine Brohy, vice-présidente de l'APEPS

10.15 **La formation bilingue à l'Ecole de commerce et de culture générale (ECCG) de Sierre: un exemple d'immersion réciproque biculturelle, plénière**, *Eddy Beney, Directeur, Marcel Bayard, ECCG de Sierre*

11.00 **Discussions en groupes d'intérêt / Diskussion in Interessengruppen** (école enfantine, école primaire, secondaire I, secondaire II gymnase, secondaire II formation professionnelle, tertiaire, quartenaires, enfants migrants, supports pédagogiques, évaluation, LCO, pratique, échanges, bilittéracie, groupes spontanés, etc.), avec un fil rouge, confection d'un poster-synthèse

12.30 Repas / Mittagessen

14.00 **Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Realitäten und Mythen – Enseignement bilingue et immersion: parcours et détours**, *présentation publique par le comité de l'APEPS*

14.30 **Table ronde publique**, animation: Rolf Züger, participant-e-s: Marcel Bayard, ECCG Sierre; EDK; Heribert Fasel, DICS FR; Christine Le Pape Racine, APEPS; Willy Nabholz, bili ZH; Charles Phillot, président de la Chambre de commerce de Fribourg

Discussion avec les représentant-e-s des écoles, du corps enseignant, des parents, de la recherche

Discussion générale

15.30 **Clôture /Abschluss der Tagung**

15.45 **Assemblée générale de l'APEPS, apéro offert par le Conseil d'Etat et allocution**

En parallèle: exposition et marché

Poster *Kantonale Rahmenbedingungen für den zweisprachigen Unterricht*, Lehr- und Lernmaterialien, Stände, Verlage, Vereine, Veranstaltungen, Informationen, Forschungsprojekte, Ausbildungsgänge, Austauschaktivitäten etc.

Des modules en L2 et en L3? Des projets enseignés dans une langue étrangère? Immersion? Enseignement bilingue? Intégration de textes authentiques dans plusieurs langues dans les disciplines? Warum nicht? Andiamo!

La journée du 19 novembre 2010, organisée par la « Gruppe zweisprachiger Unterricht » (ZUG) de la NW EDK, est dédiée essentiellement à l'enseignement bilingue au secondaire I (site Pérolles 2) tandis que le colloque de l'APEPS sur l'enseignement bilingue à tous les niveaux de la formation et l'assemblée annuelle se dérouleront le 20 novembre 2010 (site Regina Mundi).

Module in der L2 und L3? Phasenweiser Unterricht in einer Fremdsprache? Immersion? Zweisprachiger Unterricht? Authentische Texte in verschiedenen Sprachen im Fachunterricht? Pourquoi pas? Andiamo!

Am 19. November 2010 findet die Tagung der „Gruppe zweisprachiger Unterricht“ (ZUG) der NW EDK zum zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I statt (Gebäude Pérolles 2), und am 20. November 2010 wird das Jahreskolloquium der APEPS zum zwei- und mehrsprachigen Unterricht auf allen Schulstufen und deren Jahresversammlung durchgeführt (Gebäude Regina Mundi).

Zusammenfassungen der Vorträge und Ateliers Résumés des conférences et ateliers

Conférence plénière, vendredi 19.11.2010, 10h15

Bilingualer Unterricht in Baden-Württemberg – Welche Ausbildung brauchen die Lehrpersonen?

Olivier Mentz, PH Freiburg i. Br.

Dans un premier temps il s'agit de présenter brièvement le système éducatif du land Bade-Wurtemberg ainsi que les conditions-cadres de l'enseignement immersif dans la langue étrangère obligatoire à l'école primaire. Ces deux aspects sont nécessaires pour connaître le cadre institutionnel de l'enseignement bilingue au niveau secondaire.

La deuxième partie de l'intervention se consacre aux divers modèles curriculaires de l'enseignement bilingue en Bade-Wurtemberg et des profils qui en résultent pour les établissements scolaires concernés. De plus, il est important d'avoir un (bref) savoir sur la politique des langues du land pour comprendre le développement prévu et les attentes envers les futurs enseignants. Dans ce contexte, un bref aperçu sur les différentes disciplines scolaires enseignées en langue française (ou anglaise) sera donné.

Après ces informations et réflexions préalables, l'intervention va passer à l'intérêt majeur du sujet présenté - la question de la formation. Quelles sont les compétences dont doit disposer un enseignant du secondaire qui se lance dans un enseignement bilingue ? Comment acquérir ces compétences ? Comment est déterminé le portfolio du « bon professeur bilingue » ?

Plenarvortrag, Freitag, 19.11.2010, 16h15

„Oser plonger“: Un projet bilingue à l'école secondaire de Bâle (6e classe)

Luca Bezzola / Andi Thommen, OS Thomas Platter, Basel

Der Titel „Oser plonger“ könnte den Inhalt unseres Projekts treffender nicht auf den Punkt bringen. Als Lehrpersonen einer Sekundarschule in Basel-Stadt konnten wir vor eineinhalb Jahren das Pilotprojekt „Bilingualer Geografie- und Naturkundeunterricht“ mit einer 6. Klasse ins Leben rufen. Fasziniert von den Visionen und Ideen, die 2008 anlässlich einer Netzwerktagung präsentiert worden sind, aber auch überrascht, dass es in Basel auf der Sekundarstufe I keine bilingualen Projekte gibt, entschlossen wir uns zu diesem Vorhaben. „Alors, nous avons plongé!“

Es entstand als erstes ein Konzept, welches die Gelingens- und Rahmenbedingungen skizziert und die didaktische Ausrichtung umschreibt. Dies war wichtig, um alle beteiligten Institutionen von dieser Innovation zu überzeugen. Wir hielten darin ausserdem fest, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Kleinbasel meist aus bildungsfernen und fremdsprachigen Familien stammen. Wir waren jedoch von Beginn weg davon überzeugt, dass die grosse Anzahl an Herkunftssprachen auch eine Chance sein kann, da so der „Vorteil“ der Schulsprache Deutsch relativiert wird. Für alle fängt es bei „null“ an. Das Fach Geografie/Naturlehre seinerseits bot sich für unser Projekt an, da es als Realienfach zahlreiche Möglichkeiten bietet, Inhalte visuell und handlungsorientiert anzugehen und sich der Bezug zur Aktualität aufdrängt. Aufgrund dieser Tatsachen führten wir einen Teil des Unterrichts auf einem Bauernhof durch. Auf dem Hof fand der erlebnisorientierte Unterricht zu grossen Teilen immersiv statt. Im Gegensatz dazu war der Unterricht in der Schule bilingual. Wir definierten die Einsatzmomente der beiden Unterrichtssprachen, beispielsweise um fehlendes Vor- oder Weltwissen der Schülerinnen und Schüler vor zu entlasten.

Eine weitere Herausforderung war, dass für unsere Zwecke kein bilinguales Lehrmittel existiert. Da wir aber einen Teil im Teamteaching durchführen konnten, lastete der Mehraufwand in der Vorbereitung nicht so schwer. Im Verlaufe des Schuljahres richteten wir bald unser Augenmerk auf das Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien im Allgemeinen und auf die Förderung des Transferpotentials der Lernenden, auch unter Einbezug des Europäischen Sprachenportfolios II.

Zurückblickend auf die gemachten Erfahrungen können wir feststellen: „Nous avons plongé, mais pas coulé!“

Atelier 1

CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern

Monika Mettler, PHZ Luzern

CLIL / bilingualer / immersiver Unterricht ist integrierter Bestandteil der fachdidaktischen Ausbildung für Fremdsprachenlehrpersonen der Sekundarstufe I an der PHZ Luzern. Im Atelier werden Ausbildungsziele und -inhalte vorgestellt und konkrete Produkte von Studierenden gezeigt. Es wird auch dargelegt, wie Studierende auf diese für sie meist neuen Ansätze reagieren.

Die PHZ bietet zudem auch Teile der Fachausbildung in den Zielsprachen Englisch und Französisch an und macht so den Studierenden in ausgewählten Modulen bilinguales Lernen zugänglich. Das Atelier gibt Einblick in diese bilingualen Ausbildungsmodule.

Die Weiterbildung der PHZ Luzern bietet ab Herbst 2011 einen *Certificate of Advanced Studies (CAS) Bilingualer Unterricht* an, der sich auf das „Profil für Zusatzausbildungen für bilinguales / immersives Unterrichten“ der EDK stützt, welches sich zurzeit in einem Anhörungsprozess befindet. Im Atelier wird auch die Ausgestaltung des CAS vorgestellt.

Atelier 2

Formation des professeurs pour l'immersion (sec. I)

Laurent Tschumi, Gymnase de Beaulieu, Lausanne, Berufsbildungsamt ZH

Un groupe de travail mandaté par la CDIP a élaboré un profil de formation des maîtres pour l'enseignement bilingue.

Dans l'atelier proposé, nous mettrons en commun ce qui pour chacun des participants est important à acquérir dans une formation des maîtres pour l'immersion : compétences à acquérir, contenus prioritaires, etc. Puis, nous prendrons connaissance du profil de formation des maîtres pour l'enseignement bilingue mentionné ci-dessus (version en français). Des exemples concrets de modules d'enseignement illustreront divers points de ce document.

Atelier 3

Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR)

Peter Klee, PHSG

In der Oberstufe Speicher (AR) wird das Fach Geschichte/Geografie jeweils in einer Jahrgangsklasse seit über 10 Jahren bilingual Französisch/Deutsch erteilt. Die Teilnahme am zweisprachigen Unterricht ist freiwillig.

Im Atelier wird zuerst das Modell in Speicher vorgestellt und welche Erfahrungen man damit gemacht hat. Nach einem kurzen Einblick in die Praxis mittels eines Filmausschnitts sollen die Fragen aus dem Atelier aufgegriffen werden: z.B. der Sprachwechsel innerhalb einer Lektion, die Förderung der fünf kommunikativen Grundfertigkeiten, die Begriffsbildung, die Evaluation, die Kenntnisse des Sachfaches, die Schülermotivation, etc.

Atelier 4

Umsetzung eines zweisprachigen Projekts (Geografie/Naturlehre) auf Französisch: pas à pas (6. Schuljahr/Sek. I)

Luca Bezzola / Andi Thommen, OS Thomas Platter, Basel

Seit eineinhalb Jahren werden die Schülerinnen und Schüler einer jetzigen 7. Klasse der Orientierungsschule Basel im Fach Geografie und Naturlehre bilingual unterrichtet. Ein Teil des Unterrichts fand auf einem Bauernhof statt, wo ausschliesslich französisch gesprochen wird. Dies steht für einen wesentlichen Bestandteil des Basler Projekts: die Verbindung von konkretem Handeln innerhalb des Lernprozesses. Lebhaftige Einblicke in diesen Unterricht sollen die Lust am Ausprobieren von bilingualen oder mehrsprachigen Projekten verstärken oder die Neugierde wecken. Im praxisnahen Atelier werden Schüler- und Schülerinnenspuren des bilingualen Sachfachunterrichts gezeigt. Es wird Material vorgestellt, das sich als geeignet entpuppt hat,

um über greifbare Inhalte grössere Zusammenhänge zu erschliessen. Es werden aber auch Schwierigkeiten und Fallen aufgezeigt. Die fächerübergreifenden Mehrwerte werden anhand von Erfahrungsberichten, Video- und Audiobeispielen erläutert. Die beleuchteten Schwerpunkte liegen in den Bereichen der strategischen Kompetenzen, der Inhalts- und Handlungsorientierung.

Atelier 5

Îlots linguistiques: Exemples pratiques au niveau secondaire 1

Ida Bertschy / Christine Le Pape Racine, PH FHNW

Die Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik haben in der Volksschule an Akzeptanz und Wichtigkeit gewonnen. Durch diese Didaktik hat der bilinguale / immersive Unterricht einen noch höheren Stellenwert und eine noch klarere Legitimation erhalten. Die Unterrichtsmöglichkeiten sind flexibler, offener und facettenreicher geworden; die Mehrsprachigkeitsdidaktik fördert und fordert ja unter anderem den Erwerb von Weltwissen über mehrere Sprachen und die interdisziplinären Ansätze.

In diesem Atelier wird aufgezeigt, welche neuen Möglichkeiten an bilinguaalem und immersivem Unterricht durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Sekundarstufe I entstehen können. Die theoretischen Aussagen werden durch anwendbare Praxisbeispiele erläutert.

Atelier 6

Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule: ein Pilotprojekt in der 5./6. Klasse

Hans-Peter Hodel, PHZ Luzern / Reto Hunkeler, PHSB

Das Leitungsteam untersucht in einem anlaufenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe“ die Möglichkeiten von partiellem bilinguaalem Sachfachunterricht auf der Mittelstufe II. Die Kooperation der beiden Hochschulen gründet auf dem Ansatz, dass der Unterricht auf der Primarstufe im Sinne einer vertikalen Kohärenz besonders im Bereich der Vermittlungs- und Lernstrategien wie auch der Einstellung gegenüber bilinguaalem Unterricht ein wichtiges Fundament für den anschliessenden Sek I-Unterricht legt.

Ziele: Im kürzeren ersten Teil sollen Anlage und aktueller Stand des Projekts vorgestellt werden. Der zweite Teil regt die Teilnehmer/innen anhand der Präsentation einer bilingualen Unterrichtssequenz an, Kriterien zur Planung und Durchführung von partiell bilingualen Lektionen wie auch zur Konzeption von Lernmaterialien festzuhalten. Die Ergebnisse werden anschliessend mit den ersten Erkenntnissen des Projekts und den eigenen Erfahrungen der Teilnehmer/innen verglichen und diskutiert.

Atelier 7

Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Grenzen

Renata Leimer, WBZ CPS, Bern

Das Sprachassistentenprogramm richtet sich an Studierende, die erste Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht sammeln möchten. Im Gegensatz dazu sind in den immersiven / bilingualen Lehrgängen meist Fachlehrpersonen mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung tätig, die die Vermittlung von (Fremd-)Sprachkompetenzen oft nicht als ihre (zentrale) Aufgabe betrachten. Weitere wichtige Personengruppen innerhalb der bilingualen Lehrgänge sind die Lernenden und die Sprachlehrpersonen.

Wie können die Sprachassistentenpersonen eingesetzt werden, um allen Personengruppen einen grösstmöglichen Gewinn zu ermöglichen?

In diesem Atelier wird zuerst das Sprachassistentenprogramm präsentiert. Anschliessend werden, ausgehend von Erfahrungen auf der Sekundarstufe II (Lehrgänge zweisprachige Matura), realistische Zielsetzungen sowie mögliche gemeinsame Aktivitäten und Angebote präsentiert und diskutiert. Erfahrungsberichte von Sprachassistentenpersonen sind vorgesehen.

Conférence plénière, samedi 20.11.2010, 10h15

La formation bilingue à l'Ecole de commerce et de culture générale (ECCG) de Sierre: un exemple d'immersion réciproque biculturelle

Eddy Beney, Marcel Bayard, ECCG de Sierre

L'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre compte 445 élèves, 21 classes (dont 9 bilingues) et 45 professeurs. Depuis 1998 existent des filières bilingues amenant au diplôme de commerce et à la maturité professionnelle commerciale. Ces classes sont composées d'élèves francophones et germanophones et le programme est divisé selon les matières entre les langues de Molière et de Goethe. Immersion, travail en tandem, professeurs bilingues: toutes les conditions étaient réunies pour permettre à la jeunesse de profiter de la particularité linguistique du Valais. Ces filières bilingues de l'ECCG de Sierre ont été proposées dès 2008 également aux domaines santé/pédagogie et social/pédagogie de l'école de culture générale.

Dans les filières bilingues, les matières sont réparties entre les deux langues : les mathématiques, la biologie et les sciences humaines et religieuses et l'éducation physique sont enseignées en français alors que les techniques quantitatives de gestion (TQG), l'économie d'entreprise et le droit, l'histoire et la géographie le sont en allemand.

Durant les cours, des tandems (en général un francophone et un germanophone) sont créés pour qu'ils s'entraident dans la compréhension de la langue et de la matière, se motivent et révisent ensemble. Pour le français et l'allemand, les élèves des filières bilingues sont regroupés en fonction de leur langue maternelle.

Dans ce projet novateur, unique en Suisse, les jeunes

- développent des connaissances et des compétences dans la langue partenaire
- s'approprient de nouvelles stratégies d'apprentissage
- partagent leur savoir et leurs compétences
- acquièrent le sens des responsabilités et de la collaboration grâce aux tandems
- apprennent l'autonomie
- assument des responsabilités de coaching et d'entraide
- font connaissance de l'autre culture
- créent des liens d'amitié durables avec l'autre région linguistique du canton.

Conférence plénière publique, samedi 20.11.2010

Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Realitäten und Mythen Enseignement bilingue et immersion: parcours et détours

Comité de l'APEPS

Depuis la fondation de l'APEPS en 1994 suite au Forum sur l'enseignement bilingue de la Commission L2 de la CDIP en 1993 à Ascona, le comité de l'APEPS et ses membres ont été impliqués dans nombre de projets, d'évaluations et de concepts sur l'enseignement bilingue, et ceci à tous les niveaux de la formation, du préscolaire au niveau tertiaire, et pour toutes les langues susceptibles d'être développées au sein de l'école et des institutions de formation. L'APEPS entretient de nombreux contacts avec les autorités scolaires, les parents et la presse et constitue donc un partenaire pour les acteurs impliqués dans l'enseignement bilingue.

Cette présentation aborde des questions soulevées lors de discussions autour de l'implémentation de modèles bilingues, en faisant référence aux enjeux, thématiques et idéologies qui surgissent de part et d'autre, tels que la formation du corps enseignant, les aspects financiers, l'identité, les compétences en L1, ainsi que les craintes et les blocages que chaque innovation suscite.

Tavola rotonda pubblica, 20 novembre 2010

L'insegnamento bilingue: realtà e miti

Moderatore: Rolf Züger

Avec la participation de: Marcel Bayard, ECCG Sierre; Heribert Fasel, DICS FR; Christine Le Pape Racine, APEPS; Willy Nabholz, bili ZH; Charles Phillot, président de la Chambre de commerce de Fribourg; Victor Saudan, NW EDK. Discussion avec les représentant-e-s des écoles, du corps enseignant, des parents, de la recherche et discussion générale.

Nella discussione si cercherà di approfondire alcune domande, come per esempio: Cosa si aspetta l'economia dall'insegnamento bilingue? Cosa fanno le istituzioni e l'amministrazione per la promozione dell'insegnamento bilingue? Come si può migliorare la formazione dei docenti che insegneranno in un contesto bilingue? Come si può promuovere l'insegnamento bilingue nella formazione professionale?

I partecipanti alla tavola rotonda evidenziano i problemi e formulano delle proposte per il futuro. Le diverse associazioni di genitori e docenti possono partecipare alla discussione.



Einleitende Worte zu den Akten der letzten Tagung der Unterarbeitsgruppe Zweisprachiger Unterricht (ZUG) der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK)

Victor SAUDAN

Seit 1995 organisierte die Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK regelmässig Tagungen zu Immersion und zweisprachigem Unterricht (Content and language integrated learning – CLIL / Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère – EMILE). Die ersten beiden Tagungen unter der Leitung meines Vorgängers Dr. Jean Racine, der gleichzeitig auch die Unterarbeitsgruppe Immersion der NW EDK ins Leben rief und erster Präsident der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts (APEPS) war, waren regelrechte Startzündungen für diese innovativen Ansätze des Fremdsprachenlernens in der Schweiz. Trotz der vielversprechenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, welche im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 („Wirksamkeit unseres Bildungssystems“) von der Equipe unter der Leitung von Prof. Otto Stern für den zweisprachigen Unterricht auf der Sekundarstufe I vorgelegt werden konnten, war es auf der Sekundarstufe II (Gymnasien und Berufsschulen), wo die neue Idee Fuss fassen und bald einmal zum „Renner“ werden konnte. Es ist also kein Zufall, dass ich bei der Übernahme der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK und ihrer Tagungen 1999 entschieden habe, die „Immersions-Tagungen“ vorerst ausschliesslich auf die Sekundarstufe II auszurichten. Der Erfolg hat mir Recht gegeben. Tatsächlich versammelten die jährlichen Tagungen jeweils um die hundert Fachpersonen, Schulleitungsververtretungen und vor allem mutige Lehrpersonen, welche den Schritt in den zweisprachigen Unterricht gewagt hatten. Zu Beginn waren es immer dieselben Schulen, welche ihre Erfahrungen generös den neugierigen Novizen darstellten und erklärten. Nach und nach aber kamen jährlich Erfahrungen zusammen aus allen Kantonen und Regionen der Schweiz. Unsere Immersions-Tagungen wurden zusammen mit den APEPS-Tagungen zu der eigentlichen Plattform des immersiven und zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Die engere Zusammenarbeit mit der Schwesterorganisation war deshalb nur eine Frage der Zeit. Als 2005 die Bilinguale Maturität und der zweisprachige Unterricht auf der Sekundarstufe II gänzlich als installiert betrachtet werden konnte, entschied die AG Sprachen der NW EDK, die Tagungen auf der Sekundarstufe II an die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) zu übergeben und nun den Bereich der Sekundarstufe I und der Primarstufe zu beackern. In den letzten Tagungen wurde ein fruchtbares Terrain geschaffen für eine Vielzahl von neuen Projekten. Und wiederum bewährte sich das Konzept der Netzwerktagung hervorragend. Sein Rezept: von der Praxis für die Praxis im Rahmen angewandter Forschung. Leider wurde diese vielversprechende kreative Bewegung im Bereich des zweisprachigen Unterrichts und der Immersion auf der Sekundarstufe I 2010 jäh durch die Abschaffung der AG Sprachen der NW EDK unterbrochen. Es bleibt zu hoffen, dass es WBZ und APEPS gelingen wird, die entstandene Lücke zu füllen, eventuell in Zusammenarbeit mit der Koordinationsgruppe Sprachen der EDK oder der D-EDK und den PASSEPARTOUT-Kantonen.

Ich möchte es nicht verpassen, allen direkt oder indirekt Beteiligten, welche zum grossen langjährigen Erfolg der UGI-, später ZUG-Tagungen (und somit des zweisprachigen Unterrichts in der Schule) beigetragen haben, von ganzem Herzen zu danken! Ich denke hierbei ganz besonders an: die Mitglieder der UGI, bzw. ZUG aus allen Kantonen der NW EDK, Claudine Brohy und Christine Le Pape Racine, Brigitta Kaufmann, Martina Wider, Dorothee Marti, Linda Cassens, Renata Leimer, Selma Weber und vor allem allen Immersions-Lehrpersonen der ersten Stunde! Grand Merci à vous toutes et tous!

Victor Saudan ist ehemaliger Präsident der AG Sprachen und Co-Präsident (zusammen mit Brigitta Kaufmann) der ZUG. Er ist seit 2010 Dozent für die fachwissenschaftliche Ausbildung der Französischlehrpersonen der Sekundarstufe I in der Zentralschweiz an der PHZ Luzern.



Mots de bienvenue et introduction aux journées de l'enseignement bilingue

Jean-Luc GURTNER

L'Université de Fribourg est heureuse et fière de pouvoir héberger ces journées sur l'enseignement bilingue et remercie l'APEPS et la ZUG de la NW EDK d'avoir choisi de tenir ici cette importante manifestation. Au nom du Rectorat de notre Université et en particulier de son Recteur, Guido Vergauwen, j'aimerais souhaiter la bienvenue et saluer toutes les participantes et tous les participants comme les intervenants et me réjouis d'avance de pouvoir prendre connaissance tout prochainement du résultat de vos travaux.

Sans trop de vanité, j'ose dire que le choix de notre Université s'imposait à un triple titre ; en premier lieu, bien sûr, parce qu'elle est elle-même une institution qui pratique l'enseignement bilingue, sous différentes formes selon les Facultés, bilinguisme « obligé » en Faculté des sciences, « choisi » dans les autres facultés. Sans oublier évidemment les nombreux programmes proposés en anglais, en espagnol, en italien, en romanche ou, dans une moindre mesure, en langues slaves. Notre Université méritait de vous accueillir aussi parce que nous y formons, en français comme en allemand, des enseignantes et des enseignants du secondaire I, niveau dont ces journées ont fait leur cible et niveau pour lequel, il faut bien le reconnaître, nous devons encore apprendre comment améliorer la formation au bilinguisme de ces futurs enseignants. Enfin, last but not least, parce que nous avons récemment ouvert à l'Université de Fribourg, en partenariat avec la Haute école pédagogique de ce canton, un Institut de Plurilinguisme, Institut qui s'est vu attribuer récemment par le Conseil Fédéral l'honneur de porter le Centre national de compétence en matière de plurilinguisme.

Dans le champ de l'enseignement bilingue, et à force d'avoir expérimenté et évalué de nombreuses formules, on connaît déjà un certain nombre de réponses comme on aura l'occasion de le constater tout au long de ces deux journées. On sait par exemple déjà que l'immersion n'a pas besoin d'être totale, ni nécessairement précoce (Schwob et Demierre-Wagner, 2003), qu'on peut l'envisager dans toutes les disciplines même si certaines s'y prêtent mieux que d'autres (Charpié, 2002 ; Freeman, 2004) et qu'il faut impérativement mener l'enseignement bilingue dans la durée, car les progrès en langues ne sont pas aussi immédiats que certains l'auraient souhaité (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener et Serra, 1999). On sait aussi que ni les matières enseignées en L2 ni l'acquisition de la langue première ne souffrent d'un enseignement bilingue (Brohy et Gajo, 2008 ; Schwob et Demierre-Wagner, 2003 ; Genesee et Jared, 2008), contrairement à ce que certains ont craint et, que, loin de défavoriser encore les élèves allophones, l'enseignement bilingue présente même pour eux un certain nombre d'avantages (Genesee, 2007).

On ne sait hélas que trop en pédagogie que la meilleure des méthodes ne vaut que ce que valent les personnes qui la pratiquent et que la motivation et la formation de celles-ci est à chaque fois décisive pour le succès ou l'échec d'une méthode ou d'une approche didactique ; peut-être pas à ses débuts, lorsqu'elle peut compter sur des pionniers, motivés et convaincus, mais par la suite, lorsqu'il s'agit de la généraliser (Blatter, 2011). Or la question de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue reste encore insuffisamment explorée et on ne peut que se féliciter que vous en ayez fait le cœur de votre réflexion ici. Malgré le peu de réponses dont on dispose à ce sujet, deux éléments sont clairs déjà : on ne pourra pas se contenter d'y former les seuls enseignants de langues et on ne pourra pas se limiter à une formation linguistique même poussée des enseignants ou futurs enseignants de mathématiques, d'histoire ou de gymnastique, par exemple. La formation des enseignantes et enseignants à l'enseignement bilingue nécessite au contraire de

travailler en parallèle dans les huit zones de compétence identifiées par Hansen-Pauly et al. (2009) et qui vont de l'identification des besoins des apprenants à la maîtrise des questions de contexte et de culture, en passant par, pour n'en citer que certaines, la connaissance des formes et techniques d'interaction, les habiletés d'évaluation des apprentissages ou les aptitudes à la réflexion personnelle et à la remise en question permanente des planifications effectuées en début de cours. Certes, chacune de ces compétences est déjà au cœur du métier d'enseignant, et elle sera comme telle travaillée en formation même en l'absence de tout projet d'enseignement bilingue ; chacune d'entre elles prend cependant une dimension nouvelle lorsque contenus disciplinaires et formation linguistique des élèves doivent être visés en même temps. C'est peut-être à travers la question de l'évaluation des apprentissages des élèves qu'on se rend le plus facilement compte du surcroît de difficulté qu'introduit l'enseignement bilingue. Comment estimer en effet avec précision la compréhension d'une notion spécifique dans une discipline donnée aussi longtemps que le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement peut constituer un obstacle à sa compréhension ou à sa discussion dans l'évaluation ?

La question de la formation des enseignants à l'enseignement bilingue en appelle immédiatement une autre, tout aussi difficile, celle du choix du matériel didactique sur lequel se baser. Trop d'énergie et de temps sont encore dépensés injustement par les enseignants courageux, à élaborer eux-mêmes un tel matériel, simplement parce qu'on manque encore cruellement des ressources nécessaires et adaptées à un tel enseignement.

Des échanges comme ceux-ci devraient nous permettre d'avancer un peu dans ces deux directions et c'est dans cette attente que je me réjouis d'entendre les propositions des nombreux spécialistes invités, en les remerciant encore une fois par avance d'avoir accepté de venir à Fribourg faire part de leurs expériences et apporter leurs réponses à ces questions déterminantes pour l'avenir de notre région et, je le dirais en toute modestie, des enfants de tout notre pays.

Références

- Blatter, R. (2011). *Enseignants de classes bilingues : Martyrs ou masochistes ?* Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg. Mai 2011.
- Brohy, C. et Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions*. Neuchâtel : CIIP.
- Charpié, N. (2002). *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Freeman, D. (2004). Language, sociocultural theory, and teacher education: Examining the technology of subject matter and the architecture of instruction. In M. R. Hawkins (ed.). *Language learning and teacher education. A sociocultural approach*. Clevedon: Multilingual Matters. 169-197
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research findings. *Canadian Modern Language Review*, 63, 655-688.
- Genesee, F. et Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychologist*, 49, 2, 140-147.
- Hansen-Pauly, M. A. et al. (2009). *CLIL across contexts: A scaffolding framework for teacher education*. Commission européenne : Direction générale pour l'Éducation et la Culture.
- Schwob, I. et Demierre-Wagner, A. (2003). *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. et Serra, C. (1999). *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.

Jean-Luc Gurtner a étudié la psychologie génétique et pédagogique à Lausanne et Genève. En 1984 il obtient un doctorat en psychologie ; en 1994, habilitation en psychologie pédagogique. Il est depuis 1994 professeur ordinaire au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Il a effectué plusieurs séjours de recherche au Canada, aux Etats-Unis et en Angleterre. Ses principaux intérêts de recherche sont la motivation et l'apprentissage, la formation des enseignant-e-s, l'enseignement bilingue et l'utilisation des technologies pour l'enseignement et la formation.



Mots de bienvenue

Roland-Pierre PILLONEL-WYRSCH

Monsieur le Vice-Recteur,
Mesdames, Messieurs,
Chers Collègues,

Si je prends la parole devant vous aujourd'hui au nom du Centre d'Enseignement et de Recherche Francophone pour la formation des enseignantes et enseignants du Secondaire I et II de l'Université de Fribourg, vous permettrez d'utiliser désormais l'abréviation usuelle de CERF, ... si je prends la parole aujourd'hui donc, c'est avec plaisir, mais aussi avec un peu d'anxiété : un centre ayant dans son sigle un « F » pour « francophone » a-t-il le droit de se manifester dans un colloque sur le bilinguisme ? Cette question s'est posée avec une certaine acuité un matin de septembre dernier, quand une lettre de lecteurs dans le journal local s'en prenait au CERF sous le titre : « Fribourg, tu perds ton âme ! ». Qu'avions-nous fait de si grave ? Nous avons mis au concours un poste de secrétaire à 30% et nous demandions de bonnes connaissances de la langue partenaire. Inadmissible aux yeux de ce lecteur qu'un centre francophone ait une telle exigence !

