

Valoriser toutes les langues à l'école
Ein Platz für alle Sprachen in der Schule
Valorizzare tutte le lingue nella scuola
Valurisar tut las linguas en scola
A place for all languages at school

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

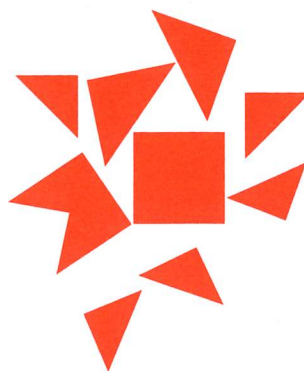
Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed imprendier linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

1|2011



Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturass



BABYLONIA

Valoriser toutes les langues à l'école
Ein Platz für alle Sprachen in der Schule
Valorizzare tutte le lingue nella scuola
Valurisar tut las linguas en scola
A place for all languages at school

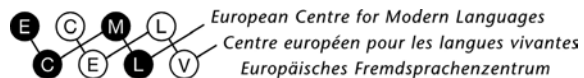
Responsabili di redazione per il tema
Gé Stoks, Daniel Stotz & Sonia Rezgui

Con contributi di

Eija Aalto | Jyväskylä FN
Andrea Abel | Bozen/Bolzano I
Tatjana Atanasoska | Bozen/Bolzano I
Klaus-Börge Boeckmann | Wien A
Peter Broeder | Tilburg NL
Véronique Castellotti | Tours F
Daniel Coste | Paris F
Jim Cummins | Toronto CDN
Jean-François de Pietro | Neuchâtel CH
Francis Goullier | Paris F
Sandra Hutterli | Bern CH
Terry Lamb | Sheffield UK
David Little | Dublin IRL
Ildikó Lőrincz | Győr H
Ute Massler | Weingarten D
Danièle Moore | Vancouver CDN / Paris F
Mia Stokmans | Tilburg NL
Daniel Stotz | Zürich CH
Eike Thürmann | Essen D

Con un inserto didattico di

Eva-Maria Birkenmeier, Désirée Glessler
& **Irène Amman** | Basel CH



Ce numéro a été réalisé en collaboration avec la Division des Politiques Linguistiques et le Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XIX/2011

Login
www.babylonia.ch
Username: babylonia@idea-ti.ch
Password: [ttsla2011_1ba](#)

Zürich – Mundart – Kindergarten: Darf man sich noch empören?

Wir alle haben schon die Erfahrung gemacht: Herr oder Frau Deutschschweizer befinden sich in einem Laden oder an einem Schalter in der italienischen oder in der französischen Schweiz oder irgendwo im Ausland. Spontan, ohne lange zu überlegen, drücken sie sich auf Schwytzerdütsch aus, Variante Oberwallis, Sankt Gallen, Zürich, ... je nach Herkunft. Der Gesichtsausdruck des/der GesprächspartnerIn spricht häufig Bände, entweder aus Verwunderung ob einer solchen nicht leicht zu verstehenden Sprache oder, zum Glück seltener, aus Geringschätzung ob solcher Taktlosigkeit. Glücklicherweise haben wir alle schon weit positivere Erfahrungen gemacht, wo sich Herr und Frau Deutschschweizer freundlich und tolerant verhalten, auf die Gesprächspartner einzugehen versuchen und sich entweder in deutscher Schriftsprache ausdrücken oder gar in der lokalen Sprache versuchen. Leider deuten – und nicht erst seit heute – viele Zeichen darauf, dass erstere Haltung am Zunehmen ist und einer Kultur der Intoleranz und der Selbstbezogenheit Tür und Tor öffnet. Zuletzt am 15. Mai im Kanton Zürich, wo per Volksentscheid bestimmt wurde, dass im Kindergarten fortan grundsätzlich nur noch Dialekt gesprochen werden darf. Eigentlich ist zu hoffen, dass sich keine Oberwalli-

ser, Tessiner (mit ihrem komischen „Bündnerakzent“) oder gar Deutsche um eine Stelle im zürcherischen Kindergarten bewerben, denn sie müssten konsequenterweise wegen mangelnder Sprachkompetenz abgewiesen werden. Berufsverbot auf typisch Schweizer Art... (und dies, Ironie des Schicksals, nach jahrelanger Bemühung um eine interkantonale Anerkennung der Diplome).

Das Ganze ist besonders frappant und empörend, nicht nur weil die Entscheidung Ausdruck von grassierender Identitätsangst und verbissener Selbstbezogenheit ist, sondern weil sie auf dem Rücken der künftigen Generationen ausgetragen wird und gleichzeitig die sprachliche und kulturelle Vielfalt unseres Landes unterminiert. Man kann einwenden: Abgesehen davon, dass Volksentscheide zu respektieren und intolerante Haltungen, wenn schon, überall zu beobachten und sicherlich nicht ein Markenzeichen der deutschen Schweiz sind, soll man doch ob der Sache nicht zu viel Aufhebens machen. Ich halte dem gegenüber dafür, dass das Phänomen „Mundart“ als Problem u.a. wegen seines symbolischen Wertes nicht unterschätzt werden sollte. Offensichtlich wird versucht, daraus einen Mythos zu machen: „Nur wer den Mut hat, Schwytzerdütsch zu sprechen, immer und überall, darf sich als richtiger Schweizer sehen“. Und: Wer Schweizer werden will, muss Schwytzerdütsch lernen. Die Grundwerte des Respekts, der Toleranz, der Offenheit sowie der kulturellen und sprachlichen Vielfalt geraten immer mehr ins Hintertreffen. Wer einer Minderheit angehört, spürt dies mit besonderer Deutlichkeit. Es ist wohl kein Zufall, dass die politische Rechte daran ist, aus dem „Mythos Schwytzerdütsch“ systematisch Kapital zu schlagen, und nach dem Zürcher Entscheid nimmt die SVP bereits weitere Kantone ins Visier. Ist Empörung angesichts solch kulturell-politischer Entwicklung eigentlich noch zulässig? Ich meine: ja, sie ist notwendig, mehr denn je.



| | |
|------------------------|--|
| 4 | Editoriale |
| Tema | Valoriser toutes les langues à l'école Ein Platz für alle Sprachen in der Schule Valorizzare tutte le lingue nella scuola Valurisar tut las linguas en scola A place for all languages at school |
| 6 | Introduction Gé Stoks |
| 8 | Valoriser toutes les langues Sandra Hutterli |
| 13 | Continuités et déplacements dans les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe Daniel Coste |
| 17 | The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds David Little |
| 21 | Targeted language support for students at risk in mainstream education Eike Thürmann |
| 29 | Répertoires plurilingues et pluriculturels Véronique Castellotti & Danièle Moore |
| 34 | Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students Jim Cummins |
| 39 | Bilan de la conférence: quels enseignements tirer du forum? Francis Goullier |
| 44 | MARILLE – Promoting plurilingualism in the majority language classroom Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska, Klaus-Börge Boeckmann & Terry Lamb |
| 49 | Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP Ildikó Lőrincz & Jean-François de Pietro |
| 57 | Von Anfang an Fächergrenzen überschreiten Ute Massler & Daniel Stotz |
| 64 | Bridging the Language Gap Peter Broeder & Mia Stokmans |
| Curiosità linguistiche | 68 Smallness everywhere Hans Weber |
| Finestra I | 70 Interkomprehensionsunterricht am Gymnasium Giuseppe Manno & Jean-Pierre Jenny |
| Finestra II | 76 Albanisch nützt uns nichts – eine romanische Sprache sollte man sprechen!? Eva Hungerbühler |
| Finestra III | 81 Plurilinguisme par déconnexion: pratiques linguistiques et normes à l'école tanzanienne Mussa Julius Lulandala |
| Finestra IV | 85 L'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère Romain Racine & Jean-Charles Schenker |
| Finestra V | 89 Projekt Benchmarking: Fremdsprachen in der kaufmännischen Grundbildung Verena Péquignot & Lars Balzer |
| Bloc Notes | 94 L'angolo delle recensioni |
| | 99 Informazioni |
| | 103 Agenda |
| | 104 Programma, autori, impressum |

Dies ist die erste Ausgabe von *Babylonia* in neuer Gestaltung. Der Wechsel fällt nicht zufällig auf das Jahr 2011, in dem unsere Zeitschrift ihr 20-jähriges Jubiläum feiert. Eine eigene Nummer später in diesem Jahr wird der Geschichte von *Babylonia* gewidmet sein (vgl. die zweite Umschlagseite). Die Seitenzahl und hoffentlich auch die Substanz der Zeitschrift nehmen zu. In Zukunft erscheinen nur noch drei *Babylonia*-Nummern pro Jahr, womit die Kosten leicht reduziert werden können. Dies kommt wiederum der Unterhaltung der Website zu Gute, die sich in neuer Frische zeigt. Insbesondere wurde das Archiv aller bisherigen Nummern unseren Leserinnen und Lesern zugänglich gemacht (vgl. die dritte Umschlagseite).

Die Geschichte des Europarats und seines Engagements im Bereich der Sprachen und des Sprachenlernens geht ein bisschen weiter zurück als diejenige unserer Zeitschrift. 1957 kam es zur ersten intergouvernementalen Tagung über Kooperation in diesem Bereich, und 1975 wurde die Niveauspezifikation von „Threshold Level“ publiziert. Im selben Jahr, als in Rüslikon, am Zürichsee, die Tagung stattfand, in deren Folge der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen entwickelt wurde, sah die erste *Babylonia*-Nummer das Licht der Welt, womit auch schon einiges über die Verbundenheit zweier ungleicher Partner gesagt ist. Der vorliegenden Nummer fällt die ehrenvolle Aufgabe zu, einige der Beiträge der jüngsten Forumstagung der Language Policy Division und der EDK in Genf (November 2010) breiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Anlässlich eines feierlichen Abends wurde im Rahmen dieser Tagung auch die Pensionierung von Joe Sheils, dem letzten Leiter dieser Abteilung, würdig begangen. Es war ein sinnenfreudiger und warmer Tribut an eine der zentralen Figuren in der Sprachenlandschaft Europas, der sich fast ebenso lange für eine pluralistische und kulturell offene Gesellschaft eingesetzt hat wie *Babylonia*. Der Abschied war gepaart mit einem Wermutstropfen, als man vernahm, dass Joe Sheils' Posten nicht wieder besetzt werde und die Language Policy Division dem Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport stärker als bisher untergeordnet würde. Es ist ja nicht so, dass auf einen Schlag die Anliegen von Sprecherinnen und Sprechern der Minderheitensprachen erfüllt, die Sprachlernenden Europas die höchstmöglichen Niveaus erreicht und die Kinder von Eingewanderten plötzlich kaum mehr Mühe mit der akademisch gefärbten Schulsprache hätten. Die Themen, die der Europarat im Bereich Sprachen bearbeitet, sind hochgradig vernetzt mit Politik und Bildung, und sie wirken manchmal auf Aussenstehende abstrakt und bewegen sich auf „schwindelerregendem konzeptuellem Niveau“, wie ein Tagungsteilnehmer in Genf meinte.

Doch wenn dieser Tendenz Halt geboten werden soll, braucht es Menschen aus Fleisch und Blut wie Joe Sheils, übrigens von Hause aus ein irischer Französischlehrer, die den Ideen Leben einhauchen und das (Sprachen-)Heft in die Hand nehmen.

GS/DS

Questo è il primo numero di *Babylonia* vestito a nuovo. Non a caso il mutamento viene a cadere nel 2011, anno del ventennale della rivista. Più oltre dedicheremo anche un numero tematico alla storia di *Babylonia* (cfr. la seconda di copertina). Per intanto vediamo crescere il suo numero di pagine, sperando che vada di pari passo con la sostanza, anche perché ci limiteremo in futuro a tre numeri annuali. I pochi franchi risparmiati sulla stampa e la spedizione li investiamo nella gestione del nostro sito internet, ormai diventato uno strumento di ricerca che mette a disposizione l'archivio completo ai lettori (cfr. la terza di copertina).

La storia del Consiglio d'Europa e del suo impegno in favore delle lingue e del loro insegnamento è un po' più lunga della nostra e torna infatti all'anno 1957 quando ebbe luogo la prima conferenza europea intergovernativa sulla cooperazione nel campo linguistico per fare tappa nel 1975, quando si diede alle stampe la prima specificazione dei livelli, il noto "Threshold Level". Che poi, nello stesso anno di fondazione di *Babylonia*, il 1991, a Rüslikon, sul lago di Zurigo, rappresentanti di tutta Europa gettassero le basi per quello che sarebbe diventato il Quadro comune di riferimento europeo, la dice lunga su legami e affinità tra i due "player", al di là della differenza di spessore e di importanza. È pertanto gradito il compito affidato a questo numero della nostra rivista di pubblicare alcuni fra i più significativi contributi presentati al convegno della Language Policy Division del Consiglio d'Europa e della CDPE tenutosi a Ginevra nel mese di novembre 2010.

In quell'occasione, nell'ambito di una serata non priva di solennità, si è onorato il pensionamento di Joe Sheils, l'ultimo direttore della Divisione della politica linguistica. Si è trattato di un caloroso e meritato riconoscimento ad una delle figure centrali del panorama linguistico europeo che, ci sia concesso di dirlo, per un ventennio tanto quanto *Babylonia*, si è dato per una società pluralistica e culturalmente aperta. Uno scorcio di tristezza ha accompagnato il commiato, quando si è saputo che il ruolo di Joe Sheils non sarebbe stato rinnovato e la sua divisione invece subordinata direttamente al Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. In realtà, non è che tutto ad un tratto i bisogni delle lingue minoritarie così come i problemi linguistici e di apprendimento dei migranti, tanto giovani quanto adulti, così come gli altri problemi linguistici e culturali siano scomparsi. Anzi, le questioni restano e sono viepiù intrecciate nei complessi rapporti tra politica e cultura, al punto che il modo di affrontarli da parte del Consiglio d'Europa appare talvolta piuttosto astratto e si situa, per dirla con le parole di un partecipante alla conferenza di Ginevra, a "livelli concettuali vertiginosi". E allora, se si vogliono contenere derive di questo genere e ridare alle lingue il loro spessore culturale autentico, persone con i tratti di una profonda umanità come Joe Sheils, non a caso in origine insegnante di francese in Irlanda, sono indispensabili.

GS/DS

Chères lectrices, chers lecteurs, vous tenez dans vos mains le premier numéro de *Babylonia* dans sa nouvelle présentation. Ce n'est pas un hasard si ce changement intervient au début de l'année 2011, durant laquelle la revue va fêter ses 20 ans d'existence – un numéro sera d'ailleurs consacré à l'histoire de la revue (cf. 2° de couverture). Pour le moment, vous remarquerez tout d'abord que le nombre de pages par numéro a augmenté – parallèlement, du moins l'espérons-nous, à un enrichissement du contenu! Parallèlement aussi à une réduction à trois du nombre de numéros par année, dans le but de réduire les frais, considérables, d'expédition et d'investir davantage dans le site internet, qui va devenir, de plus en plus, un véritable instrument de recherche proposant entre autres l'ensemble des archives de la revue (cf. 3° de couverture).

L'histoire du Conseil de l'Europe et de son engagement en faveur des langues et de leur enseignement est un peu plus ancienne que la nôtre et remonte à 1957, quand a eu lieu la première conférence européenne intergouvernementale sur la coopération dans le domaine des langues. 1975 représente une première étape marquante avec la publication du fameux «Niveau-Seuil». Puis, en 1991, à Rüschtikon, des représentants de toute l'Europe ont jeté les bases de ce qui allait devenir le *Cadre européen commun de référence* (CECR). 1991, l'année même de la fondation de *Babylonia*! Cette coïncidence de dates exprime bien les affinités qui allaient nous lier tout au long de ces années. C'est donc pour nous un honneur d'avoir été invités, dans ce numéro, à publier quelques-unes des contributions les plus significatives présentées au récent Forum intergouvernemental (novembre 2010) organisé conjointement à Genève par la Division des politiques linguistiques et la CDIP. A cette occasion, Joe Sheils, le directeur de la Division des Politiques linguistiques, a été chaleureusement honoré pour son départ à la retraite. C'était là une reconnaissance parfaitement méritée pour l'une des figures centrales du paysage linguistique européen, qui s'est d'emblée – comme *Babylonia* – engagé pour une société plurilingue et culturellement ouverte. Un soupçon de tristesse a toutefois terni cet hommage lorsqu'il a été dévoilé que son poste ne serait pas repourvu et que la *Division* serait désormais plus directement subordonnée à la Direction générale de l'Éducation, de la Culture et du Patrimoine, de la Jeunesse et du Sport. Il ne faudrait pas croire, pour autant, que les problèmes (besoins des locuteurs de langues minoritaires, difficultés d'apprentissage des migrants, etc.) auraient disparu par un coup de baguette magique! Non, ils demeurent bel et bien, ils évoluent, plus que jamais intriqués dans les rapports complexes entre politique et culture, à tel point que la manière de les affronter risque d'apparaître un peu abstraite, voire même, comme le disait un participant au Forum de Genève, «à des niveaux conceptuels vertigineux». Si l'on veut éviter de telles dérives tout en redonnant aux langues leur véritable épaisseur culturelle, des personnalités comme Joe Sheils – qui n'était pas par hasard, à l'origine, un professeur de français en Irlande! – sont tout simplement indispensables.

GS/DS

Quai è l'emprima ediziun da *Babylonia* en ses nov vestgì. Questa midada na coincidescha betg per cas gist cun l'onn 2011, durant il qual nossa revista festivescha ses 20avel anniversari. In dals proxims numers da quest onn vegn ad esser deditgà a l'istorgia da *Babylonia* (cf. La segunda pagina da cuverta). Il dumber da paginas e speranza er la sostanza da la revista s'augmentan. En il futur cumparan be anc trais numers da *Babylonia* per onn, uschia ch'ils custs da producciun pon vegnir sminuids levamain. Quai succeda a pro dal mantegniment da la pagina web che sa mussa en in vestgì pli frestg. Surtut avain nus rendì accessibels als lecturs tut ils numers d'enfin qua (cf. terza pagina da cuverta).

L'istorgia dal Cussegl d'Europa e ses engaschi per las linguas, sco er da l'acquist da linguatgs è in pau pli veglia che quella da nossa revista. Il 1957 ha gì lieu l'emprima dieta intergovernamentala davart la cooperaziun en quest sector ed il 1975 è vegnida edida la specificaziun da levels „Threshold Level“. Il medem onn che la dieta ha gì lieu a Rüschtikon al Lai da Turitg, nua ch'ins ha scviuppà il rom da referenza europeic per las linguas, ha l'emprim numer da *Babylonia* vis il cler dal di. Quai be per mussar ina colliaziun da dus partenaris ineguals. Il numer actual ha la cuida da pudair preschentar insaquantas contribuziuns da la davosa dieta dal forum da la Language Policy Division e da la CDEP a Geneva (november 2010) ad in public pli vast.

A chascun d'ina saira festiva è er vegnida festivada la pensium da Joe Sheils, il davos directur da la partiziun. Igl era ina chaud ed empernaivel tribut ad ina da las figuras las pli centralas dal sector da linguas da l'Europa, ch'è s'engaschà quasi tuttina ditg per ina societad pluralistica e culturalmain averta sco *Babylonia*. Il cumià è era stà collià cun ina tscherta dischillusiun cura ch'ins ha udi che la piazza da Joe Sheils na vegnia betg pli occupada e che la Language Policy Division vegnia suttamessa anc pli fitg che fin qua al Directorate General of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. I n'è betg uschia ch'ils problems da las pledadras e dals pledaders da linguas minoritarias fissian vegnidas ademplidas en in culp, che las persunas ch'emprendan linguas en l'Europa hajan cuntanschì sur notg il pli aut nivel imaginabel e ch'ils uffants d'immigrants n'hajan tuttenina nagins problems cun la lingua da scola cun ses caracter academic. Ils temas ch'il Cussegl d'Europa tracta èn entretschads fermamain cun la politica e l'educaziun, paran – vis da dadorvart – fitg abstracts e sa movan „sin in nivel conceptual che fa sturnizi“, sco in participant da la dieta a Geneva ha observà.

Mo sch'ins vul franar questa tendenza, dovri carstgauns da charn e saung sco Joe Sheils, dal reminent scolast da franzos irlandais, che inspireschan vita a las ideas e che prendan enta maun la batgetta (linguistica).

GS/DS

Introduction

The topic of this issue of *Babylonia* is the role of all languages in the classroom and how to give each language, the language of schooling, regional languages and dialects, modern foreign languages and the languages of origin of migrant students a place in the classroom, so as to improve equal opportunities for all children in education. This topic was addressed during the Policy Forum that the Swiss authorities jointly organised with the Council of Europe in Geneva in November 2010 with the title “*The right of learners to quality and equity in education – the role of language and intercultural skills*”, thus emphasising the importance of creating equal educational opportunities for all children. With this special issue of *Babylonia* we hope to cover the main issues addressed at the conference and to make them available to a wider audience.

The collection of articles we now present is representative of the topics covered during the conference. They emphasize among other things the importance of the students’ languages of origin for the development not only of their plurilingual competence, but also for their academic success in all school subjects. Eike Thürmann quotes Jay Lemke, who already in 1989 stated that “mastery of academic subjects is the mastery of their specialized patterns of language use, and that language is the dominant medium through which these subjects are taught and students’ mastery of them tested”. There are still teachers who are insufficiently aware of this, and we hope to contribute to a wider awareness of the importance of the development of academic language in all school subjects.

The importance of fostering children’s languages of origin at school is often underestimated. There are still teachers of the language of schooling who recommend that parents of children with a migrant background should speak the language of schooling also at home or refrain from using another language at home to avoid “contamination” of the language of schooling. Jim Cummins convincingly shows the importance of a continued development of the students’ languages of origin. Recognizing the importance of these languages and creating a place for them in the school

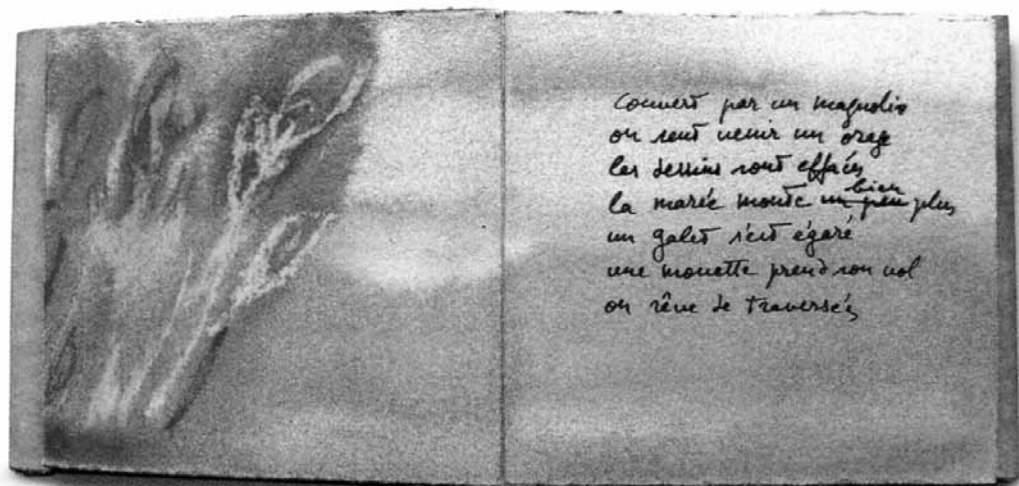
will contribute to the students’ plurilingual and pluricultural identity and positively influence their academic success.

In addition to the articles based on contributions to the Geneva conference, we have also included two articles on projects of the *Empowering Language Professionals Programme* of the European Centre for Modern Languages in Graz. The MARILLE project, *Majority language instruction as basis for plurilingual education* and the CARAP project, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* also focus on topics addressed at the Geneva conference, but also offer additionally practical examples and teaching ideas for the classroom. *Babylonia* has a tradition of collaboration with the ECML and we are glad to contribute to the dissemination of the project results of the ECML’s third medium term programme. In the next issue two more articles from this programme will be published.

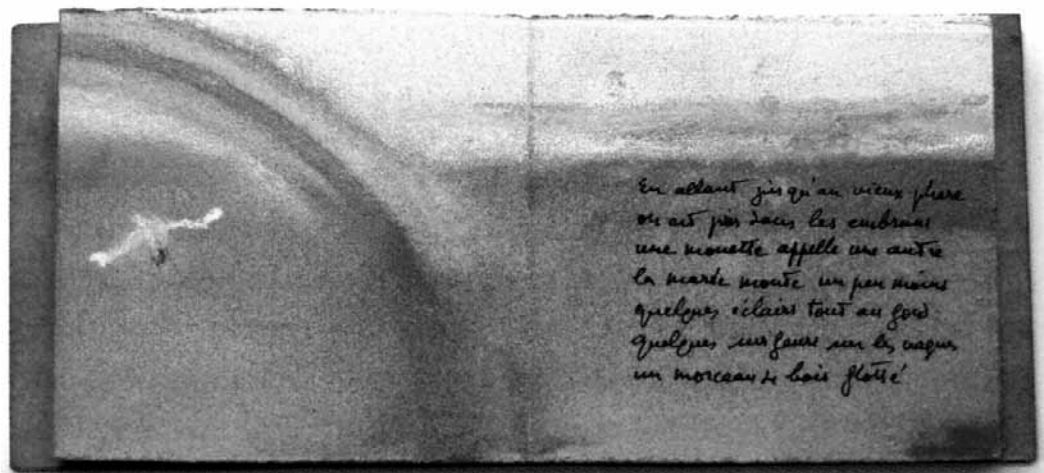
The editorial team of *Babylonia* is planning a series of regional conferences about the topic of this special issue in collaboration with teacher training institutions in Switzerland.

We would finally like to thank Johanna Panthier of the Language Policy Division of the Council of Europe for her support in the creation of this special issue.

Gé Stoks



Anne Walker et Michel Butor, Une semaine de plage, samedi, 2007.



Anne Walker et Michel Butor, Une semaine de plage, dimanche, 2007.

Le thème central de ce numéro est le rôle que doivent jouer *toutes* les langues présentes dans la salle de classe, à savoir la langue de scolarisation, les langues régionales, les dialectes, les langues étrangères et les langues d'origine, et la place qu'il faut leur accorder dans le but d'assurer une égalité entre les élèves dans l'éducation. Ce questionnement a été au cœur des préoccupations du Forum de politique linguistique qui a été organisé conjointement par les autorités suisses et le Conseil de l'Europe, à Genève, en novembre 2010, sous le titre «*Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*». Au travers de ce numéro, nous espérons rendre compte des questions principales qui y ont été discutées afin d'en informer un public plus large. L'ensemble des articles que nous présentons se veut donc représentatif des sujets traités lors du Forum. Ils mettent – entre autres – l'accent sur l'importance de la langue d'origine de l'apprenant non seulement pour le développement de ses compétences plurilingues mais aussi dans la perspective de sa réussite dans les diverses disciplines scolaires. Eike Thürmann cite Jay Lemke qui, déjà en 1989, affirmait que «la maîtrise des sujets académiques est la maîtrise de leurs schèmes spécialisés d'usage du langage [ndlr: nous parlerions volontiers, en français, des genres textuels propres aux disciplines] et que la langue est le médium dominant par lequel ces sujets sont enseignés et par lequel la maîtrise de ces sujets est évaluée». Il y a encore bien des enseignants qui ne sont pas pleinement conscients de cela: c'est pourquoi nous espérons contribuer à une plus grande attention portée à l'importance du développement du langage académique dans toutes les disciplines scolaires.

L'intérêt de prendre en considération la langue d'origine des élèves est lui aussi souvent sous-estimé: trop d'enseignants encore conseillent aux parents d'enfants issus de la migration de parler à la maison la langue de scolarisation et de renoncer à l'utilisation de la langue d'origine afin d'éviter une «contamination» de la langue de scolarisation. Lors du Forum, Jim Cummins a démontré de manière convaincante l'importance d'un développement continu des langues d'origine chez les apprenants. Reconnaître le rôle crucial de ces langues et leur accorder une place dans l'espace de l'école contribue à la construction de l'identité, plurilingue et pluriculturelle, des apprenants concernés et influence positivement leur réussite scolaire.

En plus des articles basés sur les contributions du Forum de Genève, nous avons intégré deux articles de projets liés au programme *Valoriser les professionnels des langues* du Centre européen pour les langues vivantes de Graz (CELV). Il s'agit des projets MARILLE, *Majority language instruction as basis for plurilingual education*, et CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, lesquels concernent les mêmes thèmes que la conférence de Genève, tout en proposant des exemples pratiques et des idées concrètes pour l'enseignement. La collaboration avec le CELV a pour la revue *Babylonia* une certaine tradition et nous sommes heureux de pouvoir contribuer ainsi à la dissémination des résultats du troisième programme du CELV. Nous publierons d'ailleurs dans le prochain numéro les articles de deux autres projets de ce programme.

Par ailleurs, la rédaction de *Babylonia* est en train de planifier une série de conférences régionales autour des thèmes du présent numéro, en collaboration avec les institutions responsables de la formation des enseignants en Suisse.

Et, finalement, nous aimerions remercier Johanna Panthier, secrétaire de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, pour son indéfectible soutien dans le cadre de la publication du présent numéro.

Gé Stoks

Valoriser toutes les langues

Sandra Hutterli | Bern CH

Verändertes Verständnis von Sprache und Sprachenlernen in Europa und in der Schweiz

Nicht nur in der Schweiz, sondern in ganz Europa bildet ein verändertes Verständnis von Sprachen und von Sprachenlernen ein aktuelles Thema. Im Zentrum steht dabei die **funktionale Mehrsprachigkeit** und damit verbunden der Einbezug und die Nutzung aller verfügbaren Sprachen eines Individuums. Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Kontext, dass heutzutage ein Kind mehrere Sprachen erwirbt. Dies erfolgt oft bereits vor dem Schuleintritt, sei es in der Familie oder durch Sprachkontakte in den Medien. Entsprechend bringen die Kinder unterschiedliche Lernvoraussetzungen in den Unterricht mit. Die Erstsprache ist nicht bei allen dieselbe und entspricht nicht immer der lokalen Schulsprache, zumal der Ausländeranteil der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren in der Schweiz mehr als 22% ausmacht (Eurostat 2007). Im Hinblick auf eine Optimierung der Chancengleichheit kommt der Förderung der lokalen Schulsprache eine bedeutende Rolle zu. Sie bildet die Voraussetzung für das Lernen allgemein.

Die Begegnung mit Sprachen in- und ausserhalb der Schule sowie der Einbezug aller in einer Schulklasse vertretenen Sprachen erleichtern das Lernen weiterer Sprachen. In einer mehrsprachigen Umgebung wie der Schweiz und Europa sowie mit einer wachsenden Beschleunigung der Kommunikation und der ständigen Abrufbarkeit von Informationen über verschiedene Medien gewinnt die Kenntnis von mehreren Sprachen an Bedeutung. Dabei geht es nicht mehr in erster Linie um die „muttersprachig korrekte“, sondern um eine funktionale Anwendung von Sprache. Diese variiert in Abhängigkeit des Sprachverwendungszwecks: Ein Migrantenkind möchte sich möglichst schnell mit seinen Kameradinnen unterhalten können, um integriert zu sein, während eine Zollbeamtin spezifische Dokumente in verschiedenen Sprachen verstehen muss (zu den Formen und der Typologie von Mehrsprachigkeit siehe z.B. Hutterli, Stotz, Zappatore 2008, 104ff).

Jedes Individuum verfügt somit über mehrere, je-

doch teilweise unterschiedliche Sprachen. Im Unterricht wird Sprache sowohl im **Sprachenunterricht** (Sprache als Objekt, inklusive Kultur und Inhalten), als auch im **Sachunterricht** (Sprache in anderen Fächern) gelernt. Sprachen werden dabei nicht mehr in verschiedenen Fächern isoliert vermittelt; vielmehr wird auf vorhandene Sprachlernerfahrungen zurückgegriffen, werden Transfers und Sprachvergleiche hergestellt. So profitieren beispielsweise Kinder bereits in der Primarschule beim Lernen der zweiten Fremdsprache von der ersten (siehe dazu z.B. die Untersuchung von Hänni Hoti et al. 2009). Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio unterstützen die Lernenden, sich ihrer (auch ausserschulischen) Sprachkenntnisse und Lernstrategien bewusst zu werden und diese für ihr weiteres Lernen zu nutzen. Alle Sprachen, seien es die lokale Schulsprache, die Herkunfts-/Migrationssprachen oder die Fremdsprachen, unterstützen die Lernkompetenz eines Individuums, wenn sie in den unterschiedlichen Fächern an den Kontext, die Inhalte und Zielsetzungen adäquat genutzt werden.

