

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N4/2000



European Language Portfolio II
Das europäische Sprachenportfolio II
Il Portfolio europeo delle lingue II
Le Portfolio européen des langues II
Il Portfolio europeic da las linguas II

A collection of articles written by practitioners at the turning point from experimentation to implementation

Beiträge von Praktikern: am Übergang von der experimentellen zur Einführungsphase

Una raccolta di contributi scritti da persone coinvolte direttamente nell'esperienza

Une série d'articles rédigés par des personnes directement impliquées dans l'expérience

Cuntribuziuns scrittas da personas directamain involvidas en l'experimentaziun





Babylonia

European Language Portfolio II
Das europäische Sprachenportfolio II
Il Portfolio europeo delle lingue II
Le Portfolio européen des langues II
Il Portfolio europeic da las linguas II

Responsabile di redazione per il tema:
Rolf Schärer

Con contributi di

Joke Alkema (NL)
Ida Bertschy (Düdingen - CH)
Gabor Boldizar (Budapest - H)
Peter Broeder (Le Tilburg - NL)
Peter Brown, (Trieste - I)
Pavel Cink (Prag - CZ)
André Clement (Mende - F)
Zsuzsa Darabos (Budapest - H)
Zsuzsanna Dembrovszky (Budapest - H)
Ana Dovzan Troha (Ljubljana - SLO)
Katja Dragar (Ljubljana - SLO)
Simone Fehlmann (Caen - F)
Christoph Flügel (Bellinzona - CH)
Brigitte Forster Vosicki (Lausanne - CH)
Pia Gilardi-Frech (Ruvigliana - CH)
Piroska Gyöngyösi (Budapest - H)
Jana Hindlsova (Praha - CZ)
Hans-Peter Hodel (Sarnen - CH)
Tanja Jerman (Vernier - CH)
Jelle Kaldewaij (NL)
John Kidner (Le Locle - CH)
Leo Koch (Cureglia - CH)
Viljo Kohonen (Tampere - FIN)
Bernarda Kosem (Ljubljana - SLO)
Wernfried Krieger (Wien - A)
Barbara Lazenby Simpson (Dublin - IRL)
Peter Lenz (Freiburg - CH)
David Little (Dublin - IRL)
Irén Majercsik Tothné (Budapest - H)
Patricia McLagan (London - UK)
Volgina Maria Nikolayevna (Moscow - RU)
Olga G. Oberemko (Moscow - RU)
Radka Perclova (Prague - CZ)
Catherine Pétillon (Torino - I)
Galina Sawonitschewa (Moscow - RU)
Rolf Schärer (Kilchberg - CH)
Günther Schneider (Freiburg - CH)
Joe Sheils (Strasbourg - F)
Christine Tagliante (Sèvres - F)
John Thorogood (London - UK)
Jan van Tartwijk (NL)
Sonja Vaucher de la Croix (Bôle - CH)
Yurlova N.A. (Moscow - RU)
Petra Zaransek (Ljubljana - SLO)
Milena Zbrankova (Vsetin - CZ)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno VIII / 2000

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn
Contents

	4	Editoriale
Tema		European Language Portfolio II Das europäische Sprachenportfolio II Il Portfolio europeo delle lingue II Le Portfolio européen des langues II Il Portfolio europeic da las linguas II
	6	The challenges for the European Language Portfolio (ELP) /Portfolio Européen des Langues (PEL): quelques défis <i>Joseph Sheils</i>
	7	Der standardisierte paneuropäische Sprachenpass für Erwachsene <i>Christoph Flügel</i>
	9	Validation of ELP models <i>Pavel Cink</i>
	11	Portfolio-oriented foreign language education and the teacher's professional development <i>Viljo Kohonen</i>
	15	Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP <i>Günther Schneider</i>
	21	Le PEL, valeur ajoutée au dossier de candidature? <i>Simone Fehlmann</i>
	24	The EAQUALS-ALTE Adults' Version of the ELP <i>Peter Brown</i>
	27	Das ESP im Hochschulbereich <i>Brigitte Forster Vosicki</i>
	30	Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich <i>Wernfried Krieger, Adelheid Mangold-Renner, Daniela Weitensfelder</i>
	32	Der Beitrag von Erprobungen zur Portfolio-Entwicklung <i>Peter Lenz</i>
	35	Portfolio européen des langues, une expérience neuchâteloise <i>Sonja Vaucher de la Croix</i>
	37	Curiosité et méfiance... et des aspects qui séduisent <i>Tanja Jerman</i>
	39	Some comments on the ELP, primarily for potential users in Swiss Technical Schools <i>John Kidner</i>
	41	Kohärenz und Transparenz im Benoten der mündlichen Kommunikation <i>Hans-Peter Hodel</i>
	44	Lernbegleiter - compagnon de route - compagno di viaggio - companion to language learning <i>Leo Koch</i>
	46	Sprachenportfolio und Beurteilung der Kompetenzen <i>Ida Bertschy</i>
	48	L'introduzione del PEL nelle scuole professionali in Ticino <i>Pia Gilardi-Frech</i>
	50	Learners' self-assessment in the ELP: a tool for communication in education <i>Radka Perclová</i>
	51	Children's motivation from the Language Portfolio <i>Jana Hindlsová</i>
	52	Selbstevaluation im frühen Fremdsprachenunterricht <i>Milena Zbranková</i>
	54	Portfolio européen des langues: pour une exploitation réussie <i>André Clément</i>

- 56 Mon premier Portfolio des langues: Bilan pratique de l'expérimentation**
Christine Tagliante
- 59 Portfolio: istruzioni per l'uso** *Catherine Pétilon*
- 61 Politique de l'enseignement des langues en Hongrie** *Gábor Boldizsár*
- 62 Experiences in Hungary with the ELP in a minority language**
Piroska Gyöngyösi, Irén Majercsik Tóthné
- 63 Se connaître, se présenter et s'ouvrir aux autres** *Zsuzsanna Dembrovszky*
- 65 Partenaires de la réussite** *Zsuzsa Darabos*
- 67 Using the ELP in English language programmes for immigrants to Ireland**
Barbara Lazenby Simpson, David Little
- 69 The evaluation of the Dutch pilot** *Joke Alkema, Jelle Kaldewaij, Jan van Tartwijk*
- 70 Facilitating a ELP: the multilingual classroom in the Netherlands**
Peter Broeder
- 73 Psychological aspects of introducing the ELP into the school community**
Volgina Maria Nikolayevna
- 74 The Role of the ELP in the System of School Education** *Yurova N.A.*
- 75 Perspektiven der Benutzung des Sprachenportfolios im System unserer
Lehrerfortbildung** *Galina Sawonitschewa*
- 76 Le programme de pilotage dans la région de Nijni -Novgorod**
Olga G. Oberemko
- 77 The ELP in Slovenia: our experience and perspectives** *Ana Dovžan Troha*
- 79 The Student Language Portfolio project** *Katja Dragar, Petra Zaransek,
Bernarda Kosem*
- 82 What do we think of the Junior European Language Portfolio?**
Patricia McLagan
- 84 Report on the European Portfolio Pilot for Adult and Vocational Language
Learning** *John Thorogood*

• *The views expressed in the articles are not necessarily those of the editorial board of Babylonia.*
 • *Die in den Beiträgen vertretenen Meinungen sind für die Redaktion nicht verpflichtend.*
 • *Le opinioni espresse negli articoli non impegnano la redazione.*

- Bloc Notes 86** L'angolo delle recensioni
- 90** Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
- 96** Programma, autori, ringraziamenti, impressum

Babylonia: Special Promotions, p. 94
<http://babylonia.romsem.unibas.ch>

Editorial Editoriale



After Babylonia Number 1/1999 this is the second issue devoted to the European Language Portfolio. It is a collection of articles written by practitioners at the turning point from experimentation to implementation. Over the last three years some 30000 learners and close to 2000 teachers in 15 member states of the Council of Europe experimented with a variety of language portfolio models. During this time the European Language Portfolio has proven itself a valid and innovative pedagogic tool. The Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe adopted a Resolution recommending the implementation and wide use of the European Language Portfolio in October 2000. Several countries will introduce an ELP into their educational systems in 2001, the European Year of Languages.

Much has been written about the goals and concepts of the European Language Portfolio. Here are just a few of the key statements:

- The rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed.
- A major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding.
- In the ELP all competence is valued. It belongs to the learner.
- The ELP is based on a common framework and on common principles and has to be seen in the context of the wider needs of society and education.
- The political feasibility depends on the value decision-making authorities place on the ELP.
- The European character of the ELP is highly valued by a large proportion of learners and teachers.

The authors of this issue were asked to write about their experience, feelings and views from a personal perspectives. What came together is a fascinating mosaic of articles reflecting life in different settings and roles. Shining through are different perceptions, pre-occupations, ways of dealing with chances and challenges.

As general rapporteur for the ELP pilot projects I was often confronted with conflicting statements and reports. While I found this initially difficult I soon learnt to appreciate alternative, often unexpected solutions which helped reconcile differences. Co-operation, particularly international co-operation, truly seems to yield benefits. (Rolf Schärer)

Nach der Nummer 1/1999 ist dies die zweite Babylonia, welche dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) gewidmet ist. Die Beiträge stammen von Praktikern und markieren den Übergang von der experimentellen zur Einführungsphase. Etwa 30000 Lernende und fast 2000 Lehrkräfte haben in den letzten drei Jahren in 15 Mitgliedstaaten des Europarates unterschiedliche Varianten des ESP erprobt und haben gezeigt, dass damit ein nützliches und innovatives pädagogisches Instrument vorliegt. Die ständige Kommission der Erziehungsminister des Europarates hat im Oktober 2000 eine Resolution verabschiedet, die

die Einführung des ESP empfiehlt. Verschiedene Länder machen sich daran, diese Einführung während des europäischen Jahres der Sprachen 2001 zu beginnen.

Vieles ist zu den Zielen und Grundbegriffen des ESP geschrieben worden. Hier gebe ich einige Kernaussagen wieder:

- Das vielfältige sprachliche und kulturelle Erbe Europas ist eine gemeinsame Ressource, die es zu bewahren und zu fördern gilt.
- Eine besondere Anstrengung ist in der Schule notwendig, um diese Vielfalt von einer Kommunikationsbarriere in eine Basis für Verständnis und gegenseitige Bereicherung umwandeln zu können.
- Mit dem ESP werden alle Kompetenzen berücksichtigt.
- Das ESP ist ein persönliches Instrument der Lernenden, es basiert auf einem gemeinsamen Rahmen und auf gemeinsamen Prinzipien und muss im Kontext breiter gesellschaftlicher Bildungsbedürfnisse betrachtet werden.
- Die politische Umsetzbarkeit des ESP wird von der Bedeutung abhängen, die ihm von den Entscheidungsträgern zugestanden wird.
- Der europäische Charakter des ESP wird von einem grossen Anteil von Lehrkräften und Lernenden geschätzt.

Die Autoren wurden angefragt, über ihre persönlichen Erfahrungen, Gefühle und Wahrnehmungen zu berichten. Dies hat sich zu einem faszinierenden Artikelmosaik zusammengefügt, das die unterschiedlichsten, je nach Rolle spezifisch geprägten Erlebnisse wiedergibt und eine breite Palette an Problemstellungen, Handlungsstrategien, Chancen und Herausforderungen zum Vorschein bringt.

Als general "rapporteur", des ESP-Pilotprojekts war ich oft mit unterschiedlichen oder gar entgegengesetzten Meinungen und Einschätzungen konfrontiert. Die anfänglich damit bekundete Mühe wich bald der Wertschätzung solcher alternativer Standpunkte, die häufig unerwartete und überbrückende Lösungen in sich bergen. Zusammenarbeit und insbesondere internationale Zusammenarbeit scheint sich wahrlich zu bewähren. (Rolf Schärer)

Dopo il numero 1/1999 dedichiamo per la seconda volta Babylonia al Portfolio europeo delle lingue (PEL). I contributi sono stati scritti da persone coinvolte direttamente nell'esperienza. Durante gli ultimi tre anni qualcosa come 30'000 studenti e quasi 2'000 insegnanti in 15 paesi del consiglio d'Europa hanno sperimentato diverse varianti del PEL e mostrato che si tratta di uno strumento pedagogico valido e innovativo.

La Commissione permanente dei ministri dell'educazione del Consiglio d'Europa ha adottato nell'ottobre 2000 una risoluzione che raccomanda l'introduzione del PEL che, in diversi paesi, verrà avviata nel 2001, anno delle lingue europee.

Molto si è scritto sugli obiettivi e sui concetti basilari del PEL. Di seguito propongo alcune affermazioni chiave:

- La variegata eredità culturale e linguistica europea merita di essere considerata quale risorsa da salvaguardare e favorire.
- La scuole deve produrre un impegno particolare per trasforma-

re questa varietà linguistica e culturale da una barriera comunicativa in una base per la comprensione e l'arricchimento reciproci.

- Con il PEL vengono valorizzate tutte le competenze.
- Il PEL è uno strumento che appartiene allo studente, si basa su di un quadro di riferimento e su principi comuni e va considerato nel contesto di ampie esigenze educative e sociali.
- La realizzabilità politica del PEL dipende dall'importanza che gli verrà attribuita dalle autorità competenti.
- Il carattere europeo del Pel viene apprezzato da una gran parte degli insegnanti e degli studenti.

Agli autori è stato chiesto di descrivere le proprie esperienze personali, i propri sentimenti e le proprie percezioni. Il tutto ha contribuito a formare un affascinante mosaico di articoli che evidenzia vissuti diversi a seconda dei ruoli assunti e mette a fuoco problemi, strategie, opportunità e sfide.

In quanto "rapporteur général" del progetto PEL ho avuto spesso modo di confrontarmi con opinioni e valutazioni contrapposte e ho imparato ad apprezzarle perché spesso nascondono soluzioni inaspettate e aiutano a ricomporre differenze. La collaborazione, in particolare quella internazionale, si rivela veramente fruttuosa. (Rolf Schärer)

Suenter il numer 1/1999 deditgain nus per la secunda giada la Babylonia al Portfolio europeic dals linguatgs (PEL). Las cuntribuziuns en vegnidas scrittas da persunas directamain involvidas en l'experimentaziun.

Durant ils davos trais onns han radund 30'000 students e quasi 2000 scolasts in 15 pajais dal cussegl d'Europa experimentau diversas variantas dal PEL e mussà chi sa tracta d'in instrument pedagogic valid ed innovativ.

La cumissiun permanenta dals ministers d'educaziun dal Cussegl d'Europa ha acceptà l'october 2000 ina resoluziun che recumonda l'introducziun dal PEL che vegn preparada en divers pajais l'onn 2001, l'onn europeic da las linguas.

Bler è vegnì scrit davart las finamiras e davart ils concepts da basa dal PEL. Jau propon entginas expressiuns da clav:

- L'ierta culturala e linguistica variada da l'Europa merita d'esser considerata sco resursa da mantegnair e promover.
- La scola duai mussar in engaschi spezial per transfurmar questa varietaad linguistica e culturala dad'ina barriera comunicativa ad ina basa per la chapientscha e l'enritgament.
- Cun il PEL vegnan tut las cumpetenzas valorisadas.
- Il PEL è in instrument persunal da l'emprendidert, sa basa sin in rom e sin princips communabels e duai vegnir considerà en il context da vasts basegns educativs e socials.
- La realisabladad politica dal PEL dependa da l'impurtanza che vegn attribuida ad el da las autoritads cumpetentas.
- Il caracter europeic dal PEL vegn apprezzà dad ina gronda part dals scolasts e dals students.

Ils auturs en vegnids dumandads da descriver las atgnas experienzas persunalas, ils agens sentiments e las atgnas percepziuns. L'entir ha contribuì a furmar in fascinant mosaic

d'artitgels che mussa experienzas diversas tut tenor moda d'adiever e fa vesair problems, strategias, pussaivladads e sfidas.

Sco "rapporteur général" dal project PEL hai jau gì savens la pussaivladad da ma confruntar cun opiniuns e valitaziuns oppostas che han provotgà en mai diversas difficultads. Jau hai dentant emprendì d'appreziar posiziuns diversas che cuntegnan savens schliaziuns nunspetgadas che gidan savens a far punts. La collaboraziun, spezialmain la collaboraziun internaziunala, sa mussa vairamain sco fritgaivla. (Rolf Schärer)

Après le numéro 1/1999, voici un deuxième Babylonia dédié au Portfolio Européen des Langues (PEL).

Les articles et contributions ont été rédigés par des personnes directement impliquées dans l'expérience.

Au cours des trois dernières années, quelque 30'000 étudiants et presque 2000 enseignants de 15 pays du Conseil de l'Europe ont expérimenté différentes variantes du PEL et démontré qu'il s'agit d'un instrument pédagogique valable et innovateur.

La Commission permanente des ministres de l'éducation du Conseil de l'Europe a adopté, en octobre 2000, une résolution qui recommande l'introduction du PEL, introduction qui, dans différents pays, se fera en 2001, l'année européenne des langues.

On a déjà beaucoup écrit sur les objectifs et sur les concepts fondamentaux du PEL. Voici quelques unes des affirmations clés :

- L'héritage culturel et linguistique si diversifié de l'Europe mérite d'être considéré comme une ressource à protéger et à privilégier.
- L'école doit s'engager pour transformer cette variété culturelle et linguistique de barrière communicative, qu'elle est souvent, en une base pour la compréhension et l'enrichissement réciproque.
- Le PEL permet de valoriser toutes les compétences.
- Le PEL est un instrument qui appartient à l'étudiant, il se fonde sur un cadre de référence et sur des principes communs et il doit être considéré dans un contexte d'exigences éducatives et sociales vastes.
- La possibilité de réalisation du PEL, sous un angle politique, dépend de l'importance que les autorités compétentes lui attribueront.
- Le caractère européen du PEL est apprécié par la plupart des enseignants et des étudiants.

Pour ce numéro nous avons demandé aux auteurs de décrire leurs expériences personnelles, leurs sentiments et leurs perceptions. Ceci a permis de constituer une fascinante fresque d'articles qui illustre des vécus différents, selon le rôle joué, et qui met en relief les problèmes, les stratégies, les opportunités et les défis.

En tant que "rapporteur général" du projet PEL j'ai souvent été confronté à des opinions et des évaluations contrastantes. J'ai cependant appris à apprécier des positions diverses qui cachent souvent des solutions inattendues et aident à recomposer des différences. La collaboration, surtout celle internationale, se révèle réellement fructueuse. (Rolf Schärer)

Tema

European Language Portfolio II
Das europäische Sprachenportfolio II
Il Portfolio europeo delle lingue II
Le Portfolio européen des langues II
Il Portfolio europeic da las linguas II

The challenges for the European Language Portfolio (ELP)

The recently completed European pilot project has shown that the European Language Portfolio (ELP) can be a valuable tool to stimulate and support change in approaches to teaching and assessment. The structured approach to learner self-assessment and learner responsibility offered the possibility of real innovation. The acknowledgment of languages spoken only at home was appreciated by the learners concerned. The focus on the intercultural aspects provided a regular stimulus for positive reflection on differences. The challenge now is to demonstrate the added value of the ELP in improving the quality of language learning outcomes over time.

A further challenge concerns the reporting function – can the ELP develop a widely accepted role as an instrument for reporting and comparing competences both within and across national boundaries? Its role in relating achievements to a clear internationally accepted system of standards can only be evaluated in the longer term when the ELP has been widely introduced. Indeed, its overall success will depend on the degree of political support it receives.

In this respect a good beginning has already been made. The Ministers of Education of the Council of Europe member states have recently declared their support for the introduction of the ELP in all countries wishing to do so. Common European principles and guidelines have been approved and a European Committee has been set up to validate portfolios which conform to the common criteria. These portfolios carry a special Council of Europe/ELP logo and accreditation number. The Validation Committee was unanimous in awarding the number 1 to the Swiss portfolio – a recognition of the pioneering work carried out in Switzerland and which has been so inspiring for the rest of Europe. We will follow its further development and implementation with great interest.

Joseph Sheils

Head of the Modern Languages Division, Council of Europe, Strasbourg. (E-mail:Joseph.Sheils@coe.int)

Portfolio Européen des Langues (PEL): quelques défis

Le projet-pilote qui vient de s'achever a démontré que le Portfolio Européen des Langues (PEL) peut constituer un outil intéressant pour stimuler et favoriser une évolution des approches pédagogiques et de l'évaluation.

L'approche structurée qui est proposée pour l'auto-évaluation et la responsabilisation de l'apprenant ouvre de réelles possibilités à l'innovation. La reconnaissance des langues parlées en famille ou à la maison est particulièrement appréciée par les apprenants concernés. La constante mise en valeur des aspects interculturels de l'apprentissage fournit un cadre stimulant pour une réflexion positive sur les différences. Reste cependant à tenir cet autre pari: montrer que la valeur ajoutée par le PEL dans la qualité de l'apprentissage améliore celui-ci de manière durable.

Le défi suivant, pour le PEL, sera d'être reconnu de manière suffisamment large en tant qu'instrument de certification et de comparaison des compétences, aussi bien à l'intérieur qu'à travers les frontières nationales. Son rôle, consistant à rapporter les acquisitions à un standard clair et internationalement accepté, ne pourra être évalué qu'à long terme — lorsque le PEL aura pu profiter d'une plus large diffusion. Son succès durable dépend ainsi du soutien politique qu'il va recevoir. A cet égard, les débuts ont été positifs. Les Ministres de l'Éducation des pays membres du Conseil de l'Europe ont tout récemment déclaré leur appui à l'introduction du PEL dans tous les pays qui le souhaitent. Des principes et un Cadre de référence (guidelines) européens communs ont été approuvés, et un Comité européen a été créé afin de valider les portfolios conformes aux critères communs. Ces portfolios présentent un logo spécial PEL/Conseil de l'Europe et un numéro d'accréditation. Le choix unanime du Comité de Validation a été d'attribuer le numéro 1 au portfolio suisse, en guise de reconnaissance du travail de pionniers réalisé — travail dont tout le reste de l'Europe a pu s'inspirer. A nous de suivre avec le plus grand intérêt ses développements et son implémentation futurs.

Joseph Sheils

Chef de la Division des Langues Modernes, Conseil de l'Europe, Strasbourg. (E-mail:Joseph.Sheils@coe.int)

Christoph Flügel
Bellinzona (CH)

Une version standardisée du Portfolio européen des langues (PEL) pour adultes a été élaborée avec le but d'en favoriser la reconnaissance et, par conséquent, d'encourager la mobilité des personnes en Europe. Comme tout portfolio, cette version standardisée donne une vision d'ensemble sur les connaissances linguistiques, les diplômes et les expériences interculturelles de son possesseur. Il contient aussi un instrument d'autoévaluation.

Der standardisierte paneuropäische Sprachenpass für Erwachsene

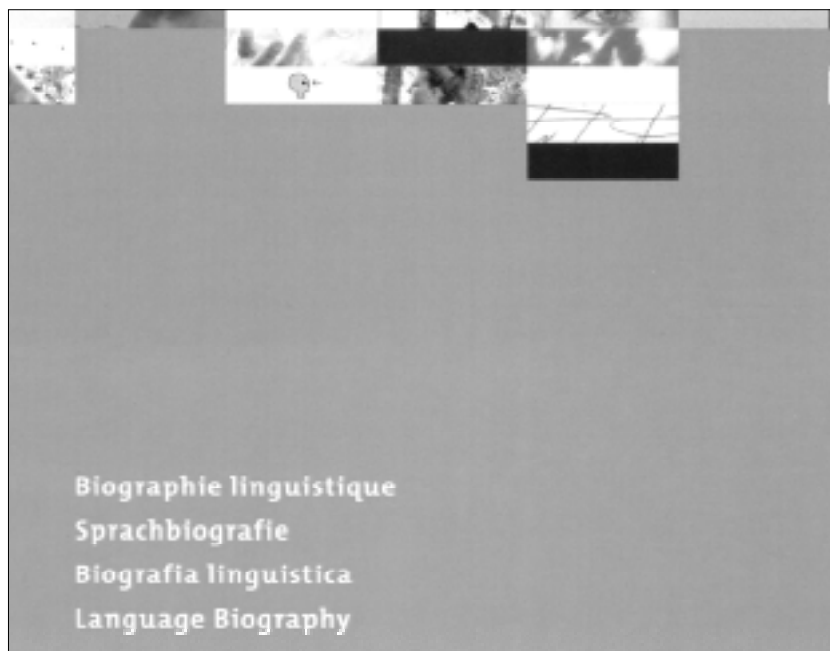
Der Europarat hat in seinen Grundsätzen und Richtlinien zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP) vorgeschlagen, eine paneuropäische standardisierte Form des Sprachenpasses für Versionen des Europäischen Sprachenportfolios für Erwachsene zu entwickeln. Damit soll die paneuropäische Anerkennung des ESP und die Mobilität der Bürgerinnen und Bürger in Europa erleichtert werden. Die Conférence permanente des Ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe hat die vorgeschlagene Entwicklung eines standardisierten Sprachenpasses in ihre Erklärung zum ESP vom 15.-17. Oktober 2000 aufgenommen.

Nun liegt der standardisierte Sprachenpass des ESP für Erwachsene vor. Das in der Schweiz entwickelte Lay-out sieht zwei-, drei- oder viersprachige Versio-

nen (schwarz-weiß oder vierfarbig) vor. Mindestens eine der beiden Europarats-sprachen Französisch und Englisch muss dabei berücksichtigt werden.

Der standardisierte Sprachenpass des ESP ist auch über Internet verfügbar (<http://culture.coe.int/lang>).

Der Sprachenpass besteht aus einer Anzahl "harter" Seiten, die textlich nicht verändert, sondern lediglich in die verschiedenen europäischen Sprachen übersetzt werden können. Auch das Lay-out muss beibehalten werden. Jede "harte" Seite dieses Sprachenpasses trägt das ESP-Logo des Europarates. Im "weichen" Teil des Sprachenpasses können die Institutionen, welche ESP mit dem standardisierten Sprachenpass abgeben, eine beschränkte Zahl von Informationen zu ihren Institutionen, den von ihnen abgegebenen Diplomen



usw. hinzufügen.

Wie alle anderen Sprachenpässe der ESP gibt auch die standardisierte Version einen Ueberblick über die Sprachkenntnisse, Zertifikate und Diplome sowie über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen in verschiedenen Sprachen. In der Einleitung wird nochmals darauf hingewiesen, dass auch dieser Sprachenpass Teil eines ESP bildet, und jedes ESP besteht aus einem Sprachenpass, einer Sprachbiographie und einem Dossier. Die Sprachkenntnisse werden gemäss den 6 Kompetenzstufen des “Cadre européen commun de référence pour les langues” des Europarates beschrieben. Dieser standardisierte Sprachenpass wird für Jugendliche (16+) und Erwachsene empfohlen.

Im Einzelnen besteht der standardisierte Sprachenpass aus:

- einer kurzen Einleitung,
- einem Profil der Sprachkenntnisse mit Raum für sechs Sprachen. Für alle Kompetenzen (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) kann für jede dieser sechs Sprachen das erreichte Niveau angegeben werden,
- einem Raster zur Selbstbeurteilung in zwei, drei oder vier Sprachen,
- einem Ueberblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen
 - a) ausserhalb des jeweiligen Sprachgebietes: es kann angegeben werden, wieviel Zeit (bis zu 1 Jahr, bis zu 3, 5 Jahren, über 5 Jahre) man für Erlernen und Gebrauch der einzelnen Sprachen aufgewendet hat (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung Arbeitsplatz, regelmässiger Kontakt mit Sprecherinnen und Sprechern der jeweiligen Sprache),
 - b) im jeweiligen Sprachgebiet: es kann im Einzelnen Auskunft darüber gegeben werden, wie lange (bis zu 1 Monat, bis zu 3, 5 Monaten, mehr als 5 Monate) man sich im Gebiet, wo die Sprache gesprochen wird, aufgehalten hat,

um die Sprache in Schule, Kursen oder am Arbeitsplatz zu erlernen und zu gebrauchen,

- einem Verzeichnis der Zertifikate und Diplome, die man erworben hat.

Sprecher gewisser anderer romanischer Sprachen (z.B. Romanisch, Spanisch oder Portugiesisch) mündlich und/oder schriftlich, besonders wenn es um Themen ihres Interessenbereiches geht.

Europäisches Sprachenportfolio Standardisierter Sprachenpass

1. Einleitung
2. Profil der Sprachkenntnisse für sechs Sprachen
3. Raster zur Selbstbeurteilung
4. Ueberblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen
 - 4.1 ausserhalb des Sprachgebietes
 - 4.2 innerhalb des Sprachgebietes
5. Verzeichnis der erworbenen Zertifikate und Diplome

Mit der Entwicklung eines standardisierten Sprachenpasses für das ESP hat der Europarat einen wichtigen Beitrag zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen und Erwachsenen getan. Schon die Tatsache, dass der Sprachenpass selbst mindestens zweisprachig (Englisch und Französisch) erscheint, dass aber auch drei oder viersprachige Fassungen möglich sind, zeigt in diese Richtung. Deutlich wird die Tendenz aber dadurch, dass der Sprachenpass Raum für sechs Sprachen gewährt. Die Möglichkeit, erreichte Kompetenzniveaus in sechs verschiedenen Sprachen zu dokumentieren, verleiht der oft diskutierten und auch vom Europarat postulierten “partiellen Mehrsprachigkeitskompetenz” das Gewicht und die Bedeutung, die ihr zukommen. Dadurch werden Sprachen aufgewertet, deren Kenntnis man in der Regel nicht dokumentiert, weil man meint, sie “nicht richtig” zu können oder weil man sie nicht “gelernt” hat. So verstehen Deutschsprachige Niederländisch mündlich und schriftlich, ohne dass sie deswegen Niederländisch auch sprechen oder schreiben können. Sprecherinnen und Sprecher einer romanischen Sprache (z.B. Italienischsprachige) verstehen Sprecherinnen und

Die Entwicklung und Herausgabe eines standardisierten Sprachenpasses birgt aber auch, dies soll nicht verschwiegen werden, gewisse Risiken in sich. Der standardisierte Sprachenpass bildet einen integrierenden Bestandteil des Europäischen Sprachenportfolios und darf nicht ohne dessen beide anderen Teile (Sprachbiografie und Dossier) abgegeben werden. Den abgebenden Institutionen kommt hier demnach eine grosse Verantwortung zu. Was die Lernenden hingegen mit den einzelnen ESP-Teilen tun, ist ihre Sache, denn es gilt der Grundsatz “Le PEL est la propriété de l’apprenant” / “The ELP is the property of the learner”.

Dem Europäischen Sprachenportfolio mit integriertem standardisiertem Sprachenpass ist eine möglichst grosse Verbreitung in den 47 Mitgliedstaaten des Conseil de la Co-opération culturelle / Council for Cultural Co-operation, den Institutionen der Erwachsenenbildung und den Zertifizierungsinstitutionen zu wünschen.

Christoph Flügel

Nationaler Koordinator Europäisches Sprachenportfolio Schweiz.(E-mail: christoph.flugel@ti.ch)

Pavel Cink
Prag (CZ)

Validation of ELP models

Die ständige Konferenz der Erziehungsminister des Europarates hat im Oktober 2000 eine Resolution verabschiedet, die den Mitgliedstaaten die breite Einführung und Verwendung des ESP empfiehlt. Damit wurden auch eine Reihe von Massnahmen in Aussicht gestellt, die die schulischen Institutionen bei der Einführung unterstützen sollen. Insbesondere wurde eine Kommission eingesetzt, welche die verschiedenen ESP-Modelle überprüfen und validieren wird. Der Europäischen Validierungskommission können Modelle zur Validierung und Akkreditierung seitens von

- nationalen und regionalen Institutionen,
- Non-Governmental Organisation (NGO) und International NGO,
- unabhängigen Schulinstitutionen,
- private profit oder non-profit Institutionen

zugestellt werden. Akkreditierungsformulare sind bei folgender Adresse zugänglich: <http://culture.coe.fr/long>

Resolution of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe adopted in October 2000

The Governments of member states, in harmony with their education policy:

1. implement or create conditions favourable for the implementation and wide use of **the ELP** according to the *Principles and Guidelines* laid down by the Education Committee;
2. where it is decided to introduce **the ELP**, they:
 - 2.1. ask a competent body (such as a national committee) to examine **ELP models** for compulsory education, to establish whether they meet the agreed criteria, and to forward them with a recommendation to the European Validation Committee;
 - 2.2. ask the competent body to monitor compliance with the *Principles and Guidelines* at the national, regional, local level;
 - 2.3. create conditions to enable learners to use **ELPs** throughout formal and informal education;
 - 2.4. assist teachers in the effective use of **the ELP** through appropriate training programmes and support;
 - 2.5. take steps to ensure that **an ELP** is acknowledged as a valid record of competence regardless of its country, region, sector or institution of origin;
 - 2.6. facilitate co-operation between education institutions and other relevant agencies at all levels, be they public or private, with a view to the harmonious development and implementation of **ELPs**;
 - 2.7. monitor the dissemination and impact of **the ELP** and report the findings to the Council of Europe regularly, and at least once every three years.

The use of the singular and plural in the resolution is no coincidence. It reflects the insight that ELP models have to have an explicit common Core to be truly European but that at the same time national and institutional variations are desirable and necessary.

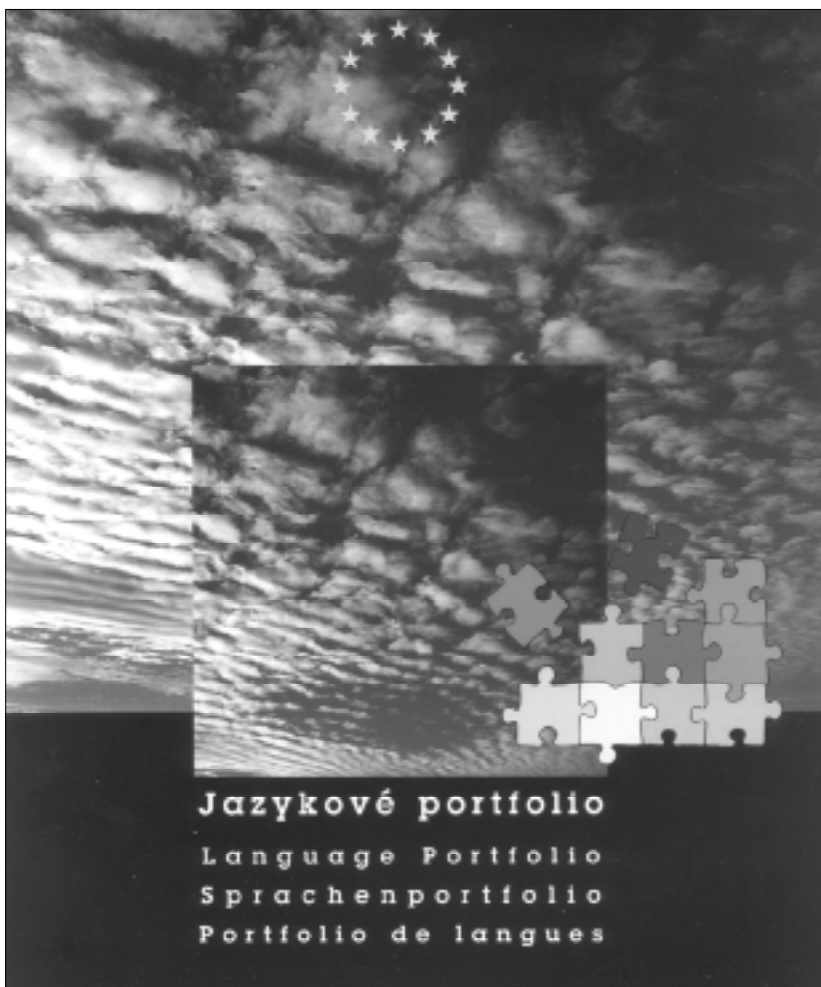
In the interest of

- the quality and credibility of the ELP as a pedagogic and reporting tool and of
 - the quality, validity and transparency of individual ELPs in a European context
- authorities, decision makers, ELP developers, teachers and learners are asked to use their best endeavours to follow common *Principles and Guidelines* when creating, using and promoting the ELP.

Validation Committee

Under the authority of the Education Committee – CC-ED the Council of Europe has set up a Select Committee of Experts (Validation Committee ELP) with the following responsibilities:

- to examine applications for accreditation of ELP models and grant the right to use the logo and name “European Language Portfolio” (©Council of Europe) on ELP models on the basis of the characteristics contained in the *Principles and Guidelines* (CoE document DGIV/EDU/LANG/2000/33);
- to draw up procedures to assist ELP developers in seeking accreditation;
- to provide guidance to ELP developers where models are judged not to correspond sufficiently to the *Principles and Guidelines*.



Hence the European Validation Committee ELP will verify the conformity of form, content and intent of ELP models proposed with the accepted common *Principles and Guidelines*;

- it will use its discretion in forming an opinion on the degree of conformity to the common core needed in the specific case and to the acceptability of proposed variations;
- it will consider the advice of national committees or other relevant bodies, where such exist;
- it will endeavour to foster co-operation between developers with a view to avoiding the undue proliferation of ELP models.

For details see the document DGIV/

EDU/LANG (2000) 26 rev. Rules on Accreditation of ELP models.

ELP models

The European Validation Committee will receive ELP models developed by:

- a) National and regional authorities
- b) Non-Governmental Organisations (NGOs) and International NGOs
- c) Independent education institutions
- d) Private commercial or non-profit institutions

The Validation Committee will grant the accreditation and the right to use the logo and the name “European Lan-

guage Portfolio” (© Council of Europe) provided the model conforms to the Principles and Guidelines and on the understanding that these Principles and Guidelines are also observed when implementing and using the accredited ELP model.

Accredited ELP models carry an accreditation number.

Application forms

Application forms for the accreditation of an ELP can be downloaded from <http://culture.coe.fr/long> or obtained from the Modern Languages Division of the Council of Europe.

Models already accredited

The European Validation Committee ELP met on 7-8 September and 9-10 November 2000 and gave accreditation to the following submitted ELP models, with the accreditation numbers as indicated below:

- 1.2000the Swiss model for the age group 15+
- 2.2000the junior model submitted by the CIEP, France
- 3.2000the Russian model for the age group 15+
- 4.2000the model submitted by the Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest Germany for the age group 11-16.

Pavel Cink

Chairman, Validation Committee ELP.
(E-mail: cink@msmt.cz)

Viljo Kohonen
Tampere (FIN)

Portfolio-oriented foreign language education and the teacher's professional development

In diesem Beitrag wird dem Leser bewusst gemacht, wie sich die Lehrkräfte dank dem Portfolio von ihrer traditionellen Rolle als Wissensspender lösen und zu Lernbegleiter werden können. Der Autor unterstreicht gleichzeitig die positiven Effekte des ESP auf das Selbstbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer, was sich auch auf die Lernresultate auswirken kann.

1. Foreign language education through portfolio-oriented pedagogy

Portfolio-oriented foreign language pedagogy entails a wide range of possibilities for enhancing foreign language education. The use of both the pedagogic and reporting functions of the European language portfolio is crucial for developing the potential of the ELP towards increasingly autonomous and socially responsible language learning. I wish to argue, however, that the language teacher's professional growth is vital for developing portfolio work with the students.

Portfolio-oriented pedagogy opens new avenues for expanding the range of the learning outcomes in language education. It offers significant possibilities for making at least some of the outcomes more *visible* to students, teachers and other stakeholders of learning. By this I mean that language teachers can facilitate the students to become more aware of their learning goals, processes and outcomes. Through such an awareness teachers can direct their students' attention to the desirable aspects of the language learning processes and thus make learning more accessible for negotiation, guidance and feedback (Kohonen 2000a).

The European language portfolio can provide rich evidence of the student's progress towards autonomous language learning. There is, however, a host of questions for the teacher to consider when preparing his or her students for portfolio-oriented work leading towards more autonomous learning, such as the following:

- How to legitimise autonomous learning as something attainable to the

students, at least to some extent, if they make a serious effort?

- How to facilitate the students to develop a more differentiated understanding and awareness of the phenomena of language, communication, learning and the learning processes?
- How to facilitate them to explore their language learning and guide them to monitor and assess their language skills and learning processes both alone and together?
- How to teach them to establish and maintain mutually beneficial social relationships in their learning groups and communities?
- How to provide individual support, tutoring and encouragement to different language learners? When and how to intervene in their work?

Teachers need to develop conscious pedagogical ways and means to make such learning goals and outcomes more concrete and visible to the participants and the relevant stakeholders (Kohonen 2000b,c).

2. The language teacher's professional growth as the basis for portfolio development

2.1. Enhanced language teacher's professional identity.

Facing such questions makes it necessary for the language teacher to reflect on his or her professional role and identity as an educator. The teachers in our Finnish school development and language portfolio projects have found repeatedly that the portfolio work has opened up significant new perspectives of their work. The portfolio has clearly

helped them in getting to know their students better as individuals with their own lives, interests and hopes for the future (Kohonen and Kaikkonen 1996; Kohonen 1999; 2000d).

For an upper secondary school language teacher, the language portfolio opened up a new world of professional growth and student guidance and tutoring. She used her personal diary as a vehicle for advancing her own growth while developing the student portfolio as a tool for guiding student progress. The whole concept of “teaching” was gradually unfolding to her in a new way (Kohonen 1999; 2000d):

“I still ‘teach’, of course, and am still a certain authority and adult in my class,... but I have also become a counsellor of my students’ learning. I attempt to create a positive climate in my classes and I also have the courage to take risks. I have become an observer of learning and I continuously encourage my students by giving them positive and still honest feedback, both orally and in writing.”

Tutoring students’ portfolios required a great deal of time for designing and guiding the work, negotiating the ground rules and deadlines, answering questions, reading the student docu-

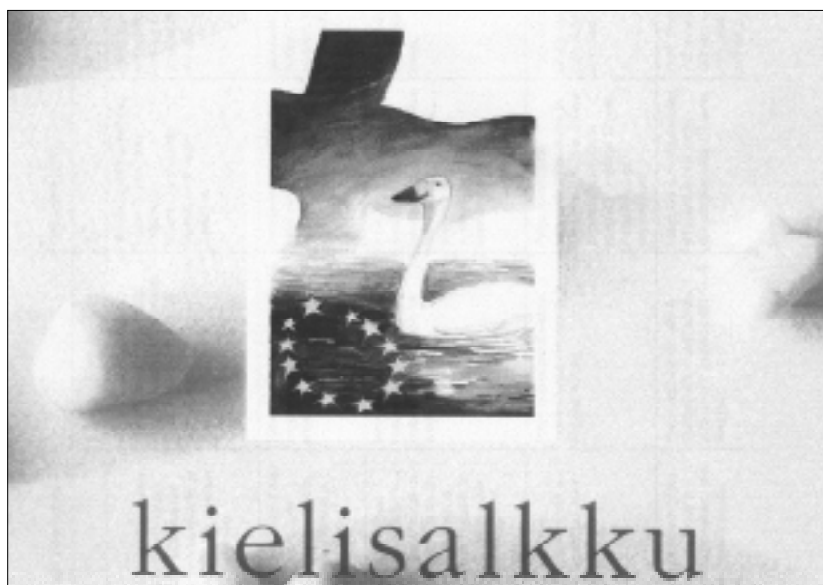
ments and giving feedback about their work. It also required a new kind of firmness in setting the tone of the work, negotiating the processes and expecting that the students also observe the agreed deadlines. Encountering the students on a more personal basis in an open negotiation was a new experience for many teachers. The process also entailed an explicit teaching of what it means to be a self-directed and socially responsible student who is increasingly in charge of his or her learning and also takes responsibility for supporting the fellow students’ learning. Teachers found that teaching these lessons to their students was changing their views and images of teaching in a fundamental way (Kohonen 2000b,d).

The participating teachers’ notions of their professional identity were expanding: “I am interested in developing our school and ... want to promote my professional growth both as a subject teacher and as an educator”. The new identity contained different elements for different teachers. A language teacher finds that she is more than just a teacher of the languages in her school. At times she feels like “a social educator, a psychologist, a family therapist, a listener, a referee, someone who comforts ...”. Increased collaboration with

the parents in personal, short parent meetings also gave the teachers a better knowledge and understanding of their students’ family backgrounds. However, the meetings also raised the question of where to get the time for them, particularly as they need to be organised in the evenings.

As the teachers were getting more aware of their personal growth as educators they were also becoming increasingly sensitive to their students’ individuality and growth. They note that there is a problematic group of students who have low self-esteem and typically comment that they “don’t know, don’t understand” anything. How to help a student who does not believe in his or her own abilities as a learner? How to enhance such students’ self-esteem and self-confidence? Silent and reticent students easily escape their attention, being difficult to get in touch with: “These students work silently and diligently on their own, but it is difficult to get close to them as they never say their opinions, never have any questions to ask and don’t answer the questions.” (Kohonen 1999.)

An upper secondary language teacher analyses her developments noting that “knowledge transmission and authority were not the basic idea of being a teacher. What then? Could it be that the teacher is also a human being in class, someone who can also make mistakes and admit them?” Important for her were a two-year intensive course on counselling and a long-term work as a mentor of student teachers. After a thirty-year career, her current view of teachership consists of elements of guiding her students, talking and negotiating with them, giving space for student questions and being an adult person in the class. Portfolio work gave her essential tools for this orientation. She notes that all the experiences and formative incidents had been necessary for her development during her long professional career: “When looking at myself in retrospect, I notice that each turn was, in fact, a choice of my own.



All the successes and failures were necessary for my progress. There is no shortcut [for professional growth]" (Kohonen 1999; 2000d).