Je trouve un élément de réponse dans un article de l'historien Amin Maalouf. Celui-ci posait la problématique : « Pourquoi, alors qu'avant les croisades, le monde arabe était supérieur à l'occident dans tous les domaines des sciences et de la pensée, s'est-il trouvé à la traîne dans ces mêmes domaines après avoir chasser les Francs de leurs territoires ? ». Il y a bien sûr plusieurs causes, mais Amin Maalouf considère qu'il faut donner une certaine importance à celle-ci : « Alors que l'envahisseur franc a appris l'arabe et pris les éléments de culture de ce peuple, par patriotisme le monde arabe, lui, a considéré comme une trahison d'apprendre la langue de celui qui était considéré comme l'envahisseur. Ainsi, les échanges culturels se sont faits à sens unique. Le vrai patriotisme aurait consisté à tout faire pour se maintenir au plus haut niveau culturel, et donc à apprendre la langue des nouveaux venus et retirer ainsi les fruits d'une culture, même plus fruste à cette époque. »

Et bien, voyez-vous, des deux positions, je préfère celle d'Amin Maalouf à celle du lecteur du journal local. Rassurez-vous : je n'ai guère envie de qualifier quelqu'un d'envahisseur. Mais pour que « Fribourg garde son âme », la première condition me semble être de veiller à ce que nous nous comprenions et que nous comprenions les apports des uns et des autres au développement humain. Alors qu'il doit former les futurs enseignantes et enseignants, chargés donc des générations futures, si le CERF faisait fi d'une telle mission en donnant plus d'importance au F de francophone qu'au E d'enseignement et au R de recherche, c'est lui qui perdrait son âme.

Aussi, ne serez-vous guère étonner de savoir que nous continuerons à donner la possibilité de faire un Bachelor bilingue à nos étudiants en formation pour obtenir le droit d'enseigner au secondaire I. Nous continuerons d'offrir la possibilité de faire un DAES II bilingue pour celles et ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire II. C'est un avantage indiscutable pour cette formation d'appartenir à une Université bilingue. Pourquoi marquer l'autogoal qui consisterait à ne pas en profiter ? Nous continuerons à mettre en stage nos étudiants qui souhaitent enseigner le français comme langue étrangère dans des Cycles d'orientation germanophones et pas seulement dans des classes d'accueil. Nous continuerons à favoriser les échanges linguistiques, pas seulement pour les étudiants, mais aussi dans la formation des enseignants-formateurs. Nous continuerons à travailler sur les particularités des classes bilingues dans nos laboratoires didactiques. Je

n'entends pas faire une liste exhaustive de ce que nous continuerons à faire ; mais il y aurait un manque si je ne précisais pas que nous continuerons à demander à notre personnel administratif des connaissances dans la langue partenaire.

Le bilinguisme dans l'enseignement n'est d'ailleurs de loin pas qu'une question de langues. On ne peut généralement pas purement et simplement traduire des manuels. Il y a des cultures différentes d'approche de telle ou telle discipline. Votre serviteur, qui a eu le privilège d'enseigner la physique dans les premières classes bilingues du canton de Fribourg, est là pour en témoigner. Or, connaître ces différentes approches, ce n'est pas renier la sienne propre : la connaissance de l'autre n'implique pas l'acculturation le changement radical de culture. Mais c'est connaître d'autres points de vue, d'autres approches qui ne peuvent pas forcément être traduites, mais qui, adaptées, peuvent constituer des plus dans la sienne propre. Ce sont toutes ces facettes du bilinguisme qui méritent d'être développées aujourd'hui et demain, ces deux adverbes de temps étant à prendre au sens propre et dans un sens métaphorique.

Roland-Pierre Pillonel-Wyrsh est Directeur du Centre d'Enseignement et de Recherche Francophone (CERF) pour la formation des enseignantes et enseignants du Secondaire I et II de l'Université de Fribourg.



Begrüßungsworte

Christine LE PAPE RACINE

Sehr verehrte Anwesende

Der Titel der heutigen Veranstaltung (20.11.2010) heisst *apprentissage bi- plurilinge à tous les degrés de la formation*.

Ich freue mich, Sie heute hier in Freiburg begrüßen zu dürfen, wo wir schon gestern sehr herzlich empfangen und von Herrn Prof. Gurtner, Vize-Rektor der hiesigen Universität, begleitet wurden.

Zwei Themenbereiche möchte ich dem heutigen Tag vorausschicken:

- Einmal eine Reflexion über die Entwicklung der APEPS in den letzten Jahren,
- Zweitens einen Versuch, Teile der aktuellen Situation in der Bildungslandschaft zu erfassen.

Die APEPS wurde 1994 mit der Absicht gegründet, den mehrsprachigen Unterricht zu fördern. Bereits damals ging es nicht nur um bilingualen, sondern in weiser Voraussicht bereits um mehrsprachigen Unterricht, siehe auch den Namen *plurilingua* in der Internetadresse.

Seither hat der Vorstand jährliche Tagungen, meistens mit Schulbesuchen verbunden, angeboten, und nicht nur alle zwei Jahre, wie es in den Statuten steht.

Die Tagungen sind eine Plattform für alle interessierten Personen aus der gesamten Schweiz und aus dem Ausland. Das Ziel ist die Vernetzung von Menschen mit verschiedenen institutionellen Aufgaben, über die Landessprachen und weitere Sprachen und über alle schulischen Altersstufen hinweg, dies in ungezwungener Zusammenarbeit zwischen ausgewiesenen Experten und Expertinnen, Interessierten und jungen Menschen, die das berufliche Leben noch vor sich haben.

Ein grosses Anliegen ist aufzuzeigen, dass es keine Theorie ohne Praxis gibt und umgekehrt. Forschende erklären ihre Resultate und stellen sie der Diskussion. Wir versuchen offen zu bleiben für Unübliches, Innovatives, Unkonventionelles, Unerwartetes, suchen andere Wege in unterschiedlichen Konstellationen und ermöglichen Begegnungen.

Vor allem die persönlichen Begegnungen sind uns wertvoll.

Wir versuchen, unsere Anliegen in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu stellen und einen Beitrag zu leisten für die Entwicklung der Unterrichtsqualität in unserem Bildungssystem. Die Tagungen finden zum Kennenlernen der verschiedenen sprach- und kulturellen Regionen immer an andern Orten statt, wo wir auch etwas von der lokalen Kultur erfahren. Unsere Tagungen sollen gastfreundlich, herzlich und vergnüglich sein.

Gestern haben sich an die 90 Personen in sieben Ateliers intensiv aus verschiedenen Perspektiven mit dem bilingualen Unterricht befasst. In einer Art Standortbestimmung kann man sagen, dass wir nun allmählich Fortschritte sehen in den Kenntnissen und Reflexionen über die Methoden des immersiven, bilingualen, CLIL-EMILE Unterrichts und wie er sonst noch heisst.

Die positiven nationalen und internationalen Erfahrungen an den Gymnasien, die nun vielfältig nachgewiesen wurden, strahlen in einem gewissen Sinn auf andere Schulzweige aus (vgl. das voraussichtlich im Mai 2011 in Kraft tretende EDK-Profil für Ausbildungsinstitutionen, die eine zertifizierte Ausbildung anbieten wollen).

Unterstützung erhält die Idee des zweisprachigen Unterrichts auch von anderer Seite: Die grosse Mobilität der Menschen in Europa führt zur Auseinandersetzung in der Europäischen Union und im Europarat, die viele Mittel einsetzen für die Idee der Förderung und Anerkennung der Mehrsprachigkeit. Von der Makro- bis zur Nanoebene in den Bildungssystemen oder umgekehrt, bottom-up, wird die Bedeutung von Sprache, von Sprachen generell diskutiert, so z. B. 2009 auch von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die Auseinandersetzung über die Bedeutung der Mundart zeugt ebenfalls von einer Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit.

Der Gedanke der Mehrsprachigkeit setzt sich allmählich durch, seit einigen Jahren in der Spracherwerbsforschung und in der Sprachendidaktik, wo aktuell die Mehrsprachigkeitsdidaktik Fuss fasst. Die Schule steht somit immer näher an der Schwelle vom monolingualen zum plurilingualen Habitus.

Dabei dürfen wir nicht vergessen, dass andere Kontinente schon lange nichts Anderes gekannt haben, und die europäische Entwicklung nichts Besonderes ist.

Wenn man mitten im Geschehen steht - es liesse sich ab und zu auch ein Vergleich mit einem Sturm ziehen - kann man die Orientierung verlieren. Unsere Zusammenkunft soll auch dazu dienen, aus einem gewissen Abstand heraus einen Überblick zu gewinnen in den äusserst komplexen Fragen. Damit wollen wir uns konstruktiv einbringen zum bestmöglichen Wohle aller differenten Interessen.

Ich diesem Sinn wünsche ich Ihnen einen bereichernden Tag.

Prof. Christine Le Pape Racine ist Co-Leiterin der Professur Französischdidaktik am Institut Primarstufe der PH FHNW und forscht auf dem Gebiet der Didaktik der Mehrsprachigkeit und dem bilingualen/immersiven/CLIL-EMILE Unterricht, dies vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung einer den jeweiligen Bedingungen angepassten Immersionsdidaktik. Sie ist Präsidentin der APEPS seit 2006.

L'enseignement bilingue en Bade-Wurtemberg – Quelle formation pour les enseignants ?

Olivier MENTZ

La présente contribution traite de la formation en Bade-Wurtemberg pour les enseignant-e-s qui veulent se dédier à l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue seconde.¹ Dans un premier temps, je vais décrire brièvement le système éducatif du Bade-Wurtemberg afin de pouvoir mieux situer ce principe d'enseignement. Ensuite, je présenterai l'immersion à l'école primaire, puis les modèles d'enseignement bilingue pour le niveau secondaire. La dernière partie de cet article est consacrée aux compétences dont doit disposer un-e enseignant-e pour l'enseignement bilingue ainsi qu'à la formation des enseignant-e-s.

1. Le système éducatif en Bade-Wurtemberg

Il faut être conscient que, lorsque l'on parle de système éducatif en Allemagne, il faut en fait analyser seize systèmes, c'est-à-dire autant de systèmes que de *Länder*. Concrètement, ceci veut dire que chaque *Land* possède son propre système éducatif, car l'autonomie – et ainsi la souveraineté culturelle des *Länder* – est définie dans la Constitution allemande, le *Grundgesetz*. Toutes les réflexions dans cette contribution ne concernent donc que le *Land* de Bade-Wurtemberg. Évidemment, un transfert vers tout autre système éducatif est possible.

Après le jardin d'enfant – qui n'est pas obligatoire bien que le *Land* possède un plan d'orientation d'apprentissages pour la dernière année – suit la formation primaire. Celle-ci débute en règle générale à l'âge de six ans et dure quatre ans. Pendant ces quatre ans, les élèves abordent en majorité de manière interdisciplinaire des sujets divers. De plus, ils apprennent une langue étrangère à partir de la première année, la classe 1. Il s'agit du français le long du Rhin² ainsi que de l'anglais dans l'autre partie du *Land* (cf. aussi ch. 2).

En ce qui concerne la formation secondaire – elle est divisée en trois piliers : la *Hauptschule / Werkrealschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*.³ L'idée sous-jacente est de former les jeunes apprenants selon leurs compétences.⁴ Prenant en considération l'hétérogénéité du développement individuel, les trois piliers sont – en règle générale – perméables ce qui veut dire qu'un changement d'un type d'école vers un autre est toujours possible, dans certaines conditions. Le *Gymnasium* mène les élèves vers le baccalauréat allemand, le *Abitur*, qui donne accès à l'enseignement supérieur. Les autres piliers se terminent par des brevets intermédiaires et mènent à des orientations de formations professionnelles.⁵

¹ Pour faciliter la lecture, nous utiliserons par la suite la notion d'« enseignement bilingue » pour cette forme d'enseignement.

² Il s'agit ici de la soi-disant « Rheinschiene ».

³ Depuis 2012, dû au nouveau gouvernement vert et social-démocrate du *Land*, un quatrième pilier a été introduit, la *Gemeinschaftsschule*, qui représente un type d'établissement scolaire à tronc commun.

⁴ Ce système scolaire est très contesté en Bade-Wurtemberg et le nouveau gouvernement veut le modifier. Cependant, ceci n'est pas contenu de cet article.

⁵ Pour plus d'information sur le système scolaire, cf. www.eurydice.org.

2. « L’immersion » au niveau primaire et les modèles bilingues pour le secondaire

2.1 Le niveau primaire

Depuis 2004, l’apprentissage de la langue étrangère est obligatoire dès la classe 1.⁶ Cet enseignement se fait sur la base de deux heures par semaine et de manière spiralaire dans le temps, dans les contenus ainsi que dans le processus langagier. Les programmes définissent divers champs de sujets qui sont enseignés dans les disciplines non linguistiques et qui peuvent faire sujet de traitement en langue française ou anglaise, les actes de paroles devant toutefois provenir du vécu des enfants (cf. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2004, 72-73 et 86-87).

Le principe de base de cet enseignement est l’apprentissage immersif-réflexif ou intégratif-réflexif. Que veut exactement dire ce terme technique ? Le terme d’immersion implique l’idée d’une langue en interaction, c’est-à-dire en situations concrètes et authentiques ayant l’acte langagier comme réel acte d’information. La langue, ici, fait fonction de service. On l’utilise pour organiser des cours, pour transmettre des contenus et aussi pour négocier des situations d’apprentissage. Ceci est réalisé par l’intégration de la langue dans l’enseignement des disciplines non linguistiques.

Cependant, les programmes exigent davantage. Ils demandent une réflexion sur la langue, motivée et initiée par l’enseignant-e. Le langage utilisé en cours permet une compréhension des aspects linguistiques correspondants à l’âge et à l’apprentissage de l’élève – il s’agit de parler de la langue. Ainsi, les élèves n’apprennent pas seulement des contenus et la langue étrangère, mais ils acquièrent également une sensibilité pour la langue.

2.2 Le niveau secondaire

En Allemagne, l’enseignement bilingue existe depuis la fin des années 1960. Au niveau national, au moins onze langues cibles sont concernées actuellement, et environ 380 établissements scolaires offrent une filière bilingue. Bien plus d’établissements proposent un enseignement bilingue sous forme de modules. En règle générale, lors des premières années d’apprentissage la première langue étrangère (dénommée *L2*) obtient un renforcement du nombre d’heures d’enseignement, puis une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) sont enseignées dans cette *L2*. En Bade-Wurtemberg, les langues cibles sont l’anglais, le français et l’espagnol. Toutes les DNL sont utilisées pour l’enseignement bilingue. Cependant, l’offre et les expériences sont diversifiées selon les types d’école et les langues cibles.

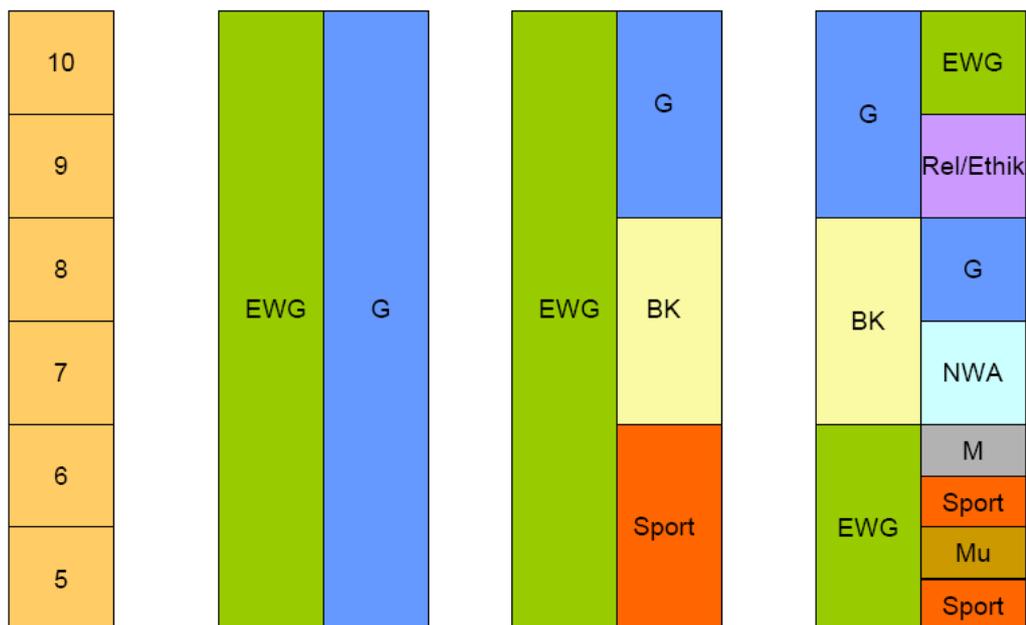
Les modèles possibles varient. A côté des filières bilingues, c’est-à-dire les établissements scolaires qui proposent l’enseignement bilingue dès la classe 5, il y a des établissements qui offrent des modules bilingues à partir du niveau secondaire.

Pour le niveau *Realschule*, les modèles suivants ont été autorisés en 2010 (cf. Tab. 1).⁷

⁶ Il faut préciser que l’enseignement du français en tant que langue du voisin existe le long du Rhin depuis les années 1980 déjà (cf. Fäcke 2010, 106).

⁷ En mai 2011, le Ministère de l’éducation a signalé que la variante 3 (tout à droite) ne sera plus proposée par les *Realschulen*. La raison en est la difficulté de la variété qui pose problème au niveau de la qualification des enseignant-e-s. Cette variante nécessite un établissement scolaire où tous les enseignants possèdent une formation spécifique.

Tab. 1 : Modèles bilingues pour la *Realschule*



Les disciplines doivent être comprises comme exemple. D'autres filières sont également possibles. EWG = géographie, économie, éducation civique ; G = histoire ; BK = arts (plastiques) ; Rel/Ethik = religion / éthique ; NWA = sciences naturelles ; M = mathématiques ; Mu = musique
Source : Ministère de l'Éducation du Bade-Wurtemberg 2010.

3. Les compétences des enseignant-e-s

Pour pouvoir accomplir leurs tâches dans le cadre de l'enseignement bilingue, les enseignant-e-s doivent posséder une série de compétences qui me semblent indispensables.

- *Compétences disciplinaires*

Puisque l'enseignement bilingue est tout d'abord l'enseignement d'une DNL, les méthodes et les contenus ainsi que les compétences des DNL elles-mêmes sont à prendre en considération. Dans le processus éducatif, les besoins des DNL sont donc la base de toute réflexion. Pour cette raison, les enseignant-e-s ont besoin de compétences disciplinaires de haut niveau. Ceci englobe des compétences méthodologiques (p. ex. la lecture de cartes pour la géographie, l'histoire, la politique, etc.; la création et la lecture de diagrammes climatiques pour la géographie ; les méthodes d'analyse de caricatures en politique ou en histoire) aussi bien que des connaissances au niveau des contenus.

- *Compétences linguistiques*

Il est indispensable que les enseignants aient un niveau linguistique très élaboré de la langue cible. L'idéal est une compétence qui corresponde au moins au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cependant, il ne suffit pas d'être compétent en langue mais il est aussi important d'instrumentaliser les méthodes de l'enseignement des langues dans certaines situations d'apprentissage bilingue. Par exemple, il semble utile de connaître des techniques de visualisation, de sémantisation, de transferts linguistiques.

▪ *Compétences conceptuelles*

En reliant les DNL et les langues (maternelles et cible) le domaine des concepts devient important. Le lexique disciplinaire s'apprend toujours en contexte afin de pouvoir différencier le lexique spécialisé du lexique quotidien. Pour comprendre la terminologie des DNL il est important que les enseignant-e-s soient capables de contextualiser et de conceptualiser le lexique. L'apprentissage de concepts est un domaine très complexe. Le processus d'apprentissage lexical est un processus qui mène de l'appropriation d'un mot à la compréhension d'un concept : *learn a word = understand a context = reflect a concept*. Il s'agit ici de comprendre que certains termes techniques sont utilisés de manière différente dans des langues différentes. Tandis qu'en allemand, p. ex. le terme (*tropischer*) *Regenwald* représente un concept climatographique-phénoménologique, le terme français « forêt tropicale » représente un concept plutôt climatographique-topographique. Ici, il y a donc un lieu réel et authentique pour un apprentissage interculturel.

Les enseignant-e-s engagés dans des modèles bilingues doivent donc être conscients de ces concepts disciplinaires et doivent être en mesure de présenter un scénario d'enseignement qui permette aux élèves de comprendre les concepts contextualisés.

▪ *Compétences culturelles européennes*

Outre les compétences nommées ci-dessus, il nous semble important de reconnaître que des langues sont toujours aussi des domaines de cultures. Il est donc nécessaire que les enseignants possèdent aussi une littéralité culturelle, dans nos régions, une littéralité culturelle européenne. Ceci implique une compréhension de la multiculturalité de notre continent, de posséder une ouverture d'esprit pour une approche multiculturelle qui vise aussi à la précision d'une identité culturelle. Une telle littéralité culturelle n'est pas synonyme d'ethnocentrisme mais conçoit l'Europe dans son importance globale.

4. Quelle formation ?

L'Université des Sciences de l'Éducation Freiburg et l'École Supérieure de Pédagogie Karlsruhe offrent depuis le semestre d'hiver 1998/99 un cursus spécifique bilingue de formation pour les enseignant-e-s du primaire et du secondaire, le *Europalehramt*.⁸ Ce cursus dure huit semestres (par rapport à six semestres pour le primaire et sept semestres pour le secondaire dans les cursus réguliers) et se termine par le premier examen d'état et une maîtrise. Le *Europalehramt* se différencie des études régulières à plusieurs niveaux.

4.1 Différences par rapport aux études régulières

Avant de pouvoir s'inscrire pour ce cursus, tous les candidats doivent passer un examen d'entrée dans la langue cible. Il s'agit de faire preuve d'un niveau linguistique au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette nécessité est compréhensible parce que tous les cours de la discipline majeure (la langue cible, l'anglais ou le français) sont offerts en langue cible. De plus, comme déjà mentionné plus haut, puisque nous estimons qu'un enseignant pour le bilingue doit être très compétent en langue cible, il vaut mieux commencer dès le début avec l'épreuve linguistique. L'examen d'entrée a lieu une fois par an. Chaque année, environ 100 candi-

⁸ Depuis le semestre d'hiver 2011/12, la *Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* propose également ce cursus de formation.

dat-e-s s'inscrivent pour l'examen en langue française (pour obtenir une des 40 à 50 places d'étude) et environ 250 pour celui en langue anglaise (pour obtenir une des environ 100 places d'études).

Tous les étudiants doivent passer au moins un semestre obligatoire à l'étranger. Au départ, ce semestre avait comme objectif une amélioration des compétences linguistiques dans la langue cible ainsi qu'une augmentation d'une compétence culturelle d'un pays de langue cible. Entre-temps, les objectifs ont changé. Actuellement, il s'agit de faire connaissance d'un pays et d'une culture européenne indépendamment de la langue cible choisie pour les études. L'idée sous-jacente est une amélioration de la littéralité culturelle européenne dans l'objectif de disposer de futurs enseignants qui s'investissent pour un développement européen.

Lors de ce semestre à l'étranger, les étudiants doivent suivre des cours à l'université accueillante. Pour le choix des cours, ils ont une grande liberté.

Finalement, les étudiants du *Europalehramt* ont quatre à cinq modules supplémentaires par rapport aux études régulières. Ces modules concernent l'enseignement bilingue et les études culturelles européennes (cf. chapitre 4.2 et 4.3). Les examens de ces modules font partie des notes pour l'examen final. De plus, les étudiants doivent passer un examen oral de vingt minutes sur l'enseignement bilingue, et un quart d'heure de l'examen oral en DNL s'effectue en langue cible.

4.2 Modules de formation *Bilinguales Lehren und Lernen*

Les modules concernant le domaine de l'enseignement bilingue *Bilinguales Lehren und Lernen* (= *BLL*) consistent en cours de base (plutôt orientés vers la théorie) et en cours d'approfondissement. Les cours de base I traitent des fondements politiques et psycholinguistiques de l'enseignement bilingue ainsi que des modèles d'enseignement. Il s'agit ici de comprendre les résultats de recherches psycholinguistiques sur les théories d'enseignement bilingue, de connaître l'histoire de l'enseignement bilingue en Allemagne et en Europe, d'être conscient du rôle de l'immersion (issue du Canada et d'autres régions du monde) pour cette histoire et d'être sensibilisé à la dimension politique actuelle en Bade-Wurtemberg et en Allemagne.

Les cours de base II se consacrent d'une manière plus approfondie aux aspects didactiques et méthodologiques de l'enseignement bilingue. On traite ici des questions comme par exemple : Quels sujets traiter en bilingue ? Quelles méthodes utiliser ? Comment créer un cours de DNL bilingue ? Quelles DNL se prêtent pour un enseignement bilingue ? Pourquoi enseigner de manière bilingue ? Comment distinguer langage quotidien et langage spécialisé (surtout si les termes techniques de DNL sont utilisés dans les deux variantes) ?

Dans le domaine de l'approfondissement on trouve plusieurs cours plutôt orientés vers la pratique dans lesquelles les étudiants analysent du matériel existant avec l'objectif de définir des critères pour de bons supports bilingues. Ayant trouvé ces critères, les étudiant-e-s créent leur propre matériel d'enseignement. De plus, un cours est consacré à la réalisation d'un projet bilingue en classe. Les étudiant-e-s créent le projet, préparent le matériel et réalisent le projet. Ensuite, ils présentent le projet et les résultats dans le cadre d'un examen écrit et oral. D'autres cours d'approfondissement traitent du lexique spécialisé ou de l'utilisation des TIC dans l'enseignement bilingue.

4.3 Modules de formation *Europäische Kulturstudien*

Le deuxième pilier de la formation est le domaine des études européennes (*Europäische Kulturstudien* = EKS). Dans ce cadre, les étudiant-e-s ont deux (niveau secondaire) à trois modules (niveau primaire) à effectuer. La différence ne s'explique pas par la nécessité (car les contenus des trois modules seraient importants pour tous les étudiant-e-s) mais plutôt par des aspects structurels : Pour la formation *Europalehramt* au niveau secondaire, il n'y a qu'un semestre supplémentaire, alors que pour celle du primaire il y en a deux par rapport aux filières d'études régulières.

Contrairement aux modules sur l'enseignement bilingue, les modules EKS ne sont pas superposés. C'est-à-dire que l'ordre des études n'est pas important dans ce domaine.

Un premier module se consacre aux études européennes au sens large. Les étudiant-e-s obtiennent d'abord un aperçu des diverses perspectives sur l'Europe. Ces perspectives sont des accès par le biais de la géographie, de l'histoire, de la politique, des religions, etc. Lors de la conception de base de ce cours (plutôt magistral) les collègues ont été guidés par la question suivante : « Qu'est-ce qu'un-e étudiant-e, qui n'étudie pas ma discipline, devrait avoir comme connaissance de base dans mon domaine concernant l'Europe s'il étudie *Europalehramt* ? » Après avoir suivi ce cours de base, les étudiants ont le choix d'approfondir leurs études européennes dans une des disciplines au choix.

Un deuxième module (celui qui est proposé aux étudiant-e-s pour le primaire) traite des influences réciproques dans les domaines de la littérature, le théâtre, le cinéma, les arts, la musique, le sport en Europe. Il s'agit ici d'un module conçu en projet. Les étudiants ont la tâche de se consacrer pendant un semestre à un aspect culturel de l'Europe et de préparer une exposition de leurs résultats. Chaque semestre, lors de la semaine d'orientation, les étudiant-e-s présentent leurs résultats à un public intéressé – et surtout à un nombre croissant d'élèves du primaire. Le projet nécessite 180 heures de travail par étudiant-e.

Le troisième module – qui est également destiné à tous les étudiants de la filière *Europalehramt* – est intitulé « Vie, profession et éducation en Europe ». Il porte sur la comparaison des systèmes éducatifs et de formation dans les pays européens, sur une comparaison de la vie et des professions en Europe ainsi que sur l'intégration européenne.

5. Conclusion

Depuis 1998, plus de 2500 jeunes personnes ont fait ces études à Freiburg i. Br. ou à Karlsruhe et ont pu intégrer le système scolaire du *Land*. Les objectifs primordiaux de notre formation – une capacité très élaborée de réflexion et de transfert de connaissances – ont été atteints par la majorité d'entre eux. Les écoles nous rapportent une très grande satisfaction en ce qui concerne la formation de ces enseignant-e-s pour le système bilingue.

Malheureusement, lors de la dernière réforme des formations des enseignant-e-s pour le primaire et le secondaire I (donc les types de formation que nous effectuons dans nos universités), le Land du Bade-Wurtemberg n'a pas vu la nécessité de maintenir la haute qualité de cette formation. Bien que les établissements scolaires pour lesquels nous formons nos étudiant-e-s soient appelé-e-s à augmenter leur potentiel bilingue et que le nombre d'enseignant-e-s avec une formation bilingue de haute qualité ne suffise pas dans les écoles, le Land a réduit le volume de points ECTS d'environ 45 dans le système actuel à 18 ou 20 dans le système à venir. Cependant, nous avons réussi à modifier le système de manière à maintenir les éléments les plus importants et valorisants des modules BLL et EKS et à rendre ainsi la formation des enseignant-e-s *Europalehramt* plus réflexive que ce qu'elle ne l'était auparavant.

Références

Fäcke, Christiane (2010). *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004). *Bildungsplan für die Realschule*. Stuttgart: MKJS.

Olivier Mentz est professeur à l'Université des Sciences de l'Education de Fribourg en Brisgau. Ses recherches portent sur l'enseignement immersif et bilingue, la didactique du FLE, ainsi que les études européennes. Ses enseignements concernent les mêmes domaines, ainsi que le travail sur scène.



Les filières bilingues de l'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre

Eddy BENEY

1. Présentation de l'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre

L'École de Commerce et de Culture Générale (ECCG) de Sierre a vu le jour il y a plus de 80 ans sur la colline de Goubing. Elle compte 446 élèves, répartis dans 21 classes (dont 9 bilingues) et accompagnés par 44 professeurs (année scolaire 2010-11). Pour faire face à la forte augmentation des effectifs de ces dernières années, le bâtiment principal s'est enrichi d'un pavillon sur la colline de Goubing pouvant accueillir quatre salles de classe et des locaux de l'ancienne École d'Informatique à la rue Max Huber au centre-ville.



L'École de Commerce et de Culture Générale de Sierre

Au fil du temps, de nombreux changements ont permis à l'ECCG de s'adapter à l'évolution constante de la société et de coller au mieux aux besoins et aux réalités socio-économiques actuelles. Ainsi, en 1998, l'école a mis en place un horaire continu (une heure de pause à midi) et créé une cantine, permettant aux étudiant-e-s de rejoindre tôt leur domicile et de pouvoir ainsi s'adonner à des activités de loisir et de sport sans perturber leurs études.

Ce nouveau système a été introduit pour permettre la création de filières bilingues nouvelles dans les voies de formation amenant au diplôme de commerce (DC) et à la maturité professionnelle commerciale (MPC) : les classes sont en effet composées d'élèves francophones et germanophones et le programme se divise selon les matières entre les langues de Molière et de Goethe. Immersion, travail en tandem avec un étudiant de la langue partenaire, professeurs de langue maternelle française et allemande : toutes les conditions sont réunies pour permettre à la jeunesse de notre canton de véritablement profiter de la particularité linguistique du Valais. Ces filières bilingues de l'ECCG de Sierre sont proposées également, depuis 2008 aux domaines santé-pédagogie et social-pédagogie de l'école qui débouchent sur un certificat en trois ans et une maturité spécialisée (MS) en quatre ans. Ce ne sont donc ni les défis ni les possibilités de développement qui manquent.

2. La particularité du tandem dans les filières bilingues

Dans les filières bilingues, les matières sont réparties équitablement entre les deux langues : les mathématiques, la biologie et les sciences humaines et religieuses et l'éducation physique sont enseignées en français alors que les Techniques Quantitatives de Gestion (TQG), l'économie d'entreprise et le droit, l'histoire et la géographie et la psychologie le sont en allemand.

Ce type d'enseignement nécessite une organisation particulière des classes et du travail des élèves. Durant les cours, des groupes (en général un francophone et un germanophone) sont ainsi créés afin de permettre aux élèves de s'entraider dans la compréhension de la langue et de la matière, de se motiver et de réviser ensemble. C'est ce que l'on appelle le travail en tandem.

Durant les cours de français et d'allemand, les élèves des filières bilingues sont regroupés en fonction de leur langue maternelle.