Sprachenpolitisches Forum des Europarates in Genf 2010

Diesen Ansatz hat der Europarat an seinem sprachpolitischen Forum Anfang November in Genf aufgenommen. Das Forum mit dem Titel *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation: le rôle des compétences linguistiques et interculturelles* wurde von der sprachpolitischen Abteilung des Europarates zum Thema Sprachenunterricht und Entwicklung der Mehrsprachigkeit organisiert. Zur Veranstaltung eingeladen haben die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Der Anlass markierte gleichzeitig das 50-jährige Jubiläum der Arbeiten des Europarates im Bereich der Sprachen.

Ausgangspunkt der Veranstaltung in Genf bildete das eingangs umschriebene ganzheitliche Verständnis von Sprachenlernen, welches gleichermaßen die Fremdsprachen, die Schul-, Lokal-, Minderheiten- und Herkunftssprachen einschliesst. Rund 120 Fachleute, die von den Bildungsministerien und universitären Forschungszentren aus 38 der 47 Mitgliedstaaten des Europarats delegiert worden waren, und rund 70 Fachleute aus der Schweiz widmeten sich der Frage, wie die aktuelle Curricula-Entwicklung den veränderten sprachlichen und kulturellen Bedingungen in unseren Schulklassen Rechnung tragen können, um den Schülerinnen und Schülern möglichst optimale Lernvoraussetzungen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext zu bieten.

Von Experten des Europarates, darunter auch Schweizer Fachpersonen, wurden Wege aufgezeigt, wie ein umfassender Ansatz von Sprachenlernen in die aktuell laufenden Entwicklungen von Curricula integriert werden können. Eine **Plattform des Europarates** bietet die Möglichkeit, zu dieser Thematik Erfahrungsberichte auszutauschen (siehe dazu: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?).

Der Europarat hatte letztmals vor 20 Jahren eine Sprachentagung in der Schweiz durchgeführt. Die damalige Veranstaltung in Rüslikon bildete den Auftakt zu den Arbeiten am **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen (GER)**, einem Referenzwerk, das heute in ganz Europa Verwendung findet. Dazu erfolgte im Rahmen eines Schweizerischen Nationalfondsprojekts in den neunziger Jahren die wissenschaftliche Entwicklung der Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens. 2000 fand das erste Seminar zum Europäischen Sprachenportfolio in der Westschweiz statt und 2001 lancierte die Schweiz mit dem ESP III die erste Version eines Europäischen Sprachenportfolios.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und das darauf basierende Europäische Sprachenportfolio ebnet den Weg für ein kommunikativ-handlungsorientiertes Sprachenlehren und -lernen. In Ausrichtung auf eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz bezieht es die Begegnung mit Sprachen (anderen Fremd- sowie den Herkunft-/Migrationssprachen) ein. Mit der Lan-

cierung der Plattform des Europarates und den damit verbundenen Curricula-Diskussionen am Forum in Genf wird dieser Ansatz weiter gefasst. Mit einer integrativen Zielsetzung werden alle Schulsprachen (*languages of schooling, langues de scolarisation*) berücksichtigt (siehe Abb. 1). Auf dieser Plattform finden sich Vorschläge für die mehrsprachige und kulturelle Erziehung, welche die Schulsprache einerseits im Sprachfach (*languages as a subject, language comme matière*) und andererseits als Sprache in anderen Fächern (*languages in other subjects, langues des autres matières*) versteht. Ziel ist es, von und für die Mitgliedstaaten Ressourcen und Referenzdokumente zur Verfügung zu stellen, welche zur Entwicklung von Curricula und Instrumenten für die Schulsprachen sowie den Sprachenunterricht im Allgemeinen nützlich sein können (siehe auch Gouiller, 2011 in diesem Heft).

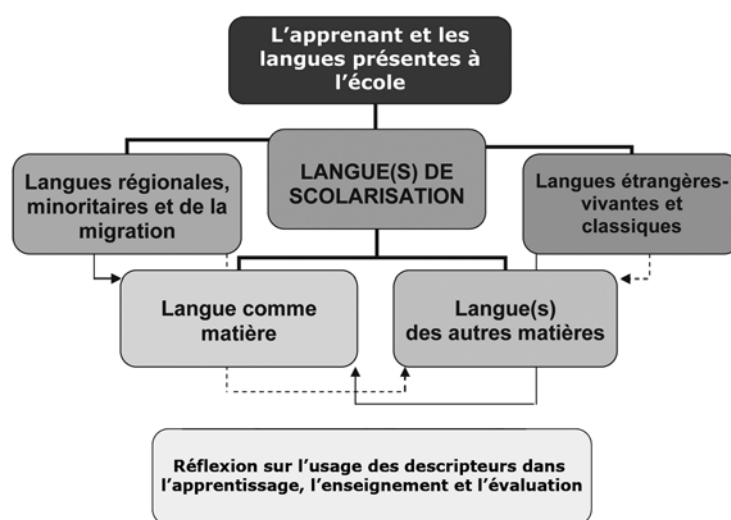


Abb. 1: Sprachenverständnis und Aufbau der Plattform des Europarates (www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp)

Développements en Suisse

La Suisse et l'Europe ont décidé de veiller au maintien et à la promotion de la diversité linguistique et culturelle pour des raisons bien connues (par exemple faciliter la communication entre différents groupes linguistiques, améliorer la compréhension mutuelle et donc la tolérance par rapport aux autres cultures, assurer la stabilité entre les différents groupes linguistiques au sein d'un pays et entre les États, promouvoir l'échange d'informations, la compétitivité économique, la mobilité professionnelle et privée, etc.)¹. L'apprentissage des langues s'effectue, comme décrit ci-dessus, dans une démarche intégrative concernant toutes les langues, s'étendant sur tout le cursus de formation et se prolongeant jusque dans le quotidien professionnel et privé. Le développement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en Suisse poursuit ces aspects comme le montrent les exemples suivants.

Stratégie, accord intercantonal et loi sur les langues

Le développement de l'enseignement des langues en Suisse s'appuie sur des stratégies et les bases légales cohérentes au niveau national et cantonal. **La stratégie nationale des langues (CDIP 2004)** comprend des recommandations sur la coordination et l'amélioration de l'enseignement

[...] le concept de la promotion intégrative des langues dépasse le cadre de l'enseignement des langues étrangères; il se rapporte à l'intention d'encourager explicitement les élèves, au niveau de chaque discipline scolaire, à développer leurs compétences dans la langue de scolarisation.

des langues dont les plus importantes sont l'introduction d'une deuxième langue nationale et de l'anglais pour tous à l'école primaire, au plus tard dès la 5e, respectivement la 7e année de scolarité (soit à l'âge de 8 et de 10 ans). Par ailleurs, l'enseignement des langues doit être développé pour atteindre des objectifs clairement définis. Ceux-ci sont décrits à l'échelon national dans les standards nationaux de formation que les élèves doivent atteindre à la fin de la 4e année de scolarité pour la langue de scolarisation et à la fin de la 8e et de la 11e année pour la langue de scolarisation et les langues étrangères obligatoires. Ces éléments de la stratégie des langues ont été intégrés dans l'**accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS, 2007)** et sont devenus obligatoires pour les cantons ayant adhéré à cet accord.

De plus, la stratégie des langues formule des recommandations concernant les points suivants:

- utilisation généralisée du portfolio européen des langues (PEL) à tous les degrés scolaires (du préscolaire au degré secondaire II);
- formation des enseignants et définition d'un profil de compétences linguistiques;
- évaluation de l'enseignement des langues sur la base des standards nationaux de formation;
- échanges entre écoles situées de part et d'autre de la frontière linguistique (avec l'appui du Centre de compétence suisse pour les échanges et la mobilité géré par la Fondation.ch pour la collaboration confédérale);
- création d'un Centre national de compétence pour le plurilinguisme.

Par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, les cantons signataires mettent en œuvre les dispositions des articles constitutionnels sur la formation concernant l'harmonisation des objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre. Aux objectifs déjà mentionnés s'ajoutent l'enseignement facultatif de la troisième langue nationale à l'école obligatoire et le soutien des cantons aux élèves issus de la migration (soutien à l'organisation des cours de langue et culture d'origine (cours LCO) mis sur pied par les pays

d'origine et les différentes communautés linguistiques pour autant que soit respectée la neutralité politique et religieuse).

Avec l'entrée en vigueur de **la loi et de l'ordonnance sur les langues (OFC 2007)** en 2010, la Confédération prend, d'entente avec la CDIP et conformément à la stratégie nationale des langues les engagements suivants:

- promouvoir et soutenir financièrement les programmes d'échanges de la Fondation.ch pour la collaboration confédérale²;
- soutenir des projets de développement scolaire et d'enseignement pour les langues italienne et romanche³ et
- instituer le Centre national de compétence du plurilinguisme à l'Université et à la Haute école pédagogique à Fribourg, à partir de janvier 2011.

Standards nationaux de formation

En Suisse, comme dans les autres pays, on constate à quel point la maîtrise de la langue de scolarisation est importante pour réussir dans les autres disciplines. Le développement actuel des plans d'études régionaux doit aborder ce problème. Un premier pas dans cette direction a été franchi en définissant des standards de formation nationaux pour les langues de scolarisation (comme ils en existent déjà pour les langues étrangères –à savoir la deuxième langue nationale et l'anglais). Les standards nationaux décrivent les compétences requises au moment du passages d'un cycle de formation à un autre.

Le modèle de compétences et les standards nationaux de formation pour la langue de scolarisation sont axés sur les capacités de l'activité langagière des élèves dans l'enseignement de la langue de scolarisation (la langue comme discipline) et des autres matières.

Dans cette même logique, on constate que pour les standards nationaux de formation pour les sciences naturelles les compétences transversales couvrent également des aspects linguistiques:

| Einschätzen Und Beurteilen 11. SJ | Valutare e giudicare 11° anno |
|---|--|
| Die Schülerinnen und Schüler können [...] | Gli allievi sono in grado [...] |
| • die Bedeutung von Sachverhalten aus mehreren Perspektiven beschreiben und begründen («für die Gesellschaft ist das wichtig, weil...», «das bedeutet mir viel, weil ...»). | • di descrivere e giustificare assumendo più punti di vista il significato di un fatto, situazione o fenomeno («per la società è importante poiché...»; «secondo me, ciò è fondamentale poiché...»). |

Abb.: 2 Extrait d'un standard national d'éducation, sciences naturelles⁴

Les standards nationaux de formation vont être intégrés, comme le plus grand dénominateur commun, dans les trois plans d'études régionaux. Le modèle de compétences servira de base pour le développement des objectifs dans les plans d'études. Il est donc prévu que les nouveaux plans d'études tiennent compte de cette double approche du développement de la langue de scolarité en tant

que matière et de l'utilisation de cette langue dans d'autres branches.

Par l'intégration du modèle de compétences et des standards nationaux de formation dans les plans d'études, on attend un effet bénéfique au niveau du développement des moyens d'enseignement et des instruments d'évaluation. L'enseignement de la langue de scolarisation sera donc marqué, ces prochaines années, par les standards nationaux de formation et par l'orientation vers les compétences qui en découlent.

Plans d'études

Le développement des plans d'études, des moyens et des méthodes d'enseignement ont un effet prépondérant sur la qualité de l'enseignement des langues. Des approches novatrices dans l'éducation plurilingue et interculturelle sont perceptibles actuellement dans le projet **Passepartout**⁵. Liés au développement de ce plan d'études Passepartout, des moyens d'enseignement appropriés sont développés par des experts et testés dans la pratique par des enseignants. En parallèle, les enseignants doivent suivre une formation continue obligatoire. Comme le projet englobe les langues étrangères et en partie aussi les autres langues, il tient compte d'une cohérence horizontale. En outre, il respecte une cohérence verticale en permettant la continuité de l'apprentissage des langues à l'école primaire et au secondaire I.

Bien que le projet Passepartout joue un rôle pionnier en vue de la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme en Suisse, il révèle aussi les difficultés que rencontre la volonté de coordonner toutes les didactiques des langues. En effet, l'intégration de la langue de scolarisation n'a pas (encore) été réalisée dans ce projet. Pourtant, le concept de **la promotion intégrative des langues** dépasse le cadre de l'enseignement des langues étrangères; il se rapporte à l'intention d'encourager explicitement les élèves, au niveau de chaque discipline scolaire, à développer leurs compétences dans la langue de scolarisation.

Ce modèle s'est formé dans les cantons le long de la frontière des langues, ce qui n'est pas surprenant. Il est maintenant évident que les expériences faites seront prises en compte dans le développement des plans d'études régionaux, notamment le plan d'études 21 (Lehrplan 21).



Pierre Alechinski et Michel Butor, *Le Rêve de l'ammonite*, 1975.

Coordination de l'enseignement des langues en Suisse – un rapport et un forum

En été 2011, la CDIP publiera un texte concernant la coordination de l'enseignement des langues en Suisse (édition études et rapports de la CDIP, publication en allemand, français et anglais). Le but général de cette publication est d'inscrire les initiatives prises en rapport avec l'enseignement des langues dans le contexte global de l'apprentissage des langues en Suisse et de se concentrer sur la question de la cohérence tant horizontale que verticale. Le texte fait donc référence, d'une part, à l'apprentissage de plusieurs langues et, d'autre part, à l'apprentissage des langues dans tous les degrés scolaires et les diverses classes d'âge. Pour la première fois en Suisse des experts de l'enseignement des langues (langues d'origine / de la migration, langue de scolarisation locale, langues étrangères) et de celles des quatre régions linguistiques de Suisse (allemand, français, italien et romanche) ont collaboré au sein d'une équipe – avec des experts du Conseil de l'Europe et du Centre européen pour les Langues Vivantes à Graz.

La publication se focalise sur les bases légales et stratégiques en vigueur dans notre pays, sur la conception d'un apprentissage qui passe d'un concept monolingue additif à un concept plurilingue, sur un enseignement intégré des langues et sur des instruments soutenant ces approches ainsi que la formation des enseignants. Ce document vise à montrer les liens entre ces différents éléments qui influencent l'enseignement des langues.

Vu la complexité de ces différents facteurs, il a paru nécessaire d'englober le tout dans un seul rapport. Il servira d'outil pour sensibiliser les différents acteurs du système éducatif et de base pour les futurs développements dans le do-

main de l'enseignement des langues. En ce qui concerne la formation des enseignants, ce texte permet de faire le lien non seulement entre les différentes langues, mais également entre les aspects de la linguistique, de la didactique et de la politique d'enseignement.

Le forum qui a eu lieu à Genève en novembre 2010 et la publication de ce rapport constituent le point de départ d'autres échanges entre les différents responsables de l'enseignement des langues en Suisse. Dans le cadre de son mandat de coordination nationale, le Secrétariat général de la CDIP invite, deux fois par an, un groupe de spécialistes des diverses institutions concernées par l'enseignement et l'apprentissage des langues à une rencontre informelle.

Notes

¹ Pour la Suisse: loi sur les langues du 5 octobre 2007, art. 15, al. 1 et 3, art. 16, let. www.admin.ch/ch/f/ff/2007/6951.pdf (07.04.2011) et stratégie pour l'enseignement des langues du 25 mars 2004, art. 2.1 www.edudoc.ch/record/30009/files/Sprachen_f.pdf (07.04.2011).

Pour l'Europe: traité CE de l'UE, art. 149, al. 2 www.europarl.europa.eu/parliament/expert/displayFtu.do?jsessionid=oF79oD69B2154C2DD693CF8EE2EF2C16.node2?language=FR&ftuId=FTU_4.17.3.html&tid=74 (07.06.2010) et plan d'action de l'UE de 2004 www.ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_fr.htm (07.04.2011).

² Voir www.chstiftung.ch.

³ Les conditions pour la soumission des projets, voir www.edk.ch.

⁴ Adoption officielle des standards nationaux de formation prévue en Juin 2011.

⁵ Voir www.passepartout-sprachen.ch.

Literatur

BAK (Bundesamt für Kultur) (2007). *Sprachengesetz (SpG) und Sprachenverordnung (SpV). Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007*. www.bak.admin.ch/themen/sprachen_und_kulturelle_minderheiten/00506/00616/index.html?lang=de

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2004).

Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination, 25. März 2004. http://www.edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, 14. Juni 2007. http://www.edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf?ln=deversion=1

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (2011). *HarmoS Bildungsstandards, erscheinen voraussichtlich 2011* unter www.edk.ch.

Europäische Kommission (Hrsg.) (2007). *Eurostat*. www.epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Schlussbericht NFP56. Forschungsbericht Nr. 20 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern. www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?kati=1

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.

OFC (Office fédéral de la culture) (2007). *La loi sur les langues (LLC) et son ordonnance d'application (OLang)*. www.bak.admin.ch/themen/sprachen_und_kulturelle_minderheiten/00506/00616/index.html?lang=fr

Sandra Hutterli

Dr., Leiterin des Koordinationsbereichs Obligatorische Schule bei der EDK, langjährige Berufserfahrung als Dozentin in der Lehre und Forschung im Bereich Spracherwerb und Sprachenlernen an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie als Expertin für Umsetzungsprojekte im Praxisfeld.

Continuités et déplacements dans les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe¹

Daniel Coste | Paris F

The Language Policy Division of the Council of Europe has produced many influential instruments such as the «Common European Framework for Modern Languages» and the «European Language Portfolio». Its action is characterized by a constant tension between institution centred and learner centred tools. A transition phase is now underway with the project «Languages in/for Education» and the «Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education», where the language of schooling is taken into full consideration.

Replacer les travaux de la Division des politiques linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe dans une perspective plus large peut prendre deux formes: (1) les inscrire dans une continuité et peut-être une cohérence relevant de l'histoire récente, (2) les situer prospectivement au regard de l'environnement d'aujourd'hui. Il y a lieu de ne pas séparer ces deux approches. La tenue à Genève, en novembre 2010, d'un important Forum intergouvernemental organisé par la DPL a marqué une étape et une transition. Ce Forum, sous l'intitulé «Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation. Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles», succédait à un autre, réuni à Strasbourg en 2007, tout en en déplaçant certains accents. Et ces accents ont à voir avec le politique.

L'accent de 2007 portait sur l'évaluation en rapport avec les usages du *Cadre européen commun de référence pour les langues*². Il y était question de responsabilité des états membres (et de bien d'autres institutions) à l'intérieur d'un espace éducatif européen en voie de constitution où la recherche d'un point d'équilibre entre standardisation trop uniformisante et contextualisation trop singularisante semblait indispensable. Le Forum 2007 trouvait aussi sa place dans une phase où, au niveau international, tendait à se généraliser dans le domaine de l'éducation ce qu'on pourrait appeler un paradigme de la mesure, de l'évaluation, d'une certaine culture du résultat, de l'*outcome*.

L'accent politique du forum 2010 s'est posé, lui, sur les conditions d'un respect du droit de tous à une éducation équitable et de qualité, et notamment sur la scolarisation des jeunes issus de milieux défavorisés, dont nombre de ceux de familles immigrées.

Ceci ne veut pas dire que les questions de normes, de descripteurs de performance et de standards en évaluation aient été perdues de vue. Elles n'en prenaient à bien des égards que plus d'importance. Mais les notions de droits, de qualité, d'équité ne se laissent pas réduire à des échelles de niveau ou à des mesures quantitatives. Elles ne renvoient pas ou pas d'abord à un contrôle à la sortie, mais bien aux conditions d'accueil à l'entrée et d'accompagnement pendant le parcours éducatif.

Il ne saurait être question de revenir sur l'histoire des projets successifs qui ont scandé, durant près de trois décennies, les activités de la Division des politiques linguistiques et qui ont eu l'impact que l'on sait³. Mais quelques repères peuvent être placés sur cette histoire récente.

Et tout d'abord un double mouvement et une tension, entre d'un côté des propositions de nature à intéresser les institutions de formation et, d'un autre côté, une volonté de centration sur l'apprenant. Cette tension paraît être une constante. Il serait aisé de le montrer à propos de la réflexion des années 70 sur les systèmes d'unités capitalisables⁴ comme pour toute la phase d'élaboration des niveaux-seuils. Double mouvement qui ne résulte pas d'un flottement dans les orientations ni d'une recherche de compromis entre deux ordres de dynamiques, mais bien d'un choix politique, en particulier de la part de John Trim, de tenir résolument les deux bouts.

La rencontre intergouvernementale de 1991 à Rüschlikon, due déjà à la générosité de la Suisse, initie un processus qui aboutit, dix ans plus tard, à la diffusion officielle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et du *Portfolio européen des langues*. Se trouve ainsi prolongé et renforcé le jeu de complémentarité entre un instrument s'adressant aux opérateurs institutionnels, le *CECR*, et un outil destiné en principe aux apprenants, le *Portfolio*. Mais la situation se complexifie, du fait que ces deux innovations intègrent l'une et l'autre des tensions in-

Le déplacement opéré replace les langues et l'acteur social au coeur du projet éducatif et permet de les situer légitimement dans la pleine cohérence de finalités telles que la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Les valeurs portées par l'éducation plurilingue entrent de plain-pied sur le terrain du politique et sur celui de l'éthique.

ternes. Le *Portfolio*, en effet, peut par exemple donner lieu à usages divers et bien distincts: soit orientés vers l'apprentissage autonome et la valorisation de la spécificité individuelle, soit tirés vers une conformité à des normes d'appréciation donnant lieu à validation sociale selon des catégories préétablies.

Tension interne aussi au *CECR* avec, d'un bord, des échelles de niveaux de compétence qui peuvent très bien convenir à l'apprentissage cloisonné d'une seule langue étrangère et, de l'autre, une insistance sur le plurilinguisme et l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Compétence plurilingue et pluriculturelle qui, par définition, inclut la langue première, alors que les échelles de compétence ont été élaborées à partir de recherches concernant l'apprentissage des seules langues étrangères.

Nouveau déplacement dans la continuité et geste décisif: le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (diffusé en 2003, révisé en 2007). Continuité dans la mesure où la notion de compétence plurilingue est au centre de l'ouvrage, mais déplacement aussi, dès lors que, comme l'indique le surtitre, on passe «de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue». C'est bien en effet d'un projet éducatif, d'une visée de formation générale qu'il va s'agir et non plus simplement d'un apprentissage évaluable des langues étrangères à des fins de communication.

Deux corollaires aux apports déterminants de ce *Guide*:

- Le déplacement opéré replace les langues et l'acteur social au coeur du projet éducatif et permet de les situer légitimement dans la pleine cohérence de finalités telles que la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Les valeurs portées par l'éducation plurilingue entrent de plain-pied sur le terrain du politique et sur celui de l'éthique.
- On était passé, au fil des projets antérieurs, d'une insistance sur la diversité des langues en Europe comme patrimoine et comme ressource à une volonté de diversification de l'offre et de la prise de langues dans les systèmes de formation. Mais, avec le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, c'est un changement plus radical qui s'engage. Un nouveau paradigme peu à peu s'impose: le paradigme de la pluralité, là aussi en congruence avec l'état et les évolutions de nos sociétés, marquées par la pluralité des connaissances, des modes d'accès aux savoirs, des cultures, des langues et des valeurs.

Le paradigme de la pluralité – et des difficultés de gestion de cette pluralité – on le retrouve dans les *Profilis de politique linguistique éducative*, ces actions proposées depuis 2004 aux états membres (mais aussi à des régions,

voire à des villes) par la Division des politiques linguistiques et qui consistent en une forme d'appui à l'analyse des choix organisationnels relatifs aux langues dans l'école et dans la société. Même quand la requête initiale porte uniquement sur les langues étrangères (et notamment sur l'introduction des niveaux du *CECR* pour les programmes et examens), des questionnements plus larges se présentent toujours, où les langues de minorités, les langues régionales, la situation des Roms, l'insertion des migrants se trouvent nécessairement prises en compte et où l'enseignement de la langue principale de scolarisation – nationale et officielle – devient une composante incontournable de l'analyse conduite.

C'est dans la logique de cette évolution que le projet «Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation» prend son sens et détermine son équilibre: toutes les langues présentes en quelque manière dans l'école sont posées comme langues de l'éducation, mais tout le dispositif gravite autour de la langue de scolarisation comme matière scolaire et comme constitutive aussi des autres matières enseignées.

Si donc on en vient maintenant à un regard plus prospectif, il convient de pointer quelques aspects actuels des projets de la Division des politiques linguistiques, à un moment où, à bien des égards, on se trouve dans une période de transition⁵.

Dans nombre de pays membres, l'éducation plurilingue et interculturelle que promeut la Division n'est sans doute pas ressentie comme une priorité ardente. Les incertitudes sur l'avenir européen, une désaffection fréquente à l'égard des institutions, les effets de la crise économique, la montée du chômage, les réductions budgétaires sont autant de facteurs qui, combinés avec des résurgences aussi bien nationalistes que communautaristes, entraînent des replis identitaires, une méfiance voire un rejet à l'encontre de l'étranger, des immigrés, des minorités, des Roms et des gens du voyage, souvent un recul des programmes sociaux et des formes de solidarité.

Les dimensions langagières de ces phénomènes ne sont pas négligeables. Et, à partir parfois de positions

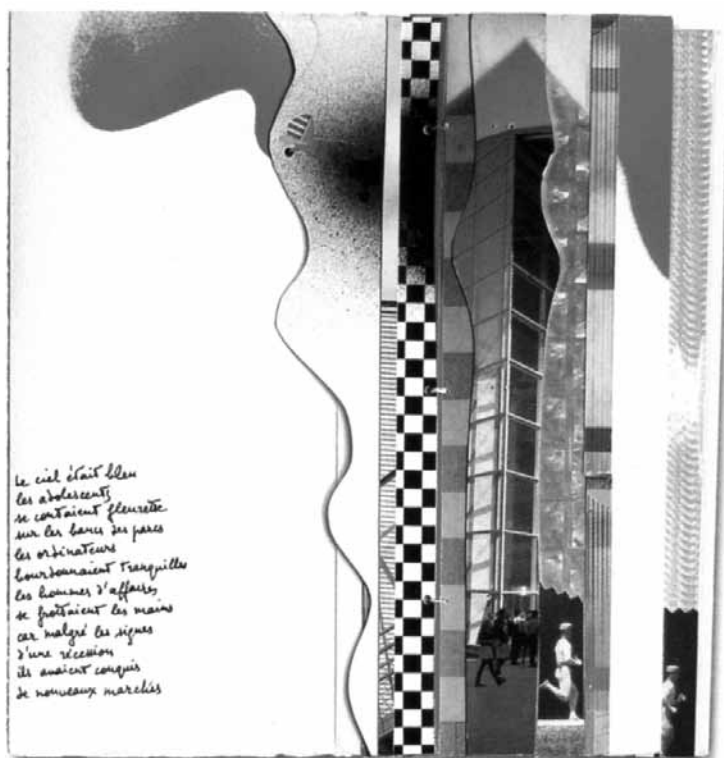
politiques et idéologiques opposées, monte une prise de conscience de plus en plus partagée de l'importance centrale de la maîtrise de la langue de scolarisation et notamment de ses variétés dites «académiques». Par contre, le caractère tout aussi déterminant des dimensions plurilingues et interculturelles de l'éducation est moins facilement reconnu, voire contesté. L'éducation plurilingue et interculturelle est pourtant un des moyens, non seulement de contrebattre les dérives xénophobes constatées, mais aussi de garantir aux nombreux groupes «minoritaires» le droit à une éducation digne de ce nom.

Des voies innovantes existent toutefois, ainsi que l'illustre, dans sa version provisoire, le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Les chemine-ments seront divers, les rythmes variables selon les contextes et les contraintes ou latitudes qu'ils présentent. Mais des avancées sont possibles, pas nécessairement coûteuses, et l'important, dès lors qu'on s'engage dans cette direction, même à petits pas, c'est que la visée finale ne soit jamais perdue de vue. La focalisation pour le moment centrée sur les langues de solarisation entraine, pour la Division des politiques linguistiques, des ajustements majeurs dans les actions en cours et à venir. On peut en donner quatre exemples.

- Le premier a trait aux descripteurs et aux standards de performance. Cette question fut une de celles qui conduisirent la Division à s'intéresser aux langues de scolarisation. Il s'agissait de savoir dans quelle mesure les niveaux de compétence du CECR, définis pour les langues étrangères, pouvaient présenter quelque pertinence pour les langues de scolarisation. Le débat n'est pas tranché, mais on s'accordera à penser qu'il n'est pas du ressort du Conseil de l'Europe de proposer des standards européens dans ce domaine. De tels standards relèvent des responsabilités nationales, régionales ou locales⁶. On conviendra, en revanche, que des descriptions et des descripteurs peuvent utilement être spécifiés au niveau européen (y compris à l'initiative de la Division des politiques linguistiques) et qu'il y soit fait état d'expériences réalisées et de décisions prises par tel ou tel pays membre ou instance autre.
- Le deuxième exemple concerne l'avenir des *Portfolios* ou, plus précisément, la manière dont des «approches portfolio» peuvent être retenues pour intégrer la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Il y a certainement lieu de distinguer à cet égard les cycles scolaires. Dans l'enseignement primaire, il est envisageable d'élaborer des outils

permettant de visibiliser les acquis progressifs, de tenir registre tant des «expériences pour apprendre» que le jeune rencontre dans son parcours scolaire que des capacités qu'il développe. Dans l'enseignement secondaire, il est besoin d'une approche plus modulaire, respectant la diversité et la spécificité des disciplines et faisant aussi apparaître, ne serait-ce qu'en creux, des transversalités. L'essentiel reste ici à faire et prendra des formes diverses selon les contextes considérés. Un instrument tel que *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* participe de ces évolutions en cours, s'agissant des approches portfolio.

- Le troisième exemple de déplacement provoqué par l'onde de choc «langue de scolarisation» a trait aux profils de politique éducative. Les types de profils réalisés jusqu'à présent ont tout lieu de se poursuivre, d'autant qu'ils pourront tirer parti et aussi tester de nouveaux instruments tels que le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, mais, dans la dynamique enclenchée, la langue de scolarisation deviendra elle-même objet central, pour autant que les pays membres demandeurs le souhaiteront. Et on voit bien que, du coup, les défis sont autres et exigent des modalités de travail nouvelles, des consultations plus ciblées.
- Le dernier exemple concerne la scolarisation des enfants et jeunes issus de la migration. Les questions touchant à la migration et à la situation des immigrés sont récurrentes dans un grand nombre des pays membres. Le Conseil de l'Europe s'en est saisi il y a déjà quelques décennies. Et des travaux très récents de la Division ont porté sur l'insertion des travailleurs migrants adultes et ont donné lieu à analyses et à propositions



Bertrand Dorny et Michel Butor, Double foudre, 2001.

concrètes. Pour ce qui est de la scolarisation des jeunes, un texte d'orientation et des études recensant des approches, des ressources et des outils ont été produits pour le Forum de 2010. L'ensemble proposé, disponible en ligne, obéit à des principes partagés, mais n'a rien d'une démarche unifiée ni d'une méthodologie toute faite.

Ces quatre exemples sont de nature et d'importance évidemment différentes, mais présentent toutefois quelques mêmes traits significatifs:

- Pour chaque cas, l'éventualité de ce qui pourrait ressembler à un cadre commun européen semble à exclure. Dans l'intitulé de la *Plateforme de ressources et de références*, «ressources» et «références» figurent au pluriel et caractérisent un processus de proposition et de mutualisation, souple et dynamique: *Patchwork* plus que *framework*, mais qui répond à un projet et une composition d'ensemble.
- Dans tous les cas, la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle peut être systématiquement adoptée. Les documents d'orientation figurant déjà et appelés à figurer sur la *Plateforme* balisent un espace finalisé de réflexion et d'action. Et il y a fort à penser que le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* aura un rôle pivot à jouer à l'intérieur de cet ensemble.
- Les travaux en cours et à réaliser relèvent d'une stratégie de l'outillage, c'est-à-dire de la production et de la mise à disposition d'instruments concrets, rassemblés à partir de contributions plurielles, qui peuvent venir aussi bien de projets menés par la Division des politiques linguistiques que des actions du Centre européen pour les langues vivantes de Graz et, de plus en plus, résulter aussi des expériences menées dans les pays membres. Cette nécessaire pluralité des sources devrait être beaucoup plus marquée que dans des phases antérieures.