Language teachers find that collaboration is mutually beneficial to everybody. At the same time they note that co-operation across the curriculum is also useful, providing new perspectives for thinking. The colleagues can give, as it were, a mirror for the teacher to reflect on her own teaching and thus provide new elements for developing her views of teachership. Teachers find collegial feedback important, but they note that giving feedback is a new and somewhat scary culture in their schools. Positive comments and appreciation of work feel good, and critical comments are also helpful for thinking. Teachers realise that they need to reach out to give feedback to each other, taking the risk of openness. Working closely together improves personal relationships and makes it easier to give and receive feedback.

As teachers were developing new practices of collegial collaboration they note that something was clearly moving ahead in their school: "There has been a manifest change in our school culture: we have learned to work together, plan together and give collegial support to each other."

Through collegial collaboration they found better ways of tackling with the problems of student motivation, discipline and bullying. They also gained rewarding experiences of working together and discovered that joint planning can be fun: "We had a heartily good time together during the brainstorming session. We found each other and it was energising to laugh at everything that had been irritating before." The teachers' reflections suggest an enhanced notion of the teacher's professional competence. This competence consists of the following dimensions of expertise (Kohonen 1999; 2000d):

(a) **Subject-matter expertise:** the knowledge of the subject(s) taught and the discipline-based theoretical

understanding of them. This is, of course, the traditional role identity of the secondary teachers.

(b) **Pedagogical expertise:** knowledge of the students and individuals, how to encounter and guide them individually, how to facilitate their learning and teach them to be more competent and skilful learners; how to make the curriculum contents more readily accessible to them.

(c) **Expertise in school development:** understanding of the change processes and becoming a collegial school developer; taking a responsible role in developing the school as a professional work place; assuming a commitment to the ethical dimensions of the teacher's work.

These dimensions suggest a significant change particularly in the secondary school teacher's traditional role as the subject specialist working usually in isolation and largely within the transmission model of teaching. The emerging new professionalism consequently poses a significant challenge for the teacher's professional growth as well as for teacher education (Kohonen 2000c,d).

2.2. Teacher growth as an emotional involvement

Facing the professional change is not just an intellectual and rational matter of learning the factual information. It is very much a also question of undertaking the necessary emotional work inherent in any major changes (in any profession). This is because changes imply that part of the teacher's competence has become obsolete and needs to be replaced by new attitudes, skills and understandings. Changes thus pose a threat to the teacher's professional self-understanding and the belief systems. This requires modifications in the beliefs and assumptions of the role identity. Teachers relate differently to such emotional demands. On the one hand, the new discoveries are rewarding and en-

tail feelings of increased professional competence and even a kind of "empowerment", feeling energised and stimulated by the work and the community of the colleagues. On the other hand, the process is also bound to contain feelings of uncertainty and insufficiency, perhaps even anxiety. Again there are big individual differences between teachers: what is a stressful situation for one teacher may be motivating and challenging for another teacher.

Professional growth was a personally enriching experience for many teachers. They learned to accept their limitations and imperfections and realised that they were still good teachers. Not having to be perfect was thus a liberating experience. Teachers assumed the courage to bring up their thoughts more openly in the community and did not get discouraged when facing resistance. They learned to reflect on their work and the community as if from a distance, discovering new features in themselves, their colleagues and the cultures of their work places.

Teachers felt a strong need to learn more, to increase their understanding of the work. At the same time, they also realised that they needed to look after their own well-being and mental resources by taking the time for rest, privacy and self-reflection. They noted that an exhausted teacher could not be helpful to anyone. Increased self-understanding encouraged them to give presentations about their work to colleagues at various professional meetings, but it also entailed the courage to say "no" when necessary. Teachers felt that they have gained more belief in the significance of their work: they felt that they could make a difference to their students' lives. They found that they could live their professional lives at an emotionally deeper level than previously. While the work had become more complex it had also become intellectually and emotionally more challenging and rewarding, providing potential for further growth.

However, professional growth also en-

tailed feelings of uncertainty and insufficiency. In addition to their own uncertainty, innovative secondary teachers also had to face the suspicions and resistance from a number of their colleagues and the students. Many piloting teachers were asking themselves how they could behave in their classes in a confident way while having inner doubts about the sufficiency of their own professional skills. How to give an impression of being a competent and encouraging teacher while feeling uncertain and confused? This paradox of being an innovative teacher was causing stress and anxiety to many teachers. Changing the professional beliefs and assumptions in the middle of the full work load was thus felt to be emotionally heavy, at times even overwhelming for some teachers. A lower secondary teacher discovered that she had to learn to proceed in small enough steps and also allow herself to make mistakes. Failures and mistakes are part of life, and they may contain seeds for growth. It is therefore good to be merciful to oneself and avoid excessive perfectionism. When the teacher encounters her own insufficiencies it is also easier for her to understand and appreciate imperfections in the others: “we touch others through our insufficiency, not through our impeccability and excellence”. For her, facing the changes was thus a question of humility, endurance, maturation and personal growth. Sharing the feelings with a colleague was a significant help for her in the process. It is reassuring to realise that any major changes in life are usually a complex process for human learners. They pose an element of threat to our need for emotional security. This often entails feelings of ambiguity and uncertainty, sometimes even anxiety and being lost. To come to terms with such feelings, teachers need knowledge of the change processes, explicit support and facilitation. Creating pressures without sufficient support is likely to lead only to loss of interest and withdrawal (Kohonen 2000b,d).

3. A note on in-service teacher education

The ELP, like any major pedagogical innovation, will take time and require commitment. The changes should not be rushed through in the interest of efficient management. Students, teachers and schools need to take their time to understand what the Common Framework and ELP philosophy is about and how it can be practised in language classes. While the change seems natural and relatively easy for a majority of the language students, some find it difficult to accept. Consequently, student training, tutoring, guidance and feedback are essential for the progress of negotiated learning and self-assessment of language and learning skills. Our findings underscore the importance of teacher’s professional development for a competent pedagogical tutoring of portfolio-oriented foreign language learning. Language teachers have a crucial role in how their students experience their foreign language learning. I suggest that it is *mandatory for the teachers to have enough time and resources for professional preparation before they start serious ELP work* with their students, and while they are doing it (particularly for the first time). The portfolio-oriented work thus needs a great deal of long-term support, both material and professional. Asking the language teachers to undertake the work without adequate support structures may lead to disappointment and frustration. A major professional reorientation needs a sustained support extending over several years. The teacher’s professional growth and the possibilities of supporting the process through in-service teacher education have been discussed in recent literature with reference to *transformative learning*. Essential in this concept is that the teachers become free from their constraining beliefs and assumptions and create for themselves new pedagogical solutions. The change is an experiential process that integrates the cognitive, social and emotional el-

ements of professional learning. The process is community-based and aims at a new culture of collegial sharing and caring. (Cranton 1996; Askew and Carnell 1998; Kohonen 2000b,c,d.) In a supportive environment, teachers can feel safe to explore their professional images, beliefs and assumptions and take the risks of modifying these where they see it possible and appropriate.

References

- ASKEW, S. / CARNELL, E. (1998): *Transforming learning: individual and global change*. London, Cassell.
- CRANTON, P. (1996): *Professional development as transformative learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- KOHONEN, V. (1999): *Renewing teachership and changing school culture at the end of the OK project*, in: P. Kaikkonen and V. Kohonen (Eds.): *The living curriculum 3*. Tampere, Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A19, 37-63. (in Finnish)
- KOHONEN, V. (2000a): *Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible*, in: *Babylonia* 1/2000, p.13–16.
- KOHONEN, V. (2000b): *Exploring the educational possibilities of the “Dossier”*: some suggestions for developing the pedagogic function of the *European Language Portfolio*. Study submitted for the Council of Europe, Strasbourg.
- KOHONEN, V. (2000c): *Towards experiential foreign language education*, in: Kohonen, V. et al., *Experiential learning in foreign language education*. London, Pearson Education, p. 8–60.
- KOHONEN, V. (2000d): *New teacher professionalism and collegial school culture: empirical findings of an action research project*, in: Kimonen, E. (Ed.), *Curriculum approaches: readings and activities for educational studies*. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education (in press).
- KOHONEN, V. / KAIKKONEN, P. (1996): *Exploring new ways of inservice teacher education: an action research project*. *European Journal of Intercultural Studies* 7(3), p. 42-59.

Viljo Kohonen

coordinator of the Finnish ELP project and member of the ELP Validation Committee, University of Tampere, Finland.
(E-mail: kohonen@uta.fi)

Günther Schneider
Freiburg (CH)

Die Entwicklung der Schweizer Version des ELP

Kurzer Rückblick auf lange Jahre

The development of the Swiss version of ELP has a long history. The author of this article himself belongs to the team which developed the ELP. He reviews the different phases from the first idea, through trialling, to the final version. The ELP is presented as the result of a concentrated joint effort - a strategy recommended for other similar development projects.

Zur Eröffnung des “Europäischen Jahres der Sprachen 2001” erscheinen die ersten vom Europarat offiziell akkreditierten Fassungen des “Europäischen Sprachenportfolios”. Darunter auch die Schweizer Version, das “Europäische Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene” mit der stolzen Akkreditierungsnummer 1. Damit findet ein langer Entwicklungsprozess einen Abschluss. Aber nur einen vorläufigen. Denn das Sprachenportfolio ist als ein offenes Instrument angelegt, das weiterentwickelt, verbessert, erweitert werden will. Von einem Ende der Entwicklungsarbeit darf auch keine Rede sein, weil in der Schweiz jetzt rasch die Arbeit an Portfolioversionen für jüngere Lernende angepackt werden muss. Denn gebraucht wird auch ein Sprachenportfolio, das Schülerinnen und Schüler vom letzten Jahr der Primarstufe bis zum Ende des achten Schuljahres begleitet, und ein Sprachenportfolio für Kinder in der Primarstufe bis zum Ende des 5. Schuljahres. Da jetzt verschiedene Portfolio-Modelle und Erfahrungen vorliegen, sollten dafür nicht noch einmal zehn Jahre nötig sein.

Es ist tatsächlich mehr als zehn Jahre her, dass die ersten Ansätze für ein Sprachenportfolio diskutiert wurden. Das ist lange. Eigentlich zu lange, aber Innovationen im Bildungsbereich und internationale Projekte wie das Sprachenportfolio brauchen offensichtlich ihre Zeit – und Geduld und viele Sitzungen, Anträge, Geld, Reisen, Tagungen, Diskussionen, Schreibtischarbeit, Arbeitspapiere, Leute, die Ideen haben, und Leute, die Zeit haben, Leute, die gerne etwas ausprobieren, und Freunde, die gerne zusammenarbeiten. Ein Blick zurück mit Erinnerungen an einige Etappen der Entwicklung.

Erste Ideen

Gleich zwei Arbeitsgruppen von Institutionen, die an der Vorbereitung des Europarat-Symposiums in Rüschlikon beteiligt waren, haben 1989 erste Ideen für ein Sprachenportfolio (damals noch unter der Benennung “Sprachenpass” bzw. “Lernerpass”) diskutiert und ihre Vorschläge im Frühjahr 1990 in Arbeitspapieren formuliert.¹ Die Idee lag in der Luft: Das Symposium sollte unter dem Motto “Transparenz und Kohärenz” stehen und auch zur Transparenz in der Zertifizierung beitragen. Die wachsende Mobilität im grösser gewordenen Europa liess die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Diplomen und Abschlüssen immer dringlicher erscheinen. Eine Publikation von Skalen, die den Vergleich von Englischprüfungen und -diplomen erlauben sollten, schien einen möglichen Weg zu zeigen (Carroll/West 1989). In den USA begann man neue (und alte) Formen der Leistungsbeurteilung unter dem Stichwort “Portfolio-Assessment” zu diskutieren. Die Vorschläge der beiden Schweizer Gruppen hatten eine gemeinsame Zielrichtung, unterschieden sich aber auch in mancher Hinsicht. So war auf der einen Seite zum Beispiel an eine Punkteskala (mit 900 Punkten) gedacht, an Bestätigungen für Sprachkenntnisse durch (Sprach-)Schulen und Prüfungsinstitutionen und an eine langsame schrittweise Entwicklung; auf der anderen Seite der Wunsch nach differenzierten verbalen Beschreibungen der Sprachniveaus, Erweiterung um kulturelle Kompetenzen, Verbindung von Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung – und das alles möglichst schnell.

Konzeptbildung

Auf Einladung der Eurocentres trafen sich im Herbst 1990 (am Tag, an dem die "Eiserne Lady" Thatcher zurücktrat) Prüfungsspezialistinnen und –spezialisten aus verschiedenen europäischen Ländern in London mit dem Ziel, vor dem Symposium die Idee eines Portfolios für Fremdsprachen zu konkretisieren. In Diskussionen über vorbereitete Arbeitspapiere und aus Brainstormings in Gruppen entstand dort ein Konsens zur "Philosophie" hinter dem Portfolio (Transparenz, Stärkung der Rolle des Lernenden), zum Namen "Portfolio", zu den Hauptfunktionen (Vorzeigefunktion und pädagogisch-didaktische Funktion) und zu den drei konstitutiven Teilen, die heute "Sprachenpass", "Sprachbiographie" und "Dossier" heissen. Es waren dann auch Teilnehmer dieser Londoner Gruppe, die am Symposium in Rüslikon aus verschiedenen Blickwinkeln die Konzeption des Sprachenportfolios erörtert und für dessen Realisierung plädiert haben. Zum Beispiel (in der Reihenfolge der Beiträge im Tagungsband): René Richterich und Günther Schneider über das Portfolio als Mittel zur Verwirklichung der Rechte informiert zu werden, auswählen und mitreden zu können, Viljo Kohonen über die Förderung des selbstbestimmten Lernens, Brendan Carroll über verschiedene Optionen bei der Leistungs- und Lernerfolgskontrolle, Rolf Schärer über den Aufbau des Portfolios, Brian North über Möglichkeiten, wie Kompetenzskalen für ein Portfolio aussehen könnten.

Das vorgeschlagene Konzept eines Sprachenportfolios fand am Symposium in Rüslikon viele Anhänger, aber es gab auch die vorsichtigen Skeptiker, die Missbrauch, Verwaltungsaufwand oder Zentralismus befürchteten. So beschlossen die Delegierten, eine Arbeitsgruppe zu gründen, welche zunächst mögliche Formen und Funktionen eines Sprachenportfolios genauer klären sollte, und empfahlen, zuerst einmal einen allgemeinen Referenzrahmen für

Ergebnis des Forschungsprojekts, sind Kompetenzskalen, die auf internationale Erfahrung aufbauen und in denen der Konsens von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern verschiedener Stufen, aus verschiedenen Bildungssektoren und Sprachregionen der Schweiz steckt

das Sprachenlernen ("Common European Framework") zu entwickeln und auf dieser Grundlage dann die Ausarbeitung des Sprachenportfolios anzugehen. Aber nicht alle wollten sich mit Zuwartem begnügen. Als es am Ende des Symposiums um die Planung von Folgeaktivitäten der Mitgliedsländer ging, diskutierte die Schweizer Delegation über Möglichkeiten, durch ein gemeinsames Folgeprojekt und eventuell ein Nationalfondsprojekt zur Vorbereitung des europäischen Sprachenportfolios beizutragen.

Wissenschaftliche Fundierung

Weil das Sprachenportfolio verlässlich über die Sprachkompetenz der Lernenden Auskunft geben sollte und für einen grossen Adressatenkreis glaubwürdig sein wollte, war es wichtig, erstens bei der Entwicklung der Kompetenzbeschreibungen strenge wissenschaftliche Verfahren anzuwenden und zweitens grösstmögliche Nähe zur Praxis zu suchen und die künftigen Anwender in den Entwicklungsprozess einzubeziehen.

Es waren dieselben öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen der Schweiz, die schon an der Vorbereitung und Durchführung des Symposiums von Rüslikon beteiligt waren², die sich im Anschluss an das Symposium zur Arbeitsgruppe "*Cadre de réfé-*

rence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse" zusammengetan haben, um in Zusammenarbeit mit einem Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" mitzuhelfen, das europäische Sprachenportfolio vorzubereiten. Das Forschungsprojekt, das ich 1993 zusammen mit René Richterich beantragt habe, war ausdrücklich damit begründet, dass die Arbeit zur Definition europäischer Referenzniveaus im *Common European Framework* des Europarats beitragen und durch die Entwicklung von Beurteilungsskalen und Selbstbeurteilungsinstrumenten Grundlagen für die Ausarbeitung und Erprobung eines europäischen Sprachenportfolios schaffen sollte. Da viel zu wenig Geld bewilligt wurde, waren wir u. a. gezwungen, uns auf die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch zu beschränken und auf das Italienische zu verzichten. Zum Glück brachte Brian North als wissenschaftlicher Hauptmitarbeiter durch die Arbeit an seiner Dissertation (North 2000) zusätzliche Arbeitskapazität, vor allem aber sein grosses Expertenwissen über Skalen und Skalierungsmethoden in das Projekt ein.

Die ersten Projektjahre waren gerade wegen der Verbindung von Forschung und Praxis eine äusserst spannende und auch anspannende Zeit. Auf der einen Seite streng methodische Forschungsarbeit, akribisches Sezieren von Kompetenzbeschreibungen, Analyse von zahlreichen Videoaufzeichnungen, Auswertung tausender Beurteilungsbogen und komplizierte statistische Berechnungen. Parallel und im Wechsel damit auf der anderen Seite viele Kontakte, Besuche bei Lehrergruppen in der ganzen Schweiz, die sich mit der Evaluation am Übergang von einer Stufe zur anderen beschäftigten, zahlreiche Workshops, in denen Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen Kompetenzbeschreibungen sortiert und vor allem auch unbrauchbare Beschreibungen aussortiert haben, und immer wieder Präsentationen und Diskussionen in kleinen Gruppen oder an

grösseren Tagungen zum Konzept des Sprachenportfolios, über Beurteilungskriterien, Prüfungen und Instrumente der Selbstbeurteilung.

Ergebnis des Forschungsprojekts sind Kompetenzskalen, die auf internationaler Erfahrung aufbauen und in denen der Konsens von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern verschiedener Stufen, aus verschiedenen Bildungssektoren und Sprachregionen der Schweiz steckt, und zwar ein Konsens, der sich in der praktischen Anwendung der Kompetenzbeschreibungen bei der Beurteilung von Lernenden zeigte (Schneider/North 2000).

Prototyp

Anders als erhofft kamen aus den Gruppen, in denen Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Stufen zusammenarbeiteten, keine konkreten Vorschläge für Instrumente zum Sprachenportfolio, denn diese Arbeitsgruppen liessen sich stark davon in Anspruch nehmen, die ihnen nahe liegenden Übergangsprobleme zu diskutieren und sich um ihre lokale oder regionale Übertritts- und Aufnahmeprüfung zu kümmern. Für das Sprachenportfolio waren Instrumente gesucht, die institutionenübergreifend, überregional und international verwendet werden sollten.

Um zu konkreten Vorschlägen zu kommen, machten sich Mitglieder des Forschungsteams und die Projektkoordinatoren der beteiligten Bildungsinstitutionen selbst an die Arbeit. An einem langen, intensiven Wochenende haben wir³ im Dezember 1995 in einem Hotel in Sursee die erste Maquette entworfen, über die Inhalte der Instrumente für die drei Teile Sprachenpass, Biographie und Dossier entschieden und sie in ihrer Form skizziert. Dabei haben wir auch Anregungen der Arbeitsgruppe des Europarats zum Sprachenportfolio aufgenommen. Zwar waren damals noch nicht alle Daten aus unserem Forschungsprojekt im Detail ausgewertet, doch lagen die Hauptergebnisse vor.

Auf dieser Basis entstand in Grundzügen u. a. der "Raster zur Selbstbeurteilung", der zu einem Kernelement aller europäischen Portfolioversionen werden sollte. In den Weihnachtsferien wurden die Entwürfe fertig ausgearbeitet und formatiert. Zu Beginn des Jahres 1996 kamen als wichtige Ergänzung die Checklisten zur Selbstbeurteilung hinzu. Grundstock für die Ausarbeitung waren "Ich-kann"-Beschreibungen auf Deutsch und Französisch aus Fragebogen, mit deren Hilfe im vorangegangenen Projektjahr über 1000 Lernende eine Selbstbeurteilung ihrer Sprachkenntnisse vorgenommen hatten.

Knapp 40 Seiten umfasste der Portfolio-Entwurf, der in fotokopierter Form verbreitet wurde.

Erste Erprobung

Die ersten, die das Sprachenportfolio erhielten und auf freiwilliger Basis ausprobierten, waren die rund 300 Lehrerinnen und Lehrer, die schon im Forschungsprojekt mitgemacht hatten. Für mich war es motivierend und aufschlussreich, wenn mir meine Kolleginnen und Kollegen im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität erzählten, wie sie das Portfolio in ihren Sprachkursen eingeführt haben und dass die Lernenden mehrheitlich positiv reagierten. Auch die Antworten von Lernenden in Fragebogen und schliesslich ein intensiver Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen an einer Tagung im September 1996 in Freiburg machten bald erfreulich klar: Das Sprachenportfolio findet Anklang und die Selbstbeurteilungsinstrumente funktionieren. An einer Podiumsdiskussion schilderte beispielsweise ein Lehrer anschaulich, mit welcher Begeisterung seine Klasse anhand des Rasters zur Selbstbeurteilung wie auf einer Landkarte entdeckte, wie viele verlockende und wie unterschiedliche Ziele und Lernmöglichkeiten es gibt. Andere hatten erlebt, wie positiv die Lernenden auf die Erfahrung der

Selbstbeurteilung reagierten. Manche berichteten bedauernd, dass die Kompetenzbeschreibungen von Schülerinnen und Schülern in den ersten Jahren der Sekundarstufe I (für die sie auch nicht gedacht waren) ohne Hilfe und Erklärungen nicht leicht genug verstanden wurden. In Arbeitsgruppen formulierten die TagungsteilnehmerInnen eine Reihe von Verbesserungs- und Erweiterungsvorschlägen. Gewünscht wurde besonders eine Erweiterung der Checklisten durch Kompetenzbeschreibungen zur Lektüre literarischer Texte und zum Schreiben.

Erweiterung

In der Folge erweiterte sich der Kreis derer, die sich für die Ergänzung und Verbreitung des Portfolios einsetzten, immer mehr. Leo Koch übernahm es, einen Vorschlag für die Beschreibung interkultureller Erfahrungen zu machen und ausgehend von vorhandenen Beispielen ergänzende Kompetenzbeschreibungen zur Lektüre und zum Schreiben auszuarbeiten. Dabei wurde in Analogie zum Vorgehen im Forschungsprojekt ein vereinfachtes empirisches Verfahren ohne aufwendige statistische Analysen verwendet. Wieder arbeiteten verschiedene Lehrergruppen, diesmal vor allem im Tessin, mit den Deskriptoren. Auch die Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache an den Schweizer Universitäten (LedaFids) bearbeiteten an ihrer Jahrestagung 1997 diese Deskriptoren, indem sie die Kompetenzbeschreibungen sortierten, kommentierten oder umformulierten. Leo Koch hat die Resultate aus den Gruppen ausgewertet und ein Set von Kompetenzbeschreibungen vorgeschlagen; die letzte Auswahl und die Überprüfung der Formulierungen wurde dann zum Schluss von Brian North und mir im Lichte der beim Forschungsprojekt gewonnenen Erfahrung vorgenommen. Viele Lehrerinnen und Lehrer, die das Portfolio erprobt hatten, wurden zu

Multiplikatoren, machten Kolleginnen und Kollegen mit den Instrumenten bekannt oder führten in ihrer Region Fortbildungsveranstaltungen durch. Peter Lenz hat mich bald in vielen Sitzungen und Kommissionen ersetzt. Es tat gut zu sehen, wie die Gruppe der Portfoliospezialisten immer grösser wurde und wir "Macher" der ersten Stunde nicht mehr unbedingt gebraucht wurden.

Frühe Wirkung

Obwohl das Sprachenportfolio nur in einem fotokopierten Entwurf zirkulierte, wurde es sehr rasch bekannt und wirksam. Einige günstige Umstände kamen zu den positiven Ergebnissen der ersten Erprobung hinzu und erhöhten die Akzeptanz: Die Skalen, auf denen die Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio beruhten, wurden als Bestandteil des "Common European Framework" bald zu Standards. An der

Abschlussstagung zum Sprachenprojekt des Europarats "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne", die im April 1997 in Strassburg stattfand, haben Teilnehmer aus vierzig Ländern über Entwürfe für ein europäisches Sprachenportfolio diskutiert und die Empfehlung verabschiedet, die vorliegenden Portfolioentwürfe in verschiedenen Ländern und mit verschiedenen Publikumsgruppen zu erproben und das Sprachenportfolio im Jahr 2001, dem europäischen Jahr der Sprachen, europaweit zu lancieren. In der Schweiz empfiehlt die mit der Erarbeitung eines "Gesamtsprachenkonzepts" beauftragte Expertengruppe, die Richtziele für verschiedene Schulstufen auf der Basis der Niveaubeschreibungen des Europarats zu definieren und das Sprachenportfolio zur Dokumentation der Lernresultate und Lernerfahrungen einzusetzen. Einzelne Kantone haben sich bei Bearbeitung ihrer Lehrpläne für Fremdsprachen an den Kompetenzbeschreibungen des Sprachenportfolios orientiert.

An zahlreichen Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen habe ich immer wieder erlebt, dass ein sehr starkes Interesse an neuen Formen der Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht besteht, dass der Ansatz des Portfolios mit seiner Verbindung von formativer und summativer Evaluation überzeugt und dass anfänglich vielleicht vorhandene Skepsis gegenüber der Selbstbeurteilung schnell überwunden wird, sobald die Instrumente des Portfolios einmal praktisch ausprobiert werden.

Europäische Kooperation

Die Vorbereitung und Begleitung verschiedener Versionen des Europäischen Sprachenportfolios auf europäischer Ebene wurde durch gemeinsame Seminare der beteiligten Mitgliedsländer des Europarats begleitet, an denen immer auch Vertreter aus der Schweiz teilnahmen (Ascona, Schweiz: Januar 1998;



Tampere, Finnland: Mai 1998; Soest, Deutschland: November 1998; Enschede, Niederlande: April 1999; Budapest, Ungarn: Oktober 1999; Radovljica, Slowenien: Mai 2000 und Sèvres, Frankreich: Oktober 2000). Da wurden z. B. Terminologiefragen geklärt, Fragebogen für die Evaluation der Erprobung entwickelt oder Kriterien für die Akkreditierung von Portfolio-Versionen durch das Validierungskomitee des Europarats festgelegt. Vor allem aber fand ein reger Erfahrungsaustausch statt und gemeinsam wurden die Grundprinzipien für die Gestaltung von europäischen Sprachenportfolios diskutiert und ausgehandelt. In Portfolioversionen verschiedener Länder wurden neben dem Raster zur Selbstbeurteilung auch die Checklisten des Schweizer Portfolios übernommen oder den jeweiligen Adressatengruppen entsprechend angepasst. Da in den Bildungssystemen der verschiedenen Länder ganz unterschiedliche Voraussetzungen, Traditionen und Interessen bestehen, war beispielsweise immer wieder Überzeugungsarbeit zu leisten, um sicherzustellen, dass die Selbstbeurteilung als ein Kernelement des Sprachenportfolios erhalten blieb.

Die gemeinsame Arbeit schweisste zusammen. Das europäische Sprachenportfolio wurde immer spürbarer ein Gemeinschaftswerk.

Übersetzungen

Das Sprachenportfolio zielt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ab und soll nicht nur Sprachkenntnisse in einer Fremdsprache, sondern das Mehrsprachigkeitsprofil seiner Besitzer, einschliesslich der ausserhalb von Schulen erworbenen Sprachkompetenzen dokumentieren. Die Entwicklung und Erprobung von Instrumenten in der mehrsprachigen Schweiz war eine günstige Ausgangslage. Im Forschungsteam wurde Deutsch, Französisch und Englisch gesprochen. Schwieriger war die Frage der schriftlichen Übersetzun-

gen. Versuche, die zuerst auf Englisch formulierten Kompetenzbeschreibungen von Berufsübersetzern ins Deutsche und Französische übertragen zu lassen, fielen nicht befriedigend aus. Die Anforderungen an die Übersetzungen waren hoch. Denn einerseits sollten die Deskriptoren in einer für Unterrichtspraktiker verständlichen und vertrauten Sprache formuliert sein, andererseits musste möglichst ausgeschlossen werden, dass die Übersetzung eines Deskriptors in Bezug auf die beschriebene Kompetenz und das gemeinte Niveau anders interpretiert werden konnte als das Original oder eine andere Sprachfassung. Deshalb übernahmen schliesslich Mitglieder aus dem Forschungsteam auch die Übersetzungsarbeit (R. Richterich und L. Comet für Französisch, G. Schneider für Deutsch). Etwas anders sah es bei der Entwicklung der Instrumente für das Portfolio aus. Hier lagen etliche Texte und auch viele Teile der für die Selbsteinschätzung formulierten Checklisten zuerst auf Deutsch vor und wurden dann ins Französische, Italienische und Englische übersetzt. An den Übersetzungen und an der Kontrolle und Verbesserung der Übersetzungen fürs Portfolio haben in den verschiedenen Stadien viele, nicht nur die in der Druckfassung aufgeführten Übersetzer mitgewirkt. Sie sollen hier einmal genannt werden: für Französisch: L. Comet, P. Noet, R. Richterich, M. Venturelli; für Deutsch: L. Koch, P. Lenz, B. Ruf, G. Schneider; für Englisch: B. North, P. Lenz, A. und N. Willis; für Italienisch: A. Colombo, Ch. Flügel. Ausserdem haben manche Lehrerinnen und Lehrer zu einzelnen Formulierungen kritische Anmerkungen oder Verbesserungsvorschläge gemacht.

Design und Organisation

Nach der Erprobung hatten die Lehrerinnen und Lehrer klar für eine attraktive grafische Gestaltung des Portfolios plädiert. Für die Vorbereitung der er-

sten Druckfassung wurde daher ein Grafikbüro beigezogen. Nachdem ein Grossteil der Entwicklungsarbeit am Portfolio im Milizsystem geleistet werden musste, mit unangenehmen Begleiterscheinungen wie Wochenendarbeit, Zwang zu Allroundertätigkeit und dem allgemeinen Gefühl der Überlastung, war die professionelle, gelassene und kreative Zusammenarbeit mit dem Grafikerteam eine sehr positive Erfahrung (dass es "Team Schneider" heisst, ist ein hübscher Zufall). Offen für alle Anliegen und Wünsche wurden in und zwischen den Arbeitssitzungen schöne und praktische Lösungsvorschläge entwickelt, ob es um die Entscheidung zwischen Ringordner und Mappe, um Farbwahl, Symbole oder um eine Gestaltung ging, die nicht nur für Jugendliche attraktiv, sondern auch für Erwachsene im Berufsleben akzeptabel und präsentabel ist – dazu noch möglichst nicht zu kultur- und landesspezifisch wirkt, sondern europaweit gefallen kann.

Mit der Vorbereitung der Druckfassungen der Portfolio-Ausgaben von 1999 und 2001, mit der Erprobung und Anbahnung der Implementierung war und ist ein gewaltiger administrativer Aufwand verbunden. Wir verdanken dem Einsatz und der Hartnäckigkeit von Christoph Flügel viel. Er hat als Projektleiter Anträge über Anträge geschrieben, Geldgeber gesucht, Sitzungen organisiert und bei zahlreichen Interessenten- und Adressatengruppen für das Sprachenportfolio geworben.

Website

Die Nachfrage nach dem Entwurf des Sprachenportfolios war so gross, dass ständig Exemplare nachkopiert werden mussten. Aus diesem Grund, vor allem aber auch um die veränderbaren Instrumente des Portfolios in einer editierbaren Fassung zur Verfügung zu stellen, wurde das gesamte Portfolio auf dem Internet zugänglich gemacht, ergänzt durch Informationen zu seinen

Funktionen und zur Erprobung in der Schweiz. Nicht zuletzt auch aus dem Ausland gab es ein sehr reges Interesse für diese von Peter Lenz betreute Website. Unser Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen stieg daher in der Hitliste der meistbesuchten Homepages der Universität Freiburg bis in die höchsten Plätze. Die Erfahrungen sprechen dafür, dass auch nach Erscheinen der definitiven Druckfassung des Sprachenportfolios einzelne Instrumente, Informationen und ein Forum für den Erfahrungsaustausch in einer vom Verlag eingerichteten Website auf dem Internet zugänglich sein sollten.

Evaluation

Eine wichtige Etappe war die grosse Erprobung und Evaluation des Portfolios in der gedruckten Ausgabe von 1999. Sie bestätigte im Wesentlichen Tendenzen der ersten informellen Erprobung und brachte viele nützliche Hinweise sowohl im Hinblick auf weitere Verbesserungen und mehr Benutzerfreundlichkeit als auch im Hinblick auf die Anforderungen für die Implementierung des Portfolios in der Schweiz (siehe dazu den Beitrag von P. Lenz).

Überarbeitete Ausgabe

Neu sind in der Ausgabe 2001 vor allem:

- der standardisierte, europaweit eingeführte Sprachenpass (siehe den Beitrag von Christoph Flügel);
 - überarbeitete Checklisten, mit einer ausgeglicheneren Anzahl von Kompetenzbeschreibungen für die verschiedenen der Fertigungsbereiche und Niveaus;
 - ausführlichere Erklärungen zu den drei Teilen Sprachenpass, Sprachbiographie und Dossier mit vielen Tipps zur Benutzung der einzelnen Instrumente;
 - eine grafische Gestaltung, welche die Übersicht erleichtert und Jugendliche wie Erwachsene ansprechen soll.
- Während ich diesen Beitrag schreibe,

beginnt Robert Bärlocher mit dem Satz der ersten Portfolioteile. Ich habe in diesem Rückblick viele Namen genannt, um deutlich zu machen, dass das Portfolio ein Gemeinschaftswerk ist und wie viele neben den verantwortlichen Autoren bei seiner Entwicklung mitgeholfen haben. Noch liegt das Lesen der Korrekturfahnen vor uns. Wenn diese Babylonia-Nummer erscheint, wird auch das Sprachenportfolio gedruckt vorliegen - und seine Wirkung entfalten.

Die breite Einführung des Portfolios kann eine Katalysatorfunktion erfüllen und geplante oder eingeleitete Reformen unterstützen. Das Sprachenportfolio kann und sollte Schulen, Kursanbieter und Prüfungsinstitutionen, mit denen der Lernende zu tun hat, dazu bewegen, sich durch Einträge im Sprachenportfolio selbst darzustellen, ihre Qualitätsstandards offen zu legen und so Transparenz zu schaffen. Es möchte aber vor allem seine Besitzer, die Lernenden, zu Experten in Sachen Qualität werden lassen. Die Verwendung des Sprachenportfolios könnte so die Autonomie des Lerners stärken und als Instrument einer Qualitätsentwicklung von unten wirken.

Anmerkungen

¹ Arbeitsgruppe der Eurocentres: *A European Language Passport* (John Arnold, Frank Heyworth, Rolf Schärer); CILA-Arbeitsgruppe: *Leitideen für eine transparente Evaluation und Zertifikation als Grundlage für die Entwicklung eines europäischen Sprachenpasses* (Daniel Coste, Christoph Flügel, Georges Lüdi, René Richterich, Günther Schneider).

² Die beteiligten Institutionen waren: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), das damalige BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, heute Bundesamt für Berufsbildung und Technologie), BBW (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft), CILA (die ehemalige Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft, heute ersetzt durch VALS/ASLA), Eurocentres und KOST (Koordinationsstelle der Klubschulen Migros).

³ Am ersten Entwurf waren beteiligt: Michelle Bovet (EDK), Christoph Flügel (EDK), Mike Makosch (KOST), Brian North (Eurocentres u. NFP33), Günther Schneider (NFP33), Aldo Widmer (BIGA).

Literatur

- CARROLL, B. J. / WEST, R. (1989): *ESU Framework. Performance Scales for English Language Examinations*. Harlow, Longman.
- COUNCIL OF EUROPE (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification. Symposium held in Rüschlikon, 10 - 16 November 1991. (Edited by North, Brian)*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation.
- NORTH, B. (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York/Bern, Peter Lang (Theoretical Studies in Second Language Acquisition 8).
- LENZ, P. (2000): *Piloting the Swiss Model of the European Language Portfolio, May 1999 - June 2000. Evaluator's Final Report*. Bericht zuhanden der EDK und des Europarates. Online: <http://www.sprachenportfolio.ch>
- SCHNEIDER, G. / NORTH, B. (2000): *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Rüegger.
- SCHNEIDER, G. / NORTH, B. / FLÜGEL, CH. / KOCH, L. (1999): *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version*. Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern, EDK (deutsche, französische, italienische und englische Fassung). Online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>
- SCHNEIDER, G. / NORTH, B. / KOCH, L. (2001): *Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes - Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene - Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti - European Language Portfolio. Version for young people and adults*. Ed.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern, Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK (ed.) (1998b): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept"*. Bern, EDK.
- Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>

Günther Schneider

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Direktor des "Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF)" an der Universität Freiburg. Er war Leiter des Forschungsprojekts, in dem die Grundlagen zum Sprachenportfolio entwickelt wurden, und ist Mitautor des Europäischen Sprachenportfolios für Jugendliche und Erwachsene.

(E-mail: Guenther.Schneider@unifr.ch)

Simone Fehlmann
Caen (F)

Le PEL, valeur ajoutée au dossier de candidature?

Expérimentation et débat à l'académie de Caen (France)

If its goal is to transform “the plurilinguism of nations into wealth and not into a handicap”, the Portfolio really is a tool which should be known and recognised by its future users, and therefore used and tested.

Testing of the ELP in Basse-Normandie over a period of two years, with commitment and enthusiasm but also with some doubts about its value in the world of work, led the promoters to organise a school-business debate. The objective — that job applications accompanied by the validation of skills in a Passport should be recognised — was reached, despite initial scepticism, because businesses recognised that the ELP really brings added value to a job application.

A son tour, la France a expérimenté le Portfolio Européen des langues avec Monsieur Francis Goullier, Inspecteur Général. Cette expérience s'est déroulée à l'académie de Caen -en Normandie- à la demande de la Rectrice de l'Académie, Madame Quéré.

Si le but était d'adapter une version française de ce nouvel outil européen destiné à transformer le plurilinguisme des nations maintenant réunies en une richesse, et non un handicap, il fallait convaincre les élèves, les formateurs et les entreprises de l'atout que représentait cette diversité des langues dans l'Europe d'aujourd'hui, pour mieux se comprendre et travailler ensemble à sa construction.

Aussi, de 1998 à 2000, environ 1000 étudiants de BTS tertiaires (une formation de deux ans après le baccalauréat dans les professions ouvertes sur une clientèle étrangère) ont découvert, expérimenté et utilisé le Portfolio.

A la présentation du projet, élèves et professeurs ont eu un réel enthousiasme pour l'idée et l'outil, mais après quelques mois, on a entendu les réticences connues sur la façon de l'utiliser, le temps nécessaire, son utilité, et toujours la même question: “Les entreprises en tiendront-elles compte?”. Aussi, en fin de formation, il nous a semblé important d'apporter la preuve que le Portfolio était une valeur ajoutée à leur dossier lors de leur première demande d'emploi.

Nous avons donc décidé d'organiser un débat Ecole-Entreprise, avec l'appui politique du Conseil Régional de Basse-Normandie qui avait financé la publication du Portfolio. Notre but était de faire valider cet outil proposé par le Conseil de l'Europe par une reconnais-

sance de son utilité pour l'entreprise, et cela par les directeurs eux-mêmes. Un projet, si prometteur soit-il, ne vaut que s'il a été mis à l'épreuve auprès de ses utilisateurs potentiels.

Première étape

Pour préparer le débat avec les étudiants, nous avons insisté au cours de l'année sur le fait que ce n'est ni une méthode d'apprentissage, ni un examen, mais un outil d'analyse des connaissances et une mémoire évolutive des compétences dans chacune des langues acquises. Un “Passport” de plurilinguisme pour son propriétaire qui repose sur la lisibilité des compétences, en abandonnant les critères d'excellence scolaire pour ceux d'une communication effective, et qui développe l'autonomie par une pratique constante de l'auto-évaluation. Nous avons également insisté sur le développement d'initiatives personnelles, en particulier, l'importance des séjours et stages à l'étranger permettant d'acquérir des connaissances socio-culturelles dans l'apprentissage des langues et prouvant ainsi une capacité de mobilité en Europe.

Deuxième étape

Les étudiants ont procédé à des enquêtes auprès des entreprises pour connaître leurs besoins en langues vivantes et leur avis sur le document “Portfolio”. Ils ont également préparé le débat en adressant des courriers à tous les organismes chargés d'exportation pour les inviter à ce débat.

Troisième étape

Pour relayer leur initiative et la cautionner, les équipes de professeurs et les chefs d'établissement ont pris contact avec les entreprises qui accueillent les élèves en stage. Chaque établissement s'était engagé à trouver cinq partenaires présents à ce débat.

La réponse des personnes contactées a été généralement la suivante: " nous sommes intéressés, mais peu disponibles".

Aussi, les responsables de l'académie se sont mobilisés et par des rendez-vous personnels, se sont assurés de la présence d'un nombre important de chefs d'entreprises eux-mêmes.

Le débat s'est déroulé le 23 Mars 2000, en présence du Vice-président du Conseil Régional, du Recteur, de Monsieur Francis Goullier, et nous avions un public de 150 personnes, dont 60 chefs d'entreprises ou directeurs des ressources humaines, dont quelques grands groupes (Philips, Bosch, Carrefour), des compagnies (Banques, Assurances,

Electricité, Postes), des directeurs de PME, de petites sociétés d'exports, des restaurateurs,...

Une présentation a été faite, et le débat, conduit par un animateur, a eu lieu entre la salle et un panel de neuf personnes: trois étudiants, deux professeurs, un directeur de lycée, trois chefs d'entreprise.

Nous avons souhaité que s'expriment les étudiants, les professeurs, les responsables d'entreprise et l'objectif était de convaincre que le Portfolio permet de développer des compétences en langues, mais aussi une ouverture socio-culturelle multiple, d'encourager une mobilité des jeunes et apporter ainsi une valeur ajoutée au dossier du demandeur d'emploi.

Cet après-midi d'échanges devait aboutir à ce que soient retenus des dossiers de candidatures présentant une validation de compétences dans un Passeport et que cette validation soit poursuivie ensuite lors du parcours de l'employé dans le cadre de l'entreprise.

Voici quelques uns des propos échangés au cours de ce débat qui ont retenus notre attentions.

Au nom du président du Conseil Régional, sa représentante a affirmé son soutien:

"Le Conseil Régional s'est associé au projet Portfolio car, dans sa responsabilité envers l'éducation, il a le souci du développement européen des lycées et de faire progresser toutes les réponses à cet enjeu.

Le Portfolio nous semble un excellent moteur pour favoriser la mobilisation des jeunes à cette construction d'une Europe où les acteurs se comprennent et travaillent ensemble".

Une étudiante de tourisme, remarquée par tous, a bien illustré l'esprit même du Portfolio en expliquant qu'ayant appris trois langues au lycée: anglais, allemand et espagnol, elle a pu acquérir une très bonne maîtrise de l'anglais, enrichir ses compétences par deux séjours, aux Etats-Unis et en Angleterre, mais grâce à d'autres stages à l'étranger, elle a pu développer des compétences en grec et italien et les valider avec le Portfolio. Elle nous dit:

"En grec et en italien, je suis au niveau grand débutant. J'ai travaillé cinq mois dans un hôtel en Grèce comme hôtesse et animateur de groupe. J'ai rencontré beaucoup de grecs et je sais comprendre et saluer, me présenter et tenir une conversation en grec.

Pendant mes deux séjours en Grèce, j'étais chargée d'accueillir la clientèle essentiellement italienne. J'ai compris leurs demandes et je sais leur demander des informations simples sur leur voyage, leur séjour, leurs attentes.

J'ai passé des tests en anglais, (Toefel), qui montrent un niveau de savoirs, mais le Portfolio permet d'évaluer des savoir-faire et une connaissance liée aux habitudes du pays visité".

Monsieur Mérouze, responsable régional du commerce extérieur et patron d'une entreprise moyenne (PME):

"Dans ce débat, je souhaite informer les jeunes de ce qui les attend.

Par exemple, ils sont formés aux mar-



chés de l'exportation, mais leur connaissance du pays et des gens est très importante. Si on ne sait pas discuter des problèmes et des faits qui se passent dans le pays, on ne peut pas réussir un marché.

Il faut savoir entamer une conversation avant de déboucher sur une affaire."

Monsieur Halberstadt, professeur:

"Le Portfolio permet de développer deux aspects dans l'apprentissage d'une langue: l'acquisition de l'autonomie, avec une nouvelle façon d'apprendre, et le principe de l'auto-évaluation qui conduit à une certification validant un niveau réel de compétence".

Madame Blondel, DRH de la société Philips:

"Ce Portfolio est intéressant parce que le business est multi-site et multi-culture. Cet outil serait utile pour une société comme Philips qui a beaucoup de sites en Europe.

On aurait la même évaluation pour les compétences en langues et sur tous les sites, on aurait un langage commun pour parler des acquis en langues.

Cela permettrait de gagner du temps pour échanger dans les usines du groupe".

"Dans le budget de l'entreprise, la formation coûte 9 millions et les langues occupent la troisième place. Nous demandons à de nombreux organismes d'assurer ces formations en langues et ils utilisent des codes de tests différents. Pour harmoniser ces résultats et les enregistrer dans les profils des employés, Philips est obligé d'utiliser une autre grille.

Si ce Passeport pouvait devenir un référentiel, cela nous arrangerait beaucoup."

Monsieur Lemasle, Provisseur d'un lycée technique:

"Je souhaite témoigner aussi de l'avantage du Portfolio pour les étudiants des métiers industriels. En plus de leur métier, ils doivent acquérir des compétences linguistiques. Ils ont beaucoup de mal à s'évaluer positivement et à progresser.