3. Bilan des filières bilingues

L'expérience de dix ans des filières bilingues mises en place à Sierre a démontré de nombreux avantages pour les étudiant-e-s qui :

- développent des connaissances et des compétences dans la langue partenaire
- s'approprient de nouvelles stratégies d'apprentissage
- partagent leur savoir et leurs compétences
- acquièrent le sens des responsabilités et de la collaboration grâce aux tandems
- apprennent l'autonomie
- assument des responsabilités de coaching et d'entraide
- se motivent mutuellement
- font connaissance de l'autre culture
- créent des liens d'amitié durables avec des personnes de l'autre région linguistique du canton
- s'ouvrent à la nouveauté.

Bibliographie

Lattion, M. (2009). *Les cursus de formations bilingues en Valais. Travail de Maturité professionnelle commerciale*. ESC bilingue – Sierre.

Eddy Beney est directeur de l'Ecole de Commerce et de Culture Générale de Sierre (VS). Il s'engage pour les filières bilingues au niveau professionnel.



Zweisprachiger Unterricht und Immersion: Mythen und Realitäten

Ines RITTER

Christine LE PAPE RACINE

Im Plenarvortrag von Ines Ritter (APEPS-Vorstandsmitglied) und in der anschliessenden Diskussion im Plenum, geführt von Christine Le Pape Racine und Ines Ritter, standen Mythen und Realitäten über den bilingualen Unterricht zur Debatte. Im Folgenden werden die Resultate der Diskussion zusammengefasst.

1. Die Überbelastung der Lernenden und der Lehrpersonen

Der *Mythos* der Überbelastung der *Schülerinnen und Schüler* durch die verlangte Doppelleistung beim Erwerb des Fachwissens in der Zweitsprache (L2) entpuppt sich in der *Realität* mehrheitlich als bessere Aufmerksamkeit im Unterricht und gesteigerte Lernmotivation der Lernenden. Wie stark Lernende belastet werden, hängt nicht nur von der immersiven Situation ab, sondern auch von den allgemein didaktischen und pädagogischen Qualitäten des Unterrichts gemäss den Vorgaben von "good practice", die da sind:

1. Klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses
2. Intensive Nutzung der Lernzeit
3. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen
4. Methodenvielfalt
5. Intelligentes Üben
6. Individuelles Fördern
7. Lernförderliches Unterrichtsklima
8. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche
9. Regelmässige Nutzung von Schülerfeedbacks
10. Klare Leistungserwartungen und -kontrollen (vgl. Meyer, 2003:2).

Die Lernenden werden zwar einerseits während des Unterrichts in ihrer Konzentration stark gefordert, was aber andererseits zu einer gezielteren Aufmerksamkeit und damit zu einer tieferen Verarbeitung und einer Verknüpfung mit bereits bekannten Inhalten des Stoffes führt. Das dadurch erzielte grössere Zufriedenheitsgefühl sowie das entstehende Selbstvertrauen stärken wiederum die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Erfolgserlebnisse sind der grösste Motor der Motivation und bewirken im Gegensatz zu einem *circulus vitiosus* eine Abnahme von disziplinarischen Schwierigkeiten und führen zu einer stressfreieren Atmosphäre (Stern et al., 1999, Elmiger et al., 2010, Stebler/Maag Merki, 2010).

Der *Mythos* der Überbelastung der *Lehrpersonen* durch Mehraufwand entspricht teilweise der *Realität*, weicht aber nach einer zugegebenermassen arbeitsintensiveren Einführungsphase der immersiven Methode und des fachspezifischen Vokabulars der *Realität* eines effizienteren, schülerorientierteren, didaktisch präziseren, kleinschrittigeren und kommunikativeren Unterrichts. Dieser wird durch motivierte, leistungswilligere Schüler und Schülerinnen und sichtbare Leistungen belohnt – ein Vorteil für die Lehrperson, denn diese braucht weniger Zeit und Energie, Motivation zuerst aufzubauen (Badertscher/Bieri, 2009; Stebler/Maag Merki, 2010). Dieser Aspekt kann jedoch auch eine nicht beabsichtigte aufkommende Konkurrenz zwischen den herkömmlich und den immersiv unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen bewirken. Eine umsichtige und vorausschau-

ende Projektführung mit einer allseitig guten Kommunikation und Verständigung kann auch diese Klippe umschiffen.

2. Bilingualer Unterricht ist elitär

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Zielgruppe, und damit verbunden sind die Zulassungsbedingungen zum Immersionsunterricht. Die *Realität* zeigt, dass es ein *Mythos* ist, den bilingualen Unterricht nur leistungsstarken Schülern zuzutrauen, da auch sprachlich weniger kompetente Lernende durch die fachliche Lektüre und die gehörten Inhalte zum Sprechen und Schreiben in der Zweitsprache angeregt werden. Es müsste auch ernsthaft in Erwägung gezogen werden, vor allem fremdsprachlich noch weniger kompetenten Lernenden, in der Mehrzahl männlichen Jugendlichen, die Chance zu geben, in der Fremdsprache schneller Fortschritte zu machen, denn über das Interesse am Fach erleben auch die Fremdsprachenkenntnisse wie beiläufig einen Aufschwung. Gerade Jugendliche, die in einem Fach ausserordentliche Leistungen erbringen, sollten auch Fremdsprachen lernen, damit sie später schneller eine Karriere aufbauen können, dies vor allem in Mangelberufen, wie z.B. Ingenieurinnen und Ingenieure (Stebler/Maag Merki, 2010: 197). Allerdings muss in dem Fall die Immersionsdidaktik angepasst werden, d.h. vor allem zu Beginn des immersiven Unterrichts nach Bedarf verlangsamt vorgehen, so lange, bis sich eine gewisse Normalität eingestellt hat und dann das Tempo gesteigert werden kann. Dies gilt für alle Altersstufen und nicht nur für Gymnasien.

3. Der Qualitätsverlust der Schulsprache

Eine häufig erwähnte Befürchtung auch seitens der Elternschaft bleibt der *Mythos* des allgemeinen Qualitätsverlustes der Schulsprache durch immersiven Unterricht, wenn wegen des immersiven Unterrichts Schulsprachlektionen gestrichen werden. Die *Realität* zeigt jedoch auch hier wiederum, dass Immersionsunterricht die Fokussierung auf grammatikalische Strukturen der Erst- oder Schulsprache fördert und ausserdem die unterschiedlichen Ausdrucksweisen in der Fremdsprache zu einem besseren Verständnis der Schulsprache führen (Maier, 2005; Le Pape Racine, 2007; Lamsfuss-Schenk, 2008; Gajo/Berthoud, 2008). In Kanada haben umfangreiche Untersuchungen ergeben, dass sogar bei einer schulischen totalimmersiven Situation (Unterricht auf Französisch) die Erstsprache Englisch, die auch die Umgebungssprache war, nicht gelitten hat (Lambert/Tucker, 1972: 116-118, 48.). Bei dieser Befürchtung wird allerdings in Europa, insbesondere in der Schweiz, die reale Sprachkompetenz in der Schulsprache wenig in Betracht gezogen (es fehlen auch noch europäisch standardisierte Niveaus), und es wird generell von homogeneren Kenntnissen der Schulsprache ausgegangen, was aber in vielen Regionen heute migrationsbedingt immer weniger der Fall ist. Auch spielt beim Vergleich der zwei Sprachen (der Schul- und der Immersionssprache) das Alter eine wesentliche Rolle, denn im vorschulischen und frühen schulischen Alter hat der Begriffsaufbau erst begonnen (BICS), der fachspezifische Begriffsaufbau (CALP) aber noch in keiner Sprache.

Der Einfluss des Lernens von zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule auf die Schulsprache, unabhängig davon, ob als immersiver oder als Fremdsprachenunterricht, ist im Zusammenhang mit der schulischen Dreisprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik ebenfalls von Interesse (Hänni Hoti/Wicki, 2010). Empirische Studien sind im Gange.

4. Die Qualität der Kompetenzen der Lernenden in den Sachfächern

Auch die Befürchtung, dass die Kenntnisse im Sachfach leiden würden oder nur oberflächlich blieben, lässt sich nach zahlreichen Untersuchungen nicht mehr rechtfertigen. Die Untersuchungen bestätigen einerseits die Leistungen und liefern andererseits auch Erklärungen für das verständlicherweise paradoxe Phänomen (Le Pape Racine, 2007; Serra, 2007; Mehisto, 2008; Badertscher, 2009; Stebler/Maag Merki, 2010 u.a.). Selbstverständlich kann es auch im immersiven wie in jedem anderen Unterricht zu einer unglücklichen Verbindung von mehreren negativen Faktoren kommen, die aber nicht direkt etwas mit der Methode zu tun haben müssen.

5. Die Nichtfokussierung auf eine korrekte Zielsprache

Es wurde auch die mögliche Nichtfokussierung auf eine korrekte Zielsprache diskutiert. Der bewusste Umgang mit Korrektheit ist zwar auch im immersiven Unterricht anzustreben, Voraussetzung wären gute Sprachkenntnisse der Lehrperson und eine Ausbildung im Umgang mit Sprachfehlern, was aber bisher noch nicht in allen Projekten gewährleistet ist. Im Vordergrund muss die Vermittlung des Inhaltes stehen, d.h. das neue Fachwissen. Fehler, die diese Verständigung nicht beeinträchtigen, sind vorerst einmal sekundär. Mittels der authentischen Texte, welche die Lernenden bearbeiten müssen, haben sie Vergleichsmöglichkeiten und können die Sprache einerseits selbstgesteuert lernen. Die Lernenden haben andererseits in der Regel (ausser in den Berufsschulen) parallel zum Immersionsunterricht auch Fremdsprachenunterricht und daselbst gute sprachliche Modelle oder Vorbilder, die regelmässig auf die sprachliche Form achten. Wenn die Sprach- und Immersionslehrpersonen zusammenarbeiten, können sehr produktive Synergien entstehen.

Abschliessend herrschte mehrheitlich ein Konsens über den Sinn und die Notwendigkeit, bilingualen oder immersiven Unterricht auf allen Stufen für alle Lernenden zu fördern und die auftretenden Probleme vor Ort allenfalls mit Hilfe von Expertinnen und Experten zu lösen. Allerdings sollte es so bald wie möglich institutionalisierte und zertifizierte Ausbildungsmöglichkeiten geben.

Literatur

Badertscher, H.; Bieri Th. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt Verlag.

Elmiger, D.; Näf, A.; Reynaud Oudot, N.; Steffen, G. (2010). *Immersionsunterricht am Gymnasium - Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*. Bern: HEP Verlag.

Gajo, L.; Berthoud, A.-C. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. Rapport final*. Genève: Université de Genève.

Haenni Hoti, A.; Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts*. PH Zentralschweiz Luzern. www.zebis.ch/Unterricht [16.4.2012].

Lambert W. E.; Tucker G. R. (1972). *The Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lamsfuss-Schenk, St. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht*. Ort: Verlag, 278-279.

Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 2, 156-167.

Maier, A. (2005). *Analyse linguistique et didactique de documents authentiques susceptibles d'être utilisés en module bilingue de biologie. Le chien en 5. Klasse au Gymnasium au Bade-Wurtemberg*, Strasbourg: Université de Strasbourg. Mémoire de DEA.

Mehisto, P.; Marsh, D.; Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10, 36-43.

www.olev.de/good-practice/Lehre/guter_Unterricht.htm [15.4.2012].

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, special issue, 10, 5, 582-602.

Stebler, R.; Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien*. Münster: Waxmann.

Stern, O., Eriksson B. et al. (1999). *Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.

Ines Ritter ist deutschsprachige Biologielehrerin. Sie hat den Immersionsunterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern an der École Moser in Genf entwickelt und an empirischen Vergleichsstudien teilgenommen. Sie ist im Vorstand der APEPS und unterrichtet zurzeit am mehrsprachigen Liceo Pareto in Lausanne.

Prof. Christine Le Pape Racine ist Co-Leiterin der Professur Französischdidaktik am Institut Primarstufe der PH FHNW und forscht auf dem Gebiet der Didaktik der Mehrsprachigkeit und dem bilingualen/immersiven/CLIL-EMILE - Unterricht, dies vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung einer den jeweiligen Bedingungen angepassten Immersionsdidaktik. Sie ist Präsidentin der APEPS seit 2006.



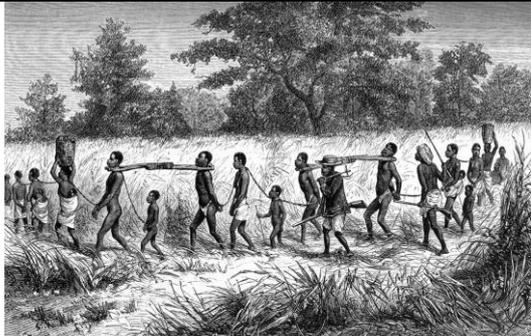
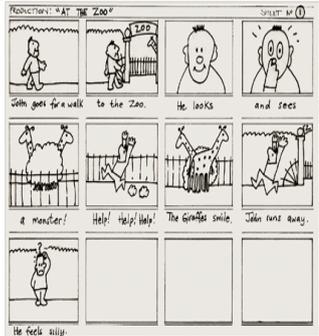
CLIL / bilingualer Unterricht in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Luzern

Monika METTLER

In diesem Atelier wurden die Angebote in der Aus- und Weiterbildung der PHZ Luzern vorgestellt.

Ein erster Bereich umfasst die Ausbildung der Sekundarstufe I. Im Rahmen eines Moduls werden die Studierenden vertraut gemacht mit Theorie und Praxis von CLIL, bilingualem und immersivem Unterricht. Sie lernen unterschiedliche Ansätze kennen und können gezielt CLIL-Sequenzen in den Unterricht in den studierten Sachfächern oder in den Fremdsprachen integrieren. Sie lernen aber auch Möglichkeiten kennen, wie sie ausgehend von einem bestehenden Fremdsprachenlehrmittel die inhaltlichen Aspekte ausbauen und vertiefen können.

Im Workshop wurden konkrete Arbeiten von Studierenden vorgestellt und diskutiert. Dazu drei Beispiele zur Illustration:

<p>Resistance during World War II: Claus Schenk Graf von Stauffenberg</p>	
<p>Slavery</p>	
<p>Producing a film</p>	

Die PHZ Luzern ist bestrebt, nebst den Fremdsprachenmodulen in der Zielsprache im Rahmen der Möglichkeiten auch weitere Ausbildungselemente bilingual anzubieten. Im Grundjahr können sich die Studierenden für das auf Englisch geführte Modul „Grundlagen wissenschaftliches Arbeiten“ anmelden. Im zweiten Studienjahr haben sie die Möglichkeit, das Mentorat auf Englisch oder Französisch zu besuchen. Weitere Angebote sind *Physics: Work and energy* und *Biology: Genetics and reproduction*. Ein weiterer Ausbau dieser fremdsprachlichen Module ist vorgesehen und ist abhängig von den personellen Möglichkeiten und Interessen der Dozierenden.

Als dritter Bereich wurde im Workshop der geplante CAS Bilingualer Unterricht vorgestellt, der sich auf die Vernehmlassungsfassung des EDK Profils für Zusatzausbildungen für bilingualen Unterricht abstützt und im Herbst 2011 erstmals angeboten wird. Die folgende Übersicht zeigt den Studienverlauf. Weiter Infos unter: www.wbza.luzern.phz.ch/zusatzausbildungen/.

CAS *Bilingualer Unterricht* der PHZ Luzern:

Modul 1	Grundlagen und Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts	1 CP
Modul 2	Kernbereiche des bilingualen Sachfachunterrichts	1 CP
Modul 3	Getting Ready, être prêt: Unterstützung zur konkreten Umsetzung (inkl. fachspezifische Fremdsprachenkompetenz)	3 CP
Modul 4	Bilingualen Unterricht an der Schule initiieren: Rahmenbedingungen und Zielsetzungen im schulischen Umfeld	1 CP
Modul 5	Zertifikatsarbeit: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer bilingualen Unterrichtseinheit	3 CP
Modul 6	Sprachaufenthalt Assistant Teachership	2 CP

Monika Mettler ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch und Fachleiterin Englisch an der PHZ Luzern.



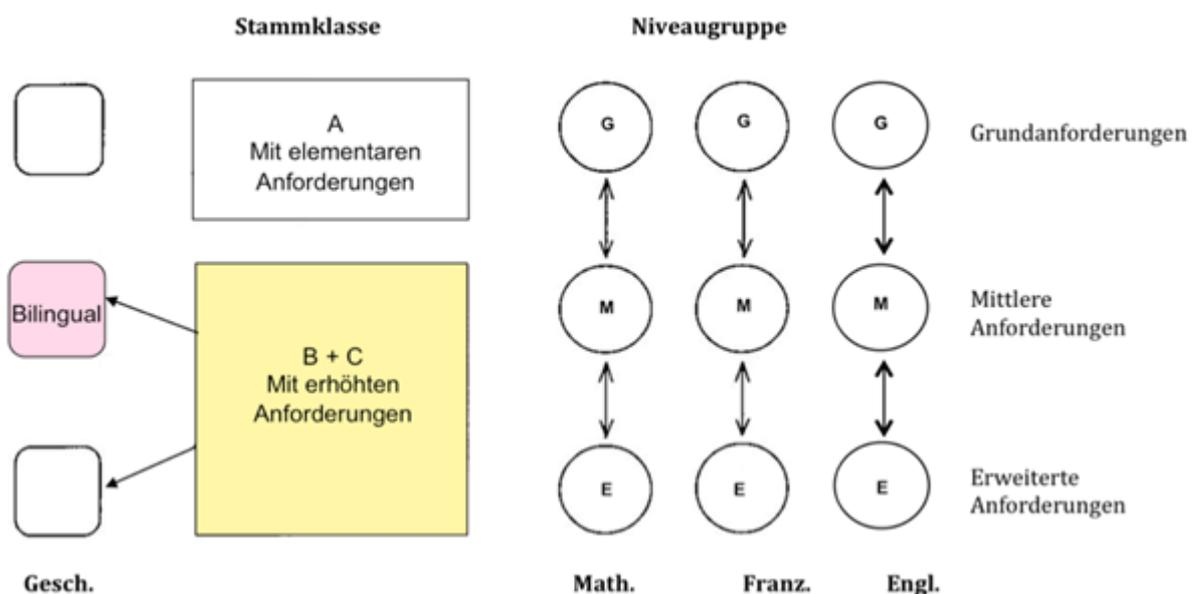
Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR)

Peter KLEE

Im Atelier wurde zuerst das Modell in Speicher vorgestellt und welche Erfahrungen damit gemacht worden sind. Nach einem kurzen Einblick in die Praxis mittels eines Filmausschnitts wurden Fragen der Teilnehmenden aufgegriffen: z.B. Sprachwechsel innerhalb einer Lektion, verschiedene Formen der Informationsverarbeitung, Begriffsbildung, Kenntnisse des Sachfaches, Schülermotivation, Evaluation usw.

1. Bilingualer Sachfachunterricht in Speicher AR

Speicher führt seit 1998 eine bilinguale Klasse. Die Fächer Geschichte und Geografie werden mit zwei Wochenstunden in der 1. und 3. Klasse und drei Wochenstunden in der 2. Klasse bilingual französisch und deutsch unterrichtet. Der zweisprachige Unterricht ist freiwillig und steht den Lernenden aus den Stammklassen mit erhöhten Anforderungen offen.



Bis zu den Herbstferien erhalten die Schülerinnen und Schüler Geschichts- und Geografieunterricht in der Stammklasse auf Deutsch. Während dieser Zeit wird den Lernenden anhand einiger Lektionen gezeigt, wie der zweisprachige Unterricht erfolgen wird. Im gleichen Zeitraum findet ein Elternabend statt. Geschichte und Geografie werden nach dem geltenden Lehrplan unterrichtet.

Die Schülerinnen und Schüler sind im zweisprachigen Unterricht allgemein sehr motiviert. Es lässt sich nicht feststellen, dass jemand, der Geschichte oder Geografie zu seinen Lieblingsfächern zählt, durch das zweisprachige Lernen die Lust am Fach verlieren würde. Es fallen im Gegenteil immer wieder jene Lernenden auf, die im zweisprachigen Sachfachunterricht auf Französisch aktiv werden, im Fremdsprachenunterricht aber zurückhaltend sind. Die fachlich interessierten Schülerinnen und Schüler profitieren vom bilingualen Unterricht am meisten.

2. Bilingualer Sachfachunterricht

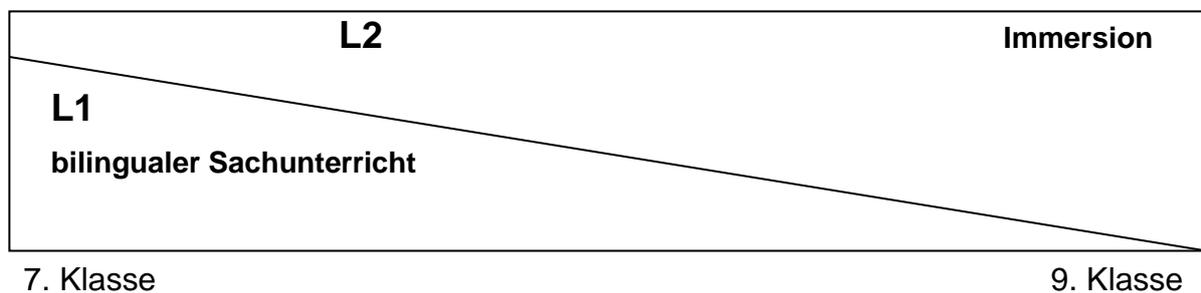
Vom Gesichtspunkt der Methode kann man einen Unterschied machen zwischen *Immersion* und *zweisprachigem / bilingualem Sachfachunterricht*: In der *Immersion* kommt im Unterricht während einer Lektion nur die Zweitsprache zur Anwendung. Im *bilingualen Sachfachunterricht* setzt man bewusst die Schulsprache zur Unterstützung ein:

So viel in der Zweitsprache wie möglich, so viel in der Schulsprache wie nötig.

Dieses Miteinander von Schul- und Fremdsprache scheint auch die Lernenden anzusprechen, wie folgende Aussage eines Schülers zeigt:

„Man muss im bilingualen Unterricht fest aufpassen, um alles zu verstehen. Mir ist klar, dass ich dadurch viel dazulerne, und darauf bin ich stolz. Ich bin aber froh, dass manchmal Hochdeutsch gesprochen wird“.

Le Pape Racine (2000:21) stellt die Verteilung der Sprachen im bilingualen Sachfachunterricht im Verlaufe der Sekundarstufe I folgendermassen dar:



Das bilinguale Unterrichten ist auch für die Lehrperson eine Chance, indem sie sich langsam in die neue Didaktik einleben kann: Man unterrichtet in Absprache mit der Klasse zuerst kürzere, dann längere Sequenzen und arbeitet sich in die Materie ein. Man kann so vermeiden, dass man sich am Anfang zu viel zumutet. *Native-Speaker-Kompetenz* ist nicht notwendig, es ist wichtiger, dass man als Lehrperson spürt, wo die Lernenden Schwierigkeiten haben könnten.

3. Sprachwechsel

Ein Sprachwechsel innerhalb einer Lektion hängt von vielerlei Faktoren ab:

- Ein Sprachwechsel ist von der Vorbereitung her normalerweise geplant. Es gibt jedoch Situationen, die man nicht planen kann und die einen spontanen Wechsel verlangen: man merkt, dass die Lernenden nicht mitkommen; die Motivation muss aufrecht erhalten werden, ein Fachbegriff verankert werden usw. Es braucht deshalb eine gewisse Flexibilität im Unterricht: *„Il faut savoir articuler les contenus, les méthodologies et les langues“* (Duverger, 2007).
- Eine wichtige Rolle spielen die Anforderung einer Aufgabe einerseits und die Sprachkompetenz der Lernenden andererseits: Es ist beispielsweise sehr früh möglich, Texte auf Französisch zu lesen, hingegen erfolgt die Auswertung zuerst noch in der Schulsprache.
- Quellentexte werden wenn möglich in der Originalsprache gelesen, so dass neben dem Deutschen auch hier und da das Englische ins Spiel kommt.
- In der Geschichte und in der Geografie geht es nicht nur um Vermittlung von Sachwissen, sondern auch um Werthaltungen. Damit sich die Schülerinnen und Schüler spontan äussern können, ist ein Sprachwechsel oft angebracht.
- Wenn es darum geht, neue Techniken einzuführen, so geschieht dies zuerst in der Schul-

sprache: z.B. spontanes Sprechen mit Hilfe von Stichwörtern, gegenseitige Informationsvermittlung, wenn in Gruppen verschiedene Texte gelesen worden sind usw.

4. Sprachliche Fertigkeiten

Im bilingualen Sachfachunterricht ist die Förderung der fünf kommunikativen Grundfertigkeiten sehr wichtig, weil sie für die Bearbeitung von Inhalten unerlässlich sind: „Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audiovisuellen Medien, Präsentation von Materialien durch die Lernenden, Gespräche über Sachthemen etc.“ (Stern,1998:9).

Während sich die rezeptiven Fertigkeiten erstaunlich schnell entwickeln, die Schülerinnen und Schüler schwierige Texte verstehen und dem Unterricht folgen können, gilt es den produktiven Fertigkeiten besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Schreiben und Sprechen lernen sie nur dann, wenn sie immer wieder Gelegenheit erhalten, sich auszudrücken. Auch ein Unterricht nach einem Frage/Antwort Schema zwischen Lehrperson und Lernenden trägt wenig dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen zu bringen.

5. Begriffsbildung

Die Begriffsbildung im bilingualen Sachfachunterricht ist zentral. Im Unterricht gibt es immer wieder Möglichkeiten, an der Sprache zu arbeiten. Z.B. *la victoire*:

- Gegenteil: *la victoire* ≠ *la défaite*
- Wortfamilie: *la victoire, le vainqueur, vaincre, convaincre*
- Vgl. Deutsch: *convaincre* = überzeugen, überreden (als „Sieg“ über eine Person)
- Englisch: *victory, victor* (Vorname: *Viktor*)

Fachausdrücke zu einem Thema sollten wenn möglich jederzeit präsent sein. Dazu eignen sich z.B. Plakate, die für die Lernenden je nach Thema im Schulzimmer gut sichtbar aufgehängt werden: Sie haben die Aufgabe einer „Werkzeugkiste“.

Bild: „Werkzeugkiste“ aus dem Geografieunterricht: *le relief*

Der Geografieunterricht hat den Vorteil, dass Fachausdrücke in regelmässigen Abständen im Unterricht wieder gebraucht werden.

Ähnliche Plakate sind denkbar zum Thema *Klima, Wirtschaft*, oder es kann das Wortmaterial zur Verfügung gestellt werden, um ein Bild zu beschreiben, eine Grafik zu interpretieren etc.



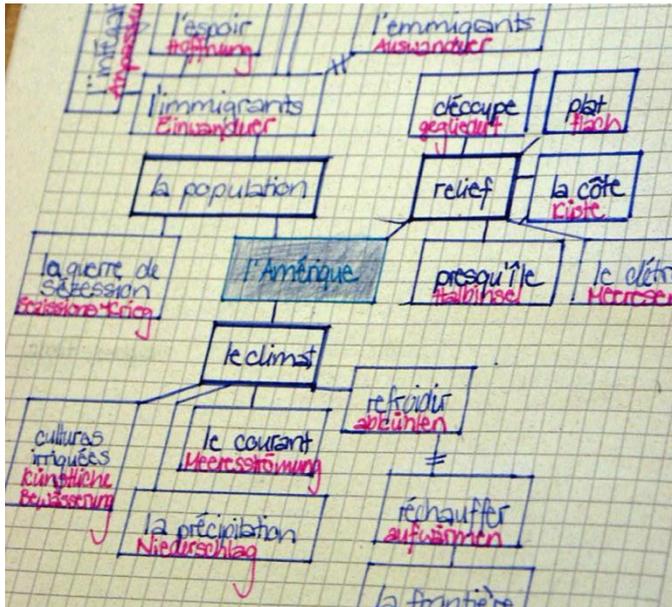


Foto: Sr. Andrea Fux, Impulsschule Wurmsbach

Am Schluss einer Lektion werden jeweils die wichtigsten Ausdrücke an der Wandtafel und im Wörterheft in einem Mindmap festgehalten.

Dazu gehören nicht nur die neuen Fachbegriffe, sondern auch Wörter (z.B. Verben), die helfen, über das Thema selber zu sprechen.

Diese „Wortnetze“ dienen auch der Repetition: Die Schülerinnen und Schüler erklären sich gegenseitig, was sie über das betreffende Thema bereits gelernt haben.

Die Lernenden aktivieren dadurch das neue Vokabular und haben gleichzeitig die Möglichkeit, sich mündlich auszudrücken.

Bild: Wortnetz aus einem Schülerheft

6. Summative Evaluation

Die Fragen in einer summativen Evaluation werden auf Französisch gestellt. Ein Klären der Fragen ist jedoch unbedingt nötig, um zu vermeiden, dass gleichzeitig das Textverstehen geprüft wird.

Die Fragen werden auch auf Französisch beantwortet: Es wird aber toleriert, wenn dazwischen deutsche Ausdrücke vorkommen; dies geschieht im bilingualen Unterricht vor allem im Anfangsunterricht.

Während der Klausur dürfen das zweisprachige Wörterbuch und die „Wortnetze“, die während dem Unterricht entstanden sind (siehe Punkt 5), verwendet werden.

Beurteilt wird nur die inhaltliche Richtigkeit der Antworten. Dabei ist allerdings ein tolerantes Vorgehen unumgänglich: So kann es durchaus vorkommen, dass jemand etwas anderes schreibt, als er tatsächlich gemeint hat.

Wie unterschiedlich Antworten ausfallen können, mag folgendes Beispiel illustrieren: Während der Schüler J. den Hefteintrag fast auswendig gelernt hat, zeigt R., dass er über den Eintrag hinaus auch während der Geschichtsstunde aufgepasst hat. Der Schüler M. hingegen, der sich nicht für Geschichte interessiert, hätte wohl noch einen Punkt in der Bewertung erreichen können, wenn er den Hefteintrag auf Deutsch hätte lernen können:

Question (le fascisme): *En 1933, Hitler a pu accéder au pouvoir légalement. Pourquoi un tel „coup d'état“ était-il possible?*

- J.: *La crise économique a provoqué un bouleversement en Allemagne. Grâce à propagande et talent d'orateur de Hitler, le NSDAP était devenu le plus important/puissant parti.*
- R.: *Parce qu'on était mécontent. On avait beaucoup de chômage. On voulait changer quelque chose. Un autre parti a aidé Hitler, parce qu'elle pensait que Hitler ne peut pas faire ça longtemps, et après ils vont être les gagnants. Et on était souvent pas content avec le système démocratique.*
- M.: *Il créer le NSDAP et avec le NSDAP l'Allemagne a un bouleversement et ils ont avec le NSDAP puissant.*

Bibliographie

Duverger, J. (2007). Professeur bilingue de DNL (discipline non linguistique), un nouveau métier. In: *Le Français dans le monde*. Janvier-février. N°349.

Le Pape Racine, Ch. (2000). *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in die Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H., Serra, C. (1999). *Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.

Peter Klee war Oberstufenlehrer (Geschichte und Geografie zweisprachig) und Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Er arbeitet im Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS) der PHSG und setzt sich besonders für die Bereiche Mehrsprachigkeit und bilingualen Sachfachunterricht ein.



Immersive oder bilinguale Inseln auf der Sekundarstufe I

Ida BERTSCHY

Christine LE PAPE RACINE

Atelierbeschrieb

Die Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik haben in der Volksschule an Akzeptanz und Wichtigkeit gewonnen. Durch diese Didaktik hat der bilinguale / immersive Unterricht einen noch höheren Stellenwert und eine noch klarere Legitimation erhalten. Die Unterrichtsmöglichkeiten sind flexibler, offener und facettenreicher geworden; die Mehrsprachigkeitsdidaktik fördert und fordert ja unter anderem den Erwerb von Weltwissen über mehrere Sprachen und die interdisziplinären Ansätze.