Quelques remarques et questions en guise de conclusion.

Tout d'abord, une évidence: tant qu'il ne s'agissait que de langues étrangères, des proximités, des circulations, des réseaux existaient, parfois de longue date, au niveau européen. Les projets «langues vivantes» du Conseil de l'Europe ont pu et su non seulement en tirer parti, mais les renforcer. Il en va autrement dès lors qu'on s'engage dans une approche à la fois plus globale et beaucoup plus hétérogène où langues régionales, de minorités, de la migration et langues de scolarisation sont aussi prises pleinement en compte: les spécificités contextuelles sont plus grandes, les réseaux européens moins établis. De nouvelles stratégies d'action deviennent nécessaires.

Deuxième remarque: tout au long des projets «langues étrangères», la polarisation s'effectuait entre d'un côté la recherche d'une harmonisation, parfois d'une uniformisation des modèles et des instruments à visée institutionnelle, de l'autre côté la promotion d'une autonomie de l'apprenant. Poser l'apprenant comme acteur social, toucher au coeur des systèmes éducatifs en s'intéressant à la langue de scolarisation, focaliser l'attention sur des groupes et des sous-ensembles défavorisés de la population scolaire, ce n'est plus du tout s'enfermer dans un jeu entre l'individu et différents fonctionnements normés d'une société implicitement présentée comme homogène, mais bien introduire, réintroduire, une dimension sociologique et culturelle où les collectivités, les groupements sociaux, les communautés de pratiques, les territoires et les trajectoires ne peuvent pas être ignorés. Il y a lieu d'en être bien conscient.

Troisième et dernière remarque: mettre au premier plan les droits de tous à une éducation équitable et de qualité, c'est

justement ce qui conduit à considérer non seulement les individus isolés, et certes cela importe, mais aussi des segments de population, des collectifs pour lesquels l'exercice de tels droits se trouve moins garanti. Dans son introduction générale, lors du Forum de Genève, Francis Goullier, rapporteur de la rencontre, liait les deux mots clés: «éducation équitable parce que de qualité». Il convient peut-être de nouer également le rapport dans l'autre sens et de tendre vers une éducation qui ne puisse être dite de qualité que parce qu'elle est aussi équitable.

Notes

1 Cet article est adapté d'une intervention faite lors de la tenue à Genève, en novembre 2010, d'un Forum organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Sauf indication autre, tous les textes et documents mentionnés dans cet article sont accessibles et téléchargeables en ligne sur www.coe.int/lang.

2 Titre de Forum de 2007: «Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités».

3 John Trim, maître d'oeuvre de ces projets, l'a fait en d'autres circonstances, avec la rigueur et la largeur de vue qui sont siennes.

4 *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, 1973.

5 Transition due notamment à des réorganisations de la structure organisationnelle interne du Conseil de l'Europe.

6 C'est bien ce qui se passe pour la Suisse avec le projet Harnos.

Daniel Coste

est professeur émérite de l'École normale supérieure de Lyon. Ancien responsable de l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages». A été professeur de linguistique appliquée à l'Université de Genève. Est actuellement associé aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds

David Little | Dublin IRL

Die Integration von Migranten und Migrantinnen in den Aufnahmeländern, ist für den sozialen Zusammenhalt von fundamentaler Bedeutung und daher ein zentrales Anliegen des Europarats. Das Europaratsprojekt „Languages in/for Education“ will einen Beitrag zu diesem sozialen Zusammenhalt und zum interkulturellen Dialog leisten, indem es mehrsprachige und interkulturelle Ausbildung fördert und fordert. Ein besonders wichtiges Anliegen ist die Entwicklung von praktischer Sprachkompetenz in der Schulsprache und von konkreten Hilfestellungen für diejenigen, denen die Schulsprache Schwierigkeiten bereitet. Eine der Expertengruppen des Projekts konzentriert sich hier auf die sprachliche und schulische Integration und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Autor des Beitrags erstellte in Konsultation mit einer grossen Anzahl von Expertinnen und Experten der Mitgliedsstaaten des Europarats ein Konzeptpapier, das im Rahmen einer Konferenz der Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten in Genf im November 2010 zusammen mit sechs Begleitstudien vorgestellt wurde.

Integration: a human rights perspective

In a Europe of increasing linguistic, cultural and ethnic diversity, the successful integration of children and adolescents from migrant backgrounds is among the greatest challenges faced by educational systems. It is also a matter of great importance to the Council of Europe. Founded to defend human rights, democracy and the rule of law, the Council is concerned to promote social inclusion, social cohesion and respect for diversity. Its White Paper on Intercultural Dialogue defines social cohesion as ‘the capacity of a society to ensure the welfare of all its members, minimising disparities and avoiding polarisation’, and integration as a two-way process that depends on ‘the capacity of people to live together with full respect for the dignity of each individual, the common good, pluralism and diversity, non-violence and solidarity, as well as their ability to participate in social, cultural, economic and political life’ (Council of Europe 2008: 10). The achievement of integration in this multi-faceted sense clearly depends on the active involvement of all sectors of society; it also places a heavy burden of responsibility on schools.

The Council of Europe’s ‘Languages in/for Education’ (LE) project was launched in 2006 as part of the follow-up to the Third Summit of Heads of

State and Government, held in Warsaw in May 2005. The project’s goal is to contribute to social cohesion and intercultural dialogue by promoting what it calls ‘plurilingual and intercultural education’. It is particularly concerned to foster the development of effective competences and skills in the language(s) of schooling and is committed to addressing the needs of those for whom the language of schooling poses problems, whether for reasons of social or economic disadvantage or because it is not the language they use at home. One of the expert groups established by the LE project is concerned with the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. At the intergovernmental conference held in Geneva in November 2010 the project launched a concept paper written by myself in consultation with a large number of experts from different Council of Europe member states, together with six supporting studies. This article summarises the concept paper and introduces the supporting studies.

The concept paper

Council of Europe policy

The first section of the concept paper outlines Council of Europe policy as it concerns children and adolescents from migrant backgrounds, emphasising its basis in human rights and its insistence on the importance of intercultural dialogue. When applied to schooling, this policy yields the concept of ‘plurilingual and intercultural education’, according to which all languages present in the school are valued regardless of their social status and have an active role to play in the provision of quality education for all pupils. ‘All languages present in the school’ means: the language of schooling, both as the medium of curriculum teaching and learning and as a subject in its own right; regional and minority languages, including the home languages of

The need for plurilingual and intercultural education arises from the linguistic rights of the individual, but also from the value attached to linguistic diversity and thus to multilingualism as one of the positive characteristics of European societies.

migrant pupils, which may or may not be curriculum subjects and/or the medium of curriculum learning; and foreign languages, ancient as well as modern, which are taught as school subjects but may also be the medium of curriculum learning, as in CLIL projects.

The need for plurilingual and intercultural education arises from the linguistic rights of the individual, but also from the value attached to linguistic diversity and thus to multilingualism as one of the positive characteristics of European societies. Everyone has the potential to be plurilingual because plurilingual competence is a consequence of our inbuilt language capacity; and education should seek to ensure the harmonious development of the individual's plurilingual competence in the same way as it seeks to foster the development of his or her other abilities. The development of plurilingual and intercultural competence within a multilingual and multicultural educational framework is one of the foundations of democratic co-existence. It plays an essential role in the management of diversity and allows every citizen in Europe to participate effectively in the national and transnational public arena.

The linguistic situation and language needs of migrant pupils

The second section of the concept paper begins by arguing that policies calculated to promote the linguistic and educational integration of migrant pupils, whether they are new arrivals or settled, must take account of the multiplicity of migrants' linguistic, cultural and educational experience. It must also recognise that the out-of-school linguistic experience of migrant pupils is infinitely variable. At one extreme, a migrant family may live linguistically and culturally apart, remote from other members of its original speech community; at the other extreme, it may live in close proximity to many other families from the same country, as part of a cohesive linguistic, cultural, economic and religious community. Policy should also acknowledge that speaking another language outside

school does not necessarily imply a negative attitude to education and integration or rejection of the language of schooling.

Two arguments are usually advanced in favour of developing migrant learners' literacy skills in their home language. According to the first argument, it is a fundamental human right to use one's 'own' language, and without literacy skills the use of any language can only ever be partial. The second argument centres on the so-called 'interdependence hypothesis', which claims that 'although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying conceptual proficiency or knowledge base that is common across languages' (Cummins 2008). In other words, if migrant pupils develop literacy in their home language, that will support their acquisition of literacy in the language of schooling. The concept paper (Little 2010: 23, note 36) cites a project currently in progress in Belgium (Gent) which is teaching children of Turkish origin to read in Turkish before they are taught to read in Dutch. Teachers have reported that some children begin to transfer their reading skills from Turkish to Dutch before they have been formally introduced to reading in Dutch. There are many circumstances, of course, in which it is not feasible to provide this kind of support. But then it is necessary to seek alternative means to develop and exploit migrant learners' proficiency in their home language. Another Belgian project is training teachers to support 'functional plurilingual learning', in which migrant pupils use their home language when performing collaborative tasks with other speakers of the same language, even when the teacher has no

knowledge of the language (see Little 2010: 25).

Whatever arrangements may or may not be made to exploit their proficiency and develop their literacy skills in their home language, it is widely recognised that although migrant pupils may be 'motivated learners and have positive attitudes towards school ... [they] often perform at levels significantly lower than their native peers' (OECD 2006: 8). When poor performance at school is language-related, it is attributable above all to difficulties in mastering academic language – the terminology and forms of discourse characteristic of different curriculum subjects. Research has found it useful to distinguish between conversational and academic language. Conversational language is context-embedded: comprehension and production of meaning are supported by paralinguistic cues (intonation, gesture, eye contact, feedback, etc.) and by features of the physical situation (persons and objects in focus, the sunshine that is pleasantly warm, the rain that is making you wet, etc.). The language used to mediate and process curriculum content, on the other hand, tends to be context-reduced: cues to meaning are primarily linguistic, contained in the spoken or written text we seek to understand or produce. According to the White Paper on Intercultural Dialogue, there is a need for 'an education system which generates capacities for critical thinking and innovation' (Council of Europe 2008: 24). Such a system should be designed to give all pupils access to academic language, on which critical thinking and innovation depend.

Two Council of Europe tools

The third part of the concept paper introduces two Council of Europe tools that have been used to support the

linguistic integration of newly arrived immigrant pupils who have little or no proficiency in the language of schooling. The first is the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe 2001), which provides us with the means to describe language learning outcomes in terms of language use at six proficiency levels, with reference to language activities and linguistic and strategic competences. The second tool is the European Language Portfolio (ELP), which was conceived as a companion piece to the CEFR and aims to support the development of learner autonomy, intercultural awareness and plurilingualism.

In Ireland all pupils whose home language is neither English nor Irish are provided with two years of English language support delivered on a withdrawal basis. That is, they are assigned to a mainstream class appropriate to their age and provided with special English language classes apart from their mainstream class. This typically means one special class each day in primary schools and several special classes each week in post-primary schools. English language support is framed by English Language Proficiency Benchmarks, age-appropriate and domain-specific adaptations of the first three levels of the CEFR (IILT 2003a, 2003b). Versions of the ELP (IILT 2004a, 2004b) support pupils' progress through the Benchmarks, making them explicitly aware of their linguistic and cultural identity and helping them to manage their own learning; while assessment kits based on the Benchmarks allow schools to monitor pupils'/students' progress. Empirical research (Ćatibušić 2011) has recently confirmed the robustness of the primary Benchmarks and added much linguistic detail to the description of the learning trajectory that migrant pupils must follow in order to become fully integrated members of the educational mainstream.

Adopting the same approach as the English Language Proficiency Benchmarks, the *Curriculum Framework for Romani* (CFR) was developed as part of the Council of Europe's comprehensive approach to Roma and Traveler issues. Designed to support the formal teaching of Romani in a wide range of educational contexts, it is based on the first four proficiency levels of the CEFR and is organised according to themes, situations and contexts relevant to Roma society and culture. It is accompanied by two adaptations of the ELP, for learners aged 6–11 and 11–16. The CFR was piloted in Sweden and the Czech Republic and is currently the focus of a support activity of the ECML involving Austria, the Czech Republic, Finland, Serbia, and the Slovak Republic. The CFR and the two ELPs are available at www.coe.int/lang → MINORITIES AND MIGRANTS → ROMANI → SEMINAR 2008.

The third part of the concept paper concludes by briefly referring to some other frameworks that have been developed to support the linguistic and educational integration of migrant pupils. In Australia the state of Victoria has developed Essential Learning Standards that define the competences to be achieved in the course of compulsory education and an English as a Second Language Companion that focuses on the needs of learners for whom English is not a home language; while the state of Queensland has elaborated band scales for reading, writing, speaking and listening to guide the integration of Aboriginal and Torres Strait Islander learners. In the United States, TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) has published ESL Standards for Pre-K–12 (the grades of compulsory education); and in the United Kingdom, NALDIC (the National Association for Language Development in the Curriculum) has developed descriptors for use in the formative assessment of primary pupils from migrant backgrounds. In Canada the Ontario Ministry of

Education is currently developing Steps to English Proficiency (STEP), a tool for monitoring and assessing pupils for whom English is not a home language.

Supporting studies

The integration of migrant pupils is most likely to succeed when it is underpinned by a language education policy that respects the reciprocity of the integration process and is explicitly associated with non-educational aspects of integration policy. The principle that integration is a reciprocal process clearly has consequences for individuals at all institutional and community levels: pupils and teachers in classrooms; pupils and their parents, teaching and non-teaching staff; principals and other managers at the level of the school; and staff of all kinds in community organisations and in local, regional and national institutions. Accordingly, the Council of Europe has published a series of supporting studies that seek to take account of these levels.

Effective language support depends on efficient diagnosis of migrant pupils' proficiency in the language(s) of schooling and their home language(s). Diagnosis is essential when pupils first enter school and at points of transition from one stage of education to the next; it may also be appropriate at other times, e.g. at the end of each school year. Language diagnostics in multilingual settings, by Drorit Lengyel, summarises the principles that underlie diagnostics in language education, describes some of the available approaches, and explains how they can be implemented. Some of the tools described can be used to explore pupils' competence in their home language(s).

The concept paper insists that educational success depends on mastery of the varieties of academic language that constitute the fabric of the different curriculum subjects. Research has shown that as well as migrants, pupils from socially and economically disadvantaged backgrounds tend to find this challenge difficult to overcome. Because knowledge is virtually inseparable from the language that embodies it, all teachers should be language teachers in the sense that they are sensitive to the language of their subject(s) and explicitly help their learners to master it. *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, by Eike Thürmann, Helmut Vollmer and Irene Pieper, elaborates on this theme. When migrant children and adolescents arrive in



Pierre Alechinsky, *Plongée*, 2001.

their host country knowing nothing of the language of schooling, they must simultaneously master conversational and academic varieties of the language. Second and third-generation migrants, however, typically face a different challenge: they may be conversationally fluent in the language of schooling, but their mastery of literacy in the standard language may be impeded by the presence of deviant forms in their idiolect. Marie-Madeleine Bertucci's study, *Migrant pupils and formal mastery of the language of schooling*, illuminates this problem with reference to the written French produced by such learners.

The Council of Europe views the plurilingualism of individuals and the multilingualism of societies as positive assets. Accordingly, the LE project believes that it is the responsibility of educational systems to help pupils realise their plurilingual potential along with their other potentials. *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires*, by Véronique Castellotti and Danièle Moore, focuses on ways of acknowledging, developing and exploiting migrant pupils' plurilingual repertoires and provides links to resources developed in a number of countries and languages.

If all children and adolescents of school-going age have a right to quality education, teachers, principals and other school staff have a right to quality formation. Pre- and in-service teacher

education needs to equip teachers to cope with multilingual/multicultural classrooms and become efficient agents for developing the language of schooling; and systems of continuing professional development for principals and other school staff need to provide information that helps them to perform their roles in an appropriately supportive way. *Professional development for staff working in multilingual schools*, by James Anderson, Christine Hélot, Vicky Obied and Joanna McPake, provides a comprehensive overview of available resources.

Finally, successful linguistic and educational integration depends on cooperation between pupils, their parents, teachers and other school staff, effective leadership and efficient management within the school, and the establishment of fruitful links with the community to which the school belongs. *Co-operation, management and networking*, by Christiane Bainski, Tanja Kaseric, Ute Michel, Joanna McPake and Amy Thompson, is concerned with the structures and procedures that shape cooperation, management and networking, providing an overview of these dimensions and a large number of links to online resources.

The concept paper and the six supporting studies are all available in English and French on the website of the Council of Europe's Language Policy Division: www.coe.int/lang → NEWS: INTER-GOVERNMENTAL FORUM → DOCUMENTS: LIST OF TEXTS FOR DOWNLOADING.

References

- Ćatibušić, B. (2011). *Acquiring English L2 in Irish primary schools: An investigation of the relation between pupils' achievement and the learning outcomes specified in the English Language Proficiency Benchmarks*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Dublin, Trinity College.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue, Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe.

Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (eds), *Chancenungleichheit in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

IILT (2003a). *English Language Proficiency Benchmarks for non-English-speaking pupils at primary level*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. Available at www.ncca.ie/iilt.

IILT (2003b). *English Language Proficiency Benchmarks for non-English-speaking students at post-primary level*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. Available at www.ncca.ie/iilt.

IILT (2004a). *European Language Portfolio: Learning the language of the host community (primary)*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. Available at www.ncca.ie/iilt.

IILT (2004b). *European Language Portfolio: Learning the language of the host community (post-primary)*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training. Available at www.ncca.ie/iilt.

Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Council of Europe. Available at www.coe.int/lang → NEWS: INTER-GOVERNMENTAL FORUM → DOCUMENTS: LIST OF TEXTS FOR DOWNLOADING.

OECD (2006). *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

David Little

retired in 2008 as Associate Professor of Applied Linguistics at Trinity College Dublin. From 2001 to 2008 he was honorary director of Integrate Ireland Language and Training, which was funded by the Irish government to provide intensive English language programmes for adult immigrants with refugee status and to support the teaching of English as a second language in Irish schools. He was chair of the Council of Europe's European Language Portfolio Validation Committee from 2006 to 2010 and is a member of several Council of Europe expert groups.

Targeted language support for students at risk in mainstream education

Perspectives for classroom development of non-language subjects¹

Eike Thürmann | Essen D

In diesem Beitrag wird das besondere sprachliche Register von Schule und Unterricht in den Blick genommen. Mängel in der Beherrschung dieser idealen Norm in Regelklassen sind Ursache für z.T. gravierende Unterschiede im Schulerfolg zwischen den in der dominanten Schulsprache aufwachsenden Kindern und Jugendlichen und ihren Altersgenossen mit Migrationshintergrund. In dem Beitrag werden die Besonderheiten des schul-/ unterrichtssprachlichen Registers aufgeführt und erläutert. Es wird gezeigt wie im Regelunterricht nicht-sprachlicher Fächer eine Fossilisierung von Sprachkompetenzen auf einem Niveau informeller Verständigung in Alltagssituationen aufgebrochen werden kann. Schulische Erfolgchancen können durch gezielte sprachliche Unterstützung im Regelunterricht gefördert werden, wenn kognitive und sprachliche Aspekte des Lernens für SchülerInnen transparent und plausibel in einen funktionalen Zusammenhang gebracht und mit entsprechenden Kognitiverungen und sprachlichen Mitteln unterstützt werden. Dieser Perspektivwechsel von der sprachlichen Sonderförderung durch Spezialisten zum sprachsensiblen Regelunterricht erfordert systematische Unterrichtsentwicklung auf mehreren Ebenen des Schulsystems.

...educators have begun to realize that the mastery of academic subjects is the mastery of their specialized patterns of language use, and that language is the dominant medium through which these subjects are taught and students' mastery of them tested.

Jay L. Lemke (1989)

Introductory remarks

In many educational systems around Europe, opportunities for students from a migrant background have not significantly improved over the years despite serious efforts on the side of school authorities. Germany might serve as a pertinent example. Although the recently published 8th integration report by the German government² shows some encouraging results, the situation of immigrant students remains critical. In 2008 13.3 per cent of immigrants between the ages of 15 and 19 dropped out of school without formal certification – a dropout rate twice as high as that of students with an ethnic

German background. And the number of migrants dropping out of school has risen: In 2007, it was only 10 per cent.

In mathematics, for example, Germany scored the largest disparity among educational systems participating in PISA 2003 – with one and a half proficiency levels. Petra Stanat and Gayle Christensen (2006: 32) comment: “This is particularly disconcerting, as these students have spent their entire school career in Germany.” In other words, Germany is among the few OECD countries in which the second-generation students with a migrant background perform at a significantly lower level (in mathematics, science, reading) than their first-generation peers. The situation is extremely challenging at the lower end of the performance scale. Low-performing immigrant students often do substantially worse than low-performing native students, which makes the former extremely vulnerable to exclusion. 20% of second-generation students are found to be below level 1 on proficiency scales (= PISA) for mathematics and reading. Stanat & Christensen (2006: 54) rightly conclude: “They can be considered at serious risk of not having the reading and mathematics literacy skills necessary to help them tackle real-life situations, to continue learning and to enter successfully into the work force.” After several decades of extremely expensive remedial measures which allocated funds primarily on the organisational set-up of teaching vulnerable groups – e.g. ability grouping, grade retention, pull-out programmes – and on highly specialised courses for the systematic advancement of general L2 competences achievement gaps still exist to a greater or lesser extent. There is a danger inherent in these strategies that marginalized groups will be “being judged and found wanting based on negative stereotypes related to [their] social category

membership” and that this “can seriously undercut the achievement of immigrant and minority students” (Schofield/Bangs 2006: 93).

Probable causes of the limited efficiency of the above mentioned strategies, can be found in the fact that the support of students at risk has been the responsibility of specialists who mainly operate outside the mainstream curriculum. This goes along with a lack of sensitivity in mainstream non-language subject areas towards the specific patterns of language use prevailing in formal education. It is an established fact that migrant students’ acquisition of basic interactional/conversational communicative skills (Cummins 1979, 1991) tends to stagnate or fossilize and to become the exclusively available language register. As a rule this also holds true for native students from families with low cultural capital and a low SES. Müller/Dittmann-Domenichini (2007) confirm that after four/five years of schooling the migrant learners’ L2 interlanguage stagnates at a comparatively low level of informal language use which functions fairly well out of school. However, these language patterns do neither sufficiently support the cognitive processes required in non-language classrooms nor do they meet approval and reward by educators:

Hier zeigt sich eine Art Stagnation im Bereich der schulischen Sprache, die wir mit Vorsicht als eine “stagnierende schulische Lernersprache” bezeichnen. Eine aus vielen Beobachtungen hervorgehende Beurteilung von Schweizer LehrerInnen besagt, dass die schulsprachlichen Leistungen in Lesen und Schreiben bei vielen mehrsprachigen Kindern etwa auf dem Niveau der 4. bis 5. Klässlern stagnieren. (page 9/18)

The OECD’s advice for countries with a strong relationship between the language students speak at home and their performance in mathematics and/or other subject areas like science and reading, is to strengthen **targeted language support** in mainstream education since second/third generation students with a

migrant background have enough informal language skills at their command to be integrated into mainstream classes.

This urgent demand for targeted language support is confirmed by the Council of Europe’s (CoE) large international project “Languages in Education – Languages for Education” which is primarily concerned with the language dimension of social cohesion and the entitlement of children and adolescents from a migrant background to inclusive education.³ The CoE’s attention is focused on both, the individual learner’s language biography – e.g. the multilingual competences of students from a migrant background – and the mastery of the specific language register normally used in formal education as a precondition for educational success. There is strong evidence that targeting support across the curriculum at the specifics of the language in/for education (i.e. in all language subjects including L1 as home or heritage languages and also in non-language subjects) will lead to a considerable enhancement of academic achievement.

It seems that there are at least three new ways of looking at educational provisions and programmes which are supposed to close achievement gaps: They should

- aim at high expectations for all students and the fostering of resiliency, i.e. the ability to adapt and succeed despite risk and adversity
- encourage varied teaching/classroom strategies for nurturing learner autonomy and self-directed learning, and
- provide targeted language support, i.e. co-ordinated subject-based language scaffolding across the curriculum.

The language of schooling

“Schooling is primarily a linguistic process”, proposes Mary J. Schleppegrell in the introductory chapter to her book on the *Language of Schooling* (2004), in which she adopts a functional linguistics approach to teaching and learning across the curriculum. This might look like too narrow a view of the complex and multifaceted educational process. However,

Schleppegrell justifies her position as follows:

Developing the kind of knowledge that comes through schooling requires that students learn to use language in new ways. Even brief observation of any classroom shows the role that language plays in both managing activity and presenting academic content. It is through language that school subjects are taught and through language that students’ understanding of concepts is displayed and evaluated in school contexts. In addition, knowledge about language itself is part of the content of schooling, as children are asked to adopt the word-, sentence-, and rhetorical-level conventions of writing, to define words, and in other ways to focus on language as language. In other words, the content, as well as the medium, of schooling is, to a large extent, language. (2004: 1-2)

Language is indeed school’s hidden agenda since many teachers are not prepared to make the linguistic challenges of schooling explicit to learners. Although they themselves may be proficient users of the specific register of their subject, they may not be fully aware of its distinctive features and patterns of use which set it apart from informal communication. Since in many educational systems educators have turned a blind eye on the specific linguistic challenges of schooling – students from migrant backgrounds as well as low-achieving learners with a native background have not received adequate language support particularly in the non-language subjects.

language of schooling – language of (school) education – langue de scolarisation – Schulsprache – Bildungssprache – bildungssprachliches Register – language across the curriculum – fachunterrichtliche Diskursfähigkeit – fachunterrichtliche Literalität – cognitive academic language proficiency – Textkompetenz - konzeptuelle Schriftlichkeit – sprachliche Handlungsfähigkeit im Bildungsraum Schule – academic literacy – alltägliche Wissenschaftssprache ...

Consensus concerning a canonical definition of the “language of schooling” has not yet been reached. However, a superficial glance at the many labels presently in use for the specific register in formal education shows that language patterns and conventions of written discourse play a major role – no matter whether in writing or in speaking. The naïve conception of school language as a more or less colloquial register laced with the technical terms of a specific field of knowledge has to be abandoned. Learning the language of schooling involves much more than acquiring the technical terms of the different curriculum subjects. Rather, it is a matter of moving from utterance to “text” in the original sense of the word. It has been argued that schooling is a process of teaching children to “speak a written language” – and to construct oral as well as written texts of increasing explicitness, with language increasingly able to operate as an unambiguous representation of meaning.

For heuristic purposes Cummins’ distinction of BICS (basic interpersonal communicative skills, conversational language) und CALP (cognitive academic language proficiency, academic language) has been very helpful. Although transitions from BICS to CALP are far from being categorical and they rather label the extremes of a continuum, these concepts help to shed light on the necessity of students at risk to acquire an altogether new language code in school:⁴

Scaffolding strategies and targeted language support

It takes a whole-school language policy to make the academic register accessible for students at risk in mainstream classes, which means that also non-language subjects have to develop language-sensitive strategies and a dual focus – one on content and one on form, as it has been proposed for content and language integrated (CLIL) programmes. The following strategies for raising language sensitivity and targeting language support across the curriculum could help to close the achievement gap between those students who are already familiar with the more formal register of schooling because of parental support and those students who have to acquire a new code on the basis of their informal/conversational skills in a second language.

Establish close conceptual bonds between language form, content matter, cognitive activities and genres/text types

Basic language/discourse functions can serve as a manageable inventory of learners’ mental concepts forging strong bonds between language features, cognitive activities and text types/genres. Carlotia

| | Conceptually oral expression – BICS – conversational language | Conceptually written expression – CALP – academic language |
|---|---|---|
| Context and conditions of communication | <ul style="list-style-type: none"> - dialogic - face-to-face - spontaneous, unplanned - contextualised, embedded in a concrete situation - proximity - reference to a removed situation - high personal involvement - produced under real-time constraints - ambiguity, low explicitness | <ul style="list-style-type: none"> - monologic - separated by space/time - reflected, planned - decontextualized - distance - little reference to a removed situation - dispassionate - produced under conditions permitting editing - unambiguous, high explicitness of lexical content |
| Encoding strategies | <ul style="list-style-type: none"> - concrete colloquial style - reported style (past, perfect tenses) - low accountability - paratactic constructions - active voice - self-repair while communicating | <ul style="list-style-type: none"> - detached formal style - immediate style (present tense) - high accountability - hypotactic constructions - passive voice - editing preceding communication |
| Textuality, discourse | <ul style="list-style-type: none"> - low degree of complexity - additive - focus on reporting / narrative genres - rather licentious observation of genre conventions and language norms | <ul style="list-style-type: none"> - high degree of complexity - logically structured - focus on expository and argumentative genres - rather strict compliance with genre conventions and language norms |

Smith (2003), for instance, analysed “the local structure of texts”, i.e. she moved below the level of the text as a whole and identified – what she called – five discourse modes: Narrative, Description, Report, Information, and Argument. These modes are realized at the level of the passage and – as she puts it – cut across the boundaries of genres, which means that a genre can consist of several discourse modes and that a specific discourse mode can be found in different genres. Smith also claims that modes of discourse are intuitively recognizable as distinct from one another and are distinguished by linguistic correlates.

We know from curriculum analysis carried out for several subject areas in four European countries (England, Germany, Norway, Czech Republic; Vollmer 2007, Thürmann 2008) that these language functions (discourse modes) are relevant to all subject areas of formal education and seem to represent (or at least relate to) something like basic structures of content and procedural knowledge. These functions are shared by different domains of schooling as discourse communities and constitute a link between text types and genres and academic ways of thinking, writing and speaking. They reflect the logic of experience and knowledge construction and thus the basic patterns of cognition. At the same time they provide a framework for “translating” these cognitions into socio-semiotic reality, into language and discourse (cf. Halliday 1978; Halliday/Hasan 1989). In that sense discourse functions are both cognitive and linguistic in nature.

There are two main reasons for the undisputable advantage of organising language support around such macro functions:

a) the possibility of considering these functions as a closed set of manageable size, e.g.

NEGOTIATING – DEFINING – DESCRIBING – NARRATING/
REPORTING – EXPLAINING – ARGUING – EVALUATING

b) the potential for students to transfer (some degree of) mastery from one subject area to another whenever academic approaches to learning are concerned.

Below the macro level we can identify micro functions serving as so-called operators in task-setting such as

analyse – point out – summarise – compare – outline – comment on – present – assess – evaluate – report – recount – portray – give reasons – state – demonstrate ...

School as a discourse community associates with these verbs specific language activities as well as quality criteria for the assessment of students’ performance. However, practical experience shows that these verbs are elements of an open inventory with a considerable amount of semantic overlap. The analysis of curricular documents for primary education in Northrhine-Westfalia (Thürmann 2008) for example scored 194 different verbs serving as operators in task-setting with different frequencies of occurrence:

| Frequency of occurrence | 1/2 | 3/4 | 5/6 | 7/8 | 9/10 | 11-15 | 16-20 | >20 |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|------|-------|-------|-----|
| Number of different operators | 128 | 24 | 17 | 6 | 9 | 3 | 5 | 2 |

The table shows that curriculum authors have used 66% of the operators only once or twice. These finding will also hold true for schoolbook authors and classroom practice. Vulnerable students with a limited command of the language of schooling will definitely not be able to cope with such a large variety of operators in task setting and their (un-) intended nuances of expected linguistic/cognitive performance. Thus, the basis of targeted language support for the benefit of students at risk is to coordinate effort across all subject areas to

- define a common closed set of language/discourse functions at the macro level
- to associate prototypical text-types / genres with specific macro functions
- arrange for awareness-raising genre-based activities for students to discover distinctive language features of individual macro functions
- drastically reduce overabundance of operators in task setting to a closed inventory of manageable size.

These decisions can be taken at the level of the individual school and laid down in a whole-school language learning policy charter.