La majorité de ces étudiants ne se re-

Un des motifs de satisfaction est de montrer que nous avons la capacité de passer d'un système de diplôme à celui d'un système de compétence

connaissent pas compétents et pensent ne pas réussir. Or, le Portfolio présente un atout de valorisation de ces compétences et de leurs capacités à apprendre.

C'est également vrai pour les adultes dans les centres de formation (Greta)".

Madame la Rectrice, Madame Quéré:

"J'ai plusieurs motifs de satisfaction: cette expérience est une concrétisation forte de l'idée européenne. C'est un objet matériel qui symbolise l'idée de ce que sera le travail demain en Europe.

Le deuxième motif est de montrer que nous avons la capacité de passer d'un système de diplôme à celui d'un système de compétence.

Je suis satisfaite de faire valoir au-delà d'un diplôme reconnu une compétence particulière qui s'avère être un plus sur le marché de l'emploi".

Les jeunes ont compris la pertinence du Portfolio, rassemblant sur un même document des compétences et des niveaux différents portant sur des domaines également différents, et la nécessité de s'investir dans l'apprentissage de plusieurs langues, ainsi que de prouver par leurs stages et séjours à l'étranger leur mobilité et leur adaptabilité dans divers pays.

Ces possibilités ne sont offertes par aucune validation reconnue, qu'il s'agisse d'examens traditionnels ou de tests de langues respectés.

Les professeurs qui ont aidé les étudiants dans leur démarche et dans ce débat sont maintenant convaincus de l'utilité et du sens du Portfolio et seront, avec leurs anciens étudiants, les promoteurs de ce projet qui doit être étendu à tous les lycées pour répondre

à la demande de généralisation faite par le Recteur.

Les entreprises, sceptiques au début, devant l'apparente lourdeur du concept, et toujours un peu prisonnières de leur impératif: "tout, tout de suite, ici, et maintenant" ont changé d'avis au cours du débat. Elles ont vu le bien fondé de la démarche et reconnaissent qu'avec une validation des compétences ainsi déclinées, le Portfolio apporte bien une valeur ajoutée au dossier, à la fois parce que ces compétences sont détaillées, ce qu'aucun diplôme ne précise, qu'elles répondent à des normes européennes communes aux 15 pays de la Communauté et qu'elles s'accompagnent de connaissances socio-culturelles, très importantes dans les négociations, même si les demandes et les attentes des PME sont différentes de celles des grands groupes, des bureaux d'étude ou des techniciens.

Ce long et fructueux débat a permis d'établir qu'un échange d'informations entre l'Éducation et l'Entreprise, au sens large du terme, était la seule réponse adéquate aux interrogations présentes de chacun des partenaires sur une mobilisation de tous, pour que les langues soient un atout dans cette construction européenne. Aussi, un groupe de suivi doit se rencontrer pour analyser l'accueil fait aux étudiants présentant ce Portfolio dans leur première demande d'emploi, ajuster les attentes aux situations d'évaluation proposées et voir comment son utilisation peut être poursuivie dans la formation continue de l'entreprise.

Simone Fehlmann

Chargée de la coordination des langues dans l'Académie de Caen et de l'expérimentation Portfolio.
(E-mail: Simone.fehlmann@wanadoo.fr)

Peter Brown
Trieste (I)

The EAQUALS-ALTE Adults' Version of the ELP

An Initial Report on End-Users' Views

Eaquals/Alte hat ein Europäisches Sprachenportfolio Modell für Erwachsene entwickelt. Nachgegangen wurde den Fragen:

a) wer ist der eigentliche Abnehmer des ESP als Produkt - der Eigentümer oder der potentielle Arbeitgeber?

b) Welche Aufgaben hat das ESP an der Schnittstelle Eigentümer/ Arbeitgeber zu erfüllen?

Die beiden Gruppen, Lernenden und Arbeitgeber, haben unterschiedliche Anforderungen an das ESP. Diese scheinen sich aber gegenseitig nicht auszuschliessen.

Entscheidend für die Akzeptanz und künftige Verbreitung des ESP für Erwachsene wird sein, inwieweit die Erwartungen beider Seiten befriedigt werden können

This is a "work-in-progress" Report concerning The European Language Portfolio initiative of the Council of Europe for the proposed EAQUALS-ALTE Adults' version. The full 24-month project is scheduled to terminate in time for the results to be available for the opening Conference of the European Year of Languages in Lund (Sweden).

In 1996 and 1997 EAQUALS (the European Association for Quality Language Services - www.eaquals.org) held discussions with the Council of Europe with a view to producing a pilot version of the European Language Portfolio (ELP) specifically attuned to the needs of secondary High School (aged 16+) and adult language learners.

In 1998 a prototype ELP was devised. After widespread consultation and minor modifications, the pilot version of the ELP was initially produced in 500 copies for extensive field trials. Eventually there were to be three pilot versions of the ELP and some 2,500 copies printed. A list of the organisations that participated in the piloting stage can be found at the end of this article.

By March 1999 a prototype questionnaire had been prepared by The British School Trieste and was used locally to test initial reaction to the ELP. This was favourable and encouraged us to proceed with the project.

At the same time EAQUALS decided to (a) seek a partnership which would allow it to accelerate the pace of development and (b) test the initial reaction of real end users – both individual language learners and companies and institutions, particularly small and medium enterprises.

In early 2000 EAQUALS approached ALTE with a view to producing a joint EAQUALS-ALTE version of the ELP (EA-ELP) and it was agreed that considerable synergy could be achieved by such a step.

A small authoring group was set up to produce the final version of the EA-ELP: Marianne Hirtzel (UCLES/ALTE), Brian North (Eurocentres Zurich/EAQUALS) and Robin Davis (Bell/EAQUALS).

In parallel with these developments, UCLES was actively involved with Progetto Lingua 2000 in Italy. As part of this involvement, UCLES asked EAQUALS to provide an appropriate ELP.

After further consultation and development, the authoring team produced a final (i.e. the fifth) version of the EAQUALS-ALTE ELP, which is undergoing the validation process as this article goes to press.

Reaction of End-Users

The more we worked on the ELP project the more we became convinced of its far-reaching potentiality. However, a serious doubt began to develop as time went on. Would the end-user, whom ever that might be, share our view by accepting and actually using the EA-ELP?

Before going into final, and hence expensive, draft production for validation purposes we tested the acceptance of the ELP by carrying out field trials in the autonomous region of Friuli-Venezia Giulia (Italy).

We decided to do this by seeking the views of those directly targeted by the

adults ELP project – the end-users themselves.

Our objective was to acquire hard data, rather than anecdotal evidence, concerning the needs and requirements of potential end-users of the adults' version of the ELP.

Working Definition of “End-User”

End-users were defined as (i) the language learners themselves in and out of formal classroom environments, (ii) employers, both private and state, of all sizes but particularly SMEs and (iii) other institutional recipients such as governmental bodies, local administrations, universities, publicly funded organisations, the teaching profession and so forth.

Techniques Employed (i): for language learners

We employed (a) an in-house questionnaire, (b) the Council of Europe questionnaires, (c) highly detailed teacher questionnaires, (d) focus groups for those learners attending regular lessons, (e) feedback sessions with the class teacher. Some 150 adult students in 22 groups took part in this exercise. The main points of the March 1999 Report were:

- (1) the pilot version of the ELP was presented to groups of students covering a broad range of ages and levels, both on- and off-site. The response was broadly very positive;
- (2) the most commonly voiced concerns about the ELP were in the area of recognition, validation and security. Learners wondered how long it would take for the ELP to gain Europe-wide acceptance and validity especially amongst education providers and employers;
- (3) the possibility of misrepresentation, misappropriation, or even down-

right forgery, was foreseen by many adult learners;

- (4) most aspects of the ELP proved easy to understand and seemed to provide an adequate means by which to record necessary information;
- (5) self-assessment, and in particular can-do statements, represented a new concept for the majority. Most seemed to find the experience of user appendices to describe their language competences an interesting and challenging one. Moreover, they felt that such an approach was worth developing and enhancing.

It is to be emphasized that the partial nature of these views needs to be recognised from the outset. We had a limited sample (150 students from 22 groups from Trieste) and we recognise the dangers of generalizing from such a sample. However, Trieste offers some advantages for such an exercise. It is a border town with an Italian-speaking majority and Slovene minority with many linguistic groups represented within the community. Limiting the numbers and the geographic spread allowed us to gather authentic and unedited views of adult learners.

The issues and concerns expressed by learners and teachers were fully and thoughtfully considered before it was decided to go and listen to the other side of the equation, as it were – the employers.

Techniques Employed (ii): for Assessing Employers' Reactions (Methods and Population)

118 employers ranging from large industrial concerns to local SMEs (Small and Medium Enterprises) were approached. These included 16 tertiary education departments (university faculties, research institutes, the Science Park, and so on). Significant time constraints meant that many of the contacts had to be informal (40%). A further 10 organisations declined to take part.

Although all the contacts were local (within a radius of 120km of Trieste), the partners involved also operate in Austria, Finland, Holland, Italy, Slovenia, and the Alpe Adria area. Six of the contacts are extra European. Many of the SMEs export Europe-wide – especially furniture, products and services with high technological content, IT products, mobile phones, shipbuilding and sail making.

They were asked to fill in a simple questionnaire, which had importance rating criteria attached to the questions. To date, some 73% have replied (86 out of 118). In 22 cases there was a further follow-up with a focus group of individuals from the institution or company involved (26% of the replies).

Focus Groups

The 22 focus groups held have been co-ordinated by one person and with a team of four interviewers. Group size was usually 6-8 plus one interviewer. Although hugely expensive and time-consuming, focus groups have proved invaluable in providing critical path information: issues of currency, validity, reliability, accessibility of information, and ease of use being the most common.

The focus groups suggested (a) establishing a help-line for those who need further information, (b) the need for simple verification procedures via official web-sites, information points, or professional associations, (c) the need for standardized versions with proper validation and supervision, (d) wherever possible to have “closed data” types: tick boxes or simple selection from lists as this would help overcome foreign language issues.

An overwhelming majority (>85%) saw the ELP as a useful tool both for those who intended to stay in their own country/language area and for those who intended to move for professional purposes.

Range

The geographical spread and the categories involved are listed in “Techniques Employed” above.

The employers contacted thus far have some 51,000 employees. Just three companies account for nearly 45% of the total.

However, ISTAT and Eurostat data clearly indicate that SMEs are the critical economic engine in EU-EFTA-EEA Europe both in terms of number of employees and contribution to GDP. In the Friuli-Venezia Giulia Autonomous Region (BST’s home base) two thirds of all enterprises are SMEs. Hence, the selection criteria deliberately focussed on SMEs (70% of the EAQUALS contacts were SMEs (84 out of 118)).

Techniques Employed (iii): for other institutional recipients

Most contacts were informal. The evidence was largely anecdotal. However, there were three significant exceptions to this.

The views of Italian State high school teachers were sought throughout Friuli-Venezia Giulia using simple open-ended question and answer sessions. During 2000, some 250 Italian teachers of foreign languages took part in seven seminars organized for il Ministero dell Pubblica Istruzione, il Provveditorato agli Studi, i Centri di Risorse Territoriali, IRRSAE, and LEND focussing on ex-

ternal certification and the Common European Framework.

An additional opportunity arose in June 2000 to address a Conference held at the University of Trieste where part of the data in this report were relayed and discussed.

ALTE members provided not only a privileged sounding board but also a unique mechanism for testing individual components of the ELP. Their continuing help and support is gratefully acknowledged.

In all three cases, the voiced support for the underlying principles and the proposed applications of the ELP was overwhelming.

Importance Gradient – i (all categories)

The following are the five most significant responses ranked in order of importance

From the Questionnaires

1. *Would you be prepared to use the ELP?* Yes: 95%;
2. *For internationally recruited staff?* Yes: 78%;
3. *For locally recruited (national) staff?* Yes: 89%;
4. *Is website support from the Council of Europe important?* Yes: 89%
5. *Are all three sections (Passport, Language Biography, Dossier) equally relevant to you?* No: 87%.
If “No” which is the relevant section?

- Passport: 100%;
- *the next most relevant section for you?* Self-Assessment: 66%;

From the Focus Groups

1. Data must be reliable (securely held and verifiable);
2. Data must be consistent across languages;
3. Presentation of data must be clear and in my local language;
4. Validity and currency of data must be clearly stated, and be demonstrably true;
5. Data must be easy to update but difficult to falsify.

Conclusion

It is clear from the above that the learners’ requirements (previously reported on) differ *radically* from the employers’ perceived needs. However, these requirements do not seem irreconcilable. The focus lies on different aspects (learners concentrating on self-assessment, map, portfolio/dossier; whilst employers look to a large degree at the passport section only).

As ever, the two key questions are: (a) who is the effective end-user? (b) for what purposes would they use the ELP? If we wish the Adults ELP to be a *self-sustaining* success we will need to satisfy the needs of both end-user groups. Adequate dissemination of information prior to the introduction of the ELP appears to be an essential requirement with regard to acceptability amongst SMEs. Websites alone are not perceived as being adequate for this task.

Our sincerest thanks go to the 1,000+ individuals who gave so generously and freely of their time in order to help us produce our EQUALS-ALTE ELP.

Peter Brown

Chair EAQUALS, Trieste.
(E-mail c/o: Robin.Davis@bell-centres.com)

Notes

1. Two further Reports (scheduled for March 2001 and 2002) are anticipated. One will focus on institutional end-users and the other on the use and constraints of the Language Biography. Both will contain further hard data from employers.
2. The 16 institutions involved in initial piloting were: • Academia Lacunza, San Sebastian, Spain • Bell International, Cambridge, Saffron Walden, Budapest, Prague • British Council, Rome, Italy • British Institute, Rome, Italy • British School, Monza, Italy • British School, Trieste, Italy • Club Schools – MGB, Zurich, Switzerland • Eurocentres, London • Goethe Institut • International House, London • Malaca Instituto, Malaga, Spain • Octopus Language Services, Zagreb, Croatia • QUEST, Romania.
3. EAQUALS is a pan-European non profit-making educational NGO.
4. This article has been edited for reasons of space: the full article can be found on the EAQUALS web-site.

Tema

Brigitte Forster Vosicki
Lausanne (CH)

Das ESP im Hochschulbereich

Universitätsspezifische Ergänzungen zur Schweizer Version

Un gruppo composti di rappresentanti di 6 università svizzere e facente capo all'associazione dei lettori di tedesco ha sviluppato una variante del PEL per l'ambito universitario. Il lavoro si è concentrato dapprima sull'adattamento dei descrittori per l'autovalutazione delle competenze. La procedura adottata non ha potuto avvalersi di strumenti statistici, ma ha cercato il consenso in particolare dei lettori facenti parte dell'associazione. In secondo luogo si sono verificate le modalità di certificazione basate sul PEL. Il gruppo di lavoro intende continuare la propria attività per migliorare il Portfolio e favorirne la diffusione.

In der Anfangsphase der Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios im Hochschulbereich stellten sich die Mitglieder des Vereins der Lektoren und Lektorinnen für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIDS) an ihrer Jahresversammlung im April 1999 die Frage, wie die Schweizer Version des ESP, die für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, ergänzt und erweitert werden müsse, um der Spezifität der Sprachausbildung im Hochschulbereich Rechnung zu tragen.

Die Arbeitsgruppe "Portfolio Universität"

Eine Arbeitsgruppe die sich mit der Weiterentwicklung des ESP und seiner Anwendung im Hochschulbereich beschäftigt, wurde gebildet. Diese Gruppe besteht aus einem Dutzend VertreterInnen aus 6 Schweizer Hochschulen (Fribourg, Lausanne, Bern, Neuenburg, Genf und Basel), zuständig für verschiedene Sprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) und tätig sowohl im Bereich der Philologie, der Lehrerausbildung als auch im Bereich der Sprachausbildung für Studierende anderer Fachbereiche.

Das Augenmerk der Gruppe richtete sich auf zwei Hauptpunkte:

1. Die Ergänzung der Checklisten zur Selbsteinschätzung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios durch studienbezogene Kompetenzbeschreibungen.
2. Andere Ergänzungen zum ESP, z. B. Bestätigungen für Fremdsprachenkurse, Fachsprachenkurse, Studienleistungen in der Fremdsprache.

Zu Beginn der Arbeit versuchte die

Gruppe abzuklären, was die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen ausmacht, z. B. Studierfähigkeit, Wissenschaftsbetrieb, Mobilität, Fachbezug, Berufsbezug, Übersetzen/Dolmetschen, sprachliche Reflexionsfähigkeit, usw.

Sprachliche Bedürfnisse an den Hochschulen sollten in einzelne Kompetenzbeschreibungen umgesetzt und ausformuliert werden.

Vorgehensweise bei Kreation der universitätsspezifischen Deskriptoren

Die Gruppe ging von schon existierenden Deskriptoren für den Hochschulbereich aus. Im Rahmen von UNICERT (eine in Deutschland entwickelte Sprachprüfung für den Hochschulbereich) wurden universitätsspezifische Niveaubeschreibungen von Sprachkompetenzen erstellt, die sich aber nicht auf die im Portfolio verwendeten Niveaus des Europäischen Referenzrahmens des Europarats beziehen. Zuerst wurden die einzelnen Items aus der UNICERT-Skala den Niveaus des ESP zugeordnet. Unklare Items wurden ausgeschieden. Andere mussten aufgespalten und umformuliert werden.

In einem zweiten Schritt wurden von der Gruppe fehlende Items für hochschulspezifische Kompetenzbeschreibungen für die verschiedenen Fertigkeiten formuliert, wobei darauf geachtet wurde, dass die Items denen der Checklisten entsprechen, nämlich keine negativen Formulierungen oder Zusammensetzungen vorkommen, dass sprachliche, kulturelle und psychologische Aspekte nicht gemischt werden und dass Lerntechniken getrennt aufgeführt werden. Der ebenfalls für den

Hochschulbereich relevante Bereich Übersetzen und Dolmetschen, der im ESP fehlt, wurde vorerst ausgeklammert. Die Items wurden dann erneut von Untergruppen eingestuft und der Euro-paratsskala zugeordnet, um dann bei der Jahresversammlung der LEDA-FIDS zur Diskussion gestellt zu werden. Danach wurden die Items inhaltlich und stilistisch ein weiteres Mal überarbeitet. Alle Items, die nicht die Zustimmung aller Gruppemitglieder erhielten, wurden eliminiert. (*Endgültige Liste: siehe unten*)

Die auf diese Weise entstandenen Deskriptoren beruhen also auf dem Konsensus der Arbeitsgruppe. Sie sind nicht, wie die Deskriptoren der Checklisten, die dem europäischen Referenzrahmen entnommen sind, statistisch kalibriert und deshalb weniger stabil als diese. Ergänzungen und Verbesserungen sind auch in Zukunft möglich. Die Checklisten zur Selbsteinschätzung sind offene Listen. Für den internen Gebrauch können sie auch individuell entwickelt werden. Die BenutzerInnen sollten sich jedoch des Status von nicht kalibrierten Items bewusst sein.

Die studienbezogenen Deskriptoren wurden an die Checklisten der Schweizer Version des ESP angefügt, und im Rahmen der Erprobung des ESP an einigen Hochschulen getestet. Sie haben sich als relevant und notwendig erwiesen.

Erarbeitung von Richtlinien für Kursbestätigungen

Der zweite Schwerpunkt der Arbeitsgruppe galt Überlegungen zu Kursbestätigungen, die sich auf das ESP beziehen.

Alle Mitglieder der Arbeitsgruppe sammelten zunächst existierende Bestätigungen für Fremdsprachenkurse oder Fachsprachenkurse ihrer Universität, um daraus ein Formularmodell mit Bezug zum ESP zu entwickeln. Folgende Punkte sollten bei Bestätigungen für universitäre Sprachausbildung berücksichtigt werden, um diese europaweit transparent und vergleichbar zu machen und verständlich über die Kompetenzen eines Studierenden zu informieren:

- Die Bestätigung soll Angaben über die Sprachkompetenz gemäss der Europaratskala und möglichst auch über europäische Kreditpunkte enthalten.
- Die Bestätigungen sollen eine Kurzbeschreibung der Kursziele und Inhalte enthalten.
- Mindestens zwei Arten von Bestätigungen werden benötigt: eine Bestätigung über Teilnahme mit bestandener Prüfung und eine über Teilnahme ohne Prüfung.
- LernerInnen im selben Kurs können den selben Kurs auf verschiedenem Sprachniveau abschliessen.

Zukunft der Arbeitsgruppe "Portfolio Universität"

Diese aus dem LEDAFIDS hervorgegangene Gruppe soll im Rahmen der Interessengruppe "Fremdsprachen an Hochschulen in der Schweiz (IG-FHS)" der VALS/ASLA sprachübergreifend weiterarbeiten. Das Ziel der Gruppe ist:

- Förderung der Anwendung des Europäischen Referenzrahmens im Hochschulbereich
- Bekanntmachung und Förderung der pädagogischen Ansätze des Portfolio, d.h. die Portfolio-Bewertung, Reflexion über lernerzentriertes Lehren und Lernen und autonomes Lernen, Lernen lernen, Förderung des Plurilingualismus, etc.
- Weiterentwicklung und Verbesserung des Portfolios für seine Anwendung im Hochschulbereich.

Brigitte Forster Vosicki

war die Koordinatorin des transnationalen Projekts des European Language Council (ELC): "Piloting the European Language Portfolio in the Higher Education Sector in Europe" (<http://www.fu-berlin.de/elc/>), an dem 11 Universitäten aus ganz Europa teilgenommen haben. (Das ist eines der Unterprojekte des vom Europarat koordinierten Projektes "A European Language Portfolio - Pilot Phase 1998-2000") Derzeit ist sie Ko-Koordinatorin für die Konzeption eines Europäischen Sprachenportfolios für den Hochschulbereich, das der ELC und CERCLES (Europäische Konföderation der Hochschulsprachenzentren) gemeinsam planen.

Deskriptoren für universitätsspezifische Fremdsprachenkompetenzen als Ergänzung zu den Checklisten zur Selbsteinschätzung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios (Arbeitsgruppe "Portfolio Universität Schweiz")

Niveau Hören

B1	Ich kann die Hauptpunkte einer Vorlesung verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus dem Studium geht.
B1	Ich kann die Hauptpunkte von Radio- und Fernsehsendungen verstehen, wenn es dabei um ein mir gut vertrautes Thema aus meinem Fachgebiet geht und Standardsprache verwendet wird.
C1	Ich kann den Inhalt von Radio- und Fernsehsendungen verstehen, die meinen Fachbereich betreffen, auch wenn sie anspruchsvoll und sprachlich komplex sind.
C1	Ich kann in lebhaften und kontrovers geführten Fachdiskussionen die Standpunkte, Argumente und Argumentationsstrategien der Diskussionsteilnehmer erkennen.
C2	Ich kann die für die Ausübung eines akademischen Berufs notwendigen gesprochenen Texte verstehen, auch wenn sie einen hohen Anteil an idiomatischen Wendungen oder metaphorischen Ausdrücken enthalten.



An Gesprächen teilnehmen

- B1** Ich kann in informellen Situationen mit Kollegen/Mitstudierenden über Fachinhalte sprechen.
- B1** Ich kann die meisten Situationen bewältigen, die mit der Organisation des Studiums zusammenhängen.
- B1** Ich kann Fragen zu fachlichen Inhalten formulieren.
- B2** Ich kann mit Dozierenden eigene Studienleistungen (schriftliche Arbeiten, Referate) besprechen.
- B2** Ich kann effizient Probleme lösen, die mit der Organisation des Studiums zusammenhängen, z.B. in Kontakten mit Dozierenden und mit der Verwaltung.
- B2** Ich kann mich aktiv an Gesprächen über literarische oder andere kulturelle Themen beteiligen.
- C1** In meinem Fachgebiet kann ich aktiv an einer Diskussion über ein komplexes Thema teilnehmen.
- C1** Ich kann in Streitgesprächen über fachliche Fragen meine Meinung vertreten.
- C2** Ich kann an Diskussionen und Gesprächen über die verschiedensten Themen aus dem akademischen Bereich aktiv und wirkungsvoll teilnehmen.



Zusammenhängend sprechen

- B2** Ich kann im eigenen Fach frei oder nach Stichworten einen Kurzvortrag halten.
- B2** Ich kann zu einem Thema von allgemeinem Interesse ausführlich Stellung nehmen und dabei verschiedene Aspekte beleuchten.
- B2** Ich kann mich in längeren zusammenhängenden Sätzen zu fachbezogenen Themen äussern und dabei weitgehend die passenden fachsprachlichen Begriffe verwenden.
- C1** Ich kann vor Zuhörern aus meinem Fachgebiet einen Vortrag halten, der den Gepflogenheiten in meinem Fach entspricht.
- C1** Ich kann ausgehend von schematischen Darstellungen komplexe Zusammenhänge aus meinem Fachgebiet im Detail erläutern.



Lesen

- B1** Ich kann in Texten aus meinem Fachgebiet gesuchte Informationen schnell auffinden.
- B2** Ich kann Texten aus meinem Fachgebiet detaillierte Informationen entnehmen.
- C1** Ich kann in einem schwierigen Text die Argumentationsstruktur, Widersprüche oder Inkonsistenzen erkennen.



Schreiben

- B1** Ich kann die wichtigsten Punkte eines einfachen Textes aus meinem Fachgebiet in Stichworten notieren.
- B1** Ich kann in meinem Fachgebiet einfache Texte verfassen und dabei wichtige Fachbegriffe richtig gebrauchen.
- B1** Ich kann in meinem Fachgebiet den Verlauf eines wissenschaftlichen Experiments in Stichworten festhalten.
- B2** Ich kann mittelschwere wissenschaftliche Texte aus meinem Fachgebiet zusammenfassen.
- B2** Ich kann selbstständig Seminararbeiten schreiben, muss sie aber von jemandem auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit hin überprüfen lassen.
- B2** Ich kann ein Seminarprotokoll abfassen.
- B2** Ich kann in einer Vorlesung die wichtigsten Punkte stichwortartig notieren.
- C1** Ich kann ohne fremde Hilfe Seminararbeiten schreiben, die sprachlich weitgehend korrekt und stilistisch angemessen sind.
- C1** Ich kann wissenschaftliche Positionen vergleichend darstellen.
- C1** Ich bediene mich ohne grössere Probleme der spezifischen Terminologie und Idiomatik meines Fachgebiets.
- C2** Ich kann Texte von Kollegen, die diese nicht in ihrer Muttersprache verfasst haben, überarbeiten und grammatisch und stilistisch verbessern.
- C2** Ich kann mit Blick auf eine Veröffentlichung wissenschaftliche Texte in meinem Fachgebiet schreiben, die korrekt und stilistisch weitgehend angemessen sind.
- C2** Ich kann zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen in meinem Fachgebiet eine kritische Stellungnahme (z.B. Rezension) schreiben.

Tema

Wernfried Krieger
Adelheid Mangold-Renner
Daniela Weitensfelder
Wien (A)

Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich

Zahlen, Fakten und Aperçus: Die Anwender/innen haben das Wort

During an introductory phase of the portfolio concerning Austrian pupils and teachers, a written opinion poll has already revealed a certain acceptance and also a lot of stimulating proposals. The integration of portfolios into language classes shows that in the near future a positive change may take place in the field of language-teaching.

Eine während der Einführungsphase des Portfolios an Schulen unter beteiligten Lehrern und Schülern durchgeführte schriftliche Befragung hat neben erfreulich hoher Beteiligung auch bereits einige Akzeptanz signalisiert und auch sehr viele interessante Anregungen enthalten.

Der Schülerfragebogen umfasste sieben Fragen bezüglich Benutzerfreundlichkeit und Einsatzmöglichkeiten des Portfolios im Unterricht zur besseren Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, zur Dokumentation erzielter Lernfortschritte und zusätzlicher Qualifikationen und Zertifikate und zur objektiveren Selbstbeurteilung.

Auf die Frage "Erlaubt dir das Portfolio zu zeigen, was du in den Fremdsprachen kannst?" antworteten über 70% der Befragten mit ja.

Die Frage "Hat das Portfolio dir geholfen, deine Sprachfertigkeiten einzuschätzen?" beantworteten fast 60% der befragten Schüler/innen mit ja. Generell fand das Portfolio bei einem hohen Prozentsatz der Befragten Zustimmung. Positive Feedback Kommentare der Schüler/innen waren unter anderem:

- Leute wissen, was mein Sprachniveau ist;
- Idee an sich gefällt mir;
- kann Leistungen international bestätigen lassen;
- bessere Jobchancen im Ausland;
- in ganz Europa anerkannt;
- hilft Fehler erkennen.

Viele der Befragten formulierten interessante Anregungen, die sich vorwiegend auf Layout und Druck, aber auch auf allgemeinere Aspekte bezogen:

- Änderung von Layout und Titelseite;
- nicht übersichtlich genug;

- zu wenig Platz für detaillierte Antwort;
- zu wenig wichtig / offiziell.

Der Lehrerfragebogen umfasste neun Fragen, die in der Zielrichtung sehr ähnlich den im Schülerfragebogen gestellten Fragen waren, aber von Standpunkt und Beurteilung des Lehrenden ausgehen.

Die Mehrzahl der befragten Sprachlehrer/innen (über 70%) befürwortet nicht nur den Einsatz des Portfolios im Unterricht sondern sieht es auch als sinnvolles Instrument, Lernziele deutlicher zu formulieren (fast 90%), das Lernpotential der Schüler/innen besser einzuschätzen (über 70%) und diese stärker in den Unterricht einzubinden (fast 70%).

Ähnlich daher auch die Antworten auf die Frage "Was gefällt ihnen am besten am Portfolio?"

- Festlegen fehlender Ziele;
- Formulierung der Lernziele;
- Lernmotivation;
- ermöglicht Selbsteinschätzung;
- Dokumentation der Sprachkenntnisse hilft Karriere;
- Schüler zum Nachdenken über Sprachkompetenz bringen;
- internationaler Sprachenausweis ist förderlich.

Zahlreiche Feedback- Anregungen betrafen das Layout und die inhaltliche Gestaltung des Sprachenpasses, wie zum Beispiel:

- Formulierungen teilweise unklar;
- Biographie/ Raster zu unklar.

Die überwiegend positiven Reaktionen von Schüler/innen und Lehrer/innen auf die Einführung des Portfolios im Unterricht unterstreicht die zunehmenden

de Bedeutung des Fremdsprachenunterrichtes im globalen Wirtschaftsraum und in der internationalen Arbeitswelt. Der Sprachenpass ist ein wichtiges Instrument, um die Leistungen von Lernenden und Lehrenden international transparent zu machen und den Erwerb zusätzlicher Zertifikate und Qualifikationen zu dokumentieren. Das Portfolio wird sicherlich als wertvoller Gradmesser schulischer Qualität allgemeine Anerkennung finden.

Einbindung des Portfolios ins Unterrichtsgeschehen

Besonders zielführend erschien meinen Englisch-Lernern (2. Jahrgang Handelsakademie: 16-17 Jahre) die Verknüpfung der Deskriptoren / Checklisten zur Selbsteinschätzung mit den Inhalten und Aufgabenstellungen des im Unterricht verwendeten Lehrwerks. Am Ende des ersten Semesters ließ ich die Schüler/innen in Kleingruppen die im laufenden Schuljahr absolvierten Unterrichtseinheiten sowie die Übungen des Lehrbuchs mit den Deskriptoren der nächsthöheren angestrebten Sprachkompetenzstufe vergleichen. Dabei ergaben sich für die Lernenden zwei wichtige Erkenntnisse:

Einerseits wurde ihnen die Rolle des Portfolios als Begleitinstrument ihres schulischen Spracherwerbs viel bewußter, während sie es zuvor noch eher als ein bloß dokumentierendes, aber vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen losgelöstes Mittel zum Nachweis ihres Spracherwerbs gesehen hatten. "Ich verstehe jetzt viel besser, wie ich Fortschritte im Sprachenlernen machen kann. Ich weiß genau, was ich noch lernen muß, damit ich die nächste Stufe erreichen kann und wie mir der Unterricht und das Lehrbuch dabei helfen kann." (Roland, 17 J.)

Andererseits wuchs durch diese Zuordnungsübung bei allen Lernenden (i.e. unabhängig von der erhaltenen Schulnote) der Stolz auf und das Selbstbewußtsein über die im laufenden

Das Portfolio wird sicherlich als wertvoller Gradmesser schulischer Qualität allgemeine Anerkennung finden.

Schuljahr gemachten Fortschritte. Selbst bis dato eher ungeliebte Aufgabenstellungen (wie z.B. in Englisch: "writing structured paragraphs, using linking words") gewannen plötzlich neue Bedeutung und Akzeptanz, wenn sie als konkrete Schritte zum Erreichen des nächsthöheren Niveaus verstanden werden konnten (in diesem Fall etwa der Deskriptor: "Ich kann gut strukturierte Berichte über komplexe Themen schreiben."). "Jetzt weiß ich, wozu diese mühsamen Schreibübungen gut waren: ich bin damit der nächsten Stufe einen Schritt näher gekommen - cool!" (Sonja, 17 J.) Somit erfüllt für meine Lernenden das Portfolio eindeutig beide Funktionen, nämlich ihre sprachlichen Leistungen transparent zu dokumentieren, wie auch den Lernprozess selbst autonomer und motivierter gestalten zu können.

Kommunikation und Mobilität

Erste Kontakte mit dem Portfolio waren gelegentlich überraschend und brachten neben Inhalten dieses Instruments auch wesentliche Charakteristika der Betrachter ans Tageslicht. So gab es zum Beispiel eine Klasse, die nach dem Austeilen des Portfolios und meiner Frage: "Was sagt euch das, was denkt Ihr, kann man damit anfangen?" sofort mit Vorschlägen kam, wie etwa: "Aufzeichnungen zum Lernen machen" ... "... bei einem Vorstellungsgespräch ist das nützlich", "Ist das nur für Englisch oder auch für andere Sprachen?" und noch einigen anderen Möglichkeiten. Und dabei hatte ich eine so elegante Einführung vorbereitet.

Bei einem Portfolioseminar bemerkte eine Universitätsdozentin beim Anblick der Sprachprofilblätter und Selbst-

bewertungsskalen: "Das ist ausgezeichnet für meine Übungen. Dieses Instrument werde ich meinen Studenten geben, dann haben sie eine Orientierungshilfe in der Hand".

Es gab aber auch erste Kontakte, die eine – noch unreflektierte – Ratlosigkeit zu Tage brachten, etwa in Gestalt der folgenden Aussage: "Die Checklisten sind aber sehr lange. Wenn ich mir vorstelle, dass ich die mit jedem einzelnen Schüler durchgehen muss." Hier war dann die Diskussion sehr hilfreich, weil sie einerseits der Reflexion förderlich war und so erste Reaktionen modifizieren half und sich auch als ausgezeichnetes Brainstorming und Diskussionsgrundlage für die spätere Einführung und Verwendung an Schulen und in Klassen erwies. Als Lehrer kennt man seine Schüler schon sehr bald so gut, dass man sie, bzw. ihre Fertigkeiten, ziemlich genau den Deskriptoren der jeweiligen Checklisten zuordnen kann. Dann ist natürlich auch eine "Spezialbetreuung" mit den jeweils persönlichen Zieldeskriptoren, den Fertigkeiten, die als nächstes Ziel angegangen werden müssen, leicht möglich.

Diese wenigen Beispiele zeigen doch sehr deutlich, dass der Wert des Portfolios vor allem in der praktischen Beschäftigung und den sich daraus ergebenden Anregungen und Möglichkeiten liegt. Es hilft, Fertigkeiten und Erfahrungen besser zu dokumentieren und zu präsentieren und erweitert gleichzeitig unser Bewusstsein von Sprache und Kommunikation, sowie deren praktischen Anwendungen und Lösungen: Die dadurch bewirkte erhöhte Mobilität geht weit über Landesgrenzen hinaus.

Wernfried Krieger

Koordinator des österreichischen Pilotprojektes.

Adelheid Mangold-Renner Daniela Weitensfelder

Mitarbeiterinnen des Portfolioteams.

Peter Lenz
Freiburg (CH)

Der Beitrag von Erprobungen zur Portfolio-Entwicklung

Die Schweiz als Beispiel

La versione svizzera del PEL per giovani e adulti è stata sperimentata in Svizzera durante il 2000 su base molto ampia. 10'000 esemplari della versione sperimentale sono stati distribuiti in quattro lingue. Almeno 450 classi a livello di secondario I e II, nelle Università e nella formazione degli adulti lo hanno utilizzato. Più di 100 insegnanti hanno partecipato attivamente con le loro classi alla sperimentazione e alla valutazione rispondendo almeno a uno di due questionari predisposti per valutare tanto l'introduzione quanto l'utilizzazione del Portfolio sul periodo di un anno. L'autore descrive questo processo di valutazione e traccia una mappa delle indicazioni per il miglioramento che ne sono emerse.

Überblick

Zwischen April 1999 und Juli 2000 wurde die Schweizerische Fassung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP), mit dem Zielpublikum Jugendliche und Erwachsene, im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren auf breiter Basis erprobt. Insgesamt wurden rund 10'000 Exemplare der gedruckten Erprobungsfassung in vier Sprachversionen in Umlauf gebracht. Mindestens 450 Klassen auf den Sekundarstufen I und II, an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung, verteilt über die ganze Schweiz, setzten das Sprachenportfolio in dieser Zeit ein. Über 100 Lehrpersonen und deren Klassen nahmen aktiv an der Evaluation der Erprobung teil, d.h. sie füllten mindestens einen von zwei recht umfassenden Fragebögen aus, welche zur Auswertung erstens der Einstiegsphase und zweitens eines ganzen Schuljahres eingesetzt wurden.

Mehr Informationen zur Anlage und Organisation der Erprobung sowie zu wichtigen Ergebnissen finden sich in *Babylonia* 1/2000 (Lenz 2000a). Zudem können verschiedene Dokumente zur Erprobung des ESP in der Schweiz, darunter die eingesetzten Fragebögen und der umfassende Schlussbericht (auf Englisch), von der schweizerischen Portfolio-Website heruntergeladen werden (www.sprachenportfolio.ch).

Das schweizerische Portfoliomodell wurde im Vergleich zu vielen anderen Europäischen Sprachenportfolios sehr umfassend erprobt. Es ist gewissermassen im Dialog mit den Anwendern entstanden: Bereits die Kompetenzbeschreibungen, aus denen die "Kern-elemente" des Sprachenportfolios –

Globalskala, Raster und Checklisten zur Selbstbeurteilung – gebildet wurden, sind in den Jahren 1994 und 1995 im Rahmen eines nationalen Forschungsprojekts unter Mitwirkung von rund 300 Lehrpersonen entwickelt worden (cf. G. Schneider in diesem Heft und in *Babylonia* 1/1999). Die zwischen 1995 und 1997 entstandenen Portfolio-Entwürfe, die bereits weitgehend der gedruckten Erprobungsfassung entsprachen, wurden als Fotokopien breit gestreut, so dass genügend Feedback zusammenkommen konnte, um die grundsätzliche Eignung der "Kern-elemente" des Portfolios zur Evaluation und Selbstevaluation von Sprachkompetenzen zu bestätigen. Dadurch konnten die Portfolio-Autoren und die EDK schon vor der offiziellen Erprobung (1999-2000) davon ausgehen, dass sich das Sprachenportfolio auch in einer breiten Erprobung zumindest einigermaßen bewähren würde. Ebenfalls wichtig war, dass durch die frühe relativ grosse Verbreitung der pädagogische Ansatz und die Möglichkeiten, die im Portfolio stecken, bereits lange vor der definitiven Einführung in die Bildungsplanung einfließen konnten. Die breit angelegte Erprobung in den Jahren 1999-2000 war insgesamt gesehen sehr aufschlussreich, lieferte wichtige Anhaltspunkte unterschiedlichster Art und bereitete das Terrain vor für die Lancierung einer verbesserten Neufassung im Europäischen Jahr der Sprachen, obwohl sie natürlich nicht über alle Aspekte, die bei einer Implementierung des Sprachenportfolios längerfristig ins Spiel kommen, Auskunft geben konnte.

Nutzen brachte die offizielle Erprobung unter anderem hinsichtlich der

folgenden Aspekte:

- **Stützung der Grundideen des Sprachenportfolios**

Die Erprobung bestätigte deutlich, dass das Sprachenportfolio als ein Instrument, welches die Sprachkenntnisse und interkulturellen Erfahrungen seines Besitzers umfassend, transparent und international vergleichbar ausweist, sehr willkommen ist. Auch die Förderung von Mehrsprachigkeit und die zentrale Stellung der Selbstbeurteilung und des reflektierenden und autonomisierenden Lernens wurden positiv eingeschätzt.

- **Bestätigung von Qualität und Eignung der Instrumente**

In der kurzen Zeit, die für die praktische Erprobung zur Verfügung stand, wurden in den meisten Klassen und Gruppen primär diejenigen Instrumente erprobt, die auf den empirisch kalibrierten Kompetenzbeschreibungen basieren. Trotz zahlreichen kritischen Anmerkungen, insbesondere zu den Checklisten, sind die Rückmeldungen von Lehrpersonen und Lernenden insgesamt sehr positiv ausgefallen. Kritisiert wurde etwa, dass einzelne Deskriptoren der Erfahrungswelt, dem Alter oder dem Schultyp nicht angemessen seien, dass sie zu vag oder anderen zu ähnlich seien und dass Fortschritte erst nach langen Lernphasen festgestellt werden könnten.

Das positive Feedback bezüglich der Grundfunktionen und deren Umsetzung bilden eine wichtige Legitimationsbasis für die Weiterführung des Sprachenportfolioprotjekts. Die Kritik an den Kernelementen wurde ernst genommen, und insbesondere die Checklisten wurden noch einmal überarbeitet.

- **Verbesserung der praktischen Handhabbarkeit des Portfolios**

Fast einhellig lehnten die Benutzer den über-A4-grossen Ordner als zu klobig und daher unpraktisch ab. Das

Portfolio wurde auch als schriftlastig und schwer zugänglich empfunden. Andere Aspekte wie zum Beispiel das Prinzip, die Formulare als Kopiervorlagen im Ordner zur Verfügung zu stellen, wurden dagegen geschätzt. Als Reaktion auf solche Rückmeldungen wurde die Neufassung wesentlich leichter gemacht, übersichtlicher organisiert und mit einer klaren und persönlicheren Benutzerführung versehen, unter anderem dadurch, dass das Kopiervorlagen-Prinzip konsequenter umgesetzt wurde.

- **Hinweise auf Begleitmassnahmen und -materialien zur Einführung**

Evaluiert wurden während der Erprobung auch die Arbeitsbedingungen, die Betreuung und die Bedürfnisse der Erprobungslehrerinnen und -lehrer. Daraus können Folgerungen für die Vorbereitung und Begleitung der Lehrpersonen während der Einführung abgeleitet werden. So ist man sich relativ einig, dass am Anfang einer Einführung des Sprachenportfolios in den Schulen eine Einführungsveranstaltung stehen sollte, bei der neben verschiedenen Hintergrundinformationen vor allem auch praktische Unterrichtsvorschläge vermittelt werden sollten. Darauf sollten einige (wenige) Erfahrungsaustauschtreffen folgen, bei denen auch Personen mit Portfolio-Erfahrung sowie Fachleute zugegen sind. Wichtig ist vielen Lehrpersonen, dass sie bei der Integration von Sprachenportfolio und Lehrplänen, Lehrwerken sowie bisheriger Evaluationspraxis und Notengebung unterstützt werden. In den höheren Bildungsektoren ist man auch sehr an einer Offenlegung der Beziehung des Sprachenportfolios zu den bekannten Sprachzertifikaten interessiert.

Als wichtige Elemente von Lehrerhandreichungen zum ESP wurden von den Lehrpersonen insbesondere praktische Arbeitshinweise und Zusatzmaterialien, etwa zur Fremdbeurteilung (kompatible Tests, Beur-

teilungskriterien für mündliche Leistungen etc.), gewünscht.

- **Gewinnung von Multiplikatoren**

Durch den Einsatz des Sprachenportfolios während eines Jahres und zum Teil bereits früheren praktischen Erfahrungen während der Portfolio-Entwicklung konnten Lehrerinnen und Lehrer aus allen Teilen der Schweiz wichtige Kompetenzen in Bezug auf den Einsatz des Sprachenportfolios aufbauen. Eine beachtliche Anzahl von ihnen ist bereit, bei einer Implementierung als Multiplikatoren zu wirken.

- **Entstehung eines Netzes von Kontaktpersonen**

Ähnlich wie unter den Lehrpersonen kamen auch auf der Ebene der Bildungsadministration, der Fremdsprachendidaktik und der Lehrer- aus- und -fortbildung Leute mit dem Sprachenportfolio, und zum Teil miteinander, in Kontakt. Einige übernahmen innerhalb ihrer Institutionen Aufgaben bereits im Hinblick auf eine spätere Einführung. Viele andere werden bei einer Einführung zumindest als Ansprechpersonen wieder zur Verfügung stehen.

- **Präsenz in Bildungspolitik und -planung**

Durch die Erprobung in fast allen Kantonen der Schweiz hat das Sprachenportfolio in den bildungspolitischen und bildungsplanerischen Diskussionen um den künftigen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz weiter an Einfluss gewonnen, nachdem es bereits früher als ein wichtiges Element in den Expertenvorschlag für ein "Gesamtsprachenkonzept" aufgenommen wurde (EDK 1998). Noch während der offiziellen Erprobung haben einzelne Kantone Fremdsprachenlehrpläne eingeführt, welche zur Beschreibung von Lernzielen auf die Kompetenzbeschreibungen des ESP zurückgreifen. Für eine erfolgreiche Einführung des

Sprachenportfolios können solche "Vorleistungen" wesentlich sein. Die Erprobung hat nämlich gezeigt, dass es demotivierend wirken kann, wenn das Portfolio im Bestehenden als Fremdkörper empfunden wird.