In diesem Atelier wird aufgezeigt, welche neuen Möglichkeiten an bilingualem und immersivem Unterricht durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Sekundarstufe I entstehen können. Die theoretischen Aussagen werden durch anwendbare Praxisbeispiele erläutert.

Schwerpunkte des Ateliers

In diesem Atelier wurde das Konzept der immersiven / bilingualen Inseln unter den nachfolgenden aktuellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts spezifisch und neu beleuchtet:

1. Das Konzept der immersiven / bilingualen Inseln lässt sich optimal in die Desiderata der Mehrsprachigkeitsdidaktik integrieren.
2. Immersive / bilinguale Inseln können sowohl in den kursorischen Fremdsprachenunterricht als auch in ein Sachfach integriert werden.
3. Immersive / bilinguale Inseln tragen wesentlich zum Aufbau der so genannten Multiliteralität bei.
4. Immersive / bilinguale Inseln können von jeder Lehrperson in den alltäglichen Unterricht eingebaut werden können und müssen nicht zwingend Bestandteil eines speziell geplanten und bewilligten Projektes sein; die offiziellen Programme und Lehrpläne können eingehalten werden.
5. Als Unterrichtsmaterial für solche immersive / bilinguale Inseln bietet sich vor allem die Presse für Kinder und Jugendliche an.

1. Immersive / bilinguale Inseln und Mehrsprachigkeitsdidaktik

In einer Zusammenfassung wurden zuerst nochmals die Desiderata der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt:

- Mehrsprachige und mehrkulturelle Schulen
- Nutzen des mehrsprachigen Repertoires der Lernenden
- Mehrsprachiger Zugang zu Inhalten
- Inhalts- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht
- Neue Leistungsbeurteilung und –bewertung
- Aufbau von transversalen Kompetenzen
- Nutzen der Gemeinsamkeiten von Sprachen.

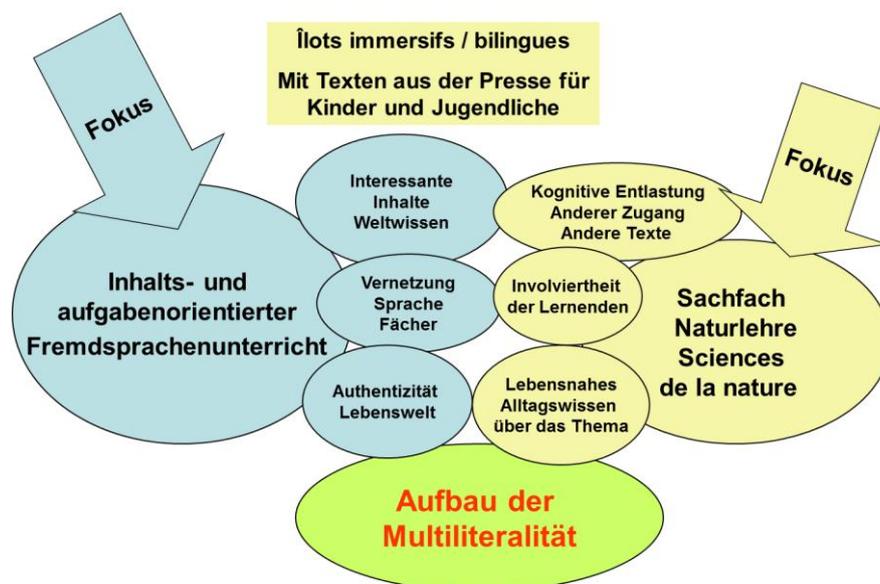
Durch diese Liste wurde klar, dass der Einbau von immersiven / bilingualen Inseln durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine neue Wichtigkeit erhält. Weil die Mehrsprachigkeitsdidaktik in allen Schulen und Klassen zum Tragen kommen soll, ist das Thema für alle Lehrpersonen wichtig und nicht nur für solche, die sich für Sprachenprojekte interessieren. Dieser Aspekt wurde in diesem Atelier als zentral dargestellt.

2. Immersive / bilinguale Inseln im kursorischen Fremdsprachenunterricht und in Sachfächern

Inhalts- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht und mehrsprachiger Zugang zu Inhalten sind zwei der vielen Desiderata der Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe Punkt 1).

Im Atelier wurden diese beiden Aspekte spezifisch beleuchtet, und es wurde aufgezeigt, dass immersive / bilinguale Inseln sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für Sachfächer einen klaren Nutzen darstellen, indem sie in beiden Fällen andere Zugänge ermöglichen und somit die Verarbeitungstiefe der Lernprozesse fördern. Zurzeit sind die Inhalts- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht in Diskussion, bei weitem aber noch nicht realisiert. In diesem Sinne können immersive / bilinguale Inseln durch die Verwendung von authentischen Inhalten diese Inhalts- und Handlungsorientierung fördern.

Mit der unten stehenden Folie wurde im Atelier aufgezeigt, welchen Einfluss immersive / bilinguale Inseln auf den Fremdsprachen- und auf den Sachunterricht haben. Auf der einen Seite bereichern sie den Fremdsprachenunterricht an mit authentischem und interessantem Weltwissen, auf der andern Seite reduzieren sie die Komplexität eines Sachfachthemas mit Texten und Materialien, welche nicht aus Schulbüchern stammen, sondern für Kinder und Jugendliche zum selbständigen Erschließen kreiert und dementsprechend didaktisiert und gestaltet wurden (siehe Punkt 5).



3. Immersive / bilinguale Inseln und Aufbau der so genannten Multiliteralität

Der wohl wichtigste Schwerpunkt des Ateliers war das Aufzeigen des Zusammenhangs der immersiven / bilingualen Inseln mit dem Aufbau einer so genannten Multiliteralität (siehe Folie oben). Diese wurde so diskutiert, wie sie etwa von Legutke (2008) in Anlehnung an die *New London Group* (Cope et al., 2000) definiert wird: „Es geht um die Fähigkeit, sich in sprachlich und kulturell diversifizierten Gesellschaften selbstbewusst und lernend bewegen zu können, wozu die Schlüsselkompetenz gehört, die Vielfalt von Texten in unterschiedlichen Modi in ihrem Verhältnis zueinander verstehen und mitgestaltend kontrollieren zu können.“ In diesem Sinne gehört es zur Multiliteralität, gleiche oder ähnliche Inhalte in mehr als einer Sprache und in mehr als einer Darstellung zu erfassen und zu bearbeiten, ganz verschiedene Quellen zu nutzen und verschiedene Anwendungssituationen zu bewältigen.

4. Immersive / bilinguale Inseln und Lehrpläne

Als konkreter Anwendungsbereich für die Sekundarstufe I wurde im Atelier u.a. das Thema *Biodiversität – biodiversité* gewählt. Aus dem *Plan d'études romand* (PER) und aus dem Lehrplan Naturlehre für die Orientierungsschulen Deutschfreiburgs wurden einige wichtige Richtziele aufgezeigt, welche laut Lehrplänen in diesem Thema zum Tragen kommen müssen:

Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie

- en observant et en décrivant divers milieux urbains et naturels
 - en identifiant les interactions des êtres vivants entre eux et avec leur milieu
 - en observant des éléments de fragilité d'écosystèmes, y compris urbains
 - en organisant et en présentant ses observations
 - en concevant et réalisant des expérimentations.
-
- Entwicklung des naturwissenschaftlichen Denkens: Kennen grundlegende Gesetzmässigkeiten und Zusammenhänge in der Natur.
 - Bewältigung von Lebenssituationen: [...] sind sich der Stellung des Menschen in der Natur bewusst.
 - Verantwortungsbewusstes Handeln in der Umwelt und in der Gesellschaft: Gewinnen Einsicht in die Umwelt und deren Zusammenhänge. Bauen eine persönliche Haltung zum sinnvollen Umgang mit der Natur auf. Sind bereit, sich für die Erhaltung von Naturräumen einzusetzen [...].

Es wurde sichtbar gemacht, dass diese anspruchsvollen Ziele in immersiven / bilingualen Inseln nicht angestrebt werden können, dass sich aber diese Inseln mit Texten zum Thema Biodiversität oder zu andern Themen z.B. aus dem *Journal des Enfants* ergänzend über diese Ziele legen können.

Beispiel: Thema Biodiversität

Lehrplan Naturlehre / Deutschfreiburg

Entwicklung des naturwissenschaftlichen Verständnisses und der Fähigkeiten
Exploitation d'un fait d'actualité

Stellung

Verantwortung in der Umwelt und in der Gesellschaft: Gewissenhaftigkeit, Umwelt und deren Zusammenhänge. Bauen eine persönliche Haltung zum sinnvollen Umgang mit der Natur auf. Sind bereit, sich für die Erhaltung von Naturräumen einzusetzen und...

Chouette! Des hiboux... Journal des Enfants Octobre 2010

Biodiversité: Garder une nature multiple Journal des Enfants Avril 2010

Xynthia, tempête meurtrière JdE mars 2010

Es wurde aufgezeigt, dass die Texte z.B. aus www.jde.fr oder www.biodiversite.fr Charakteristika aufweisen, welche das kognitive Anspruchsniveau im Sachfach reduzieren und andere, ergänzende Kompetenzen (Fremdsprachkompetenzen, Autonomie und Handlungskompetenz) aufbauen (siehe Folie unten).

Interessantes, lebensnahes Alltagswissen

- Biodiversité: garder une nature multiple
- Comment agir pour la biodiversité?
- Interview: nous sommes une espèce qui a besoin des autres
- Repères: la biodiversité est....
- A lire
- Le rôle de la France
- www.biodiversite2010.fr

**Biodiversité:
garder une nature multiple
Journal des Enfants
Avril 2010
www.jde.fr**

Caractéristiques d'un îlot qui peut facilement être intégré

- Style d'écriture simple, syntaxe simple et **facilement compréhensible**, beaucoup de **visualisations**.
- Le texte **s'adresse à l'apprenant autonome**; il ne s'agit **pas** d'un texte „scolaire“ à travailler selon **une démarche scientifique**.
- Les élèves se sentent concernés; le texte invite à **agir concrètement dans la vie de tous les jours**.

Werden die gleichen Texte im Unterricht Französisch L2 oder L3 als immersive Inseln eingebaut, dann bedeuten sie dort nicht eine Reduktion des Anspruchsniveaus, sondern eher eine Anreicherung.

5. Unterrichtsmaterial und Presse für Kinder und Jugendliche

Das Atelier wollte als weiteren wichtigen Schwerpunkt zeigen, dass jede Lehrperson relativ leicht Zugang hat zu Unterrichtsmaterialien für immersive / bilinguale Inseln. Es wurden vor allem Beispiele aus der Presse und aus dem Internet für immersive Inseln im deutschsprachigen Sprachraum gezeigt. Gleichzeitig wurde auch hervorgehoben, dass viele dieser Materialien bereits in beiden Sprachen existieren und demzufolge sowohl in Deutsch als L2 oder L3 als auch in Französisch L2 oder L3 verwendet werden können.

- Le Journal des Enfants, 18, rue de Thann, 68945 Mulhouse CEDEX 9 www.jde.fr
- „Croc' nature“, Pro Natura, Champ Pittet, 1400 Yverdon-les-Bains www.pronatura.ch/crocnature/
- Pro Natura „Steini“, Postfach, 4018 Basel www.pronatura.ch/steini/
- www.biodivesite.fr
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Nil>

In einem letzten Teil wurde im Textbeispiel „Le Nil, aujourd'hui“ mittels Texterschliessungsstrategien gezeigt, wie ein Fachtext verstanden werden kann und wie ein mehrsprachiges Fachwortschatzrepertoire aufgebaut wird und der Sprachvergleich auf der Sekundarstufe I funktionieren kann. Der Text mit den Aufgaben kann bei paperace@swissonline elektronisch bezogen werden.

Das Atelier wurde abgeschlossen mit folgenden Schlussfolgerungen:

- Möglichst alle Lernenden sollten in den Genuss von immersiven / bilingualen Inseln kommen und dadurch auch möglichst früh am Aufbau einer Multiliteralität arbeiten können.
- Die immersiven / bilingualen Inseln, so wie sie in diesem Atelier dargestellt wurden, sollten unabhängig von einem spezifisch geplanten und bewilligten Sprachenprojekt Eingang in die Klassenzimmer finden können.
- Jede Lehrperson kann sowohl im kursorischen Fremdsprachenunterricht als auch in einem Sachfach immersive / bilinguale Inseln einbauen.
- Die Presse für Kinder und Jugendliche bietet ideales Unterrichtsmaterial für diese Inseln. Jede Lehrperson kann mit etwas Neugier und durch regelmässiges Nutzen des Internets zu solchem Material gelangen.
- Wenn die immersiven / bilingualen Inseln nach dem im Atelier aufgezeigten Konzept realisiert werden, können die offiziellen Programme und Lehrpläne eingehalten werden.

Bibliographie

Bertschy I.; Brohy C. (2009). *Supports pour des modules d'enseignement bilingue. Atelier présenté lors du colloque annuel de l'APEPS*, Soleure. Miméo.

Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). *Plan d'études romand (PER)*. www.plandetudes.ch [10.11.2010].

Cope, B.; Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.

Direktion für Erziehung, Kultur und Sport Freiburg. Amt für deutschsprachigen Unterricht. (1998). *Lehrplan für die Orientierungsschule. Naturlehre*. Freiburg: DEKS.

Legutke, M. K. (2008). *Alte und neue Medien im fremdsprachlichen Klassenzimmer: Discourse –*

Szenario – Task. In Müller-Hartmann, A.; Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 65-84.

Le Journal des Enfants. Parution hebdomadaire qui explique simplement l'actualité aux 8-14 ans. Mulhouse Cedex. www.ide.fr

Meissner, F.-J. (1998). Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In Meissner, F.-J.; Reinfried, M. (Eds.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr. 99-108.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In Hufeisen, B.; Neuner, G. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-Institut. Strassburg: Europarat. 13-34.

Neuner, G. (2009). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen - Dimensionen – Merkmale.7. www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik [12.7.2012]

Passepartout. Lehrplan für Französisch und Englisch. www.passepartout-sprachen.ch/de/lehre/lehrplan.html [1. August 2012]

Pronatura. Steini. www.pronatura.ch/steini/ [1. August 2012]

Pronatura. Croc' nature. www.pronatura.ch/crocnature/ [1. August 2012]

Wikipedia. Beitrag zum Nil. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Nil> [1. August 2012]

Ida Bertschy ist freischaffende Fremdsprachendidaktikerin. Bis 2008 war sie Dozentin für Fremdsprachendidaktik an der zweisprachigen Pädagogischen Hochschule Fribourg-Freiburg, und bis 2011 war sie Lehrwerkautorin und Mitglied der Projektleitung im Projekt *Mille feuilles*. Sie ist Mitautorin des Lehrplans Französisch des Projekts Passepartout.

Prof. Christine Le Pape Racine ist Co-Leiterin der Professur Französischdidaktik am Institut Primarstufe der PH FHNW und forscht auf dem Gebiet der Didaktik der Mehrsprachigkeit und dem bilingualen/immersiven/CLIL-EMILE Unterricht, dies vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung einer den jeweiligen Bedingungen angepassten Immersionsdidaktik. Sie ist Präsidentin der APEPS seit 2006.



Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule

Reto HUNKELER
Hans-Peter HODEL

1. Kurzbeschreibung des vorgestellten Projekts

Im Rahmen eines einstündigen Ateliers durfte Reto Hunkeler ein anlaufendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt unter dem Titel „Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe“ vorstellen. Das zweiköpfige Projektteam, das unter der Leitung von Hans-Peter Hodel (PHZ Luzern, ILEL) steht, untersucht in dieser quasi-experimentellen Interventionsstudie die Möglichkeiten von bilingualem Sachfachunterricht (in der Folge: bili SFU) auf der Mittelstufe II (5. und 6. Jahr auf der Primarstufe), schweremwichtig im Fachbereich „Mensch und Umwelt“. Die Kooperation der beiden Pädagogischen Hochschulen gründet auf dem Ansatz, dass bili SFU auf der Primarstufe besonders auch im Bereich der Vermittlungs- und Lernstrategien und der Einstellung gegenüber bilingualem Unterricht ein wichtiges Fundament legt und dadurch die so wichtige „vertikale Kohärenz“ zwischen den beiden Stufen der Volksschule unterstützt und fördert.

Im kürzeren ersten Teil des Ateliers wurden den Teilnehmer/innen Anlage und aktueller Stand des Projekts vorgestellt. Der zweite Teil sollte sie anhand der Präsentation einer bilingualen Unterrichtssequenz dazu anregen, Kriterien zur Planung und Durchführung von Lektionen wie auch zur Konzeption von Lernmaterialien festzuhalten. Die Ergebnisse wurden anschliessend mit den ersten Erkenntnissen des Projekts und den eigenen Erfahrungen der Teilnehmer/innen verglichen und diskutiert.

Im Jahr 2008 fasste Reto Hunkeler die Situation bilingualer Projekte auf der Sekundarstufe I in der Einleitung eines Projektantrags zur Einführung eines Angebots für bili SFU so zusammen: „Der bilinguale Sachfachunterricht kann in der viersprachigen Schweiz auf mehrere Projekte zurückblicken und wird in verschiedenen Modellen und Variationen umgesetzt.¹ Leider muss festgehalten werden, dass sich keine eigentliche Tradition von bilingualem Sachfachunterricht auf der Sekundarstufe I etablieren konnte und verschiedene Schulversuche immer stark auf der Eigeninitiative von Schulgemeinden und Lehrkräften aufbauten.“²

Vor diesem Hintergrund gewinnt das Projekt auf der Mittelstufe II eine neue zusätzliche Bedeutung, soll doch durch das Einflechten von bilingualen Unterrichtsgefässen in der Primarschule ein solides Fundament für die Weiterführung auf der Sek. I - Stufe geschaffen werden. Die Zusammenarbeit der beiden Pädagogischen Hochschulen scheint aus dieser Warte besonders sinnvoll und erste sich abzeichnende, doch viel versprechende Möglichkeiten zur Weiterführung des hier

¹ Einen ausführlichen Überblick über in der Deutschschweiz durchgeführte Projekte und deren Auswertung gibt: Stern, Otto u.a. (1999). Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Chur, Zürich: Rüegger Verlag. Aktuelle Projekte in unterschiedlicher Ausführung bestehen in der Ostschweiz in Speicher (AR), der Impulsschule Wurmsbach, Weesen-Murg oder auch in Bütschwil (alle SG). Schweizweit gesehen darf von einem erfreulichen Anwachsen bilingualer Projekte auf der Kiga-/Primar- und Sek I Stufe gesprochen werden.

² Das angesprochene Projekt wird aktuell unter der Leitung von Reto Hunkeler an der Oberstufe Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg als Freifach durchgeführt und befindet sich im zweiten Jahr. Weitere Informationen finden sich hier:

www.phsg.ch/web/forschung-entwicklung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/bilingualer-sachfachunterricht.aspx.

präsentierten Projekts auf der Sek. I - Stufe sind die konsequente und sehr erwünschte Folge des eingangs erwähnten Ansatzes.

Im Folgenden soll das Projekt nicht ausführlich, sondern anhand ausgewählter Merkmale vorgestellt werden.³ Besondere Beachtung erfährt dabei der Aspekt der „Allgemeintauglichkeit“ des Ansatzes.

2. Bedeutung der „Allgemeintauglichkeit“ des Ansatzes ...

Wie eingangs erwähnt, gab es in der jüngeren Vergangenheit immer wieder vielversprechende bilinguale Projekte sowohl auf der Primar-, vor allem aber auch auf der Sek. I - Stufe. Die erfolgreiche Implementierung des Ansatzes auf der Sek. II - Stufe an Gymnasien und berufsbildenden Mittelschulen ist Ausdruck der vielen Vorteile, die der bili SFU leisten kann, und hat dazu geführt, dass immer mehr Klassen der Volksschule diese auch für ihren Unterricht fruchtbar machen möchten.

Aus Sicht des Leitungsteams des hier vorgestellten Projekts hängt die grosse Mehrzahl solcher Projekte aber immer noch vom ausgeprägten Enthusiasmus der durchführenden Lehrpersonen ab. Deren überwiegende Mehrheit widmet sich aus persönlicher Überzeugung unter grossem Aufwand der Ein- und Durchführung bilingualer Unterrichtsgefässe im eigenen Schulalltag. Da es sich sehr selten um eine explizit „von oben“ geforderte Unterrichtsform handelt, bieten die Schulbehörden in unterschiedlichem Mass Hand bei der Umsetzung. Die Unterstützung kann dabei von zusätzlich individuell bezahlten Lektionen zur Vorbereitung der Lektionen und des Unterrichtsmaterials, über die Finanzierung von SCHILF-Anlässen bis zur ausdrücklich gewünschten Einführung eines bilingualen Settings für einzelne Fächer gehen. In vielen Fällen ist die Lehrperson oder das Team aber auf sich selber gestellt, so dass der unbestritten grosse Aufwand zum Aufbau eines bilingualen Angebots, vor allem in der Anfangsphase, besonders grosse Motivation und Begeisterungsfähigkeit und damit einhergehend die Mobilisierung bedeutender zusätzlicher Ressourcen verlangt.

In der Überzeugung, dass diese Ausgangslage im Projekt unbedingt zu berücksichtigen war, um Lehrpersonen und Schulklassen für das Projekt zu gewinnen, hat das Projektteam bei dessen Konzeption der „Allgemeintauglichkeit“ grosse Bedeutung zugemessen. In der Projektbeschreibung ist daher unter dem Merkmal „Beteiligte, Dauer und Dimension des Projekts“ der folgende Absatz zu finden:

„Der Interventionsteil (partieller bilingualer Unterricht in Mensch und Umwelt, M&U) soll nach Möglichkeit mit Primarlehrpersonen durchgeführt werden, welche durchschnittliche Sprachkompetenzen aufweisen, um die *Allgemeintauglichkeit* dieser Unterrichtsform auszuloten. Insofern richtet sich das Projekt weder an eine Elite von Schüler/innen noch von Lehrpersonen. Die Resultate des Projekts sollen eine bestmögliche Umsetzung im Schulalltag gewährleisten.“

Seit Herbst 2010 besteht ein beachtlicher Teil der Projektarbeit darin, im Sinn des angeführten Absatzes Lehrkräfte und Klassen für das Projekt zu rekrutieren. Dies geschieht in den EDK Regionen Zentralschweiz und Ost. In einem dritten Teil sollen die ersten Erfahrungen des Leitungsteams dargestellt werden, wobei sich zeigen wird, dass der Begriff der „Allgemeintauglichkeit“ in der Pra-

³ Der jüngste Kurzbeschrieb kann beim Projektleiter unter dieser Adresse angefordert werden: hans-peter.hodel@phz.ch.

xis einer intensiven Diskussion unterworfen wurde und auch einen flexiblen Umgang damit erforderte.

3. ... und Umsetzung bei der Rekrutierungsphase

Es darf festgehalten werden, dass bei der überwiegenden Anzahl der zahlreich aufgebauten Kontakte mit den Mittelstufen II das Interesse für das Projekt gross war. Dabei wurden der Ansatz, die vorgesehenen unterstützenden Massnahmen (z. B. Unterrichtsmaterialkonzeption oder Fortbildungsangebote durch die Projektleitung), vor allem aber auch die zu erwartenden Ergebnisse, die zu einer Verbreitung des Ansatzes an weiteren Schulen führen könnten, ausdrücklich willkommen geheissen.

Bei der Frage nach der konkreten Teilnahme am Projekt bzw. bei der Umsetzung vor Ort zeigte sich aber, dass der Begriff der „Allgemeintauglichkeit“ einen differenzierten Umgang und eine teilweise Neuauslegung verlangte. Dies gründet auf der Tatsache, dass es *den* schulischen Alltag im heutigen Schweizer Schulsystem nicht (mehr) gibt.

Folgend werden im Sinne einer Auswahl Rückmeldungen zum Projekt von Schulleitungen und Lehrpersonen aufgezeigt, die geeignet sind, die Vielfalt des „schulischen Alltags“ an heutigen Mittelstufen II darzustellen. Daran anschliessend folgt eine kurze Reflexion des Projektteams, mit der auf die konkrete Situation eingegangen wurde:

Reaktion 1: „Das Projekt ist nur für gut begabte Schülerinnen und Schüler geeignet. Ich kann mir vorstellen, mit einer äusseren Differenzierung das Projekt mit dem leistungsstärksten Drittel durchzuführen.“ (Schulleiter, Kanton St. Gallen)

⇒ Noch immer wird bili SFU als Unterricht für besonders leistungsstarke Schüler/innen wahrgenommen. In einigen Gesprächen wurde explizit von den Schulleitungen der Wunsch nach dem Ausbau des Projekts in Richtung einer Begabungsförderung geäussert. Die hinter einer allgemeinen Umsetzung des Projekts stehenden Bedenken der Schulleitungen und Lehrpersonen müssen unbedingt ernst genommen werden, haben jüngere Studien doch aufgezeigt, dass die Kombination von Frühenglisch und –französisch (etwa im Modell 3/5 der Kantone Luzern oder St. Gallen) zur Überforderung von Schüler/innen führen kann. Diese potentielle „Hypothek“ durch den Einbau in den Fachbereich Mensch und Umwelt noch zu vergrössern, führte bei einigen Schulleitungen zur Ablehnung. Im konkreten Fall wird versucht, durch die angekündigte äussere Differenzierung das Projekt lokal durchzuführen.

Reaktion 2: „Ich unterrichte im Jobsharing. Meine Kollegin ist leider nicht bereit, am Projekt teilzunehmen.“ (Primarlehrperson, Kanton St. Gallen)

⇒ An vielen der angefragten Primarschulen hat das „Fachlehrertum“ spätestens mit Beginn des Frühenglisch Einzug gehalten. Besonders in den Fremdsprachen ist diese Tendenz zu beobachten, so dass die Fächer Mensch und Umwelt und Französisch immer seltener von derselben Lehrperson unterrichtet werden. In diesen Fällen wurde von den Lehrpersonen der koordinative Aufwand mit den Kolleg/innen als zu gross betrachtet, da das Projekt darauf abstützt, Inhalte aus dem Sprachlehrmittel sinnvoll mit Inhalten im Fachbereich Mensch und Umwelt zu verknüpfen. Die häufig zeitlich beschränkte Verfügbarkeit von Fachlehrkräften im Haus war ein weiterer Grund, dass das Projekt bei solchen Konstellationen nur geringe Aussichten auf eine Durchführung erfuhr.

Reaktion 3: „Nach langen Diskussionen sind wir zum Schluss gekommen, dass wir uns gegen das Projekt mit dir entschieden haben. Da (Vorname Lehrperson) kein Französisch unterrichtet, wäre für ihre Klasse dies ja eh nicht in Frage gekommen. Uns als Team ist es wichtig, nach aussen gemeinsam aufzutreten und so auch Projekte gemeinsam zu machen. Dies geht aber nicht.“ (Schulleiter, Innerschweiz)

⇒ Bili SFU muss vom Schulteam und den Behörden getragen, zumindest nicht abgelehnt werden. Es lässt sich beobachten, dass die Durchführung eines solchen Unterrichts in einem Schulhaus zu einem von dessen Profilmerkmalen werden kann. Durch den Einbau der Fremdsprache Französisch in ein Sachfach versucht das vorliegende Projekt, planerisch und organisatorisch möglichst geringe Hürden für das Team aufzubauen. Im konkreten Fall hat aber die Absage oder die negative Einstellung einiger weniger Personen aus dem Team dazu geführt, dass das Projekt für das ganze Team nicht mehr für eine Umsetzung denkbar war.

4. Fazit

Aufgrund der oben geschilderten Fälle mag der Eindruck entstehen, dass das Projekt vorwiegend auf kritische Einwände, die zu dessen schliesslicher Ablehnung führten, gestossen ist. In der Tat ging jedem erfolgreichen Abschluss ein intensiver Austausch zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen und Projektmitarbeitern voraus. Häufig musste die „Allgemeintauglichkeit“ des Projekts relativiert und auf die örtliche Situation angepasst werden. In den Augen der Projektleitung kann aber „Allgemeintauglichkeit“ auch so ausgelegt werden, dass das Setting des Projekts im Sinne einer modularen Anpassung auf die jeweiligen vorherrschenden Verhältnisse ausgerichtet und angepasst werden kann.

Demgegenüber stehen aber auch Aussagen von Lehrpersonen, welche sich zu Gunsten einer Teilnahme am Projekt entschieden haben. Diese Lehrpersonen sehen Vorteile einmal für das Fach Französisch. Bili SFU stellt einen alternativen Zugang zum Fremdsprachenlernen dar, nämlich einen erfahrungs-, inhalts-, situations- und gegenstandsbezogenen, der sich als Angebot versteht und somit relativ ohne (Noten-)Druck auskommt. Zudem kann ein solcher „Fremdsprachenunterricht“ „schwach“ oder eher „physisch ausgerichteten (sprich männlichen)“ Lernenden entgegenkommen. Voraussetzung dafür ist allerdings eine sorgfältige Binnendifferenzierung. Diese Lehrpersonen sehen auch die Vorteile eines „fremdsprachlichen“ Zugangs zu Sachthemen: Verfremden / Problematisieren / Bewusstmachen und Verwesentlichen der sachfachlichen Konzepte sowie die Sorgfalt gegenüber Verarbeitungs- und Kontrollprozessen.

Es gilt im Zusammenhang mit bili SFU wohl auf verschiedene Fragen des oben erwähnten „schulischen Alltags“ Antworten zu entwickeln. Zwei Strategien scheinen dabei besonders Erfolg versprechend: Mit den Lehrpersonen zusammen Lösungen konzipieren und einen entkrampften Umgang mit den Sprachen (inkl. Fremdsprachen) im Schulzimmer suchen.

Reto Hunkeler ist Dozent für Französisch und Bereichsdidaktik Fremdsprachen an der PHSG. Er ist Mitarbeiter am Institut für Fachdidaktik Sprachen, wo sein Interessenschwerpunkt im Bereich der bilingualen Didaktik und Methodik liegt. Daneben unterrichtet er in einem Teilpensum auf der Sekundarstufe I in einer Toggenburger Gemeinde.

Hans-Peter Hodel ist Dozent für Französisch Primarstufe an der PHZ Luzern. Er leitet, in Zusammenarbeit mit Reto Hunkeler, das hier vorgestellte Projekt.



Sprachassistenzen für den immersiven / bilingualen Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Grenzen

Renata LEIMER

1. Einleitung

Das Sprachassistenzenprogramm richtet sich an Studierende, die erste Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht sammeln möchten. Jährlich kommen ca. 50 ausländische Sprachassistentenpersonen in die Schweiz, während rund 40 Studierende aus der Schweiz in die Partnerländer reisen (für Deutschsprachige: Grossbritannien und Frankreich; für Französischsprachige: Grossbritannien, Deutschland und Österreich).

Dieses Atelier befasste sich, in Abstimmung mit dem Tagungsthema, mit dem Programmteil in der Schweiz und widmete sich der Frage, wie die Sprachassistentenpersonen auch im Rahmen der zweisprachigen Lehrgänge eingesetzt werden können, um für alle Beteiligten einen grösstmöglichen Gewinn zu ermöglichen.

Nach der Vorstellung des Programms wurden, ausgehend von Erfahrungen auf der Sekundarstufe II (Lehrgänge zweisprachige Matura), realistische Zielsetzungen sowie mögliche gemeinsame Aktivitäten und Angebote präsentiert und diskutiert.