Make the dual focus of classroom demands transparent for students

It is an established fact that students at risk are less able to cope with ambiguity and need reliable information on what they are expected to do so that they can organize themselves: e.g. ask questions for clarification or help, activate previous knowledge. In non-language classrooms, teachers will normally inform students about subject-specific aims and objectives with reference to content issues only. However, there is no denying the fact that in content-focused school subjects like physics, geography, mathematics language is the medium of instruction, of learning and of assessment. Thus students ought to know from the very start which language activities come into play in order to achieve the envisaged content-focused objectives. Experiences from CLIL-classrooms prove the advantages of an explicit dual focus: one on content and one on (language)

Since in many educational systems educators have turned a blind eye on the specific linguistic challenges of schooling – students from migrant backgrounds as well as low-achieving learners with a native background have not received adequate language support particularly in the non-language subjects.

form. In order to support students at risk at least two basic classroom strategies should be developed into a daily ritual:

• **Conscientious task-setting**

Analyse the thematic map of California and explain why the Central Valley is very well suited for agriculture. Sum up your results in an oral presentation of no more than 5 minutes for a non-professional audience

“analyse”, “explain”, “sum up” = operators which refer to task-relevant language/discourse functions

“the thematic map of California” = identification of sources

“why the Central Valley is very well suited for agriculture” = problem to be solved, subject-specific content

“an oral presentation” = targeted productive genre

“of no more than 5 minutes for a non-professional audience” = specification of achievement

• **Advance organising at the beginning of a teaching unit**

By the end of the teaching unit we should be able to:

- *explain in coherent oral statements what “Citizenship” is all about*
- *conduct a web quest learn on one of the English speaking countries where different communities live together*
- *summarize the results by drawing up a poster with photographs, drawings, statistics and added captions*
- *briefly outline ideas on a panel how we can prepare to become active citizens*

If students are regularly confronted with such strategies and the use of a manageable closed set of language functions/operators, awareness of the language dimension in non-language subjects will certainly be raised and will lead to reflected language use on both sides – the side of the learners and the teachers as well.

Spend more time on writing activities

The teaching and learning in non-language classrooms – especially with a strong representation of vulnerable learners – relies almost exclusively on oral interaction of a more or less informal type. There seems to be a mutual tacit agreement between learners and teachers to avoid the written mode. From the teachers perspective written activities are felt to slow down content-related progress. And it leaves them uncomfortable when

confronted with students’ texts which more often than not do neither comply with the norms of correctness nor with the text formats and conventions which are expected to prevail in academic discourse. The students at risk, on the other hand, are well aware of their language deficiencies which materialise for everybody to notice on the surface of their own written products – and they credit their academic failures to the school’s obsession with writing especially when it comes to formal assessment.

However, despite these tendencies of avoidance writing activities are indispensable for students at risk to successfully overcome the fossilisation the interim stages of language development and to proceed from BICs to CALPs. There are three main reasons for stepping up writing activities in the non-language classroom: Writing

- is the sine qua non for reflected language use, editing and self-repair processes on the side of the students
- is a reliable basis for teachers to offer targeted language support
- necessitates extended language use and awareness of distinctive textual features (e.g. cohesion/coherence, avoidance of presuppositions and outside references, observation of genre conventions).

Adapt classroom interaction to the needs of language learners

The North-American experience in sheltered instruction according to SIOP- or CALLA programmes’ demonstrate the pedagogical value of language-sensitive strategies for classroom interaction. Students at risk will profit from the following approaches:

Expand IRF-cycles: The IRF sequence (= initiation, response, feedback, cf. Sinclair / Coulthard, 1975) has been central to the analysis of classroom discourse. In many cases of everyday classroom interaction, the “Teaching Exchange” can be described by three “moves”: Opening (initiation) – Answering

(response) and Follow-Up (feedback). Dalton-Puffer (2007) provides the following example from CLIL:

This triadic dialogue functions fairly well as a tool for teachers to structure interaction and to manage and control classrooms (Nikula 2007: 181). But there certainly are drawbacks as regards students' development of CALP competences since tightly structured IRF sequences usually (a) leave no room for students to initiate a sequence, (b) elicit minimal responses, (c) provide no opportunities for learners to develop and verbalise their ideas or engage in extended forms of talk, and (d) prevent students from coming to a coherent understanding. However,

| Opening move (I) | Answering move (R) | Follow-Up move (F) |
|---|---|---------------------------|
| marker, starter, elicitation, directive, informative, check, prompt, clue, nomination | acknowledge, reply, react, comment | accept, evaluate, comment |
| T | ... which, ah, religion did he have? Did, did you, did your article say? Spanish, the Spanish King, Philip the Second, was Catholic, Protestant, Puri...? | |
| S | Catholic. | |
| T | Catholic, exactly. Good ... | |

Nikula (2007: 182) points out that the success of the IRF-pattern for language development mainly depends on its third part (R): "...if the third part is treated as an opportunity to further develop and expand on issues dealt with in the classroom, the IRF structure can well enhance the quality of classroom talk and also open up possibilities for active student participation."

Increase wait-time: Mary Budd Rowe (1972) came up with the concept of "wait-time" – periods of silence between teacher questions and student responses – as an instructional variable. She found that pauses between teacher initiation moves and students' reaction rarely lasted more than 1.5 seconds. She also discovered that when these periods of silence lasted at least 3 seconds, many positive things happened to students' and teachers' behaviours and attitudes. A number of research studies reviewed by Tobin (1987) have shown that extending wait-time affects students' behaviour in a number of ways:

- They give longer responses.
- There is an increase in student talk and fewer questions go unanswered.
- There is an increase in the complexity of learners' responses.

- There is more learner-initiated discourse and more learner-to-learner discourse.
- The increase in quality of discourse can lead to higher achievement.
- Increased wait-time appears to enhance learners' achievement, because they use the additional time to organise their thoughts, which leads to an improved quality of discourse.

Increased wait-time is also responsible for positive changes in teachers' behaviour. Their questioning strategies tend to be more varied and flexible; they reduce the quantity and increase the quality and variety of their questions; and they ask additional questions that require more complex information processing and higher-level thinking on the part of students. Met (1994: 174) highlights the value of wait-time for learners who may know the content of the answer but who need extra time to articulate their response.

Teacher as a language role model, thinking-aloud strategies: Especially learners for whom the language of schooling is not a home language have to rely on a language role model as well as on language feedback. Some teachers may think that by using informal, colloquial language, they can lower communication barriers and make content easier to comprehend. But if vulnerable students have no language role models and only few books at home, they depend on the teacher's language use in order to acquire classroom appropriate patterns – and this refers to all dimensions of language use (distinct diction, correct choice of words, coherent and extended speech, controlled pace etc.). Thinking-aloud strategies have proved to be efficient scaffolds since they provide students with a combination of cognitive and linguistic support. Expert teachers model how skilled thinkers verbalise and solve problems. By thinking out loud with their teachers and with one another, students gradually learn how to use verbalisation to direct their own problem-solving processes.

Language feedback and self-repair: Language feedback may be even more important for students' language development. Explicit correction and recasts do not seem to be very effective, since they normally do not lead to peer- or self-repair activities. The following strategies come close to cognition-based principles of language learning:

- elicitation = the teacher asks for reformulation
- metalinguistic clues = the teacher provides comments, questions, suggestions related to student output
- clarification = the teacher uses phrases such as "I don't understand" or "What do you mean?"
- repetition = the teacher repeats student output highlighting the error or part of the utterance which needs improvement.

Concluding Remarks

For the benefit of students at risk – especially those who are not acquainted with the particular language of schooling – there is a need for classroom development across all subject areas in mainstream education. This has to affect various levels

On the level of the individual school

- Sustained co-operation between language departments = dominant school language as a subject, foreign languages, teaching provisions of the dominant language as a second language, home language courses
- Workshops in which language and non-language staff discuss (a) which genres should be introduced in a systematic and reflected way through which subjects and at which point in school careers, (b) characteristic features of such genres, (c) language/discourse functions and their linguistic features, (d) agreeing on a closed inventory of operators for task-setting
- Bottom-up drafting of a whole-school language learning policy document with overarching aims and objectives and principles of classroom management for the benefit of plurilingual education and the advancement of students at risk.
- Criteria-guided professional peer classroom observation on language-

sensitive methodologies in non-language subjects

On the level of curriculum development and quality control

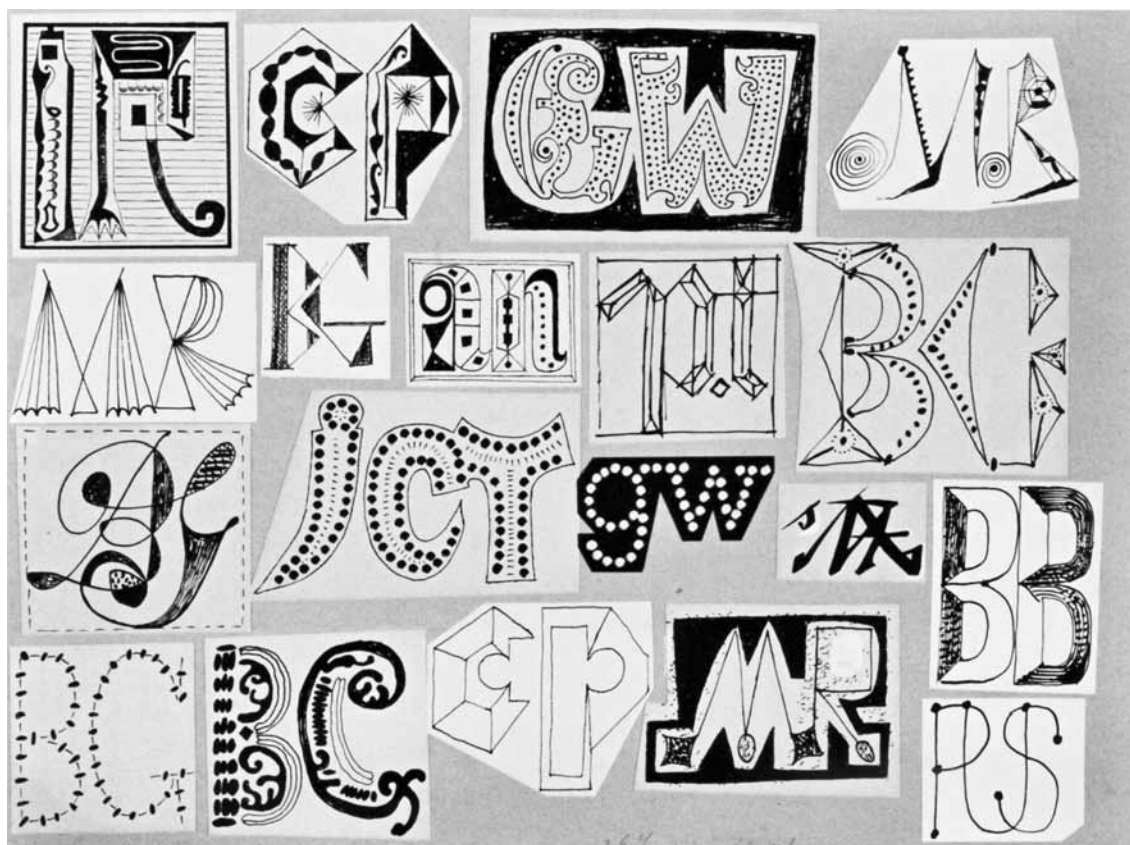
- Define minimum standards for the language of education (classroom register) at certain stages of school careers
- Include language standards in the curricular documents for non-language subjects
- Develop and apply quality criteria of language support for school inspection purposes

On the level of pre-service teacher training

- Raise the awareness and basic knowledge of the language dimension in training programmes designed for non-language specialists

- Design exemplary teaching modules on integrated content and language learning in all subjects
- Train teacher students to analyse not only the learners' needs and competences, but also the cognitive-linguistic implications and demands of learning tasks, textbooks and other learning materials, test items etc.

The implementation of the above-mentioned strategies for school and classroom development should make a substantial contribution to the progress of vulnerable groups, because they focus on cognitive and language competences for successful learning across the curriculum. Nevertheless, it should be emphasized that more research is urgently needed on classroom discourse, teacher attitudes, mental concepts of classroom language patterns and norms, and practical strategies of language and cognitive scaffolding in different subject-areas.



Imre Reiner, 4 tavole/caratteri, 1947.

References

- Corson, D. (1995). *Using English words*. New York/Amsterdam: Kluwer.
- Council of Europe. Website: *Languages in Education – Languages for Education*. www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222–251.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency. In J. Hulstijn & J. F. Matter (eds.). *Reading in two languages*. AILA-Review 8. 75–89.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Department of Education and Early Childhood Development, State Government Victoria. *VELS Level 1 and 3 – Teacher Scaffolding in the Classroom*.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010). *8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland* (Juni 2010) www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf
- Echevarria, J. & Graves, A. (2003). *Sheltered instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Arnold.
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and Language. In Hammond (ed.), 15–30.
- Hammond, J. Gibbons, P. (2001). What is Scaffolding. In Hammond, J. (ed.). *Scaffolding, Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (pp. 2–14). Newtown, Australia: Primary English Teaching Association (PETA). www.sites.wiki.ubc.ca/etec510/Components_of_Cognitive_Apprenticeship:_Scaffolding
- Lemke, Jay L. (1989). *Using Language in the Classroom*. Oxford: Oxford University Press. [First appeared in Geelong, VIC (Australia): Deakin University Press 1985].
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept paper*. Strasbourg: CoE.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In Genesee, F. (ed.) (1994). *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, R., Dittmann-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standard-sprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. *Linguistik online* 32/3. http://www.linguistik-online.com/32_07/muellerEtAl.html
- Nikula, T. (2007). *The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms*. In Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (eds.). 179–204.
- Rowe, M. B. (1972). *Wait-time and rewards as instructional variables. Their influence in language, logic, and fate control*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching. Chicago, IL: NARST.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schofield J. W. & Bangs, R. (2006). Conclusions and further perspectives. In Schofield, Janet W. (ed.). *Migration background, minority-group membership and academic achievement. Research evidence from social, educational and developmental psychology*. AKI Research Review 5. Berlin: Social Science Research Centre. 93–102.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, C. (2003). *Modes of Discourse. The local Structure of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Thürmann, E. (2008). *Educational Standards and the language of schooling at the end of compulsory education. Analysis of curricular documents issued by the German Laender*. Strasbourg: Council of Europe. (Unpublished ms.)
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Languages of schooling: focussing on vulnerable learners*. (= The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Studies and resources 2). Strasbourg: CoE.
- Tobin, K. (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Learning. *Educational Research* 57/1. 69–95.
- Vollmer, H. J. (ed.) (2007). *Language and Communication in the Teaching and Learning of Science in Secondary Schools*. Strasbourg: Council of Europe. (www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17.

Endnotes

¹ An extended version of this article can be downloaded from http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/baby2011_tuermann_extended

² Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Juni 2010).

³ Cf. www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp

⁴ The following table is based on work by Corson 1995 and Müller/Domenichini 2007

⁵ SIOP = Sheltered Instruction Observation Protocol, Echevarria/Graves (2003), Echevarria/Vogt/Short (2004); e CALLA = Cognitive Academic Language Learning Approach, calla.ws/

Eike Thürmann

started his career as a teacher of English and German. He graduated from Philipps-University in Marburg, where he also took his PhD. He worked at the State Institute for Curriculum Development, Teacher Training and Further Education in Soest, where he was head of department for curriculum development and at the Ministry of Education in Düsseldorf. He has been involved as an expert in several Council of Europe projects and is currently lecturer at the University of Bochum in Germany.

Répertoires plurilingues et pluriculturels

Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire¹

Véronique Castellotti | Tours F

Danièle Moore | Vancouver CDN / Paris F

This study, as part of the project to produce a European document for the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, aims to shed light on the educational principles, concepts, orientations and goals behind capitalising on the plurilingual repertoires of children from minority and migrant backgrounds at school. It also aims to provide policymakers and practitioners with practical ways of activating and developing plurality on the basis of respect for persons and needs, as part of an ethical approach geared to commitment and social cohesion.

Introduction

L'éducation plurilingue et interculturelle² convoque des valeurs humanistes, construites sur l'accès à la citoyenneté, la confrontation à la diversité et à l'altérité, la relativisation des connaissances et leur contextualisation, ainsi qu'un recentrage sur les élèves en tant qu'acteurs sociaux. Inscrite dans un idéal démocratique, elle s'adresse conjointement à tous les élèves et n'est pas réservée à une population particulière. Le principe fondamental de cette vision éducative est que le plurilinguisme est un atout, sous certaines conditions que l'école a le devoir de mettre en place dans une perspective d'intégration et de développement d'une participation citoyenne de tous.

Cette conception découle de la manière dont on définit le plurilinguisme, comme caractérisé par des compétences de types et de niveaux différents dans le cadre d'un répertoire d'usages et de pratiques linguistiques et culturels, qui intègre le fait que les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables et, à ce titre, constituent des atouts et des leviers pour mieux apprendre (Dabène, 1994; Coste, 2002; Coste, Moore & Zarate, 1997). Ces options s'inscrivent dans une vision holistique de l'apprentissage et de la compétence, et correspondent à une orientation plus fondamentale d'un point de vue politique qui considère que «le plurilinguisme est une condition de la participation aux processus démocratique et social dans les sociétés multilingues» (Beacco & Byram, 2007).

Au-delà des disparités caractérisant les modalités d'intégration des enfants et adolescents migrants au sein des différents systèmes éducatifs, il est important de réfléchir au développement d'orientations générales communes qui envisagent cette intégration non pas comme une «assimilation» à un modèle préexistant, figé, stable et homogène, mais comme une rencontre constructive pour tous en considérant que les individualités se développent dans un rapport à l'altérité (Byram, 2009); rencontre entre les traditions, les valeurs, les pratiques diversifiées qui se font jour, non sans difficultés, dans la confrontation et l'interprétation conjointe des expériences et des usages.

L'objectif est d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves. Il s'agit en particulier de renforcer: l'inter-relation et la complémentarité des langues et des apprentissages; le transfert des connaissances et des compétences; le recours à l'expérience (linguistique et culturelle) comme appui cognitif; la valorisation critique de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité; l'appui sur l'activité réflexive, la décentration et la distanciation comme leviers au service des apprentissages scolaires. Ces orientations peuvent se matérialiser selon diverses directions, à géométrie variable, en les contextualisant selon les caractéristiques des enjeux et objectifs des systèmes éducatifs et des élèves concernés. Chaque environnement et chaque public imposent de réimaginer des méthodes et outils qui lui soient adaptés.

Légitimer des histoires et des parcours de mobilité / diversité

Une éducation plurilingue et interculturelle contribue à questionner les états stables, sédentaires, habituels, souvent considérés par les enfants comme

Le fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation.

étant la «normalité». Elle aide à réfléchir sur ce qui apparaît a priori comme familier et à s'interroger, en retour, sur toutes les expériences de confrontations, agréables ou douloureuses, à la pluralité. Elle concourt ainsi à revaloriser les compétences construites antérieurement et à leur donner un rôle important dans le développement des nouvelles capacités nécessaires à une intégration scolaire réussie.

Dans cette orientation, les démarches portfolio, et notamment les biographies langagières et d'apprentissage, favorisent la réflexivité et l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage, tout en valorisant les expériences et les stratégies plurilingues et le lien entre les apprentissages (voir notamment Castellotti & Moore, 2006). Les *Portfolios européens des langues* ont été complétés récemment par l'*Autobiographie de Rencontres Interculturelles*, dont les finalités visent plus directement la prise de conscience et la construction des capacités de gestion de la diversité culturelle, dans la perspective du développement d'une citoyenneté active, par la valorisation de la rencontre et du dialogue interculturels (Byram *et al.*, 2009). Un autre type d'illustration de cette dimension historico-biographique est constitué de toutes les formes de journaux et démarches biographiques, réalisés au moyen de différents supports (écrit, oral, audio-visuel, en dessins, en photographies, etc.) et sous différentes formes (ateliers d'écriture, blogs, vidéos, projets d'école, etc.). C'est ici le processus de décentration et de déplacement du point de vue qui est mis en avant, comme élément intégré à un parcours de formation, qui permet d'interroger le/son plurilinguisme et le rapport à l'altérité, et de modifier les comportements d'apprentissage.

On peut voir par exemple le travail réalisé par les élèves d'une classe primaire (Cl.in) qui allie dessins et narrations des expériences de migration sur le site de l'école³, ou encore le projet de plurilittérature développé sous la forme de textes identitaires produits par de jeunes élèves plurilingues dans les classes canadiennes (Cummins *et al.*, s.d.⁴).

Construire et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école

Différentes approches didactiques visent explicitement le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école. Généralement regroupées sous la dénomination d'*approches plurielles des langues et des cultures*, elles se caractérisent par une conceptualisation globale plutôt que cloisonnée de l'éducation langagière, mettant en œuvre, selon différentes modalités, plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelieri, 2007). Elles mettent en avant des compétences valables quelles que soient les langues et cultures considérées, y compris celles de l'école et/ou des compétences portant sur les relations entre celles-ci. On soulignera en particulier les différentes formes de **l'éveil aux langues** (Language Awareness, Evlang, Jaling, EOLE, etc.) qui encouragent une exposition critique à des langues et cultures que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, dans l'optique de favoriser le développement de représentations informées de la pluralité des langues et des cultures, du plurilinguisme et de l'apprentissage. Ces différentes modalités encouragent, de manière implicite ou

explicite, une réflexion sur les langues de l'école et un renforcement des capacités dans celles-ci. Une première structuration de ces approches est proposée dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures⁵ (CARAP, 2007) sous la forme d'un référentiel visant à en coordonner les mises en synergie et les finalités. Ce référentiel propose une série de descripteurs précisant les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés pour faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et pluriculturelle des individus apprenants.

L'avantage principal de ces approches est de redonner droit de cité aux usages et aux expériences des enfants, de multiplier les perspectives et les points de vue et, ainsi, de développer leurs capacités de réflexion critique pour leur faire prendre conscience que la dévalorisation de leurs pratiques linguistiques et culturelles n'est pas un aspect «naturel», qui leur serait nécessairement attaché, mais qu'il témoigne d'une hiérarchisation historique et sociale. Elles encouragent l'appui sur les langues connues des élèves, la décentration et la réflexion sur les normes, et le transfert des connaissances, des compétences et des stratégies d'une langue à d'autres.

Ainsi, le développement de capacités **d'intercompréhension** travaille la mise en liens des langues «voisines» (romanes ou autres) pour construire des stratégies permettant de comprendre l'autre (au moins en partie) sans nécessairement parler «sa langue». Des activités pédagogiques exploitent plus particulièrement ces capacités, comme le manuel européen⁶ EURO-MANIA, visant la construction intégrée d'activités scolaires dans différentes disciplines de l'école (sciences, technologie, mathématiques, histoire) dans 6 langues romanes conjointement (espagnol, français, ita-

lien, occitan, portugais, roumain)⁷. D'autres activités plus ponctuelles d'intercompréhension existent aussi dans les matériaux pédagogiques d'appui à l'éveil aux langues. En allant de la réception vers la production, les transferts et appui se construisent aussi avec des modalités de **didactique intégrée**, qui peuvent être mises en œuvre de différentes manières. Ce type de modalité s'inscrit dans une double perspective, visant à la fois et de manière conjointe l'appui sur les savoirs et savoir-faire antérieurs et une meilleure appropriation des langues de l'école. La dimension réflexive explicite, associée à ces activités, contribue grandement à faire travailler les enfants sur leurs représentations de la différence.

On insistera aussi sur les modalités mobilisant la **décentration et le détour**: certaines langues comme l'anglais, langue de diffusion internationale par excellence (même si elle n'est pas la seule) peuvent jouer un rôle de passerelle dans les apprentissages et faciliter les premiers contacts et la gestion de tâches scolaires (consignes simples, recommandations, explications, etc.); l'entrée plus rapide dans une langue de scolarisation transcrite au moyen du même alphabet et, pour un certain nombre, partageant des proximités lexicales; la valorisation en classe de langue vivante où, pour une fois, les enfants concernés peuvent faire valoir leurs connaissances au même titre que les autres (voir Castellotti, 2008; Forlot, 2009). Cette fonction de «détour», consistant à focaliser l'attention sur un objet moins important mais mieux connu pour ensuite la diriger vers le centre des apprentissages que constitue la langue principale de scolarisation, peut aussi être occupée par les connaissances disciplinaires antérieurement acquises. En effet, même si les traditions éducatives diffèrent, les connaissances et savoir-faire acquis en mathématiques, biologie ou géographie par exemple, lors d'une scolarité dans un autre pays, peuvent servir de passerelle pour s'approprier les discours qui les construisent et les accompagnent dans la nouvelle langue de scolarisation.

On travaillera également sur la mise en relais des apprentissages, y compris du point de vue linguistique. Dans la vie quotidienne des migrants (comme d'ailleurs dans les environnements multilingues «ordinaires»), les usages ne se construisent pas de manière disjointe. Les personnes plurilingues vivent, communiquent, s'identifient, se présentent en mobilisant une combinaison de diverses ressources linguistiques et culturelles, en les articulant en fonction des situations dans lesquelles elles se trouvent et de leurs interlocuteurs, sans les cloisonner: elles «mélangent les langues». Il est donc important que, dans les classes aussi, ces pratiques puissent être reconnues et légitimées, d'autant que, tout à la fois, elles constituent des leviers pour l'apprentissage et jouent des rôles identitaires importants (Castellotti & Moore, 1997; Moore & Castellotti, 1999). Le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire et leurs savoirs, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire. Mais ces pratiques peuvent aussi déboucher sur la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plurilingues qui valorisent les atouts stratégiques de ces enfants et adolescents en acceptant et en sollicitant leurs productions interlinguistiques, et en leur montrant concrètement comment ils peuvent s'appuyer sur ce qu'ils connaissent et pratiquent déjà pour progresser, en usant de tous leurs savoir-faire. Les enseignants, dans ce cas, peuvent avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves,

pour autoriser ces productions plurielles et expliciter les relais possibles qu'elles peuvent constituer, sans nécessairement disposer d'une grande compétence dans de nombreuses langues. Le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation. Un autre pas peut être franchi en organisant un travail réflexif explicite sur les différentes variétés linguistiques présentes en classe, notamment au moyen d'activités grammaticales contrastives ancrées dans les productions des élèves, comme le propose Auger (2005).

Ces approches gagneront également à être articulées avec un travail de relation au milieu environnant.

Rapprocher les familles, l'école et les partenaires sociaux

Les difficultés de compréhension mutuelle sont nombreuses. Il est donc important de donner des clefs d'interprétation de l'école aux parents des enfants migrants et/ ou issus de minorités, tout comme il est important d'aider les enseignants à mieux comprendre leurs propres valeurs et pratiques éducatives, ainsi que celles des parents des enfants auxquels ils sont amenés à enseigner. Il est aussi primordial d'associer les partenaires communautaires dont les actions et les services touchent les jeunes et leurs familles. On peut s'inspirer à cet effet de différents matériels, comme le guide d'utilisation *Rapprocher les familles et l'école primaire* (2004) (http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm) ou le manuel *Odyssée* (Perregaux 1994, version allemande Nodari *et al.*, 1998).

Il importe également d'inclure dans les pratiques ordinaires de classe différents modes d'organisation des connaissances ainsi qu'une variété de modes de transmission de celles-ci, de manière à favoriser une culture plurielle de l'apprentissage (bibliothèques et médiathèques interculturelles à l'école, espaces de lecture interculturels et plurilingues dans la classe). Ces activités engagent une meilleure intégration des parents, sollicités pour participer à la création de l'espace interculturel de la classe, de la traduction

ou de la création des livres, et invités à intervenir dans les classes pour lire ou raconter les histoires, les jouer, les oraliser, les écrire. C'est à la fois l'occasion pour les enfants allophones de voir leurs langues et expériences valorisées dans le cadre scolaire et, pour les autres enfants, elles sont l'occasion de découvrir l'univers du récit au travers d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture, mais aussi différentes formes discursives de la narration, les formes culturelles de l'illustration ou du dialogue. Dans cette perspective, le projet «Sac d'histoires», par exemple, vise la promotion des langues des élèves migrants dans l'accès à la littérature scolaire, l'ouverture à l'altérité pour l'ensemble des élèves de la classe, et la collaboration entre les familles et l'école. Il joue un rôle de passerelle en impliquant les familles directement dans la confection des histoires (par exemple en les invitant à les traduire et les lire dans leurs langues) et des jeux qui les accompagnent, tout en les invitant à s'asseoir ensemble pour lire les contes (une activité facilitée même pour les parents non-lecteurs grâce aux enregistrements fournis, qui indiquent de manière sonore quand tourner les pages)⁸.

Intégrer des perspectives multiples dans les apprentissages

De telles approches suggèrent aussi que les contenus de l'enseignement doivent être reliés aux épistémologies familiales aux jeunes et à leurs familles, qu'ils prennent en compte leurs ancrages culturels comme leurs «savoirs quotidiens», qui peuvent être intégrés aux activités régulières. Il s'agit ainsi de s'appuyer sur les connaissances et savoir-faire implicites des pratiques ordinaires, non seulement dans leurs aspects «traditionnels», mais aussi dans les formes mélangées et évolutives construites dans les parcours migratoires. L'idée n'est pas de favoriser un système de connaissances aux dépens d'un autre mais de multiplier les points de vue, par un processus de relations en confrontation permettant de rompre

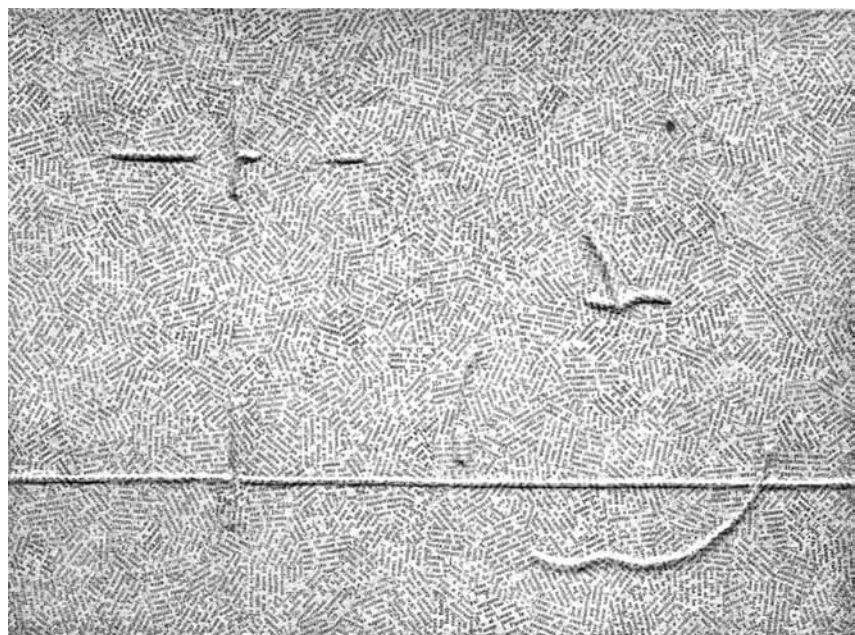
avec les options universalistes de l'enseignement, pour mieux reconnaître la complémentarité des approches et des objectifs et mieux encourager l'intégration réussie des jeunes issus des minorités et des migrations, dans un processus d'enrichissement réciproque (Moore, 2006). Il s'agit alors d'intégrer cette diversité pour l'ensemble des élèves et dans une dynamique interdisciplinaire. L'intégration de différentes perspectives dans les apprentissages valorise ainsi les expériences diverses de la relation au savoir comme lieux d'expérience de l'altérité et permettent les mises en relais avec les savoirs expérientiels des jeunes issus des minorités.

Conclusion

Les modèles éducatifs privilégiés ici, fondés sur le respect et la valorisation du/des plurilinguisme(s) et des modes culturellement diversifiés d'apprentissage et de transmission du savoir, encouragent le développement des articulations entre les expertises familiales, sociales et scolaires, ainsi que des ressources dont tout enfant devrait pouvoir bénéficier: une approche expérientielle, inté-

grée et holistique de l'éducation plurilingue et interculturelle, appuyée sur la valorisation et le partage des savoirs d'expérience des apprenants, et un positionnement réflexif porté sur ceux-ci dans la perspective de mieux préparer les élèves à réussir à l'école. Ils invitent à penser autrement la relation entre les langues et les savoirs à l'école, afin de mieux encourager la mise en relais des systèmes de connaissance et la prise en compte de compétences et de traditions diversement situées, de favoriser les évolutions constructives, de réfléchir le contact et de construire le plurilinguisme comme un atout d'apprentissage pour tous.