- **Bereitstellung von Fakten und Argumenten für Entscheidungsträger**

Die Implementierung des Sprachenportfolios in den öffentlichen Schulen ist mit finanziellem Aufwand verbunden, der gerechtfertigt sein will. Auch mit Skepsis oder gar Ablehnung ist zu rechnen. Die Ergebnisse der Erprobung können dazu verwendet werden, die Eignung und den Nutzen des Sprachenportfolios zu illustrieren und mögliche Probleme und Grenzen transparent zu machen, damit diesen frühzeitig und effizient begegnet werden kann.

- **Absicherung der Autoren**

Durch den Einbezug von Anwendern auf allen Stufen der Portfolio-Entwicklung können sich die Autoren bis zu einem gewissen Grad gegen Fehlentscheidungen absichern, indem die Aussensicht in den Entwicklungsprozess hereingetragen wird. Dank den verschiedenen Erprobungsphasen gründet die Schweizer Version des Sprachenportfolios zu einem wesentlichen Teil auf den Urteilen von zahlreichen, unterschiedlichen Menschen, welche tatsächlich auch mit den Instrumenten gearbeitet haben.

Grenzen der Erprobung

Die Ausbeute aus den verschiedenen Stadien der Erprobung des ESP in der Schweiz ist beachtlich. Trotzdem gilt auch in diesem Fall, dass keine Erprobung die tatsächliche Einführung ganz simulieren kann, insbesondere nicht die Nachhaltigkeit dieser Innovation in mittel- und längerfristiger Perspektive. Aufgrund der Evaluation ist zu erwarten, dass es von entscheidender Bedeutung sein wird, dass das ELP bald nach

der Einführung eine "allgemeine" Verbreitung und eine genügende Anerkennung im Bildungsbereich, vor allem aber auch auf dem Arbeitsmarkt erfährt, und dies möglichst über die Schweiz hinaus. Die Aussicht, ein Instrument zu besitzen, das international bekannt und anerkannt ist, scheint für Lernende und Lehrpersonen eine lohnende Perspektive zu sein. Während der Erprobung waren insbesondere die Lernenden nicht immer bereit, Zeit und Energie auf etwas zu verwenden, was zwar Nützlichkeit für sich beanspruchte, sie aber noch nicht bewiesen hatte. Nach der offiziellen Lancierung in der Schweiz und in Europa ergeben sich in dieser Hinsicht ganz neue Perspektiven.

Qualitätssicherung

Portfoliobenutzer schon früh in die Entwicklung einzubeziehen, ist ein Element der Qualitätssicherung. Diese wird nach der Lancierung des Schweizerischen *Sprachenportfolios für Jugendliche und Erwachsene* im Frühjahr 2001 und nach dessen Einführung in die verschiedenen Bildungssysteme mit geeigneten Massnahmen fortgesetzt werden, wie dies der Europarat im Übrigen für akkreditierte Sprachenportfolios auch vorsieht. Neben der Optimierung des Sprachenportfolios selbst wird dabei der Fokus einerseits auf der Einbettung, Förderung und Anerkennung durch die verantwortlichen Behörden und Institutionen liegen, andererseits auf der tatsächlichen Verwendung im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt.

Bibliografie

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (Ed.) / SCHÄRER, R. (1999): *A European Language Portfolio - Portfolio européen des langues - Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio europeo delle lingue - Portfolio europeic da las linguas*. Babylonia 1/1999. Spezialnummer in Zusammenarbeit mit dem Europarat.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.) (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept"*. Bern. Online, <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>

LENZ, P. (2000a): *Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz*. In: Babylonia 1/2000, p. 23-28.

LENZ, P. (2000b): *Piloting the Swiss Model of the European Language Portfolio, May 1999 - June 2000. Evaluator's Final Report*. Bericht zuhänden der EDK und des Europarates. Online: <http://www.sprachenportfolio.ch>

SCHNEIDER, G. (1999): *Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio*. In: Babylonia. Spezialnummer in Zusammenarbeit mit dem Europarat, 1/1999, p. 29-31.

Peter Lenz

ist Lektor für Deutsch als Fremdsprache am Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg. Er führte im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Evaluation der schweizerischen Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios durch und ist Mitglied der Steuerungsgruppe "Sprachenportfolio" der EDK. (E-mail: Peter.Lenz@unifr.ch)

Sonja Vaucher de la Croix
Bôle (CH)

Portfolio européen des langues, une expérience neuchâteloise

Die Einführung des ESP in einer kaufmännischen Berufsschule des Kantons Neuchâtel (CH) in einem sprachlich heterogenen und von Arbeitsüberlastung geprägten Kontext, war Anlass zu verschiedenen Reflexionen: Über sich selbst und über den Wert der Sprachen, der Fremd- und der Muttersprache. Langsam entwickelt sich das Portfolio zu einer gemeinsamen Erfahrung, und es wird daraus eine wertvolle gemeinsame Sprache zur Beurteilung der Sprachkompetenzen so wie sie von der Berufswelt verlangt werden.

Quelle gageure! Avoir accepté de donner mon avis et de parler de mon expérience Portfolio des langues (PEL): expérience inachevée, pleine de lacunes, de faiblesses et de manque de temps. Pourtant, je reste convaincue par la démarche et son développement futur.

Au printemps '99, le canton de Neuchâtel choisit des classes-pilotes dans le milieu professionnel pour participer à l'expérience suisse du Portfolio des langues (PEL).

Sept enseignants des différentes écoles professionnelles du canton acceptent le défi. Au Centre professionnel du Littoral neuchâtelois l'expérience est introduite, à la rentrée 99/00, à l'Ecole professionnelle commerciale (EPC) dans les 2 classes de maturité de 2ème année, en allemand et en anglais. J'y enseigne l'anglais, je vois les élèves 2 périodes par semaine, avec une promotion semestrielle et ce que cela implique de pression sur les apprenants et les enseignants.

Ainsi, à la rentrée, je distribue les classeurs aux apprentis. Ils sont esthétiques, brillants et solides. Les élèves sont ravis, je leur laisse le temps de prendre connaissance du contenu, avant de leur demander de remplir la page de garde. Aussitôt, un élève m'interpelle "Madame! ma langue maternelle, c'est laquelle?" et la discussion s'ouvre au niveau de la classe. Nous nous offrons le luxe d'écouter l'autre dans son histoire de vie: cette jeune femme arrivée à 9 ans du Portugal, dans une classe primaire, sans parler un mot de français et cette autre, Libanaise, qui rêve de son pays. Seuls les jeunes qui ont des parents suisses-allemands l'avouent presque à regret. Mais il sonne déjà...

D'autres leçons vont être employées à remplir les listes de repérage de l'auto-

évaluation et à choisir quelques objectifs. Si les élèves s'évaluent, en général, avec justesse et facilité, ils rechignent devant les objectifs, trop habitués à laisser faire le maître. Après, il faut que je vérifie, que je confirme leur évaluation et que nous en discutons lorsqu'il y a des différences. Je ne peux le faire efficacement qu'avec les élèves de la classe que je connais depuis un an. Les autres devront patienter. D'autre part, plus le niveau augmente, plus cela demande du temps et des vérifications détaillées. Quant à la biographie des langues, nous l'avons amorcée en classe et les apprentis devaient la terminer chez eux: peu me l'ont rendue. Rapidement, j'ai eu d'autres priorités, comme le programme, les TE, les fins de semestre, les examens et les classeurs ont été relégués dans une armoire.

Voici donc la situation à ce jour et c'est pourtant à travers cette expérience bien incomplète que j'aimerais livrer quelques réflexions.

Pour moi, les handicaps majeurs auront été le temps et l'urgence. Nous sommes entrés dans la démarche en cours de route, nous avons reçu les classeurs sans informations, ni pilotage. Puis, chacun de nous a commencé dans sa classe.

Le 22 septembre '99, une séance trop brève à Lausanne, a été un agréable moment d'échange. Aussi, j'ai eu le sentiment de naviguer seule et à vue, avec des évaluations pour M. Lenz que j'ai parfois dû remplir partiellement, victime du retard et du temps. A ce jour, les rapports sont nombreux et complets, j'espère qu'ils sont lus et qu'ils sont utiles. Quant à moi, je continue à penser que pour réaliser le plus efficacement possible ce genre de projet, il faut qu'il soit mené par une per-

sonne mandatée par canton ou par région avant d'être chapeauté par des coordinateurs.

Finalement, qu'apporte le PEL et quels sont ses avantages?

Dans le milieu professionnel, les niveaux de compétences du PEL commencent à s'imposer. Par exemple: pour le nouveau règlement cadre de la maturité professionnelle, les niveaux de compétences requis se mesurent à l'aune du PEL. Entre collègues, nous avons souvent recours à ce langage commun. A l'EPC, nous avons décidé, avec le temps, d'adapter nos évaluations aux listes de descripteurs du Pel et d'essayer de codifier nos examens. Toutes ces démarches permettront une unité d'évalua-

tion et une transparence suisse et européenne.

En ce qui concerne la classe, j'ai été gênée par la place trop importante qu'a pris le français pendant ma leçon d'anglais. Aussi, lors de ma prochaine expérience, je veux travailler avec des listes de repérage en anglais. A part cela, j'ai aimé la valorisation de la langue première. C'est une approche de l'acceptation des différences. C'est prendre en compte cette autre langue que le français pour la Romandie et en faire une richesse. Le PEL permet aussi d'encourager les échanges et les expériences linguistiques. De plus, le choix d'objectifs clairs et limités et l'auto-évaluation favorisent le difficile apprentissage de la responsabilité de l'apprenant. En conclusion, il nous reste beaucoup de

travail à faire pour que le PEL s'intègre harmonieusement aux programmes de nos apprentis et je me réjouis du jour où un de mes anciens élèves me dira "lorsque j'ai postulé à l'étranger, j'ai présenté mon "passport portfolio" et c'est ce qui a fait la différence. Mais, je rêve et je serai sûrement à la retraite avant que cela ne se passe. Qu'importe! Ce qui compte est de se mettre en marche.

Aussi, ce matin, j'ai rapatrié les classeurs à la salle des maîtres et ce vendredi, nous reprendrons le Portfolio, en espérant qu'il deviendra "compagnon de route" de l'un ou l'autre d'entre eux.

Sonja Vaucher de la Croix

enseignante dans une des classes-pilotes du canton de Neuchâtel.
(E-mail: sonja.vaucher@bluewin.ch)

Publicità

Tanja Jermann
Genève (CH)

Curiosité et méfiance... et des aspects qui séduisent

PEL: expérimentation en 1999-2000 à l'école de culture générale Henry-Dunant, Genève, classe de Tanja Jermann, 13 élèves de 18 ans

The author shows that in this experience the advantages of the ELP are also advantages for the teacher, who can "take another look" at the programme and observe the interests and needs of the learners, as well as their perplexity over the distance between what they learn at school and the descriptors in the ELP, which are directed towards the use of the language in everyday life.

The author criticises the sometimes offputting aspects of the ELP and the difficulty of gaining acceptance of self-assessment in a school situation. Working together on the portfolio in class allows each learner to "follow a similar learning path". The author comes to the conclusion that it is better to use this tool for individual work.

L'accueil des élèves

Présenter le Portfolio Européen des Langues (PEL) à une classe en septembre n'est pas de toute évidence: c'est un élément de plus qui s'ajoute à toutes les inconnues qu'implique le début d'une année scolaire. Pour les élèves: une nouvelle enseignante, parfois une nouvelle école, un nouveau programme. Pour l'enseignante: un public nouveau à séduire, à apprivoiser, à mettre dans un créneau de travail. Présenter un nouveau programme et en parallèle le PEL représente un double travail et nécessite que l'enseignant soit bien au clair

sur les implications du PEL et la place que celui-ci prend dans son cours.

L'accueil fait au PEL dans mon groupe était plutôt mitigé. A la curiosité se mêlait la méfiance. A la volonté d'entrer en matière se mêlait l'incompréhension. Au jeu de s'auto-évaluer se mêlait une certaine lassitude devant la multitude de descripteurs. La sincérité dans les réponses s'arrêtait sur l'impression de répétitions. Le PEL séduisait et repoussait à la fois. Le lien avec une réalité concrète de la langue paraissait intéressant, le classeur et la présentation de son contenu freinait ce même intérêt dans le même souffle. C'est donc avec une impression confuse que le groupe démarrait dans le travail.

L'auto évaluation et apprendre à vivre avec le PEL

La présentation du PEL sous forme d'un grand classeur est déroutante, encombrante et au premier abord peu claire et se prendre au jeu de l'auto-évaluation n'est pas si facile.

Mais au fil du temps, des tendances se sont dégagées et j'ai pu observer que certains élèves se montraient très sincères dans leur façon de compléter le PEL et prenaient beaucoup de temps pour le faire; d'autres cherchaient réellement à y trouver leur niveau et me posaient beaucoup de questions; d'autres et les meilleurs apprenants sont restés réticents jusqu'au bout et ont rempli leur PEL seulement sur ma demande et sans aucune application.

L'auto-évaluation est aussi nouvelle pour la plupart des élèves. Ils ont l'ha-

bitude de se faire servir des résultats avec note qui leur confirment si oui ou non ils ont acquis le chapitre de grammaire travaillé récemment ou s'ils ont bien compris la lecture, par exemple. Faire le lien avec une compétence concrète qui dépasse le cadre scolaire était une notion nouvelle pour la plupart d'entre eux, et c'est sur ce point que le PEL a séduit. Les remarques ont fusé, car la comparaison avec des situations de la vie de tous les jours était à portée de main. Malheureusement le PEL dessert là les programmes scolaires qui dans l'esprit des élèves sont avant tout basés sur des compétences grammaticales. "On apprend de la grammaire, on lit des livres et on écrit des compositions", et "cela n'a rien à voir avec ce qui est décrit là".

Dans le cadre du cours de langue traditionnel, il est difficile de trouver du temps pour apprendre l'auto-évaluation en considérant les cinq aspects (compréhension orale, conversation, production orale, compréhension écrite, production écrite) et de permettre aux apprenants de saisir les liens entre l'apprentissage fait en classe et l'utilisation concrète qu'ils en feront plus tard. Chaque minute du cours est consacrée à boucler le programme et à être prêt pour l'examen en vue.

Peut-être aussi que nous touchons là une période de la vie, celle du jeune adulte, où beaucoup d'autres éléments de la vie prennent le dessus. Prendre le temps de s'arrêter sur un travail comme celui que propose le PEL ne répond peut-être pas toujours aux intérêts ni aux besoins de nos élèves.

Une petite enquête: les objectifs des élèves

Pour chaque descripteur, quatre façons de compléter sont proposées, dont les deux suivantes:

Ceci est un objectif pour moi !

Ceci est une priorité pour moi !!

Objectifs et priorités des élèves:

- sur 11 élèves les réponses ont varié entre 0 et 23 ! et 0 et 12 !! parmi 132; items possibles (niveau A1- A2 – B1)
- 73 différents items ont été cochés (! et !! confondus).

Tendance observée:

- les bons élèves, assez sûrs ou sûrs d'eux-mêmes, ont peu, voire aucun objectif;
- les bons élèves, peu sûrs et peu conscients de leurs capacités et compétences ont de nombreux objectifs dans tous les paramètres d'évaluation proposés;
- les élèves moyens, peu intéressés ou faibles ont un nombre d'objectifs très variables.

Les items que 3 ou plus d'élèves ont cochés en commun touchent à toutes les compétences, mais le plus souvent à la lecture, notamment en lien avec l'informatique, la compréhension de lettres, de journaux et dépliants. Sont également choisis le vocabulaire suffisant pour la vie quotidienne, la capacité de converser sur le temps libre et la possibilité de remplir une formule sur des données personnelles.

Les parallèles entre le programme du cours "Lecture et Expression" et les descripteurs du PEL

Les modifications apportées aux programmes de l'enseignement de l'allemand à l'École de Culture Générale ces dernières années m'ont permis de vérifier un nombre étonnant de descripteurs du portfolio:

25 / 49 descripteurs du niveau A2, 38 / 53 descripteurs du niveau B1.

Comme je n'ai pas adapté mon cours au PEL, mais plutôt cherché à voir ce que je pouvais vérifier de mon cours dans le PEL, le grand nombre de descripteurs que j'ai pu vérifier m'a surpris en bien. Les descripteurs que je n'ai pas pu vérifier touchent des situations spécifiques de la vie professionnelle ou du quotidien, que je n'ai pas cherché à simuler par des jeux de rôles ou des situations provoquées. Ce type d'activité est prévu dans notre orientation "Interactive et Communicative" et pourrait faire l'objet d'un rapprochement du PEL et de ce programme.

Six élèves ont accepté de se soumettre à un entretien individuel afin de vérifier et compléter les descripteurs concernant l'écoute et la conversation. Cet exercice m'a permis de confirmer le niveau des élèves et de vérifier que même si les activités prévues par le programme ne couvraient pas l'ensemble des descripteurs d'un niveau, les élèves étaient bien capables de se débrouiller dans ces situations aussi. Il s'agissait d'ailleurs souvent de situations qui ne sont pas revues ou retravaillées au niveau supérieur. Les élèves faisaient ainsi appel à des notions vues au secondaire I.

Pour l'expression écrite, les occasions de faire écrire les élèves sont multiples et la variété des travaux permet de vérifier un certain nombre de descripteurs du PEL. Les textes étant figés par le stylo sur le papier, ce n'est qu'une question de temps que l'on se prend pour confronter la production de l'élève avec les descripteurs du PEL.

Pour l'expression orale, cela se complique. Dans le programme 3LE, il est prévu de lire un livre et d'aborder un certain nombre de sujets d'intérêt commun sous forme de discussions à trois. Les discussions permettent de vérifier comment l'élève se met en communication et quelles stratégies il est capable d'utiliser. La lecture du livre m'a donné l'occasion de vérifier, comment l'élève se débrouille lorsqu'il doit parler de façon suivie et rapporter quelque chose. Mais il est évident que l'expression

orale étant éphémère, cela demande une bonne connaissance des descripteurs du PEL, une sélection des descriptifs que l'on souhaite vérifier sur une production orale et une énorme discipline dans l'écoute de la part du maître.

Pour la compréhension de textes écrits, les occasions d'évaluer la compréhension des élèves sont nombreuses: lecture d'un livre en classe, lecture d'un livre à domicile, lecture de textes littéraires courts et lecture d'articles de presse en rapport avec les sujets de discussion. Là, comme dans le cas de l'expression écrite, il est relativement facile d'évaluer les compétences de l'élève.

En ce qui concerne la confirmation ou l'infirmité de l'auto-évaluation de chaque élève par l'enseignant, ce n'est qu'au bout de sept mois de cours (à raison de 4x45 minutes hebdomadaires) que j'ai acquis une vision à la fois globale et individuelle des compétences réelles de mon groupe d'élèves. Au vu du nombre de descripteurs multiplié par le nombre d'élèves à évaluer, il faut considérer le temps que cela prend de mettre chaque élève dans une situation qui permet de vérifier un descripteur. Ce travail demande un énorme investissement, et la marge d'erreur dans l'évaluation augmente en fonction du nombre d'élèves qu'il y a dans une classe.

Les traces

Chaque élève emporte dans son portfolio les documents suivants portant le timbre de l'École de Culture Générale Henry-Dunant:

- échelle globale, classement des examens et du diplôme d'après les niveaux du Conseil de l'Europe (document tiré du portfolio);
- description de l'examen écrit et oral (document tiré du portfolio);
- description des orientations IC et LE avec indication de l'orientation suivie.

Il y a par ailleurs:

- un document attestant du niveau de compétence grammaticale atteint par l'élève dans des travaux de rédaction selon les repères de DiGS (Deutsch in Genfer Schulen);
- dans le dossier: six travaux (rédaction spontanée et corrigée) attestant des compétences dans la langue écrite. Il s'agit surtout de travaux dans lesquels il /elle donne son opinion sur un sujet d'intérêt commun. Il y a aussi une rédaction sur un livre lu à domicile.

Conclusion

Le travail avec le PEL a été enrichissant pour moi et m'a permis de porter un autre regard sur le programme que nous avons élaboré à l'ECG. Il m'a confirmé

que nous avons avancé dans la voie que nous nous étions fixée, c'est-à-dire de nous rapprocher de situations concrètes permettant à nos élèves de mieux se préparer à une utilisation de la langue dans un vrai contexte. Cela m'a aussi permis de voir ce qui n'est pas du ressort d'un cours de langue à l'école et ce qui au contraire doit en faire l'objet. Le PEL ne décrit pas toutes les activités d'un cours de langue traditionnel. Sans les réformes que nous avons introduites ces dernières années, je n'aurais probablement pu vérifier qu'un très petit nombre de descripteurs.

Les difficultés rencontrées quant à la gestion du PEL dans le cadre de mon cours et quant à l'accueil fait par les élèves m'amènent à la conclusion suivante: proposer aux élèves de travailler avec le PEL est important. C'est un outil nouveau qui permet une descrip-

tion plus transparente des compétences acquises dans une langue (maternelle ou étrangère). Je pense néanmoins qu'il vaut mieux le proposer comme travail individuel à chaque élève intéressé, sous la conduite d'un enseignant qui connaît bien le PEL, et non dans le cadre d'un cours. Le portfolio européen des langues est un document qui est géré avant tout par l'apprenant et non pas par l'enseignant.

Par ailleurs, l'enjeu du PEL au niveau de monde professionnel était dès le départ et demeure encore aujourd'hui peu clair pour mes élèves. "Je ne me vois pas aller voir un patron avec un document pareil", me disent certains.

Tanja Jermann

enseignante d'allemand à l'école de culture générale Henry-Dunant, Genève.
(E-mail: Jermann.tb@bluewin.ch)

John Kidner

Le Locle (CH)

Some comments on the ELP, primarily for potential users in Swiss Technical Schools

Für den Autor ist es klar, dass die Einführung des ESP eine enge Zusammenarbeit mit erfahrenen Benutzern voraussetzt. Insbesondere sollte sich das Portfolio in lang dauernden Kursen bewähren, wo die Möglichkeit einer intensiven Reflexion des Lernprozesses besteht.

My own experience of the ELP is limited to its partial use in the school year 1999 / 2000 (the second trial year for the Swiss version) at the Ecole technique in Le Locle, so the comments which follow should be read and interpreted in that light. After a brief summary of my experience, I shall add some comments on the use, form and content of the Portfolio.

The Canton of Neuchâtel entered the trial later than other parts of Switzerland, which perhaps explains why those of us from the Canton involved in it

received almost no prior instruction in the use of the ELP. The Portfolios arrived in June 1999 and from August a colleague and I began to use them in German and English lessons with a post-CFC class preparing for the "Maturité professionnelle technique" (MPT) at the end of the school year. We were under pressure to give a preliminary evaluation of the ELP by the October holiday, and so our presentation of the Portfolio to the students and the initial use of the self-assessment checklists was rather rapid and sketchy. However, the students reacted quite posi-

tively and found the check-lists (together with the teacher's assessment) gave them a clear idea of their own language level and of what they still needed to reach the level of the exam. Sadly, as the school year advanced and the pressure of exam preparation mounted, our use of the ELP diminished proportionately.

In the light of this admittedly scant experience, I would like to make three comments on the use of the ELP. First, before attempting to use it with a class, the teacher involved should have the chance to meet experienced users to discuss in detail its content and, as importantly, the way in which it should be presented to the students. It goes without saying that the teacher needs to be convinced of the benefits of the Portfolio and be motivated and enthusiastic; otherwise, the project is doomed from the start. It also helps if the teacher fills in his /her own Portfolio prior to using it with the class so as to become fully familiar with the contents.

Secondly, my mistake was to use the ELP with a class preparing for an exam at the end of the year which was not clearly based on the levels and objectives of the ELP. My school prepares students to obtain one of the following:

- a CFC and a MPT in 3 years;
- a CFC in 3 years followed by a MPT in 1 year;
- a CFC in 4 years;
- a Technician's Diploma (a 2 year course at any time after obtaining a CFC).

In hindsight it seems to me that the ideal classes to profit from the ELP would be those leading to a CFC in 3 years followed by a MPT in 1 year. This group are under less academic pressure than the 3 year CFC/MPT group and have English and German for all 4 years (unlike those taking the CFC only). They could be trained by their teachers to use the self-assessment check-lists in their first year and then follow their progress over all 4 years of

The great step forward provided by the check-lists is that they break down the vague levels of 'beginners', 'false beginners', 'elementary', 'pre-intermediate' etc. into much more real and discernible chunks

their studies leading to the MPT.

Thirdly, to help support the teacher's assessment of his / her class, it seems to me crucial and time-saving for a battery of simple tests to be set up at each level (A1 to C2), if it has not already been done. It should also be made clear to any teacher embarking on the assessment of his / her students at any level that the process – even using prepared tests – will require several hours of work in class (and several hours out of class with individual students for the spoken tests) if it is to be done thoroughly. On the other hand, the results obtained will be very valuable for both student and teacher. The great step forward provided by the check-lists is that they break down the vague levels of 'beginners', 'false beginners', 'elementary', 'pre-intermediate' etc. into much more real and discernible chunks.

So much for the use of the ELP with a class. I would like to add one comment on the form of the ELP and one on the content. For students in a technical school like mine foreign languages are not a priority but useful tools which can help them improve their job opportunities in industry. I think they would appreciate a simplified, less cumbersome version of the Portfolio, perhaps containing only the passport leaflet to show prospective employers, a section for diplomas, certificates etc., and another for the language-learning biography and self-assessment check-lists.

The content of the check-lists assesses exactly the kind of practical, functional language our students need in the professional and private sphere. Thus, the ELP will be useful in future in setting course objectives, selecting material and writing final exams.

To conclude, it seems to me the Portfolio (or perhaps modified versions of it directed at different language-learning populations) will have an important role to play in the future as national boundaries become more porous. Now it is essential that its use and benefits are widely publicised, not only in schools and universities, but also – and this must be as important – amongst employers in industry, government and international agencies.

John Kidner

volunteer tester of the ELP during the trial period in Switzerland, at the École technique, Le Locle (CH).
(E-mail: John.Kidner@cifom.ch)

Hans-Peter Hodel
Sarnen (CH)

Kohärenz und Transparenz im Benoten der mündlichen Kommunikation

Ein Erfahrungsbericht¹

In questo contributo si presentano esperienze di valutazione della competenza comunicative orali svolte sulla base della griglia contenuta nel PEL. In particolare si descrivono le procedure che permettono l'attribuzione delle note grazie all'utilizzazione di descrittori specifici atti a differenziare le prestazioni. Le esperienze personali dell'autore sono state realizzate con classi di maturità ginnasiale e hanno messo l'accento sia su modalità di autovalutazione sia soprattutto sulla ricerca di coerenza e trasparenza sull'arco di tutto il percorso formativo.

Einleitung

Ich unterrichte Französisch an der Kantonsschule Obwalden. Seit einigen Jahren benutze ich das Europäische Sprachenportfolio (ESP), insbesondere den Raster zur Selbstbeurteilung und den Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation, um Planungs- und Evaluationsdimensionen im Unterricht für meine Klassen transparent und kohärent zu machen. Mein besonderes Anliegen ist, das ESP auch bei der Notengebung (Normfestlegung) einzusetzen. Dazu benutze ich zusätzlich zu den 6 ESP Niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 (unifr.ch/ids/portfolio) die 4 Zwischenniveaus, A1+, A2+, B1+, B2+

(Fig. 1). Diese Zwischenniveaus befinden sich nicht in der offiziellisierten Version des ESP. Deskriptoren zu diesen "Plus-Niveaus" findet man jedoch in der Forschungsarbeit, die dem Evaluationsteil des ESP zu Grunde liegt (cf. Schneider, North, auf www.unifr.ch/ids/portfolio/deskriptoren).

Für einige "Felder" müssen Deskriptoren aus unterschiedlichen Kategorien zusammengestellt werden (zum Beispiel für Spektrum B1+). Fig. 1 zeigt einen Ausschnitt aus meinem verwendeten Raster.

Für die Notengebung relevant sind für mich weiter die gesammelten Erfah-

Fig. 1 Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation

Spektrum	Korrektheit
<ul style="list-style-type: none"> • Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken. Sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler die zu Missverständnissen führen und kann meisten eigenen Fehler selbst korrigieren. <p style="text-align: right;">B2</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Umfang, Präzision sind ausreichend für die wichtigsten Punkte des Themas. Kann Gedanken, Probleme, auch unvorhergesehene ausdrücken, sowie auch Kulturelles und Abstraktes. Probiert aus. Kann auch Konkretes (Details) umschreiben, mit Lücken allerdings. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kann sich in vertrauten Kontexten ausreichend korrekt verständigen, im Allg. gute Beherrschung der gramm. Strukturen, trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Wenn Fehler, dann nicht missverständlich. <p style="text-align: right;">B1+</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äussern zu können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendet verhältnismässig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen. <p style="text-align: right;">B1</p>

rungen über die mit dem ESP gemessenen Kompetenzniveaus unserer Gymnasialklassen. Sie erlauben es, für die verschiedenen Jahrgangsstufen in meinem Tätigkeitsbereich Treffpunkte in Form von Niveaus festzulegen (Fig. 2). An der mündliche Maturaprüfung (nach MAR) vom letzten Jahr ergab das Niveau B2 die Note 5. Am Anfang der 1. Gymnasialklasse (4. Klasse) ist das B1 eine gute Leistung (Note 5). Pro Schuljahr (à 3 Wochenstunden) macht nach meinen Erfahrungen eine Klasse durchschnittlich ein halbes Niveau Fortschritte im Mündlichen (bei einem Unterricht, der mündliche Aktivitäten gut fördert). Nach einem vierwöchigen Einzelsprachaufenthalt (unsere Schule führt einen solchen durch) ist die mündliche Sprachkompetenz, 4 Wochen später mit derselben Testanlage gemessen, im Schnitt um ein halbes Niveau höher als vor dem Aufenthalt.

Das Festlegen dieser Treffpunkte ist allerdings noch nicht abgeschlossen. Einer der Gründe dafür sind die Rahmenbedingungen des Französischunterrichts, die in den letzten Jahren an unserem Langzeitgymnasium starke Veränderungen erlebt haben: Einführung des MAR und Reduktion der Ausbildungszeit um 1 Jahr, Einführung 1998/99 eines obligatorischen Sprachaufenthalts im frankophonen Gebiet am Ende der 4. Klasse, der dieses Jahr an der Matura erstmals einfließt (cf. Babylonia N 1/00, *Evaluer un stage linguistique...*), Reduktion der Stundenzahl für Französisch in der obligatorischen Schulzeit, wegen der Einführung von Englisch ab 7. Klasse. Weitere Gründe sind in der noch begrenzten Anzahl Messungen zu suchen, sowie in der noch fehlenden Kontrolle durch weitere Lehrpersonen.

Im Umfeld meines Unterrichtsbereiches sind oder werden noch von andern Instanzen ESP Treffpunkte festgelegt: durch den Lehrplan IEDK für die obligatorische Schulzeit und durch die wohl bald offiziell werdenden Empfehlungen der EDK im Zusammenhang mit

Fig 2 Treffpunkte Mündlich Anfang - Ende Gymnasialklassen

4. Klasse	stage	5. Klasse	Maturaklasse	Maturaprüfung
B1 - B1+	B1+	B1+ - B2	B2 - B2+	B2 (+)

Fig. 3 Lernziele, adaptiert aus dem ESP

1. *Je peux raconter une expérience personnelle en rapport avec la discipline et exprimer mes sentiments (par exemple une punition qui t'as été infligée).*
2. *Je peux présenter mon point de vue sur les questions abordées dans le film et expliquer les causes et les conséquences (par exemple ce que tu penses sur l'exclusion comme mesure de discipline).*
3. *Je peux participer activement à une discussion sur les sujets du film, exposer et défendre mon point de vue et réagir à des opinions (par exemple, savoir si les adultes (et les maîtres) ne savent effectivement pas écouter les jeunes en difficultés comme on prétend dans ce film).*

dem Gesamtsprachenkonzept. Im folgenden will ich auf einzelne Aspekte meines Beurteilungssystems eingehen. Meine Darstellungen sind ein Diskussionsbeitrag, in der Überzeugung, ein brauchbares Instrument zu verwenden, das auch bezüglich der vor der Tür stehenden Neuerungen im Fremdsprachenlernen operationell bleiben wird.

Kommunikative Aufgaben im Unterricht

Das ESP unterstützt mich in der Planung und Durchführung kommunikativer Aufgaben im Unterricht. Ich informiere meine Klassen am Anfang des Schuljahres über das ESP Niveaupektrum, in welchem sie arbeiten werden. Bei den Lernsequenzen ist das ESP mein Referenzsystem, aus dem ich viele einzelne Lernziele und kommunikative Aufgaben z. T. direkt entnehmen kann. In einer 5. Klasse z. B. haben die SchülerInnen mit einer Fernsehsendung zum Thema des Schulausschlusses im Kanton Waadt gearbeitet. Begleitend gab ich ihnen die zu erarbeitenden und auch zu prüfenden Lernziele an. Das folgende Beispiel enthält einen Ausschnitt aus diesen produktiven mündlichen Lernzielen (Fig. 3). Daneben wurden Lernziele im Hör-

verstehen, Schreiben und linguistische (Vokabular) erarbeitet.

Selbstevaluation

Ich übernehme seit einigen Jahren 4. oder 5. Klassen und führe sie bis zur 6., d. h. zur Matura.

Bald nach Beginn meines ersten Jahres lasse ich in einer neuen Klasse eine Selbstbewertung mit dem "Raster zur Selbstbeurteilung" (ESP) machen. In regelmässigen Abständen veranlasse ich dann weitere Selbstbeurteilungen, welche notiert und datiert werden. Um Einflüsse früherer Selbstbewertungen gering zu halten, verwenden die SchülerInnen bei der zweiten und den nachfolgenden Selbstbewertungen jeweils zuerst ein neutrales Rasterblatt. Die Einschätzungen werden danach auf das persönliche Rasterblatt übertragen.

Kohärenz über die ganze Schulzeit

Durch die periodischen Selbstbewertungen auf dem Raster zur Selbstbeurteilung und dank der durchgehenden Verwendung des ESP als Fremdevaluationsinstrument zur Notengebung ergibt sich für die SchülerInnen eine Kohärenz im Französischlernen. Alle mündlichen Prüfungen werden auf ei-

nen passeportähnlichen Raster aufgezeichnet (mit angekreuzten Feldern und Prüfungsnote). Im folgenden Beispiel (Fig. 4) sind die zwei ersten Prüfungen dieses Schuljahres (5. Klasse, anfangs und gegen Ende erstes Semester) aufgezeichnet. Der Schüler oder die Schülerin erhält nach der Prüfung eine Kopie dieses Streifens. Es ist ersichtlich, dass, im Sinne der allmählichen Annäherung an den Treffpunkt Ende 5. Klasse (Fig. 2), von der ersten zur zweiten Prüfung die Norm um einen viertel Punkt gestiegen ist. Der Normanstieg wirkt sich, wie man sieht, notenmässig auf einzelne Schülerinnen unterschiedlich aus. Zur Kohärenz gehören auch wichtige Fragen der Durchführungsmodalitäten von Prüfungen, die hier aber aus Platzgründen nicht diskutiert werden können.

etc.) geläufig geworden. Bei Rückmeldungen ist es nicht mehr immer nötig, die Deskriptoren selber zur Hand zu nehmen, sondern es genügt, sich mit den Niveaubezeichnungen und den Kriteriennamen zu verständigen.

Das ESP ist immer mehr auch zur gemeinsamen Sprache unter den Lehrpersonen der Fachschaft geworden. Sei es im Bereich der internen und externen Information (Rechenschaftsfunktion), sei es auch mit ersten Erfahrungen in der Evaluation.

Allgemein stelle ich fest, dass dieses System der Beurteilung mündlicher Leistungen sehr dazu beiträgt, dass für die Lernenden Mündlichkeit greifbar und zu einem zentralen Faktor der Unterrichtsaktivitäten wird. Es stösst bei den Lernenden auch nachweislich auf sehr hohe Akzeptanz.

3. In der Nachbereitung sollte die Lehrperson den einzelnen SchülerInnen neben der Niveaubeurteilung auch explizitere, exemplarische Informationen über Fehler und Schwächen abgeben.

Die Rückmeldungen der SchülerInnen ermutigen mich, meine oft aus Zeitgründen unterbrochenen Versuche zu verfolgen und weiterzuentwickeln.

Anmerkung

¹von der Redaktion gekürzt.

Hans-Peter Hodel

Französischlehrer an der Kantonsschule Obwalden, Leiter und chercheur-praticien des Projekts Sprachaufenthalt daselbst, Austauschverantwortlicher OW, Mitarbeit an den ESP Rasten als Testperson.
(E-mail: h-p.hodel@bluewin.ch)

Fig. 4 Passport der mündlichen Prüfungen

	Spektrum	Korrektion	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz	Note (Schnitt aller Kriterien)
Schüler 1						
erste Prüfung	B1+ = 5	A2-A2+ = 2.5	B1 = 4	B1-B1+ = 4.5	B1-B1+ = 4.5	4.1
zweite Prüfung	B1+ = 4.75	A2-A2+ = 2.25	B1 = 3.75	B1 = 3.75	B1 = 3.75	3.7
Schüler 2						
erste Prüfung	B1 = 4	A2+ - B1 = 3,5	B1-B1+ = 4.5	B1-B1+ = 4.5	B1 = 4	4.1
zweite Prüfung	B1+ = 4.75	B1 = 3.75	B1+- B2 = 5,25	B1+ = 4.75	B1+ = 4.75	4.7
Schüler 3						
erste Prüfung	B1+- B2 = 5,5	B1+ = 5	B1+ = 5	B1+ = 5	B2 = 5	5.3
zweite Prüfung	B1+- B2 = 5,25	B1+ = 4.75	B1+- B2 = 5,25	B1+- B2 = 5,25	B2 = 5.75	5.3

Gemeinsame Sprache-wachsendes gemeinsames Anliegen

In einer 6. Klasse arbeite ich seit 2.5 Jahren mit dem ESP. Ich stelle fest, dass die SchülerInnen die Niveaus von B1 bis C1 inzwischen so gut kennen, dass sie eine unmittelbare Vorstellung davon haben. Auch sind ihnen die Kriterien des mündlichen Ausdrucks (Spektrum, Korrektion, Flüssigkeit,

Verbesserungsvorschläge

1. Das Bewertungssystem sollte ausgedehnt werden, einmal auf die Bewertung der Aufsätze, dann auch auf die ganze Schulzeit, d.h. das System sollte schon zu Beginn des (Langzeit-) Gymnasiums eingeführt werden;
2. Die Lehrperson könnte im Unterricht vermehrt mit den Kriterien direkt arbeiten lassen.

Leo Koch
Cureglia (CH)

Lernbegleiter - *compagnon de route* - *compagno di viaggio* - *companion* *to language learning*

Nella discussione attorno al Portfolio europeo appare la visione di un passaporto linguistico. Il Portfolio si profila però anche come compagno di viaggio. L'autore si mette sulle tracce di questo compagno per verificarne l'utilità e la capacità di motivazione.

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Informationsinstrument: Darüber wird allenthalben gesprochen und diskutiert und mitunter wird da und dort im Eifer der Diskussion aus dem Europäischen Sprachenportfolio dann auch über Nacht der Europäische Sprachenpass.

Das Sprachenportfolio ist aber auch ein Lernbegleiter, wie es in der Einleitung zur Version 1.2000¹ heisst - oder schöner noch: Weggefährte und Reisebegleiter.

Das tönt gut, ein bisschen romantisch auch und literarisch und fast schon nach sentimental journey. Aber wie gesellig ist er nun, wie hilfreich und motiverend, dieser Reisegefährte?

Auswirkungen auf Unterricht und Lernverhalten

Die Auswirkung des Sprachenportfolios auf Unterricht und Lernverhalten ist schnell spürbar, wenn man bereit ist, das zuzulassen.

Gespräche zwischen Lehrpersonen und Lernenden über den Unterricht und das Sprachenlernen werden konkreter, denn mit dem Portfolio haben vor allem auch Lernende etwas in der Hand, mit dem sie ihre Bedürfnisse und Ziele leichter formulieren und besprechen können.

Es ist zum Beispiel interessant, wie schnell Jugendliche (ich spreche im Folgenden vor allem vom gymnasialen Sprachunterricht) durch die Arbeit mit den Checklisten zur Selbsteinschätzung in der Lage sind, ganz konkrete Forderungen an den Unterricht zu stellen.

Wenn Lernende feststellen, dass sie nicht wissen, ob sie das, was da beschrieben ist, können, dass sie das aber

mal ausprobieren möchten, und fragen, wie sie dabei vorgehen können, dann müssen die Unterrichtenden bereit sein, darauf einzugehen und bei der Auswahl von Lern- und Testmaterialien behilflich sein, auch wenn gerade anderes auf dem Programm steht. Die Lehrperson muss lernen, damit umzugehen, wenn etwa ein Lernender durch die in den Checklisten wiederholt vorkommende Formulierung "in meinem Interessengebiet kann ich..." auf die Idee kommt, für ein oder zwei Monate den Stoff des Biologieunterrichts in der Fremdsprache zusammenzufassen – als Vorbereitung auf sein Biologiestudium in dieser Fremdsprache –, und dafür andere Aufgaben, die gerade auf dem Programm stehen, zurückstellt.

Das ist, wir wissen es, nicht immer so einfach, wies tönt.

Auf der anderen Seite hilft dieses Lernverhalten der Lehrperson auf dem Weg zu mehr Individualisierung und Autonomie im Unterricht – eine Forderung die schon lange im Raum steht – und gibt ihr Hinweise darauf, welche Bereiche und Aktivitäten im eigenen Unterricht eventuell zu kurz kommen oder ausgebaut werden könnten.

Und wenn wir schon bei der Schule und schulischem Lernen sind: Dass das Portfolio die Möglichkeit gibt, sich auserschulische Lernerfahrungen bestätigen zu lassen und sie zu dokumentieren, macht es gerade auch für Gymnasialschüler bald selbstverständlicher, über solche Möglichkeiten nachzudenken, oder macht viele überhaupt erst darauf aufmerksam und bringt sie dazu, sich für Austauschprogramme zu interessieren oder die Möglichkeiten für einen Ferienjob in einer anderssprachigen Region abzuklären.

Das Sprachenlernen wird lebensnäher. Gerade Jugendliche sind erfindungsreich, wenn es darum geht, für sich neue, persönliche Wege ausser-schulischen Lernens zu suchen und zu be-gehen, angefangen vom Gebrauch der neuen elektronischen Medien bis hin zu Freizeitaktivitäten.

Das Dossier als Arbeitsinstrument

Auch das Dossier wird in der Portfo-liodiskussion noch zu ausschliesslich als ergänzende Dokumentation zum Sprachenpass gesehen; dass es auch ein interessantes Arbeitsinstrument im Unterricht ist, darüber wird noch zu wenig gesprochen.

Es kann für Lernende und Lehrende

sehr nützlich sein, das Dossier zum Anlass zu nehmen, sich nach einer län-geren oder kürzeren Lernperiode dar-über zu unterhalten, was man in einer Sprache wie und mit welchem Nutzen gemacht hat.

Solche Gespräche in kleineren Grup-pen geben den Lernenden die Möglich-keit, Erfahrungen auszutauschen und einzuschätzen und daraus Schlüsse fürs weitere Lernen zu ziehen. Und sie geben Lehrenden Einblicke und Hinwei-se, wie Einzelne lernen, welche der im Unterricht gestellten Aufgaben und Arbeiten von den Lernenden als sinn-voll, aussagekräftig und nützlich ein-geschätzt werden, wie man in Zukunft vorgehen könnte, welche Aufgaben vermehrt und wie sie sinnvoller zu stel-len sind, damit realitätsnahes und er-

giebiges Arbeiten möglich wird.

Auch das Dossier ist also Lernbegleiter, Weggefährte. Es kann unter Lernenden ausgetauscht und gegenseitig begutach-tet werden und die in ihm enthaltenen Arbeiten können als Muster und Mo-delle für spätere Arbeiten verwendet werden. Gerade Jugendliche sind so bereit, an einzelne Arbeiten mehr Sorg-falt zu wenden und sich auch auf grössere Arbeiten einzulassen, wenn sie wissen, dass sie im Dossier abgelegt werden können, einen gewissen Vor-zeigestatus erhalten und als Leistungs-nachweis dienen.

Anmerkung

¹ SCHNEIDER, G. / NORTH, B. / KOCH, L. (2001): *Europäisches Sprachenportfolio*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag (Engl. Ausg.: *European language portfolio*, franz. Ausg.: *Portfolio européen des Langues*, ital. Ausg.: *Portfolio europeo delle Lingue*).

Leo Koch

ist Sprachlehrer und Lehrmittelauteur.
(E-mail: leokoch@bluewin.ch)



Im Dossier werden nicht nur Texte gesammelt, die zeigen, was man geschrieben hat, sondern auch Video- und Tonbandaufnahmen von Gesprächen und Vorträgen oder Internetauftritte. Auch Projekte, Ausstellungen, Theateraufführungen, und der Gebrauch der gedruckten und elektronischen Medien sollen dokumentiert werden.