2. Sprachassistentinnen und Sprachassistenten in der Schweiz

2.1 Zielsetzung

Das Sprachassistenzenprogramm verfolgt drei Hauptziele:

- Die Teilnehmenden, häufig zukünftige Sprachlehrpersonen, unterrichten ihre Muttersprache und sammeln dadurch Erfahrung in der Fremdsprachenmethodik und –didaktik. Sie lernen das schweizerische Bildungssystem aus erster Hand kennen und können ihre eigenen Fremdsprachkenntnisse (Deutsch bzw. Französisch) erweitern und die Schweiz nicht nur aus touristischer Perspektive erfahren, sondern als Bewohner/in den schweizerischen Alltag erleben.
- Die Schweizer Schülerinnen und Schüler haben Kontakt mit einer jungen Person aus dem Land der Zielsprache, wodurch die Lernmotivation der Lernenden gesteigert und ihre mündliche Sprachkompetenz gefördert wird. Gleichzeitig erhalten sie aktuelle landeskundliche Einblicke.
- Die Fremdsprachenlehrpersonen werden von der Sprachassistentenperson unterstützt und entlastet, sie können durch den Kontakt mit einer jungen muttersprachigen Person ihre Kenntnisse über aktuelle Sprachverwendung und Trends in der Alltagskultur erweitern.

Mit der Ausbreitung der Lehrgänge für die zweisprachige Matura interessieren sich neu die Fachlehrpersonen, die ihr Fach in einer Zweitsprache unterrichten, an einer Zusammenarbeit mit der Sprachassistentin bzw. dem Sprachassistenten. Im Gegensatz zum Profil und Interesse der Sprachassistentenpersonen betrachten die Fachlehrpersonen die Vermittlung von (Fremd)Sprachkompetenzen oft nicht als ihre (zentrale) Aufgabe, wodurch sie andere Erwartungen an die Sprachassistentenpersonen haben.

2.2 Partnerländer und Sprachen

Das Sprachassistenten-Programm besteht zurzeit bilateral mit Frankreich, Deutschland, Österreich und Grossbritannien. Zusätzliche Englisch-Assistenzpersonen werden in Irland sowie im Bedarfsfall auch in Australien, Kanada und in den USA rekrutiert (unilateral). Ebenfalls unilateral werden Sprachassistentenpersonen für Italienisch (2 Stellen) und Spanisch (3 Stellen) vermittelt.

In den zweisprachigen Lehrgängen werden vor allem die Assistenzpersonen für Englisch einbezogen, teilweise auch diejenigen für Deutsch (in der Romandie).

2.3 Rolle und Aufgaben des Sprachassistenten / der Sprachassistentin

In Absprache mit der Sprachassistentenperson erstellt die Gastschule ein Arbeitsprogramm, in dem die vom Sprachassistenten zu erfüllenden Aufgaben aufgeführt sind. Diese umfassen in der Regel eine Auswahl der folgenden Tätigkeiten:

- Förderung der mündlichen Sprachkompetenz durch authentische Kommunikationssituationen
- Gezielte Förderung sprachlich schwächerer oder auch leistungsstarker Lernenden
- Vermittlung landeskundlicher Informationen und Repräsentation sprachlicher Varietät (regionale Prägung der verwendeten Sprache)
- Förderung der Lerneffizienz durch Ermöglichung der Unterrichtsdifferenzierung
- Betreuung des *English Access Centre* bzw. des *coin francophone* für individuelle Betreuung und Beratung (z. B. Vorbesprechung eines Referats in der Fremdsprache)
- Mithilfe bei der Vorbereitung auf international anerkannte Examen (z. B. Cambridge Examinations, DELF/DALF, Goethe Institut, usw.)
- Sprachliche und landeskundliche Informationen an Lehrpersonen
- Aufbereitung von mündlichen, schriftlichen und audiovisuellen Materialien auf der Grundlage von aktuellen authentischen Dokumenten des Herkunftslandes
- Vermittlung von Kontakten in ihrer Herkunftsregion für Studienwochen und Austauschen
- Aktivitäten zu besonderen Anlässen wie *Semaine de la langue française et de la francophonie*, *Europäischer Sprachentag* und nationalen und regionalen Festen.

Zur Unterstützung des zweisprachigen / immersiven Unterrichts kommen folgende neuen Erwartungen hinzu:

- Recherche von geeigneten Dokumenten und Aufbereitung von Materialien für den Fachunterricht in der Fremdsprache
- Individuelle Förderung der Sprachkompetenzen der Fachlehrpersonen (Konversationsgruppen, Vorbereitung auf Zertifikatsprüfungen)
- Coaching von Schüler/innen bei der Verfassung ihrer Maturaarbeit in der Immersionssprache
- Korrektur und Beurteilung von Maturaarbeiten.

Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern diese neuen Erwartungen innerhalb des Sprachassistentenprogramms erfüllt werden können.

2.4 Bewerbungskriterien – Selektion – Anstellung

Bewerben können sich ausländische Studierende oder Graduierte nach mindestens vier Semestern Studium. Konkret hat die Mehrheit der Bewerber/innen bereits mindestens einen Bachelor,

häufig auch ein Masterstudium absolviert. Im Vergleich zu den Partnerländern haben die Sprachassistentenpersonen in der Schweiz grössere Selbständigkeit und höhere Verantwortung, und sie werden auch deutlich höher entlohnt.

Die Mehrheit hat ein sprachliches oder geisteswissenschaftliches Studium absolviert; nur vereinzelt haben sie einschlägige Fachkenntnisse, um Fachlehrpersonen der Naturwissenschaften in der Fachsprache zu unterstützen. Hingegen sind einige qualifiziert im Bereich der Vorbereitung auf Zertifikatsprüfungen.

Neben Kenntnissen der Regionalsprache werden auch gute Allgemeinbildung, pädagogisches Interesse und Selbständigkeit vorausgesetzt.

Die Selektion der Sprachassistentenperson erfolgt aufgrund des Anmeldedossiers und eines Interviews.

Die Anstellung und Entlohnung erfolgt durch die Schulbehörde der Schweizer Gastschule. Die Anstellungskonditionen und Aufgaben werden in einer Vereinbarung festgehalten. Die Unterrichtsverpflichtung beträgt zwölf Stunden pro Woche (16 Lektionen zu 45 Minuten).

Die Anstellungszeit beträgt in der Regel zehn Monate (1. September – 30. Juni).

Der monatliche Mindest-Bruttolohn, d. h. der Betrag vor allen Abzügen, beträgt CHF 3'200.– brutto (netto ca. CHF 2'500.–).

Die Sprachassistentenperson hat somit eine befristete Anstellung mit Praktikumscharakter.

2.5 Gastschulen in der Schweiz

Sprachassistentenpersonen werden bisher in gymnasialen und berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II (Mittelschulen, Berufsmaturitätsschulen mit Lernenden im Alter von 15-20 Jahren) eingesetzt. Jede Schule, die sich am Sprachassistentenprogramm beteiligt, bezeichnet einen Mentor bzw. eine Mentorin, die für die fachliche und persönliche Begleitung der Sprachassistentenperson verantwortlich ist.

Manchmal wird die Sprachassistentenperson zwei oder maximal drei Schulen zugewiesen, um dem Bedarf benachbarter Schulen Rechnung zu tragen.

2.6 Seminare und Auswertung

Die Sprachassistentenpersonen werden von der Programmleitung und erfahrenen Mentoren oder Mentorinnen an einem eintägigen Einführungsseminar und an einem Zwischenseminar vernetzt und im Bereich ihrer Aufgaben aus- und weitergebildet. Am Schluss des Aufenthalts wird eine Evaluation durchgeführt.

Um die englischsprachigen Sprachassistentenpersonen, die in Schulen mit zweisprachigen Lehrgängen tätig sind, auf zukünftige Aufgaben und mögliche Erwartungen vorzubereiten, findet seit 2009 ein Workshop mit Colin Browne statt, der als ehemaliger Sprachassistent jetzt als Immersionscoach tätig ist, also Lehrpersonen bei ihrer Unterrichtstätigkeit unterstützt. In diesem Workshop werden die Ausgestaltung der zweisprachigen Matura, Grundsätze immersiven Unterrichts und mögliche Aufgaben der Sprachassistentenpersonen skizziert.

2.7 Programmleitung

Vom 1997-Juli 2010 betreute die Schweizerische Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen WBZ CPS das Sprachassistentenprogramm in der Schweiz aufgrund eines Mandats des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF). Im Rahmen der Vollteilnahme der Schweiz an den EU-Programmen für Bildung und Jugend in Aktion wurde entschieden, die operative Führung des Sprachassistentenprogramms ab 1. August 2011 der ch Stiftung zu übertragen, die ihrerseits das Schweizerische Kompetenzzentrum für Austausch und Mobilität betreibt. Weitere Informationen sind unter www.ch-go.ch zu finden.

3. Good Practice: die optimale Nutzung der Sprachassistentenpersonen

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen, wie die spezifischen Fähigkeiten der Sprachassistentenpersonen gezielt im Rahmen der zweisprachigen Lehrgänge genutzt werden können:

Seitens der rekrutierenden Organisationen gilt es, die Bereitschaft und die Kompetenzen für den Einsatz im zweisprachigen Lehrgang sicher zu stellen. In einem zweiten Schritt ist die Begleitung der Sprachassistentenpersonen, welche im Rahmen der zweisprachigen Matura eingesetzt sind, wichtig.

Bei der Gastschule ist die gezielte Absprache unter den verschiedenen Anspruchsgruppen und die Koordination der Aufgaben durch den Mentor bzw. die Mentorin von zentraler Bedeutung, um die Sprachassistentenperson nicht zu überfordern. Ausserdem ist es wichtig, aufgrund des Ausbildungsprofils und der Erfahrung der Sprachassistentenperson realistische Ziele zu setzen.

Die unter 2.3 genannten „klassischen“ Aufgaben der Sprachassistentenperson können, ergänzt mit einer umfassenden Information über den zweisprachigen Lehrgang, problemlos ins Auge gefasst werden. Bei der Unterstützung der sprachlichen Kompetenzentwicklung der Lernenden in der Halbklassse oder in der Kleingruppe muss bedacht werden, dass die Lernenden der zweisprachigen Lehrgänge tendenziell ein höheres Niveau und auch ein schnelleres Lerntempo haben, dem die Aktivitäten gerecht werden müssen.

Problemlos ist auch die sprachorientierte individuelle Betreuung von Lernenden vor Vorträgen, bei der Verfassung von Texten, Berichten und längeren Arbeiten möglich. Eine fachspezifische Unterstützung durch die Sprachassistentenperson kann hingegen nur erfolgen, wenn ein entsprechender Studienhintergrund vorhanden ist. Ausserdem ist in diesem Fall eine detaillierte Einführung in die fachspezifischen Erwartungen erforderlich, damit die Lernenden gezielte Unterstützung erhalten.

Der Einsatz der Sprachassistentenpersonen zur Unterstützung des Fachunterrichts (Recherche und Aufbereitung von Materialien, Unterrichtshospitation und Feedback an Fachlehrpersonen) kann nur in den Fächern ins Auge gefasst werden, die dem Studienprofil der Sprachassistentenperson entsprechen und bei der sich diese auch unterrichtsbezogene Aufgaben zutraut. Ausserdem gilt es zu bedenken, dass die Sprachassistentenperson häufig erste Unterrichtserfahrung sammelt und dadurch nur sehr beschränkt in der Lage ist, Unterrichtsabläufe erfahrener Lehrpersonen zu kommentieren. Somit muss der Einsatz in diesem Bereich mit grosser Sensibilität seitens der Gastschule erfolgen.

Grösstenteils unproblematisch ist der Einsatz im Bereich des „Classroom Language“.

Manche Sprachassistentenpersonen verfügen über Erfahrung und teils auch eine Ausbildung für die Vorbereitung auf Sprachzertifikatsprüfungen und sind dadurch geeignet und meist auch bereit, Lehrpersonen in diesem Bereich zu unterstützen. Auch hier gilt es jedoch mit Sensibilität darauf zu achten, die Sprachassistentenperson nicht mit überhöhten Erwartungen zu überfordern.

4. Schlussfolgerungen

Das Sprachassistentenprogramm ist auch für Schulen mit zweisprachigen Lehrgängen gewinnbringend, insbesondere im Bereich der „klassischen“ Aufgabenfelder, d. h. zur Förderung der Sprachkompetenzen der Lernenden.

Zur Unterstützung des immersiven Fachunterrichts oder zur Förderung der Sprachkompetenzen der Lehrpersonen können Sprachassistentenpersonen nur dann eingesetzt werden, wenn das Ausbildungsprofil und die Erfahrung der Sprachassistentenperson dies auch erlaubt und wenn die Erwartungen der Sprach- und Fachlehrpersonen untereinander koordiniert werden.

Jede Gastschule mit zweisprachigem Lehrgang, die bereit ist, die Sprachassistentenperson aufgrund ihres Ausbildungsprofils, ihrem Erfahrungshintergrunds und ihrer Persönlichkeit gezielt einzusetzen und somit in Absprache mit jeder neuen Sprachassistentenperson die Aufgaben flexibel zu gestalten, kann das Programm für Lernende und Lehrende ihrer Institution optimal nutzen und gleichzeitig der Sprachassistentenperson eine Lernumgebung anbieten, in der auch diese sich optimal entwickeln kann.

Renata Leimer ist Vizedirektorin der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen WBZ CPS. Sie interessiert sich beruflich für Mehrsprachigkeit, Immersionsunterricht, Entwicklung der Mittelschulen und bildungspolitische Themen, und privat für Kultur, Literatur und Reisen im Kopf und zu Fuss.



Kindergarten

Kathrin LUGINBÜHL

An der Diskussion haben Yves Anderegg und Guiu Sobiela-Caanitz teilgenommen.

Ich spreche aus langjähriger Praxiserfahrung und Weiterbildung im Rahmen des zwei- und mehrsprachigen Unterrichts und auch als APEPS Mitglied seit deren erster Generalversammlung. Unterrichtet habe ich in verschiedenen Kindergärten der Stadt Bern, sechzehn Jahre *als Förderkindergärtnerin für fremdsprachige Kindergartenkinder*, was heute mit *Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DAZ-Unterricht)* bezeichnet wird.

Bei meinem Einstieg in diese Aufgabe, es war anfangs der neunziger Jahre, ging es darum in Klassen mit Kindern aus mehrheitlich einheimischen Familien wöchentlich einmal einer Gruppe von vier bis sechs Kindern aus Migranten- oder auch Diplomaten-Familien unsere Umgangssprache beizubringen; einerseits, um diese Kinder in ihren Verständigungsmöglichkeiten im hiesigen Umfeld zu unterstützen, andererseits aber auch ganz klar, um die Klassenkindergärtnerin zu entlasten. Diese konnte sich während des räumlich abgetrennten Sprachförderunterrichts inhaltlich auf die den Berner Dialekt sprechenden Kinder konzentrieren ohne sich, den Unterricht vereinfachend, nach den anderssprachigen Kindern richten zu müssen. Die Schere zwischen sprachlich unter- und überforderten Kindern ging und geht im Kindergartenalltag weit auseinander.

Ich selber hatte immer das Glück, dass ich die Gruppe der anderssprachigen Kinder in einem sehr angemessenen Raum unterrichten konnte, dass ich also nicht in einer Garderobe oder Materialkammer Zuflucht suchen musste, denn

- ich brauchte RUHE, damit sich die Kinder ungestört auf die Zweitsprache konzentrieren konnten (Bilderbuch/Geschichten, Verse, Lieder; *Selbstkompetenz*, vgl. Pestalozzi *Kopf*),
- ich brauchte PLATZ, damit sich die Kindergruppe auch bewegen und bewegen lassen konnte (z.B. zählen mit Ball werfen und fangen, *Sozialkompetenz*, vgl. Pestalozzi *Herz*). Ich benötigte auch Raum für Achtsamkeit, Platz, um Begriffe zu begreifen, um wahrzunehmen, anzufühlen was uns umgab, den *glatten Boden*, die *ruchi Muur*,
- ich brauchte geeignetes MOBILIAR, damit Inhalte gestalterisch umgesetzt werden konnten (zeichnen, malen, kneten; *Sachkompetenz*, vgl. Pestalozzi *Hand*).

Immer braucht es diese Ausgewogenheit, Ganzheitlichkeit, über die unzählige, didaktisch wunderbare Bücher geschrieben worden sind, und die J.H. Pestalozzi schon im 18./19. Jahrhundert ganz einfach mit *Kopf*, *Herz* und *Hand* beschrieben hat.

Förderunterricht für fremdsprachige Kindergartenkinder oder *DAZ-Unterricht* war und ist in Regionen mit einem eher kleineren Klassenanteil an anderssprachigen Kindern eine durchaus befriedigende Arbeitsform, wenn die thematische Absprache mit den nötigen Rückmeldungen zwischen den beiden Lehrpersonen funktioniert. Der Aufwand der Zusammenarbeit sollte in einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis relativ klein sein, soll doch die Zweitlehrkraft im ganzen Unterricht Unterstützung und ein qualitatives Plus bringen, sonst wäre die Zusatzanstellung nicht gerechtfertigt.

Nun hat sich aber in städtischen Verhältnissen die Schulsituation in den letzten 25 Jahren dahingehend verändert, dass wir in unseren Klassen und in unserem monolingualen Schulsystem einen

Hauptanteil an anderssprachigen, an zwei- oder mehrsprachigen Kindern und einen kleinen Anteil einsprachiger, einheimischer Kinder haben. Das heisst im Klartext, dass es pro Klasse verschiedenste Sprachminderheiten gibt. Eine davon ist die Gruppe einheimischer Kinder, die nur Dialekt und etwas Hochdeutsch spricht. Que faire?

Wir haben diese Entwicklung mehr und mehr in Richtung Teamteaching begleitet. Ich arbeitete gleichzeitig mit meiner Kollegin und der heterogenen Klasse im selben Raum, wir wirkten, die allgemeine Verständlichkeit unterstützend, bei geführten Aktivitäten und während des freien Spiels. Das würde auch dem Vieraugenprinzip entsprechen, von dem in letzter Zeit die Rede ist, weil vier Augen von zwei Lehrpersonen achtsamer sein können als zwei von nur einer Lehrkraft.

Wir teilten aber auch die ganze Klasse auf, nach Buben und Mädchen oder nach älteren und jüngeren Kindern, immer in Anpassung an die Verhältnisse in der jeweiligen Jahrgangssituation, und unterrichteten diese Halbklassen in zwei Räumen. Manchmal war es sinnvoll die Klasse in vier Gruppen aufzuteilen, die bei bewilligten zwei Halbtagen Förderunterricht je einen Viertel dieses Pensums für sich beanspruchen konnten.

Beispiel: Gruppe 1, Dienstag morgen Förderunterricht im Zusatzraum, dann Rückkehr in den Kindergarten zum gemeinsamen Znüni, und dann Wechsel mit Gruppe 2 zum Förderunterricht im Zusatzraum bis Mittag. Donnerstag mit Gruppen 3 und 4 dito.

Unterrichtet wurde immer auch im Sinne von *Eveil au langage / Ouverture aux langues (EOLE)*
Hier ein Beispiel zum Thema *Madeline*, Bilderbuchgeschichte von Ludwig Bemelmans.

1. Sequenz

- Bildbetrachtung Bucheinband, wo lebt Madeline, wo steht dieser grosse Turm? In Paris, dort spricht man Französisch, *bonjour Madeline*. Kleine Mädchen in zwei Reihen gehen mit ihrer Betreuerin in Paris spazieren, wie viele sind in einer Reihe? Zählen bis auf sechs, un, deux, trois... zählen auch in anderen Sprachen (*Selbstkompetenz*).



- Zählen mit Ball, gegenseitig zuwerfen und fangen (*Sozialkompetenz*).

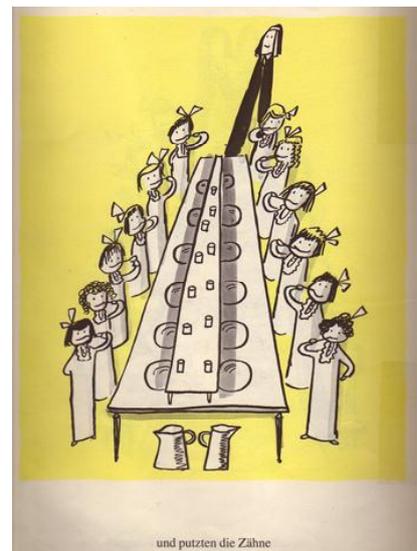
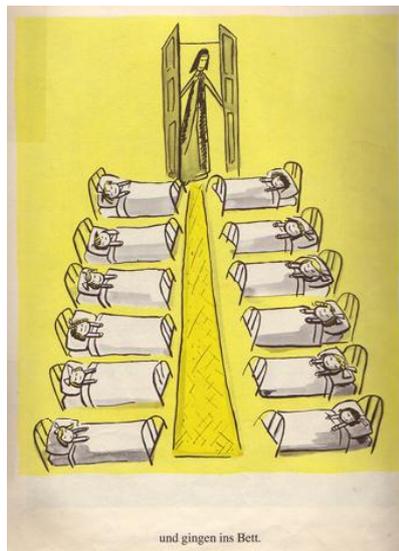
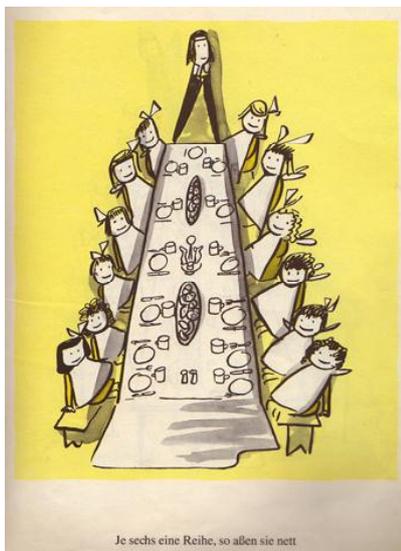
- Fahnen ausmalen, die Trikolore, eventuell auch die Fahne des eigenen Herkunftslandes selber zeichnen.

2. Sequenz in der folgenden Woche

- Zurück zum Anfang (Wiederholung ist sehr wichtig!). Dann die ersten drei Seiten aus der Bilderbuchgeschichte erzählen, betrachten:

„Je sechs eine Reihe, so assen sie nett / putzten die Zähne / und gingen ins Bett“.

Alle Kinder dieser Welt müssen essen und schlafen (Tellerchen und Tässchen, Puppenbesteck und Bettchen als Anschauungsmaterial, gleichzeitig als Begriffe zum Begreifen und Integrieren ins spätere freie Spiel, *Selbstkompetenz*).



In der Ganzheitlichkeit des Unterrichts gibt es fließende Übergänge, von einem Kompetenzbereich zum andern.

- Freispiel: bauen, wohnen, sich betten. Ein freier Raum mit Tüchern, Decken und Kissen lässt zu, dass die Kinder von der Geschichte inspiriert ins Rollenspiel wechseln (*Sozialkompetenz*). Wer da beobachtet kann oft auch lustige Sprachphantasien miterleben.

Dazu ein Zitat aus der Rede von Peter Bichsel zur Gründung der APEPS 1994: *Sprache ist immer Nachahmung, ist Rollenspiel. Meine 5-jährige Enkelin in Zürich spricht ein wunderbares Hochdeutsch, stellt ihren Kehlkopf dabei etwas anders und hat ihren Riesenspass an der perfekten Imitation.*



- Zur Förderung ihrer *Sachkompetenz* steht den Kindern Material zur Verfügung, mit welchem sie die Geschichte gestalterisch umsetzen können. Hier das Bild einer Collage, die über die Dauer des Themas in geführter Aktivität zur Geschichte entstand. Begriffe wie Farbstifte, Schere, Leim, zeichnen/malen, schneiden, kleben erweitern den Wortschatz. *Learning by doing* auch sprachlich, elementare Begriffe werden x-mal wiederholt.

Und wenn nun eine Person französischer Muttersprache beigezogen werden könnte, würde gleichzeitig *zweisprachiger Unterricht* möglich.

Madeline ist, sowie viele andere Bilderbuchklassiker, mindestens auch auf Englisch und Französisch erhältlich. In der französischen Übersetzung gibt es eine kleine Abweichung im Titel: *Madeleine* heisst auf Französisch *Madeleine*.

Es könnten im zweisprachigen *Teamteaching* „Schmeuzbrötli“, *des Madeleines*, gebacken werden. Dazu, als Beispiel von Sinneswahrnehmung für die Teilnehmer der Diskussion, ein texte littéraire aus *La madeleine et la tasse de thé. Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray, quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul (La recherche du temps perdu, Marcel Proust).*

Es könnte im zweisprachigen Unterricht ein Büchlein gestaltet werden, das die Kinder zu Hause gleich einem Input dazu anregen würde, die Geschichte *von Madeline* in ihrer Familie nachzuerzählen.

Folgerung

Es ist ein archaisches Bedürfnis jedes Menschen, *die Welt erzählt zu bekommen.*

Wer Kinder zu Menschlichkeit erziehen will, soll ihnen Geschichten erzählen, sagt Peter Bichsel. Geschichten hören, Geschichten spielen, Geschichten nacherzählen und gestalten, das sind die grundlegenden Elemente im Kindergarten. Die Geschichte gehört immer dazu, auch zum Thema Herbst oder Weihnachten (Bilderbücher *Ein Weihnachtsfest für Winterschläfer* und *Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum*).

Zuhören braucht Sprachverständnis, Kommunizieren einen guten, eigenen Wortschatz. Die APEPS ist in der *Interessengemeinschaft Erstsprachen IG E* vertreten, die im Herbst 2007 einen Aufruf mit Medienkonferenz erlassen hat: *Erstsprachen der Kinder fördern - ein zentraler Auftrag für die öffentliche Bildung (www.plurilingua.ch).*

Es ist ganz wichtig, dass Lehrpersonen für die *Schuleingangsstufe* den Kontakt zu HSK-Lehrkräften (HSK= Heimat, Sprache und Kultur) suchen. Leider findet dieser Unterricht nach wie vor ausserhalb unserer Stundenpläne statt; doch wer sucht der findet.

Ich erinnere mich mit viel Sympathie an eine türkische HSK-Lehrperson, die uns dreimal im Kindergarten besuchte und die Kinder mit ausdrucksvoller Gestik ein türkisches Kinderlied lehrte. Die ganze Klasse war hingerissen, nicht nur die beiden Türkisch sprechenden Kinder. Auch alle anderen mit südosteuropäischer Herkunft zeigten Heimatgefühle, und den einheimischen Kindern waren Rhythmus und Sprachklang des fremden Liedes, das ihnen von der temperamentvollen Lehrerin vermittelt wurde, ein beeindruckend neues und schönes Erlebnis.

Partir là, où les choses sont! Die Lehrpersonen aller Stufen müssen ihre eigene Überzeugung dafür entwickeln, dass zwei- und mehrsprachiger Unterricht stattfinden *muss* und das *je früher desto besser*.

Es braucht nicht auf noch mehr Lehrmittel gewartet zu werden. Geschichten mit ihren Übersetzungen in mehreren Sprachen gibt es in reicher Auswahl. Wichtig ist die *Neugierde der Lehrperson* für die anderen Sprachen und Kulturen und für die Menschen, die sie vermitteln können; wichtig ist die

Achtsamkeit der Lehrperson, um am eigenen Wirkungsort Möglichkeiten der Sprach- und Kulturvermittlung aufzuspüren, und es gibt diese Möglichkeiten überall.

Und abschliessend noch einmal zum pädagogischen Grundanliegen Pestalozzis, so wie es im Lexikon in kurzer Wesentlichkeit beschrieben ist: *Die Entfaltung der geistigen und körperlichen Kräfte an den Realverhältnissen wecken, Betonung auf Anschauung, rückführbar auf die drei Elemente Zahl, Form und Wort.*

Kathrin Luginbühl unterrichtete als Lehrperson für den Kindergarten während vieler Jahre in der Stadt Bern, als Stellvertreterin auch in der Agglomerationsgemeinde Bremgarten bei Bern. Sechzehn Jahre lang übernahm sie "Förderunterricht für fremdsprachige Kindergartenkinder" (heute Unterricht für Deutsch als Zweitsprache/DAZ) in Kindergärten in Bern-Ost und Bern-West. Sie entwickelte ihre Didaktik in der vielfältigen Situation von heterogenen Klassen und in Zusammenarbeit mit den Klassenkindergärtnerinnen. Als Vorstandsmitglied der APEPS (www.plurilingua.ch) und deren Vertreterin in der IG Erstsprachen (www.linguaprima.ch), wie auch als Grossmutter einer dreisprachigen Enkelin setzt sie sich bis heute mit der Förderung des Unterrichts für die Mehrsprachigkeit auseinander.



Primarschule

Christine LE PAPE RACINE

Contenu du poster fabriqué par Roman Degors durant la discussion :

Questions des participant-e-s

- 1) A quel âge commencer une L2, une classe bilingue, une immersion réciproque?
- 2) Gibt es einen positiven / negativen Effekt?
- 3) Soll der L2 Unterricht ergänzt werden durch die *Îlots bilingues*? Im Anfänger-Unterricht?

Remarque : Nous avons fait une heure de tandem entre Suisses romands et alémaniques.

1. Voraussetzungen für diverse Modelle immersiven Unterrichts

Die Diskussion dieser Fragen führte in einem ersten Teil zu differenzierten Antworten, in dem Sinn, als dass immer ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen beachtet werden müssen und unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies betrifft z.B. das sprachpolitische und historische Umfeld der Schule, des Ortes oder des Kantons, die Akzeptanz von Eltern, Lehrpersonen und politischen Behörden Innovationen gegenüber, die finanziellen Möglichkeiten und die Rekrutierung von geeigneten Lehrpersonen und deren Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung, bestehen doch in der Schweiz im Gegensatz zu z.B. Deutschland an Hochschulen noch keine offiziellen Ausbildungsgänge.

Je nach Komposition der Bedingungen entsteht ein Modell, bei dem es didaktische Entscheidungen zu treffen gilt. „Die“ Immersionsdidaktik gibt es aus diesen Gründen nicht.

Bisher können immersive Projekte noch nicht flächendeckend eingeführt werden, da amtierende Lehrpersonen der 1. und 2. und zum Teil auch der 3. Klasse noch keine Verpflichtung hatten, sich in einer Fremdsprache ausbilden zu lassen. Neu werden in der Schweiz alle Primarlehrkräfte mindestens ab der 3. Kl. in einer Fremdsprache ausgebildet, was die Voraussetzungen für immersiven Unterricht wesentlich erhöht.

2. Die Altersfrage

Man kann grundsätzlich mit immersivem Unterricht in jedem Alter beginnen. Dabei müssen die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen einbezogen werden, denn die Kinder entwickeln sich zwischen 6 und 12 Jahren sehr stark, was z.B. die Abnahme der Hörfähigkeit betrifft (Diskriminierung von unterschiedlichen unbekanntem Lauten und deren Produktion), oder die Zunahme der Abstraktionsfähigkeit und allgemein von Erfahrungen und Weltwissen, d.h. von Begriffen und Wortschatz. Das Lernen wird abnehmend nachahmend und zunehmend bewusster. Perspektivenwechsel und Metakommunikation werden vertieft möglich. In den ersten Klassen der Primarschule findet die Einführung in die Schriftlichkeit statt, was für die Kinder einen sehr grossen Schritt und den Eintritt in die Welt der Erwachsenen, in die geistige Unabhängigkeit bedeutet.

Der Beginn der Schulkarriere ist äusserst wichtig und verlangt unabhängig von der Anzahl der Sprachen, die in der Schule gelernt werden, viel pädagogische Kenntnis und Einfühlungsvermögen. Da die Kinder unterschiedliche Entwicklungsstände haben, braucht es viel Zeit und Geduld, gewisse Schritte, die das Kind machen muss, abzuwarten und es vorsichtig zu Erfolgserlebnissen zu führen. Bisherige Erfahrungen in bilingualen Schulen mit Kindern und Jugendlichen jeden Alters haben ergeben, dass die allermeisten sehr wohl zwei Sprachen gleichzeitig lernen können, sie aber dann etwas mehr Zeit brauchen.