L'enjeu est alors de construire un projet éducatif explicite, où l'accès aux ressources sociales et scolaires gagne à s'opérer dans plusieurs langues pour un bénéfice réciproque dans l'appropriation des connaissances. La valorisation de la diversité linguistique et culturelle contribue ainsi à renforcer la cohésion et l'intégration sociales, pour que «tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité» (Castellotti, Coste & Duverger, 2008: 12)



Jiri Kolar, La pomme et la croix, 1982.

Notes

¹ Ce texte reproduit et reformule partiellement des extraits de l'étude publiée par le Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage

² L'éducation plurilingue et interculturelle définit un projet éducatif dont les finalités visent la protection des droits fondamentaux de chaque apprenant à une éducation de qualité et sont fondées sur des valeurs destinées à assurer sa formation comme individu et comme citoyen: la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque, le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle (Cavalli *et al.*, 2009).

³ <http://demonstrations.free.fr/>

⁴ <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>

⁵ <http://www.ecml.at/>: activités à programmes 2004-2007 à C à C4. *ALC – A travers les Langues et les Cultures*

⁶ <http://www.euro-mania.eu/index.php>

⁷ Voir également <http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html>

⁸ http://www.geneve.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/

Bibliographie et sitographie utile

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Montpellier: SCEREN-CRDP.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr).

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. → (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle → Boîte «l'apprenant et les langues présentes dans l'école».

Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels? In J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, école et didactique du français*, (pp. 231-279). Paris: Didier, Collection «Langues et didactique».

Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB. www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_tours2007.pdf

Castellotti, V. & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: le portfolio européen des langues pour le collège. In M. Molinié (dir.). *Le français dans le monde, recherches et applications*, janvier 2006 «Biographie langagière et apprentissage plurilingue» (pp. 54-68).

Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1997). *Études de linguistique appliquée*, 108, «Alternances des langues et apprentissages» (numéro entier).

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr) → Plateforme de ressources et de références → Boîte «l'apprenant et les langues présentes dans l'école».

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en Questions*, 6, 115-123.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997 – rev 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr) → ressources/publications)

Cummins, J. *et al.* (s.d.). *ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms*, <http://www.curriculum.org/secretariat/december7.shtml>

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*. Vanves: Hachette, Références.

Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles: Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Forlot, G. (dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.

Gajardo, A. & Dasen, P. (2007). Des ethnomathématiques à l'école? Entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école (Creole)*, 13, 2-4. voir <http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/dasen/home/pages/doc/creole.pdf>

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier / Credif, Collection LAL.

Moore, D. & Castellotti, V. (éds.) (1999). *Cahiers du français contemporain*, 5, «Alternances de langues et constructions des savoirs». *Enseignements*, Paris (numéro entier).

Nodari, C., Perregaux, C. & Neugebauer, C. (1998). *Odyssée. Ansätze eine interkulturellen Pädagogik*. Zürich: Lehrmittelverlag Kt.

Perregaux, C. (1994). *Odyssée, Accueils et perspectives interculturelles*. Neuchâtel: Corome.

Des documents pédagogiques, des sites utiles et des récits d'expériences sont présentés dans la version de l'étude publiée en ligne sur le site du Conseil de l'Europe. Voir: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage

Véronique Castellotti

est Professeure des universités à l'université François Rabelais à Tours (France).

Danièle Moore

est Professeure titulaire à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser à Vancouver (Canada), et Directeur de recherche à Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (France).

Leurs recherches, en sociolinguistique et en didactique des langues et du plurilinguisme, s'attachent à décrire les conditions de construction et de gestion des compétences plurilingues et pluriculturelles, dans différents contextes de contacts de langues et de cultures. Elles collaborent depuis plus de 15 ans et ont écrit de nombreux articles et ouvrages ensemble.

Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students

Jim Cummins | Toronto CDN

Dans sa contribution, Cummins critique le fait que, généralement, les autorités éducatives ne fondent pas leur politique linguistique sur des données fiables de la recherche en éducation mais sur des bases idéologiques. C'est pourquoi, trop souvent, elles n'offrent un soutien suffisant ni pour le développement de la compétence linguistique scolaire cognitive ni pour un enseignement / apprentissage intégré des langues et des contenus et elles négligent de prendre en compte, valoriser et valider les capacités des apprenants dans leur langue maternelle. Les élèves devraient être amenés à construire des compétences qui les rendent capables d'agir à un niveau élevé pour ce qui relève des activités intellectuelles. Leurs connaissances préalables devraient être davantage mobilisées et les informations nécessaires devraient leur être fournies pour qu'ils puissent réaliser des tâches complexes. L'accent devrait explicitement être mis afin de rendre les élèves conscients de la manière dont fonctionne le langage scolaire dans les différents domaines disciplinaires du curriculum et de leur permettre ainsi d'être à niveau. Les élèves devraient aussi avoir un accès élargi à des matériaux écrits. Et les écoles, de leur côté, devraient être préparées à prendre des mesures qui encouragent le plurilinguisme et soutiennent les identités – diverses – des étudiants. En conclusion, Cummins présente un véritable cadre de travail pour un tel engagement dans la littéracie académique («Literacy Engagement framework»; voir le schéma dans l'article).

Introduction

Policy-makers in Europe and most other countries around the world have no hesitation in endorsing the principle of evidence-based educational policies. Most would agree that it is particularly important to apply the findings of empirical research to improve the educational performance of socially and economically marginalised students because these students experience disproportionate school failure. Typically included within the category of marginalised or “disadvantaged” are students from low-income backgrounds, many groups of immigrant and refugee students, and minority groups such as the Roma and indigenous communities who have experienced discrimination and social exclusion, often over generations.

The motivation to close the achievement gap goes beyond principles of equality and social justice. The economic costs of school failure are enormous. The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) has recently published an

economic growth projection which estimated that even minimal improvements in the educational performance of socio-economically disadvantaged students would result in huge long-term savings for member countries: “The results suggest that bringing the lowest-performing students in the OECD area – many of whom are socio-economically disadvantaged – at least up to 400 score points on the PISA scale, which corresponds roughly to the lower boundary of the PISA baseline Level 2 of proficiency, could imply an aggregate gain of national income in the order of USD 200 trillion over the lifetime of the generation born in 2010” (OECD, 2010a, p. 26).

To what extent have recent attempts to implement evidence-based policies been successful? The picture is mixed. Data from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) suggest that countries vary significantly in the extent to which socioeconomic disparities influence educational achievement and also in the extent to which first – and second – generation immigrants succeed in school (OECD, 2010a; 2010b). Implementation of evidence-based policies is not straightforward for a number of reasons. In the first place, there are obvious ideological complexities associated with social policies generally, and particularly with respect to issues of equality, income distribution, immigration, and priorities within public education systems. Ideological presuppositions frequently influence what research is considered relevant and how that research is interpreted. Secondly, it is only within the past decade that comprehensive cross-national research has become available (largely through the OECD PISA studies) that directly addresses the causes of educational underachievement.

So what evidence should policy-makers consider in implementing evidence-based policies? Based on research findings regarding the achievement of immigrant and socially disadvantaged students, the

OECD has articulated a number of useful system-level policy suggestions for improving students' achievement (e.g., regarding funding allocations, evaluation and assessment, etc.) (OECD, 2010b) and it has also carried out case studies of educational jurisdictions that appear to be managing system improvement and diversity issues reasonably well (e.g., Ontario in Canada) (OECD, 2010c). The OECD has also highlighted the fact that "institutional changes must be made within every school, including changes in school leadership, teaching methodologies and school-home cooperation" (OECD, 2010b, p. 45). With respect to teaching methodologies, they emphasize provision of consistent support across the grade levels for developing students' academic language and integrating language and content learning. They also highlight the importance of valuing and validating students' mother tongue proficiency.

In short, as a result of the OECD studies during the past decade and a variety of other research syntheses that have been published (e.g., August & Shanahan, 2006; Bransford, Brown & Cocking, 2000), educators and policy-makers are now in an excellent position to implement educational policies that are truly evidence-based. In the sections below, I synthesise the research findings in the form of a framework designed to support school-based policy development in relation to immigrant and socially marginalised students. The focus of the framework is on maximising students' literacy engagement within the classroom learning environment.

The Knowledge Base

The major research findings relevant to designing evidence-based classroom instruction and broader within-school policies can be summarized under six categories. There is virtually universal consensus among researchers and educators about the relevance of three of these categories but only sporadic acknowledgement of the other three. The three categories about which there is consensus are sketched initially followed by an outline of the research findings that, thus far, have not played a major role in the development of school-based policies for underachieving students.

Scaffold meaning. The term *scaffolding* refers to the provision of instructional supports that enable learners to carry out tasks and perform academically at a higher level than they would be capable of without these supports. Some forms of scaffolding focus on modifying and mediating the immediate

input so that it becomes more comprehensible to students (e.g., through use of visuals, demonstrations, dramatisation, acting out meanings, interactive and collaborative tasks and explicit explanation of words, linguistic structures and discourse patterns). Other forms of scaffolding operate on students' internal cognitive structures to enable them to develop long-term strategies for effective learning. For example, in PISA 2009 it was reported that: "Within each country, students who reported beginning the learning process by figuring out what they needed to learn, who ensured that they understood what they read, tried to figure out which concepts they had not fully grasped, attempted to remember the most important points in a text and sought additional clarifying information when they did not understand something they had read, tended to perform better on the PISA reading scale than those who do not" (OECD, 2010d, p. 48). A detailed description of scaffolding strategies is provided in a Council of Europe study written by Thürmann, Vollmer and Pieper (2010).

Activate prior experience/build background knowledge. There is virtually universal agreement among reading and learning theorists that effective instruction for all students activates their prior experience and builds background knowledge as needed (e.g., Bransford, Brown & Cocking, 2000). Learning can be defined as the integration of new knowledge and skills with the knowledge and skills we already possess. Therefore it is crucial to activate students' pre-existing knowledge so that they can relate new information to what they already know. The relationship between existing knowledge and learning has been expressed succinctly by Donovan and Bransford (2005, p. 4): "*new understandings are constructed on a foundation of existing understandings and experiences*" (emphasis original). Applied to immigrant students, this principle implies that when students' background knowledge is encoded in their first language (L1), they should be encouraged to use their L1 to activate and extend this knowledge (e.g., by brainstorming in groups, writing in L1 as a stepping stone to writing in L2, carrying out Internet research in their L1, etc.).

Extend language. As students progress through the grades, they are required to read increasingly complex texts in the content areas of the curriculum (science, mathematics, social studies, literature). The complexity of academic language reflects: (a) the difficulty of the concepts that students are required to understand, (b) the vocabulary load in content texts that include many low frequency and technical words that we almost never use in typical conversation, and (c) increasingly sophisticated grammatical constructions (e.g., passive voice) and patterns of discourse organization that again are almost never used in everyday conversational contexts. Students are not only required to read this language, they must also use it in writing reports, essays, and other forms of school work. As pointed out by the OECD (2010b), an explicit and consistent focus on developing students' awareness of how academic language works in the different content areas across the curriculum is essential if struggling learners are to catch up academically (see also Thürmann, Vollmer and Pieper, 2010). As noted above, there is a large degree of consensus among researchers, educators and policy-makers with respect to the importance of these

three instructional principles. Equally strong research support is available for the following three principles despite the fact that they have not yet been explicitly integrated into school improvement policies in many countries.

Maximise print access and literacy engagement. Successive PISA studies have reported a strong relationship between reading engagement and reading achievement among 15-year old students. The 2000 PISA study (OECD, 2004) led to the conclusion that the level of a student's reading engagement is a better predictor of literacy performance than his or her socio-economic background. The authors point out that "engagement in reading can be a consequence, as well as a cause, of higher reading skill, but the evidence suggests that these two factors are mutually reinforcing" (p. 8). The more recent PISA findings (OECD, 2010d) confirm these trends. Engagement in reading was assessed through measures of time spent reading various materials, enjoyment of reading, and use of various learning strategies. Across OECD countries, approximately one-third of the association between reading performance and students' socio-economic background was mediated by reading engagement. *The implication is that schools can significantly mitigate the negative effects of socioeconomic disadvantage by ensuring that students have access to a rich print environment and become actively engaged with literacy.*

The importance of print access/literacy engagement has been confirmed by a recent meta-analysis that concluded: "Separate meta-analytic procedures performed on just those effects produced by "rigorous" studies suggest that children's access to print materials plays a causal role in facilitating behavioral, educational, and psychological outcomes in children – especially attitudes toward reading, reading behavior, emergent literacy skills, and reading performance" (Lindsay, 2010, p. 85).

Affirm students' identities. The construct of *identity* has not generally been considered in models of school effectiveness for the simple reason that this construct is difficult to quantify and thus has not been amenable to statistical manipulation. However, there is an extensive body of research from the disciplines of sociology and anthropology that discusses how minority students' academic engagement is affected by patterns of teacher-student identity negotiation (see Cummins, 2001; and Cummins & Early, in press, for reviews). The influence of broader societal power and status relations on teacher expectations and classroom interactions was documented many years ago by research in the American southwest which reported that Euro-American students were praised or encouraged 36% more often than Mexican-American students and their classroom contributions were used or built upon 40% more frequently than those of Mexican-American students (U.S. Commission on Civil Rights, 1973). Under these conditions, students very quickly pick up and internalise the message about who is seen as intelligent and who is less intelligent. Lacking identity affirmation in the classroom, many of these marginalised students find identity affirmation on the street.

Identity negotiation and its relationship to societal power and status relations is also clearly implicated in the phenomenon of "stereotype threat" for which there is extensive experimental documentation (see OECD, 2010d, pp. 87–88). This research is summarised by Schofield and Bangs (2006) as follows: "stereotype threat, the threat of being judged and found wanting based on negative stereotypes related to one's social category membership, can seriously undercut the achievement of immigrant and minority students" (p. 93). It is not

difficult to see how negative stereotypes communicated overtly or inadvertently to students within the school might undermine the academic engagement of students from socially marginalised groups (e.g., Roma students). The direct implication is that schools need to challenge the devaluation of students' language, culture, and identity in the wider society by implementing instructional strategies that affirm students' identities.

Promote plurilingualism. Policy-makers have increasingly acknowledged the extensive research suggesting that (a) bilingualism confers linguistic and cognitive benefits on pre-school children and school-age students and (b) bilingual programmes that use two (or more) languages for instructional purposes develop strong L2 skills at no cost to students' L1. This awareness is reflected in the proliferation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes across Europe and elsewhere in recent years. As one example, the number of CLIL programmes in the municipality of Madrid has increased tenfold, from about 25 in 2004 to more than 250 in 2010.

The benefits of plurilingualism and intercultural education generally have been endorsed by policy-makers within Europe for many years. For example, the Council of Europe has consistently promoted the value of plurilingualism for *all* students (including migrant and vulnerable students) (e.g., Little, 2010).

Unfortunately, however, at a national and local level, policy-makers have been largely unwilling to implement programmes and school-based instructional policies that would encourage immigrant and minority group students to continue to develop their home languages. In many cases, students' home languages have been seen as part of the problem rather than as part of the solution; in other cases, they have been treated with benign neglect within the school and viewed as irrelevant to students' learning of the school language and broader academic achievement.

In recent years, however, research has

The endorsement of bilingual development by agencies such as the OECD and the Council of Europe [...] is based on a massive amount of data showing strong and positive relationships between academic development in L1 and L2 among both minority and majority language students.

documented the feasibility and benefits of bilingual instructional strategies that position students' L1 as a cognitive resource and a tool for learning, even in multilingual school contexts where teachers do not speak most of the languages of their students (see Cummins and Early, in press). Among these strategies that not only promote plurilingualism but also affirm students' identities, are the writing and web publication of dual language books (often with the assistance of parents and/or community volunteers), inquiry projects that encourage students to use both their L1 and L2 (see Marshall and Toohey, 2010, for an excellent example), and language awareness activities that teach for transfer across languages and focus students' attention on differences and similarities between languages (e.g., cognate relationships). This focus on promoting plurilingualism has been endorsed by the OECD (2010b) as an important component of school-based policies for promoting immigrant students' achievement: "Valuing the mother tongue of immigrant students is an essential part of developing a positive and appreciative approach to diversity and identity" (p. 49).

The endorsement of bilingual development by agencies such as the OECD and the Council of Europe is not just a statement of social values. On the contrary, it is based on a massive amount of data showing consistently strong and positive relationships (interdependence) between academic development in L1 and L2 among both minority and majority language students (see August and Shanahan, 2006; and Cummins, 2001, for reviews).

A related issue concerns the question of whether immigrant families should be encouraged to use the school language, rather than their home language, in raising their children. Parents sometimes feel that their children will benefit from eliminating the "language barrier" before they go to school and this attitude has sometimes been encouraged by teachers in the school. Unfortunately, when parents attempt to use the school language in the home, they often expose their children to poor models of this language (because they may not be totally fluent), reduce the quality of communication with their children, and deprive their children of the opportunity to develop proficiency in the home

language. At a very concrete level, this frequently results in children and grandparents being unable to communicate with each other. The PISA data show clearly that there is no independent relationship between language spoken at home and students' reading achievement. Although there is a negative correlation between use of the L1 in the home and achievement in many countries, this relationship is mediated by factors such as socioeconomic status and length of residence in the host country and disappears (in 10 out of 14 OECD member countries) when these factors are controlled (Stanat & Christensen, 2006, Table 3.5, pp. 200-202).

An Evidence-based Framework for School Policy and Classroom Instruction

The framework presented in Figure 1 integrates the research findings that have been outlined up to this point. The framework posits print access/literacy engagement as a direct determinant of literacy attainment. As noted above, this proposition is strongly supported by the empirical research. The framework also specifies four broad instructional dimensions that are critical to enabling all students (and particularly those from socially marginalised groups) to engage actively with literacy from an early stage of their schooling. Literacy engagement will be enhanced when (a) students' ability to understand and use academic language is scaffolded through specific instructional strategies, (b) their prior experience and current knowledge are activated, (c) their identities are affirmed, and (d) their knowledge of, and control over, language is extended across the curriculum. The distinctions captured in the framework are frequently fused in classroom practice. For example, acknowledging and activating students' prior experience simultaneously affirms the legitimacy of that experience and, by extension, the legitimacy of students' identities. Bilingual students' identities are also affirmed when they are encouraged to use their L1 writing abilities as a stepping stone or scaffold to writing in L2.

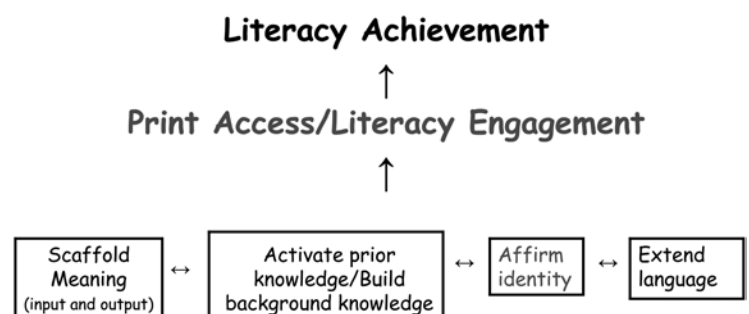


Figure 1. The Literacy Engagement framework

In summary, current school improvement models and policies aimed at increasing the achievement of immigrant and socially disadvantaged students could reflect the empirical evidence more fully by incorporating the constructs of Print Access/Literacy Engagement and Identity Affirmation. In addition, acknowledging the role of students' L1 as a cognitive tool and their bilingualism as a personal accomplishment could increase the efficacy of instructional strategies designed to scaffold meaning, activate students' prior experience, affirm identities and extend students' academic language awareness and proficiency.

Copyright note

This article has previously been published at the Council of Europe website <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> and is reproduced in *Babylonia* with kind permission of the Director of Education and Languages of the Council of Europe (Language Policy Division).

References

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. & Early, M. (Eds) (in press). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (2005). (Eds.). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academy Press.

Lindsay, J. (2010). *Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review*. Naperville, IL: Learning Point Associates.

Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp

Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-241.

OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD (2010a). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD (2010b). *Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD.

OECD (2010c). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

OECD (2010d). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

U. S. Commission on Civil Rights. (1973). *Teachers and students: Differences in teacher interaction with Mexican-American and Anglo students*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.

Schofield, J. W., & Bangs, R. (2006). Conclusions and further perspectives. In J. W. Schofield, *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational, and developmental psychology*. AKI Research Review 5. (pp. 93-102). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved 21 December 2007 from http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_research_review_5.pdf

Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). *Language(s) of schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp

Jim Cummins

works at the Modern Language Centre at OISE, the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto in Canada. He has published numerous books and articles on literacy development and was the keynote speaker of the Council of Europe Conference held in Geneva in November 2010.



Emilio Tadini, *Natura morta con la parola fine*, 1979.

Bilan de la conférence: quels enseignements tirer du forum?

Francis Goullier | Paris F

Some of the main conclusions of the conference are summarised in this article and include the importance of mastering academic discourse genres, particularly in the language of schooling for educational achievement in all subjects. It should not be taken for granted that children who master the language in familiar contexts are also able to do so in different school subjects. Teachers of all subjects should be aware of the difficulties students may have using academic discourse. It is important to recognize the importance of the students' languages of origin and their linguistic and cultural identities: it will lead to a greater self-esteem and to a positive attitude towards school. The importance of a close collaboration with practising teachers and other stakeholders is stressed in order to bring about change and improvements in a great variety of educational contexts.

More information is available at the Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education → www.coe.int/lang

Le Forum politique s'est tenu du 2 au 4 novembre 2010 à Genève sur l'invitation des autorités suisses représentées par le Secrétariat d'Etat à l'Education et à la Recherche et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Il a réuni plus de 200 participants, représentants de 37 Etats membres du Conseil de l'Europe, de pays et d'organisations associés comme le Canada, la Commission européenne, l'OCDE et l'ALECSO, ainsi qu'une délégation suisse forte de 70 membres. Cet événement a une signification particulière. D'une part, il coïncide avec le 50^{ème} anniversaire d'existence de la Division des politiques linguistiques et des travaux du Conseil de l'Europe concernant les langues étrangères. D'autre part, il intervient après une série de manifestations et de réflexions consacrées à l'acquisition de la langue de scolarisation et aux dimensions langagières de toute discipline et de tout enseignement. Il inaugure ainsi une nouvelle période dans l'action du Conseil dans le domaine des langues.

Ce forum poursuivait plusieurs objectifs

- partager les constats et principes essentiels guidant les travaux de la Division des politiques linguistiques (DPL) en faveur du droit à une éducation de qualité et de l'équité en éducation: nécessité de prendre en compte de façon transparente la di-

mension langagière de tout enseignement; intérêt d'assurer une cohérence entre les enseignements de langue; importance du répertoire plurilingue et interculturel des apprenants;

- présenter de nouveaux outils et documents et engager une large consultation. Trois d'entre eux ont fait l'objet d'une présentation et de discussions particulières: une «boîte à outils» pour concevoir et mettre en œuvre l'intégration linguistique des enfants et adolescents issus de l'immigration; un protocole pour analyser les enjeux langagiers dans les différentes disciplines et pour construire, sur cette base, des descriptions transparentes visant à expliciter les genres discursifs et textuels ainsi que leur réalisation linguistique dans la ou les langues concernées; un «Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle»;
- favoriser la mutualisation des expériences, réflexions et initiatives prises dans les Etats membres et partenaires du Conseil;
- promouvoir l'utilisation de la *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/lang/fr), espace de diffusion des documents et de mutualisation des expériences;
- identifier les priorités dans les actions à conduire par la Division des politiques linguistiques;
- susciter dans les Etats membres des initiatives en faveur de l'équité par la recherche d'une éducation de qualité pour tous.

Les travaux ont fait alterner des séances plénières et des ateliers. Les interventions ont été consacrées aux travaux du Conseil de l'Europe ou d'autres institutions européennes (Commission européenne et OCDE) ainsi qu'à la présentation d'études réalisées par différents experts. Grâce à la richesse de ces interventions et des débats ayant fait suite aux deux séries d'ateliers, ce forum a rempli une grande partie de ses objectifs.

Un consensus partagé semble bien exister sur plusieurs points

- Les constats tirés de recherches universitaires, d'études conduites par des organismes européens ou au niveau national, d'observations de pratiques d'enseignement et d'évaluation sont convergents. Ils montrent l'importance de la maîtrise des genres discursifs académiques, notamment dans la langue de scolarisation, pour la réussite scolaire, même si les langues ne sont pas le seul facteur de réussite ou d'échec, que d'autres paramètres interviennent tels que les traditions éducatives, la relation familiale envers l'écrit et l'Ecole, les relations de pouvoir entre langues et cultures ainsi que les conditions socio-économiques. Les avis convergent quant à la nécessité de lutter contre l'idée encore trop répandue que la langue utilisée dans les différentes disciplines serait immédiatement assimilable à la langue de communication utilisée dans le contexte familial et parfaitement transparente pour tout locuteur de la langue concernée, à l'exception d'un lexique spécialisé.
- La recherche d'une plus grande cohérence et la mise à profit des convergences entre les différents apprentissages linguistiques, en premier lieu entre les enseignements de langues étrangères, sont souhaitables, mais les leviers d'action se situent à des niveaux très différents selon les contextes, les représentations des acteurs et les traditions éducatives.
- L'attention portée aux populations défavorisées sur le plan socio-économique, enfants issus de l'immigration et beaucoup d'autres encore, est essentielle. Cette focalisation sur les difficultés et les besoins de ces élèves est motivée de deux façons: l'exigence d'équité conduit à s'interroger sur les conditions de réussite scolaire de cette partie de la population scolaire; leurs difficultés, notamment dans la maîtrise

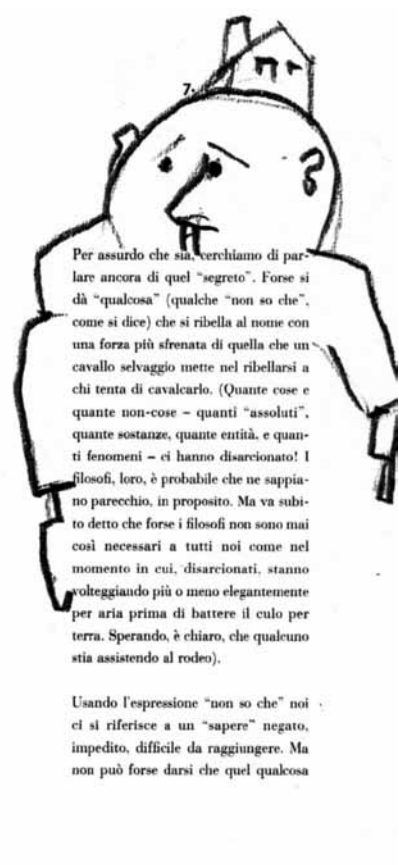
de la langue académique, constituent un révélateur des obstacles auxquels bien d'autres élèves sont confrontés. La lutte contre l'exclusion scolaire est une lutte pour la qualité et l'équité des systèmes éducatifs qui ne peut que bénéficier à l'ensemble des jeunes scolarisés.

- L'attitude d'un apprenant envers l'éducation et la langue de scolarisation est fortement conditionnée par la reconnaissance et la valorisation de ses identités linguistiques et culturelles. La reconnaissance par l'Ecole de l'apprenant dans sa totalité, et donc de sa/ ses langue(s) et culture(s) d'origine, est l'une des conditions de l'estime de soi, indispensable à l'engagement person-

nel; à l'inverse, son rejet par l'Ecole ou, le plus souvent, sa méconnaissance et le sentiment de dévaluation qu'ils peuvent susciter contribuent à l'échec scolaire. La crainte que la pratique d'autres langues à la maison puisse nuire à l'acquisition de la langue de scolarisation doit être écartée; une telle pratique peut même être très favorable à la réussite scolaire en particulier quand elle développe une attitude positive envers l'écrit.

Plusieurs pistes s'offrent à nous et sont déjà en partie explorées:

- valorisation du répertoire langagier individuel (utilisation du *Portfolio européen des langues*; possibilité donnée aux élèves concernés d'évaluer leurs compétences dans les langues d'origine, voire même d'intégrer les résultats de ces évaluations dans les documents scolaires, référence à ces langues lors



de la réflexion sur d'autres langues ou cultures, etc.);

– prise en compte des ressources que constituent les langues d'origine pour faciliter l'accès aux connaissances, en donnant par exemple l'occasion aux élèves, notamment lors de travaux en groupes, d'utiliser les langues d'origine pour accéder à des informations liées aux contenus enseignés ou pour mieux s'approprier, grâce à des échanges et une verbalisation dans leur langue première, les concepts enseignés. Une telle démarche permet également de mobiliser plus facilement les connaissances antérieures pour progresser dans la maîtrise des contenus disciplinaires. La connaissance et l'usage des langues d'origine ne nuisent pas à l'apprentissage de la langue de scolarisation et à la réussite scolaire. Ils ne signalent pas non plus d'attitude de rejet de cette langue ou de retrait envers l'éducation et l'intégration.

– enseignement spécifique de la langue d'origine ou de la langue de scolarisation, comme langue seconde ou étrangère.

- Force est de constater que les résistances peuvent être grandes, que ce soit contre la reconnaissance effective de la nécessité pour les enseignants de différentes matières de prendre en charge la construction effective par les élèves des compétences langagières exigées dans les discours académiques de leur matière; ou contre une traduction réelle dans les pratiques éducatives et pédagogiques d'une valorisation de la diversité des langues et des cultures des élèves et d'une exploitation de ces ressources dans les apprentissages.
- La confrontation des expériences dans les différents contextes éducatifs confirme que les avancées nécessaires vers une éducation plurilingue et interculturelle sont plutôt à rechercher dans une dynamique des «petits pas», d'améliorations progressives et non pas de rupture.
- Le concept de plurilinguisme, pour rester porteur des valeurs qui sont les siennes, doit être conçu dans la perspective d'une «éducation plurilingue et interculturelle». Cette éducation au plurilin-

guisme et à la dimension interculturelle doit traverser tous les apprentissages langagiers, ne serait-ce que par la prise de conscience de la réalité de la variation dans chaque langue. La perspective ouverte par l'éducation plurilingue et interculturelle englobe naturellement la langue de scolarisation ainsi que son rôle et ses usages dans toutes les disciplines.

- Les dispositifs CLIL/EMILE ou l'enseignement bilingue, avec les langues étrangères, les langues d'origine, régionales ou minoritaires, sont des champs d'exploration privilégiés des relations entre matières et langues, et les enseignants intervenant dans ces dispositifs peuvent jouer un rôle important dans la prise de conscience et la traduction dans les pratiques pédagogiques.

Ces constats partagés trouvent un écho évident dans le nouvel appel à propositions du Centre européen pour les langues vivantes de Graz.

Les textes et outils mis à la disposition des Etats membres et des Organisations non gouvernementales par la DPL constituent une base importante pour la suite des travaux et les actions à conduire

Ces outils sont très récents et encore très peu connus. Ils sont soumis à l'analyse critique de tous les acteurs. Leur finalité est de proposer des procédures, de définir des cadres de réflexion pour susciter, accompagner et éclairer les actions qui pourront être mises en œuvre au niveau national, régional ou local.

Comme pour tous les documents et outils élaborés et diffusés dans un passé récent par la DPL (*Cadre européen commun de référence pour les langues, Portfolio européen des langues...*), on peut y reconnaître des tensions entre différentes lignes de force. Certaines ont été particulièrement évoquées et débattues dans les travaux:

- Une tension existe, par exemple, entre une approche globale signalée par le recours au concept de curriculum et la conviction affirmée à plusieurs reprises dans le forum que des progrès réels ne peuvent être attendus que par un discours construit avec les enseignants sur la base de leurs pratiques, par une attention particulière portée à la méthodologie d'enseignement et par une formation et un accompagnement de ces mêmes enseignants, dimensions d'ailleurs explicitement prises en compte dans le Guide présenté. Quels que soient le système éducatif, son mode d'organisation et ses traditions, une approche des problématiques par le curriculum écrit ne peut suffire et elle doit impérativement être complétée par une prise en compte des modalités et conditions d'évolution des pratiques d'enseignement.
- Des discussions ont également porté sur la tension existant entre l'adoption dans les documents de la perspective de l'enseignement, la priorité étant donnée aux contenus et aux compétences à faire acquérir, et la perspective de l'apprenant, qui est fondamentale dans l'éducation plurilingue et interculturelle et constitue de façon claire la finalité explicite de ces outils.