Ida Bertschy
Düdingen (CH)

Sprachenportfolio und Beurteilung der Kompetenzen

Wie hilfreich sind die Deskriptoren bei der Beurteilung / Selbstbeurteilung der Zweitsprachkompetenzen in der Berufsausbildung von Primarschullehrpersonen im Hinblick auf das Unterrichten in Primarklassen? Ein Fallbeispiel

Partendo dalle esperienze svolte nell'ambito della formazione degli insegnanti a Friburgo (CH), l'autrice discute la questione dell'utilità che i descrittori del Portfolio possono avere per l'autovalutazione delle proprie competenze da parte dei futuri insegnanti. In effetti l'operazione di costruzione e di analisi dei descrittori con gli studenti si rivela molto efficace in quanto favorisce la consapevolezza per le proprie competenze e crea i presupposti per un'autovalutazione realistica. Nell'articolo si traccia anche un percorso di lavoro concreto che muove dai descrittori contenuti nel Portfolio.

In der Grundausbildung am Lehrerinnen- und Lehrerseminar in Freiburg (CH) werden 2 Wochenlektionen Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache während eines Ausbildungsjahres angeboten. Die KandidatInnen haben die Möglichkeit zur Umsetzung des Konzeptes während der Praktika.

Kompetenzen in der Zielsprache: Eine Schlüsselqualifikation

Es gehört nicht zu den primären Aufgaben einer Didaktik-Lehrperson, die Kompetenzen in der Zielsprache bei den Studentinnen und Studenten weiter zu entwickeln; das Vermitteln eines didaktisch-methodischen Konzeptes steht im Vordergrund und beansprucht auch meist die ohnehin schon knappen Zeitgefässe. Die externe Evaluation des Zweitsprachunterrichts hat aber klar gezeigt, dass die eigenen Kompetenzen in der Zielsprache eine der Schlüsselqualifikationen für das Gewährleisten eines effizienten Unterrichts sind.

Die Arbeit mit dem Sprachenportfolio hat uns dieses Schuljahr veranlasst, das didaktische Konzept enger mit der Beurteilung/Selbstbeurteilung der eigenen sprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache zu verbinden.

Attestieren von Professionalität verlangt nach Deskriptoren

Wenn das Lehrerinnen- und Lehrerseminar Diplome abgibt, dann attestiert es den neuen Berufsleuten Professionalität auf Grund eines Evaluationsprozesses, der eine Teamarbeit des ganzen Kollegiums der Ausbilderinnen

und Ausbilder ist; jeder und jede muss in der Lage sein, die Studentinnen und Studenten ganzheitlich und beim Unterrichten aller Fächer zu beurteilen. Das verlangt ein möglichst genaues Beschreiben von Kompetenzen und Teilkompetenzen in den einzelnen Fächern, vor allem aber auch im Fach Zweitsprachunterricht.

Das adäquate Niveau für den Zweitsprachunterricht in der Primarschule: C1

Ich gehe davon aus, dass eine zukünftige Lehrperson, welche in einer Primarschule die Zweitsprache unterrichten wird, das Niveau C1 des Europäischen Sprachenportfolios erreichen sollte.

Auf der Grundlage der Deskriptoren von C1 können wir also versuchen, in der Fremdsprachendidaktik die berufsspezifischen Deskriptoren zu entwickeln und sie in die allgemeinen Deskriptoren in den Checklisten einzureihen.

Kompetenzen beschreiben: Eine höchst effiziente Aktivität

Eine Kompetenz beschreiben heisst, sich ihre Ausprägungen bis in die Einzelheiten vorstellen können, ein starkes Bewusstsein für diese Einzelheiten entwickeln. Es ist sinnvoll und heilsam, wenn die Studentinnen und Studenten beim Entwickeln von Deskriptoren für professionelles sprachliches Handeln im Zweitsprachunterricht selbst beteiligt sind, denn es ist für sie schwierig, die Anforderungen realistisch einzuschätzen, welche eine Unterrichtssituation an ihre sprachlichen Kompe-

tenzen stellt. Wenn die Studierenden schreiben “Ich kann mit der Klasse eine Aktivität zum Entdecken von Grammatik durchführen und dabei die Interaktion Lehrperson-Lernende lebendig gestalten: zum Handeln mit der Grammatik anregen, auffordern, bestätigen, berichtigen, fragen, loben, ermutigen”, dann müssen sie sich auch genau vorstellen, welche Anforderungen z.B. “auffordern” an ihre sprachlichen Kompetenzen stellt: Verwendung des Imperativs Singular und Plural, Anwenden von Verben, Körpersprache einsetzen, richtige Intonation, usw.

Sich zwischen der Makro-Ebene des Deskriptors und der Mikro-Ebene aller möglichen Ausprägungen in der Berufssituation hin und her bewegen, das erlaubt einen individuellen Lernprozess und ein ständiges Optimieren der professionellen sprachlichen Lehrkompetenzen. Es ermöglicht den Studierenden für einzelne Defizite gezielt eigene Trainingssequenzen zu planen, denn das sprachliche Handeln in der Unterrichtssituation lässt sich trainieren. Das Ziel wäre es, dieses Handeln später im Beruf immer wieder zu beschreiben, das Training aufrecht zu erhalten und sich ständig weiter zu entwickeln.

Durch dieses Vorgehen erhoffen wir uns Ausgewogenheit im Beurteilen der Professionalität, bessere Selbstevaluationskompetenzen bei den Studierenden und das Vermitteln der Idee des lebenslangen Lernens im Bereich der berufsspezifischen sprachlichen Kompetenzen.

Ida Bertschy

erteilt Fremdsprachendidaktik am Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerseminar Freiburg. Sie war mit einer Klasse an der ersten Erprobung des ESP in der Schweiz beteiligt und Koordinatorin in der Region NW EDK bei der letzten Erprobung. Sie ist Mitglied der Steuergruppe EDK für die Lancierung und Implementierung in den Kantonen.
(E-mail: Bertschyl@edufr.ch)

Fallbeispiel

Die Studentinnen und Studenten kennen das Sprachenportfolio und haben bereits einige Stunden damit gearbeitet: Einschätzen der Kompetenzen mit dem Selbstevaluations-Raster, Arbeit mit den Checklisten, Aufschreiben der Lernerbiographie u.a.

Lehrsituation

- Durchführen einer Aktivität als Vorbereitung zum Hören / Lesen eines Dialogs
- Reaktivieren von Konzepten und Weltwissen, die beim Kind bereits in der Muttersprache vorhanden sind, und dabei die Zielsprache sprechen
- Semantisches und situatives Vorentlasten des Hör- und Lesetextes

Schritt 1

Wir wählen Deskriptoren aus den Checklisten Niveau C1 des Sprachenportfolios aus: **z.B. Qualität / Sprachliche Mittel C1:**

“Ich verfüge über einen grossen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; ich muss selten offensichtlich nach Worten suchen oder darauf verzichten, genau das zu sagen, was ich eigentlich sagen möchte.”

Schritt 2

Wir entwickeln dazu gemeinsam berufsspezifische Deskriptoren für diese Lehrsituation.

Berufsspezifische Deskriptoren

- Ich kann während der Zeit der durchzuführenden Aktivität die im Sprachenportfolio beschriebene Kompetenz aufrecht erhalten und in einer reichhaltigen Sprache, die über dem Niveau der Lernenden liegt, die Situation präsentieren (Personen, Sachen, Orte, Zeit, Rollen, Gefühle, Aktivitäten...). Ich muss dabei nicht auf die Erstsprache ausweichen.
- Ich kann bei den Kindern das vorher Gelernte aktivieren und es sinnvoll in das Neue integrieren: den gelernten Wortschatz bewusst wieder verwenden.
- Ich kann die Lernenden optimal auf den Text vorbereiten, die sogenannten “Verstehensinseln” aufbauen und dabei Mittel wie Redundanz, Umschreibung, Umformulierung, Vereinfachung einsetzen.
- Ich kann meine Sprache durch nonverbale Elemente wie Mimik, Gestik und Körpersprache allgemein unterstützen.
- Ich kann die Interaktion mit den Lernenden aufbauen und aufrecht erhalten: zum Handeln animieren, Augenkontakt, auffordern, zeigen, loben, fragen, usw.
- Ich kann Humor, Einfallsreichtum und Engagement zeigen. Ich kann z.B. durch eine absichtlich lustige Falschaussage oder eine Uebertreibung ein Wort oder eine Struktur bewusster machen.
- Ich zeige ein Bewusstsein für meine sprachlichen Defizite, aber keine Angst vor dem Fehlermachen. Ich kann Fehler auch selbst berichtigen.

Schritt 3

Wir entscheiden gemeinsam, wofür wir die Deskriptoren verwenden wollen.

- Während der Simulation im Didaktikunterricht beobachten sich die Studentinnen und Studenten gegenseitig und bereiten die Rückmeldung vor (Für verschiedene Deskriptoren werden verschiedene Beobachtungspersonen eingesetzt.).
- Die Defizite in den einzelnen Deskriptoren werden konkret notiert.
- Die Defizite werden in der Gruppe besprochen, korrigiert; Verbesserungen werden aufgeschrieben.
- Eine Kartei mit sprachlichen Mind-Maps, welche aus dieser Arbeit entstanden sind, wird erstellt. Diese Mind-Maps können anschliessend von den Studentinnen und Studenten für ein individuelles und gezieltes Training abgeholt werden.
- Die Studentinnen und Studenten versuchen, die sprachliche Leistung nach den Deskriptoren zu evaluieren und beteiligen sich so am Bestimmen der Schlussnote in Fachdidaktik Zweitsprache.

Pia Gilardi-Frech
Ruvigliana (CH)

L'introduzione del PEL nelle scuole professionali in Ticino

Der Artikel beschreibt das Projekt des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) in den Berufsschulen des Kantons Tessin (Italienischsprachige Schweiz). Der Kanton Tessin führt das ESP in allen Berufsschulen ein, die zu einem qualifizierten Berufsabschluss oder zur Berufsmaturität führen. Die Einführung betrifft im ersten Jahr 4500 Schülerinnen und Schüler in ca. 20 Schulzentren, in der Regel für die Sprachen Deutsch und Englisch. Das Tessiner Projekt wird kantonal koordiniert und in jedem Schulzentrum von einer Lehrperson betreut. In der ersten Hälfte 2001 werden diese ca. 20 ESP-Schulverantwortlichen in fünf halbtägigen Arbeitstreffen in ihre Tätigkeit eingeführt. Vor allem werden sie in dieser Zeit in ihren eigenen Klassen mit dem ESP praktisch arbeiten, Fragen und Probleme diskutieren, um dann ab Beginn des Schuljahres 2001/02 (September) die Einführung des ESP in allen Klassen ihrer Schule zu koordinieren. Je nach Grösse des Schulzentrums wird die Arbeit dieser ESP-Schulverantwortlichen mit entsprechender Stundenentlastung abgegolten. Das Tessiner Berufsbildungsamt ist so bestrebt, die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios, das ja persönliches Dokument seines Benutzers/ seiner Benutzerin ist, möglichst basis- und praxisbezogen zu gestalten.

Questo articolo¹ presenta l'introduzione del *Portfolio europeo delle lingue (PEL)* nel settore della formazione professionale in uno dei 26 cantoni (regioni autonome) della Svizzera. Il progetto concerne il cantone Ticino, di lingua italiana, a sud del paese, con ca. 300'00 abitanti. Al momento attuale l'introduzione è in stato di preparazione, con la fase iniziale prevista per i primi mesi del 2001.

La Conferenza svizzera dei 26 direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), insieme ad altre istituzioni educative come l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT)² prevede nel marzo 2001 il lancio e l'implementazione della versione svizzera del PEL come contributo svizzero prioritario all'Anno europeo delle lingue 2001. Nella sua dichiarazione la CDPE raccomanderà ai cantoni e alle istituzioni educative fra altro

- di prendere le misure necessarie per permettere un largo utilizzo del PEL a tutti i livelli e in tutti i settori educativi e professionali;
- di tener conto del "Cadre européen commun de référence pour les langues", per quanto riguarda obiettivi, curricula, certificazioni, diplomi dei vari livelli di insegnamento;
- di incoraggiare e di aiutare i docenti a integrare il PEL nel loro insegnamento;
- di designare in ogni cantone una persona responsabile dell'implementazione e della coordinazione regionale e svizzera.

Il progetto di implementazione del PEL nelle scuole professionali³ del Ticino coinvolge praticamente tutte le scuole professionali del cantone. Al primo anno sono interessati 4500 allievi in ca 20 sedi di scuole a tempo pieno o a tempo

parziale che conducono a un *diploma professionale qualificato* nel settore industriale, artistico, artigianale, commerciale, sociosanitario. Accanto alla formazione professionale di base esistono anche corsi che portano alla *maturità professionale* di indirizzo tecnico, artistico, commerciale o sociosanitario che permette l'accesso alle università professionali svizzere. Nella scuola dell'obbligo in Ticino tutti gli allievi studiano la prima e seconda lingua nazionale (tedesco e francese); l'inglese come opzione viene scelto da un sempre maggiore numero di allievi. Nelle scuole professionali le lingue straniere insegnate sono di regola il tedesco e l'inglese. Anche se il PEL è fondamentalmente un documento personale dell'allievo, la sua implementazione implica da una parte di dare la necessaria consulenza a allievi e docenti e dall'altra di creare delle sinergie, di favorire la collaborazione e di evitare doppiopioni. E' un aspetto molto importante, anche perché alcuni docenti di lingue temono di non avere il tempo necessario per dedicarsi al PEL.

Questa riflessione sta alla base dell'implementazione del PEL nelle singole sedi delle scuole professionali. Perciò il progetto prevede non solo di designare una persona incaricata dell'implementazione a livello cantonale (secondo la raccomandazione della CDPE menzionata sopra) ma va oltre: infatti la direzione di ogni sede scolastica designerà un **docente responsabile dell'introduzione (implementatore)**. Questa persona, dopo una formazione adeguata durante la quale sperimenterà il PEL nelle sue classi, coordinerà l'implementazione nella sua sede, trasmetterà le informazioni ai colleghi e presterà aiuto e consulenza pratica, diretta e vicina agli allievi.

Profilo, compiti, ore di sgravo del docente responsabile

Profilo

E' un docente che insegna lingue straniere, designato dalla direzione, con un numero preponderante di ore nella stessa sede e possibilmente già con un'esperienza con il PEL o comunque interessato e motivato a sperimentarlo con le sue classi prima dell'introduzione in tutta la sede.

Compiti per il settore *allievi*

- **Incontra le classi, soprattutto iniziali**
- **Incontra su appuntamento gli allievi della sede**

• **Obiettivi:**

1. consigliare e aiutare le persone che imparano la lingua a utilizzare le tre parti del *Portfolio* (*passaporto, biografia, dossier*) come documento di informazione e di apprendimento autonomo;
2. mostrare a chi impara l'utilizzazione del *Portfolio* come fonte di informazione sul proprio vissuto scolastico e anche extrascolastico per più destinatari;
3. motivare gli allievi per le lingue e per l'apprendimento autonomo in generale;
4. consigliare e aiutare le persone che imparano a "sfruttare" il *Portfolio* per i propri bisogni individuali nell'ambito della mobilità personale e professionale (soggiorni, scambi, stage, viaggi), in collaborazione con il *Servizio di lingue e stage all'estero* del cantone.

Compiti per il settore *docenti*

- **Collabora con gli altri colleghi di lingue (italiano e lingue straniere) della sede**

• **Obiettivi:**

1. coordinare la consulenza sull'apprendimento, con particolare attenzione al plurilinguismo, e sul lavoro generale con il *Portfolio* con docenti di altre lingue e/o di altre materie (se vi si insegna in lingua straniera);
2. utilizzare le descrizioni delle competenze e dei livelli del *Portfolio* per chiarire con colleghe e colleghi obiettivi dell'insegnamento e esigenze e attese nel momento del passaggio da un grado all'altro;
3. descrivere ev. assieme prove e esami finali e confrontare le valutazioni anche sulla base di esempi tipici ricavati dal *dossier* degli allievi;
4. promuovere e facilitare (in collaborazione con gli esperti e i coordinatori di materia) i contatti tra gli allievi ed il mondo del lavoro.

Le ore di lavoro attribuite (comprese nell'orario settimanale) per svolgere i compiti summenzionati nelle rispettive sedi sono calcolate, di regola, in base al numero degli allievi che studiano almeno una lingua straniera (calcolo da fare per il primo anno 2001/2002 partendo dalla situazione attuale di ogni sede, eventualmente da rivedere per gli altri anni in base all'esperienza fatta).

dalle direzioni avverrà nella prima metà del 2001. Si articolerà su cinque incontri di mezza giornata. Uno degli obiettivi principali della formazione sarà il lavoro pratico. Infatti durante la formazione ogni docente lavorerà in modo concreto con il PEL nelle sue classi. Gli incontri permetteranno di volta in volta uno scambio di idee e un feedback del lavoro svolto, degli aspetti positivi e di quelli problematici sollevati da docenti e allievi. L'implementazione del PEL in tutte le classi è prevista per l'inizio dell'anno scolastico 2001/2002 (settembre).

Note

¹ Termini come *docente, allievo ecc.* sono da intendersi sempre al maschile e al femminile.

² In Svizzera in materia di istruzione pubblica ogni cantone ha la sua autonomia, non esiste quindi un ministero nazionale bensì 26 dipartimenti cantonali di istruzione pubblica. I cantoni gestiscono anche la formazione professionale che è però regolamentata a livello federale dall'UFFT.

³ In Svizzera dopo l'obbligo scolastico le scuole professionali offrono un'alternativa molto valida alla formazione liceale.

Pia Gilardi-Frech

Attualmente docente/ collaboratrice della Divisione della formazione professionale, già responsabile del Servizio lingue straniere della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI. Progetto PEL: Responsabile della formazione dei docenti implementatori. (E-mail: pgilardi@tinet.ch)

Formazione del docente

Per l'implementazione del PEL il Cantone (Divisione della formazione professionale DFP) ha incaricato una persona attiva nell'insegnamento e con esperienza di lavoro con il PEL. Questo membro del "progetto PEL" preparerà i docenti implementatori al loro compi-

to nella propria sede. Collaborerà con le direzioni delle scuole professionali, con gli esperti di materia e con il consulente cantonale per l'insegnamento delle lingue moderne che è anche promotore e coordinatore nazionale del PEL.

La formazione dei ca. 20 docenti implementatori che saranno designati

Radka Perelová
Prague (CZ)

Learners' self-assessment in the ELP: a tool for communication in education

*"Improving the quality of the school system and of education
itself is first and foremost a PROCESS and a discourse"*
(Hausenblas 1997).

*La dimensione
dell'autovalutazione costituisce
l'elemento di riferimento principale
della sperimentazione del PEL
effettuata in Cechia. L'autrice
propone una sintesi di 10
indicazioni emerse dalle esperienze
e mostra come in effetti
l'autovalutazione possa diventare
un elemento qualificante sia per il
PEL che per l'innovazione
didattica.*

Self-assessment and its motivating effects on learning have often been discussed (e.g. Dickinson 1987, Oskarsson 1992, Tudor 1996, Marec 1998). Self-assessment has been fully integrated into the Council of Europe's European Language Portfolio (ELP). It became the main focus for 53 Czech teachers piloting the ELP in 40 Czech primary and lower-secondary schools. Though it was a controversial issue throughout the whole project, it became, at the same time, the most rewarding issue. 92% of the teachers agreed in the concluding questionnaire that self-assessment was the most critical part of the scheme because it had not been a common Czech tradition. Having said that, the teachers repeatedly confirmed that various new ideas, methods, and techniques had been implemented which would not have happened without the ELP and learners' self-assessment in particular. Because the concept of learners' self-assessment was far from well-known, a clarification of the term and of processes related to it had to be on the agenda of the training seminars for the piloting teachers. Communication about methodology between the teachers in-

volved in the project was invaluable. All in all, the following ten aspects were of crucial importance:

1. *Learners can be involved in assessment.*
At the beginning of the project assessment was sometimes perceived too strictly and narrowly as an important duty for teachers and one of the cornerstones of all teaching processes. The space for learners' self-assessment and its overall goal needed to be spelled out.
2. *Self –assessment complements teacher's assessment and does not substitute for it.*
This fact had to be clarified: learners' involvement in the assessment process does not demand an abdication of teachers' responsibility - this responsibility is unavoidable. The role of self-assessment is to deepen learners' responsibility for the learning process.
3. *Self-assessment is part of a general learning process and objectivity is not its sole aim.*
Teachers used to striving for the trustworthiness and objectivity of their assessment emphasised the necessity to achieve objective and reliable learners' self-assessments. The main goals of learner autonomy and subsequently higher motivation appeared to be thus hidden and buried. Initial association of the expression self-assessment with the term assessment proved in a way inappropriate. Linking it later on to the terms motivation and autonomy was more fruitful.
4. *Self-assessment is a process comprising setting the targets, reflecting continuously on the progress*

towards achieving them and setting new targets.

90% of the teachers confirmed that the ELP was useful in clarifying learning objectives with their learners. In the few cases when teachers' objectives appeared to differ, learners' self-assessment with the help of the ELP was difficult to develop. Successful introduction of self-assessment pervaded the whole process of learning, not only its "product".

5. *Learners' choice of their own goals has a motivating effect.*
Successful teachers stimulated their learners to search for their own goals within the ELP and encouraged whole-class, group and individual reflection on the choice of specific learning goals.
6. *Learners' self-assessment can be formative.*
Teachers realized that formal assessment sometimes lacks explicit guidance to learners on what to improve and how to do it. Learners check their final mark and put their work away. Harris and McCann (1994: 2) characterise this state as a divorce between teaching and learning on one side and assessment on the other. Self-assessment can provide learners with effective feedback on their potential progress.
7. *Teachers benefit from their own experience of self-assessment.*
Teachers emphasised the importance of experiential learning. They benefited a great deal from making their own assessment with the help of the Council of Europe's self-assessment grid.
8. *Teachers benefit from learners' self-assessment.*

Learners' self-assessment helped the teachers to reflect on their work and their assessment. All teachers unanimously agreed on the positive role of the ELP in auto-reflection.

9. *Successful learners' involvement in self-assessment calls for communication between learners.*

Learners' beliefs about themselves were shaped by discussions with their classmates. Continuous assessment done in groups or pairs both orally and in a written form was of immense importance and help.

10. *Successful learners' involvement in self-assessment calls for communication between teachers and learners.*

The project encouraged an open dialogue with learners and some

teachers succeeded in sustaining this. These teachers appeared to achieve the best results as they were willing and able to encourage learners' reflection and they listened to their ideas attentively. Exceptionally, such a dialogue led to a shifting of the responsibility on to the learners themselves. Achieving the descriptors became a common task for the whole class. Learners, supported by their teacher, took the initiative and prepared additional practice activities for their friends to help them.

The initiative of Czech teachers arising from the introduction of learners' self-assessment is extremely promising. The fact that 79% of the learners thought

that the ELP had added a positive aspect to their learning and they had not found school marks sufficient speaks for itself. There is no doubt that the positive results of the project and the initial results of the long-term process triggered off by it had been achieved by communication: communication involving all participants of the process.

Radka Perclová

is the author of the first model of the European Language Portfolio in the Czech Republic designed for learners aged 8 to 15. She has piloted it successfully with teachers of English, German and French and co-ordinated the pilot project in the Czech Republic. She is currently finalising a new version of the European Language Portfolio for learners aged 11 to 15. (E-mail: rpercl@posel.com)

Jana Hindlsová
Prague (CZ)

Children's motivation from the Language Portfolio

Die Autorin diskutiert v.a. zwei Vorteile des Portfolios: Die Förderung von autonomen Lernprozessen und die Anregung der Kreativität der Lehrkräfte.

I am a teacher, teaching all subjects, including English, to 9 to 11 year-old children in the 4th and the 5th grade at a primary school. The pupils seem to be very interested in English classes and look forward to them. If their expectations are met, they can achieve good results. The best way to keep them enthusiastic is through positive motivation. Achieving this became easier

thanks to the use of the "Language Portfolio".

Many of my pupils realized the significance of language learning through experiencing life abroad. They saw the importance of being able to understand the signs in shops, fill in forms in hotels, introduce themselves, ask for directions and understand the answer.

These are the skills they can find in the "European Language Portfolio". Posters proved beneficial in helping to achieve them. I made five posters and hung them in the class. Each poster represented one of the five basic activities defined by the "Language Portfolio": listening, reading, spoken interaction (dialogues), spoken production (monologues) and writing. Each of the posters consisted of an enumeration of

the skills that the pupils should acquire during two years. There was a space left under each task on the poster. Each student who fulfilled the task could put his/her name there. Partial achievements were checked through practice. The class was, for example, changed into a "shopping centre" - one group of children became customers, the others were shop assistants. On another occasion a group of pupils wrote letters to their fellow students. Their friends guessed the writers. Then the groups swapped their roles and the whole task was repeated. Each writer had an enthusiastic reader.

Before the end of the 5th grade most of the pupils fulfilled all the tasks and achieved level A1. But some pupils struggled and did not succeed for some

time. They learned from other pupils who had been successful and who created competitions, quizzes and riddles for them to help them to practise what they had learned. During the two years using the “Language Portfolio” became an integral part of learning for all pupils. Consequently they were able to realize the benefits of learning through

this programme. Some of them also realized the possibilities of self-education. They sought further opportunities for language learning during their free time. At present the process of assessing the piloting phase of the programme has finished in the Czech Republic. However, our school continues to use the approach of the “European Language

Portfolio”. Not only because it activates the interest of the pupils, but also because it leads teachers to creative work.

Jana Hindlsová

is Head of a primary school in Prague and a teacher of English. She has been successfully piloting the ELP.

Milena Zbranková
Vsetín (CZ)

Selbstevaluation im frühen Fremdsprachenunterricht

The author points out the advantages of early language learning and especially of self assessment procedures.

Der frühe kommunikative Fremdsprachenunterricht soll das Kind zum Erlernen einer Fremdsprache motivieren und ihm eine Chance bieten, sich für fremde Kulturen zu öffnen und sich in der Welt zu orientieren.

Dabei merkt es Schritt für Schritt auch eigene Lernerfolge, die in bestimmten Zeitabschnitten erreicht werden. Diese Feststellung ist für die Schüler sehr stimulierend und ermöglicht ihnen Mitverantwortung und Selbstständigkeit, wodurch seine emotionale, kreative, soziale und kognitive Entwicklung gefördert wird. Der Lernfortschritt jedes Kindes sollte erst festgestellt und dann bewertet werden. Der Lehrer als Berater zeigt den Kindern ihre Erfolge und

Misserfolge auf und hilft ihnen weitere Lernziele selbst zu formulieren und zu planen. Die Schüler lernen, ihre eigene Leistung und jene der anderen einzuschätzen und mit anderen zusammenzuarbeiten.

Fehler dürfen nicht als ungenügende Leistung betrachtet werden. Sie sind vielmehr ein Schritt im Lernprozess. Viele Kinder haben heute Angst vor Fehlern und deshalb Hemmungen bei der Kommunikation. Sie sollten erst ihre Hemmungen abbauen, um ihre Meinungen äußern zu können. Sie können sich im Dialog orientieren, obwohl sie kleinere Fehler beim Sprechen machen. Der Lehrer sollte die Kommunikationsfähigkeiten fördern und die Entwicklung der Persönlichkeit immer vor Augen haben. Für die Festigung des Selbstbewusstseins und der Sicherheit im frühen Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass jedes Kind seine eigenen Sprachfähigkeiten sieht, d.h.: was man verstehen und äußern, wonach man fragen, wie man sich in verschiedenen kommunikativen Situationen mündlich und schriftlich orientieren kann.

Bei der Arbeit mit dem Sprachenport-

folio in einer Gruppe von 11-jährigen tschechischen Kindern sieht man, dass die Schüler schon nach mehr als einem Jahr viel besser ihre Lernfortschritte einschätzen können. Deutsch ist für sie nicht nur eines der Unterrichtsfächer, sondern ein Mittel der Kommunikation und der Verständigung. Ihre Evaluation ist nicht immer objektiv. Sie haben noch wenig Erfahrungen, aber ihre Aktivität und -Lust am Lernen korrigiert und entschuldigt manche Fehler. (Diese Anmerkungen basieren wesentlich auf den Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenunterricht - Goethe Institut, München, 1996)

Milena Zbranková

is a teacher of German in a primary and lower-secondary school where she has been piloting the ELP. She is designing the ELP for learners aged 8 to 11 as one of its co-authors.

Publicità

André Clément
Mende (F)

Portfolio européen des langues: pour une exploitation réussie

*Come coinvolgere genitori e allievi nel quadro dell'introduzione del Portfolio? Si tratta innanzitutto di creare in scuola un **atteggiamento di apertura** alle lingue e alle culture, e a questo scopo, decisiva è la presa di coscienza e la valorizzazione delle lingue e culture di origine degli allievi accolti nella scuola, favorendo una presenza concreta di queste lingue e culture. Sarà fondamentale l'impiego didattico di documenti linguistici e culturali forniti dagli allievi stessi. L'apprendimento della L2 deve contribuire a creare questo atteggiamento positivo. Condizione necessaria è pure l'atteggiamento positivo e attivo esercitato dai genitori nello stimolare l'apprendimento dei figli. In questo contesto, il Portfolio da un lato favorisce l'apertura e il contatto con le altre lingue, e fornisce gli strumenti per un'autovalutazione differenziata delle competenze.*

Le Portfolio européen des langues va être proposé au cours de l'année européenne des langues en 2001. Ayant participé à l'expérimentation du portfolio pour les enfants de l'école élémentaire pendant deux ans, nous essayerons dans cet article de définir quelques points importants à préciser aux différents acteurs concernés en vue d'une exploitation réussie du portfolio. A l'évidence, travailler avec le portfolio dans une classe a des implications au niveau de l'école mais également au niveau de la société. Nous évoquerons, d'abord, l'information à faire auprès des enseignants, mais également auprès des parents et pour terminer auprès des apprenants.

En ce qui concerne les enseignants, il paraît important que ce soit toute l'équipe pédagogique qui soit informée du projet. En effet, c'est **un état d'esprit** d'ouverture aux langues et aux cultures qui doit se créer dans l'école. Pour cela, des réunions d'informations doivent bien préciser quels sont les objectifs du portfolio, quels sont les moyens à mettre en oeuvre et quelle évaluation on pourra en faire. L'expérience montre que les enseignants s'impliquent bien davantage dans le projet si ces notions sont très clairement et très précisément définies au départ. Et ceci, avant que les parents et les apprenants soient informés du projet. Voici quelques éléments qui contribuent à créer un état d'esprit favorable à la mise en oeuvre du portfolio.

Le premier, qui existe parfois dans les classes mais n'est jamais bien clairement exprimé, concerne la prise en compte des langues et des cultures des apprenants accueillis dans l'école. Il est important de valoriser au niveau linguistique les diverses langues: par exemple, afficher dans les couloirs de

l'école ou dans les classes des expressions utilisées quotidiennement: bonjour, bienvenue, etc... A l'occasion d'anniversaires, de fêtes, il est possible de valoriser des pratiques culturelles différentes. Pour cela, il est possible d'inviter les parents à réaliser des recettes de cuisine, à apprendre des chansons, à réciter des poèmes, à dire des contes. Le portfolio doit permettre de mieux exploiter cette immense richesse.

Le second élément qui favorise un état d'esprit positif par rapport aux langues est la présence dans l'école d'une sensibilisation ou d'une initiation à une langue régionale ou une langue vivante étrangère. Cet enseignement doit permettre à l'apprenant une prise de conscience linguistique non seulement par rapport à la langue 2 mais également par rapport à la langue 1. Il permet à l'enfant de s'auto-évaluer et ceci reste un élément important pour travailler avec le portfolio. Les enseignants sont amenés à réfléchir sur le statut de la langue maternelle de leurs élèves. Est-ce une première langue, une langue ou une seconde langue?

Un troisième élément doit être pris en compte par les enseignants. Il s'agit de l'exploitation pédagogique des documents linguistiques et culturels, très variés, apportés par les apprenants. Cette masse d'informations riches et variées permet des exploitations disciplinaires ou/et transdisciplinaires. Au niveau linguistique, par exemple, la comparaison des langues peut être un excellent départ pour «jouer» avec celles-ci.

Cette attention particulière aux différentes langues et aux différentes cultures doit être favorisée et encouragée par l'équipe pédagogique.

Mais cette incitation ne peut aboutir sans l'aide des parents. Une réunion d'information préalable s'avère néces-

saire afin de bien préciser les tenants et les aboutissants du projet. L'expérience montre qu'une attitude positive et une collaboration efficace des parents sont des gages de réussite du projet.

L'attitude positive consiste à écouter son enfant lorsqu'il va évoquer le projet à la maison. Il faut indiquer aux parents que dès qu'ils auront l'occasion de rencontrer des écrits dans des langues différentes, il attirent l'attention de leurs enfants sur ceux-ci.

Sensibiliser également «la famille élargie» de l'apprenant au projet demeure une bonne chose. En effet, ceci peut déboucher sur un arbre linguistique de la famille.

Afin de ne pas décourager les parents, qui se disent souvent incompetents dans ce domaine, il est utile de préciser les quatre capacités linguistiques: comprendre, parler, lire, écrire. Ceci leur montre qu'ils ont parfois plus de compétences qu'ils ne le croient!

En ce qui concerne leur collaboration - question souvent posée lors des réunions (Que pouvons-nous faire pour aider notre enfant?) - plusieurs pistes sont possibles.

La recherche de documents **écrits** semble l'activité la plus facile. Par exemple, lorsque l'enfant fait des courses avec ses parents au supermarché, il peut repérer les différentes langues écrites sur les produits, au kiosque, sur des affiches. Le collectage d'écrits peut se faire lors de voyages de l'enfant et de ses parents ou de personnes proches ou extérieures à la famille. L'envoi de cartes postales peut également être un bon moyen de sensibilisation. Enfants et parents peuvent également utiliser les bibliothèques ou les centres documentaires pour lire des albums ou écouter des C.D. dans différentes langues.

L'exploitation des langues du point de vue de l'**oral** semble être plus malaisée pour les parents. En effet, soit ils sont

eux-même plurilingues et leur tâche s'en trouve facilitée, soit ils se disent incompetents et un sentiment de culpabilité naît très rapidement. Dans tous les cas, il paraît important de faire remarquer qu'il y a une grande différence entre être compétent dans une langue et avoir **une attitude positive** par rapport aux langues. Si l'apprenant, en écoutant la télévision ou en travaillant sur Internet ou en écoutant des CD, s'aperçoit seul ou avec l'aide d'un adulte que la langue utilisée et différente de sa langue maternelle, une partie du chemin est faite.

Les apprenants doivent être informés des objectifs du portfolio et des ses différentes composantes: le passeport, la bibliographie langagière, le dossier. Pour les plus jeunes, l'enseignant doit expliquer à l'apprenant comment entreprendre l'auto-évaluation. Si l'enfant est en contact ou apprend des langues vivantes, il est intéressant de commencer la "Bibliographie langagière". Le dossier est un excellent point d'ancrage pour travailler avec le portfolio. Ramener des documents divers dans différentes langues est très valorisant pour l'enfant. Ceci doit déboucher, avec l'aide du maître, à une classification qui permet d'approfondir les notions proposées par le Passeport.

Le Portfolio européen des langues, à la croisée de la société, de l'école et des langues doit permettre le contact avec d'autres cultures; montrer les compétences dans les différentes langues, et en guider leur apprentissage. Outil d'ouverture culturelle et d'autoévaluation linguistique, le portfolio doit contribuer à l'éducation du citoyen européen de demain.

André Clément

groupe de pilotage, stade 1 du PEL; conseiller pédagogique départemental en langue et culture régionales pour le département de la Lozère, Académie de Montpellier, France.
(E-mail: Andre.clement@wanadoo.fr)



Christine Tagliante
Sèvres (F)

Mon premier Portfolio des langues: Bilan pratique de l'expérimentation

Die Anpassung des ESP für die 6 bis 11jährigen Kinder erfolgte auf der Basis einer breiten Analyse der Bedürfnisse und Interessen dieser Altersklasse. "Mon premier Portfolio des langues" wurde zu einem Erfolg, weil in der Versuchsphase eine Überarbeitung der Struktur und der Anwendungskriterien vorgenommen werden konnte. Im Primarschulbereich wird stark auf die interkulturellen Erlebnisse eingegangen, wobei eher unübliche pädagogische Praktiken zum Zuge kommen. Das Instrument PEL ist farbig in der Form und spielerisch in der Anwendung. Der Referenzrahmen wurde konkreter und für Kinder verständlicher formuliert. Auch sind Rubriken eingefügt worden, die es den Kindern ermöglichen, ihre interkulturelle Erfahrungen und Kenntnisse aufzuzeigen.

L'expérimentation de "Mon premier Portfolio des langues", destiné aux enfants de 6 à 11 ans, a été pilotée par le CIEP¹. Plusieurs milliers d'enfants ont, pendant deux ans, environ une fois par trimestre, sorti de leur cartable "Mon premier portfolio des langues" et ont discuté, entre eux et avec leur enseignant, de sujets aussi sérieux que "l'interculturel" ou "les compétences langagières". Selon le souhait du ministre de l'Éducation nationale, "Mon premier Portfolio des langues" sera généralisé dans les classes en 2001, année européenne des langues.

Un pari gagné

Le pari que s'était donné le CIEP lors de la réalisation de "Mon premier portfolio des langues" est manifestement gagné: les enfants aiment leur portfolio (94 %) et aiment l'utiliser en classe (87 %).

Il a fallu pour cela trouver les mots qu'ils peuvent comprendre et trouver aussi le moyen de les intéresser à ces sujets austères. C'est ainsi que pour eux, le terme "interculturel" est devenu "Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures" et que le bilan sur les compétences langagières se fait, pour

chaque langue étrangère apprise ou connue, à l'aide de gommettes de couleur (une couleur par langue), à coller sur les cases de marelles.

Une histoire de couleurs

La maquette d'expérimentation déclinait un camaïeu de bleus, du bleu pâle au bleu vif. On dit que le bleu clair apaise, qu'il calme profondément... et que le bleu foncé est le symbole de la sagesse... Quoi qu'il en soit, les enfants n'ont apprécié ni d'être calmés ni d'être sages: certains d'entre eux ont fabriqué, avec leur enseignante, un portfolio vert, rouge et bleu sur fond jaune. Nous en avons tenu compte, et la nouvelle maquette comporte désormais quatre couleurs.²

Un objectif européen et un objectif pragmatique en classe

Pour le Conseil de l'Europe l'objectif du Portfolio européen des langues est très clair et très concret: les Portfolios doivent permettre de "promouvoir la citoyenneté démocratique européenne et favoriser la mobilité des citoyens en Europe, par la création d'un instrument destiné à enregistrer et à mettre en va-

Ce que les enfants en pensent

Une classe de CE1 (première année d'école primaire): "Le portfolio est bien. Nous en avons fait un pour les maths et le français."

Morgane (CE1): "Nous avons tous aimé le portfolio, nous avons répondu aux questions."

Cécile (CMI - 3ème année): "C'est dur à comprendre mais c'était bien!"

Nathan (CE1): "Les fiches d'auto-évaluation ont été assez faciles."

Cédric (CE1): "Le portfolio c'est très dur mais moi je sais le faire. Je l'ai emporté chez moi, mon père a compris."

Un élève italien: "Interessante, molto bello e divertente."

leur l'apprentissage des langues tout au long de la vie.”.

Pour les enseignants qui ont expérimenté “*Mon premier portfolio des langues*”, cette finalité est amplifiée par l'intérêt pédagogique réel et par des pratiques de classe qui sortent du cadre scolaire.

Comment se présente “*Mon premier portfolio des langues*”?

Comme tous les Portfolios européens des langues, il comporte 3 parties.

1. Un passeport

Dans “*Mon premier portfolio des langues*”, le passeport est réduit à sa plus simple expression, l'enfant n'ayant pas encore besoin de le montrer à un futur employeur! On peut y lire le nom de l'école, l'identité de l'élève, le nombre de langues apprises, la durée de l'apprentissage.

2. Une biographie langagière et interculturelle

• La biographie langagière: une nécessaire adaptation du référentiel à l'âge des apprenants

Pour “*Mon premier portfolio des langues*”, nous n'avons utilisé que les deux premiers niveaux du Cadre européen commun de référence (A1 et A2), considérant que dans un apprentissage de type scolaire, les enfants entre six et onze ans, ne peuvent guère dépasser le deuxième niveau.

Il a été nécessaire de réécrire en langage compréhensible par des enfants, les descriptifs des niveaux de compétences détaillés dans le référentiel du “*Cadre européen commun de référence*”. Après plusieurs essais infructueux car incompréhensibles par les enfants, nous³ avons décidé de traduire les descriptifs en tâches communicatives correspondant aux niveaux langagiers.

Dans cette version, “*l'interlocuteur*”

Un exemple de cette démarche pour la capacité “production orale”, Niveau 1:

1. Référentiel d'origine du “Cadre européen commun de référence”, niveau A1: PARLER

Je peux communiquer quelque chose de simple à condition que l'interlocuteur soit prêt à répéter ou à reformuler plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou qui correspondent à des besoins immédiats. Je peux répondre à ces mêmes questions. Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.

2. Adaptation CIEP, avant-dernière version, niveau A1: PARLER

Je peux parler un peu avec quelqu'un qui me parle lentement et qui répète quand je ne comprends pas. Je peux demander de répéter, demander “comment ça se dit”, poser des questions et répondre à des questions.

Je peux demander quelque chose, remercier.

Je peux dire qui je suis, saluer, dire comment je m'appelle, ce que je fais. Je peux utiliser des phrases simples pour parler des gens que je connais, de mes amis, de ma famille, de l'endroit où j'habite, de mes jeux.

est devenu “quelqu'un” ; nous avons ajouté “*Je peux demander de répéter*”, qu'il nous a semblé essentiel d'introduire au tout début de l'apprentissage. Nous avons supprimé “*simples*” dans des “questions et des réponses *simples*”, car il est difficile pour un enfant de savoir si une question ou une réponse est “simple” ou “complexe”... Mais, après différents entretiens avec des enfants, nous nous sommes rendu compte que ces phrases étaient encore trop abstraites.

Nous avons donc proposé une transformation radicale des descripteurs du Cadre, qui, tout en respectant les compétences à faire acquérir, sont reformulés en termes de tâches communicatives concrètes.

Le même travail a été réalisé pour chacun des niveaux des quatre capacités (production et réception orales et écrites).

Les interactions apparaissent également sous forme de tâches à accomplir:

- “Je lis et je parle”: *Je peux transmettre oralement le contenu d'un message écrit.*
- “Je lis et j'écris”: *Je peux répondre par écrit à une lettre ou à un courrier électronique.*
- “J'écoute et j'écris”: *Je peux noter par écrit un message oral.*
- “J'écoute et je parle”: *Je peux avoir une conversation au téléphone sur des sujets que je connais et qui m'intéressent.*

• La biographie interculturelle:

Dans “*Mon premier portfolio des langues*”, cette partie fait l'objet d'un traitement particulier. Deux pages intitulées “Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures”, proposent quatre rubriques qui vont permettre aux enfants de se rendre compte qu'ils connaissent beaucoup plus de choses sur les habitants des autres pays que ce qu'ils croient connaître. Chaque rubrique est déclinée en plusieurs proposi-

3. Version proposée pour le portfolio: QUAND JE PARLE, je peux...

- Répondre à des questions, dire qui je suis, dire que je ne comprends pas, demander de répéter
- Poser des questions, demander comment on dit, parler de l'endroit où j'habite, des gens que je connais
- Demander quelque chose ou demander de faire quelque chose, remercier

Ce que les enseignants en ont dit

- “Certains enfants ont pris conscience de l’origine étrangère de leurs grands parents, dont le ‘parler’ s’est trouvé revalorisé: ce n’est plus ‘Ma grand mère parle mal le français’, mais ‘ma grand mère parle en italien’.”
- “D’une manière générale, l’activité Portfolio a suscité dans la classe un renouveau d’enthousiasme. Les enfants se sentent responsabilisés dans leur travail, et valorisés de participer à une expérience au niveau européen.”
- “Au début, ils demandent de l’aide pour les ‘marelles’, puis, ils y prennent tout simplement plaisir.”
- “La partie qu’ils ont préféré? ‘Tout’ à 43 %, ‘Les marelles’ à 25 %, ‘Mes contacts avec d’autres cultures’ à 30 %. Ceux qui déclarent qu’ils n’aiment pas l’utiliser aiment néanmoins en avoir un!”

tions qui donnent lieu à des discussions entre élèves, sous la conduite de l’enseignant.

- “Ma famille et mes amis” traite de l’environnement familial et affectif. On y trouve des propositions comme “Nous avons des parents ou des amis qui sont étrangers” ou “Nous consommons des plats d’autres pays: couscous, paella, bortsch...”.
- “Je parle, je comprends, je connais...”, porte sur les ressources propres de l’enfant. Des propositions telles que “Je parle...” telle langue avec ma grand-mère, mais telle autre avec le mari de ma sœur, ou “Je peux reconnaître d’autres écritures” y figurent.
- “Mes goûts” comporte des items variés, comme “J’aime des jeux, des films, de la musique, des sports qui viennent d’autres pays”.

- “Mes voyages et mes échanges” permettent de prendre en compte les correspondances scolaires ou non, les courriers électroniques, les séjours à l’étranger.

3. Un dossier

Il est organisé en pochettes permettant de garder des documents, suivant les quatre domaines de la sensibilisation à l’interculturel. Au cours de l’expérimentation, les dossiers croulaient sous les documents que les enfants voulaient y garder: photos, cartes postales, dessins, découpages,...

L’aspect ludique de “Mon premier portfolio des langues”

Nous avons travaillé, dès le début du projet, avec une graphiste. Cela nous a permis d’élaborer les contenus en fon-

tion de l’aspect ludique final du portfolio, qui ressemble à un jeu de société.

Les compétences langagières sont présentées sous la forme de quatre marelles, chacune partant en diagonale d’un des coins d’un plateau et aboutissant au centre du plateau, à une cible. L’enfant peut ainsi visualiser la progression de son apprentissage, qui, comme dans une marelle, va de “la Terre” - A1 - au “Ciel” - A2 -. Comme dans une marelle également, il peut sauter d’une case à l’autre en collant une gommette de couleur en face d’une case lorsque la compétence est maîtrisée.