3. Positive und negative Effekte

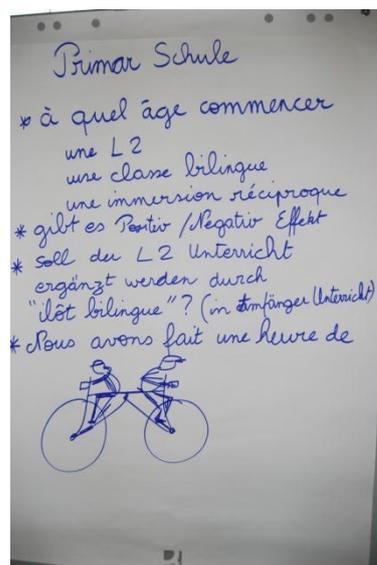
Grundsätzlich gibt es bei guter Schulführung nicht mehr oder weniger positive oder negative Effekte. Die Kompetenzunterschiede im Spracherwerb sind auch bei einsprachigen Schulen gross. Es ist eine Ermessens- und Entscheidungsfrage, ob man von Kind an zweisprachig werden oder die Sprachen erst später oder gar nicht lernen soll. Erwiesen ist, dass zweisprachige Kinder kognitiv etwas flexibler und offener für interkulturelle (An)Gelegenheiten und Fragen sind.

4. Kombination von Fremdsprachenunterricht und *Îlots immersifs*?

Soll der L2 Anfänger-Unterricht ergänzt werden durch die *Îlots bilingues*?

Ja, wenn die Möglichkeit dazu besteht, ist es eine gute Ergänzung.

Prof. Christine Le Pape Racine ist Co-Leiterin der Professur Französischdidaktik am Institut Primarstufe der PH FHNW und forscht auf dem Gebiet der Didaktik der Mehrsprachigkeit und dem bilingualen/immersiven/CLIL-EMILE - Unterricht, dies vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung einer den jeweiligen Bedingungen angepassten Immersionsdidaktik. Sie ist Präsidentin der APEPS seit 2006.



Secondaire I

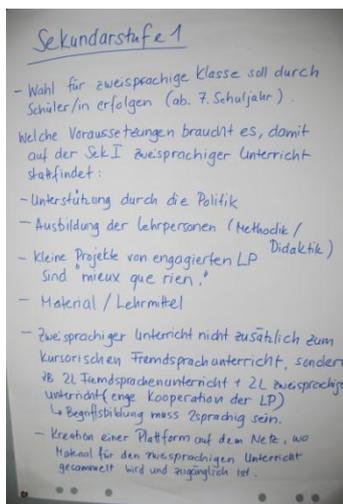
Tristan MOTTET

Les échanges à l'intérieur de ce groupe de travail ont permis de dégager des points de vue et des constats propices à une réflexion qui n'a pas négligé un certain bon sens. Parler d'enseignement bilingue au secondaire I reste de toute évidence, pour les participantes et participants du groupe, un nécessaire et indiscutable prolongement de la filière à l'école primaire.

Ceci étant posé, le groupe partage l'idée que la volonté politique ne dégage que peu d'effets concrets, si ce n'est par l'encouragement à des projets ponctuels, voire confidentiels. Cependant, on relève dans la discussion que le mouvement déclenché de bas (enseignant-e-s, établissements) vers le haut (autorités scolaires) peut amener un effet de contagion dont les élèves sont les meilleurs ambassadeurs.

Un modèle de filière bilingue est évoqué qui amène à un constat quelque peu dérangeant quant à ses répercussions sur les élèves concernés, sur leurs parents, ainsi que sur leurs camarades. En effet, on considère un groupe-classe de 24 enfants qui se côtoient de la 2^e enfantine à la 6^e primaire et qui arrivent au Cycle d'orientation (CO), tel un bloc, apparemment soudé vu de l'extérieur, mais dont les failles sont mises à jour par le fait que les élèves de la filière bilingue sont confrontés à d'autres camarades lorsque la classe se partage pour certaines branches. Malheureusement, les élèves de la filière bilingue portent une étiquette qui peut les marginaliser, ceci est d'autant plus ennuyeux qu'une fois entrés dans la filière bilingue, les élèves ne peuvent en ressortir qu'exceptionnellement. C'est pourquoi le groupe de travail évoque la possibilité du choix au moment d'arriver au CO comme essentiel pour la réussite du projet. D'autres éléments sont à considérer, dans cette optique. C'est notamment le cas du matériel qui reste le parent pauvre de cette forme d'enseignement au secondaire I. On bricole trop souvent, et ainsi on gâche une énergie que l'on pourrait investir plutôt dans la collaboration, voire la recherche. Une idée intéressante a permis un débat nourri sur la complémentarité de l'enseignement bilingue des disciplines et celui de la L2. L'un pouvant être au service de l'autre, sans se déprécier mutuellement. Tirer profit de l'une et de l'autre approche de la L2 ramène une fois de plus les participants du groupe à soutenir l'idée de la création d'une plate-forme sur Internet dans le but de mettre à disposition de quoi mieux aborder ce que le mythe de l'enseignement bilingue a appris de sa réalité.

Tristan Mottet enseigne l'allemand L2 à l'école secondaire de Monthey (CO). Il est responsable de l'échange scolaire Valais-Wallis au sein de son établissement et membre du comité de l'APEPS.



Secondaire II gymnasial

Christiane LÖFGREN-BOLLIGER

Cette discussion a eu pour but d'identifier les spécificités des procédures utiles en matière d'enseignement bilingue au secondaire II.

Une didactique particulière est nécessaire à l'obtention de bons résultats. Ainsi, une formation spécifique initiale des enseignants est requise. L'enseignant-e doit penser sa discipline comme un outil transversal à l'acquisition de savoirs autres que langagiers et doit donc s'assurer que l'aspect cognitif suive. La préparation des cours et l'enseignement en tant que tel nécessitent une profonde réflexion de la part de l'enseignant-e qui doit, constamment, amener des ajustements subtils. En effet, tout est dans le dosage. D'autre part, si l'enseignement par immersion développe, tout particulièrement, les compétences de communication, l'écrit ne doit pas être laissé pour compte et la recherche du matériel adéquat est essentielle. L'évaluation nécessite également une remise en question des pratiques.

La participation des élèves et ce qui est attendu d'eux a également été abordé.

Les participant-e-s de l'atelier ont, non seulement, été encouragés à réfléchir à la question de l'impact de l'enseignement par immersion sur les langues mais également sur les disciplines non linguistiques. Il a aussi été question des bénéfices que ce type d'enseignement peut amener dans une pratique de décloisonnement large.

Le sujet central a été introduit par une sorte de boutade. Les participant-e-s ont été invité-e-s à réfléchir au sujet de la citation suivante « Immersion is when you learn without noticing it » (Lüdi in Construire, no 42, 13 octobre 1985). Ce slogan vous interpelle-t-il ?

Les discussions au sein du groupe ont gravité autour des cinq thématiques suivantes. Celles-ci ont généré un consensus auprès des participant-e-s (enseignant-e-s, chercheur-e-s, responsables) du groupe de discussion :

- 1. Quel est le bénéfice de l'enseignement bilingue pour le développement des langues ?**
 - a. L'élève développe une conscience métalinguistique et le fonctionnement de la langue lui devient plus clair.
 - b. La nécessité de s'assurer de sa bonne compréhension l'oblige à réfléchir sur les mots employés.
 - c. L'enseignement bilingue représente une situation de communication réelle et authentique, ce qui est plus motivant et amène les élèves vers une plus grande autonomie.

- 2. Quels sont les atouts de l'enseignement bilingue pour la progression dans la discipline ?**
 - a. Les élèves sont plus attentifs.
 - b. Les élèves sont habitués à chercher les informations nécessaires à l'aide de différentes stratégies qu'ils mettent en place.
 - c. Formation de l'esprit critique.

d. Les élèves posent plus de questions, le concept devant absolument être compris.

3. Quels sont les problèmes amenés par l'enseignement bilingue en ce qui concerne la progression dans la discipline ?

- a. Au début du cursus bilingue, la progression est plus lente.
- b. L'enseignant-e doit être patient-e et encourageant pour amener l'élève à participer et à ne pas perdre pied.
- c. L'enseignant-e doit doser subtilement les corrections de la langue (spécialement à l'oral).

4. Quels sont les effets de l'enseignement bilingue sur l'organisation de l'interaction en classe ? Doit-on travailler différemment ?

- a. L'enseignant-e doit choisir avec discernement les outils de travail. Un effort d'adaptation peut être nécessaire afin d'atteindre le niveau de connaissance des élèves.
- b. L'enseignant-e doit aider les élèves à vaincre leurs doutes.
- c. L'enseignant-e doit avoir un discours extrêmement clair.
- d. L'enseignant-e doit encourager l'élève à participer activement.

5. L'enseignement bilingue favorise-t-il la mise en place de stratégies stimulant l'acquisition des connaissances ?

- a. L'élève apprend deux choses en même temps d'où la forte motivation.
- b. Les cours sont souvent plus diversifiés.
- c. L'enseignement frontal est plus rare car le maître doit constamment s'assurer de la bonne compréhension de ses élèves.
- d. L'élève prend de l'autonomie dans son travail. Il est habitué à repérer les informations importantes et a trouvé ses propres stratégies d'apprentissage pour ne plus se bloquer sur un mot.
- e. L'élève posera davantage de questions et est plus motivé-e.

Christiane Löfgren-Bolliger est l'initiatrice de l'enseignement par immersion à Genève. Dès 1989, elle enseigne l'histoire en anglais au secondaire II. Nommée coordinatrice pour la maturité bilingue genevoise, elle est chargée de la formation des enseignants bilingues anglais/français et allemand/français et collabore avec des linguistes à diverses recherches universitaires. Membre du comité de L'AEDE/Scala, elle est co-auteure de « Parler Européen aujourd'hui », publié en 2008 et concernant l'enseignement bi-/plurilingue.



Sekundarstufe II Berufsbildung

Willy NABHOLZ

Die fünf Teilnehmenden stellen sich vorerst gegenseitig vor und zeigen auf, an welcher Schule und wie sie sich konkret mit zweisprachigem Unterricht in der Berufsbildung beschäftigen:

Brigitte Rast unterrichtet seit Jahren an der Berufsmittelschule (BMS) in Freiburg Klassen in Mathematik auf Deutsch und Französisch. Sie bedauert, dass die bilinguale Berufskunde an ihrer Schule wieder aufgegeben worden ist.

Pia Ghilardi, kantonale Berufsmatura-Sprachexpertin im Kanton Tessin, berichtet vom Start bilingual unterrichteter Fächer in diversen Bereichen der beruflichen Grundbildung (vor allem an Vollzeit-Berufsschulen), aber auch an der Fachmittelschule.

Annemarie Roth unterrichtet in Reinach (AG) an einer Handelsschule.

Martina Turnes, Französisch-Lehrerin an der Handelsmittelschule Liestal, betont die je unterschiedlichen Bildungswege ihrer Lernenden und die zentrale Rolle der Motivation fürs (Weiter)lernen einer Fremdsprache.

Willy Nabholz berichtet vom Zürcher bili-Projekt. Trotz guter offizieller Bedingungen an den zehn Berufsfachschulen des Kantons Zürich, welche verschiedene Modelle von bili-Unterricht anbieten, verbreitet sich bili-Unterricht nur langsam. Diese Modelle werden von der Universität Freiburg evaluiert (Brohy/Gurtner, 2011).

Im Gespräch wird vor allem der Mangel an Lehrpersonen thematisiert, die bereit und fähig sind, zweisprachig zu unterrichten. Auf "Idealisten" zu vertrauen genüge nicht, obwohl die Initiative der Lehrpersonen selbst zentral sei. Schulen müssten solchen Unterricht verbindlich anordnen, entsprechende Lehrpersonen anstellen und sie mit den nötigen Freiheiten und Mitteln ausstatten. Zudem mangle es an passenden Weiterbildungen.

Literatur

Brohy, C.; Gurtner, J.-L. (2011). Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich. Schlussbericht. Freiburg: Universität Freiburg.

<http://www.unifr.ch/centredelangues/en/about/mitarbeiter/enseignants-de/brohyc>

Jansen O'Dwyer, E. (2007). *Two for one. Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts*. Bern: Hep-Verlag.

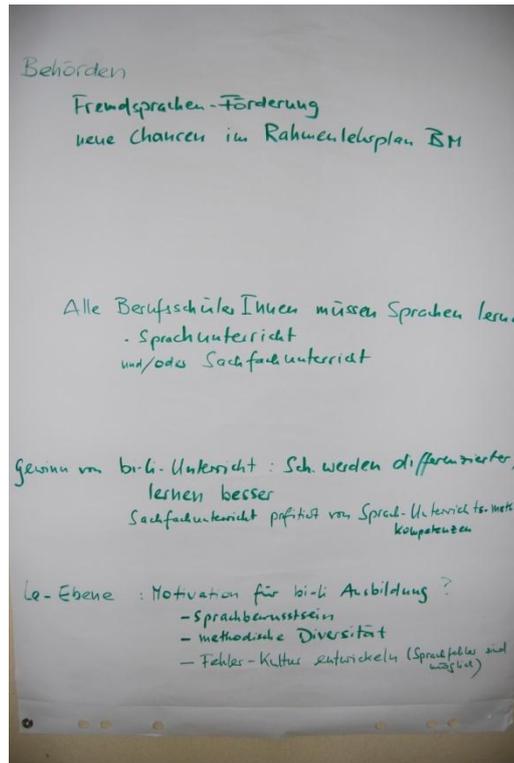
Jansen O'Dwyer, E.; Nabholz, W. (2004): *Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern: Hep-Verlag.

Mittelschul- und Berufsbildungsamt (2012). *Fit for Life – «bili» – Zweisprachiger Unterricht an Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen im Kanton Zürich*. Zürich: Fachstelle Fremdsprachen.

Nabholz, W. (2011). Fremdsprachenlücke in der Berufsbildung: zweisprachiger Unterricht als Lösung. In: Todisco, V. et al. (eds): *Mythos Babel*. Zürich: Verlag Pestalozzianum. 137-143.

Plattform 2. Sprache - Plate-forme 2e Langue: Internet-Plattform für die Förderung einer zweiten Sprache in der beruflichen Grundbildung. www.2sprachen.ch, www.2langues.ch

Willy Nabholz ist Lehrer für Allgemeinbildung an der Technischen Berufsschule Zürich (TBZ) und unterrichtet seit Jahren zweisprachig deutsch/englisch. Er leitete mit Esther Jansen O'Dwyer das Pilotprojekt «bi.li» (1999-2004), mit dem der bili-Unterricht an Berufsfachschulen im Kanton Zürich initiiert wurde.



Les échanges et les séjours linguistiques

Corinne BARRAS

Les échanges scolaires et linguistiques sont en Suisse une tradition ancienne, et des institutions qui aident à la préparation et l'organisation d'échanges existent tant au niveau de la Confédération que des cantons.

Ce groupe a traité des questions de complémentarité entre l'apprentissage scolaire des langues étrangères et les diverses formes d'échanges qui l'appuient, l'enrichissent et le diversifient, mais aussi des défis liés à l'organisation concrète d'échanges scolaires. Pour nombre de gymnases des échanges d'un à deux semestres font partie intégrante d'un cursus bilingue, il s'agit donc de trouver des écoles partenaires et des familles d'accueil.

Les échanges et les séjours linguistiques se déclinent sous diverses formes, selon leurs objectifs, les langues cibles, la durée de l'échange, l'âge des élèves, les modèles scolaires auxquels ils se rattachent, s'ils sont destinés à des classes ou à des élèves individuels, leur caractère obligatoire ou facultatif, s'ils se déroulent durant l'année scolaire ou durant les vacances, etc. En plus, les TIC permettent de réaliser ou de préparer les échanges. Le groupe de discussion a dans un premier temps traité de manière générale les enjeux des échanges scolaires et des séjours linguistiques, puis le cas spécifique du canton du Valais a été présenté. Les données concernant les échanges scolaires de ce canton bilingue, pour l'école obligatoire et le secondaire II, ont également été discutés (cf. les pages qui suivent).

Corinne Barras est responsable du Bureau des Échanges Linguistiques (BEL, www.vs.ch/bel) du canton du Valais depuis 2004 après y avoir travaillé pendant trois ans en tant qu'adjointe. Son parcours de formation ainsi que sa carrière professionnelle sont marqués par son intérêt pour les langues et leur enseignement. Convaincue par la complémentarité entre une approche scolaire et une pratique de la langue via des échanges mêlant les dimensions linguistiques, culturelles et relationnelles, elle propose, avec la collaboration de son équipe, des destinations et des durées adaptées aux âges des élèves.



Extrait du Rapport de gestion 2010 du BEL

En 2010, plus de 2800 élèves valaisans des deux parties linguistiques du canton ont profité de faire des échanges linguistiques sous diverses formes et durées, à l'intérieur du canton, avec la Suisse romande, la Suisse allemande, en Europe ou hors Europe.

226 élèves valaisans du secondaire I et II ont fait un échange linguistique d'une année à l'intérieur du canton durant l'année scolaire 2010-2011.

17 étudiants valaisans, suisses allemands, allemands et espagnols du secondaire I et II ont participé en 2010 à un échange de moyenne durée de 4 à 8 semaines.

239 élèves valaisans, suisses allemands, allemands, italiens et espagnols du primaire, secondaire I et II ont fait un échange d'environ 2 semaines.

125 classes du primaire, secondaire I et II ont profité de la possibilité d'un échange/séjour, d'une journée de rencontre ou d'une correspondance à l'intérieur du canton, avec la Suisse allemande, l'Allemagne, la France, la Belgique, l'Italie, l'Angleterre et l'Argentine.

Extrait du Rapport de gestion 2011 du BEL

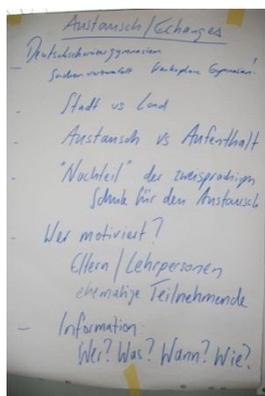
En 2011, plus de 3100 élèves valaisans des deux parties linguistiques du canton ont profité de faire des échanges linguistiques sous diverses formes et durées, à l'intérieur du canton, avec la Suisse romande, la Suisse allemande, en Europe ou hors Europe.

215 élèves valaisans des deux parties linguistiques du secondaire I et II ont fait durant l'année scolaire 2011-2012 une année linguistique à l'intérieur de notre canton.

39 étudiants valaisans francophones, allemands, espagnols et une colombienne du secondaire I et II ont participé en 2011 à un échange/séjour de moyenne durée (4 à 12 semaines).

238 élèves valaisans des deux parties linguistiques, des élèves suisses allemands, allemands, italiens et espagnols du primaire, secondaire I et II ont fait un échange d'environ 2 semaines.

134 classes valaisannes des deux parties linguistiques du primaire, secondaire I et II ont profité de la possibilité d'un échange/séjour, d'une journée de rencontre ou d'un échange par correspondance à l'intérieur du canton, avec la Suisse allemande, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie et l'Angleterre.



En 2011, plus de 3'000 élèves valaisans ont participé à un échange individuel ou de classe, de diverses durées et de tout degré scolaire confondu.

ECHANGE DE CLASSES

Des projets d'échanges épistolaires avec une rencontre leur sont proposés en primaire ou la participation à l'échange linguistique « deux langues-en Ziel » qui permet à des jeunes de la 1^{ère} année du cycle d'orientation d'échanger durant 1 semaine avec leur correspondant de l'autre partie linguistique du canton. Des enseignants du secondaire I ou II proposent également divers modes d'échange. Les jeunes bénéficient aussi de l'opportunité de se lancer dans un ou plusieurs échanges individuels, de suivre une ou plusieurs années dans l'autre partie du canton et de bénéficier, dans certaines communes, d'un enseignement bilingue.

Degrés concernés	Types d'échanges		
Ecole Primaire	courrier	échange de classe	échange individuel
Sec I	courrier	échange de classe	échange individuel
Sec II	courrier	échange de classe	échange individuel

ECHANGE INDIVIDUEL

Possibilités d'échanges organisés par le BEL dans l'autre partie du canton, en Suisse allemande / Romandie ou à l'étranger :

<ul style="list-style-type: none"> « Des vacances pas comme les autres » Un échange de 1 à 2 semaines pour les jeunes de la 6^{ème} jusqu'à la 3^{ème} année du CO dans le Haut/Bas Valais, en Suisse allemande / romande. 	<ul style="list-style-type: none"> Un échange de deux semaines en Allemagne (Sec. I et II), en Italie ou en Espagne (Sec. II) Le jeune, dès l'entrée au cycle d'orientation, fréquente l'école de son correspondant et bénéficie d'un voyage parfois organisé par le BEL.
<ul style="list-style-type: none"> Une 9^{ème} ou 10^{ème} année linguistique au CO de Brigue ou au CO de Sion Une année d'immersion dans un établissement de l'autre partie linguistique du canton Une 10^{ème} année en bilingue au CO de Sierre 	<ul style="list-style-type: none"> Un échange de environ 2 mois en Suisse allemande, en Allemagne ou en Espagne (Sec. II) Une année de collège à Brigue ou aux collèges de Sion / Saint-Maurice

BUREAU DES ECHANGES LINGUISTIQUES DU CANTON DU VALAIS

A travers l'échange linguistique, nous offrons la possibilité aux élèves de concrétiser l'apprentissage d'une langue, de s'enrichir au contact d'une autre culture et de vivre une expérience personnelle hors de son environnement familial. Le jeune est amené à développer différents outils pour se faire comprendre et comprendre le message de l'autre, dans des situations authentiques. Le motiver pour sa vie future à l'apprentissage de cette langue qui se fera tout au long de sa vie et le conduire à l'envie et au plaisir d'apprendre d'autres langues, voici un des buts de notre bureau !

Bureau des Echanges Linguistiques
Tél. 027 606 41 30
bel-bsa@admin.vs.ch
www.vs.ch/bel

Im Jahre 2011 haben mehr als 3'000 Walliser Schüler an einem individuellen Sprachtausch oder an einem Klassenaustausch von unterschiedlicher Dauer auf allen drei Schulstufen teilgenommen.

KLASSENAUSTAUSCH

Auf der Primarstufe wird den Schulklassen ein Briefaustausch, mit der Möglichkeit sich zu treffen, angeboten; in der 1.OS können die Schüler an einem Sprachtausch im Rahmen des Projektes „deux langues – ein Ziel“ teilnehmen. Die Jugendlichen erhalten dabei die Gelegenheit, während einer Woche ihre Partner aus dem anderen Kantonsteil kennen zu lernen. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II bieten ebenfalls verschiedene Arten des Austausches an. Die Jugendlichen können ausserdem an einem oder mehreren individuellen Austauschen teilnehmen, besuchen für ein oder mehrere Jahre im anderen Teil des Kantons die Schule oder den zweisprachigen Schulunterricht in gewissen Gemeinden.

Schulstufen	Art des Austausches		
Primarschule	Briefkontakt	Klassenaustausch	Individueller Austausch
Sek I	Briefkontakt	Klassenaustausch	Individueller Austausch
Sek II	Briefkontakt	Klassenaustausch	Individueller Austausch

INDIVIDUELLER AUSTAUSCH

Austauschmöglichkeiten, die vom BSA im anderen Kantonsteil, in der Deutsch- / Westschweiz oder im Ausland organisiert werden:

<ul style="list-style-type: none"> « Ferien einmal anders » Ein Austausch von 1 – 2 Wochen ab der 6.PS bis zur 3.OS im Untert- / Oberwallis, in der West- / Deutschschweiz. 	<ul style="list-style-type: none"> Ein Jahr in den Kollegien von Sitten oder Saint-Maurice oder am Kollegium in Brig.
<ul style="list-style-type: none"> Ein 9. oder 10. Schuljahr an der OS St-Guérin in Sitten oder an der OS Brig. Ein Jahr in Immersion in einem Schulzentrum des anderen Kantonsteils. Ein zweisprachiges 10. Schuljahr an der OS Siders. 	

BÜRO FÜR SPRACH-AUSTAUSCH DES KANTONS WALLIS

Ein Sprachtausch bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, eine Sprache zu erlernen, durch den Kontakt mit einer anderen Kultur neue Kenntnisse zu erwerben und ausserhalb des bekannten Umfelds einzigartige Erfahrungen fürs Leben zu sammeln. Die Jugendlichen lernen in alltäglichen Situationen verschiedene Wege, ihr Gegenüber zu verstehen und sich selber verständlich zu machen. Das Ziel unseres Büros ist es, die Jugendlichen zum Erlernen dieser Sprache zu motivieren – ein Prozess, der sich währen eines ganzen Lebens abspielt – und sie für weitere Sprachen zu begeistern.

Büro für Sprach-Austausch
Tél. 027 606 41 30
bel-bsa@admin.vs.ch
www.vs.ch/bsa

Tavola rotonda: L'insegnamento bilingue: realtà e miti

Rolf ZÜGER

Si è discusso alcuni aspetti che riguardano l'insegnamento bilingue nella formazione professionale. Le aspettative dell'economia oggi non sempre trovano una risposta da parte della scuola e delle istituzioni.

Le domande alle quali i partecipanti hanno cercato di rispondere sono state le seguenti:

- Cosa si aspetta l'economia dall'insegnamento bilingue?
- Cosa fanno le istituzioni e l'amministrazione per la promozione dell'insegnamento bilingue?
- Come si può migliorare la formazione dei docenti che insegneranno in un contesto bilingue?
- Come si può promuovere l'insegnamento bilingue nella formazione professionale?

Hanno partecipato alla tavola rotonda:

- **Marcel Bayard**, docente nell'insegnamento bilingue della Scuola di commercio e di cultura generale di Sierre (ECCG),
- **Heribert Fasel**, vice-direttore dell'Ufficio per l'insegnamento obbligatorio di lingua tedesca del cantone di Friburgo (DOA) e responsabile di progetto per l'aggiornamento dei docenti di L2 all'ASP Friburgo,
- **Christine Le Pape Racine**, ricercatrice, docente all'ASP Svizzera nord-ovest e presidente dell'APEPS,
- **Willy Nabholz**, insegnante alla scuola professionale *Technische Berufsschule Zürich (TBZ)* e promotore dell'insegnamento bilingue,
- **Charles Phillot**, presidente della Camera di commercio del Canton Friburgo e imprenditore in un Cantone bilingue,
- **Rolf Züger**, moderatore della tavola rotonda.

Per *Charles Phillot* è evidente che l'economia necessita personale plurilingue, competente soprattutto nella comprensione alla lettura e nella comunicazione orale perché l'intreccio con l'economia svizzera-tedesca e germanica è vitale. Un grande svantaggio per l'economia friborghese però è che la maggior parte dei collaboratori bilingui sono svizzeri tedeschi e non svizzeri romandi. Troppi romandi non hanno competenze linguistiche sufficienti in tedesco per affrontare attività professionali complesse in tedesco. Per Phillot la causa di questo deficit è da cercare nella formazione professionale e nell'insegnamento linguistico insufficiente in questo ambito. Sarebbe assolutamente necessario migliorare le competenze linguistiche dei giovani professionisti tramite scambi e progetti nell'ambito bilingue.

Anche *Christine Le Pape Racine* vede il problema nella formazione professionale e nel suo insegnamento linguistico insufficiente. Secondo lei, è necessario rivalutare la formazione linguistica nel settore professionale per mantenere il sistema duale a un livello alto. Per questo occorre una pianificazione a lunga scadenza. Bisogna favorire dei progetti d'insegnamento plurilingue. Questo però necessita di docenti motivati che potrebbero fungere da "catalizzatori" per accelerare la formazione bilingue dei giovani professionisti.

Willy Nabholz aggiunge che in Svizzera la maggior parte dei giovani segue una formazione professionale, ma solo il 50% di questi studia una lingua straniera. Per questo motivo si batte per la promozione del plurilinguismo nella formazione professionale e per l'insegnamento bilingue. Quest'obiettivo si può raggiungere però solo tramite una maggiore istituzionalizzazione: occorrono regolamenti per delle prove plurilingue, una partecipazione delle aziende e delle associazioni di categoria.

Per *Marcel Bayard* la politica ha una grande responsabilità, perché troppo spesso si limita a delle promesse poi non mantenute. Quello che occorre è un maggior numero di docenti che possano assumere il compito di insegnare in un contesto plurilingue in modo immersivo.

Heribert Fasel insiste sul fatto che la politica ha tempi lunghi, ma che ha capito questa necessità. Il Canton Friburgo fa grandi passi in avanti: diverse misure prevedono la promozione del bilinguismo a livello cantonale (vedi il *concetto per l'insegnamento delle lingue*), per esempio in futuro dovrebbe essere rinforzata la formazione all'Alta Scuola Pedagogica nelle due lingue (già oggi è obbligatorio almeno il 10% per tutti, o opzionalmente il 30% o il 50%).

Al contrario dell'economia che sosterrà dei corsi bilingui, alcune voci dal pubblico hanno segnalato la resistenza di tanti docenti perché temono ritardi nei programmi.

Sul fatto che la formazione plurilingue dei docenti e la formazione professionale plurilingue dei giovani devono essere rinforzate, sono stati invece tutti d'accordo.

Rolf Züger è docente di tedesco lingua seconda presso la Scuola cantonale di commercio, Bellinzona; esperto di tedesco per la Scuola media, Ticino; membro del comitato APEPS.



Plurilinguisme et métacognition

Mandira HALDER

1. Introduction

L'objectif de notre étude est de voir comment une enseignante non-native et plurilingue mobilise des stratégies d'apprentissage variées afin d'acquérir des concepts grammaticaux en polonais L6. Les résultats montrent que les transferts provenant des langues antérieurement acquises sont multiples. L'hypothèse est que la conscience métalinguistique d'un enseignant plurilingue demeure tacite à moins qu'elle ne soit explicitée.

2. Méthodologie de constitution du corpus

Le corpus de cette étude exploratoire est constitué d'extraits de journaux de bord des expériences d'apprentissage du polonais L6 d'une enseignante non-native plurilingue. Ces journaux de bord sont les retranscriptions des moments clés des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) effectués au début, au milieu et peu après la fin des cours de polonais. Ces entretiens ont permis d'explicitier les démarches intellectuelles employées par l'enseignante plurilingue dans la conscientisation de ses connaissances grammaticales interlinguistiques. Le rôle de référent de l'interviewer a joué un rôle clé dans la mise en évidence de la « parole impliquée » (Vermersch, 1994 : 57), qui consistait à diriger l'interviewée vers ses vécus singuliers. L'explicitation a ainsi permis d'accéder à la « conscience pré-réfléchie » (Vermersch, 1994) afin de conduire l'enseignante vers une conscience réfléchie (Vermersch, 1994) dans les journaux de bord.

3. État de la question

Flynn et al. (2004:13), dans leur modèle de mise en évidence cumulative, suggèrent que les aspects grammaticaux des langues antérieurement acquises influencent positivement l'acquisition successive des langues¹. Ce modèle est basé sur une étude concernant l'acquisition des propositions subordonnées relatives en anglais (L3) en passant par le russe (L2), par des locuteurs de L1 kazakh. Les résultats de cette étude indiquent qu'ils ont profité de leurs connaissances des propositions subordonnées relatives en L1 kazakh, une langue SOV, et de leurs expériences d'apprentissage de ces éléments en russe L2, une langue SVO, afin de construire leur interlangue dans l'acquisition des subordonnées relatives en anglais L3, une langue SVO à l'instar du russe.

Jessner (2006:129) s'est intéressée à la conscience métalinguistique et métacognitive d'enseignants plurilingues. Elle a suggéré que ces enseignants plurilingues² pourraient aider les apprenants plurilingues à aiguiser leur conscience métalinguistique et métacognitive en puisant dans leurs expériences d'apprentissage antérieures des langues.

Agnieszka Otwinowska-Kastelzanic (2010) a consacré son travail de recherche à l'étude de la conscience métalinguistique des polonais enseignant l'anglais L3. Elle a montré que seuls les en-

¹ "Patterns of acquisition for the L1 Kazakh/L2 Russian/L3 speakers suggest that experience in any prior language can be drawn upon in subsequent language acquisition" (Flynn et al., 2004:13).