Ces questionnements ont permis tout d'abord de faire valoir que nous devons garder constamment à l'esprit les deux termes de chacun de ces couples. La diversité des contextes éducatifs est telle que les documents élaborés au niveau européen doivent offrir un cadre suffisamment large pour que chacun puisse y trouver les moyens d'action les mieux adaptés à son contexte et à ses besoins. Bref, ces documents sont des documents de références et non pas des plans d'action. Bien évidemment, l'efficacité dépend cependant en grande partie de la mobilisation de l'ensemble des acteurs aux divers niveaux de responsabilité du curriculum au sens large (du niveau nano au niveau macro). Les observations relatées ont précisément montré que les différences de représentations et de pratiques selon les niveaux pouvaient être des freins importants aux initiatives prises.

De la même façon, la proposition d'une démarche commune, notamment par l'utilisation des protocoles d'analyse des curriculums des disciplines, et la prise en compte de la perspective de l'apprenant ne sont nullement contradictoires comme le montre, entre autres, l'importance accordée à la réflexion sur l'adaptation de «l'approche portfolio» aux questions liées à la langue de scolarisation.

Enfin, le constat de la non-pertinence de standards européens en ce qui concerne les langues de scolarisation ne réduit en rien l'importance de l'évaluation et de repères pour établir des progressions, en particulier à l'aide de descripteurs. La démarche proposée privilégie les initiatives locales ou nationales à partir d'orientations et de principes communs en Europe. Il semble en effet très difficile et peut-être même contre-productif de proposer des «standards européens» alors que les traditions éducatives et les pra-

tiques disciplinaires sont très différentes en Europe. Plusieurs participants au forum ont d'ailleurs réaffirmé l'importance d'élaborer tout cadre de référence en lien direct avec l'ensemble des acteurs et en respectant la réalité des contextes et des pratiques pédagogiques. Cette absence de référentiel européen sur les langues de scolarisation ne condamne pas à l'inaction. De nombreux participants ont dit le besoin de disposer de descripteurs pour rendre opératoires les indications formulées dans le curriculum, concevoir les itinéraires de progression et rendre transparentes les exigences attendues. De tels descripteurs, s'ils sont conçus de manière non prescriptive et dans la perspective positive des descripteurs de niveaux de compétence en langue étrangère du *Cadre européen commun de référence*, ont le mérite de rappeler l'importance de valoriser ce que les apprenants parviennent à effectuer avec la langue et de ne pas les caractériser par ce qu'ils ne sont pas (encore) capables de faire. Ils permettent également de focaliser l'attention des enseignants et des apprenants sur l'usage qui est fait de la langue et non pas sur l'analyse de celle-ci. Des débats ont cours sur la forme et le contenu des descripteurs les mieux adaptés aux différents publics et aux cultures éducatives en ce qui concerne la langue de scolarisation. Mais la présence sur la *Plateforme de références et de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle* d'un espace dédié aux «réflexions sur l'usage des descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation» montre que leur intérêt n'est aucunement mis en cause, moins d'ailleurs, pour la langue de scolarisation, dans une perspective d'évaluation que pour concevoir les contenus à enseigner et les progressions à suivre.

Ces textes et outils rejoignent des initiatives déjà prises dans de nombreux pays

Ces initiatives sont très diverses. D'une stratégie globale, comme au sein des cantons suisses, à des initiatives limitées à des secteurs ou à des populations ciblées dans d'autres pays, d'une stratégie reposant sur des outils généralisés en lien avec des objectifs définis à d'autres stratégies misant sur l'accompagnement et la formation d'enseignants, une très large palette d'initiatives existe. Les défis qui sont dès lors à relever, grâce aux outils disponibles, consistent à faire bénéficier ces initiatives des réflexions et approches proposées au niveau européen, à favoriser par ce biais leur cohérence et une extension de telles démarches à l'ensemble des langues dans et pour l'éducation.

Les actions conduites par la Division des politiques linguistiques connaissent un infléchissement sensible vers les problématiques liées à la langue de scolarisation

Il ne s'agit pas d'un changement d'orientation politique ni d'une mise en sommeil d'outils consacrés aux langues étrangères. Le CECR et le PEL restent des éléments fondamentaux de la stratégie de la DPL en faveur des valeurs liées à la diversité, à la cohésion sociale, au dialogue interculturel, à la citoyenneté démocratique et au droit à une éducation de qualité et équitable. Le rôle des langues étrangères reste naturellement important dans la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Mais beaucoup d'outils sont déjà consacrés aux langues étrangères ou secondes. Il est donc compréhensible que l'accent soit désormais mis sur la langue de scolarisation et sur son rôle dans l'enseignement des matières, de façon à établir un équilibre plus conforme à la conception de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Ces évolutions seront conduites dans un partenariat étroit entre la DPL et ses interlocuteurs dans les Etats membres. La composition des délégations au forum reflète d'ailleurs bien ces évolutions cherchées par la DPL: acteurs de différents champs disciplinaires, avec des responsabilités différentes, venant du domaine des langues étrangères et de l'enseignement des langues de scolarisation, experts et responsables pédagogiques ou administratifs.

Ce nouvel équilibre rend aussi nécessaire **la constitution d'un réseau de partenaires institutionnels en charge de ces questions**, avec lesquels la DPL puisse entreprendre des actions permettant des avancées concrètes, qui aient des répercussions rapides en faveur des apprenants dont les résultats soient accessibles à tous les acteurs concernés et qui les associent pour relever ensemble les défis qui nous sont posés.

Parmi les actions devant être entreprises, il convient de citer l'utilisation effective de la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_

fr.asp). Cette plateforme concrétise les formes d'échanges entre tous les partenaires dans ce nouveau projet, aussi bien échanges entre la DPL et les Etats membres ou ONG par la mise à disposition des études et documents réalisés à son initiative qu'échanges entre les Etats membres et tous les acteurs concernés par le biais d'études, de documents, d'études de cas ayant fait leurs preuves, d'exemples de bonnes pratiques, etc. Elle peut également aider à la diffusion de documents pertinents produits hors du cadre européen.

Une même dynamique sous-tend également l'activité de *Profil de politique linguistique éducative* proposée aux Etats membres, à des régions ou à des villes. Elle consiste à accompagner les acteurs et décideurs locaux dans l'auto-analyse de leur politique linguistique éducative dans une perspective d'adaptation aux évolutions internes à la société ou en cours dans les réflexions au niveau européen. Cet accompagnement consiste en une mise à disposition, d'une part, des orientations et outils d'analyse du Conseil de l'Europe ainsi que, d'autre part, d'experts réunis par la DPL et venant de pays et de cultures éducatives permettant une contribution pertinente. Ce type d'activité, éventuellement ciblée sur un aspect particulier, peut certainement également jouer un rôle important dans le traitement des questions

liées aux langues de scolarisation et aux langues d'origine.

L'organisation de séminaires au niveau national ou régional apparaît bien aussi constituer un mode d'action possible à l'initiative des Etats membres.

Plusieurs participants signalent l'opportunité créée dans leur pays, par l'ouverture de travaux sur le curriculum, d'une prise en compte des apports du forum. Certains citent des perspectives d'évolution par le biais de l'enseignement bilingue. D'autres enfin estiment qu'aucune avancée réelle dans leur contexte ne sera possible autrement que par un travail sur les pratiques et des exemples concrets de mise en œuvre. Chacun doit définir ses priorités d'action selon son propre contexte éducatif, politique et économique.

Les pistes de travail et de réflexion ouvertes pendant le forum concourent toutes à l'éducation plurilingue et interculturelle, soucieuse des besoins et des aptitudes de l'ensemble des apprenants et tout particulièrement des populations les plus vulnérables. Elles sont guidées par le souci du droit à une éducation de qualité. Ce principe majeur du droit à une éducation de qualité pose un lien très fort entre qualité et équité: l'équité exige la qualité de l'éducation dispensée à tous et à toutes; la qualité de cette éducation n'est assurée que dans le cadre de la recherche constante d'équité.

Francis Goullier

est Inspecteur Général de l'Education Nationale, Rapporteur Général du Forum.



Henry Michaux, Senza titolo, 1963.

MARILLE – Promoting plurilingualism in the majority language classroom

Eija Aalto | Jyväskylä FN

Andrea Abel, Tatjana Atanasoska | Bozen/Bolzano I

Klaus-Börge Boeckmann | Wien A

Terry Lamb | Sheffield UK

Als Folge zunehmender Migration, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit befindet sich der Sprachenunterricht überall in Europa im Umbruch. Das Projekt MARILLE richtet den Blick auf den Unterricht in der schulischen Hauptsprache, welche meist der jeweiligen offiziellen Landessprache entspricht. Im Rahmen des Projekts wird dafür die Bezeichnung „Mehrheitssprachenunterricht“ verwendet. Heute bringen Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Herkunftssprachen mit, während die Mehrheitssprachen-Lehrpersonen meist weder ausreichend dafür ausgebildet sind, ihre Sprache als Zweitsprache zu unterrichten, noch die Entwicklung des mehrsprachigen Repertoires ihrer Lernenden zu fördern. Das Ziel von MARILLE ist es, Elemente aus Zweitsprachendidaktik sowie plurilingual ausgerichteten Bildungskonzepten wie dem fächerübergreifenden Sprachenunterricht (*Language/s Across the Curriculum*) und der Förderung der Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) in den Unterricht der Mehrheitssprache zu integrieren.

Introduction

MARILLE is the acronym for *Majority language instruction as basis for plurilingual education*. It is a project carried out within the third medium-term programme of the European Centre of Modern Languages (ECML) in Graz. The main aim of the project is to diversify so called “mother tongue” teaching in multilingual contexts.

Developing new ideas and approaches in the area of plurilingualism in the (majority) language classroom is an important issue for many teachers in Europe. Some statements taken from a short questionnaire study carried out among teachers involved in the project highlight some striking points. Teaching the majority language has to adapt to the “new” Europe speaking many languages. On the one hand, teachers reported that plurilingualism is mostly ignored, but on the other they witnessed that the linguistic knowledge and skills of plurilingual students were valued only in terms of their knowledge and skills in the majority language. Their plurilingualism was perceived as a problem. Thus, MARILLE sought to react to these needs/challenges and to foster the notion that plurilingualism is an asset for the whole of society. In this contribution, we provide an overview of

the main results of the project, which demonstrate how students’ plurilingualism can be encouraged and seen as a valuable resource both in and outside of schools.

The background and the aims of the MARILLE project

The MARILLE project puts its main focus on the teaching of the “language of instruction” (which is often the mother tongue of many of the learners) in what we call the “majority language classroom”, i.e. the class dedicated to teaching the language of instruction as a subject. This means for example German in Germany, Hungarian in Hungary, etc. Different terms exist for this specific language subject. In the project “majority language” is used, while the Council of Europe has chosen the term “language(s) of schooling”. Language(s) of schooling are one part of the complex language system present in schools, as can be seen in the following diagram:

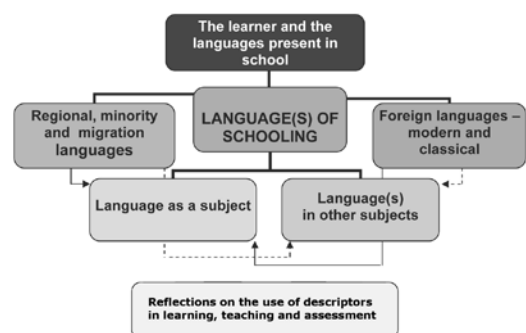


Diagram 1: Overview from the project “Languages in education, languages for education” (Language Policy Division of the Council of Europe, 2011)

The central three fields indicate the field of special interest for MARILLE. The majority language fulfills two functions: Firstly, it is a school subject, dealing with the majority language as language system with a specific literature. Secondly, it is the language (predominantly) used as a language of instruction in the other school subjects. The links between these two functions are crucial for understanding the functions of the majority language in schools and in the classroom.

MARILLE as a project aims to develop the majority language classroom into a more plurilingual kind of classroom. The importance of a plurilingual majority language classroom is easy to recognise as more and more learners throughout Europe bring very different languages (of origin) to the classroom. In many classrooms, the learners do not share a common linguistic base. Therefore, it is most important that the common majority language is developed gradually. This happens mainly, although not exclusively, in the majority language classroom as a base for all the other subjects. Nevertheless, it should be remembered that the development of the majority language in its different academic contexts in the other subjects is just as important.

MARILLE was, from the beginning, planned as a project that should collect the practical knowledge and school experiences of teachers from various countries and provide structure to this knowledge. This bottom-up approach is based on existing teaching ideas and can, with the help of practice examples, focus specifically on the changes that are necessary to adapt the “traditional” majority language classroom so as to reflect the multilingual reality in European classrooms. Furthermore, with knowledge about the different approaches to fostering plurilingual education, all this information was structured and resulted in the “MARILLE framework” (see next section), which shows what has to be changed and how these changes can be accomplished in order to adapt the majority language classroom.

Different workshops and meetings were held at the ECML in order to bring together practising teachers and disseminators from all over Europe and learn about their ideas and experiences. The teachers provided the project team not only with many practice examples, but engaged in intensive discussions about the plurilingual approach behind the project and how the knowledge gathered could best be structured.



Imre Reiner, *Stilleben in Schriftnähe*, 1975.

The MARILLE framework

In order to facilitate the development of a more inclusive ‘majority’ language classroom environment, with the aim of recognising, supporting and promoting plurilingualism, we have generated a framework which identifies a number of fundamental ideas. Together these will contribute to the transformation not only of the curriculum content, but also of learning and teaching approaches. The main points of the framework are illustrated in the graphical representation below.

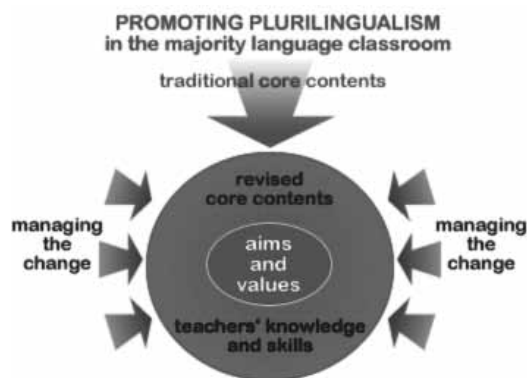


Diagram 2: The MARILLE framework

What are the fundamental values behind the framework? In order to promote plurilingualism, enabling all learners to develop their full range of languages and a strong linguistic identity, it is crucial to educate ALL learners to be part of an increasingly multilingual society. If all learners learn to enjoy the diversity of languages in their communities, to develop curiosity about them, and with this, respect and esteem for languages and those who are plurilingual, this will provide an environment in which learners can be proud of their own plurilingualism. Both a stimulus and an outcome of this is the appreciation and enjoyment of different cultures, literatures and texts, discourses, styles and genres.

An education which promotes plurilingualism concerns all learners and also all subjects. It must be inclusive and build on all language skills, no matter how basic, whilst recognising a range of proficiency profiles and cultural backgrounds. Any plurilingualism is a resource for society, and the curriculum as a whole and the learners experiencing it can benefit from all of the language capacities which learners possess.

In order to change the majority language classroom in a way that promotes plurilingualism, it is necessary to revise the core contents of the subject: What

are the knowledge and skills which ought to be taught to learners? What kind of expertise does plurilingualism require from teachers? And last but not least, what kind of support should be provided for teachers in order to ensure the change and make it sustainable? We deal with these questions in the following section.

Learners' knowledge and skills

The development of curiosity and respect for languages and language itself is fundamental to the development of a sense of esteem for our own linguistic repertoires. The curriculum needs to offer opportunities to learn about different languages and language systems as well as to acquire an understanding of language functions and language use. Learners should develop the necessary confidence to enable them to expand their linguistic repertoire throughout their lives in order to be able to adapt to any situation which might arise. Knowledge about language learning and language proficiency provides the basis for managing one's own learning by developing an awareness of, for example, effective language learning processes, one's own learning needs, strengths and weaknesses, and the strategies learners might employ in order to facilitate their learning progress.

Literature studies should include various literatures, texts, discourses and genres and reflect a range of cultural and linguistic contexts. Learners need to develop a deeper social and intercultural understanding, becoming more sensitive to ways of building on individual strengths, linguistic or otherwise, as well as ways of working collaboratively in groups. This will enable them to value the contributions of others and help to break down prejudice, as well as supporting a sense of identity.

In order to support the development of this knowledge and understanding, as well as to enable learners to continue to extend it, learners will need to develop the skills of investigation and language use, skills in self-directed learning, and skills in interacting, networking and discussion. The opportunity to work together with a wide range of groups and individuals in order to develop the skills of interacting, networking and discussing will prepare them for life in diverse communities. These skills imply a capacity to build relationships with others who come from different backgrounds, to communicate sensitively and appropriately, to empathise with different ways of communicating, to experiment with language and develop flexibility in its use, to find a voice, and to mediate between users of different languages.

Teachers' knowledge and skills

A multilingual group brings along both challenges and resources for majority language classrooms. Teachers also face new kinds of expectations and demands upon their knowledge and skills. Teachers need to be familiar with important aspects of language learning in both first and second language. They also need an understanding of linguistics and didactics that extends beyond the limits of in the traditional mainstream classrooms. Skills development enables teachers to use this knowledge in order to develop their classroom practices and engage with their colleagues across the curriculum.

Promoting plurilingualism in the classroom requires inclusive, differentiated practice and language diversity management in the classroom. Special attention is needed to create spaces for learners' languages in order to develop a mutual respect for all languages and their use in the classroom. Direct contact with a range of languages makes them a natural part of the school community and helps in creating an atmosphere where language skills are seen as aspects of people's identities and flexible tools in schoolwork and social relationships. A special effort is required to promote and enhance learners' individual plurilingual repertoires. In order to achieve this, classroom activities should build on learners' linguistic experience and skills. It is important to make all learners aware of their own plurilingualism and offer them possibilities to use their language repertoire, including both languages and dialects. By being provided with opportunities to make productive use of the repertoire learners possess, they are led to appreciate the contribution of little-known languages as well as the usefulness of even limited linguistic skills, and that these are valuable resources.

Applying the idea of life-long language learning requires from learners an ability to reflect and develop their learning processes, styles and strategies. Teachers' ability to promote autonomous learning and support ownership of learning processes is essential and has an ongoing impact on the learning paths long after the end of a specific course or school.

In a linguistically and culturally diverse classroom teachers are required to flexibly apply methods of teaching the language of instruction as a first or second language, in order to provide all learners with meaningful and learner-focused learning tasks. Close cooperation and shared projects with colleagues are of great help in reflecting on and developing one's pedagogical thinking. Optimal language learning often occurs when language is integrated with content, providing the learner with an authentic need for language use, and when teaching scaffolds learners in interaction and participation. A balanced focus on all language skills both in teaching and assessment makes learners aware of their proficiency profiles and helps them in setting realistic goals for their own learning.

In the multilingual school, it is important that language teachers working in different types of language classrooms collaborate to support their learners' various language learning needs. All language teachers need to collaborate in order to share teaching strategies and build on all children's linguistic repertoires in all language-oriented lessons. They should be able to work together via an interdisciplinary approach.

An education which promotes plurilingualism [...] must be inclusive and build on all language skills, no matter how basic, whilst recognising a range of proficiency profiles and cultural backgrounds.

Strategies for change management

The development of a learning environment conducive to the promotion of plurilingualism is a project which requires considerable commitment to the aims and underpinning values which this entails. It also involves a strategic approach to bringing about change. In order to achieve this, it will be necessary to offer a broad range of support, coming from those responsible for the organisation of the school as well as from curriculum developers, teacher educators, professional networks, producers of learning materials, and researchers.

In order to bring about change, the whole school organisation needs to facilitate a developmental rather than a conservative approach to education. Schools need a certain amount of autonomy in order to develop flexibility in the school structures and organisation. The school should be an integral part of its community and reflect the nature and needs of that community.

Curriculum developers at all levels (national, regional, local) also need to be enlisted for change to take place, to provide curricula which promote plurilingualism and articulate appropriate aims and objectives, principles and content as well as learning and teaching strategies. Such a curriculum requires an integrative approach, crossing subject borders and including assessment strategies which support plurilingualism rather than negating it.

In order to achieve the above, the support of initial and in-service teacher educators is essential. There is much to be gained by the joint training of student and in-service teachers, especially as many experienced teachers are inexperienced in these issues. All languages and all types of language learning need to be valued. Therefore language teachers, rather than perceiving themselves as just teachers of one specific language, should see themselves as general language experts prepared to promote all language development, including languages which they do not speak themselves. This demands training opportunities which will raise their awareness of what it means to have different languages and

cultures in teaching situations, including how it might benefit all learners and how plurilingual learners gain from exploiting their plurilingual repertoire.

Professional networks are also an important source of support. These may be facilitated by teacher associations, national and international organisations (such as the ECML), or other types of face-to-face or virtual networking opportunities which bring teachers together and disseminate effective practice in plurilingual education. Publishers of learning resources must also accept their responsibility towards the multilingual society, providing plurilingual materials which are able to support teachers in achieving their aims. These materials should reflect the reality of multilingualism in all subjects across the curriculum, not just in language lessons.

The practice examples

As stated above, using a bottom-up approach proved crucial for the MARILLE project. A number of practice examples from European teachers were gathered and published on the project website (<http://marille.ecml.at>). These practice examples cover different aspects of teaching and of the aims and values named above. All these examples are to be used in the majority language classroom inclusively, meaning that every learner and every language in the classroom (and/or the wider society) plays a role in the activity.

The examples show that any “core content” of a “traditional” majority language curriculum can be taught in a plurilingual way. Grammar teaching can, for example, include working with grammatical forms in different languages. Thus, the learners develop insights in the different language structures and

learn new information about their majority language as well as other languages. Learners with a different first language can contribute words/ sentences in their language and act as language expert, thereby developing esteem for their language even at school, where first languages are often neglected.

Another important part of the teaching of (not only) the majority language is working with different literatures and text genres. In one example, text work with the widely used text genre of fairy tales is further developed into a plurilingual text activity. Fairy tales are a text genre known worldwide, and letting the learners use fairy tales in their first language can enrich the discussions about fairy tales, as symbols and structures differ. The majority language still plays a major part even in working with fairy tales with varying linguistic and cultural backgrounds, as the majority language is the language that connects all students. Results, ideas, summaries are arrived at and discussed in the majority language, which then serves an important function: bringing both the students and the teacher and the different languages and cultures together.

“Working on news” – a contextualised practice example

Description of the lesson

In this example, students are asked to work with news in different languages. This example works best in classes where several students share the same language of origin. Students are divided into groups according to their mother tongue. They are asked to bring different newspaper articles to the classroom that deal with the topic of teenagers and accidents. The groups choose two articles in their language of origin and are asked to fill in a worksheet. After working in small groups on the newspaper articles, the whole class discusses features of

newspaper articles with special regard to similarities and differences between the languages. In the end they rewrite – but do not translate – their stories in the majority language.

The connection to the framework

Students can use their language competence and benefit from the language competences that their classmates possess. The languages in their class are made visible and more “real”, as students can see newspaper articles from different parts of the world. They can become aware of features in the different languages and compare languages with one another. This raises their metalinguistic awareness and also their awareness of the relationships between culture and language as can be seen in the different ways that the text genre “newspaper article”.

This practice example shows that small changes in the majority language classroom can already have significant effects on how plurilingualism is incorporated. Making languages that are present in the classroom visible for all students – also the ones who “only” speak the majority language – can raise awareness and respect for the languages in the school and the wider community. Newspaper articles are a text genre widely used in majority language classrooms all over the world and they are an important part of media knowledge in our society. Understanding their structure and realising that text genres differ across languages and cultures is important knowledge for students to acquire.

Conclusion

Within the MARILLE project we seek to pool information and resources available to majority language teachers and, as a next step, to identify and describe change management strategies that allow implementing a “plurilingual turn” in a redefined majority language instruction. The results of the MARILLE project should show what is needed to prepare teachers and teacher trainers well for the challenges posed by the “new” multilingual classroom situations

as well as for a multilingual society. MARILLE was a starting point in developing plurilingual approaches in Europe, and it is proving to be a necessity to adapt to multilingual societies in many countries throughout Europe (and the world).

Notes

¹ This article is based on the publication written by the MARILLE project team: see Boeckmann et al. (forthcoming).

² See the project “Languages in education, languages for education” of the Language Policy Division of the Council of Europe.

Bibliography

Boeckmann, Klaus-Börge, Aalto, Eija, Abel, Andrea, Atanasoska, Tatjana, Lamb, Terry (2011). *Promoting plurilingualism – majority language in multilingual settings*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (Publications of the European Centre for Modern Languages, Graz).

Language Policy Division (2009). *Languages of school education*. Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp, accessed 9 Feb 2011.

Language Policy Division (2011). *Languages in education, languages for education, A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platfor-mintro_EN.asp?, accessed 9 Feb 2011

Eija Aalto

is a Senior Lecturer in the Pedagogy of Finnish Language, Literature and Finnish as a Second Language and she works at the Department of Teacher Education at the University of Jyväskylä, Finland. Her interests focus on functional second language teaching and learning and majority language teaching in a multilingual setting. She has also worked on a language-conscious approach to subject-teaching and developed teaching methods and learning materials for Finnish as a second language.

Andrea Abel

is the coordinator of the Institute for Specialised Communication and Multilingualism at the European Academy of Bozen/Bolzano, Italy. She also teaches at Bolzano and Trient Universities.

She is involved in several European research projects and in training and mentoring students and teachers. Her main research is in lexicography (e.g. pedagogical lexicography), language contact research (e.g. language varieties, language attitudes), language competence (e.g. second language competence, language and migration) and corpus linguistics (e.g. learner corpora).

Tatjana Atanasoska

studied at the University of Vienna and worked in the field of German as a foreign language in several European countries for a number of years. At the moment she is a researcher at the European Academy of Bozen/Bolzano. Her most important interests are language acquisition and migration and learning languages with new media.

Klaus-Börge Boeckmann

is Associate Professor for German as a foreign or second language at the University of Vienna. Before his university career he worked in adult education for several years and has been involved in teacher training for many years in the field of language education both for schools and adult education nationally and internationally. He is currently president of the Austrian Association of Applied Linguistics (verbal). His main research interests are (plurilingual) language acquisition, foreign and second language didactics and intercultural communication/ intercultural learning.

Terry Lamb

is a Senior Lecturer in Education, Director of Teaching and Director of the MA programme in Applied Professional Studies in Education at the School of Education of the University of Sheffield. He plays a major role in UK language policy as an advisor to the government and as a leading member of several professional networks, most notably as President of FIPLV, the International Federation of Language Teachers' Associations. He also works as a consultant for other governments and is involved in several European research and development projects. His main research interests are learner and teacher autonomy in language learning and multilingualism/language diversity.

Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles: le projet CARAP

Ildikó Lőrincz | Győr H

Jean-François de Pietro | Neuchâtel CH

In diesem Beitrag wird das RePa-Projekt (Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) des Europäischen Fremdsprachenzen- trums vorgestellt. Ziel des Projektes war es, den Gemeinsamen Europä- ischen Referenzrahmen (GER) zu ergänzen und zu erweitern, indem es den Lehrpersonen konkrete Instrumente zur Verfügung stellt, welche es ihnen ermöglichen, diverse und plurale Aspekte einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz im Unterricht aufzugreifen. Die Autoren erläutern, inwiefern das Projekt den neusten Entwicklungen der Fremd- sprachendidaktik entspricht und welchen Stellenwert ihm im Rahmen der Veröffentlichungen des Europarats zukommt. Danach werden die ver- schiedenen Aspekte des Projektes beschrieben: die pluralen Ansätze, der Kompetenzen- und Ressourcenkatalog, die online verfügbaren didaktischen Materialien und das Fortbildungspaket.

1. Une contribution à l'éducation plurilingue et interculturelle

Le projet que nous présentons ici a été développé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Il a conduit à la réalisation d'un *référentiel* – le CADre de Référence pour les Ap- proches Plurielles¹ – recensant, organisant et explici- tant des ressources et compétences qui relèvent de la compétence plurilingue et interculturelle (telle que définie par le Conseil de l'Europe) et sont construites de manière privilégiée par ce que nous avons nommé des *approches plurielles* – à savoir des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles à la fois. Le référentiel est de plus complété par de nombreux *matériaux didactiques en ligne*, auxquels on accède selon divers critères (langue de l'activité, langues utilisées dans l'activité, théma- tiques abordées, niveau des élèves...), en particulier par les descripteurs de ressources du référentiel. Un «kit de formation», accessible en ligne, a en outre été élaboré afin que les enseignants puissent se for- mer à l'usage de ces différents outils.

Après avoir situé notre projet dans le contexte ac- tuel de l'enseignement des langues et, surtout, dans la politique linguistique et éducative développée par le Conseil de l'Europe (§2), nous en retracerons brièvement l'historique et les enjeux (§3) puis nous

présenterons les différentes composantes de ce que nous nommerons désormais «le CARAP»: les ap- proches plurielles (§4), le référentiel (§5) et les ma- tériaux didactiques en ligne (§6). Dans la conclu- sion, nous évoquerons le kit de formation et envisa- gerons quelques-unes des perspectives qu'ouvre, selon nous, le CARAP pour la mise en place d'une éducation plurilingue et interculturelle (§7).

2. Valoriser toutes les langues à l'école... Oui, mais comment?

Ce projet s'inscrit très directement dans la concep- tion globale des *langues de l'éducation* et des *langues pour l'éducation* que le Conseil de l'Europe cherche à promouvoir, conception qui met au premier plan – dans le contexte actuel de mondialisation, de mo- bilité et d'échanges – la notion de compétence plu- rilingue et interculturelle, tout en y intégrant, de manière centrale, les langues de scolarisation, trop souvent ignorées jusqu'alors dans les travaux concernant le plurilinguisme. Il s'agit en particulier, comme l'indique notre titre – qui reprend l'intitulé même du Forum de Genève –, de *valoriser toutes les langues...* ou, du moins, toutes celles qui peuvent s'avérer pertinentes en contexte scolaire: la langue de scolarisation, les langues étrangères vivantes et classiques, les langues régionales, minoritaires et de la migration, voire les langues de spécialité, telles qu'elles sont utilisées, par exemple, dans les disci- plines non linguistiques du curriculum.² D'un point de vue politique – tout en soulignant que la manière même de les désigner est déjà un acte politique –, le Conseil de l'Europe affirme l'égalité lé- gitimité de toutes ces langues, quel que soit leur stat- ut (langues, dialectes, sociolectes, officielles ou non). Et, d'un point de vue pédagogique et didactique, il postule avec force que «[l]a valorisation des langues apprises ou parlées en dehors de l'École est une né- cessité pédagogique et éducative.»(2010, 7)³.

Tout particulièrement dans le contexte idéologique actuel, où d'autres voix prôneraient plutôt un repli sur la langue locale ou nationale et la mise à l'écart des langues d'origine des élèves⁴, il importe de se rendre compte de l'importance considérable de telles affirmations à propos des langues et de leur diversité et de les prendre vraiment au sérieux – c'est-à-dire en ne se contentant pas de tolérer la diversité linguistique et culturelle dans l'environnement scolaire, ni même de la prendre en compte à des fins ludiques lors de quelque fête de l'école ou durant les périodes creuses qui précèdent Noël ou les vacances, mais bien de leur donner un véritable statut dans les processus psychosociaux et cognitifs d'enseignement / apprentissage. Comme nous le verrons, les approches plurielles, qui sont en fait à la base et au cœur de notre projet, proposent des démarches didactiques qui impliquent précisément cela et favorisent tout particulièrement une telle valorisation.