Notes

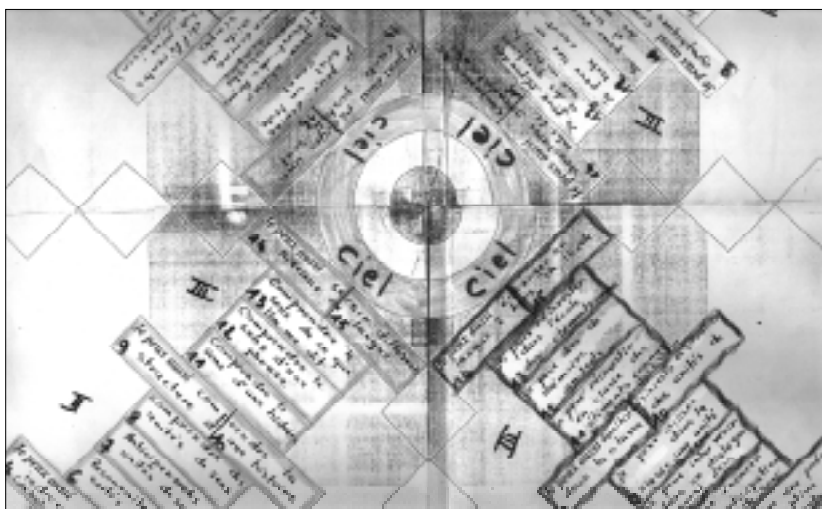
¹ CIEP (Centre International d’Etudes Pédagogiques), 1 avenue Léon Journault, F- 92318 Sèvres Cedex.

² Portfolio européen des langues “Mon premier portfolio”, ed. Didier, 2001, Paris.

³ “Nous”: l’équipe du CIEP qui, sous la direction de Francis Debyser, a réalisé “Mon premier portfolio des langues”.

Christine Tagliante

Responsable de l’Unité Evaluation et Certification CIEP, Sèvres.
(E-mail: tagliante@ciep.fr)



Catherine Pétilion
Torino (I)

An der Primarschule im Piemont, wo Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch unterrichtet wird, wurde das ESP eingeführt. Auf der Basis einer breiten Reflexion über die Leistungsbeurteilung und die Selbstbeurteilung mit den Lehrkräften wurde eine italienische Version des Portfolios für Kinder entwickelt. Anpassungen fanden sowohl in der Aufmachung als auch im Bereich der Deskriptoren statt. Die Erprobung in einer beschränkten Anzahl von Primarschulklassen erlaubte eine intensive Auseinandersetzung mit den Lehrkräften und zeigte, dass eine Ausweitung auf die Sekundarstufe I als realistisch erscheinen.

Portfolio: istruzioni per l'uso

Premessa

In Italia, nell'ambito del "Progetto Lingue 2000", sono state lanciate numerose iniziative riguardanti le lingue straniere. Per quanto concerne la scuola dell'infanzia, i nuovi indirizzi ministeriali attribuiscono alle scuole il compito di elaborare modelli di ricerca coniugata con la sperimentazione sul campo. L'individuazione delle forme e delle strategie più idonee ed efficaci di valutazione degli apprendimenti sotto il profilo non soltanto degli esiti, ma anche e soprattutto dei processi mentali che ne sono alla base, rappresenta uno degli assi di ricerca più significativi attivati dal Provveditorato agli Studi di Torino.

L'introduzione del Portfolio Linguistico parte dal presupposto secondo il quale non può esservi valutazione efficace se avulsa dalla capacità di autovalutazione delle competenze e delle abilità connesse ad ogni percorso formativo ed educativo.

La scelta della sperimentazione del Portfolio si fonda prioritariamente sul rilievo pedagogico che esso assume in una fase determinante della crescita e del percorso scolastico.

La capacità da parte dell'alunno di autovalutarsi in rapporto ad un "prima" temporale più che non in rapporto agli altri, di esplorare obiettivamente le proprie capacità ed i propri limiti, di misurarsi con gli ostacoli che incontra nel corso di un itinerario formativo, di costruire in modo realistico quell'autovalutazione che si pone alla base dell'esistenza in generale, sono obiettivi capaci di produrre motivazioni forti e non effimere, adattabili a qualsiasi soggetto in fase di apprendimento, appartenente a contesti socio-culturali di ogni genere.

La formazione degli insegnanti

Nell'ambito della formazione dei tutor

di lingua della scuola elementare della Provincia di Torino, sono stata incaricata di intervenire sul tema della valutazione, che ho deciso di affrontare dal punto di vista dell'autovalutazione con l'ausilio del Portfolio.

Durante le prime sei ore di formazione, ho presentato ai docenti il Quadro Europeo Comune di Riferimento ed esplicitato i descrittori di competenze. Prendendo le mosse dal modello svizzero di Portfolio per adulti, gli insegnanti hanno sperimentato le modalità dell'autovalutazione, applicandole a se stessi. Ne è seguita una riflessione sulla possibilità di trasferire questo principio agli alunni della scuola elementare. Infine è stato presentato il modello francese di Portfolio per bambini.

L'elaborazione della versione italiana del Portfolio

La formazione è proseguita attraverso l'elaborazione di una prima versione italiana del Portfolio per bambini. Si è deciso di ispirarsi al modello francese, in quanto la sua concezione grafica, che rimanda al gioco "della settimana", offriva il vantaggio di visualizzare, in forma ludica, la progressione delle competenze comunicative del bambino, ma anche di rendere conto dei progressi già compiuti e di quelli che occorre ancora compiere per conseguire l'obiettivo del "livello soglia".

Gli insegnanti hanno lavorato in gruppo durante una decina di ore all'elaborazione di un Portfolio Linguistico in lingua italiana. Sin dall'inizio era chiaro che tale Portfolio non dovesse essere una traduzione del modello francese, bensì un adattamento ed una revisione dei testi in rapporto non solo al contesto scolastico ed educativo italiano, ma anche alla società nella quale i bambini vivono. Nello stesso modo il libretto di istruzioni è stato interamente discusso

e rielaborato.

Ogni gruppo ha riflettuto su una parte del Portfolio:

- uno per la pagina di copertina e il passaporto;
- due per le pagine dedicate alle esperienze ed alle conoscenze interculturali;
- uno per ogni abilità: ascolto, parlato, lettura e scrittura;
- uno per ogni interazione di abilità: ascolto-parlato, parlato-lettura, lettura-scrittura, scrittura-ascolto.

I gruppi che lavoravano sulle capacità dovevano redigere i descrittori di competenze. Per far ciò, avevano a loro disposizione i descrittori dei livelli delle competenze articolate nel Quadro Europeo Comune di Riferimento e l'adattamento francese di questi testi tradotti in compiti comunicativi. La consegna del lavoro consisteva nel comporre dei testi comprensibili per i bambini, pur rispettando le scale di livello del Consiglio d'Europa e pur tenendo conto dei programmi d'insegnamento. Ogni gruppo ha successivamente presentato il suo lavoro alla valutazione degli insegnanti riuniti e ciò ha consentito un ulteriore miglioramento degli enunciati.

Infine, dopo aver limato i descrittori di competenze, altri gruppi sono stati formati per elaborare le schede di autovalutazione corrispondenti al livello introduttivo (A1). Tali schede sono state altresì poste in discussione dall'insieme dei docenti.

Al termine della formazione, il Provveditore ha deciso di dar corso ad una sperimentazione di questo Portfolio presso 48 classi, il che rappresenta circa 900 alunni frequentanti in grande maggioranza il terzo anno di scuola elementare e che studiano l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo e, in casi eccezionali, due lingue.

Gli insegnanti hanno allora presentato il Portfolio ai loro colleghi ed ai genitori degli alunni al fine di coinvolgerli nella sperimentazione.

In qualità di coordinatrice tecnica del

progetto, ho seguito regolarmente i docenti, dedicando loro una riunione mensile di lavoro e di concertazione, al fine di accertare la correttezza dello svolgersi delle diverse tappe di presentazione del Portfolio. Questo ritmo "ravvicinato" ha consentito di rassicurare gli insegnanti e di rispondere ai numerosi quesiti che sono stati posti dopo l'introduzione del Portfolio nelle classi ed in seguito alle prime reazioni dei bambini.

Man mano che procedeva la sperimentazione, incontravo gli insegnanti e discutevo con loro delle modifiche da portare agli enunciati delle schede di autovalutazione per renderle più comprensibili ai bambini. Inoltre le procedure per l'uso del Portfolio si sono progressivamente perfezionate prendendo spunto dai suggerimenti degli insegnanti sperimentatori. Infine l'équipe dei docenti ha elaborato le schede di autovalutazione per i livelli A2 e B1 seguendo la precedente procedura di lavoro: prima in piccoli gruppi e poi in un confronto finale in presenza di tutti. Il lavoro non è ancora completato poiché mancano le schede relative agli altri tre livelli: B2, C1 e C2. Queste schede sono utili in quanto occorre prevedere la continuità dell'utilizzo del Portfolio durante la scuola media.

Nella Provincia di Torino alcuni gruppi di lavoro hanno avviato una riflessione sulle iniziative di informazione e di formazione da attivare, affinché la sperimentazione in atto nella scuola elementare possa essere estesa alla scuola media. Infatti è importante che i bambini, allorché approderanno al nuovo ordine di scuola, possano continuare ad utilizzare il loro Portfolio.

Catherine Pétilion

nella sperimentazione del Portfolio linguistico per i bambini della scuola elementare, è la formatrice degli insegnanti italiani e la coordinatrice della sperimentazione sul territorio della Provincia di Torino. È pure vicedirettrice e attachée de Coopération pour le français, al Centre Culturel Français di Torino. (E-mail: catherine.petillon@france-italia.it)

Gábor Boldizsár
Budapest (H)

Politique de l'enseignement des langues en Hongrie

In order to achieve efficient language teaching, the new secondary school programme framework, which aims at B2 levels for the first L2 and B1 for the second, provides for concrete financial help for those schools which offer less taught languages or special teaching (number of hours, class size, subjects taught in the target language, etc.). The ELP, "motivating and useful tools", should also be generally introduced.

L'état actuel de l'enseignement scolaire des langues - ses conditions, sa qualité, les demandes des parents, de la société et de l'économie, la proportion entre les langues apprises, etc. - crée une problématique complexe. En 1999, le Ministère de l'éducation a adopté une stratégie qui dans l'intervalle de quelques années devra aboutir à un enseignement des langues efficace. Je présente, ci-dessous, les éléments les plus importants de cette stratégie.

Les objectifs de l'apprentissage des langues dans l'enseignement public

Dans tous les types de l'enseignement secondaire (élèves de 14 à 18 ans) il faut assurer l'apprentissage de deux langues vivantes.

À la fin de leurs études secondaires les élèves devraient atteindre le niveau B2 pour la première langue et le niveau B1 pour la deuxième.

Pour répondre aux besoins de la société

et de l'économie, les écoles devront offrir un choix équilibré de différentes langues.

Les conditions nécessaires

Par l'intermédiaire du programme cadre il faut assurer la continuité de l'apprentissage aux différents niveaux de l'enseignement. Le programme cadre entre en vigueur à partir de l'année scolaire 2001-2002.

L'enseignement de la première langue est obligatoire à partir de la quatrième année scolaire. L'enseignement précoce peut être autorisé localement si les conditions nécessaires - p.ex. enseignant formé pour ce groupe d'âge, méthode adéquate - sont données.

L'enseignement de la deuxième langue entre obligatoirement dans le programme à la neuvième année scolaire. Pour atteindre les niveau B2 (première langue) ou B1 (deuxième langue), le programme cadre assure trois cours hebdomadaires par langue.

Des conditions financières spéciales seront à la dispositions des écoles qui

- offrent et enseignent des langues moins enseignée,
- offrent au moins quatre cours hebdomadaires,
- enseignent les langues en groupes n'augmentant pas 18 élèves.

(Ces suppléments financiers augmenteront de 20 % la normative budgétaire par élève assuré dans le budget national.)

Enseignement des disciplines ou des modules en langue cible

L'enseignement bilingue dans une quarantaine de lycées hongrois connaît un succès énorme. Ces sections bilingues existent en allemand, en anglais, en espagnol, en français, en italien et en

russe. Dans ces sections plusieurs disciplines - mathématiques, histoire, géographie, biologie, physique - sont enseignés en langue cible. En outre les écoles des minorités offrent d'autres possibilités de bilinguisme.

La stratégie de l'enseignement des langues vise, d'une part, à augmenter le nombre de ces sections bilingues et suggère, d'autre part, aux écoles d'enseigner à partir de la dixième année scolaire - donc après environ 800-850 leçons de la première langue - quelques disciplines ou des modules de ces disciplines en langue cible. A cette fin la formation initiale et continue des enseignants non-spécialisés en langues comprendra des modules de perfectionnement des compétences linguistiques.

La place du Portfolio Européen de Langues dans la stratégie de l'enseignement des langues

La conception de la stratégie de l'enseignement des langues a été soumise au ministre à la fin de 1999; on y proposait de continuer les expérimentations du PEL.

Après les résultats encourageants de cette période expérimentale nous proposons au ministre d'introduire le PEL dans l'enseignement public à différents niveaux et à différentes étapes.

Ceux qui ont déjà travaillé avec le PEL - aussi bien les élèves que leurs enseignants - sont persuadés que le PEL est un "outil" motivant et utile.

Dans les articles suivants vous en trouverez des détails.

Gábor Boldizsár

Conseiller Général d'Administration, Département des Affaires européennes et des Relations Internationales, Ministère de l'Education, Budapest. (E-mail: cdcc@om.gov.hu)

Piroska Gyöngyösi
Iréen Majercsik Tóthné
Lucfalva (H)

Experiences in Hungary with the ELP in a minority language

L'articolo mette in evidenza i vantaggi del PEL per la promozione di una lingua minoritaria sia nella scuola sia fra i membri della comunità linguistica in generale. Le autrici sottolineano come il PEL possa contribuire a risvegliare una cultura linguistica.

Our primary school joined in the piloting with the European Language Portfolio in spring 1998 as a primary school, teaching Slovak language. It must be admitted that we had some reserves at the beginning as our school is a small village school where the children are of average ability and lots of them come from families having difficulties. At the same time piloting with the portfolio seemed to provide for us an opportunity to turn the limelight on learning Slovak and to give it wider perspectives.

Let us briefly introduce ourselves. Our village lies on the north of Hungary, near Salgótarján. The mother tongue of the majority of the 640 inhabitants is Slovak. Our ancestors settled here nearly 300 years ago and their language and culture have been preserved ever since. Our school teaches Slovak in 4 hours a week at each level.

The children involved were 13 and 14 year old 7th and 8th form pupils having already acquired a certain knowledge of Slovak before the beginning of the piloting.

The introduction of the portfolio into their daily routine revealed to them how much they had already known in Slovak. It changed their attitude to language learning in a positive way as self assessment resulted in a feeling of success for them right at the beginning. They apparently started learning the language in a more conscious manner and with much more application. They were more willing to work with the language, they became interested in writing letters in Slovak and some of them took delight in gathering language learning documents (postcards, chocolate paper, leaflets, etc.) in their dossier.

First the parents seemed to be a bit reluctant about joining in the piloting with the portfolio. They had several questions like:

- What is piloting with the portfolio – and the portfolio itself – good for?
- Who will benefit from it?
- What should be put into the dossier?
- Does it mean extra work for the pupil and his/her parents?
- Isn't it too complicated for a pupil to keep a portfolio?
- Who will assess the pupil's progress in language learning and how will he/she do it?
- Will the portfolio influence the pupil's marks? Will the pupil's school report be better or worse with the portfolio?
- Will the pupils get special "portfolio" marks?
- Will the pupils have more Slovak lessons a week?
Is it something like a language exam certificate?

Within a few months the answers to most of the questions became evident from our practice. It became clear for parents and pupils that self-assessment and parallel teacher's assessment were

independent from grading and even if it meant extra work in a way, it was only for the pupils' benefit. We were surprised to see how working with the portfolio had mobilized parents and grandparents. In fact, in most of the families parents or grandparents still speak the language, so they can keep an eye on the child's progress. They put more emphasis on using the language at home and they started speaking Slovak to their children and grandchildren in every day situations. Parents realized that they could *de facto* help their children and the school in the language learning process and they also became aware of the fact that their native language meant a hidden treasure that could be exploited in Central-Europe.

To sum up, we can say that our village (pupils, school, teachers and parents) are happy to participate in the portfolio programme. Although the colleagues directly involved in using the portfolio with the pupils in their classes have done a lot of extra work, they have gained a great deal of extremely useful new experience and their approach to evaluation has grown much richer.

The European Language Portfolio is certainly different from a language exam certificate. In a way, we think that it is even more useful as it gives a more detailed picture of the learner's knowledge of the language by covering the whole range of activities and aspects relative to learning and using a language. It is an efficient tool for self – assessment and self – checking and it helps to become autonomous and conscious in language learning.

Piroska Gyöngyösi
Iréen Majercsik Tóthné
Slovak teachers in Lucfalva.

Tema

Zsuzsanna Dembrovszky
Salgòtarjàn (H)

Se connaître, se présenter et s'ouvrir aux autres

Un cours de Portfolio au lycée de Salgòtarjàn

The author presents a concrete work plan (with the ELP once a month) for a project leading to an encounter with classes from other countries and stresses how much this tool helps and motivates the pupils to “participate actively and effectively in the learning process”. The pedagogic project — to describe oneself, know oneself and introduce oneself in the partner’s language — is full of research and in-depth studies in terms of language acquisition and “general” knowledge of the language learners; the later phases are, of course, collected in the Dossier.

Notre lycée participe dès le début, depuis deux ans et demi à l'expérimentation hongroise du Portfolio Européen des Langues.

A l'heure actuelle cette expérimentation se déroule dans 5 années scolaires (7e, 8e, 9e, 10e, 12e), en 9 classes (2 classes d'allemand, 7 classes de français). En général, nous travaillons avec le Portfolio une fois par mois. Les apprenants comme leurs parents apprécient beaucoup sa double fonction: pédagogique et informative. Le PEL aide et motive les élèves à participer activement et efficacement au processus d'apprentissage, à développer leur autonomie et à faire état de leurs compétences linguistiques et interculturelles. Il les aide à évaluer eux-mêmes leur niveau de langue en se basant sur le Cadre européen commun.

Mes élèves préfèrent les parties: la Biographie langagière et le Dossier linguistique, surtout les feuilles d'auto-évaluation. Les expériences interculturelles tout comme les connaissances de langue apparaissent dans cette documentation suivie et systématisée.

Un séminaire international des pays européens participant au pilotage du PEL a eu lieu à Budapest du 6 au 9 octobre 1999. A cette occasion Monsieur Rolf Schärer, rapporteur général du pilotage et Madame Zsuzsa Darabos, coordonnatrice nationale de l'expérimentation hongroise se sont rendus à notre lycée pour rencontrer les élèves et voir un cours de Portfolio. La classe concernée était la classe 8eC (actuellement 9eC). Il s'agissait des élèves de 14 ans.

De la classe choisie

La classe suivant la formation de 6 ans au lycée a commencé cette expérimentation en 7e année, en septembre 1998. Toute la classe (27 élèves) apprend l'anglais comme première langue étrangère en 4 cours par semaine, niveau: faux-débutant, moyen et le français comme deuxième langue étrangère en 3 cours par semaine, niveau: débutant. Après un an d'apprentissage du français, la plupart des élèves ont atteint le niveau A1 en toutes les compétences linguistiques. Moi, je suis le professeur principal de cette classe à laquelle j'enseigne le français et l'histoire. Dans deux ans, cette classe aura la possibilité de participer à un échange franco-hongrois avec les élèves du Lycée Xavier Marmier de Pontarlier.

Du cours de Portfolio

Préparatifs

Après un an d'apprentissage du français nous nous sommes mis à préparer un échange d'élèves imaginaire dans l'espoir de trouver une classe jumelée aussi participant aussi à l'expérimentation du PEL. A l'aide de la langue française les élèves se présentent et présentent leur pays, leur civilisation et culture, posent des questions, rédigent des questionnaires à leurs correspondants pour mieux connaître le pays, la civilisation, les traditions de celui-ci. Le PEL a pour but non seulement l'apprentissage linguistique et interculturel, mais aussi la communication internationale, la compréhension mutuelle, la tolérance, le respect de la diversité culturelle.

Les élèves ont travaillé en groupes après

avoir choisi un des **4 thèmes** ci-dessous:

Moi (7 élèves)

Présentation: état civil, carte d'identité, questionnaire, goûts, projets personnels, amis, loisirs.

Nous (7 élèves)

Présentation: notre classe, notre lycée, notre ville, notre département, région, notre pays.

Famille (6 élèves)

Présentation: membres de la famille, notre quartier, notre logement, nos repas, fêtes familiales.

Hobby (7 élèves)

Présentation: lecture, musique, sports, informatique, collections, excursions, cinéma, théâtre, TV, radio, arts, musées.

Après avoir élaboré un de ces 4 thèmes, les groupes changent de thème, ainsi chaque groupe élaborera chaque thème. Le groupe **nous** élargit, enrichit continuellement ce sujet. Au fur et à mesure que les élèves améliorent leur français, ils seront capables de mieux en mieux aborder un thème. Nous mettons les travaux, les documents dans le Dossier, si leur format le permet.

Le travail en groupes a été précédé de nombreux petits exercices lexicaux permettant de repasser le vocabulaire de base de ces thèmes, ainsi que du travail de recherche individuel se portant sur un sujet particulier. On a préparé même un jeu de l'oie avec les sujets de l'expression orale du niveau A1.

Le déroulement du cours

1. Le groupe moi

La présentation s'est faite de plusieurs manières selon le choix, les idées des élèves:

- à partir d'une photo de famille;
- fabrication d'une carte d'identité: état civil, passe-temps favoris;
- questionnaire pour trouver un(e)

- correspondant(e);
- rédaction d'une lettre de présentation;
- la présentation de ses amis, de sa chambre;
- comment je suis, qu'est-ce que j'aime, je voudrais?
- questions pour une future classe de Portfolio jumelée.

2. Le groupe nous

Le milieu à présenter s'élargit progressivement et continuellement.

La présentation de **notre classe:**

- un père a fait une photo de la classe et de notre salle de classe pour pouvoir les présenter;
- points communs en classe: qui est doué et dans quelle discipline;
- l'histoire de la classe racontée en photo-romans;
- avec les verbes: qu'est-ce que nous apprenons, connaissons, avons, faisons ensemble?
- notre emploi du temps, nos vacances scolaires;
- création d'un site de classe sur Internet.

La présentation de **notre lycée** (Bolyai János Gimnázium):

- photos, dessins;
- qui était János Bolyai?
- où se trouve notre lycée? (situer dans l'espace);
- le bâtiment, les classes, l'enseignement, les sports, les arts, les ateliers.

La présentation de **notre ville:**

- où se trouve-t-elle en Hongrie? (situer sur une carte);
- les curiosités du centre-ville;
- les monuments à visiter dans la ville de Salgótarján et dans ses environs (photos commentées).

La présentation de **notre département, région:**

- villes principales avec leurs monuments à voir;
- l'art populaire très célèbre de cette région.

La présentation de **notre pays, de la Hongrie:**

- notre situation géographique en Europe (avec une carte illustrée, le drapeau tricolore);
- nos pays limitrophes;
- les langues parlées;
- villes, régions à visiter;
- nos fêtes et traditions;
- l'art culinaire hongrois;
- nos savants, artistes, champions olympiques;
- questions pour la future classe jumelée sur son pays.

Ce thème va encore s'enrichir par l'histoire, l'économie, la société, la protection de l'environnement etc, les sujets à aborder.

3. Le groupe famille

Il est intéressant que ce sont les élèves venant des familles nombreuses (avec 10, 4, 3 enfants) qui aient choisi ce thème.

La présentation de la **famille** s'est faite de manière différente:

- arbre généalogique (dessin et commentaire avec des expressions de la possession);
- fiches d'état civil;
- sous forme de photo-roman, de rédaction;
- nos goûts;
- jours quotidiens, week-end, fêtes familiales.

La présentation du **lieu où nous habitons:**

- notre quartier, rue, logement (avec photos, dessins, descriptions).

Les repas en famille, **nos repas** préférés.

4. Le groupe hobby

Lecture

- mon livre, héros, écrivain, poète préférés.

Musique

- quelle(s) musique(s) je préfère?
- mon compositeur, groupe, chanteur,

Ce schéma

- représente trois triangles importants qui fonctionnent déjà:
 - professeurs de langues - équipe de pilotage - ministère,
 - professeurs de langues - collègues - chefs d'établissements,
 - professeurs de langues - élèves - parents;
- laisse la possibilité d'en faire fonctionner d'autres, pendant la phase d'implantation.

Le triangle professeurs de langues - équipe de pilotage - ministère

a permis le mieux finaliser la conception et la mise en oeuvre des deux portfolios proposés. Il a établi les outils et les conditions nécessaires à l'implantation des portfolios et a proposé un calendrier pour sa réalisation. Il pourra être en quelque sorte la garantie du suivi du processus.

Le triangle professeurs de langues - collègues - chefs d'établissement

offre le cadre du bon fonctionnement des portfolios. Il peut harmoniser toutes les conditions nécessaires, signaler les éventuelles difficultés et y porter même des solutions adéquates. Il pourra avoir un rôle dans l'invention et de la propagation de bons exemples. Il encouragera un dialogue novateur entre

- professeurs de différentes langues,
- professeurs de différents types d'établissements,
- les établissements,
- les établissements et les responsables éducatifs,
- les établissements scolaires et les représentants de la vie professionnelle.

Le triangle professeurs de langues - élèves - parents

offre une nouvelle manière de communiquer l'enseignement / apprentissage des langues. Pour illustrer cet aspect primordial nous tentons de généraliser



la démarche que nous avons suivie pour créer ce dernier triangle.

- Quand le professeur présente et commente le portfolio aux élèves il définit les objectifs de son enseignement, montre les différents domaines de l'apprentissage, aide à découvrir les manières d'apprentissage et rend clairs les critères de progrès. Il distingue également ce qui se fait en classe et ce qui se fait en dehors de la classe.
- Quand l'élève présente et commente le portfolio à ses parents il explique ce qu'il fait et ce que l'on lui demande de faire en classe, il peut illustrer le progrès qu'il fait, il peut mieux formuler ce qu'il aimerait faire et demander leur aide.
- Quand il transmet la lettre d'invitation rédigée par son professeur (et éventuellement son chef d'établissement) il prête également son portfolio à ses parents leur confiant ainsi la possibilité de partager avec eux par exemple ses expériences.
- Quand le professeur de langue rencontre, à la suite de son invitation, les parents et discute avec eux il peut clarifier encore une fois l'utilité d'un

portfolio et s'engage en quelque sorte de collaborer aussi bien avec eux qu'avec les élèves.

En espérant que cette brève contribution a donné quelques idées de ce que nous avons fait et ce que nous comptons faire en Hongrie, nous offrons notre participation à d'autres triangles. Il est trop tôt pour établir un bilan, mais il est à signaler que les échos que nous avons eu surtout de la part des élèves et des parents sont très rassurants pour les collègues. Merci à la rédaction de *Babylonia* de nous permettre de partager notre conviction de réussite du Portfolio Européen des Langues avec vous.

Zsuzsa Darabos

coordinatrice nationale.
(E-mail: mail@okzsi.hu)

Barbara Lazenby Simpson
David Little
Dublin (IRL)

Using the ELP in English language programmes for immigrants to Ireland

Der Artikel berichtet über Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in zwei Typen von Programmen zur Eingliederung von Flüchtlingen in Irland. In Vorbereitungskursen auf die Arbeitswelt diente das ESP ausländischen Erwachsenen zur Klärung ihrer sprachlichen Identität, um den Lernprozess zu individualisieren und um ihre Fähigkeiten in Englisch für die zukünftigen Arbeitgeber klar auszuweisen. Das ESP hat diese Kurse wesentliche Bereicherung. Die Lernenden mussten jedoch angeleitet und unterstützt werden. Zwei besondere ESP Modelle für zugewanderte Primar- und Mittelstufenschüler werden zur Zeit in Irland evaluiert.

Introduction

This article reports on two projects of the Refugee Language Support Unit (RLSU), Ireland, in which the European Language Portfolio (ELP) plays a central role. The RLSU was established in 1999 by the Department of Education and Science under the aegis of the Centre for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin. Its primary responsibility is to co-ordinate the provision of English language training for adult refugees admitted to Ireland. Latterly it has also undertaken to provide support for teachers in primary and post-primary schools whose job is to teach English as a second language to increasing numbers of non-English-speaking pupils (mostly the children of refugees, asylum seekers and migrant workers).

Pre-vocational English language courses for adult refugees

In 1998 the Centre for Language and Communication Studies developed a version of the ELP for use with university students. Since 1999 the same ELP has been used with adult refugees who are taking the pre-vocational English courses developed by the RLSU in collaboration with FÁS, the national vocational training authority. In these courses the ELP serves three important functions. First, completing and reflecting on the language passport helps many refugees to come to terms with their linguistic identity for the first time. In particular, it helps them to understand that proficiency in languages other than English can enhance their career prospects in Ireland: especially in a buoyant

economy, the ability to communicate in languages that are not part of the Irish school curriculum, for example Arabic or Russian, is a highly valued asset. Secondly, the ELP helps to individualize the learning process and in this way supports a pedagogical approach that emphasizes individual responsibility – for learning English, selecting an appropriate vocational training programme, and finding a job. Learners record short-term learning targets and evaluate learning progress in the language biography, while the dossier typically contains a learner's curriculum vitae, samples of his or her work, letters and other documents that refer to specific areas of employment, specialized terminology and structures, and learning supports such as personal glossaries.

Thirdly, the ELP provides evidence of refugees' proficiency in English. FÁS Placement Officers (responsible for recommending refugees for interview, both for admission to training programmes and for jobs) have reported that the ELP provides a rounded view of the owner's capabilities. They consider this important because, in the absence of evidence to the contrary, it is all too easy for non-native speakers to be perceived negatively in comparison to native speakers. Refugees are encouraged to take their ELP with them to job interviews, and this again helps them to overcome prejudice against non-native speakers. More than one interviewer has expressed surprise that refugees are able to do so much in English.

There is no doubt that the ELP adds significant value to these pre-vocational English language courses, providing

significant learning support and at the same time helping learners to display their English language proficiency to best advantage.

Learning English as a second language in Irish primary and post-primary schools

Prior to launching its support programme for primary and post-primary teachers of English as a second language, the RLSU developed two sets of English language proficiency benchmarks. Based on the first three of the six proficiency levels elaborated in the Common European Framework (Breakthrough, Waystage, and Threshold), the benchmarks describe the listening, reading, speaking and writing skills that non-English-speaking pupils need to develop in order to cope with the demands of the primary and post-primary

curricula. Expressed as “can do” statements, they are used to assess individual pupils’ level of proficiency at entry, plot an appropriate learning path for them, and in due course assess their progress.

Two versions of the ELP have been developed for non-English-speaking pupils, one for primary and the other for post-primary level. A simple language passport allows pupils to record their existing knowledge of languages, while the language biography mirrors the learning tasks inherent in the benchmarks as a series of thematically organized “can do” statements. These allow pupils to record and reflect on their progress, and at the same time to show other teachers and their parents what they can do in English. Pupils keep samples of their work in the dossier, including learning activities specially developed on the basis of the benchmarks and the language biography. One

of our principal aims is to integrate non-English-speaking pupils in the mainstream as quickly as possible. Thus modules entitled *Myself, Our School,* and *The Local and Wider Community* appear early in the benchmarks, the check-lists in the biography, and the activities developed specially for the dossier. In primary and post-primary schools no less than in the pre-vocational sector, the ELP helps to individualize the learning process. Because it encourages reflective learning and the growth of learner autonomy, it helps pupils to develop skills that they can transfer to the learning of other school subjects.

Clearly, the principal function of these two versions of the ELP is pedagogical. Because they are sharply focussed on the needs of the primary and post-primary curricula, both versions provide a clearly structured framework for the design and delivery of language support. Since this project was launched in the summer of 2000, workshops have been held in different parts of Ireland to introduce teachers to the benchmarks and the ELP and to explore how best to use both instruments with their pupils. At the time of writing (January 2001) the primary ELP has been distributed to some 1700 pupils around Ireland and the post-primary ELP to some 700 pupils. A teacher’s handbook explains the rationale behind the different sections of the ELP and how they should be used.

**Barbara Lazenby Simpson
David Little**

joint co-ordinators of the Irish ELP project.
Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin.
(E-mail: dlittle@tcd.ie, bsimpson@tcd.ie)



Joke Alkema
Jelle Kaldewaij
Jan van Tartwijk
Utrecht (NL)

Die Ergebnisse im niederländischen Portfolioprojekt sind nicht so positiv. Schüler und Lehrer glauben nicht, dass das Portfolio einen günstigen Einfluss auf das Lernen hat. Die pädagogische Funktion des Portfolios sollte in der Weiterbildung verstärkt berücksichtigt werden.

The Dutch Pilot

Compared with the pilots in other European countries, a relatively large number of schools, teachers and learners are involved in the Dutch pilot of the European Language Portfolio (ELP) project: 55 schools and other educational institutions, about 120 teachers and almost 4500 learners. Only the Swiss pilot is larger. The Dutch pilot consists of seven subprojects. School types and levels differ in each of these projects. Furthermore, each sub-project focuses on a specific aspect of language learning, such as language learning outside school in the border regions, early language learning in primary education and recognition of language skills of learners, the National Bureau for Modern Foreign Languages (Nab/MVT) coordinates the entire pilot and teachers whose native language is not Dutch.

The Dutch version of the European Language Portfolio model consists of a language biography in which the learner can describe his or her experience, certificates etc with modern languages, a checklist with questions helping the learner to describe his or her skill-levels in modern languages on the global scale of the European Framework of Reference, and a dossier in which the learner can include materials illustrating learning experiences with modern lan-

guages. This portfolio was adapted for use by learners within various school types and of various ages. Digital versions of these portfolios were developed which can be downloaded (www.taalportfolio.nl).

The evaluation research

The Dutch pilot was evaluated in a research project carried out by IVLOS, the Institute of education of Utrecht University. A first goal of this research is to answer the evaluation questions formulated by the Council of Europe. These questions aim at gathering data about the teachers' and learners' appreciation of the Dutch versions of the ELP and its use in education. They also ask the teachers' opinion about the introduction of the language portfolio. A second goal is to find out which conditions positively or negatively influence working with the language portfolio in Dutch classrooms. A third goal of this research is to find out whether potential employers and educational officials consider the Dutch version of the ELP a useful instrument for providing information about the language skills of learners. A last goal is to formulate suggestions for the format of the Dutch ELP and its introduction in education in the Netherlands.

Both qualitative and quantitative data gathering techniques were used. Quantitative data were gathered by means of questionnaires administered to learners and teachers, participating in six of the seven sub-projects. Qualitative data were gathered firstly by means of interviews with sub-project leaders, teachers, learners, and with representatives of potential employers and educational institutions for continuing education. Secondly, classes were observed in which the ELP was used. Thirdly, rel-

evant meetings of project leaders and teachers were attended, and, fourthly, (sub)project documents and relevant literature were studied.

The results

On average, both teachers and representatives of potential employers and educational institutions for continuing education are negative about the validity of the Dutch version of the ELP for assessing skills in foreign languages. In the Dutch language portfolio, self-assessment by means of the scales of the Common European Framework plays a major role in describing the learners' skills. The dossier hardly ever contains material supporting this self-assessment. This implies that assessors have to rely entirely on the learners' ability and honesty when they self-assess their skills in foreign languages.

Teachers and learners are also negative about the contribution of the language portfolio to improving the learners' skills in foreign languages. This might be explained by the research findings that in general the language portfolio is hardly embedded in the day-to-day teaching of the participating teachers. Schärer (2000) showed that compared to other European pilots, Dutch teachers invested extremely little extra time in preparing their lessons when using the language portfolio. Observations in classes in various sub-projects showed that working with the portfolio in most classes essentially implies completing the large number of questions in the checklist and subsequently calculating the learner's 'score' on the scales of the European Framework of Reference. Combining qualitative and quantitative data showed that the learners of teachers who invested more in working with the language portfolio in their classes

appreciated the ELP and its contribution to acquiring skills in foreign languages better than learners in classes of teachers who hardly embedded the language portfolio in their teaching.

Suggestions

Firstly, the suggestion is made that in the future Dutch teachers should be better prepared for working with the Dutch version of the ELP in their lessons than they have been up until now.

Introducing the language portfolio should imply creating commitment to the ELP project, for instance by generating discussion among teachers about the potential usefulness of the ELP. Teachers should be invited to actively collaborate with their colleagues in designing an adequate approach for using the language portfolio in their own lessons. To support this, suggestions for valuable learning experiences for improving skills in foreign languages, both inside and outside the school, should be available.

Secondly, the role of the dossier should be strengthened in the Dutch version of the ELP, while the number of questions in the checklist should be reduced. Suggestions for material providing a valid illustration of specific skills in foreign languages should be made available.

Joke Alkema

Jelle Kaldewaij

Jan van Tartwijk

IVLOS, Utrecht University

(E-mail: j.vantartwijk@IVLOS.UU.NL)

Peter Broeder

Tilburg (NL)

Facilitating a ELP: the multilingual classroom in the Netherlands

In den Niederlanden wurden neun ELP Pilotprojekte durchgeführt. Berichtet wird hier über ein Projekt in multilingualen Primar-Klassen.

Nach zwei Projektjahren war eine grosse Mehrheit der 500 beteiligten Kindern positiv zu ihrem Sprachenportfolio eingestellt.

Anders die Lehrer; sie blieben kritisch und glauben nicht, dass ein ELP auf der Primarstufe in den Niederlanden sinnvoll wäre.

Der Autor kommt zum Schluss, dass das ELP sehr wohl einen positiven Einfluss auf das Lernen von Fremdsprachen auf der Primarstufe leisten könnte.

Er empfiehlt, die pädagogischen Funktionen stärker zu betonen und die Möglichkeiten eines elektronischen ELP Modells zu prüfen.

In 1998, nine language portfolio studies were launched in the Netherlands (see Stoks 1999 for an overview). A number of institutes worked together in experimenting with different versions of a European Language Passport in Dutch education. Three main aims were specified in these studies:

- (1) to stimulate public support for a portfolio for language education in the Netherlands;
- (2) to establish an appropriate format of a language portfolio, with a view having developed a definite format in 2001, the European Year of Languages;
- (3) to investigate the effect of the use of a language portfolio on pupils and teachers.

In order to achieve these aims, different user groups of the language portfolio were identified. One of these studies was specifically directed towards multilingual classrooms in primary education and is based on earlier studies on

the minority language knowledge of children in primary education (Aarssen, Broeder & Extra 1998, Broeder & Extra 1999a, 1999b). In this contribution a summary is presented of this pilot study among multilingual classrooms (see Broeder, Bontje & Peijs 2001 for a detailed description).

A Pilot in Dutch primary education

Over a two year period, more than 500 children from upper primary education (grades 5 and 6) participated in a pilot project. The municipalities of Maastricht and Tilburg were asked for their cooperation. The city of Maastricht was chosen because of the position of the local dialect and because of its proximity to areas where French and German are spoken. Hence, the children have frequent contacts with these languages. Tilburg was selected because of the many local contacts and the large eth-

nic and cultural variety of its population. Both cities have an active educational language policy for multilingualism. Because it was necessary that the schools participating would constitute a representative sample of the school population, a number of selection criteria were specified. For example, each school was screened for the presence of a variety of language groups and for geographical location (i.e., located in the city centre or in the periphery). Twenty classes, two from each of five schools in Maastricht and the same in Tilburg participated. Both quantitative data and qualitative data were collected. All the children filled in a questionnaire in order to establish a profile of their language situation at home and at school. A statistical item analysis was carried out on the first version of the language portfolio. The qualitative data collection consisted of: multiple case-studies for a subsample of the child population, semi-structured, in-depth interviews with teachers, logbook notes of the teachers, intensive classroom observations in each class of each school. In line with the didactic function of the language portfolio the evaluation was done by the children. A pupil monitor was part of their own language portfolio.

Two learner Portfolio profiles

For sure the best way to introduce and summarize the findings of the pertinent pilot project among Dutch primary school pupils is to let the portfolio users speak for themselves. The following are some constructed typical narratives written from the perspective of the pupils (from Broeder et al. 2001):

“I am very proud of my language map. My teacher always says language portfolio, but that is such a posh word. I have learned a lot about languages. Everyday, our teacher starts with a greeting. We should then guess in what language the greeting is. We mostly recognise the language of the greeting, because if you use the greeting often, you also learn the

greeting at once. ‘Ciao’ I like most. Next week I get a new rabbit and I am also going to call it Ciao. Mom says that I should also let my rabbit eat spaghetti, but I think that is not a good idea. In my language map I have a recipe. I cut the recipe from a box. At once I had 4 languages because the recipe was written in Dutch, French, German, and Italian. You could tell this from the flags of the country. If I am going to do shopping again, I will try to find other things in other languages. Wednesday morning we can work free with our language map, and then I want to put new things in my language map. You also have to write a small story about these things. I do not find that easy. Our teacher will help us, but she also says that we should first try it ourselves”. (Mark, 10 years)

“We watched a comic movie at school. There were no subtitles under it, there was only talking and that in French! After that, we had to write down the story and Stephan read his. We all had almost the same. After that, we listened to an audiotope in another language. We should also write down this story. Well, nobody managed to do this. Then Casja came in. She has been at our school for only a short while in grade 2. She could understand it because it was Spanish. I thought it was smart for such a small girl. Therefore, I like to work with my language map. Sometimes I make something at home. I bring that to school and ask my teacher if I can put it in my map. You have to take care to put only neat work into your map and no rough work. I hope you can keep the language map if you leave school because I would hate having to leave it. From my grandma I got a postcard from Kreta. That is in Greece, and my grandma will check if there are Greek words on it. Then I keep the card in my map”. (Paula, 12 years)

The first year: the language Portfolio

Two work moments were planned in the first project year in 1999. The aims set for the first year were to gain practical experience with the language portfolio. On the basis of the experiences of the first work moment, the language

portfolio was given a new name: the language map, with the implication that the dossier function became the main focus.

After one year of work with the language portfolio, a number of problems emerged: practical issues (e.g., too little writing space), some parts of the language biography were too difficult for the children (e.g., the instructions were formulated in difficult terms and in long compound sentences) and, finally, some parts of the language biography were not clear enough for children (e.g., unclear instructions, vague statements). The European Framework of Reference (cf. Coste et al 1998) also proved to be a stumbling block for the children and teachers who participated in the project, as they considered filling in the language competence scales to be too difficult. Both, the children and the teachers did, however, give a positive evaluation of the extra language tasks. The most important recommendations after one year were: (1) remove the language reference scale from the language biography for primary education, (2) shift the function of the language portfolio from a reporting function towards a more pedagogical function, and (3) drastically simplify and reduce the number of statements.

The second year: the language map

The critical comments of the children and the teachers after the first year were taken into consideration and the language map was developed further. This version was introduced during the third work phase, together with a number of extra language tasks, namely, a dictionary task and a letter task. Although the teachers approved of the changes that were made, some criticism remained. Teachers and children felt it was problematic that the language portfolio project was still an isolated project giving the children an opportunity to work on their portfolio for only a short period twice a year. Consequently according

to the teachers, the idea of a portfolio had little meaning for the children. It would be better to embed the language portfolio in the regular education curriculum. During the fourth work phase, the schools were given the opportunity to develop a project on language in general and on the language portfolio specifically. In addition, a number of new extra language tasks were developed (i.e., Music in all languages, the Greeting Task, the Poem task). These language tasks could be carried out during the projects, but teachers could also create their own language tasks. Because the teachers were more or less free in making their decisions on how to fill in the fourth work phase, this moment was very different at each of the participating schools. One thing, however, was common to all participating schools: the language portfolio. The fourth work moment was a positive experience for both the teachers and the children. The teachers could give more consideration to the language proficiency level of their children. Another positive point was that the focus on the use of languages other than Dutch implied that the multilingual children were put into the spot-light: now they could teach their peers something about their own language and culture. According to the teachers, this was very good for their self-confidence. During the fourth work moment, the language map (or language portfolio) was given a more integral position in the regular education curriculum.

Conclusion

The majority of the more than 500 children in the research population expressed a positive attitude towards working with the language portfolio. Some remarkable differences can be noted between the multilingual children and the monolingual children. The group of multilingual children included those children who speak another language in addition to, or instead of, Dutch at home. Relatively more multilingual

children liked working with the language portfolio (70% of the multilingual children versus 65% of the monolingual children) and found the language portfolio important (63% of the multilingual children versus 48% of the monolingual children). Moreover, relatively more multilingual children than monolingual children indicated that they had learned a lot from the language portfolio (77% of the multilingual children versus 67% of the monolingual children) and would like to work with it more often (71% of the multilingual pupils versus 56% of the monolingual pupils).

After two years, the teachers are still critical, in particular with respect to the need for a language portfolio for children in Dutch primary education. It should be noted that there were some inconsistencies between the judgements of the children and the judgements of the teachers. The majority of the children believed that their language portfolio presented a good picture of their language proficiency in a specific language. The teachers, however, were not sure that the children were able to give a correct self-judgement of their language proficiency. In addition, whereas the children claim to have learned something from working with the language portfolio, this is questioned by their teachers. In general, the children in grade 5 had a more positive attitude towards working with the language portfolio than those in grade 6. Relatively more girls than boys liked working with the language portfolio.