² "A multilingual teaching situation or a multilingual classroom refers to more than one perspective of the teacher: to the teacher who engages the learner in consciousness-raising, to the teacher who is also a language learner" (Jessner, 2006:129).

seignants polonais qui ont un niveau de compétence plus élevé dans la langue cible sont conscients des similitudes interlinguistiques.³

4. Résultats

Les résultats indiquent que les transferts interlinguistiques faits par notre informatrice sont multiples. Ainsi, elle a trouvé des similitudes phonologiques entre le bengali L2, une langue indo-européenne de la branche indo-iranienne, et le polonais, une langue slave indo-européenne. Par ailleurs, elle a pu faire un rapprochement entre certaines règles grammaticales concernant les temps verbaux en russe⁴ et en polonais. De plus, elle a également su transposer ses stratégies d'apprentissage antérieures en matière de dialogues oraux afin de développer ses compétences de production orale en polonais. Enfin, les ressemblances phonologiques et lexicales entre le bengali L2, le polonais L6, l'allemand L5 et le sanskrit,⁵ une langue indo-européenne et germanique, ont incité notre informatrice à établir un lien entre les règles arithmétiques de progression des chiffres dans ces langues lors de transferts numériques.

1) Le questionnement de Mme P. m'a permis de mettre en évidence, en verbalisant avec de plus en plus de précision, les transferts que j'avais faits entre le polonais et mon répertoire linguistique précédent. En effet, je me suis rendue compte que j'avais surtout trouvé des interférences phonétiques car cette langue ne ressemble pas vraiment au français ni à l'allemand, les langues que j'ai apprises à l'âge adulte. Par ailleurs, l'entretien a mis en évidence d'autres transferts qui semblent provenir de ma langue maternelle, le bengali, une langue très riche en phonèmes. Nos points de vue ont convergé sur le fait que le polonais ou le roumain peuvent être perçus comme le russe à l'oral. L'entretien s'est orienté ensuite vers des traits typologiques. Je ne savais pas que les formes morphologiques étaient si étroitement liées aux temps des verbes. Je me souviens de la façon dont j'avais utilisé les notions russes d'aspect, d'imperfectif et de perfectif pour comprendre les subtilités d'usage des temps du passé composé et de l'imparfait dans un récit français.

2) Le cours de polonais avait commencé avec une évaluation et je me sentais mal à l'aise car je n'avais pas pris le temps de réviser. Etant donné que je déteste faire des conjugaisons mécaniquement, je les avais négligées. Je ne m'attendais pas non plus à avoir une évaluation sommative notée. Je me suis mieux débrouillée, de ce fait, dans les exercices de repérage des actes de langage plutôt que dans les conjugaisons. Etant donné que j'ai appris les langues étrangères dans une approche communicative et actionnelle, j'ai pu faire un transfert de stratégies d'apprentissage. Par exemple, j'ai essayé de réemployer des consignes de classe, de simples formules de politesse et des structures interrogatives afin de dialoguer en polonais avec la tutrice. Lorsque celle-ci m'a demandé où est-ce que j'allais habiter en Pologne lors d'un séjour, je lui ai répondu « *ja mieszkam kolleganz dom* », ce qui voulait dire que j'allais être hébergée chez une amie.

3) Mon expérience de l'apprentissage des nombres en polonais a été surprenante car j'ai trouvé certaines similarités avec les mots utilisés en sanskrit et en bengali pour certains chiffres. Par exemple, la prononciation de « cztery » et « pięć » ressemble à « char » et « paanch » en bengali

³ "Only multilingual teachers advanced in their L3-L_n are aware of cross-linguistic similarities between English and Polish" (Otwinowska-Kaslelzanic, 2010: slide 34 - Conclusions and implications).

⁴ Notre informatrice n'a pas appris le russe comme une langue étrangère. En effet, elle a suivi un cours de linguistique comparée à l'Université en France où il fallait comparer la grammaire russe et la grammaire française.

⁵ Notre informatrice a quelques notions de sanskrit, une langue classique qui est très peu enseignée à l'école en Inde. Par ailleurs, le vocabulaire de la langue bengali, une langue vivante indienne, est dérivé du sanskrit.

et hindi respectivement. La prononciation du chiffre 2 « *dwa* » ressemble à « do » en hindi, à « *dui* » en bengali et à « *deux* » en français. La prononciation du chiffre huit « *osiem* » ressemble à « *ostomi* » qui veut dire, en sanskrit, le huitième jour ou huitième moment. Par contre, réciter des chiffres c'était comme s'entraîner avec des virelangues. La logique de progression arithmétique des chiffres en polonais ressemblait en outre à la logique allemande à partir de 11 – « *elf* » en allemand et « *jedennascie* » en polonais, « *zwölf* » en allemand et « *dwanascie* » en polonais, 13 « *dreizehn* » (3 + 10) en allemand et « *trzynascie* » en polonais. Le perfectif et l'imperfectif de certains verbes polonais ressemblaient au russe. L'aspect lexical des verbes m'a également rappelé la nature des verbes en russe. En outre, la conjugaison « *mogę* » du verbe « *móc* » en polonais (pouvoir en français) ressemble au verbe « *mögen* » en allemand, « *musi* » du verbe « *musieć* » (devoir en français) à « *müssen* » en allemand et la conjugaison « *chce* » du verbe « *chcieć* » (vouloir en français) ressemble à « *chaoya* » ou « *chahata* » en bengali et en hindi respectivement.

5. Discussion

Nos analyses de données nous incitent à penser que l'acquisition grammaticale translinguistique implique un processus de traitement multiple des informations. Jessner (2006:116)⁶ a mis en avant deux niveaux de conscience linguistique chez les plurilingues : conscience interlinguistique tacite et conscience interlinguistique explicite. Nous pourrions avancer que la description de la démarche métacognitive dans les journaux de bord se rapproche de la définition que donne Vermersch (1994:74) de « conscience pré-réfléchie ». ⁷ Et l'éveil métalinguistique serait la « conscience réfléchie »⁸ (Vermersch, 1994:74) qui permet de conceptualiser les connaissances. Par ailleurs, Jessner (2006: 117)⁹ évoque, depuis une approche psycholinguistique, dans son modèle dynamique du plurilinguisme, la nature holistique et non-additive des facteurs d'acquisition d'une compétence plurilingue qui s'influencent mutuellement. Ce point de vue rejoint celui de Jarvis et Pavlenko (2008:219) selon lequel le lexique mental des informateurs plurilingues est dans un état dynamique et leurs transferts sont multidirectionnels.¹⁰ Les résultats concernant les transferts de la logique des chiffres entre le français L4 et l'allemand L5, entre le français L4 et le russe pour les temps verbaux, ainsi que les similitudes phonologiques entre le bengali L2, l'hindi L3 et le polonais L6 dans certains verbes, corroborent les postulats de Berthele (2011:192) sur le raisonnement « abductif »¹¹ chez les plurilingues quant aux inférences interlinguistiques. En effet, les jugements métacognitifs utilisés par cette enseignante sont de l'ordre de sentiments de jugements de connaissance¹² (Dunlonsky et Metcalfe, 2009:87) qui lui permettent de formuler des hypothèses expli-

⁶ "Linguistic awareness in multilinguals would have to include at least two dimensions of awareness in the form of cross-linguistic awareness and metalinguistic awareness" (Jessner, 2006:116).

⁷ « La conscience pré-réfléchie est non-conceptualisée par rapport à laquelle le sujet n'est pas positionné ». (Vermersch 1994:74).

⁸ « La conscience réfléchie est conceptualisée par rapport à laquelle le sujet est présent au fait d'être conscient du monde » (Vermersch, 1994:74).

⁹ "According to a dynamic systems theory, the factors constituting multilingual proficiency constantly interact with each other and would have to be viewed holistically, that is in a non-additive manner influencing, depending on each other's development. Thus in a psycholinguistic approach to cross-linguistic interaction in multilingual acquisition and use, metalinguistic awareness is considered an influential cognitive component which shows its effects on the way multilinguals learn and use their languages"(Jessner 2006:117).

¹⁰ "Multilingual mental lexicon is a continuous site of ongoing transformation and change, be it L2 influence on L1, L3 influence on L4, linguistic and conceptual development, fossilization and attrition"(Jarvis et Pavlenko, 2008:219).

¹¹ "Abduction is the process of "forming an explanatory hypothesis" (Peirce, 1931, cite dans Berthele 2011: 194). "In other words, it could also be the "daring attempt to speculate about the potential rules that might explain the meaning of a signifier" (Eco, 1984, cité in Berthele 2011:194).

¹² "Feeling of knowledge judgments also appears to play a functional role in guiding people's strategy selection and retrieval" (Dunlonsky et Metcalfe 2009:87).

catives et des règles grammaticales provisoires. Ceux-ci l'aident à sélectionner ses stratégies d'apprentissage et les moyens de récupérer les données de sa mémoire. Dans ce cas-là, sa familiarité avec la logique des chiffres en allemand et en polonais lui permet de puiser dans sa mémoire pour trouver des points communs entre ces langues à propos des chiffres.

6. Conclusion

Nous avons observé que la réactivation des pratiques grammaticales de l'enseignante plurilingue l'a mise dans une posture d'auto-évaluation de ses propres stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, nous constatons également que s'informer sur ses pratiques grammaticales met en avant les tenants et les aboutissants des processus réflexifs impliqués en apprentissage de la grammaire. L'hypothèse est que l'ensemble des pratiques grammaticales de l'enseignante plurilingue représente sa « méta-grammaire », les savoirs procéduraux de la grammaire intériorisée qui lui permet d'accéder aux connaissances déclaratives des grammaires appartenant à son répertoire plurilingue.

Les résultats expliquent également l'aisance des transferts de connaissances conceptuelles et de savoir-faire stratégique (Berthele 2011:200)¹³ entre certaines langues, apparemment distantes comme l'allemand, l'hindi et le polonais, appartenant au répertoire de l'enseignante plurilingue. Ceci peut jouer un rôle important dans la conception pédagogique de l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où les enseignants prendront conscience de la grammaire comme un processus et non comme un but à atteindre. Ainsi, l'enseignement de la grammaire auprès des apprenants plurilingues pourrait renouveler son approche en se focalisant sur les processus de grammaticalisation de ces apprenants, à condition qu'ils concilient leurs connaissances antérieures avec de nouvelles connaissances de la langue cible. Enfin, à travers les résultats ayant trait aux transferts, notre travail ouvre des pistes intéressantes dans la recherche sur l'intercompréhension des langues, notamment entre les langues indiennes indo-européennes et des langues européennes de l'Europe de l'Ouest. Nous pouvons avancer que les transferts interlinguistiques ne relèvent pas seulement de la proximité typologique entre les langues ou d'autres données observables, mais aussi de l'expérience d'apprentissage antérieure des langues des apprenants et des passerelles qu'ils construisent dans leurs parcours.

Bibliographie

Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*, 2, 191-220.

Dunlosky J.; Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*, Sage Publications Inc. California.

Flynn S.; Foley C.; Vinnitskaya I. (2004). The Cumulative Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 1, 3-16.

Herdina P.; Jessner U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism - Perspectives of change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹³ "Multilinguals with high proficiency in many languages can make use of their repertoire in the sense that it provides not only important lexical transfer bases, but also potential rules and regularities, i.e. conceptual knowledge and strategic know-how. It is this knowledge and these skills that allow the interlingual guessing game to become increasingly accurate" (Berthele, 2011:200).

Jarvis S.; Pavlenko A. (2008). *Cross Linguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.

Jessner U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals-English as a third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Otwinowska-Kastelzanic A. (2010). *Researching teacher's awareness of cross-linguistic similarity*, conférence plénière LTIME, Pologne, Septembre.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Mandira Halder est doctorante à l'Université de Nantes depuis septembre 2010. Ayant suivi une scolarité trilingue en Inde, elle s'intéresse aux mécanismes d'enseignement-apprentissage pluri-lingue et plus particulièrement l'acquisition de la grammaire. Une praticienne expérimentée en anglais langue seconde ainsi qu'en français langue étrangère, ses objectifs de recherche recouvrent également l'analyse des pratiques enseignantes et la formation des formateurs.



Des textes en langue source comme « îlots de plurilinguisme » en classe d'histoire: Une alternative à l'enseignement bilingue ?

Amelia LAMBELET

1. Introduction

Un enseignement *décloisonné* (Wokusch, 2005) des langues peut revêtir différentes formes passant de l'éveil aux langues et cultures d'origine à un enseignement bilingue ou immersif, l'idée étant de créer des synergies entre les enseignements en langues et en disciplines non linguistiques et ainsi éviter une compartimentalisation des connaissances des apprenants. Cette vision de l'enseignement des langues vise un apprentissage utile à l'apprenant grâce au développement de compétences transversales, mais aussi une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Le projet « îlots de plurilinguisme en classe d'histoire » (IPH) se situe dans ce paradigme car il s'inscrit dans une didactique de l'intercompréhension par laquelle les apprenants sont sensibilisés à leur capacité à comprendre des textes dans des langues non apprises mais typologiquement proches.

Ce projet est né dans le cadre d'un séminaire en didactique du plurilinguisme¹ appartenant au master *Sciences et didactique du plurilinguisme* de l'Université de Fribourg. Il a débouché sur des leçons-tests, une formation pour (futurs) enseignants d'histoire et la création d'un document pédagogique contenant douze fiches de travail adaptées au plan d'étude cantonal d'histoire du secondaire II du canton de Fribourg.

2. Des textes en langue source comme initiation à l'intercompréhension

L'intercompréhension – ou « forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Doyé, 2005:7) – présente l'avantage de permettre une interaction entre partenaires allophones sans nécessiter de maîtrise des compétences productives en langue étrangère. Elle répond ainsi à l'objectif de développement de *compétences partielles* (Matthey, 2005) - dans ce cas des compétences réceptives- qui puissent ensuite favoriser un apprentissage tout au long de la vie (Matthey, 2005:145).

Les « îlots de plurilinguisme en classe d'histoire » fonctionnent en partie sur le même principe que l'intercompréhension telle que la définit Doyé (2005) car ils permettent une compréhension de textes écrits dans des langues inconnues des élèves – mais bien entendu sans le volet interactionnel. Plus précisément, il s'agit d'îlots immersifs constitués de la lecture (et/ou de l'écoute) de documents historiques en langue source suivie de travail sur le texte en petits groupes puis d'une mise en commun des réponses. Ces îlots plurilingues s'insèrent naturellement dans le programme d'histoire en tant que travail sur des textes en lien avec la période historique étudiée (par exemple une lecture du « Discorso del 10 Giugno 1940 » de Benito Mussolini en lien avec l'entrée de l'Italie dans la 2^{ème} guerre mondiale).

Les îlots de plurilinguisme en classe d'histoire sont construits sur le principe suivant : Les étudiants reçoivent un document en langue source pouvant être un extrait de discours, un article de journal,

¹ Je tiens à remercier les étudiantes ayant participé au module de formation – Séverine Beaud, Michaela Kériová, Audrey Morisod et Joelle Seyler-, ainsi que les étudiants ayant contribué à sa création – Florie Bonvin, Anne-Laure Brodard, Angelica Danielli, Fausta Genazzi, Laurent Jauquier, Lenka Krčmarova, Jelena Manceva, Lucas Paccaud, Aline Pellandini, Isabelle Pons, Mattia Santoro, Lisa Singh et Nadège von Hansen.

une lettre authentique ou tout autre document, accompagné de questions de compréhension du texte. Les questions sont préparées de manière à orienter la lecture des étudiants et à leur donner des pistes de compréhension du texte, certaines visent la compréhension globale, d'autres s'attardent sur des points précis du texte où le travail sur la langue peut se combiner avec le travail sur le contenu historique du document.

Les étudiants lisent le texte (et/ou écoutent un enregistrement) puis répondent aux questions en petits groupes de 4-5 personnes et effectuent un véritable travail de *bifocalisation* (Gajo et Serra, 2000) en se concentrant à la fois sur le contenu (historique) et sur la forme (en langue étrangère).

La mise en commun des réponses permet ensuite à l'enseignant d'amener toute son expertise disciplinaire pour approfondir et compléter le cadre historique du document. Des connaissances linguistiques de la langue source du texte ne sont par contre pas obligatoires, l'enseignant pouvant effectuer le même travail de déchiffrement que les étudiants en se basant sur ses connaissances disciplinaires et les stratégies de compréhension de textes en langue inconnue mais typologiquement proches. Le document pédagogique contient en effet une traduction de chaque texte ainsi que les réponses aux questions.

Les îlots de plurilinguisme en classe d'histoire ne sont pas conçus dans le but d'enseigner des langues étrangères, ni ne constituent une véritable *didactique de l'intercompréhension* – comme le seraient EuroCom (Meissner et al., 2004) ou les différents projets online tels que Galanet ou Galapro – mais ils peuvent permettre aux élèves de se rendre compte de leurs capacités à comprendre des textes dans des langues qu'ils ne pensent pas maîtriser et de leur utilisation souvent implicite de stratégies de compréhension transversales.

Une évaluation de la méthode par des élèves de l'Ecole professionnelle artisanale et commerciale (EPAC) de Bulle montre clairement le caractère motivant de cette découverte. Voici quelques-unes des réflexions générées par ces étudiants : « il est intéressant de se rendre compte de la ressemblance des langues d'une même famille », « merci pour cet exercice, c'était super bien j'ai beaucoup aimé. Et ça nous a enlevé "cette peur" des textes dans d'autres langues. Maintenant on sait qu'on est capable de les lire et de les comprendre », « je trouve que c'est un bon exercice, car cela me permet par la suite de faire l'effort de comprendre une autre langue quand j'en aurai l'occasion » ; « j'ai beaucoup apprécié cet exercice de langue très intéressant et on voit que beaucoup de mots se ressemblent », etc.

Comme on le voit dans ces témoignages, plusieurs élèves se sont rendu compte de leur capacité à comprendre des textes en langues inconnues, et, plus intéressant dans une approche d'ouverture aux langues, cette expérience leur a donné l'envie d'approfondir leurs connaissances et d'utiliser à nouveau cette capacité d'intercompréhension dans leur vie de tous les jours.

Nous tenons à noter ici que les étudiants ayant participé aux leçons-tests sont en cursus de maturité professionnelle, mais que la méthode peut être utilisée au secondaire II aussi bien en école de culture générale qu'en maturité, et également au niveau secondaire I. Il ne s'agit en aucun cas d'une méthode réservée aux filières pré-universitaires.

3. Des textes en langue source comme alternative ponctuelle

Dans le cadre du projet IPH, douze fiches de travail ont été créées suivant le plan d'études du canton de Fribourg.² Il s'agit de deux fiches en italien, cinq fiches en espagnol, deux fiches en portugais, une en catalan, une en roumain et une en latin. Ces douze fiches pédagogiques peuvent s'insérer dans un programme d'enseignement de l'histoire monolingue de manière ponctuelle.

Comme le relèvent les étudiants que nous avons interrogés, l'utilisation de textes en langue source peut constituer une alternative originale et motivante : « ça change un peu le déroulement des

² Un grand merci à Séverine Beaud et Audrey Morisod pour ce travail de grande qualité.

cours = sympathique » ; « très bon exercice! Intéressant! A refaire! » ; « c'était super de faire les exercices en groupe. » ; « c'est une approche différente et intéressante de la branche », etc. Bien que nous nous rendions compte que l'évaluation des étudiants reflète aussi le fait qu'une activité spéciale, avec des intervenants extérieurs, soit en règle générale appréciée, nous trouvons ces résultats de l'évaluation du projet prometteurs.

Dans le formulaire d'évaluation de la méthode, nous avons en outre demandé aux étudiants si l'exercice leur avait paru (très/moyennement/pas du tout) intéressant, motivant et difficile. La figure 1 donne un aperçu des réponses à ces trois questions.

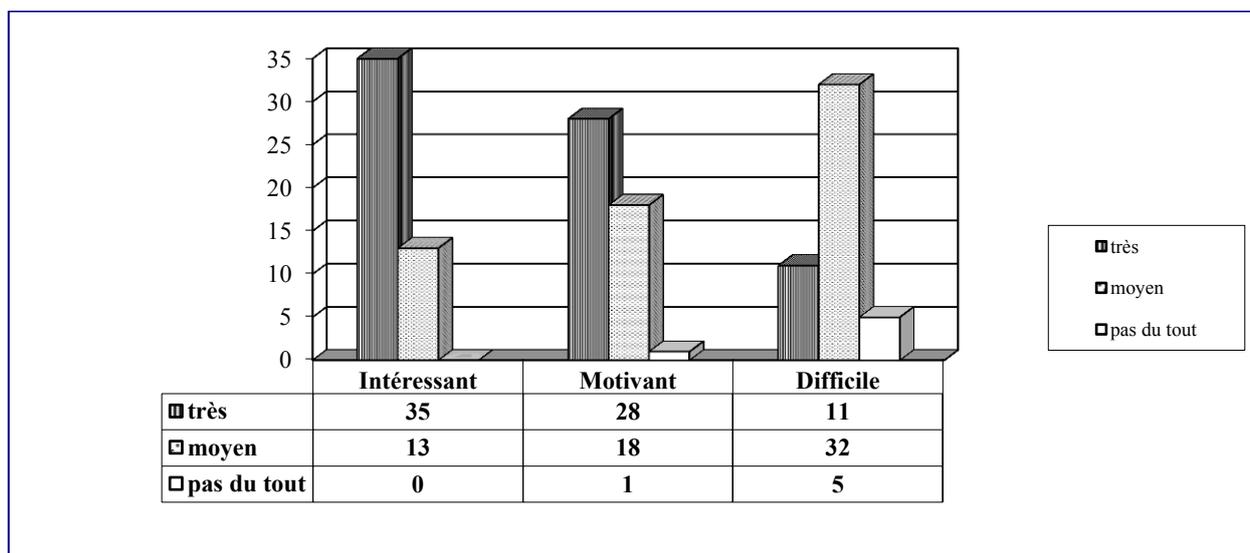


Figure 1 : Evaluation de la méthode par 48 étudiants (EPAC Bulle ; Université de Fribourg)

Ce qui est encourageant pour notre projet est que les étudiants, dans leur grande majorité, ont trouvé l'exercice à la fois motivant et (très) intéressant, et (moyennement) difficile. La difficulté de l'exercice n'enlève donc rien à son caractère intéressant et motivant.

4. Conditions de réussite d'un travail sur des textes en langue source

Pour une bonne compréhension des textes, ceux-ci doivent bien entendu être introduits et situés dans leur contexte historique par l'enseignant, et appartenir à des langues typologiquement proches de celles des apprenants (nos fiches pédagogiques ont été préparées pour la Romandie, mais un travail similaire est tout à fait envisageable avec des langues germaniques pour la Suisse alémanique).

Il nous semble important pourtant de noter que le fait d'avoir des textes en langues typologiquement proches bien introduits dans le contexte historique ne garantit pas la réussite de l'exercice ; en effet, des exercices de ce type ne conviennent pas à tous les étudiants.

Les *apprenants analytiques*, par exemple, auront plus de difficulté que les *apprenants globalisants* (Rézeau, 1999) à se contenter d'une compréhension générale et de ce fait se sentiront frustrés de ne pas saisir chaque nuance du texte.

Les difficultés exprimées par certains étudiants de l'EPAC montrent d'ailleurs bien ce problème : « les mots qu'on ne connaissait vraiment pas nous bloquaient pour la compréhension de certaines phrases » ; « [c'est difficile] de comprendre le sens général du texte et [de] ne pas s'arrêter sur des mots incompris ».

En dehors des différences de types d'apprenants, des différences dans les répertoires linguistiques des étudiants peuvent aussi prédire la réussite ou l'échec d'exercices basés sur la compré-

hension de textes en langue inconnue. Par exemple, si les étudiants ont des connaissances de plusieurs langues, et plus particulièrement s'ils ont un bon niveau dans au moins deux langues apparentées, la compréhension de textes en langue inconnue mais proche typologiquement sera facilitée (Berthele, 2008 ; Berthele et Lambelet, 2009).

Les apprenants les plus susceptibles d'apprécier le type d'exercice que nous proposons sont donc les étudiants ayant des connaissances de plusieurs langues romanes et les étudiants globalisants. Pour les autres étudiants, certaines frustrations liées aux difficultés de compréhension peuvent apparaître. L'utilisation de textes en langue source doit donc rester une alternative ponctuelle susceptible de mettre en valeur les qualités de certains étudiants parfois minorisés (par exemple les élèves issus de la migration).

5. Une alternative à l'enseignement immersif ?

L'idée de créer une méthode d'îlots de plurilinguisme au cours du séminaire *Didactique du plurilinguisme* est née de réflexions d'enseignants de disciplines non linguistiques selon lesquels un enseignement bilingue peut parfois poser des problèmes pour la didactique de la branche – de type retour à un enseignement magistral basé sur la transmission de connaissances au détriment d'un enseignement basé sur l'apprenant, l'encourageant à développer des capacités réflexives.

Dans ce sens, des îlots ponctuels peuvent constituer une alternative à un enseignement bilingue total et éviter ce type de problèmes pour la didactique de la branche.

Pourtant, il est clair que le but (et le résultat) d'îlots de plurilinguisme n'est pas le même que celui de l'enseignement bilingue. Si l'immersion vise une génération de compétences linguistiques élevées, l'objectif d'îlots de plurilinguisme sous forme de textes en langue source n'est absolument pas la maîtrise de la L2 mais bien plutôt une ouverture aux langues et une initiation à la compréhension de langues inconnues mais typologiquement proches. Nous nous situons donc bien plus dans une optique d'éveil aux langues, néanmoins liée à un contenu disciplinaire (en l'occurrence l'histoire ; mais cette méthode pourrait être appliquée à la géographie, la sociologie ou d'autres sciences humaines).

6. Conclusion

La méthode d'îlots immersifs pour l'histoire que nous avons développée peut certainement constituer une alternative ponctuelle dans un enseignement d'histoire au niveau secondaire II en permettant à la fois un travail sur la discipline non linguistique et une initiation à l'intercompréhension. Cette idée peut être adaptée pour d'autres niveaux et pour d'autres disciplines, ce que nous ferons si nous décelons un intérêt parmi les enseignants.

Les fiches pédagogiques développées au cours du projet, ainsi que des conseils d'utilisation, sont mis à disposition gratuitement sous format électronique,³ notre but étant que ces fiches soient utilisées en classe : Nous attendons en outre le feedback des enseignants et des étudiants pour continuer de développer et améliorer le projet.

³ Il suffit d'envoyer un courriel à amelia.lambelet@unifr.ch pour les recevoir.

Bibliographie

- Beaud, S. ; Morisod, A. (non publié). Initiation à l'intercompréhension: fiches didactiques prêtes à l'emploi pour l'histoire au secondaire II. Textes historiques authentiques en langues romanes accompagnés de fiches de travail, traductions et solutions.
- Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzdaseins. In K. J. Mattheier & A. Lenz (eds.): *Dialektsoziologie / Sociologie du Dialecte, Sociolinguistica*, 22, 87-107.
- Berthele, R. ; Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 39/2009, 151-162.
- Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide de référence.
- Gajo, L. ; Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. In: *Etudes de linguistique appliquée* 120, 497-508.
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. In. M. Pouliot, E. Boulea et J.-P. Bronckart (dir.) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 135-159.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ: Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker Verlag.
- Rézeau, J. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire. *ALSIC*, 2, 1, 27-49.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.

Sitographie

Galanet: <http://www.galanet.be/>

Galapro: <http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA>

Amelia Lambelet est cheffe de projet au Centre de compétence sur le plurilinguisme (rattaché à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg). Elle est titulaire d'un doctorat de l'Université de Fribourg et d'une licence interfacultaire en Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel.



L'enseignement bilingue des mathématiques : une chance ... mais à quelles conditions ?

Yves SCHUBNEL

Durant le colloque, un résumé de ma thèse de doctorat a été présenté en français et en allemand sous forme de poster. Elle a été soutenue à la Pädagogische Hochschule de Fribourg-en-Brisgau et portait sur :

« L'enseignement bilingue des mathématiques : sur la voie d'une Europe en construction »

Cette thèse, rédigée en allemand, a pour thématique l'enseignement bilingue des mathématiques, au niveau de l'école primaire essentiellement. Elle s'attache d'une part à développer différents arguments appuyant le fait qu'un enseignement bilingue ne nuit pas à l'apprentissage des mathématiques, sous réserve que quelques conditions de base soient réalisées. D'autre part elle met en lumière les apports en langue étrangère que l'enseignement bilingue des mathématiques permet.

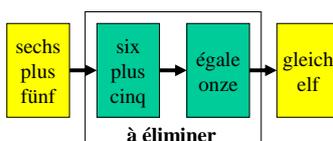
Après une approche générale de l'enseignement bilingue et une étude comparée de l'enseignement des mathématiques en France et dans le Bade-Wurtemberg, quelques modèles importants d'enseignement bilingue ainsi que différentes expériences dans ce domaine en cours en Amérique et en Europe sont présentés et analysés.

Le chapitre central concerne une expérimentation que l'auteur a conduite dans des cours préparatoires français et des premières classes allemandes. L'analyse comparée des performances en mathématiques de ces élèves, dont la moitié a suivi un enseignement de mathématiques en langue maternelle, quand l'autre moitié l'a suivi en langue étrangère (allemand ou français) conforte la thèse.

Deux thèmes communs aux programmes français et allemand sont ensuite comparés du point de vue de leur approche dans chaque pays et une proposition de traitement de chacun d'eux dans le cadre d'un enseignement bilingue s'ensuit.

Quelques réflexions portant sur la formation des maîtres à l'enseignement bilingue et des suggestions concernant la mise en œuvre en classe d'un tel enseignement complètent ce travail (Soutenance de la thèse : le 21 juin 2010 ; premier rapporteur : Prof. D. Guderian ; second rapporteur : Prof. E. Rattunde, Pädagogische Hochschule Fribourg-en-Brisgau).

Penser dans la langue étrangère



Bilingualer Mathematikunterricht: Chancen und Hürden

Yves SCHUBNEL

Während der Tagung wurde die Zusammenfassung meiner an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau verteidigten Dissertation vorgestellt:

„Bilingualer Mathematikunterricht: ein Beitrag zu einem zusammenwachsenden Europa“

Diese Arbeit befasst sich mit der Thematik des bilingualen Mathematikunterrichts, wobei der Schwerpunkt in der Grundschule liegt. Ihr Ziel ist es, verschiedene Belege zu bringen, die folgende These untermauern: „Bilingualer Mathematikunterricht in der Primarstufe schadet dem Erlernen von Mathematik nicht, wenn notwendige Sachinformationen im Voraus dank bereits vorhandener Fremdsprachkenntnisse in der Fremdsprache oder mittels begleitender Handlungen oder über die Muttersprache übermittelt werden.“ Darüber hinaus beleuchtet diese Arbeit den Lernzuwachs in der Fremdsprache beim bilingualen Mathematikunterricht.



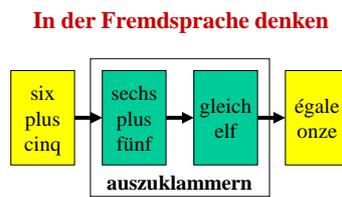
Es werden zunächst grundlegende Überlegungen zum Thema bilingualer (Mathematik-)Unterricht angestellt und wesentliche Modelle bilingualen Unterrichts sowie verschiedene Versuche zu dieser Art von Unterricht, die zurzeit in Amerika und Europa laufen, kritisch vorgestellt.

Die Analyse eigener in Deutschland und Frankreich durchgeführter Unterrichtsversuche erlaubt es, die Leistungen in Mathematik bilingual unterrichteter Schüler mit denen monolingual unterrichteter Schüler zu vergleichen. Die Ergebnisse lassen eine Tendenz im Sinne der These erkennen.