3. Histoire et enjeux du projet CARAP

Suivant le Conseil de l'Europe, la compétence plurilingue, qui est censée constituer le résultat ultime de l'éducation plurilingue, doit être définie comme «la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.» (CECR, 2001, 129). Cependant, le *Cadre* n'explique guère en quoi pourrait consister – au-delà d'une juxtaposition des compétences dans chaque langue concernée – le caractère pluriel, «complexe, voire composite», de cette compétence car il traite en fait essentiellement de compétences propres à

chacune des langues qui, bien que *plurielles*, restent ainsi comme juxtaposées. Le projet CARAP (2008-2011) – ainsi que son antécédent, le projet *A travers des Langues et les Cultures* (ALC, 2004-2007)⁵ – vise à combler cette lacune en cherchant à expliciter, en un ensemble structuré de savoirs, savoir-être, et savoir-faire, les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière mais qui, précisément, en expriment le caractère pluriel, complexe et composite, qui mettent en relation les langues, qui concernent les modes d'appréhension de l'altérité, qui fondent l'apprentissage de l'une sur ce que l'on sait dans une autre, etc.

En ce sens, le projet CARAP est bien un complément au CECR, et un enrichissement puisqu'il en concrétise les dimensions à proprement parler plurilingues et interculturelles.

4. Les approches plurielles

Nous appelons *approches plurielles des langues et des cultures* des démarches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (Candelier *et al.*, 2007, 7). Nous opposons ces approches à celles que l'on pourrait appeler *singulières*, dans lesquelles le seul objet pris en compte dans les activités est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément.

On peut distinguer (au moins) quatre approches plurielles:

- la *didactique intégrée des langues enseignées*;
- l'*éveil aux langues*;
- l'*intercompréhension entre les langues parentes*;
- et l'*approche interculturelle*⁶.

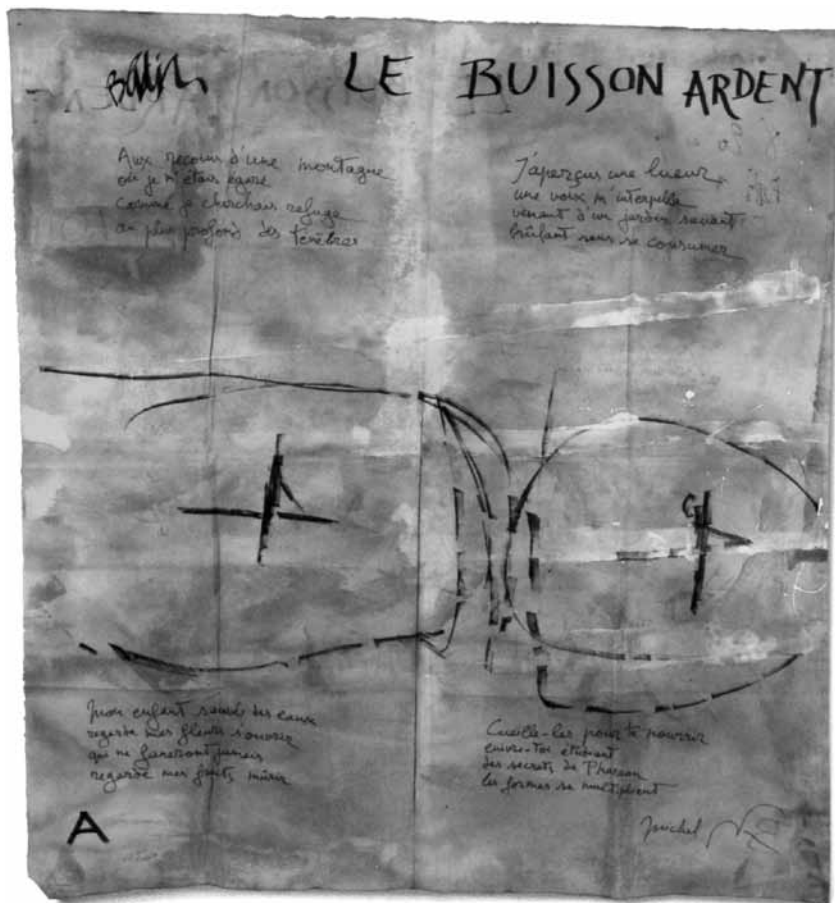
A part l'approche interculturelle, les approches plurielles sont prioritairement orientées sur la langue. Elles se distinguent entre elles à la fois du point de vue de leurs finalités (en particulier les deux premières ont pour but l'enseignement / apprentissage des langues prises en

compte, l'éveil aux langues pas, ou du moins pas directement) et des procédés didactiques mis en avant. Comme ces approches sont bien connues des lecteurs de *Babylonia*, nous ne ferons ici qu'en rappeler succinctement quelques caractéristiques⁷.

La *didactique intégrée* vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles qui sont étudiées dans le cursus scolaire; l'idée en est de prendre appui sur le connu pour aborder le moins connu: la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc, dans ce cas, deux langues (voire trois) qui sont «travaillées» en même temps (Roulet, 1980; Szépe, 1980; Neuner & Hufeisen, 2004; etc.)⁸.

L'*intercompréhension entre langues parentes* propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Il s'agit en premier lieu de développer des habiletés (le plus souvent partielles) de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies précisément fondées sur la parenté des langues (Dabène, 1996 et 2002; Blanche-Benveniste *et al.*, 1997; Blanche-Benveniste & Valli [Dir], 1997; Meissner *et al.*, 2003; Klein, Meissner & Zybatow, 2005; Conti & Grin [Eds], 2008; de Pietro, 2008; Escudé & Janin, 2010; *Euromania*, 2008; www.galanet.be/; etc.)⁹

L'*éveil aux langues* représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle; son trait distinctif, en quelque sorte, réside dans le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Il permet en revanche aux



Georges Badin et Michel Butor, *Le buisson ardent*, 2001.

élèves de découvrir et reconnaître la diversité des langues et de se forger des habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages, grâce à l'observation de langues plus ou moins familières. (Perregaux *et al.* [Dir.], 2002; Candelier [Dir.], 2003, a et b; de Pietro, 2003; Kervran [Coord.], 2006; etc.). De manière générale, les approches plurielles reposent donc sur l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et interculturelle est conçue par le *Cadre européen commun de référence*: cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition et qui en assure la gestion et le développement (Guide, 2007, 73).

Conçues ainsi pour la prise en compte de toutes les compétences existantes de l'apprenant, d'origine scolaire ou non, de toute ses expériences langagières et de toutes les langues de son répertoire, elles apparaissent comme des outils décisifs pour une *éducation au plurilinguisme*. C'est la raison pour laquelle elles sont à la base et au cœur du projet CARAP.

5. Le Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)¹⁰

Le référentiel propose un ensemble structuré et hiérarchisé de *compétences* et de *ressources* à la construction desquelles il est possible de contribuer grâce aux approches plurielles. Il inclut ainsi un *tableau de compétences* et *trois listes de ressources* relevant respectivement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Les compétences représentent des unités d'une certaine complexité, liées à des

tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) qui peuvent être internes (de nature psychosociale) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un *médiateur*...). L'intérêt de clairement distinguer compétences et ressources, selon nous, réside dans le fait de mettre en évidence le caractère *complexe* et *situé* des compétences qui, de ce fait, ne peuvent être directement enseignées. En effet, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible de *décontextualiser*, d'isoler et de lister, de définir en termes de maîtrise et d'enseigner dans les pratiques éducatives. Autrement dit, ce sont finalement les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves faces à diverses tâches didactiques – l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources que celles-ci mobilisent. Dans le CARAP, les compétences s'organisent en deux zones liées respectivement à la gestion de la communication (C1) et au développement personnel (C2):

C1 – Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité, incluant

- une compétence de *résolution des conflits, obstacles, malentendus*..., évidemment importante dans les contextes d'altérité et de pluralité linguistique et culturelle, où la différence menace sans cesse de se transformer en problème;
- une compétence de *négociation*, qui soutient la dynamique des contacts et relations en contexte d'altérité;

(*connaître, savoir que, savoir identifier, savoir comparer...*) et d'un objet auquel s'applique le contenu du prédicat. Et elles sont qualifiées en fonction de leur degré de spécificité par rapport aux approches plurielles, selon que celles-ci paraissent *nécessaires* (+++), *importantes* (++) ou *utiles* (+) pour les construire.

La liste des *savoirs* se compose de deux sous-groupes thématiques (*Langue et Culture*) et inclut des catégories telles que *Langue comme système sémiologique; Langue et société; Communication verbale et non verbale; Évolution des langues; Diversité culturelle et diversité sociale; Relations interculturelles*; etc.

Les *savoir-faire* correspondent à des opérations telles que *savoir observer / analyser; identifier/repérer, savoir comparer, savoir parler à propos des langues et des cultures*, etc. La liste commence par des catégories qui relèvent de l'observation et de la réflexion métalinguistique et se termine par des catégories qui relèvent de l'action en situation de communication (*savoir interagir*). La catégorie *Savoir apprendre* (d'ailleurs présente dans les trois listes de ressources), pour sa part, regroupe des descripteurs dont les prédicats réfèrent à une opération d'apprentissage (*savoir mémoriser, savoir reproduire...*) ou dont les objets concernent l'apprentissage (démarches, expériences, besoins...).

Enfin, la liste des *savoir-être* prend en compte des facteurs personnels, tels que décrits dans le CECR (2001, 84-85), liés aux attitudes, motivations, valeurs, identités, etc.¹² Elle n'inclut que des ressources «publiques» de l'individu, donc rationalisables. Dans ce domaine, les prédicats expriment des manières d'être du sujet comme *attention à, sensibilité à, curiosité / intérêt à, disponibilité à, motivation à*, etc. Ils sont tantôt orientés vers le monde tantôt vers soi.

Voici quelques exemples de tels descripteurs, qui décrivent donc des ressources constitutives de la compétence plurilingue et interculturelle et pouvant être travaillées de manière privilégiée par les approches plurielles:

Savoirs

| | |
|---------------|--|
| K-11 [++] | Savoir que les cultures sont en constante évolution |
| K-11.1 [++] | Savoir que les °pratiques / valeurs° culturelles se constituent et évoluent sous l'influence de différents facteurs (/ l'histoire / l'environnement / l'action des membres de la communauté / ...) |
| K-11.1.1 [++] | Savoir que les membres d'une communauté culturelle °jouent / peuvent jouer° un rôle important dans l'évolution de leur culture |

Savoir-faire

| | |
|---------------|---|
| S-3 [+++] | Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues / cultures° différentes |
| S-3.1 [+++] | Maitriser des démarches de comparaison |
| S-3.1.1 [+++] | Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre °les langues / les cultures° à partir de °l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage° de certains de leurs éléments |

Savoir-être

| | |
|------------|--|
| A-4 [+++] | Acceptation positive °°de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent° |
| A-4.1 [++] | Maitrise de ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent °linguistiquement / culturellement° |

- une compétence de *médiation*, qui fonde toutes les «mises en relation» concrètes entre langues, entre cultures et entre personnes;
- une compétence de *adaptation*, qui fait appel à toutes les ressources dont on dispose pour aller vers ce qui est autre, différent.

C2 – Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, impliquant

- une compétence à *tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques*, que celles-ci soient positives, problématiques ou même franchement négatives;
- une compétence à *mettre en œuvre*, en contexte d'altérité, *des démarches d'apprentissage plus systématiques, mieux contrôlées*.

Certaines compétences, à l'évidence pertinentes en contexte de pluralité, se situent toutefois dans une zone intermédiaire, ni d'un côté ni de l'autre, ou un peu des deux:

- une compétence de *décentration*, qui consiste à sortir de son «cocon» d'origine, à changer de point de vue, à relativiser;
- une compétence à *donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers*, en s'appuyant sur l'entier des ressources disponibles;
- une compétence de *distanciation* qui permet, en situation, d'adopter un comportement critique;
- une compétence à *analyser de façon critique la situation et les activités* (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé;
- une compétence de *reconnaissance de l'Autre, de l'altérité*, dans ses différences et ses similitudes.

Ces compétences, bien sûr, ne sont pas toutes spécifiques aux situations de pluralité linguistique et culturelle; cependant, lorsque nous sommes confrontés à des tâches mettant en jeu la pluralité, nous les activons en mobilisant des ressources particulières qui sont, pour une part importante, celles qu'on trouve dans le CARAP.

Les ressources, elles, se présentent sous la forme d'une liste hiérarchisée de *descripteurs* dans chacun des domaines (savoirs, savoir-faire, savoir-être)¹¹. Elles sont généralement constituées d'un prédicat

De manière générale, les approches plurielles reposent donc sur l'abandon d'une vision «cloisonnante» des compétence des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et interculturelle est conçue par le *Cadre européen commun de référence*.

6. Les Matériaux Didactiques en ligne (MDL)

La banque des matériaux didactiques relie le référentiel en tant qu'outil conceptuel à des outils didactiques concrets, c'est-à-dire à des activités – relevant des approches plurielles – qu'il est possible de mettre en œuvre dans les classes. Consultable en ligne, elle représente ainsi le versant pratique, immédiatement opératoire du projet. Et nous pouvons d'ailleurs supposer que c'est grâce aux activités qu'elle contient que les approches plurielles vont véritablement pouvoir être diffusées et se développer.

L'utilisateur peut accéder aux activités concrètes de différentes manières, qui correspondent aux critères d'organisation de la banque:

- par thème («biographie», «contact de cultures», «coutumes», etc.; cf. liste de mots-clés),
 - par âge et degré scolaire (de la maternelle à l'âge adulte!),
 - par la langue dans laquelle l'activité est formulée,
 - par les langues travaillées dans l'activité,
- et, surtout,
- par les descripteurs du référentiel.

C'est en effet cette dernière entrée qui est la plus originale: à partir d'objectifs qu'il choisit de viser et qu'il explicite au moyen des listes ou tableaux de ressources, l'enseignant formule une requête pour la banque de matériaux didactiques. Il obtient alors des fiches, correspondant à un matériel didactique accessible en ligne. Et, s'il le souhaite, il peut encore affiner son choix en fonction des autres critères.

Voici donc comment se présente une telle recherche dans la base de données¹³:

Les différents états de l'eau

| | |
|--------------------------------------|--|
| Approach | Intercomprehension |
| Level | Primary 2 |
| Duration | 3x45 |
| Language of teaching material | French |
| Thematic key-word | nature/environment weather grammar/syntax/morphology |

Description of activity

Learners carry out experiments in connection with the water cycle (evaporation, condensation and fusion). The work is explained in Rumanian, Italian and Catalan. Learners are required to put different stages of an experiment in order: the stages are written in related languages and also reformulate a story (Pourquoi l'ours n'a pas de queue) told in a comic strip. The different sequences are narrated in a romance language (French, Spanish, Italian, Rumanian and Portuguese). Knowledge about the water cycle is reinforced by the story of the journey of a little drop of water in different countries where the official language is a romance language. Finally, the activity proposes activities which establish relationships of a morphosyntactic order: the diminutive in five languages, recognition of the same verb or the same word in romance languages.

CARAP DESCRIPTORS

| Knowledge | Attitudes | Skills |
|-----------|-----------|--------|
| K-6.7 | A-1.1 | S-1.4 |
| K-6.9 | A-2.4 | S-2.2 |
| | A-3.2 | S-2.4 |
| | A-6.4 | S-2.5 |
| | A-7.3 | S-3.1 |
| | A-7.5 | S-3.3 |
| | A-8.5 | S-3.4 |
| | A-9.1 | S-4.3 |
| | A-15.2 | S-5.2 |
| | A-17.4 | S-5.3 |
| | | S-6.4 |

Source

Escudé, P. (dir.). (2008). *J'apprends par les langues: Manuel d'apprentissage européen des langues romanes*. Toulouse: IUFM/CRDP de Midi-Pyrénées.

Online version:

http://www.euro-mania.eu/images/euromania/m9/docs/m9_fr.pdf [login necessary but free]

Access

Click on Access (or right click and copy URL)

Les approches plurielles, fondées sur la prise en compte de plus d'une langue à la fois, constituent le cœur du dispositif élaboré dans le projet CARAP. Dans une perspective didactique, l'enjeu majeur est qu'elles puissent être mises en œuvre concrètement dans les classes de tous niveaux, de tous pays – en tenant compte du contexte.

Comme on le voit, une telle banque – ou, plutôt, les activités auxquelles elle donne finalement accès – devrait aider les enseignants à mettre en œuvre des approches plurielles et les amener par conséquent à adopter des démarches didactiques – telles que, par exemple, l'appui sur les compétences linguistiques préalables de tout apprenant ou la mise en place de synergies entre les apprentissages, deux facteurs décrits comme composantes de la “dimension professionnelle” de la formation des enseignants dans les résultats du projet LEA du CELV¹⁴ – qui contribuent à la construction de compétences plurilingues et interculturelles.

7. Le CARAP, un complément nécessaire au cadre européen commun de référence

Nous espérons avoir montré dans notre texte que le CARAP constitue un outil important au service de la construction d'une compétence plurilingue et interculturelle qui ne consisterait pas seulement en une juxtaposition de compétences dans quelques langues – juxtaposition qui se ferait alors assurément au bénéfice surtout de l'anglais et au détriment de la diversité linguistique et culturelle – mais qui prendrait également en compte les composantes de cette compétence qui expriment le mieux son caractère composite, *pluriel*. Comme le prône aujourd'hui le Conseil de l'Europe, notre projet aspire à intégrer, et valoriser, *toutes* les langues, dont

celles liées aux processus migratoires et les langues de scolarisation (voir également Coste, ici-même). Les approches plurielles, fondées sur la prise en compte de plus d'une langue à la fois, constituent ainsi, comme nous avons essayé de le montrer, le cœur du dispositif élaboré dans le projet CARAP. Dans une perspective didactique, l'enjeu majeur est donc qu'elles puissent être mises en œuvre concrètement dans les classes de tous niveaux, de tous pays – en tenant compte bien sûr du contexte. La mise à disposition d'un référentiel, qui permet d'explicitier et structurer les compétences et ressources qu'elles contribuent à développer et de nombreuses activités, en ligne, qui en relèvent devraient rendre cela possible.

Toutefois, pour qu'un tel dispositif devienne opératoire, une formation est nécessaire. C'est pourquoi, en complément aux éléments présentés ici, un «kit de formation» en ligne est en cours d'élaboration. Il permettra de se familiariser au CARAP à travers différents modules:

- un module d'introduction, basé sur la mise en œuvre et l'analyse d'une activité relevant de l'une des approches plurielles et conduisant ainsi à la découverte du référentiel et des autres matériaux didactiques en ligne;
- un module orienté vers les enjeux sociaux et les finalités éducatives des approches plurielles et du CARAP,

conçu comme une sorte de parcours balisé par des textes “officiels” et des questionnaires favorisant la réflexion et la prise de conscience (ce qu'il serait souhaitable d'atteindre – et pour qui? – dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, en tenant compte des contextes et en s'interrogeant sur les langues à prendre en considération, etc.)¹⁵;

- deux modules qui se situent au plus près des pratiques de classe et dont le point de départ est constitué, pour le premier, par une discussion autour de “problèmes”, de “difficultés”, liés à la pluralité des langues et cultures, que les enseignants peuvent rencontrer dans leur classe, et, pour le second, par une réflexion à partir d'un projet que la classe souhaiterait réaliser; l'objectif, dans les deux cas, consiste alors à examiner dans quelle mesure les approches plurielles, le référentiel et les matériaux didactiques peuvent contribuer à la résolution du problème, respectivement à l'élaboration du projet. Autrement dit, il s'agit pour les enseignants d'apprendre à percevoir ce qu'il y a, éventuellement, de pluri- ou inter- dans le problème rencontré ou le projet envisagé puis, le cas échéant, de découvrir en quoi les outils élaborés dans le cadre du projet s'avèrent alors pertinents.

Loin de remettre en question les apports des outils élaborés par le Conseil de l'Europe (CECR, Portfolios, *Guide*, etc.), le CARAP devrait ainsi venir les compléter et les enrichir, en offrant à son tour des outils concrets, opératoires, pour travailler les aspects *pluriels* et *composites* de la compétence plurilingue et interculturelle.



Pierre Alechinsky, Sur des indications de jeu d'Erik Satie, 2002.

Notes

¹ REPA (Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen) dans la version allemande et FREPA (Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures) dans la version anglaise. L'ensemble des documents dont il est question ici peuvent être consultés à l'adresse <http://carap.ecml.at/>.

² Voir à ce propos la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* proposée par le Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp.

³ Cf. *Rapport du Forum de politiques linguistiques intergouvernemental – Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010 (sous: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_FR.asp). Une telle valorisation passe entre autre «par le Portfolio européen des langues (PEL) dont l'une des fonctions est précisément de permettre à l'utilisateur de documenter et de valoriser la richesse de son répertoire plurilingue et pluriculturel ainsi que de réfléchir à l'usage des ressources qui le composent.» (2010, 7)

⁴ Voir à ce propos, en Suisse, le «Programme scolaire UDC» et le document intitulé «Le chemin conduisant à une école publique basée sur la performance» récemment diffusés par ce parti. Ces documents ne sont pas sans rappeler, en France cette fois, le fameux *Rapport Benisti* «Sur la prévention de la délinquance», où l'on pouvait lire, concernant les enfants de 1 à 3 ans (car il s'agissait de prévenir la délinquance!), des horreurs du genre «Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer.» (2004, 9; http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf).

⁵ Cf. Candelier et al., 2007. C'est en fait dans le cadre de ce premier projet qu'a été élaboré le *Cadre de Référence des approches plurielles des langues et des cultures*. Le second projet était centré sur les enseignants et avait pour but le développement, en ligne, d'une banque de matériaux didactiques dans laquelle ils pourraient trouver des activités à utiliser dans leur classe et d'outils pour la formation.

⁶ En fait, comme pour les approches centrées sur la langue, il serait vraisemblablement pertinent de subdiviser l'approche interculturelle selon les principes didactiques qui sont mis en avant: appuyer sur une culture pour en comprendre une autre, démarches de comparaison, stratégies de contact, etc.

⁷ Voir en particulier les numéros 2/1995, 2/1999, 1/2004 (pour l'éveil aux langues), 3-4/2006, 1/2008 et 4/2009 et Wokusch, 2005 (pour la didactique intégrée), Dabène, 2002, et Meissner, 2006 et 2008 (pour l'intercompréhension), etc.; quant à l'approche interculturelle, elle est le plus souvent présente, mais de manière intégrée à une autre problématique. Voir également le numéro 3/2009 (Babylonia: une mine d'or pour la formation), dans lequel figurent des fiches de présentation pour l'éveil aux langues et la didactique intégrée.

⁸ Notons que notre conception de la didactique intégrée, à l'intérieur de la notion englobante d'«approche plurielle», est plus restrictive que celle d'autres auteurs.

⁹ Certaines démarches d'intercompréhension adoptent en plus les principes CLIL en intégrant contenus langagiers et disciplinaires (*Euromania*, 2008).

¹⁰ La version originale date de 2007 et une 3^e version a été éditée en 2010, mais une version mise à jour est régulièrement actualisée sur le site, dans les différentes langues du projet (cf. <http://carap.ecml.at/ressources>).

¹¹ Dans le but de les présenter de manière plus parlante et plus interactive, nous avons également élaboré des graphiques hypertextuels situant les ressources par rapport à un cursus d'apprenant et permettant un accès plus aisé aux sous-catégories d'une ressource (cf. <http://carap.ecml.at/Products/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>).

¹² Mais nous n'y plaçons pas certaines catégories évoquées par le *Cadre* que nous attribuons plutôt au savoir faire (tel le style cognitif) ou aux savoirs (comme les croyances).

¹³ Soulignons que, pour le moment, il s'agit encore d'un prototype: la base de données est en cours d'élaboration, mais environ deux cents activités sont d'ores et déjà prêtes à y figurer.

Les recherches pourront s'effectuer en deux temps: premier accès à une recherche «simple», qui prend en compte les descripteurs de ressources, la langue dans laquelle se présente l'activité et le niveau scolaire; mais possibilité aussi, ensuite, de choisir l'option d'une recherche «croisée», qui permet de mettre en commun deux ou plusieurs critères, y compris des mots-clés thématiques, les types d'approche et les langues présentes dans le matériel.

¹⁴ LEA: Langue et Education Au plurilinguisme – La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Cf. Bernaus *et al.*, 2007.

¹⁵ En fait, ce module concerne prioritairement les responsables éducatifs, mais il peut également intéresser les enseignants qui souhaitent mieux comprendre les fondements des approches et du Cadre proposés.

Bibliographie

Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A. & Trujillo Sáez, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit / La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues: kit de formation*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Center for Modern Languages.

Blanche-Benveniste, Cl. & Valli, A. (1997). L'Intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde, janvier (numéro spécial)*.

Blanche-Benveniste, Cl. *et al.* (1997). *EuRom 4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien, français*. Firenze: La Nuova Italia.

Candelier, M. [Dir.] (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck / Duculot.

Candelier, M. [Dir.] (2003b). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Graz: CELV.

Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Nogueroles, A., Schröder-Sura, A. (2007): CARAP, *Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: ECML, Strasbourg: Conseil de l'Europe (<http://carap.ecml.at/ressources>).

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (www.coe.int/lang/fr).

Conseil de l'Europe (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (version de synthèse). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (www.coe.int/lang/fr).

Conti, V. & Grin, F. [Eds.] (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Editions Georg.

Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée*, 104, 393–400.

Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia 2*.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161–185.

De Pietro, J.-F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. & Grin, F. [Eds.], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Editions Georg, 197–226.

Euro-mania (2008). *J'apprends par les langues: Manuel d'apprentissage européen des langues romanes*. Edition française (niveau A1, 8–11 ans). CRDP-Midi-Pyrénées/SCÉRÉN (<http://www.euro-mania.eu>).

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: ECML, Strasbourg: European Council (<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>).

Kervran, M. [Coord.] (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues*. Rennes: CRDP de Bretagne, 2 volumes.

Klein, H.-G., Meissner F.-J. & Zybatow, L. (2005). *EuroCom – European Intercomprehension* (http://www.hgklein.de/eurocom/lit/ECengl-Innsbruck.htm#_ftnref3).

Meissner F.-J. (2006). Construire une compétence de lecture pluri-langues. *Babylonia 3-4*.

Meissner F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. *Babylonia 1*.

Meissner F.-J., Meissner, Cl., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2003). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker [Version allemande: *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 2000].

Perregaux, Ch., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. [Dir.] (2002). *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.

Szépe, G. (1980). A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlesztése [Développement de l'éducation langagière et communicationnelle]. In Rét R. (szerk.), *Műveltségkép az ezredfordulón* [Image de notre culture au tournant du millénaire] (pp. 33–69). Budapest: Kossuth Kiadó.

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition, *Babylonia 4*.

Ildikó Lőrincz

enseignante chercheuse en linguistique et en pédagogie des langues à l'Université de Hongrie de l'Ouest, s'occupe de l'impact de la mise en oeuvre des approches plurielles sur les compétences métalinguistiques des élèves et a contribué à l'élaboration du CARAP.

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD, Neuchâtel). Ses principales recherches portent sur l'enseignement de l'oral, sur les représentations langagières des élèves et, depuis quelques années, sur l'élaboration d'activités et l'évaluation des effets des démarches d'éveil aux langues, à travers les projets «Education et ouverture aux langues à l'école» (EOLE, Suisse), «Eveil aux langues à l'école primaire» (EVLING, projet européen), et CARAP.

Von Anfang an Fächergrenzen überschreiten

Aufbau und Beurteilung von fachübergreifenden Sprachkompetenzen

Ute Massler | Weingarten D
Daniel Stotz | Zürich CH

This article starts out from one of the contributions to the Council of Europe's Policy Forum and goes on to discuss the scarcity of research and feasible instruments for the assessment of integrated competences in early CLIL teaching and learning. An interregional project is presented that tackles the issue bottom-up and top-down by developing a framework for the description of communicative and curricular, science-oriented competences based on several existing resources. The article stresses that there should be a positive washback effect from classroom teaching to assessment.

In verschiedenen Regionen Europas wird seit einigen Jahren intensiv an der Entwicklung von Ansätzen für das Content and Language Integrated Learning (CLIL) gearbeitet (Coyle, 2008; Mehisto et al., 2008). In Spanien sind z.B. bilinguale Schulen mit speziellen CLIL-Programmen gegründet worden (Cenoz, 2008; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). In Deutschland besteht eine starke Tradition im bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. In einigen Kantonen der Deutschschweiz hat sich eine Variante des CLIL-Unterrichts durchgesetzt, bei der Themenaspekte aus Sachfächern im Englischunterricht behandelt werden. Gemeinsam ist diesen oft sehr unterschiedlich ausgeprägten Formen von CLIL eine Verknüpfung von sprachlich-kommunikativen Lernzielen mit sachfachlich orientierten Handlungskompetenzen und Themen. Eine gemeinsame Problematik zeigt sich allerdings auch in der schwierigen Frage der Beurteilung von Schüler- und Schülerinnenleistungen.

Dieser Beitrag beschreibt die Grundlagenarbeiten für die Entwicklung eines Beurteilungsinstruments, das bei der formativen und summativen Leistungserhebung und -bewertung des CLIL-Unterrichts in der Grundschule zum Einsatz kommen soll. Er geht aus von der Diskussion eines Papiers von Helmut Vollmer (2010), das dieser an der Genfer Euro-paratagung präsentierte, und zeigt Wege auf, mit denen sprachliche und sachfachliche Kompetenzen ab Lernbeginn integriert bzw. kombiniert beschrieben und somit als Lernziele operationalisiert werden können. Das hiermit entwickelte Kategoriensystem bildet einen transparenten Rahmen für

die unterrichtsnahe Entwicklung von Aufgaben für das Lernen und das Assessment im frühen CLIL-Unterricht.

Ein Niveausystem für fachübergreifende Sprachkompetenzen

Im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen und oft vernachlässigtem Inhaltsaspekt steht bei CLIL-Leistungen die Verarbeitungstiefe der Sachinhalte zur Debatte, d.h. die Frage, welche Aspekte des Sachwissens, das im Unterricht behandelt wurde, in die Beurteilung einbezogen werden sollen. Die Leistungserhebung und Bewertung von CLIL-Lernenden ist zudem prinzipiell problematisch, da häufig nicht eindeutig zu klären ist, ob Fehler oder Verständnisschwierigkeiten der Lernenden aus der Verwendung der Fremdsprache resultieren oder in einer mangelnden Sachfachkompetenz zu suchen sind. Das bedeutet, dass Sprach- oder Sachkenntnisse der Lernenden bei der Demonstration angemessenen Wissens oder entsprechender Kompetenzen im jeweils anderen Bereich interferieren können. Short erläutert dies an einem Beispiel:

For instance, students who can solve math computation problems correctly and thereby demonstrate mastery of mathematical operations may be unable to solve a math word problem requiring the same computations if their English proficiency is not at a level capable of understanding the words and assumptions in the problem. (Short, 1993: 6)

Unklar ist darüber hinaus, was genau im CLIL-Unterricht an Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden soll, was an Kompetenzen und Qualifikationen aufgebaut wird, was überprüft und bewertet werden kann und demnach muss. In welchem Verhältnis stehen Unterrichtsziele und zu beurteilende Kompetenzen zueinander; wie wird geprüft, mit

Es ist bekannt, dass die Leistungserhebung und Beurteilungspraxis einen wichtigen Washback-Effekt auf den Unterricht haben. Die Beeinflussung soll aber vermehrt in die umgekehrte Richtung geschehen, so dass gute Unterrichtspraxis die Konzeption von Beurteilungsaufgaben mit bestimmt.

Hilfe welcher Art von Aufgabenstellungen und wer bewertet sie anhand welcher Kriterien und Massstäbe? Vor allem aber: mit welcher Gewichtung sollen dabei Inhalt und sprachliche Realisierung beurteilt werden, und lassen sich die beiden Aspekte überhaupt trennen (Vollmer, 2002: 101)?

Die Forschungslage im Bereich CLIL-Assessment ist dürftig. Kleinere und zumeist nicht repräsentative Studien behandeln Einzelfragen, wie z.B. ob schriftliche Geographiearbeiten auf Englisch im Gegensatz zur Leistungsüberprüfung auf Deutsch Lernende benachteiligen (Müller, 2008). Obwohl Ernst bereits 1995 die Dringlichkeit einer umfassenden Klärung der Leistungserhebung und -bewertung unterstrich, griffen Sachfach- und Fremdsprachendidaktiker das Desiderat kaum auf und wenn dann nur für die Sekundarstufen I und II (Vollmer, 2002; Finkbeiner & Fehling, 2002; Koch, 2002; Lenz, 2004; Müller, 2008). Zwei deskriptive Studien (Massler 2010 a und b) zeigen Prinzipien und Möglichkeiten von integrierten Aufgaben für die Leistungserhebung auf; die Autorin betont, dass Inhalt und Sprache innerhalb einer Aufgabe getestet werden können, „vorausgesetzt es liegen klar getrennte Kriterien für die Sprachkompetenz und das Inhaltswissen vor.“ (Massler, 2010a: 134). Darüber hinaus existiert unseres Wissens keine weitere Veröffentlichung zur Leistungsbewertung in der Grundschule.