Perspective

After two years of practical experiences with the language portfolio in pertinent Dutch pilot schools, the conclusion is that it adds a positive line in the development of a new form of language learning in primary education. During this study, the focus turned increasingly to the pedagogical function of the portfolio. Additional language learning tasks have been developed that

can contribute to a better implementation of the language portfolio in the curriculum. This was done in order to create public support for the language portfolio. In the future, the aim could be to let the teacher and the children work as independently as possible with the language portfolio. Keeping in mind recent educational developments (not only the string growth of the computational infrastructure in the classroom, but, even more importantly as yet, the unexplored opportunities of language learning environments on the digital highway), an electronic version of a language portfolio and the accompanying infra structural support may make an indispensable contribution¹.

Note

¹ See for example the websites: www.taalportfolio.nl
www.taalportfolio.com

References

- AARSSSEN, J. / BROEDER, P. / EXTRA, G. (1998): *Allochtonen talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid*. Den Haag, VNG Uitgeverij.
- BROEDER, P. / EXTRA, G. (1999a): *Language, ethnicity and education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BROEDER, P. / EXTRA, G. (1999b): *Zoveel mensen, zoveel talen. Thuis talen en school talen in het voortgezet onderwijs*. Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding 58, p. 4-6.
- BROEDER, P. / BONTJE, D. / PEIJS, N. (2001): *Een Europees Talenpaspoort. Op reis in het basisonderwijs*, Alkmaar, Europees Platform.
- COSTE, D. / NORTH, N. / SHIELS, J. / TRIM, J. (1998): *Languages: learning, teaching and assessment. A common European framework of reference*. Language Teaching 31, p. 136-151.
- COUNCIL OF EUROPE (1998): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- STOKS, G. (1999): *The Dutch portfolio project*. Babylonia 1/1999, p. 54-56.

Peter Broeder

is at Tilburg University, the Netherlands.
(E-mail: Peter.broeder@kub.nl)

Volgina Maria Nikolayevna
Moscow (RU)

In diesem Beitrag beschreibt die Autorin wie sie als Schulpsychologin das Portfolio benutzt hat um einige hartnäckige Probleme in der Schule zu lösen. Das Portfolio hat Lernenden und Lehrern neue Wege gezeigt den Fremdsprachenunterricht neu zu gestalten. Es hat die Motivation der Lernenden gesteigert und hat dazu beigetragen, dass sie sich mehr für ihr eigenes Lernen verantwortlich fühlen.

Securing a successful tutoring and teaching process is a part of a school psychologist's routine. This work has two levels. The first one directly concerns solving the school's urgent problems with lie within the psychologist's area of work. They are:

- Discovering and eliminating the reasons of poor results,
- Choosing, in cooperation with the tutors, the most productive forms and methods of teaching,
- Helping the pupils to choose a profession,
- Establishing a favourable psychological climate among both teachers and pupils.

The second level is directly connected with the first one. Here the psychologist plays the role of an expert who analyses the psychological trends in the

school and the surrounding society. Such work allows to coordinate and adapt these mutually dependent areas and to raise the efficiency of the school's work in general.

Introducing the Language Portfolio into teaching foreign languages to the teenagers was carried out in several stages, which were connected with both levels of work.

During the first stage (December 26 1998 to February 17 1999) we analysed the teaching process in the experimental group (using the Language Portfolio) and the control group (using traditional methods). We chose the following parameters for analysis: motivation for learning, level of ambitions, self-evaluation, dynamics of control locus. 140 teenagers aged 15-16 took part in the survey.

We produced the following results:

- In the experimental group: 19% increased their motivation for learning, no lowering of motivation for learning was found, increase of level of ambitions (motivation for success) - 47%
- In the control group: 70% expressed no motivation for learning, 25% increased their level of ambitions (motivation for success).
- Besides that, the data for dynamics of control locus shows a trend of changing from external to internal control in the experimental group (in the beginning 73% of the teenagers had external control locus, in the end 45% had internal control locus). In the control group a trend of increasing the number of teenagers with external control locus was found (76% to 81%).

This data allowed us to conclude that using the Language Portfolio in the

teaching process solves a number of urgent psychological problems connected with successful teaching. The teenagers of the experimental group became more responsible for their own teaching, this skill allowed them to feel themselves the initiators of their own movement in life and revealed their creative potential.

During the second stage (March 1999 to December 2000) we focused our attention on the teachers working with the Language Portfolio. We discovered several approaches to using the new technologies:

- For the young specialists the levels and descriptors of the Language Portfolio play the role of an experienced advisor. The transparency and susceptibility of the methodical structure allows them to be more successful in their career.
- The usage of the language allowed a part of the more experienced teachers to discover new, creative approaches to teaching traditional courses. They felt a tide of new ideas and powers, which could be used as methodical tricks in the other teachers' work.
- Thanks to using the Language Portfolio a significant part of the teachers has acquired a fresh view of the role of the teacher in present-day schools. They think that the main part of their work is to show the children how it is possible to set and solve teaching problems, because it is this skill that will be the most important one in their future careers.
- The idea of self-study which is present in the Language Portfolio has been supported by teachers of other subjects.

Experience shows that the teacher's

knowledge of the psychological changes in the pupil's self-confidence during the teaching process using the new technologies provides the creation of the conditions for creative, open cooperation and decreases much tension which can lead to conflicts.

The data collected during the psychological diagnostics can make introducing the Language Portfolio into the school community much easier. It allows to plan the work with the schoolchildren and the teachers on the administrative level, which can intensify the

process of adapting the Language Portfolio to the teaching and tutoring process in school.

Volgina Maria Nikolayevna

Yurova N.A

Das Portfolio wurde erprobt in einer russischen Schule in der Nizhegorodsky Region. Es hilft Lernenden und Lehrern beim Sprachenlernen. Es fördert die Motivation, ermöglicht die Selbstreflexion, bietet Unterstützung beim Sprachenlernen und macht es möglich, sowohl die schulischen als auch die außerschulischen Sprachlernerfahrungen zu dokumentieren.

The main aims of the ELP as I see it is to encourage students to describe and analyse the process of foreign language learning at school and in out of school activities as well as to help learners to evaluate their own knowledge and competence.

The learners and teachers in our school listed the following benefits as a result of using the ELP:

- It helps motivation in learning foreign languages;
- It helps learners of different age groups to reflect on their competence, qualifications and potential;
- It helps learners and teachers to record

formal and informal experience and to set further tasks;

- It stimulates a process of self-observation and self-analysis.

The ELP helps the learners:

- To describe their own language competence and to communicate it to the teacher;
- To realise and record the essential tasks of the learning process;
- To more fully participate in the learning process and hence to increase motivation.

The ELP helps the teacher:

- To understand the learner needs, their main goals and their level of motivation;
- To plan the teaching process more coherently;
- To adjust the teaching process more directly to the learner and to make it learner-centred;
- To pass from an authoritative method of teaching to a pedagogy of partnership;
- To realise the main goal of education – the upbringing of a highly moral, well-educated, creative and socially mature person;

- To stimulate interest for other foreign languages.

The learners and teachers at school 38 find the ELP both useful and interesting. The analysis of the work with the ELP has shown that it is an instrument for self-controlled development, self-education and personal development. It provides stimuli to realise the idea of a pedagogy of partnership, a basis for recording achievement and for building inter-cultural competence.

The ELP helped our students to understand the importance and value of inter-cultural communication and our teachers came to the conclusion that it can be used as an instrument for quality assurance in language education. Both students and teachers valued the European dimension.

So we believe that the ELP has a great scientific and practical importance for a continuous and versatile language education and helps to bring up competent citizen of a modern and multicultural Europe.

Yurova N.A.

School 38 Dzerzhinsk, Nizhegorodsky Region, Russia.

The Role of the ELP in the System of School Education

Galina Sawonitschewa
Tula (RU)

Perspektiven der Benutzung des Sprachenportfolios im System unserer Lehrerfortbildung

Foreign language teachers in Russia have benefitted a lot from the language portfolio. They use it as a “professional skills portfolio”, by considering specific professional competences as well as linguistic abilities: a suitable support for the planning of refresher courses.

Die Regionen in Russland haben gut durchdachte Systeme der Lehrerfortbildung, im besonderen auch für die Fremdsprachenlehrer. In verschiedenen Kursen können sie ihre sprachlichen und berufsspezifischen Fertigkeiten erweitern und die psychologisch-pädagogischen Fähigkeiten vertiefen.

Leider fehlt aber ein gemeinsamer Rahmen um die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und das Können der Fremdsprachenlehrer einzustufen. Das Sprachenportfolio kann hier eine Lücke schliessen.

Fünf Jahre nach dem Universitätsabschluss kommen die Lehrkräfte erstmals in die Lehrerfortbildungsinstitute und können bei dieser Gelegenheit anhand der europäischen Raster ihr Hörverstehen, Leseverstehen, die mündliche Interaktion und Produktion, sowie ihre Schreibkenntnisse Skala situieren. Die Stufe B2 Vantage oder C1 Effectiveness dienen als Richtwert.

Oft hatten die Sprachlehrer nach dem Studium wenig Kontakt mit anderen Fachleuten und mit der von ihnen unterrichteten Zielsprache. Zudem ist es nicht immer leicht sich fremdsprachige Literatur, Audio- oder Video-Materialien zu beschaffen. Darunter kann das

eigene Sprachniveau leiden. Es ist also sinnvoll, sich bei Kursbeginn und zum Ende ein möglichst klares Bild über die eigenen Sprachfähigkeiten zu machen und diese im Sprachenpass zu dokumentieren.

Das Dossier hilft dem Lehrer seine sprachlichen und methodischen Kompetenzen vorzustellen und seine kreativen Arbeiten zu präsentieren. Hierzu gehören Aufsätze, Briefe, Projektarbeiten, Vorträge zu verschiedenen Themen, Stundenpläne, lexikalisch-grammatische Testaufgaben für Schüler und Kollegen, verschiedene Unterrichtsstützen und anschauliche Lehrmittel, die die Sprachbereitschaft der Lernenden aktivieren.

So verwandelt sich das Sprachenportfolio in ein Berufsportfolio. Es verhilft dem Lehrer zu einem klaren Eigenbild und bildet eine Basis für den Dialog mit den Experten auf dem Weg zu einer professionellen Berufstätigkeit.

Das Sprachenportfolio dient darnach auch als Orientierungshilfe in der eigenen Weiterbildung bis zum nächsten Kurs im Institut.

An unserem Institut in Tula setzen wir das Sprachenportfolio wie folgt ein:

1. der/die KursteilnehmerIn wird mit den Hauptzielen, Funktionen, der Struktur und dem Inhalt bekannt gemacht;
2. er/sie macht sich selbständig mit der Struktur und dem Inhalt des Portfolios vertraut;
3. die Terminologie wird präzisiert; im Plenum werden die skalierten Kompetenzbeschreibungen erörtert;
4. ein individuelles Sprachenportfolio wird erarbeitet;
5. die gemachte Erfahrung wird be-

sprochen und Vorschläge zur weiteren Verbesserung erörtert;

6. die Methodik zur Einführung der Schüler wird erarbeitet;
7. der erwartete Einfluss des Portfolios auf die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrer wird reflektiert;
8. Information über wissenschaftliche Forschungen zum Sprachenportfolio und über den Stand an methodischem und philologischem Wissen zum Portfolio wird eingebracht;
9. Die zu erwartenden Wirkungen des Portfolios auf den Lernprozess und den Lernerfolg werden diskutiert.

Zusätzlich führen wir in Tula regelmäßig zwei weitere Lehrgänge zum Sprachenportfolio für Studenten und andere Hörer der Fortbildungskurse durch:

- Das Sprachenportfolio als pädagogische Innovation (12 Stunden).
- Die Hauptrichtungen der europäischen Sprachenpolitik (36 Stunden).

Für uns besteht kein Zweifel, dass das Sprachenportfolio in der Lehrerweiterbildung eine wichtige Rolle spielen kann und wird. Es dient der ständigen Sprachpflege der Lehrer und hilft die professionelle Qualität der Lehrer weiter zu entwickeln.

Galina Sawonitschewa
Tula, Russland.

Olga G. Oberemko
Nijni-Novgorod (RU)

Die Einführung des ESP in der russischen Region von Nijni-Novgorod wurde das hier typisch rege Interesse für die Sprachen erleichtert. Die damit angeregten Erfahrungen haben den Dialog unter den Lehrkräften gefördert und das Überdenken pädagogischer Praktiken ermöglicht.

Le programme de pilotage du projet "Portfolio européen des langues" sur le territoire de la ville et de la région de Nijni-Novgorod a débuté en septembre 1998. Les élaborateurs de l'Université Linguistique de Moscou et M. Rolf Schärer en ont été les initiateurs. Les participants à l'expérimentation, possédant une riche expérience dans le domaine de la théorie et de la pratique de l'enseignement des langues et des cultures étrangères, ont manifesté le désir de participer de plein droit au processus éducatifs européens, de mettre en relation le système d'évaluation en Russie avec les compétences européennes.

Dans la région de Nijni-Novgorod les participants au projet sont: 73 élèves, guidés par 8 professeurs, appartenants aux différents types d'enseignement secondaire:

- type 1: lycée avec apprentissage approfondi des langues étrangères;
- type 2: lycée ordinaire en ville;
- type 3: lycée ordinaire à la campagne.

Tous les élèves, âgés de 15-16 ans sont en 2ème. Les langues qu'ils apprennent sont:

- anglais première langue: 34 él.
- allemand première langue: 12 él.
- français première langue: 18 él.
- français comme seconde langue: 9 él.

Le projet à également été soutenu par le Département de l'éducation nationale de la région de Nijni-Novgorod.

On a organisé 8 séminaires pour les professeurs participants au projet afin de déterminer les buts, les finalités, le contenu et la terminologie du Portfolio. Les premiers résultats ont été publiés et discutés plusieurs fois. On a constaté que le projet a un grand avenir, qu'il exige concrétisation et continuation.

Les buts les plus concrets et compliqués ont été l'objet de la deuxième étape de l'expérimentation. Il fallait voir plus clairement:

- les possibilités d'utilisation du Port-

- folio par les élèves de différents âges;
- la compréhension exacte de la terminologie et des descripteurs du Portfolio par les professeurs et par les élèves;
- le rôle du Portfolio pour l'auto-évaluation;
- l'influence du Portfolio sur la motivation, sur la stratégie et sur les résultats de l'apprentissage des langues étrangères.

Il est nécessaire de noter qu'il se manifeste un grand intérêt à l'égard du Portfolio dans la région de Nijni-Novgorod et à l'Université Linguistique notamment.

Les résultats des enquêtes et des tests, l'observation du processus pédagogique dans le domaine de l'utilisation du portfolio témoigne de la nécessité de mettre en pratique officiellement cette expérience novatrice. Les moyens: la formation continue et un système de multiplicateurs.

En outre, il serait utile de suivre la perspective du système d'enseignement linguistique suivant plusieurs étapes: préscolaire, collège, lycée, université, postuniversité.



Olga G. Oberemko

Directeur du Département de didactique des langues étrangères de l'Université Linguistique Dobroloubov (Nijni-Novgorod, Russie).

Ana Dovžan Troha
Ljubljana (SLO)

The ELP in Slovenia: our experience and perspectives

Erste Anwendungsversuche eines Portfolios sind in der slowenischen Schule schon früher auffindbar, aber die ersten systematischen Versuche decken sich mit der jetzt laufenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts ab dem 9. Altersjahr und bringen den Willen zum Ausdruck, mit den übrigen europäischen Ländern in diesem Bereich zusammen zu arbeiten. Verschiedene Portfolio-Prototypen wurden entwickelt. „Moja prva jezikovna mapa“ (Mein erstes Sprachenportfolio) erzählt die Geschichte eines Fisches namens Dora, das Kindern ab dem 7. Altersjahr erlaubt, über ihre Erfahrungen mit anderen Sprachen und Kulturen zu berichten. Gleichzeitig wurden Portfolios für die 10-14jährigen und für die älteren Studenten entworfen und erprobt. Die ersten Ergebnisse sind positiv, aber die Einführung des Portfolios wird noch viel Arbeit, Zeit und neue Ressourcen nötig haben.

Background

Slovenia joined the countries taking part in the European Language Portfolio project in 1998. Under the leadership of Lucija Čok (Faculty of Education, University of Ljubljana) and the co-ordination of Zdravka Godunc (Ministry of Education and Sport) the national project has expanded and in the period from October 1998 until June 2000 several experts, teachers, learners and institutions became involved in the production, the piloting and the monitoring of the ELP in Slovenia.

The concept of collecting representative work in a special folder is not completely new in Slovene school practice. In her article (*Mapa ucencevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju*, 1996) Cveta Razdevšek-Pučko notices that many teachers of different subjects already use the “portfolio” in their teaching practice and she recommends it as a tool for learner and process-oriented teaching and authentic assessment. However the first article on the European Language Portfolio was written by the project leader Lucija Čok (*Celostno vrednotenje odziva ucencev*, 1998). She described the idea of the European Language Portfolio which was not yet present in Slovenia and recommended that Slovenia participated in the project of the Council of Europe.

In Slovenia the piloting of the ELP coincided and accorded with the curricula reform which introduced early foreign language learning/teaching (from the age of 9) and emphasised the importance of modern teaching, learning and assessment strategies in the Slovene school system. Lucija Čok expressed the hope that the testing of the ELP would give Slovenia and Slovene experts the opportunity to collaborate with other European countries in the field of modern language learning/teaching and to compare the Slovene experience in the larger, European context.

Slovene ELP prototypes

Slovenia has produced several prototypes for different age groups. All prototypes are based on the Common European Framework of Reference and they are compatible one with another.

The general production strategy was a combination of top-down and the bottom-up principles and it was quite successful in the Slovene context. As “portfolio thinking” had not been present in Slovenia yet, the production of the drafts and the piloting had to be two parallel processes. The Slovene experts, inspired by some foreign ELPs and advised by experts of the Council of Europe, guided teachers in “making their own portfolio”. Teachers, who encouraged their pupils to collect and organise their work in the ELP were surprised about the fact, that the ELP could emphasise a lot of elements which already existed in the learning process. Nevertheless the experts, the teachers and the learners involved in the production of the drafts showed a lot of creativity in bringing together innovative ideas and materials.

Moja prva jezikovna mapa (My First Language Portfolio) tells the story of a little fish named Dora, which should motivate the children in lower primary school (age 7 to 10, primary) to reflect upon different languages and cultures, upon their language learning and cultural experience and their knowledge of languages. The self-evaluation descriptors A1 and A2 are adapted to children’s needs and competence and enriched by illustrations. The ELP has all three parts - the most important part, the dossier is called “Treasury”.

Jezikovni listovnik za osnovnošolce is the European Language Portfolio for Upper Primary School Learners (age 10 to 14, lower secondary). It consists of four parts: the Passport, the Biography, the Dossier and a special Appendix containing different materials which should help the learners to know them-

selves better and enable them to organise and monitor their learning process. They should also help teachers to understand their pupils better.

Evropska jezikovna mapa za študente (The European Language Portfolio for University Students) has been made and piloted by a group of university students and will be described later on.

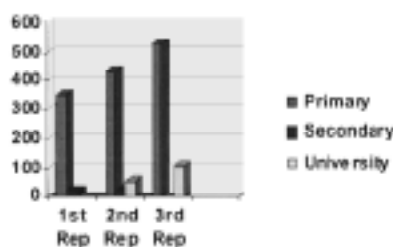
The latest publication of the Slovene project is the ELP for the adult population. It is a very slim document that should encounter the needs of adult language learners. The ELP has all three parts (the Common European Passport is going to be included) and the self-evaluation grid has been taken from the CEFR. Parts of the portfolio can be photocopied and used several times.

The piloting

In the period from October 1998 until May 2000 the following users participated in the piloting of the prototypes:

- 643 learners: 530 primary pupils and 104 university students;
- 19 primary schools, 21 classes;
- 2 faculties (university students);
- 25 teachers.

The ELP models were produced and piloted in English, German, French, Italian and one Latin class.



First of all *Moja prva jezikovna mapa* (several drafts of the printed prototype) was piloted among pupils at lower primary (primary) school. They were very interested in colouring, drawing and

playing with Dora. The little fish showed them what they could already say, sing, play... in foreign languages. In upper primary school (lower secondary) pupils collected pieces of their work and described experiences they had had with foreign languages and cultures. Some of the reflections on their own work were impressive. Evaluation of the piloting showed that they liked working with the Dossier most, but they didn't understand the Biography (the checklists had not been included yet) and the Passport so well. In the second and the third phase of the piloting the motivation of the pupils and their teachers for using the ELP declined slightly. Comparison of the first and the second questionnaires also showed that primary school children are developing more specific and more critical ideas about their own assessment, about teachers' assessment and about their ELPs¹.

A teacher of the Latin language in a secondary school (upper secondary) tried to introduce the idea of the ELP in her class, but after a while pupils rejected it. As Latin is not a modern language the reporting function of the ELP was excluded and the pupils were not motivated enough. Secondary school learners and teachers are generally overloaded with work - mainly because of the changes taking place in the Slovene school system. This is also the reason why secondary school teachers that are involved in the Matura project were not included in the initial piloting of the ELP in Slovenia. The ELP being an innovative self-reflection and self-evaluation tool requires extra time and effort.

The main conclusion of the piloting in our country was that the process of the introduction of "portfolio thinking" should begin at the primary school level with children and their teachers. Therefore the ELP for university students was piloted among language students who are future teachers (in pre-service teacher training) first. The ELP for adult language learners has been produced

on the basis of the experience gained through the two-year-long experience and is going to be piloted in 2001 among approx. 200 learners at language schools and adult learners learning Slovenian as a foreign language at the Faculty of Arts.

Prospects for future

The response of the learners and the teachers on introducing the ELP was in general very positive. However the results of the piloting also showed that this process is not finished yet. The implementation will require more time and new resources.

The Slovene project should be seen in the larger context of the Slovene curricula reform. Several new elements (documents, tools) had been introduced in the school system and the reform has reached the implementation phase and the ELP should become one of them. In the period from 2001 until 2003 a larger number of pupils (about 1000) and teachers should use the ELP prototypes in primary schools to study the coherence between the ELP and the documents of the curricula reform in Slovenia, the flexibility of its use on different stages of language learning, the validity of the ELP. The possibilities of the ELP emphasising self-evaluation on the basis of self-reflection, autonomous learning and multiculturalism should be studied to become an integrative part of the learning of languages in Slovenia.

Note

¹ These results were taken from the three National Interim Project Reports for the Council of Europe written by the project leader Lucija Čok in 1999 and 2000.

Ana Dovžan Troha

Student of German language and Comparative literature at the Faculty of Arts in Ljubljana, from 1998 to 2000 leader of the student group working on the ELP for university students in Slovenia. (E-mail: anatroha@yahoo.com)

Katja Dragar
Petra Zaranšek
Bernarda Kosem
Ljubljana (SLO)

The Student Language Portfolio project

Un gruppo di studenti dell'Università di Ljubljana ha sviluppato un Portfolio per studenti. Dopo aver approfondito le basi a partire dal 1998 si è proceduto alla sperimentazione con più di 100 studenti di diverse facoltà. Le esperienze condotte con gli studenti, in condizioni non sempre facili, hanno contribuito a mettere a punto una prima versione definitiva nel febbraio 2000. Un'inchiesta ha permesso di evidenziare un giudizio positivo dei partecipanti su questa prima esperienza. L'idea di un Portfolio europeo è apprezzata. Per contro i problemi principali del progetto si possono situare da un lato nella mancanza di persone competenti in grado di presentare adeguatamente il Portfolio e, dall'altro lato, in un sostegno da parte dell'istituzione ancora insufficientemente convinto e consistente.

Generally about the project

We started as a group of seven students of languages at the Faculty of Arts, University in Ljubljana: Ana Dovžan Troha (the project leader), Katja Dragar, Bernarda Kosem, Petra Zaranšek, Bernarda Leva, Polona Mihalič and Simona Koščak. In November 1998 we started working together on a language portfolio project which we named after the year of languages 'Project 2001'. Professionally we were helped by our teachers, Ana Marija Muster, PhD, and Janez Skela, PhD, while financially we were supported by the Student Organisation of the University of Ljubljana and later on also by the Ministry of Education and Sport.

How we worked

Designing a language portfolio was a difficult task for us and it demanded a lot of new knowledge and skills. First we needed to get acquainted with the idea of a language portfolio ourselves so our first task was to study the literature on new approaches in language teaching and learning, in particular that regarding assessment and portfolio assessment, including documents and materials prepared by the Council of Europe, *A Common European Framework of Reference*, as well as the already existing prototypes of language portfolios, the Slovene ones and in particular the already existing foreign prototypes for adult population. At that time there existed three draft versions of the latter: the English *Portfolio for Adult Language Learners*, the Irish *European Language Portfolio*, and the Swiss *Language Portfolio*. They were practical examples as well as the material for various aspects of reflection and

decision on what our version should look like.

Our work at first included individual study and regular group meetings where each of us reported her findings to the others. We discussed problems that have occurred or could occur during our work and when we knew enough we organised internal workshops the result of which was the first version of the portfolio that was finished in April 1999.

To introduce and promote the idea of portfolio as well as to get some feedback on our version we gave several presentations for language students and their tutors at the Faculty of Arts in Ljubljana, we also had an article published in *šolski razgledi* (a Slovene teachers' newspaper), and we organised a panel discussion that took place at the Information Centre of the Council of Europe in Ljubljana.

In the meantime we also contacted Lucija Ćok, the national project leader, and Zdravka Godunc, the national project co-ordinator at the Ministry of Education and Sport, and started discussing co-operation between the national project and Project 2001, so that in February 1999 Project 2001 officially became a part of the Slovene and thus the European project.

In the second year of our work our main concern was piloting *Evropska jezikovna mapa za študente* and preparing the second, improved version that was published in February 2000. Piloting included preparing for and carrying out workshops and meetings with teachers and tutors who needed to get acquainted with ELP before they started using it in classroom. In some cases our group members had to take over classroom work as well. Further on, in its final phase, when the questionnaire was to

be filled in by the students, it included co-ordination with SoĀa Fidler, a tutor at the Faculty of Education, who took over the piloting there.

Up to now our group has undergone a partial transformation with only four of us remaining fully active but nevertheless we intend some further activity: we intend to revise and improve our portfolio to have it in the electronic version for possible later publication; we are going to continue with spreading information and knowledge about ELP but it will be in a more personal way and to those who will contact us directly or via internet; or it will include expense-free promotion, e.g. articles in specialised

magazines and public presentations at festivals oriented towards student matters, learning, common Europe, mobility, etc.

Evropska jezikovna mapa za študente (European Language Portfolio for Students)

EJM has been designed for university students in general although we piloted it among students of foreign languages only. As all other target-user groups also university students have their specific characteristics; thus they are students and future job seekers in a

globalised Europe which means that they are a population for whom high international mobility is no more just an opportunity but it will have or already has become almost a need.

Taking into consideration this context we tried to highlight the reporting function of EJM most and that is why the passport and the dossier are its most important parts. Nevertheless, we should not neglect the importance of the pedagogical function of EJM. It is achieved by filling in the language biography and even more so by using the numerous (self-)reflecting grids, tables, and mind-maps in *Priloga k Evropski jezikovni mapi za študente (Appendix to EJM)*. By using them students (with the help of their teachers) should be able to discover reasons and purposes for learning a certain language, the most appropriate learning techniques for them, assess their own knowledge and skills, and set their further learning goals.

Sample and piloting of EJM

The piloting was going on throughout the previous academic year (1999-2000). In it there participated 104 students from two Slovene faculties, namely the Faculty of Arts and the Faculty of Education, University of Ljubljana. There were 75 students participating in it at the Faculty of Arts, where the piloting was taken over by our project group, while at the Faculty of Education there participated 29 students and the piloting was taken over by their tutor SoĀa Fidler who works in the pre-service teacher training programme and is also involved in the national project. The piloting was planned to begin in October 1999 but the plan had to be slightly adapted since the preparation of tutors and the co-ordination with them was not running as quickly and smoothly as it had been hoped before. There were two main reasons for this: firstly, in our group we had a shortage of people - at the time there were only

Moja prva jezikovna mapa



three students actively working on the project; and secondly, tutors did not know much about ELP or were even exposed to the idea for the first time so they needed to gain some more information on the matter first; this was carried in individual consultations between a teacher and our group member. So, in October and November 1999 materials for tutors were prepared and meetings with them were organised and carried out.

At the end of November piloting began but it was not alike in all classes. Some tutors worked completely on their own and we only contacted them to get students' response and questionnaires; in other cases tutors mainly worked on their own except for two or three sessions which were taken over by us; and in the case of German language our colleague had to take over the classroom work completely.

Tutors participated in the piloting on a voluntary basis so it was an additionally time-consuming work for them (beside the obligatory syllabus), not to mention that they constantly cope with the shortage of time. That is why the piloting had to be as little time-consuming as possible. So the students had only two longer sessions on ELP: introduction to it and presentation of EJM. These sessions lasted for two hours, while the others lasted for 20-30 minutes. Altogether, students had six monthly sessions dedicated to ELP.

Firstly, students were presented the main ideas of the European Language Portfolio and with the help of a workshop they gained some brief knowledge about its pedagogical and reporting functions. They greeted the reporting function with enthusiasm but had difficulties believing in it. In the second workshop the assessment grid of *A Common European Framework of Reference* was presented to the students and they were discussing the six levels of language proficiency. Further on, they filled in some checklists to find out at which level of proficiency they were; they found the idea useful but again they

expressed doubts about its value and validity. Then they were presented the language biography and they set about discovering their own learning styles and techniques. In February 2000 *Evropska jezikovna mapa za študente* was published thus they were able to see the Slovene prototype of ELP with all the parts they had been dealing with before. They could volunteer to get a copy of it, under the condition that they worked with it and gave feedback. So in March and April they were left to work with EJM on their own, there was only one workshop per month to monitor their work and answer their questions. In April they were given the questionnaires and a week or two later we collected them. But the problem was that we did not get returned all 75 questionnaires. The reasons for this was that once they took them home some of them forgot about them but obviously their motivation was not high enough to result in more co-operation.

What we learnt from piloting

EJM has been positively accepted. Students liked the idea of the European Language Portfolio, especially the idea of a dossier. They were enthusiastic about piling up their work, certificates, attestations, etc. in one place.

The main problem was that users were not familiar with the idea of ELP and were therefore doubtful about it. That is why a clear and effective guidance by an expert would be needed. Practical examples of tests for each level of language proficiency would be more than welcome, so that learning/teaching aims could be set respectively. The projects like Project 2001 are on the one hand very welcome but on the other hand we came across many administrative and financial problems that is why we could not reach all the objectives desired.

We came to the conclusion that it was necessary that the national government be presented the idea of the Council of Europe's ELP project, which is exactly

defined in the *Recommendations, Principles and* in order to create conditions favourable for the implementation of ELP into the national curricula. Governmental support is very important for the sustainability and implementation of ELP. Teachers and students are very occupied with the current curricular work and are not very eager to incorporate novelties into their regular work. If teachers were explained the idea of a language portfolio, the implementation would be much easier. To obtain this, teacher training and guides for users and teachers are essential.

**Katja Dragar
Petra Zaranšek
Bernarda Kosem**

Students of English and Slovenian language at the Faculty of Arts in Ljubljana; since 1998 actively involved in the production and piloting of the ELP for university students in Ljubljana. (E-mail c/o: Zdravka.godunc@infosol.mss.edus.si)

Patricia McLagan
London (UK)

What do we think of the Junior European Language Portfolio?

In England wurde das ESP für Jugendliche in über 600 Primarschulklassen getestet. Erste Reaktionen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften werden in diesem Beitrag vorgestellt. Lediglich in etwa 20% der englischen Primarschule wird Fremdsprachenunterricht angeboten. Deshalb hat man bei der Neukonzeption des ELP dem biographischen Teil und dem Dossier grössere Bedeutung zugewendet. Gleichzeitig wurde auf die äussere Form und auf kindergerechte Aktivitäten geachtet. Generell ist das Portfolio, welches auf die Anforderungen und die Standards des englischen National Curriculum abgestimmt werden muss, auf Interesse und Anerkennung gestossen.

In England we have piloted a rough version of the Junior ELP in over 600 primary schools and this short article gives a snapshot of feedback from teachers and pupils.

One clear advantage of using the portfolio is that it is possible to record knowledge and experience of languages learnt in or out of school. In one of our pilot projects pupils use the portfolio for out-of-school classes in which they learn their mother-tongue languages such as Bengali, Somali and Vietnamese.

For other pupils the portfolio is a means of celebrating knowledge of which the school and teachers may be unaware. Many teachers and pupils have been surprised and delighted at the number of languages which pupils have experienced or learnt out of school. In most cases the portfolio is the only means of passing on this sort of information when

pupils transfer to another class or to another school.

Most primary school teachers and pupils consider the portfolio a useful tool for transferring information to secondary school and secondary teachers have also welcomed the recording function.

'I thought it was a wonderful tool to help transition'
Teacher, Norfolk

'It will help me when I go to High School'
Pupil, West Sussex

Here are some typical positive comments

... from teachers and advisers:

'The portfolio gave them a real sense of achievement and they learned that they know more than they thought'. It also lets them think of all the language 'contacts' and experiences they have in this country through television and films for instance.'
Adviser, Manchester

'All appreciated the opportunity to record and 'see at a glance' their progress and work covered. As a record and indicator of past achievement this is a useful tool.'
Teacher, Primary School, Suffolk.

'It has helped to focus my ideas'
Teacher, Primary School, West Sussex

'They took pride in keeping a dossier – realisation of what they know. The portfolio promoted a very positive discussion on language acquisition.'
Teacher, Junior School, London

... from children:

'I learned that I can speak a lot of languages'.

'I liked the fact that I could see how much I know'.

'I learned that I know other languages and I am proud'.

'I liked writing about what I could say because it all came back to me'.
9 year-olds, West Sussex

What format did we use?

For the initial pilots way back in 1998, we provided projects with one copy of a simple word-processed black and white version of the pupil's portfolio and the teacher's guide. Projects or individual schools photocopied the portfolio for their children. Since then we have modified the initial version and are in the process of producing a properly designed portfolio which we hope will be a lot more fun as a result of feedback.

Some drawbacks and ways of addressing them

Lack of time

Foreign language learning is not a compulsory subject before the age of 11 in England and only around 20% of primary schools provide any foreign language teaching. These schools try to fit foreign language lessons into an already crowded curriculum and therefore the time allocated is usually far too short, ranging from a few minutes per week to one hour per week.

Understandably most teachers and pu-

pils in the pilots found that they did not have sufficient time to do the portfolio justice. In addition, teachers were having to photocopy the pages of the portfolio for every pupil. To address these problems we have decided to focus even more on the Dos-

pulsory assessment levels of our own national curriculum starting at age 11 or should we use the Council of Europe levels? In the end we found there were so many similarities in the two assessment systems that we could merge them. For the initial pilots, we provided de-

tional curriculum. However, we found that those children who used the self assessment descriptors enjoyed and benefited from using them, so in the final version we have put them into the pupil's portfolio. The final version of the pupil's portfolio, then, contains self assessment descriptors which are referenced to the English national curriculum levels (designed for age 11 upwards) and also linked to the Council of Europe levels.

'We like it but it seems to be taking up rather a lot of paper.'
Teacher, Stockport

'The presentation needs to be glossier and in booklet form, with a pocket for samples of work.'
Adviser, Manchester

'The portfolio should be in a ... ring binder file to allow for ease of including pupils' own work.'
Teachers, West Sussex

'Although the concept was well-received, the teachers I spoke to seem overwhelmed at the moment with bits of paper.'
Teacher trainer, York

Overall there is no doubt that teachers and pupils concur with the aims and objectives of the Junior European Language Portfolio and have experienced its benefits. We hope that the final designed version of the Junior ELP will help to iron out some of the less smooth aspects of its practical use in the classroom and at home.

sier and Language Biography parts of the portfolio and we are providing a loose leaf format in a ring binder so that schools can omit certain pages if they wish.

scriptors for self-assessment in child-friendly language in the teacher's guide only, to be used at the discretion of the teacher. This was partly because the main focus was on the Dossier and Biography and partly because of concerns expressed above about the na-

Patricia McLagan
UK coordinator, Junior ELP
The Centre for Information on Language Teaching and Research.
(E-mail: pmclagan@onetel.net.uk)

More fun!

Pupils preferred the parts of the portfolio in which they engaged in activities such as colouring in bubbles or ticking boxes and they told us they wanted more 'fun' activities.

'It could be improved by having more bubbles, games, pictures, tick boxes ... more fun.'
Pupils aged 9, West Sussex

Self assessment

Schools in England must follow national curriculum content and use the associated assessment levels in all the compulsory school subjects. As foreign language learning is only compulsory from age 11, we were initially cautious about providing assessment levels in the pupil's portfolio. Should we link the levels to the com-

Example of descriptors for one skill			
What I can do in	... LISTENING	Approx. NC level single aspects	Approx. CoE level
I can recognise some words and sentences and I know what they mean.		1	A1
I can understand the teacher's short instructions and what is said on the tape recorder.		1-2	A1
I can understand some songs and rhymes.		1-2	A1
I can understand longer questions and instructions in the classroom, even if they have to be repeated sometimes.		2	A1/A2
I can understand messages and short conversations.		2-3	A2
I can understand longer passages and stories at a faster speed, spoken on tape or by the teacher.		3-4	A2
Even if I have to hear things more than once I can pick out the general meaning and some details.		3-4	A2
I can understand when people are talking about the past, the present or the future, but I may need to hear it more than once.		5	A2-B1 A1
I can understand speech at normal speed on subjects I have learned about.		5	B1

John Thorogood
London (UK)

Report on the European Portfolio Pilot for Adult and Vocational Language Learning

Das Sprachenportfolio wurde in einigen englischen Instituten für die berufliche und die Erwachsenenbildung erprobt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden der Meinung waren, dass das Portfolio ihnen hilft zu zeigen, was sie konkret in einer Fremdsprache können. Die Möglichkeit, sich selbst einzuschätzen wurde von den Lernenden positiv betrachtet, während die Lehrer eher Zweifel hatten, ob die Lernenden dazu fähig waren, sich richtig einzustufen. Die Lernenden mochten das Portfolio und würden gerne sehen, dass es in die Unterrichtspraxis integriert würde. Auch kann ein Portfolio die Sprachkenntnisse von Minoritäten würdigen und eine Rolle bei der Suche nach Arbeit spielen.

Background

The sector (age 16-19 and beyond) which our pilot addressed was complementary to the primary sector in that it is one in which there is no statutory requirement to learn Modern Foreign Languages, but in which proper recognition of progress and attainment could be a real incentive to learning. This age group has been notoriously neglected in MFL terms. Non-specialist students receive little incentive to continue with a MFL after their GCSE or equivalent courses in the secondary phase, even though some of them will re-embark on language training in Higher Education, thanks to the increasing provision of 'Institution-wide language programmes' (IWLP) at British universities.

There are many adults who follow language courses provided principally by Colleges of Further Education (CFE) or Adult Colleges. Indeed, languages are among the most popular of leisure courses, usually delivered in the evenings, at these colleges.

Where vocationally oriented language teaching and learning are concerned, there is a gradual increase in awareness among employers and employees, that foreign language skills can enhance competitiveness for the former and consequently, employability, for the latter. In such a climate, a system of recording and recognition which would enhance the status of language competence, whether inherited or achieved through conscious learning was, we believed, worth developing.

Material produced for use in the pilot, in keeping with Council of Europe Guidelines, was designed to further the aims of:

- democratic citizenship

- mobility
- instrument to record and give value to lifelong learning

to observe the recommended structure of:

- 'passport' - formal qualifications expressed in internationally transparent manner
- language biography - experiences
- dossier of learner's own work, updated as appropriate, the whole '...forming an 'attractive and prestigious document'

and to contribute to mobility and citizenship:

- recognises all LL achievement in and out of formal education
- valid as job and education entry support
- information given according to levels of CEF

The UK pilot

The chosen format, which, we have subsequently noted, was not dissimilar to that officially adopted by the Council of Europe, included a very compact 'carnet' in which both formal (passport) and informal (language biography) records could be kept, and a folder with photocopyable title and indexing pages to accommodate the evidence which formed the dossier section.

Six centres were chosen, each with its own sphere of interest

- Coventry Technical College (GNVQ and NVQ courses for those about to enter employment)
- Milton Keynes Language Centre (Specialised NVQ courses for those in employment)

- Swansea LX Centre (Specialised NVQ courses for those in employment)
- Mid-Cheshire College (A range of adult courses, including leisure courses)
- Lancashire College (Adult, mainly vocationally-oriented courses)
- Newcastle-under-Lyme College (GNVQ and NVQ courses for those about to enter employment or Higher Education)

Centres were asked (in addition to the anchor questions) to elicit opinion on the attractiveness and durability of the material received.

The pilot material was also presented at: The 'Adult Language Show' run annually by the LNTO's associate body CILT The annual Further Education conference jointly run by LNTO, CILT and the Further Education Development Agency

...and opinions elicited on design feature and wider implications of the portfolio concept.

Responses

There was a problem of transitory contact between tutors and actual participants in the scheme, such that little by way of direct response from learners was made available and the bulk of our evaluation was mediated by the tutors who relayed their impressions to us. Nonetheless there was a prevailing enthusiasm among those reporting back. These were some of the findings:

- The portfolio **does** allow one to show what one can do in foreign languages;
- While some learners felt it might not help greatly in understanding learning objectives, teachers were more optimistic that it helped **them** in explaining learning objectives to learners;
- Learners felt that it helped them to assess their own language skills. This was endorsed by teachers in their positive response regarding the **in-**

volvement of learners in the learning process, but teachers had some reservations about how effectively learners used the portfolio in assessing themselves;

- Learners liked having a portfolio and felt that building one should play a part in regular class work;
- Teachers were unsure as to whether the portfolio would develop sensitivity to the cultural diversity of Europe.

Other points arising from consultation were that:

- The portfolio had much to offer to, for example, members of ethnic minority language groups, whose natural linguistic skills deserved to be recognised and valued;
- The qualifications section, if to be used in seeking employment, needed to be endorsed in some way, and indeed there should be a safeguard against such a document being fraudulently used by other than the original bearer where 'hard' information on qualifications is concerned;
- The small size of the 'carnet' was criticised and a larger format with larger font size recommended.
- The question was raised of how a more durable and attractive version than the pilot material would be paid for, sponsorship and other alternatives being discussed.

Some of the questions continue to be addressed, in particular how the production of a 'durable and attractive' version of the ELP can best be funded for wide scale distribution. The LNTO is currently looking at those inclusions and design features which will characterise its own version, allowing that the passport booklet format is now standard. Because the British National Language Standards, a creation of the LNTO, (and which correspond conveniently to levels A2-C2 of the Common European Framework scale) are important in the occupational field, they will be included in summary form with an introduction showing how they serve



the language user at work.

An immediate promotional possibility is the incorporation of the Adult/vocational ELP in the 'Business Language Challenge' which is proposed for the European Year of Languages.

Since the pilot period, Barnsley College, Yorkshire have begun to explore the potential of the ELP in promoting language learning among Small and Medium Enterprises and their German partner institution, University of Frankfurt – Oder see that its adoption could enhance certain of its courses.

The LNTO has just embarked on a Leonardo project jointly with Bulgaria, Germany and Italy in which the ELP is to feature in language training for SMEs.

John Thorogood

Professional Officer Languages LNTO.
(E-mail: John.Thorogood@cilt.org.uk)



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

LEUENBERGER, P. (1999): *Ortsloyalität als verhaltens- und sprachsteuernder Faktor. Eine empirische Untersuchung*, Tübingen/Basel, Francke.



“Ortsloyalität stellt ein komplexes Phänomen dar”, resümiert Petra Leuenberger auf Seite 193 ihrer innerhalb des Basler Forschungsprojektes “Stadt-sprache - Sprachen in der Stadt am

Beispiel Basels” entstandenen Dissertation. Sie kann dies mit umso grösserer Berechtigung tun, als sie wohl eine der ersten ist, die die Grösse Ortsloyalität nicht - wie sie selber andere Arbeiten zu Recht kritisiert - immer dann als diffusen Erklärungsparameter ins Spiel bringt, wenn andere Begründungen versagen. Vielmehr ist das erklärte Ziel von Leuenbergers aufwändiger Arbeit, die Grösse Ortsloyalität zu operationalisieren und in einen soziolinguistischen Zusammenhang einzubetten.