Darüber hinaus vergleicht die Arbeit exemplarisch anhand zweier Unterrichtsthemen aus dem baden-württembergischen und dem französischen Lehrplan die Herangehensweise in beiden Ländern und schlägt deren mögliche Behandlung im Rahmen eines bilingualen Mathematikunterrichts vor.

Kritische Überlegungen zur Lehrerausbildung für bilingualen Mathematikunterricht und Vorschläge zur Didaktik, Methodik und Organisation eines derartigen Unterrichts runden die Arbeit ab (Tag des

Rigorosums: 21. Juni 2010; Erstgutachter: Prof. D. Guderian; Zweitgutachter: Prof. E. Rattunde, Pädagogische Hochschule Freiburg im Br.).



Yves Schubnel est professeur formateur en mathématiques à l'Université de Strasbourg – IUFM d'Alsace – Site de Colmar. Il intervient dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants à l'enseignement bilingue (1^{er} et 2nd degrés) et assure également des cours de mathématiques en allemand à l'INSA de Strasbourg (formation d'ingénieurs bilingues). Il s'intéresse à l'élaboration d'une didactique de l'enseignement bilingue des mathématiques.



Die Rahmenbedingungen des zweisprachigen Unterrichts : Einführung

Claudine BROHY

Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule? – Welche Möglichkeiten, welche Limiten?

Während der Vorbereitungssitzungen der ZUG für das Kolloquium in Freiburg kam wiederholt die Frage nach den gesetzlichen und bildungspolitischen Grundlagen des zweisprachigen Unterrichts in den einzelnen Kantonen der NW EDK auf. Diese beeinflussen die Organisation und die Durchführung, sowie die Prozesse um den zweisprachigen Unterricht und dessen verschiedene Varianten, indem sie Projekte fördern, verlangsamen oder verhindern können.

Ausgangslage

Ladina Rösti möchte ein zweisprachiges Projekt an ihrer Schule entwickeln. Sie erkundigt sich zuerst über die allgemeinen schulpolitischen Grundlagen auf internationaler (EU, Europarat, UNESCO etc.) und nationaler Ebene (Schweizer Verfassung, EDK, Regionalkonferenzen etc.). Sie überlegt sich dann, ob sie besser ein zweisprachiges Modul, zweisprachigen Unterricht oder Immersion in Betracht ziehen soll. Eine Variante wäre auch, mit einem zweisprachigen Modul anzufangen und dieses später im Sinne von zweisprachigem Unterricht auszuweiten. Dann sucht sie nach gesetzlichen, schulpolitischen und gesellschaftlichen Grundlagen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in ihrem Kanton, ihrem Schulkreis, ihrer Gemeinde und ihrer Schule, z. B.:

- Kantonsverfassung
- Sprachenkonzept, Schulgesetz
- Statuten, Richtlinien
- Charta
- Schulprojekte
- Fachschaft
- Einfluss der Berufs- und Interessengruppen (Lehrerverbände, Elternverbände, kulturell-sprachliche Verbände).

Fragen

Zusätzlich wurden folgende Fragen diskutiert: Welche Realisierungen gibt es in den Kantonen im Schuljahr 2010-11? Erfolgen Entscheide top-down und/oder bottom-up? Was ist die Rolle des Inspektorats? Über wieviel Entscheidungsspielraum verfügt die Lehrperson? Gibt es pädagogische/finanzielle Hilfen (spezifische Lehrmittel in der Bibliothek, Geld für Austausch und Weiterbildung etc.)? Wie ist die allgemeine Stimmung in Bezug auf das Sprachenlernen im Kanton (Einstellungen, Laientheorien, Diskurs in den Medien)?

Anhand dieser Fragen und der potentiellen Rahmenbedingungen wurde ein roter Faden entwickelt, der als Basis für die Herstellung der Posters diente, welche von den NW EDK – Vertretenden individuell gestaltet und den Tagungsteilnehmenden auf dem Markt zur Verfügung gestellt wurden. Die Posters werden auf den nächsten Seiten reproduziert.

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen für zweisprachige Schulprojekte

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	<p>Lehrplan Primarschule macht keine Aussagen über immersiven Unterricht. Im Fremdsprachenunterricht ist die Zielsprache Unterrichtssprache.</p> <p>Der Lehrplan Englisch Sek I macht einige Aussagen über den immersiven Unterricht: Projekte, Austauschaktivitäten in verschiedensten Formen, themenorientiertes Lernen, immersive Einheiten und Phasen sind Bestandteil des Unterrichts.</p>
Schulgesetz	<p>Schulversuche sind im Schulgesetz geregelt: § 84 (SAR 401.100): Der Erziehungsrat kann für örtlich und zeitlich begrenzte Schulversuche die Einrichtung besonderer Schul- und Unterrichtsformen gestatten.</p>
Verordnung über die Mittelschulen	<p>Speziallehrgänge an den Mittelschulen: § 16 Abs.1 (SAR 423.121) Schülerinnen und Schüler, die in die 1. Klasse des Gymnasiums eintreten, können im Rahmen der verfügbaren Plätze in einem zweisprachigen Lehrgang aufgenommen werden.</p>
Lehrplan Volksschule	<p>Im Lehrplan ist festgehalten, dass vom 1. Schuljahr an die Standardsprache in der Regel Unterrichtssprache ist.</p> <p>Vom 3. Schuljahr an muss der Unterricht in allen Fächern konsequent in der Standardsprache erteilt werden.</p>
Schule	<p>Immersive Sequenzen können nach Absprache mit der Schulpflege, Schulleitung und Eltern in den Unterricht eingeführt werden, allerdings auf freiwilliger Basis für Schülerinnen und Schüler.</p>
Beispiele von Realisierungen	<p>Einzelne Schulen führen kleine immersive Projekte durch, die aber nur wenige Wochen dauern und somit auch keiner Sonderregelungen bedürfen (bottom-up Strategie).</p>

Kommentare

- Es hängt von der Initiative der einzelnen Lehrperson ab, ob sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einen Austausch mit einer Klasse aus dem Sprachraum der Zielsprache durchführt und/oder immersive Sequenzen im Unterricht einbaut.
- Ferien-, Einzel- und Klassenaustausch werden vom Kanton Aargau finanziell unterstützt. Verantwortlich: marlise.czaja@ag.ch
- Fremdsprachenverantwortliche im Kanton Aargau an der Volksschule: brigitte.ruhstaller@ag.ch

**Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule?
Welche Möglichkeiten, welche Limiten?**



Kanton Basel-Landschaft

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	Der Lehrplan macht keine Aussagen über immersiven Unterricht. Er gibt lediglich vor, dass der Fremdsprachunterricht „ausgerichtet (ist) auf den Erwerb von sprachlicher Handlungskompetenz“. (S. 22) In den Blockveranstaltungen Individuum und Gemeinschaft (1 Woche pro Jahr) wird Fächer übergreifend unterrichtet.
Bildungsgesetz	Das Bildungsgesetz macht keine Vorgaben zur Unterrichtssprache für Primar- und Sekundarstufe. In § 85 ist festgelegt, dass der Bildungsrat (BR) die Stufenlehrpläne und die Stundentafeln der einzelnen Schularten erlässt und Ausnahmen hiervon bewilligen kann. Auch beantragt er dem Regierungsrat die Durchführung von Schulversuchen
Amt für Volksschulen	Eine Weisung gibt als Unterrichtssprache an der Primar- und Sekundarschule in allen Fächern - ausser im Fremdsprachunterricht - grundsätzlich die deutsche Standardsprache vor (ab 1.1.2003).
Schule	Die Schulen legen ein Schulprogramm fest. Über „Angebote der Schule“ (Freifächer) könnten auch immersive Sequenzen ins Programm aufgenommen werden, allerdings auf freiwilliger Basis für die Schülerinnen und Schüler.
Beispiele von Realisierungen, Schuljahr 2010-11	- Einzelne Schulen führen kleine immersive Projekte durch, die aber nur wenige Wochen dauern und somit auch keiner Sonderregelungen für die Benotung / Promotion bedürfen. - Für alle Schülerinnen und Schüler besteht das Angebot „Weekend at Longbridge“ – ein Wochenende auf Englisch. - Zahlreiche Austauschangebote ermöglichen es auch einzelnen Schülerinnen und Schülern, in die Fremdsprache einzutauchen (Ferienaustausch, Austausch 14-14 während der Schulzeit, Fremdsprachliches 10. Schuljahr). - In der Region Basel bieten zahlreiche Museen zweisprachige Führungen an.

Kommentar

- Es hängt ab von der Initiative der einzelnen Lehrperson, ob sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einen Austausch mit einer Klasse aus dem Sprachraum der Zielsprache durchführt und so zumindest immersive Sequenzen ermöglicht.
- Bisher wird die Freiheit bei der Ausgestaltung der „Angebote der Schule“ noch nicht für immersiven Unterricht genutzt.



Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule? Welche Möglichkeiten, welche Limiten?

Kanton Basel-Stadt

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	Im Basler Gesamtsprachenkonzept heisst es zum zweisprachigen Unterricht unter Punkt 7: „Der Kanton Basel-Stadt macht Gebrauch von vorhandenen regionalen Ressourcen und benützt schon vorhandene Modelle, um verschiedene Formen des zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts auf breiter Basis zu fördern, zu erproben und zu begleiten. Er erstellt Richtlinien für die Förderung, Erprobung und wissenschaftliche Begleitung verschiedener Formen des zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts auf breiter Basis.“
Schulgesetz	Im Schulgesetz wird der zweisprachige Unterricht nicht erwähnt.
Lehrpläne	Weder im Lehrplan der Orientierungsschule noch im Lehrplan der Weiterbildungsschule wird der zweisprachige Unterricht explizit erwähnt. In beiden Schulen steht aber die Handlungsorientierung beim Fremdsprachenunterricht im Zentrum.
Lehrplan Passepartout Französisch & Englisch	Unter Punkt 4A „Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht. Didaktische Konzepte und Methoden“ steht zum bilingualen Unterricht: „ <i>Bilingualer und immersiver Sachfachunterricht</i> sowie <i>Austausch und Begegnung</i> bezeichnen jene Bereiche, in denen sich die einzelne Lehrperson bei der Planung an den eigenen und den Ressourcen des Kollegiums orientiert. Wie intensiv und in welchem Umfang die Konzepte berücksichtigt werden, hängt von den Voraussetzungen der Lehrpersonen, der Schule als Ganzem sowie dem örtlichen Kontext ab.“ (S. 8)
Schule / Lehrpersonen	Schulen oder Lehrpersonen stellen bei der Volksschulleitung einen Antrag, wenn sie in einer oder mehreren Klassen ein Sachfach bilingual unterrichten möchten.
Beispiele von Realisierungen, Schuljahr 2010-11	OS Thomas Platter: Geographie/Naturlehre bilingual (französisch) in einer 3. OS-Klasse (7. Schuljahr). Zweites Jahr eines zweijährigen Pilotprojekts. Lehrpersonen: Luca Bezzola und Andi Thommen.

Kommentar

- Austauschprojekte und bilinguale Pilotprojekte werden über das Gesamtsprachenkonzept, die Stufenleitung sowie mit Förderressourcen der Schulen finanziell unterstützt.



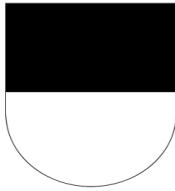
KANTON BERN

Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule? Welche Möglichkeiten, welche Limiten? Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	Das Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern von April 2005 verweist in Kpt. Sprachlern- und Sprachlehmethoden auf die Bedeutung des bilingualen Sachfachunterrichts resp. des immersiven Unterrichts, um das Ziel der Mehrsprachigkeit erreichen zu können.
Volksschulgesetz	Das aktuelle Volksschulgesetz (Teilrevision 2008) ermöglicht den immersiven Unterricht in der jeweils anderen Landessprache. Siehe Art. 9a, Absatz 3 und 4: <i>Die Schulkommissionen können die andere Landessprache als Unterrichtssprache in einzelnen Fächern zulassen, wenn die Lehrkräfte über die notwendige Qualifikation verfügen. Die Erziehungsdirektion legt die Rahmenbedingungen für den Unterricht in der anderen Landessprache im Lehrplan fest.</i> Ab 1. August 2013 soll das revidierte Volksschulgesetz in Kraft treten. Damit wird es auch möglich, Englisch immersiv zu unterrichten. Siehe Art. 9a, Absatz 3 und 4: <i>Die Schulkommissionen können die andere Landessprache oder Englisch als Unterrichtssprache in einzelnen Fächern zulassen, wenn die Lehrkräfte über die notwendigen Qualifikationen verfügen. Die Erziehungsdirektion legt die Rahmenbedingungen für den Unterricht in der anderen Landessprache oder in Englisch im Lehrplan fest.</i>
Lehrplan 1995	Der Lehrplan für die deutschsprachige Volksschule von 1995 wurde 2008 durch ein Kapitel „Zusätze für den Immersionsunterricht“ ergänzt. Darin werden die Rahmenbedingungen definiert, Modelle des Immersionsunterrichts skizziert, Organisationsgrundsätze und Ziele formuliert und Hinweise zu Kompetenzen der Lehrkräfte in der ersten Fremdsprache, Fächern, Anzahl Lektionen sowie Aus- und Weiterbildung gegeben.
Lehrplan Passepartout für Französisch und Englisch	Ab 2011 gilt für die Fremdsprachen einlaufend ab der 3. Klasse der Primarschule der Lehrplan des Projekts Passepartout. In Kapitel 4 „ <i>Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht</i> “ finden wir Aussagen zum bilingualen Unterricht unter 4A „ <i>Didaktische Konzepte und Methoden</i> “: „ <i>Bilingualer und immersiver Sachfachunterricht sowie Austausch und Begegnung</i> bezeichnen jene Bereiche, in denen sich die einzelne Lehrperson bei der Planung an den eigenen und den Ressourcen des Kollegiums orientiert. Wie intensiv und in welchem Umfang die Konzepte berücksichtigt werden, hängt von den Voraussetzungen der Lehrpersonen, der Schule als Ganzem sowie dem örtlichen Kontext ab.“ (S. 8).
Schule	Vereinzelt führen Lehrpersonen aus eigener Initiative und in Absprache mit der Schulleitung zweisprachige Unterrichtsprojekte durch. Die Erziehungsdirektion erfasst die immersiven Projekte (noch) nicht.
Beispiel eines zweisprachigen Projekts, Schuljahr 2010-11	Die Stadt Biel hat das Projekt „Filière bilingue“ gestartet: Zwei Klassen pro Jahrgang, zusammengesetzt aus ungefähr gleichen Teilen französisch-, deutsch- und fremdsprachiger SchülerInnen, werden zu je 50% auf Französisch resp. Deutsch unterrichtet. Die Bewilligung erstreckt sich vorerst auf vier Jahre, beginnend mit zwei Jahren Kindergarten, gefolgt von 1. und 2. Primarklasse.

Kommentar:

Austausche werden vom Kanton finanziell mit Pauschal- und Förderbeiträgen unterstützt.



Canton de Fribourg
Kanton Freiburg

Direction de l'instruction
publique, de la culture et
du sport
Direktion für Erziehung
Kultur und Sport

Service de l'enseignement obligatoire de langue allemande
Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht

Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule: Welche Möglichkeiten, welche Limiten? Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	<p>Der Übergangslehrplan für die Primarschule Deutschfreiburgs von 2005 macht keine Aussagen über immersiven Unterricht. Er gibt in den Richtlinien lediglich vor, dass der Fremdsprachunterricht erweitert werden kann:</p> <p><i>Kontaktmöglichkeiten mit Schülerinnen und Schülern aus französischsprachigen Klassen ausprobieren.</i></p> <p><i>Die persönlichen ausserschulischen Kontaktmöglichkeiten mit der französischen Sprache und mit weiteren Fremdsprachen nutzen und sie mit dem schulischen Lernen in Verbindung bringen.</i></p> <p>Der Bericht des Staatsrates an den Grossen Rat vom September 2010, basierend auf dem Sprachenkonzept, sieht die Schaffung von bilingualen Klassen vor.</p>
Bildungsgesetz	<p>Das aktuelle Schulgesetz schafft nicht explizit die Möglichkeit von bilingualen Klassen. Der Vorentwurf des neuen Schulgesetzes sieht die Förderung des Sprachenlernens vor:</p> <p>Art.9</p> <p>² <i>Um die Vorteile der kantonalen Zweisprachigkeit optimal zu nutzen, fördert der Staatsrat besondere Massnahmen wie den Früheinstieg ins Sprachenlernen, die Durchführung integrierter Unterrichtssequenzen in der Partnersprache, Schüleraustausche, zweisprachige Klassen, die Fortsetzung der schulischen Ausbildung in der Partnersprache oder in einer zweisprachigen Klasse. Die Direktion setzt die diesbezüglichen Voraussetzungen und Modalitäten fest.</i></p>
Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD)	<p>Der Kanton Freiburg hat ein Reglement erlassen (in Kraft seit 23. Mai 1985), welches die Unterrichtssprache regelt:</p> <p>Art 7.¹</p> <p><i>Der Unterricht wird in den Schulkreisen, deren Amtssprache Französisch ist, auf Französisch und in den Schulkreisen, deren Amtssprache Deutsch ist, auf Deutsch erteilt.</i></p> <p>Das künftige Schulreglement wird die Vorgaben des revidierten Schulgesetzes nach der Verabschiedung im Grossen Rat übernehmen.</p>
Schule	<p>Einige Schulen führen z.B. zweisprachige Projekte durch, die von der EKSD unterstützt werden. Nach der Verabschiedung des Schulgesetzes können diese Projekte intensiviert werden.</p>
Beispiele von Realisierungen, Schuljahr 2010-11	<p>Einzelne Schulen führen kleine immersive oder bilinguale Projekte durch. Über die Koordination für Austauschprojekte werden verschiedene Austauschmöglichkeiten angeboten, u.a. das 10. Partnersprachliche Schuljahr, welches vom Kanton subventioniert wird. Ab 2012 zweisprachige Module und zweisprachiger Unterricht an 5 OS-Schulen.</p>

Kommentare

- Es hängt von der Initiative der einzelnen Lehrperson ab, ob sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einen Austausch mit einer Klasse aus dem Sprachraum der Partnersprache durchführt und so immersive Sequenzen durchführt.
- Finanzielle Unterstützung, z. B. für Austausch, unterstützt der Kanton mit Pauschalbeiträgen und gezielten Förderbeiträgen.



Kanton Luzern

„Projekte,
Austauschaktivitäten
in verschiedensten Formen,
themenorientiertes Lernen,
immersive Einheiten und Phasen
sind Bestandteil des Unterrichts.“

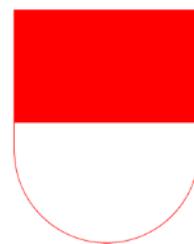
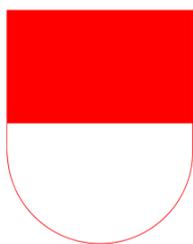
Lehrplan Englisch LU /
UR / SZ / OW / NW / ZG
für das 3. – 9 Schuljahr
2004: S. 7

Kontakt LU für interessierte Lehrpersonen:

Marianne Iten : marianne.iten@lu.ch
Austauschverantwortliche

Anna Häfliger: anna.haefliger@phz.ch
Fachberatung Fremdsprachen

Kanton Solothurn



Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule? Welche Möglichkeiten, welche Limiten?

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	Es existiert (noch) kein kantonales Sprachenkonzept. Als Grundlage dient der Lehrplan. Allerdings orientiert sich die Strategie des Sprachenunterrichts am Sprachenkonzept der EDK.
Volksschulgesetz	Das Volksschulgesetz regelt die Zuständigkeit für den Erlass der Bildungspläne. Der Lehrplan wird vom Regierungsrat in Kraft gesetzt. Änderungen im Lehrplan unterliegen der Zustimmung des Regierungsrats.
Lehrplan	Es gilt der Lehrplan für die Volksschule aus dem Jahr 1992. Er sieht einen expliziten bilingualen/immersiven Unterricht nicht vor. Der Umgang mit andern Sprachen, auch das Thematisieren von Kapiteln aus der Geschichte wird erwähnt, bilingualer oder immersiver Sachunterricht wird aber nicht erwähnt.
Unterrichtssprache	In einer Weisung vom 24. März 2004 wird Standardsprache als Unterrichtssprache definiert. Sequenzen für gezielte Förderung der Mundart können eingebaut werden. Die Weisung verhindert bilingualen/immersiven Unterricht nicht
Lehrplan Passepartout Französisch und Englisch	Ab 2011 gilt für die Fremdsprachen einlaufend ab der 3. Klasse der Primarschule der Lehrplan des Projekts Passepartout. Im Kapitel 4 „Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht“ finden wir Aussagen zum bilingualen Unterricht unter 4A „Didaktische Konzepte und Methoden“: „Bilingualer und immersiver Sachfachunterricht sowie Austausch und Begegnung bezeichnen jene Bereiche, in denen sich die einzelne Lehrperson bei der Planung an den eigenen und den Ressourcen des Kollegiums orientiert. Wie intensiv und in welchem Umfang die Konzepte berücksichtigt werden, hängt von den Voraussetzungen der Lehrpersonen, der Schule als Ganzem sowie dem örtlichen Kontext ab.“ (S. 8)
Bewilligung	Schulen oder Lehrpersonen, die eines oder mehrere Fächer bilingual /immersiv unterrichten möchten, holen bei der Abteilung Schulaufsicht des Amtes für Volksschule und Kindergarten eine Bewilligung ein. Der Antrag stützt sich auf ein Konzept, das die Schule vorlegt.
Ein Beispiel	Das Oberstufenzentrum Leimental in Bättwil führt seit 2005/2006 bilingualen Unterricht durch. Am Anfang war es Geschichte in der 8. Klasse auf Französisch. Später folgte in der 9. Klasse Geographie.

Kommentare

- Bilingualer/immersiver Sachfachunterricht wird nicht speziell gefördert. Ergreift eine Lehrperson oder eine Schule die Initiative, unterstützen die kantonalen Stellen aber die Realisierung. Eine gezielte Weiterbildung der Lehrpersonen, die den Unterricht erteilen, wird als nötig erachtet.



Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule?

Welche Möglichkeiten, welche Limiten?

Kanton Wallis

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen																				
Gesetz über das öffentliche Unterrichtswesen vom 4. Juli 1962	<p>Art. 54² Schnupperlehre und Austausch</p> <p>...</p> <p>Das Departement fördert den Schüler-, Klassen- und Lehreraustausch, um das Verständnis für die kulturellen, sprachlichen und regionalen Eigenheiten zu verbessern.</p>																				
Kantonales Konzept zum Sprachenunterricht Juni 2006	<p>Das Kantonale Konzept zum Sprachenunterricht bekräftigt den politischen Willen zu Austausch- und Immersionsprojekten durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Möglichkeit der Schulzentren, den Unterricht in gewissen allgemeinen Fächern in der L2 zu erteilen, nach einem vom DEKS genehmigten Projekt; – Die Möglichkeit der Gemeinden und Gemeindeverbände, zweisprachige Unterrichtsgänge unter Berücksichtigung der vom DEKS bestimmten Richtlinien einzuführen; (Antrag der Gemeinde, ab Kindergarten bis Gymnasium, keine Zusatzklassen, steht allen Schülern offen, im Prinzip eine deutsch- und eine französischsprachige Lehrperson) – Das Angebot eines möglichen Austausches für alle Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schulzeit, d. h. konkret Austausche in progressiver Art entwickeln, in Zusammenarbeit mit dem Bureau für Schüleraustausch. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Schulstufe</th> <th colspan="3">Art des Austausches</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Briefwechsel</th> <th>Klassenaustausch</th> <th>Individueller Austausch</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS</td> <td>Briefwechsel</td> <td>Klassenaustausch</td> <td>Individueller Austausch</td> </tr> <tr> <td>OS</td> <td>Briefwechsel</td> <td>Klassenaustausch</td> <td>Individueller Austausch</td> </tr> <tr> <td>Sek. II</td> <td>Briefwechsel</td> <td>Klassenaustausch</td> <td>Individueller Austausch</td> </tr> </tbody> </table> <p>Auf der Primarstufe liegt das Gewicht auf dem Briefaustausch (= schwarz), aber es gibt zum Teil auch schon Klassenaustausche und einzelne Möglichkeiten eines Individualaustausches. Auf der Sekundarstufe I liegt das Gewicht auf dem Klassenaustausch (= schwarz), aber es bestehen auch mehrere Möglichkeiten eines Individualaustausches. Auf der Sekundarstufe II liegt das Hauptgewicht auf dem Individualaustausch (=schwarz), aber es gibt auch noch vereinzelt Möglichkeiten eines Klassenaustausches.</p> <p>Im Rahmen der Berufsausbildung an der PH-VS absolvieren die zukünftigen Lehrpersonen einen obligatorischen zweisemestrigen Aufenthalt im anderssprachigen Kantonsteil.</p>	Schulstufe	Art des Austausches				Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch	PS	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch	OS	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch	Sek. II	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch
Schulstufe	Art des Austausches																				
	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch																		
PS	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch																		
OS	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch																		
Sek. II	Briefwechsel	Klassenaustausch	Individueller Austausch																		

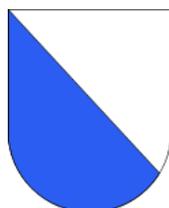
<p>Lehrplan Passepartout Französisch und Englisch (ab SJ 2011/2012)</p>	<p>Unter Punkt 4A „Umsetzung der Zielsetzungen im Unterricht. Didaktische Konzepte und Methoden“ steht zum bilingualen Unterricht:</p> <p>„<i>Bilingualer und immersiver Sachfachunterricht sowie Austausch und Begegnung</i> bezeichnen jene Bereiche, in denen sich die einzelne Lehrperson bei der Planung an den eigenen und den Ressourcen des Kollegiums orientiert. Wie intensiv und in welchem Umfang die Konzepte berücksichtigt werden, hängt von den Voraussetzungen der Lehrpersonen, der Schule als Ganzem sowie dem örtlichen Kontext ab“ (S. 8).</p>
<p>Beispiele von Realisierungen, Schuljahr 2010-11</p>	<p>Französischsprachiger Teil des Wallis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilingualer Unterricht ab dem Kindergarten / ab der Primarschule bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit in Siders, Sitten und Monthey (PS und OS) <p>Deutsch- und französischsprachiger Teil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilingualer Unterricht auf Sekundarstufe II (Gymnasium: bilinguale Matura (Brig und Sitten) und Ecole de Commerce (Sitten) <p>Deutsch- und französischsprachiger Teil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9. und 10. fremdsprachliches Schuljahr an der Orientierungsschule (Brig, Sitten, Siders), - 9./10. Immersionsjahr an einer OS im anderssprachigen Kantonsteil, - 1 Jahr Austausch in einem Kollegium des anderssprachigen Kantonsteils <p>Deutsch- und französischsprachiger Teil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Briefaustausch, e-mail-Austausch, Klassen-Gruppenaustausch: von der Primarstufe bis Ende der Sekundarstufe II (Ober-Untervallis, Schweiz, Deutschland, England, Italien...), teilsubventioniert vom Kanton Wallis (BEL) - Individualaustausch ab Sekundarstufe I bis Ende Sekundarstufe II von kurzer und mittelfristiger Dauer (Ober- Untervallis, Schweiz, Deutschland, Italien, Spanien), nicht subventioniert.

Kommentare

- Es hängt von der Initiative der einzelnen Lehrperson ab, ob sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einen Austausch mit einer Klasse aus dem Sprachraum der Zielsprache durchführt und so zumindest immersive Sequenzen ermöglicht.
- Austauschprojekte werden vom Kanton finanziell unterstützt.

Ein zweisprachiges Projekt an meiner Schule?

Welche Möglichkeiten, welche Limiten?



Kanton Zürich

Gesetzliche und schulpolitische Grundlagen, kantonale Rahmenbedingungen

Grundlagen	Rahmenbedingungen
Kantonales Konzept	Der Lehrplan regt zweisprachige Module und immersive Unterrichtssequenzen in den Sprachen des Fremdsprachenunterrichts an (Seite 170). Dies gilt für alle Stufen, der Umfang ist allerdings nicht geregelt.
Schulgesetz	Das Volksschulgesetz (§ 24) schreibt als Unterrichtssprache für Primar- und Sekundarstufe grundsätzlich deutsche Standardsprache vor. In § 21 ist festgelegt, dass der Bildungsrat (BR) den Lehrplan erlässt. Grundsätzliche Immersion im Sinne eines ständigen bilingualen Unterrichts wäre eine Ausweitung des Lehrplans, die dem BR zur Entscheidung vorgelegt werden müsste.
Schulkreis, Gemeinde	Die Gemeinden haben keine Rechtsgrundlage für Entscheidungen oder Bestimmungen zum Fremdsprachenunterricht.
Schule	Schulen (die Schulkonferenz) legen ein Schulprogramm fest. Dieses kann auch - im Rahmen des Lehrplans - Grundsätze zum Fremdsprachenunterricht beinhalten.
Beispiele von Realisierungen, Schuljahr 2010-11	Besondere Unterrichtsformen im Rahmen des Lehrplans müssen der Schulverwaltung nicht gemeldet werden. Daher findet auch keine Erfassung von zweisprachigen Projekten statt.

Kommentare

- Lehrpersonen können im Rahmen des Lehrplans, der obligatorischen Lehrmittel und der Beschlüsse der Schulkonferenz selber entscheiden.
- Bibliotheken werden in der Regel aufgrund von Anträgen von Mitgliedern der Schulkonferenz bestückt.
- Finanzielle Unterstützung, z. B. für Austausch, wird einerseits von den Schulen und ihren Schulpflegern geregelt, andererseits unterstützt der Kanton mit Pauschalbeiträgen und gezielten Förderbeiträgen solche Vorhaben.

Ausblick / Perspectives

Claudine BROHY

Nach der Tagung der ZUG / APEPS im November sind institutionelle Veränderungen eingetreten. Die Arbeitsgruppe ZUG der NW EDK wurde wie andere Arbeitsgruppen abgeschafft, und auch an der *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (CIIP) in Neuenburg wurden Kommissionen aufgehoben, welche sich mit der integrierten Didaktik, der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dem Portfolio, dem Schüleraustausch und allgemein mit dem Sprachenunterricht und den sprachlichen Aspekten des Unterrichts befasst haben. Das heisst, dass die Vereine, Institutionen, Arbeitsgruppen und Interessengruppen um die Forschenden, Lehrpersonen und Eltern eine noch grössere Verantwortung haben, über Forschungsergebnisse zu kommunizieren, zu informieren, die Diskussion zu erhalten und Personen und Gruppen über die Sprachgemeinschaften, Schultypen und Schulniveaus, Fächer etc. hinweg zu informieren und zu vernetzen.

L'APEPS garde donc son engagement pour une école qui intègre de manière démocratique et consensuelle le plurilinguisme dans ses objectifs et sa pratique quotidienne, en organisant des colloques annuels et en formant et informant le corps enseignant, les autorités, les chercheurs et tous les acteurs de l'éducation qui s'intéressent à la thématique du plurilinguisme à l'école. Pour ce faire, elle entretient des contacts étroits avec d'autres associations et institutions qui œuvrent pour les mêmes objectifs.

Le prochain colloque de l'APEPS a lieu en 2011 à la HEP Vaud à Lausanne, il porte sur le thème *Approches plurilingues à l'école infantine et à l'école primaire: formation et mise en pratique*. Pour les 18 ans de l'APEPS, en 2012, nous allons nous retrouver à nouveau à Lucerne, où l'APEPS avait été fondée en 1994. Cette manifestation revêtira un caractère un peu particulier, puisqu'elle aura un format différent des colloques annuels habituels. Nous allons nous aborder le thème « Le plurilinguisme autrement – Genüssliche Mehrsprachigkeit » avec des contributions créatives et artistiques. Le colloque 2013 aura lieu à Neuchâtel, et pour fêter les 20 de l'APEPS nous allons nous réunir à nouveau en Valais. Herzliche Einladung !

Venez nous voir en tout temps sur notre site www.plurilingua.ch!