Petra Leuenbergers Arbeit besticht durch einen überaus klaren Aufbau. Im ersten Kapitel widmet sie sich der Stadtsprachenforschung und vor allem deren Diskussion der sprachlichen Variation, wie sie auch in den Basler Daten festzustellen ist, die Petra Leuenberger in einen Zusammenhang mit “Ortsloyalität” zu bringen gedenkt. Mit begrüssenswerter Ausführlichkeit und einem kritischen Blick trägt Petra Leuenberger im zweiten Kapitel die soziologischen und linguistischen Konzeptionen von “Ortsloyalität” zusammen. Im dritten Kapitel wird die empirische Untersuchung zur Ortsloyalität in Basel dargelegt, im vierten der Zusammenhang zwischen Ortsloyalität und Sprachverhalten aufgezeigt. Dass der Band nach einer Zusammenfassung und einer ausführlichen

Bibliographie mit einem rund achzigseitigen Anhang schliesst, ist die Konsequenz aus dem lesefreundlichen Vorgehen der Verfasserin. Sie belässt den empirischen Hauptteil ihrer Arbeit relativ schlank: Signifikanzberechnungen und allzu detaillierte Angaben etwa über individuelle Werte oder über Hypothesen, die nicht verifiziert werden können, sind entweder in Fussnoten verbannt oder sie lassen sich im Anhang einsehen, wo auch sämtliche Fragebogen zugänglich sind. Petra Leuenberger bringt zudem das Kunststück fertig, dass sich die Leserin, der Leser dank der geradlinigen Konzeption und der ansprechend formulierten Erläuterungen in den “empirischen” Kernkapiteln 3 und 4 nicht verliert, in denen Petra Leuenberger ihre Hypothesen überprüft und deren Verifizierung kommentiert. “Ortsloyalität meint die - wie auch immer geartete - Beziehung, die eine Person zu einem oder mehreren Orten hat” (23). Petra Leuenberger geht konsequent von dieser alltagsweltlichen Konzeption von Ortsloyalität aus, wenn sie herkömmliche Typologien für verfehlt kritisiert, die Ortsloyalität nur im Kontext überschaubarer dörflicher Gemeinschaften annehmen und allenfalls mit der als Gegenpol konzipierten Grösse “Urbanität” städtischen Lebensbezügen gerecht werden wollen. Klug setzt Petra Leuenberger dagegen, “dass eine Person prinzipiell irgendeinem bzw. auch mehreren Orten gegenüber loyal sein kann, dass sich aber die einzelnen Faktoren, die Ortsloyalität ausmachen, in Abhängigkeit von der Beschaffenheit und Funktion des Ortes unterscheiden können” (27). Petra Leuenbergers empirische Arbeit zur Ortsloyalität besteht nun darin, dass sie 33 Personen, die sich 1994 bereits für die Sprachdatenerhebung für das eingangs erwähnte “grosse” Basler Projekt zur Verfügung gestellt haben, einer zusätzlichen schriftlichen Befragung unterziehen kann. Bei den Testpersonen handelt es

sich um 13 BaslerInnen und 20 PendlerInnen, bei denen sowohl die Beziehung zum Arbeits- und zum Wohnort erfragt werden kann. Leider ist die Gruppe der PendlerInnen sowohl in Bezug auf ihre soziobiographischen Daten als auch in Bezug auf ihre sprachgeographische Herkunft überaus heterogen, so dass sich die Gegenüberstellung mit den BaslerInnen an mehreren Stellen als problematisch erweist und sich in einigen disparaten Ergebnissen, die dann erklärungsbedürftig sind, niederschlägt.

In Anlehnung an Heiner Treinens soziologische Konzeption der so genannten emotionalen und symbolischen Ortsbezogenheit erkundet Leuenberger “Ortsloyalität” anhand der Identifizierung mit dem Ortssymbol (mit Fragen von der Art: “Als was würden Sie sich bezeichnen?”), anhand affektiver Objektorientierung (mit Beurteilungen von Statements wie “Ich lebe gerne in Basel”) und indirekter Einstellungsäusserungen (mit Aussagen wie “Ich fühle mich mit Basel verbunden”). Im Kernstück ihrer Arbeit formuliert und überprüft sie verschiedene Hypothesen zu Teilaspekten von Ortsloyalität und kann feststellen, dass sich unter anderem Faktoren wie “Ansässigkeitsdauer”, “ortsbezogene Kommunikation in Abhängigkeit von der Lokalmediennutzung” oder “Zufriedenheit mit der Wohnsituation” auf die Ortsloyalität auswirken. Eine Faktorenanalyse, deren Ergebnisse Petra Leuenberger für die weitere Arbeit allerdings nicht mehr nutzen kann, weil sie sie offensichtlich erst in der Endphase anwendet, zeigt auf, dass sich einige der getesteten Aspekte ähnlich verhalten und sich zu Faktoren bündeln lassen. Von grösstem linguistischem Interesse ist natürlich Petra Leuenbergers Frage, ob der Faktor Ortsloyalität einen Einfluss auf das Sprachverhalten hat, ob - wie man erwarten könnte - die Ortsloyalsten gleichzeitig die “besten”

Baseldeutschsprechenden sind. Leuenberger konstruiert zur Beantwortung dieser zentralen Frage vier Ortsloyalitätstypen, die dadurch zustande kommen, dass Leuenberger bestimmten Fragen, die sich bei der Hypothesenüberprüfung als relevant erwiesen haben, Indikatorfunktionen zuweist und deren Beantwortung auf einer Punkteskala misst. Als sprachliche Variablen werden vor allem lautliche, morphologische und lexikalische Merkmale überprüft, die als "typisch" Baseldeutsch gelten und deren Realisierungen sich in der sprachgeographischen Nachbarschaft (meistens) unterscheiden. Natürlich sind Messungen, bei denen mit mehr oder weniger Willkür entschieden werden muss, was mit welcher Messlatte gemessen werden soll, immer wirklichkeitsreduzierend und im Einzelnen angreifbar, allein sie sind für die Antwort auf Fragen, wie sie sich Petra Leuenberger stellt, unabdingbar. Petra Leuenberger kann von sich in Anspruch nehmen, ein sehr komplexes Messinstrumentarium mit Sorgfalt und Bedacht konstruiert zu haben.

Der Zusammenhang der Ortsloyalitätstypen mit der Realisierung von Einzelmerkmalen bzw. von zusammenfassenden Sprachindices zeigt sich darin, dass alle Indices und einige, aber nicht alle Variablen von stärker Ortsloyalen baseldeutschkonformer realisiert werden. Entscheidende Unterschiede zeigen sich beim Sprachverhaltensverhalten: stark Ortsloyale variieren bei weniger Merkmalen als schwach Ortsloyale. Bei näherer Betrachtung zeigt sich überdies, dass sich ein signifikanter Zusammenhang von Sprachverhalten und Ortsloyalität nur bei der Wohnortsloyalität, nicht aber bei der Arbeitsortsloyalität zeigt, womit Petra Leuenberger gleichzeitig nachweist, dass Ortsloyalität je nach Funktion, die ein Ort für ein Individuum hat, unterschiedlich ausgeformt sein kann.

Nach der gewinnbringenden Lektüre von Petra Leuenbergers Buch kann folgende Bilanz gezogen werden: Es ist möglich, eine mehrdimensional konzipierte Grösse Ortsloyalität zu operationalisieren und zu zeigen, von welchen Faktoren sie beeinflusst ist. Es ist aber nach wie vor nicht möglich, das Potenzial genau abzuschätzen, das der Ortsloyalität hinsichtlich der Erklärung individuellen Sprachverhaltens zukommt. Wie Petra Leuenberger selber fordert, ist mit Hilfe weiterer empirischer Befunde an einem theoretischen Modell zu arbeiten, das im Stande ist, einzelne Einflussfaktoren gegeneinander aufzurechnen und in eine hierarchische Ordnung zu bringen. Dass sich Petra Leuenberger selbst nicht zu vorschnellen Interpretationen ihrer Daten verleiten lässt, spricht für ihr wissenschaftliches Arbeiten.

Helen Christen
Universität Freiburg / CH

CAVALLI, M. (2000):*Lire. Balayage... Repérage... Formulation d'hypothèses...*, Paris, Hachette, Français langue étrangère.

Voici un manuel de français langue étrangère proposant un recueil de textes authentiques (trente) et des activités de compréhension, de réflexions et d'écriture à propos de ces textes.

Parce que ce livre n'est pas qu'un simple répertoire d'activités de lecture en FLE mais qu'il repose visiblement sur certaines conceptions théoriques et didactiques, parce qu'inévitablement les choix et les activités proposées suscitent des interrogations et des contrepropositions chez l'enseignante de FLE que je suis, j'ai décidé de ne pas me limiter à un simple compte rendu, j'ai choisi de présenter et de discuter ce livre à travers trois axes de lecture: je

me pencherai d'abord sur les conceptions de l'acquisition-apprentissage d'une langue qui sous-tendent ce livre, plus particulièrement en étudiant la place que tient la confrontation de l'apprenant avec des textes en langue-cible. Dans un second temps je me pencherai sur les savoirs théoriques autour du texte convoqués dans ce livre. Enfin je m'interrogerai le type d'activités proposées, leur «viabilité», leur pertinence, etc.

Dans son avant-propos, Marisa Cavalli le dit clairement: «le travail sur l'écrit favorise [...] l'acquisition de la langue, l'étudiant en absorbe les structures, le lexique, les modes d'expression sans qu'un travail de mémorisation ou de prise de conscience soit toujours nécessaire». Cette confiance dans l'apprentissage incident du lexique et de certaines structures syntaxiques est partagée par les enseignants de langue étrangère en général. Bien que des travaux comme ceux de Hulstijn (1993-94) insistent sur la pauvreté de l'apprentissage lexical incident, nous sommes bien nombreux à continuer à proposer en cours de langue-étrangère des lectures-compréhensions de textes écrits (articles de journaux, chansons, extraits d'oeuvre littéraire, etc.). Sur quels résultats ou quelles intuitions d'enseignant-e-s nous basons-nous? D'abord, me semble-t-il, sur les nombreux travaux montrant l'importance des activités réflexives portant sur la langue cible pour son acquisition (pour un parcours de différentes recherches autour de ce thème, voir Vasseur & Arditty, 1996). C'est cette conviction qui guide les nombreuses questions, focalisations sur un mot, une structure, etc. qui sont proposées avec chaque lecture. A ce sujet, ce livre de Marisa Cavalli exploite presque trop ces différentes problématisations: par exemple l'utilisation d'un extrait d'une scène d'une pièce de théâtre (texte 9) pour proposer un lexique des professions théâtrales (comédien, costumier,

metteur en scène, etc.) a un côté assez artificiel. Les questions sont ainsi souvent des prétextes pour la mise en évidence d'un micro-système lexical ou d'une structure syntaxique jugée importante. Dans le cas où la maîtrise du micro-système ou de la structure en question est effectivement cruciale pour la compréhension du texte, ce type de question me paraît tout à fait approprié... mais il faut trouver des textes nécessitant effectivement un certain nombre de connaissances délimitables et identifiables. Par ailleurs, ce type d'approches du texte s'inspire des réflexions de Cicurel (1991) sur les lectures interactives et des outils d'analyse élaborés notamment dans Moirand (1990). Les activités proposées peuvent ainsi également prendre la forme d'activités grammaticales (questions sur les modes et temps des verbes, sur les structures suivies d'un verbe à l'infinif, etc.), l'hypothèse présidant à l'ensemble de ces activités me paraissant relever de cette conception de Culioli: «un texte n'a pas de sens, en dehors de l'activité signifiante des énonciateurs» (Culioli, cité par Adam, 1990). C'est ainsi que l'enseignant de FLE a pu en général se construire une méthodologie d'analyse des textes proposés aux apprenants. Reste, en passant, à donner aux apprenants les moyens de se construire cette culture de la lecture du texte en langue cible! Pour avoir tenté d'utiliser certains textes de ce livre avec un groupe d'apprenant-e-s alloglottes de formation plutôt scientifique, je peux témoigner de la difficulté à transmettre cette culture de la problématisation du texte. Ceci dit, il y a dans ce livre quelques textes qui... n'en sont pas vraiment: tableaux statistiques (texte 22) ou jeu de l'oie (*l'escargot de l'Euro*, texte 12) et qui, à ce titre, nécessitent moins de familiarité avec l'analyse textuelle.

Du point de vue des conceptions du texte, *Lire* s'appuie pour la présentation des **textes** sur une typologie des **discours** inspirée explicitement de Bronckart (1985) et (1996). On se de-

mande alors pourquoi avoir appelé les documents *textes*? Est-ce que parce que les stratégies de lectures proposées semblent plutôt renvoyer aux pratiques de l'analyse textuelle d'Adam (1999), (lui aussi cité en bibliographie), comme d'ailleurs la dénomination de *séquence*, narrative, descriptive, etc. utilisée dans le Tableau des contenus. On adopte donc là, comme souvent en didactique, une perspective «boîte à outils»: est pertinent l'outil qui permet de dire quelque chose qui est jugé important pour l'exploitation du document en vue de l'enseignement d'un aspect de la langue-cible. Il faut admettre que cet éclectisme (qui est prôné en didactique par Puren (1995), par exemple) est efficace: les documents proposés sont très divers et les questions également, l'auteure les exploitant à merveille... sauf ça et là!

J'ai en effet quelques doutes sur le texte 8, *Johnny Hallyday: «Ah que coucou, me revoilà!»* et les exploitations proposées. D'abord le texte me paraît extrêmement difficile (ironie, vocabulaire familier, etc.) sans que sa difficulté soit à la mesure de son intérêt. De plus, il n'y a pas de question destinée à éclaircir certains points délicats: le titre avec cette rime *coucou-revoilà*, etc. Quant au texte 10 (extrait du synopsis de *La règle du jeu* de Jean Renoir), il est lui aussi très difficile, notamment un aspect polyphonique qui s'amorce à travers une réplique puis se cristallise dans une autre sans que la question y relative ne permette, me semble-t-il, de réellement saisir le problème. Mais je n'ai pas eu accès au corrigé, dont il est bon de souligner quand même l'existence. Une dernière critique, helvétique! Comme d'habitude pour ce genre de publications, une partie des textes est non pertinente pour des lecteurs non Français: que faire de *Choisir son fromage* (texte 16) en Suisse alors que ne sont mentionnés que des fromages français? Quant à *L'escargot de l'Euro*, l'apprenant de français en Suisse aura au moins l'avantage de pouvoir répondre facilement à la question: La Suisse est-elle

membre de l'Union européenne? En guise de conclusion, il me reste à souligner la diversité des documents, leur actualité, l'utilité du tableau présentant l'ensemble des textes qui comprennent, entre autres choses, une tentative de classement des documents par niveau de difficulté, en un mot: voilà une source bienvenue d'activités de lecture en classe de langues.

Bibliographie:

- ADAM, J.-M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
 ADAM, J.-M. (1999): *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
 BRONCKART, J.-P. (1996): *Activités langagières, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
 CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
 HULSTIJN, J. H. (1993-94): *L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: ses avantages et ses limites*, Aile 3, p. 77-96.
 MOIRAND, S. (1990): *Grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
 PUREN, Ch. (1995): *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*, in: J. Pêcheur (éd.): *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, p. 11-23.
 VASSEUR, M.-T. / ARDITTY, J. (1996): *Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche*, Aile 8, p. 57-83.

Thérèse Jeanneret
 Université de Neuchâtel

* Werlen, I. (Hg.) (2000): *Der zweisprachige Kanton Bern, Bern, Stuttgart, Wien, Haupt*.



hf.- Das Buch beginnt mit der Geschichte der institutionellen Zweisprachigkeit auf dem Staatsgebiet des alten und des heutigen Kantons Bern. Schon das alte Bern vor 1798

war zweisprachig. Diese Zweisprachigkeit lebte nach der Napoleonischen Zeit

trotz der Veränderung des Kantonsgebietes in der Verfassung weiter und blieb bis heute bestehen - unbesehen der Gründung des Kantons Jura.

Von der Geschichte her wendet sich dann der Blick auf die Geografie, auf den Verlauf der Sprachgrenze innerhalb des Kantons. Dabei wird festgestellt, dass die Beziehungen über die Sprachgrenze hinaus nicht überall gleich sind: auf den Jurahöhen trennt die Sprachgrenze Gemeinden, die kaum miteinander Kontakt haben, am Zihlkanal bestehen enge Beziehungen über die Sprachgrenze hinweg, in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne, der ein eigenes Teilkapitel gewidmet ist, leben Deutsch und Welsch (zumeist) friedlich nebeneinander und manchmal auch miteinander.

Nicht nur in den Sprachgrenzgebieten kommen Menschen verschiedener Sprachen miteinander in Kontakt. Überall im Kanton leben neben den Sprecherinnen und Sprechern der Ortsprache auch Menschen, die eine andere Sprache sprechen - auch das ist ein Aspekt der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Die Auswertung der Sprachfragen der Eidgenössischen Volkszählung 1990 zeigt ein lebendiges und variantenreiches Bild der Zwei- und Mehrsprachigkeit des Kantons. Einerseits ist die französische Sprache auch im deutschen Sprachgebiet mehr oder weniger stark vertreten und umgekehrt die deutsche Sprache im französischen Sprachgebiet, andererseits werden die anderen, "nicht-offiziellen" Sprachen sichtbar. Weiter lassen sich zumindest ansatzweise auch Spuren individueller Zweisprachigkeit feststellen.

Ein weiteres Kapitel ist den beiden Kantonsprachen Deutsch und Französisch gewidmet. So werden die bern-deutschen Dialekte und ihre Grenzen beschrieben (auch dem bernischen Hochdeutschen wird dabei Platz eingeräumt) und die fast verschwundenen Patois sowie das Französische, das im Berner Jura und in Biel gesprochen wird. Auch und vor allem die Schule ist beeinflusst von der Zweisprachigkeit

des Kantons. Das Herausgeberteam beschäftigte sich in diesem Zusammenhang u.a. mit der Stellung von erster und zweiter Sprache im Schulsystem beider Sprachgebiete.

1991 wurden Politiker und Politikerinnen in den Kantonen Bern und Wallis über ihre Meinung zur kantonalen und eidgenössischen Mehrsprachigkeit befragt. Im vorliegenden Buch sind die wichtigsten Ergebnisse der Befragung zusammengestellt. Neben den "offiziellen" Meinungen der Politiker und Politikerinnen wurden auch die Einstellungen gegenüber den Sprachen von "normalen" Bürgerinnen und Bürger erhoben. Diese Einstellungen wurden mit einem Verfahren überprüft, das eine Art von verdecktem Vergleich zulässt. Es wurden erwachsene Personen an verschiedenen Orten in den Kantonen Wallis und Bern in beiden Sprachbieten, nah und fern der Sprachgrenze gebeten, an dieser Umfrage teilzunehmen. Das einschlägige Kapitel im Buch zeigt die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung.

Im letzten Kapitel des Buches ist für interessierte Leserinnen und Leser die Forschungsliteratur zur Zweisprachigkeit des Kantons Bern zusammengestellt - dies im Sinne eines Angebots von Ausgangspunkten für weitere Forschungen.

Qu'un livre traitant du bilinguisme dans le canton de Berne n'apparaisse pas dans les deux langues cantonales, voilà de quoi surprendre. Les raisons qui justifient ce choix sont (une fois de plus) d'ordre économique. Les éditeurs espèrent en compenser les effets en publiant, à côté du livre en allemand, un résumé détaillé de la recherche en français.



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel



A propos de la loi scolaire fribourgeoise: les raisons cachées d'un refus...

Non content d'avoir fait échouer la nouvelle loi scolaire, qui aurait permis — sous des formes diverses — une généralisation de l'enseignement bilingue, le «comité élargi de la Communauté romande du Pays de Fribourg» s'en prend à présent à la poursuite des expériences en cours, exigeant que le Conseil d'Etat «mette fin immédiatement aux expériences pédagogiques illégales». Cela quand bien même les communes concernées avaient toutes — à l'exception de Promasens — accepté la nouvelle loi; quand bien même aussi de telles expériences s'avèrent absolument nécessaires d'un point de vue pédagogique et didactique et permettent d'envisager diverses formules pour améliorer l'enseignement des langues. Dans son arrogance, sa bêtise et son étroitesse, le comité affirme que de telles expériences privent l'enfant de son droit inaliénable d'acquérir les savoirs fondamentaux dans sa langue *maternelle*: serait-il prêt à donner ce droit aux nombreux enfants d'autres origines linguistiques qui fréquentent les classes fribourgeoises?...



Multiplication des expériences d'enseignement bilingue dans le canton du Jura

Ayant — suite à divers motions et postulats déposés au Parlement — inscrit dans son programme de législature l'objectif de «dynamiser l'apprentissage des langues dans tous les degrés de formation», le gouvernement jurassien semble bien décidé à promouvoir l'enseignement bilingue. Ainsi, un projet pilote a débuté cette année dans dix classes de l'école enfantine (une demi-journée par semaine avec une enseignante germanophone) tandis que le Lycée cantonal offre désormais une option bilingue (14 élèves dans la première volée).

D'autres projets sont en préparation

(prolonger l'expérience des écoles enfantines dans les premiers degrés primaires, classe en immersion dans un établissement du secondaire I, etc.), afin d'assurer une continuité et une cohérence globale. Il faut rappeler en outre que diverses écoles privées du canton pratiquent déjà un enseignement bilingue depuis quelques années.



Les Bernois au secours de la maturité bilingue vaudoise...

On se rappelle que le canton de Vaud, invoquant un nombre insuffisant d'enseignants formés (?), avait envisagé de renoncer à offrir des maturités bilingues à ses lycéens, puis que, sous la pression, il a cherché à développer un système basé sur des séjours en pays germanophone et comportant deux variantes —une variante *longue*, avec séjour d'une année entière, et une variante *courte* alliant un séjour de 10 à 12 semaines et deux ans d'enseignement bilingue dans un établissement vaudois. Cependant, la variante courte ne peut être offerte qu'à un nombre limité d'élèves car peu d'établissements semblent avoir la possibilité d'assurer l'enseignement bilingue qui doit suivre.

Or, le canton de Berne va, dès la prochaine rentrée, réduire la durée des études gymnasiales de 4 à 3 ans et, en conséquence, supprimer plus de 100 postes. Pour atténuer les effets de cette restructuration, les autorités bernoises ont pris contact avec les autres cantons. C'est dans ce contexte qu'une députée, Francine Guisan, a relevé devant le Grand Conseil vaudois l'existence de cette filière bernoise, qui pourrait apporter une solution au manque actuel d'enseignants bilingues et contribuer à renforcer l'offre en ce qui concerne la variante «courte». Les autorités ont déclaré qu'elles étaient intéressées.

Affaire à suivre, en tout cas, qui permettra peut-être aux autorités scolaires vaudoises de prouver leur bonne foi lorsque, confrontées au succès des maturités bilingues, elles ont réduit les

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità linguistica* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, et elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques. Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

possibilités d'en profiter, et de montrer qu'elles veulent effectivement promouvoir ce type de maturité.



Langue nationale ou anglais, that is die Frage

Suite aux décisions prises par la CDIP en novembre 2000, les réflexions des cantons à propos de l'ordre d'introduction des langues à enseigner continuent. Comme Appenzell qui, rappelons-le, a déjà décidé l'introduction de l'anglais précoce dès 2001, les directeurs de l'Instruction publique des cantons de Suisse centrale (Lucerne, Zoug, Schwytz, Uri, Obwald et Nidwald) penchent ainsi pour une présence de l'anglais et envisagent de l'introduire dès 2004/2005 au degré 3, tout en maintenant l'enseignement du français dès le degré 5. Ces cantons expriment cependant leur volonté d'adapter leur décision aux directives qui seront finalement édictées par la CDIP.

Dans le canton — bilingue — de Berne, en revanche, la priorité est accordée aux langues nationales: dans la partie francophone, l'allemand sera enseigné au degré 3 dès la rentrée 2001, et les autorités souhaitent qu'il en aille de même, pour l'enseignement du français, dans la partie germanophone. L'enseignement de l'anglais sera néanmoins renforcé dans les deux régions linguistiques. Les autorités ont lancé une vaste consultation auprès des institutions politiques et culturelles, du personnel enseignant et de la population à propos de cette refonte de l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Cette réforme (le projet peut être consulté sur Internet: www.be.ch) devrait être achevée en 2010...

A Liestal (Bâle-Campagne), c'est un enseignement bilingue allemand-anglais qui va être proposé dès la rentrée 2001 au lycée. Cette décision, toutefois, ne s'inscrit que partiellement dans le débat qui agite actuellement la CDIP: d'abord, ce n'est plus la scolarité obligatoire qui est ici concernée; ensuite, cette nouvelle offre concerne une fi-

lière latin-grec et ne paraît par conséquent pas de nature à réellement menacer l'équilibre des langues en Suisse: il s'agit bien plutôt de contrer la baisse des inscriptions dans les filières classiques! En outre, il faut d'ailleurs rappeler que des maturités bilingues français-italien et français-anglais sont déjà possibles, à côté de maturités français-allemand, dans d'autres cantons (Neuchâtel, Jura, etc.).



Ne pas oublier la langue

«1»

Alors que la notion de «français langue maternelle» fait actuellement l'objet de diverses discussions et remises en question dans le monde francophone (cf. La Lettre de la DFLM 27, 2000, 26 - 32), il est intéressant de mentionner quelques informations intéressantes à propos de ce que nous pouvons, provisoirement en tout cas, nommer la langue «1».

Ainsi, interrogés dans le cadre d'une enquête réalisée par *PME Magazine*, 400 dirigeants romands estiment, à 88%, que la maîtrise du français — autrement dit de la L1 — constitue l'aptitude la plus importante pour entrer dans la vie professionnelle. Les langues étrangères suivent assez loin derrière: l'anglais en troisième position, l'allemand juste derrière en quatrième position.

La *Société pédagogique genevoise*, association syndicale des enseignants primaires, invitée à prendre position dans le débat actuel sur l'enseignement des langues étrangères, souligne pour sa part la place prioritaire que doit selon elle occuper, dans les «missions» de l'école, la maîtrise du français qui, à Genève, est déjà langue seconde pour 40 à 70 % des élèves.

Ces quelques exemples, ajoutés à ce que nous avons vu au Danemark et au Japon, nous rappellent à quel point il est important d'intégrer l'ensemble des langues concernées dans une réflexion globale et cohérente sur l'enseignement.



Un autre bilinguisme

L'Université de Neuchâtel offre cette année un cours de formation continue sur le bilinguisme et la surdité, qui s'adresse tout particulièrement aux professionnels concernés — orthophonistes, enseignants, éducateurs, médecins — mais pas seulement. Il s'agit en effet, ce faisant, de promouvoir un véritable *enseignement bilingue pour les enfants malentendants*, et non plus de vouloir les intégrer uniquement par la langue orale; il s'agit donc de prôner une approche «semi-intégrée» et de favoriser la reconnaissance de la langue des signes, qui permet à l'enfant d'assumer son appartenance à la communauté des sourds — l'un des deux mondes auxquels il appartient. Comme pour les enfants d'autres origines linguistiques, on peut en effet supposer que seul un tel bilinguisme — langue orale / langue des signes — favorise un développement harmonieux et permet ensuite à l'enfant d'exprimer toutes ses potentialités, voire de choisir l'un des deux mondes, mais en connaissance de cause.



Stimuler la lecture

Dans le but d'améliorer les capacités de lecture des élèves et, surtout, leur donner le goût de lire, des «compétitions» de lecture sont organisées, à partir de Genève, en divers lieux de la francophonie (140 classes à Genève, 1 en Belgique, 1 au Burkina Faso, 4 en France voisine et 4 au Sénégal). Il s'agit, pour chaque élève, de lire quelques-uns des dix ouvrages qui sont proposés aux classes puis, lors de la compétition proprement dite, de participer à un Quiz. La finale aura lieu durant le prochain *Salon du Livre*. Parallèlement à la préparation de l'épreuve, diverses animations sont organisées, en particulier des rencontres avec certains des auteurs et des ateliers d'écriture.

(cf. informations sur le site <http://www.esigge.ch/primaire/batlivre/>).

Des projets similaires sont en cours dans d'autres régions (Neuchâtel, etc.).

Babylonia 0/91 - 3/00: Numeri disponibili / available issues)

- 1/93 - Plurilinguismo e rinnovamento dell'insegnamento delle lingue / *Mehrsprachigkeit und Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts*
2/93 - Implicazioni linguistiche e culturali dell'identità svizzera
1/94 - Frontiere linguistiche / *Sprachgrenzen* / Frontières linguistiques
2/94 - Strategie per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue: l'autonomia
3/94 - *Stratégie pour l'enseignement et l'apprentissage en L2: au sujet de l'élève*
3/95 - Scrivere / *Schreiben* / Écrire
4/95 - Le lingue nazionali fuori del loro territorio / *Die Landessprachen ausserhalb ihres Sprachgebietes* / Les langues nationales hors de leur territoire / *Las linguas nazionali dador lur territori* (Atti del IV incontro di Ascona sul plurilinguismo)
2/96 - L'apprendimento del lessico / *Wortschatzlernen* / L'apprentissage du lexique / *Emprender il vocabulari*
4/96 - L'uso delle lingue ufficiali in Svizzera a livello federale e cantonale / *Die Amtssprachen in der Schweiz* / L'emploi des langues officielles en Suisse au niveau fédéral et cantonal / *L'applicaziun da las linguas uffizialas tar la Confederaziun e tar ils chantuns* (Atti del V incontro di Ascona sul plurilinguismo)
1/97 - I testi autentici nelle L2 / *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht* / Les textes authentiques en L2 / *Texts autentics en las L2*
2/97 - Il ruolo delle lingue nelle Scuole universitarie professionali / *Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen* / Le rôle des langues dans les Hautes écoles spécialisées / *La rolla da las linguas en las Scolas autas professiunalas*
3/98 - Lingua e cultura retoromance / *Rätoromanische Sprache und Kultur* / Langue et culture rhétoromanche / *Lingua e cultura*

Scelta di autori e contributi - A choice of authors and articles

- Abovyan Mikhael: *Language Portfolio in Russia: first experience and perspectives* (1/99)
Allemann-Ghionda Cristina: *Mehrsprachige Bildung: "Kleine" Sprachen versus "grosse" Sprachen?* (1/95)
Altermatt Urs: *Viersprachige Schweiz: anderthalbsprachig plus Englisch?* (2/97)
Anders Franz: *Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choise in Bilingual Education?* (1/93)
Berthoud Anne Claude: *A la recherche du sujet-apprenant* (3/94)
Besse Henri: *Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres?* (00/92)
Bianconi Sandro: *Come cancellare una lingua minoritaria: istruzioni per l'uso* (4/98)
Bichsel Peter: *Wo die Zeit lang wird* (Il racconto) (2/97)
Brammerts Helmut: *Lernpartnerschaft mit einem fernen Tandempartner* (2/98)
Brohy Claudine, Pannatier Monique: *L'évaluation dans l'enseignement immersif - la quadrature du cercle?* (1/00)
Burr Isolde: *Amtssprachenregelungen in Finnland und in der Habsburgermonarchie 1848-1918* (4/96)
Butzkamm Wolfgang: *Methodische Grundsätze und Probleme des bilingualen Sachunterrichts* (2/96)
Christ Ingeborg: *Das europäische Portfolio für Sprachen: Konzept und Funktionen* (1/99)
Coste Daniel: *De la linguistique appliquée à la didactique des langues* (4/97)
Darabos Zsuzsa: *Expérimentation hongroise* (1/99)
De Pietro Jean-François: *Fabriquer des documents authentiques...* (1/97) - *EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme?...* (3/00)
Debyser Francis: *Mon premier Portfolio des Langues* (1/99)

retorumantscha

- 1/99 - European Language Portfolio / *Portfolio européen des langues* / Europäisches Sprachenportfolio / *Portfolio europeo delle lingue* / Portfolio europeic da las linguas
2/99 - S'ouvrir aux langues - *Educaziun plurilinguistica* - Begegnung mit Sprachen - *Educaziun plurilingua*
3/99 - Français.ch - langue, littérature et culture en Suisse - *Français.ch - lingua, letteratura e cultura in Svizzera* - Français.ch - Sprache, Literatur und Kultur in der Schweiz - *Français.ch - linguatg, litteratura e cultura en Svizra*
4/99 - Mehrsprachiger Unterricht - *Enseignement plurilingue* - Insegnamento plurilingue - *Instruziun plurilingua*
2/99 - S'ouvrir aux langues / *Educaziun plurilinguistica* / Begegnung mit Sprachen - *Educaziun plurilingua*
3/99 - Français.ch - langue, littérature et culture en Suisse / *Français.ch - lingua, letteratura e cultura in Svizzera* / Français.ch - Sprache, Literatur und Kultur in der Schweiz / *Français.ch - linguatg, litteratura e cultura en Svizra*
4/99 - Mehrsprachiger Unterricht / *Enseignement plurilingue* / Insegnamento plurilingue - *Instruziun plurilingua*
1/00 - Lernerfahrungen reflektieren - Lernerfolge beurteilen / *Riflettere sulle esperienze di apprendimento - valutarne i risultati* / Réfléchir sur les expériences d'apprentissage - en évaluer les résultats / *Reflectar experiencias d'emprender - valitar lur success*
2/00 - Italiano.ch - lingua, letteratura e cultura in Svizzera / *Italiano.ch - Sprache, Literatur und Kultur in der Schweiz* / Italiano.ch - langue, littérature et culture en Suisse / *Italiano.ch - linguatg, litteratura e cultura en Svizra*
3/00 - Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht / *Les manuels dans l'enseignement des langues secondes* / I manuali nell'insegnamento delle lingue seconde / *Manuals en l'instructiun dals linguatgs*

- Häcki Buhofer Annelies: *Soziale und kulturelle Komponenten der Schriftlichkeit* (3/95)
- Holec Henri: *L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels* (2/94)
- Hughes Gareth / Devogèle Coryn / Garcia i Muchart Mireia / Gluchowski Dörte: *Text and task in English for Business Purposes* (1/97)
- Hunfeld Hans: *Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik* (1/97)
- Kerschbaumer Markus: *Kinder entdecken Sprachen / Éveil aux langues* (2/99)
- Khaleeva Irina: *Why a European Language Portfolio looks promising* (1/99)
- Kielhöfer Bernd: *Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit* (2/96)
- Klee Peter: *Bilingualer Unterricht in Speicher* (AR) (4/99)
- Knecht Pierre: *Blick auf das Französische der Westschweiz: Das Dictionnaire suisse romand (DSR)* (3/99)
- Kohonen Viljo: *Facilitating language learners* (1/99)
- Kolde Gottfried: *Das Deutsche in Genf. Soziolinguistische Beobachtungen un Erfahrungen* (4/95)
- Koriakovsteva N., Yudina Tatiana: *Piloting a European Language Portfolio at the Linguistic Lyceum of Moscow State Linguistic University* (1/99)
- Krechel Hans-Ludwig: *Unterrichtsmaterialien für den bilingualen deutsch-französischen Erdkundeunterricht* (4/99)
- Kristol Andres: *Histoire linguistique de la Suisse romande: quelques jalons* (3/99)
- Krummenacher Max: *Conseils pratiques pour mettre en oeuvre quelques idées clés* (3/96)
- Kurland Eduard: *Using the portfolio for self-assessment in Siberia* (1/99)
- Lachner Anton: *Sprach-los?* (4/97)
- Lander Frans: *Een Europees Taalportfolio als onderdeel van de het toekomstig Nederlands onderwijsbeleid* (1/99)
- Langner Michael: *Zweitsprachiges Studieren an der Universität Freiburg* (4/97) - *Online-Tests, ausprobiert!* (1/00)
- Lenz Peter: *Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio in der Schweiz* (1/00)
- Leopold-Mudrack Anne: *Unterrichtsmaterialien für den zweisprachigen Unterricht* (3/00)
- List Gudula: *Zwei Sprachen und ein Gehirn* (3/94)
- Lüdi Georges: *Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? (1/94) - Les migrants comme minorité linguistique en Suisse? (1/95) - Gehört die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu den Aufgaben einer Universität? (4/97) - Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire? (1/98) - Ein Gesamtsprachenkonzept für die Schweizer Schulen: Leitgedanken* (4/98)
- Macaire Dominique: *"Nous parlons tous étranger" (2/99) - "Il faut rendre à César ce qui est à César!" (2/99) - Evlang: une formation pour ceux qui ont donné leur langue au chat?* (2/99)
- Manno Giuseppe: *Die Einflüsse des Deutschen auf das Regionalfranzösische der Westschweiz* (3/99)
- Matthey Marinette: *Représentations linguistiques et apprentissage des langues (1/95) - Expérience interculturelle et immersion: une rencontre manquée?* (4/99)
- McLagan Patricia: *European Language Portfolio - Junior version* (1/99)
- Meyer-Hesemann Wolfgang: *Die bildungspolitische Bedeutung des Portfolio* (1/99)
- Meylan Jean-Pierre/Wüthrich Fritz: *Les hautes écoles spécialisées suisses* (2/97)
- Mitteregger Silvia: *Sprachkontakte und Begegnungen im schweizerischen Bildungswesen* (3/97)
- Moore Danièle: *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues* (2/95)
- Moretti Bruno: *Mutamenti incosci nel comportamento di famiglie bilingui (4/95) - Percorsi multilingui nel recupero del dialetto in Ticino: il ruolo del francese (1/98) - L'italiano in svizzera: una panoramica sulle sue forme d'esistenza* (2/00)
- Morresi Enrico: *Ticino e ticinesi doc/AOC/mit Prädikat* (2/00)
- Moser Urs: *Evaluation in den "Fremdsprachen": Chancen und Grenzen* (1/00)
- Müller Martin / Wertenschlag Lukas: *Wortschatz-Lernen ganzheitlich: effektiv und effizient* (2/96) - *Die eigene Brille putzen...* (3/00)
- Müller Romano: *Über den Monolingualismus der Schweizer Schulen und seine Folgen für mehrsprachige SchülerInnen* (1/00)
- Näf Anton: *Das Deutsche in Genf. Soziolinguistische Beobachtungen und Erfahrungen* (4/95)
- Neuner Gerhard: *In der Fremdsprache schreiben* (3/95)
- Nicolet Michel: *Le choix de nouveaux moyens d'enseignement d'allemand* (3/00)
- Nodari Claudio: *Deutsch für fremdsprachige Kinder – ein neues Lehrmittel entsteht* (3/00)
- North Brian: *The European Common Reference Levels and the Portfolio* (1/99) - *Adaptive Testing* (1/00)
- Oertle Bürki Cornelia: *Le portfolio suisse et ses implications sur la politique des langues* (1/99)
- Orelli Giovanni: *Poesia no o poesia sì?* (2/00)
- Oscarson Mats: *Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie?* (1/00)
- Pekarek Simona: *Zur Situation des Französischen in der Deutschschweiz* (3/99)
- Perregaux Christiane: *Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!* (2/95) - *Les documents officiels: miroir des enjeux scolaires plurilingues* (2/99)
- Piepho Hans Eberhard: *Die Begegnung mit dem Anderen* (2/93)
- Pitsch Constantin: *Das Gesamtsprachkonzept aus der Sicht des Bundesamtes für Kultur* (4/98)
- Rigotti Eddo: *Università della Svizzera Italiana: plurilinguismo come condizione-ambiente* (4/97)
- Roulet Eddy: *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?* (2/95)
- Schärer Rolf: *A European Language Portfolio* (1/99)
- Schneider Günther: *Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio* (1/99) - *Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen* (1/00)
- Schnewly Bernard: *Qu'est-ce qu'écrire?* (3/95)
- Sheils Joe: *Le Portfolio européen des langues: vers une citoyenneté démocratique / The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship* (1/99) - *European Year of Languages 2001: towards a Language Portfolio for all* (1/99)
- Sidler Fredy: *Fremdsprachen an den Fachhochschulen: Immersion als Ausweg?* (4/99)
- Singy Pascal: *Les Romands et leur langue: des représentations contrastées* (3/99)
- Stoks Gé: *The Dutch portfolio project* (1/99)
- Stotz Daniel: *Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachenunterricht* (1/00)
- Todisco Vincenzo: *Il Grigioni italiano: un mondo da scoprire a scuola / I giovani nel Grigioni italiano* (2/00)
- Trim John L.M: *Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe* (1/99)
- van Lier Leo: *The use of L1 in L2 classes* (2/95)
- Verhoeven Ludo: *Multilingualism in Europe: Focus on the Netherland* (1/95)
- Walther Rudolf: *Fremdsprachenunterricht und Lehrwerkentwicklung im Umfeld föderalistischer Schulstrukturen* (3/00)
- Werlen Iwar: *Amtsprache - Sprachenpolitik zwischen Schutz und Förderung* (4/96) - *Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit?* (1/98)
- Wertenschlag Lukas: *"Wie und was kann ich damit lernen?"* (3/00)
- Windisch Uli: *Le modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues* (1/93)
- Yaiche Francis: *Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée* (2/94)



Special Promotions

Offer I

The two following back issues can be ordered (as long as available) at the special price of CHF 20.- + postage:

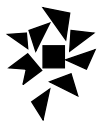
- **1/1999**
European Language Portfolio
(Coordination: Rolf Schärer)
- **1/2000**
Assessment and Reflection of Language Competence
(Coordination: Günther Schneider)

Offer II

the 4 Issues concerning Swiss languages and cultures are available for the special price of CHF 35.- + postage:

- **3/1998: Romansch-CH**
- **3/1999: French-CH**
- **2/2000: Italian-CH**
- **2/2001: German-CH** (June 2001)

Order form



Annual subscription rates:

- Switzerland for individuals and institutionals: CHF 48.- + CHF 5.- postage (Students: CHF 35.- + CHF 5.- postage)
- International for individuals and institutionals: CHF 48.- + CHF 12.- postage (Students: CHF 35.- + CHF 15.- postage)

- Please enter my/our individual/institutional subscription to Babylonica
- I would like to receive offer I (two issues – CHF 20.- + postage)
- I would like to receive offer II (four issues – CHF 35.- + postage)

• Name: _____

• Address: _____

• Place: _____

• Country: _____ • E-mail: _____

• Date _____ • Signature: _____

Babylonia, Box 120, CH-6949 Comano - Ph./ Fax: 004191/9414865 - E-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch

Publicità

Vorschau 2001 - Programmazione 2001

1/2001 20001 l'année internationale des langues

2/2001 Deutsch.ch

Autori di questo numero

Ida Bertschy, Schulinspektorat, Buchenweg 38, CH - 3186 Düringen

Gabor Boldizsar, Département des Affaires européennes et des Relations Internationales, Ministère de l'Education, Szalay u. 10-14, H - 1884 Budapest

Peter Broeder, Katholieke Universiteit Tilburg, Afdeling Taal en Minderheden, P.O. Box 90153, NL - 5000 Le Tilburg

Peter Brown, (c/o Robin.Davis@bell-centres.com)

Pavel Cink, Director Department of International Relations, Ministry of Education, Youth and Sports, Karmelitska 7, CZ - 118 12 Prag

André Clement, Avenue du 11 Novembre, Méridien 1, F - 48000 Mende

Zsuzsa Darabos / Zsuzsanna Dembrovszky / Piroska Gyöngyösi / Irén Majercsik Tothné, Centre National de l'Education Publique, Pf: 701/432, H - Budapest 1399

Ana Dovzan Troha, Celovska 159, SLO - 1000 Ljubljana

Katja Dragar / Petra Zaransek / Bernarda Kosem, c/o Ms **Zdravka Godunc**, Ministry of Education, Dep. of International Co-operation, Ul. Stare pravde 6, SLO - 1000 Ljubljana

Simone Fehlmann, Académie de Caen, 16, rue du Couvrechef, F - 14000 Caen

Christoph Flügel, Divisione della cultura, DIC, CH - 6501 Bellinzona

Brigitte Forster Vosicki, Université, Centre de Langues, BFSH 2, CH - 1015 Lausanne

Pia Gilardi-Frech, Vicolo Ombroso 3, CH - 6977 Ruvigliana

Jana Hindlsova, ZS Kutnohorska 36, CZ - 109 00 Praha 10 - Dolni Mecholupy

Hans-Peter Hodel, Büntenstr. 33, 6000 Sarnen

Tanja Jerman, chemin de l'Esplanade 16, CH - 1214 Vernier

John Kidner, CIFOM / Ecole technique, Rue Klaus 1, 2400 Le Locle

Leo Koch, via Cà d'Fund 13, CH - 6944 Cureglia

Viljo Kohonen, University of Tampere, P.O. Box 607, FIN - 33101 Tampere

Wernfried Krieger, Center für Internationale Qualifikationen, Pädagogisches Institut des Bundes, Grenzacherstrasse 18, A - 1100 Wien

Barbara Lazenby Simpson / David Little Centre for Language and Communication Studies Trinity College, IRL - Dublin 2

Peter Lenz, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen Universität Freiburg, Criblet 13, CH - 1700 Freiburg

Patricia McLagan, The Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 20 Bedfordbury, Covent Garden, UK - London WC2N 4LB

Volgina Maria Nikolayevna / Yurlova N.A. / Olga G. Oberemko / Galina Sawonitschewa, c/o **Michael Abovian**, Moscow State Linguistic University, Ostozhenka 38, RU - Moscow 119837

Radka Perclova, Kratka 28, CZ - 100 00 Prague 10

Catherine Péfillon, Piazza Vittorio Veneto, 18, I - 10123 Torino

Rolf Schärer, Gottlieb Binderstrasse 45, CH - 8802 Kilchberg

Günther Schneider, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Criblet 13, CH - 1700 Freiburg

Joe Sheils, Head of Modern Languages Division, Council of Europe, F - 67075 Strasbourg

Christine Tagliante, Unité Evaluation et Certification CIEP, 1, Avenue Léon Journault, F - 92318 Sèvres Cedex

John Thorogood, The Languages National Training Organisation and Language Teaching Advisor, CILT, 20 Bedfordbury, GB - London WC2N 4LB

Jan van Tartwijk / Joke Alkema / Jelle Kaldewaij (j.vantartwijk@IVLOS.UU.NL)

Sonja Vaucher de la Croix, rue de la Solitude 23, CH - 2014 Bôle

Milena Zbrankova, ZS Ohrada 1876, CZ - 755 01 Vsetin

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

La sintesi degli articoli è reperibile sul sito internet.

Rolf Schärer and Babylonia would like to thank the authors of this issue for their contributions and all the many learners, teachers and other participants in the pilot projects for a rich and stimulating experience. Thank is due also to Frances Chadburn for her ongoing support and for the grant which has made this publication possible.

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30e

6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4

6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona (Il racconto)

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a

6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17

3184 Wännewil (recensioni in tedesco)

Jean Rudiger-Harper, Gallusstrasse 32

9000 St. Gallen

Edith Soldati, Hauptstrasse 22

4204 Himmelried

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Thérèse Jeanneret, rue Matile 22

2000 Neuchâtel (coll. recensioni in francese)

Silvia Serena, Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des
mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 0041/91/941 48 65

e-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch

Homepage: <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 4/2000:

2000 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963

Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen,

General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen

Tel. 0041/1/9237656 Fax 0041/1/9237657