In einem für die Tagung des Europarats in Genf verfassten Papier stellt Vollmer (2010) einen Ansatz mit Referenzpunkten vor, der zur Entwicklung eines integrierten Curriculums beitragen soll, wobei er sich hier auf die Verbindung von sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache (*language of schooling*) mit Wissen und Anwendungsfertigkeiten in *Science* (Naturwissenschaften) hauptsächlich auf der Sekundarstufe bezieht. Diese spezifische Problemstellung, also die Berücksichtigung von Inhalt und Sprache in Lernzielen und Lernerleistungen, ergibt sich auch für den bilingualen Sachfachunterricht, den CLIL-Unterricht und die Immersion. Wenn angestrebt wird, ein Inventar von Kategorien und Deskriptoren der Kompetenzen aufzustellen, die von der Grundschule an erfolgreiches Lernen

im naturwissenschaftlichen (oder geschichtlichen oder musischen Unterricht) leiten können, stellen sich zwei Fragen:

1. Wie kann der Aufbau dieser integrierten Kompetenzen schrittweise beschrieben und angeleitet werden in Ermangelung eines Niveausystems, wie es der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat 2001) im Bereich der Fremd-/Zweitsprachen bietet?
2. Wie und mit welchen Instrumenten können sprachlich-kommunikative und sachfachbezogene Kompetenzen integrativ erhoben und beurteilt werden, und zwar vom Beginn des CLIL-Lernprozesses an, d.h. ab den ersten Lernjahren in der Fremdsprache?

Die Lektüre des Papiers von Vollmer ergibt, dass sein Inventar von Kompetenzbeschreibungen eine eindrucksvolle Vielfalt von Handlungskompetenzen, von Diskursfunktionen und von methodischen Kompetenzen anbietet. Ein Beispiel kann dies aufzeigen, es weist aber auch daraufhin, dass es sich hier in erster Linie um die Definition von fortgeschrittenen Kompetenzen handelt, die beispielsweise beim Abschluss der obligatorischen Schule zum Tragen kommen sollen.

Checklist of components of methodological competences in science

- formulate relevant questions about the available documents/data source;
- examine potential sources of information and distinguish between primary and secondary sources;
- assess such sources in terms of validity, possible bias, accuracy and reliability;
- use the sources available to identify relevant information to answer certain questions;
- analyse and structure this information on a particular topic/issue and relate it to existing/prior knowledge;
- contextualise the information by relating it to information already available about the period, the actor, the transmitter of knowledge;
- scrutinise the available source materials for rational justification and rank them in terms of their significance;

... (Vollmer, 2010: 14)

Der hohe Abstraktionsgrad solcher Kompetenzdeskriptoren weist einerseits auf die komplexen Strukturen und Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Schulfächern hin und wirft andererseits die Frage auf, wie im Rahmen des CLIL-Konzepts bescheidenere und spezifischere Beschreibungen entwickelt werden können, die für Schülerinnen und Schü-

ler sowie Lehrpersonen in der Grundschule als Treppenstufen dienen, um solche Abschlusskompetenzen Schritt für Schritt aufbauen zu können. Vollmer selbst weist darauf hin, dass es dafür eines „Entwicklungsmodells“ bedürfe, das zudem didaktisiert werden muss:

We did not deal with issues of how these language competences can be taught in a systematic way, integrated into the teaching of subject-based knowledge. Nor did we deal with issues of quality in mastering these competences (levels of performance, levels of expectation, defining standards or thresholds) nor with different stages of development in working towards and reaching the set goals (in view of age and/or school grade). (Vollmer, 2010:27)

Der nun folgende Teil dieses Beitrags berichtet über eine neues Projekt, in dem Vertreter/innen von verschiedenen Fachdidaktiken es unternehmen, die in den Fragen 1. und 2. gestellte doppelte Herausforderung anzugehen. Ziel des Projekts „CLIL Learner Assessment / Lernstandsbeurteilung im integrierten Fremdsprachen- und Sachunterricht in der Primarstufe“ (kurz CLILA) ist die Erarbeitung eines Bewertungsinstrumentes für die sachfachlichen und fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulern im CLIL-Unterricht.¹ Das Instrument soll eine Synthese der Kompetenzbeschreibungen des *lingualevel-Modells* (2007) sowie der Kompetenzbeschreibungen der Sachfachdidaktiken und der Lehrpläne der beteiligten Fächer darstellen. Deskriptoren, Bewertungsskalen und exemplarische Beispiele werden in Kooperation mit CLIL-Lehrkräften erarbeitet, in der Unterrichtspraxis getestet, und in überarbeiteter Form in einem Handbuch veröffentlicht und in Lehrerfortbildungen vermittelt. CLILA ist ein EU-Interreg-Projekt, das von Oktober 2010 bis September 2012 läuft und von der Internationalen Bodenseehochschule IBH gefördert wird.

Ein breites Spektrum von CLIL-Ansätzen

In der Region um den Bodensee treffen zwei unterschiedlich ausgeprägte Interpretationen des CLIL-Konzepts auf interessante Weise aufeinander. Zum Schuljahr 2003/2004 wurde in Baden-Württemberg flächendeckend der frühe kursorische Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 eingeführt. Die behandelten Themen speisen sich zum Teil aus den Sachfächern, werden jedoch nur sehr oberflächlich behandelt. Im Lehrplan finden sich keinerlei Vorgaben oder Richtlinien für die Durchführung des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts in der Grundschule, es wird lediglich empfohlen, wann immer möglich, die Zielsprache in Sachfächer als Beitrag zum bilingualen Lehren einzubetten. Dementsprechend sind weder CLIL-Lehrwerke für die Grundschule noch Angaben oder Handreichungen zur Leistungsmessung vorhanden. Mehr und mehr Lehrkräfte nutzen jedoch in letzter Zeit die CLIL-Unterrichtsform, ebenso fördert auch das Land Baden-Württemberg entsprechende Projekte und Initiativen. Dabei erfolgt die Implementierung von CLIL in unterschiedlicher Form: Lehrkräfte verwenden zum Teil modulare Ansätze, bei denen CLIL-Einheiten in den regulären Englisch- oder Sachunterricht eingegliedert werden. Zum Teil wechseln die Lehrkräfte nach einer solchen modularen Einführungsphase zu einem CLIL-Unterricht, in dem sie ein Sachfach über das ganze Schuljahr hinweg in der Fremdsprache unterrichten.

Im Kanton Zürich wurde auf Grund eines Bildungsratsbeschlusses der „inhalts- und handlungsorientierte Englischunterricht“ flächendeckend an allen Primarschulen (2. bis 6. Schuljahr) eingeführt (Bildungsrat 2003, 2004). In diesem CLIL-Modell wird Englisch anhand von bildungsrelevanten Sachthemen nach einem aufgabenorientierten Ansatz unterrichtet (im Stundenplanfach Englisch). Die in den Lehrmitteln angelegten Aufgabenszenarien lassen sich mit entsprechenden Inhalts- und

Handlungsaspekten aus Sachfächern verknüpfen. Es handelt sich um einen generalisierten CLIL-Unterricht mit moderater Verarbeitungstiefe. Das Angebot an Instrumenten und Handreichungen für die Leistungsbeurteilung ist im Aufbau begriffen, weist aber vor allem in den beiden ersten Lernjahren Lücken auf.² Insbesondere für die Unterstufe (2./3.Klasse) stehen bislang noch keine Instrumente und Handreichungen zur Verfügung, die einen förderorientierten Einstieg in die Beurteilung von CLIL-Lernleistungen erlauben und die Lehrpersonen dabei unterstützen, die für das Zeugnis erforderlichen Bewertungen in den Fertigkeiten Hören und Sprechen (ohne Note) fair und unterrichtsnah herzuleiten.

Das CLILA-Projekt leistet Grundlagenarbeit für die Entwicklung stufengerechter Handreichungen für die Beurteilung von Lernerleistungen. Da in den verschiedenen Schulen und Schulsystemen gemäss den behördlichen Vorgaben unterschiedliche Aspekte der Kompetenz im Fokus der Bewertung stehen, müssen diese Grundlagen wie z.B. Deskriptoren und Beurteilungsskalen modular aufgebaut sein, so dass sprachlich-kommunikative und sachfachliche Komponenten relativ frei miteinander kombiniert werden können. Im Folgenden wird beschrieben, wie dieses Kategoriensystem im Einzelnen aussehen soll.

Kompetenzen beschreiben

In einem ersten Schritt in der Projektentwicklung ging es darum, die unterschiedlichen Umsetzungsformen des CLIL-Modells in den beiden Bildungsregionen Baden-Württemberg und Zürich zu erfassen und in einen Rahmen zu bringen. Zu diesem Zweck wurden

massgebliche Quelldokumente aus den verschiedenen Schulbereichen beigezogen:

1. Fremdsprache und Sprachenlernen: GER (Niveaus A1 bis A2), *lingualevel* (v.a. Kompetenzdeskriptoren und Zwischenniveaus)
2. Sachfächer, Naturwissenschaften:³ Perspektivrahmen Sachunterricht (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts GDSU, Deutschland), Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (D) für die Fächer Geographie und Biologie, GDSU); Kompetenzmodell ‚HarmoS Naturwissenschaften+‘ (HarmoS NW+, CH).
3. Unterrichtsmaterialien: Um Aufschlüsse über die Integration von Sprach- und Sachfachaspekten im Unterricht zu erhalten, wurden verschiedene, in den Schulen verbreitete, Lehrmittel beigezogen (in erster Linie die CLIL-Materialien *first choice* des Lehrmittelverlags Zürich, ebenfalls die Jo-Jo-Reihe des Cornelsen Verlags sowie die Bausteine-Reihe des Bergmoser/Höller-Verlags).

In zwei Schritten der theoretischen Zusammenführung der deutschen und schweizerischen Bildungsstandards wurden die Handlungsaspekte aus dem schweizerischen HaroS NW+ sowohl den Kompetenzbereichen der deutschen Bildungsstandards für Biologie und Geographie als auch den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Perspektivrahmens zugeordnet und unter dem von der Arbeitsgruppe gewählten Begriff der ‚Kompetenzaspekte‘ zusammengeführt; die von HaroS NW+ vorgeschlagenen Themen liessen sich sodann recht gut mit den Themenbereichen des deutschen Perspektivrahmens für die hier betrachteten Fächer Biologie (Nat 1 bis Nat 3) und Geographie (Geo 1 bis Geo 3) verbinden.

Die so von der Arbeitsgruppe identifizierten gemeinsamen Oberkategorien, namentlich die Themenbereiche (T1, T2 etc. in Tabelle 1) und die Kompetenzaspekte (K1, K2 etc.), konnten so in einer gemeinsamen Matrix zusammengeführt werden. Die in jedem Rasterfeld mögliche Kombination eines Themenbereichs und eines Kompetenzaspekts kann weiter differenziert werden, indem unterschiedliche kognitive und praktische Zugangsweisen unterschieden werden (Wissen, Verstehen, Anwenden; siehe Lengsfeld 2010, die sich auf das Modell der *scientific literacy* beruft).

Tabelle 1 – Exemplarischer Ausschnitt aus der Matrix des CLILA-Projekts „Synthese der Themenbereiche (T) und Kompetenzaspekte (K)“

| Kompetenzaspekte Themenbereiche | K1 Erkenntnisgewinnung an Realien und Phänomenen | K2 Erkenntnisgewinnung an codierten Informationen | K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung | ... K6 Kommunikation |
|---|--|--|--|----------------------|
| T1 Planet Erde: Räumliche Prozesse und Veränderungen | Rasterfeld K1/ T1: Wissen Verstehen Anwenden | Rasterfeld K2/ T1: Wissen Verstehen Anwenden | | |
| T2 Naturräume und Ressourcen | | | | |
| T4 Lebewesen: Vielfalt, Entwicklung und Lebensbedingungen | | | | |
| ... T7 Reflexion über Natur und Gesellschaft | | | | |

In Ergänzung zu diesem sachfachlich begründeten Rahmenmodell wurden zwei Sets von Kompetenzdeskriptoren übernommen bzw. entwickelt. Ein Satz von sprachlich-kommunikativ ausgerichteten Kompetenzbeschreibungen wurde mit leichten Anpassungen aus dem Instrument *lingualevel* übernommen. Die Anpassungen beziehen sich auf gewisse Erweiterungen, die für den CLIL-Unterricht typische Beispiele oder Textgenres einschliessen. Zum Beispiel würde der Deskriptor MI21a die *lingualevel*-Kannbeschreibung MI21 ersetzen.

MI21a Ich kann ein Werkzeug oder einen Gegenstand verlangen, z.B. eine Schere oder einen Becher, um ein Experiment zu machen.

MI21 Ich kann etwas zum Essen und zum Trinken bestellen, z.B. in einem Café oder in einer Disco.

Da für den Sachunterricht keine solch fein differenzierten niveaubezogenen Deskriptoren zur Verfügung standen, entwickelte das Team sachfachlich orientierte Kannbeschreibungen auf der Basis der Sachfachlehrpläne sowie von Aufgabenstellungen in Unterrichtsmaterialien und glich die entsprechenden kognitiven Operatoren und Diskursfunktionen mit den Grundlagedokumenten ab. Die folgenden Beispiele illustrieren, dass auch in sachfachbezogenen Handlungskompetenzen oft sprachliche Aspekte mitschwingen.

SF02 Ich kann Gegenstände, Tiere, Örtlichkeiten oder Geräusche mit Hilfe von Bildwortkarten *identifizieren*.

SF10 Ich kann die Funktion oder Eignung eines Körperteils, eines Bauteils oder eines Gegenstands *erkennen* und *benennen*.

Der Kompetenzaspekt SF02 kann ohne Sprache beispielsweise mit Zeigen realisiert werden, während das Erkennen in SF10 erst durch die Benennung manifest wird. Bei der Wahl und Auflistung der kognitiven Operatoren und der Diskursfunktionen wurde in Abgrenzung von Vollmer (2010) darauf geachtet, dass die Kategorien einfach bleiben und von Praktiker/innen im Grundschulunterricht gut nachvollzogen werden können:

Identifizieren, Erkennen, Benennen; Unterscheiden; Beobachten; Beschreiben; Messen, Schätzen; Zuordnen; Ordnen / Anordnen; Vergleichen; Darstellen und Gestalten; Sich orientieren; Analysieren, Auswerten, Interpretieren, Begründen, Erklären; Durchführen; Definieren

Mit dem aus dieser Arbeit resultierenden Katalog von ca. 150 sprachlich-kommunikativen und 50 sachfachlichen Deskriptoren wird nicht Vollständigkeit angestrebt, sondern ein relativ unterrichtsnaher, niederschwelliger Zugang zu Anfangskompetenzen, die mittels zyklischer Wiederholung ausgebaut werden können. Konkret kann dies so aussehen, dass Schülerinnen und Schüler, die mit *first choice* und *Explorers*-Modulen ler-

nen, z.B. bis zu 20 Mal in Aktivitäten involviert sind, in denen sie „Gegenstände, Tiere, Örtlichkeiten oder Geräusche mit Hilfe von Bildwortkarten identifizieren“ oder wiederholt „bei einem einfachen Experiment das Beobachtete beschreiben“.

Das in der Projektgruppe entwickelte integrative Modell bzw. Kategoriensystem wurde von externen Gutachter/innen aus den beteiligten Fachdidaktiken unter die Lupe genommen und wird gegenwärtig leicht überarbeitet. Im Ganzen wurde die Herleitung des Kategoriensystems als gelungen bewertet.

Aufgaben entwickeln und Schülerleistungen erfassen

Mit der Matrix in Tabelle 1 lässt sich einerseits die gängige CLIL-Praxis, wie sie sich aus einschlägigen Lehrmitteln und Unterrichtspraxis erschliesst, abbilden.

Andererseits dient sie dem Projektteam dazu, neue Aufgaben zu generieren, die in Assessments eingesetzt werden können, seien dies formative Beurteilungsprozesse oder seien es summative Tests. Bei der Entwicklung von Lern- und Beurteilungsaufgaben für den CLIL-Unterricht ist es dabei angezeigt, das Anspruchsniveau der sprachlich-kommunikativen Handlungen und der dazu benötigten Sprachmittel (Grammatik, Wortschatz) im Auge zu behalten. Mithilfe der Niveaubeschreibungen und der Deskriptoren lässt sich relativ gut abschätzen, zu welchen sprachlichen Leistungen beispielsweise Schülerinnen und Schüler im dritten Lernjahr Englisch gemäss Lehrplan und Erfahrungswerten in der Lage sein sollten. Zu den sachfachlichen Deskriptoren können also sprachlich-kommunikative Kannbeschreibungen mit angemessenen Ansprüchen kombiniert werden.⁴



Jean-Pierre Schneider, La femme sans mots, 2006.

Ein Beispiel dazu wäre das ausgefüllte Rasterfeld in Tabelle 2 mit zugeordneten Sprachdeskriptoren, wobei hier versucht wird, nicht über das Niveau A1.2 hinauszugehen.

Tabelle 2 – Zuordnung von Deskriptoren

| | K3 Inhaltliche und räumliche Strukturierung und Modellierung | Mögliche Zuordnung eines sprachlich-kommunikativen Deskriptors |
|--|---|--|
| T1 Planet Erde: Räumliche Prozesse und Veränderungen | Wissen: Ich kann in einfachen Sätzen Gründe für meine Vermutungen angeben. (Bsp. Schalenbau der Erde, Vermutungen, was im Erdinneren ist, dafür Gründe angeben, z.B. Vulkane). (SF40) | -- |
| | Verstehen: Ich kann einen Sachverhalt (z.B. in einem Experiment) analysieren und erklären. (Bsp.: Tag und Nachtphänomen, Verstehen des Zusammenhangs zwischen Erdrotation und Jahreszeiten). (SF34) | Ich kann kurze Texte in einfachen Bildergeschichten oder illustrierten Beschreibungen grob verstehen, wenn ich schon vieles aus den Bildern erraten kann. (Leo8, A1.2) |
| | Anwenden: Ich kann einen Sachverhalt analysieren und mich für ein der Situation angepasstes Verhalten entscheiden. (Bsp: Der Jahreszeit angepasste Kleidung auswählen für eine Klassenfahrt ins Gebirge). (SF 31) | Ich kann sagen, in welchen Farben ich meine Kleider am liebsten trage. (MP14, A1.2) ⁵ |

Das hier exemplarisch aufgezeigte Vorgehen bei der Entwicklung von inhaltsorientierten Aufgaben für CLIL-Unterricht und Beurteilung führt uns auch auf gewisse Probleme und Leerstellen hin. Zum Beispiel liess sich für Zeile 1 in Tabelle 2 kein geeigneter und niveaugerechter Sprachdeskriptor finden. Die in *lingualevel* abgebildeten Kompetenzen beziehen sich in der Regel auf Situationen der Alltagserfahrung und auf Faktisches, allenfalls auf Wünsche und Präferenzen. Erst auf höheren Sprachniveaus erscheinen hypothetische Aussagen (z.B. Ich kann mit einfachen Worten sagen, was ich vermute. MP32, A2.2). Dies ist aber kein Grund zur Resignation, vielmehr kann dies bedeuten, dass es sinnvoll sein kann, dass die Lernenden bei solchen Aufgabenschritten in die Schulsprache wechseln dürfen, bzw. die Lehrkraft bei einer Leistungserhebung auf den sachthematismen Kompetenzaspekt fokussiert und die Fremdsprache in dieser Phase nicht einbezieht. Zentral ist, dass mit solchen feinmaschigen Referenzpunkten Koordinaten geschaffen werden, die einen Kompetenzaufbau im CLIL-Unterricht realistisch umschreiben.

Schlussbemerkungen: Eine lernförderliche Beurteilungspraxis

Es ist bekannt, dass die Leistungserhebung und Beurteilungspraxis einen wichtigen Washback-Effekt auf den Unterricht haben (Spratt, 2005). Die Beeinflussung soll aber vermehrt in die umgekehrte Richtung geschehen, so dass gute Unterrichtspraxis die Konzeption von Beurteilungsaufgaben mit bestimmt. Ein Rahmenmodell, wie es das oben skizzierte Kategoriensystem bietet, unterstützt die Entwicklung von integrierten sachfachlichen und sprachlich-kommunikativen Aufgabenstellungen. Diese ermöglichen es Schülerinnen und Lehrpersonen, an der Entwicklung von kombinierten sachfach- und sprachbezogenen Kompetenzen zu arbeiten. Das CLILA-Projekt entwickelt für die diagnostische, die formative und die summative Beurteilung im CLIL-Unterricht Sets von Aufgabenprototypen, die von Lehrpersonen oder Autoren von Materialien an die Spezifik des eigenen CLIL-Unterrichts angepasst werden können.

Im Zentrum steht dabei der Imperativ „test what you teach“ – jedoch nach transparenten und lernzielorientierten Kriterien. Beim CLIL-Unterricht kommt dazu, dass die beiden Lerndimensionen Sprache und Inhalt integriert werden sollen. Eine effektive und tragfähige Verbesserung von Leistungserhebung und -bewertung im CLIL-Unterricht im Sinne eines ziel- und kompetenzorientierten Lernen und Lehrens und einer klaren und transparenten Erhebung und Bewertung von Lern- und Leistungserfolg kann nur erreicht werden, wenn anzustrebende Kompetenz- oder Niveaustufen formuliert werden, die sowohl die fremdsprachliche als auch die sachfachliche Kompetenz beinhalten. Hiervon würde der CLIL-Unterricht stark profitieren, da Leistungserhebung und -bewertung nicht mehr nur nach internen, zum Teil vagen Güte- und Beurteilungskriterien, sondern nach *can-do* Bestimmungen erfolgen würde, auf die man sich zu einigen hätte.

Anmerkungen

¹ Am CLILA-Projekt sind folgende Forschende und wissenschaftliche Mitarbeitende beteiligt: PH Weingarten: Prof. Dr. Ute Massler (Englischdidaktik, Projektleiterin), Prof. Dr. Michael Ewig (Biologiedidaktik), Prof. Dr. Yvonne Schleicher (Geographiedidaktik), Marisa Rimmel, Nadine Maier

(wissenschaftliche Mitarbeitende), Dr. Claudia Queisser (Projektmanagerin); PH Zürich: Prof. Dr. Daniel Stotz (Englischdidaktik, Ko-Projekt-leiter), Seraina Rehm (wissenschaftliche Mitar-beitende).

² Für die Mittelstufe (4. bis 6. Klasse) wurden in Verbindung mit dem Lehrmittel *Explorers* so ge-nannte Assessment Packs mit Musteraufgaben für alle vier Fertigkeiten entwickelt.

³ In Folge der personellen Zusammensetzung des Projektteams wurden im Sachfach die Di-daktiken der Biologie und der Geographie bei-gezogen. In einem zukünftigen Schritt sollen auch Geschichte und musische Fächer stärker berücksichtigt werden.

⁴ Dies wäre selbstverständlich auch für den Sachunterricht in der Schulsprache wünschens-wert, nur existiert hier kein entsprechend feingliedriger und auf empirisch validierte Refe-rezniveaus bezogener Rahmen. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten des HarmoS-Konsortiums Schulsprache (http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf)

⁵ Die Abkürzungen beziehen sich auf die Be-zeichnungen in *lingualevel* (2007): Le = Lesen, MP = Mündliche Produktion. Die Nummern sind Referenzen auf einzelne Deskriptoren.

Literatur

Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review* 21: 1, 13–30(18).

Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical ap-proach from the European perspective. In N.Van Deusen-Sholl and N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Second and Foreign Language Education, 2nd edition, Volume 4 (pp. 97–111). New York: Springer Science and Business Media LLC.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Re-ferenzrahmen für Sprachen*. Goethe-Institut (Hrsg.). München: Langenscheidt.

Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2002). Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfach-unterricht. In Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2002b). *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projek-te, Ergebnisse* (pp. 22–32). Hannover: Schroedel.

Lenz, Th. (2004). Schriftliche Leistungsüber-prüfung im bilingualen Geographieunterricht. In Bonnet, A./Breidbach, S. (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog* (pp. 103–114). Frankfurt, Main: Lang.

lingualevel (2007). *Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. 5. bis 9. Schuljahr. Französisch und Englisch. Bern: Schulverlag blmv.

Koch, B. (2002). Probleme der Leistungsmes-sung. In Finkbeiner, C. (Hrsg.) *Bilingualer Unter-richt. Lehren und Lernen in zwei Sprachen* (pp. 85–96). Hannover: SchroedelVerlag.

Lengsfeld, A. (2010). Lernen nur für Prüfungen? Qualität von Aufgaben mit naturwissen-schaftlichen Inhalten in Klassenarbeiten. *Grund-schulmagazin* 2:2010, 19–23.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher*. Newcastle: Cambridge Scholars Pub-lishing.

Massler, U. (2010a). Schwierig aber machbar: Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht der Grundschule. In Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.): *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschul* (pp. 131–142). Braunschweig: Westermann Verlag.

Massler, U. (2010b). Assessment in CLIL Learn-ing. In Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 115–137). Cyprus Ped-agogical Institute.

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

Müller, Michael (2008). Probleme der Leis-tungsmessung im bilingualen Unterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 37–41.

Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Lan-guage and Content Instruction. *TESOL Quar-terly*, 27:4, 627–656.

Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teach-ing Research* 9:1, 5–29.

Vollmer, H. (2002). Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach-unterricht: Ein Desideratum. In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfach-unterricht*. Frankfurt, Main: Lang, 101–121.

Vollmer, H. (2010). *Items for a description of lin-guistic competence in the language of schooling neces-sary for learning/teaching sciences (at the end of com-pulsory education). An approach with reference points*. Document prepared for the Policy Forum of the Council of Europe, Geneva, 2–4 November 2010.

Ute Massler

ist Professorin für Englischdidaktik an der Päd-agogischen Hochschule in Weingarten. Sie war Leiterin des deutschen EU-Teilprojektes ProC-LIL (Providing Guidelines for the Implementa-tion of Content and Language Integrated Learning) von 2006 – 2009.

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogi-schen Hochschule Zürich. Er ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

Bridging the Language Gap

Language problems encountered in teaching linguistically diverse classrooms

Peter Broeder & Mia Stokmans | Tilburg NL

L'insegnamento multiculturale è la logica conseguenza dell'unificazione europea nel quadro di una veloce globalizzazione. Di conseguenza, anche nella pratica quotidiana dell'insegnamento emergono le differenze tra le competenze linguistiche degli allievi. È possibile che queste differenze siano più pronunciate nei corsi a carattere linguistico, tuttavia, ritenuta l'importanza della lingua, esse si manifestano anche nell'insegnamento di materie non linguistiche. Nella prima parte dell'articolo si presenta un modello di interazione linguistica per un insegnamento in contesti socialmente diversificati. A seguire poi l'elaborazione della nozione di competenza linguistica con riferimento alle capacità e alle conoscenze acquisibili in contesto scolastico. Infine si espongono i risultati di un'inchiesta sui bisogni degli insegnanti condotta in Olanda.

While the multicultural society has been declared dead or at least a failure by various prominent European politicians, both teachers and pupils find themselves confronted on a day-to-day basis with considerable differences in students' language backgrounds and a host of problems issuing forth from this (McPake, *et al.* 2007). Pupils not only differ in the languages they use at home; there are also vast differences between them in their proficiency in the language in which they get taught at school. This language is often referred to simply as 'school language', but because of its high level of abstraction it is also known as "academic language". To do well in class, to have any hope of success in the educational system as a whole, a good command of the school language is indispensable. The question addressed in this study is to establish if, as is often claimed, multicultural classrooms do indeed show more of a mismatch between the expected (desired/required) level of pupils' language competences and the level actually found than is the case in monocultural classrooms.

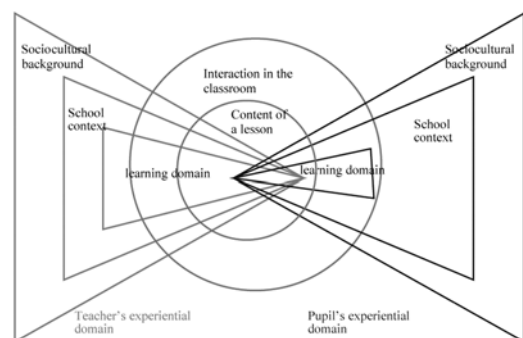
Linguistic interaction in a teaching context

To ensure a broad perspective on the issue, the framework we present (see Figure 1) is based on two very different paradigms. The first starts from a social-constructivist perspective (Cobb, 2006), with the following premises:

1. Learning is seen as a social activity. Interpersonal behavior is the basis for new conceptual understanding.
2. Learning is integrated. There is a strong relation between oral and written language.
3. A prerequisite for learning is interaction and participation in classroom activities. Engaged pupils are more motivated and have the best chances of being successful at school.

The second perspective is that of a communication model (Fill, 2002) which focuses on diversity in cultural backgrounds and indicates how diverse social systems (identified as areas of experience) affect linguistic interactions (content of the lesson and interaction in the classroom).

Figure 1: A model of linguistic interaction in a socially diverse teaching context.



In the framework presented, as summarized in Figure 1, learning is the result of interaction (visualized as circles) between two persons of different cultural backgrounds. In this case, in Figure 1, these are a teacher and a pupil, but it could also be two pupils. According to social-constructivism, all experiences (in all social domains; in lessons, at school in general, in society as a whole) add to the competences,

skills and knowledge a person brings to the social context and shape the linguistic interaction. In Figure 1, the experiences are visualized in three triangles.

The learning domain

In the first (smallest) triangles we find the experiences in the learning domain, consisting of subject-specific proficiency, competences, and personal experiences with the subject taught. The linguistic interaction taking place in this domain revolves around knowledge specific of the 'school subject' taught and the competences related to it (Gibbons, 2002).

The school context

The second, somewhat larger triangles comprise the broader social context of the school, where we find experiences, ways of doing things, and language use that extend beyond the subject classes but that are still school-specific. The linguistic variety in which pupils are taught is part of this broader social context, and is known as the school language register or as "academic language" (Schleppegrell, 2004; Aarts, Demir, & Vallen, 2011).

The sociocultural background

The third and largest triangle stands for the broader sociocultural background, which includes the experiences (including customs and values) and language use (including street slang) typical of this broader social context (home, the neighborhood).

Figure 1 shows a situation in which there is a considerable difference between the pupil's linguistic, social and cultural background (on the right) and that of the teacher (on the left). There is little overlap between the domains that indicate the register, the school context and the sociocultural context. In a situation like this, the interaction between the pupil and the teacher is bound to be very problematic because there is little overlap between their literacy competences, their subject proficiencies and their experiences.

The experiential domain of the teacher will be reflected in the language register they tend to use in teaching their subject, as well as in the examples they will choose to illustrate the lesson content and in their elaboration on these examples.

Content of a lesson

In presenting the content of their lessons teachers will draw on their own experiential domain and try to take into account the average knowledge, competences, and experiences of the pupils in their classrooms. This is illustrated in Figure 1: the centre of the circle indicating the lesson content is located slightly more towards the teacher. If the triangles of the experiential domains have little in common, teachers will have to adjust their lessons accordingly. This becomes problematic if the pupils in the classroom differ markedly in their cultural backgrounds, school careers, familiarity with the subject domain, and literacy competences. However, as Figure 1 also shows, the interaction in the classroom, is more a matter of the individual pupils, which is why the centre of this circle is located slightly to the right of that of the smaller circle of the lesson content.

Pupils will interpret the content of a lesson from their own experiential domain. Teachers can give additional feedback if it turns out that a pupil did not get the content right. If pupils have little experience with the subject the classes are about, they will not be able to make use of the relevant register for that subject. They will most likely make use of the register of a related area of expertise, of the more general school register or of the register that is based on their own experiential domain (home, the street).

Interaction in the classroom

What teachers in an educational setting want to achieve, and what Figure 1 is meant to illustrate, is to get across to their pupils a certain part of the proficiencies and competencies specific to a particular learning domain. In this process, the linguistic interaction is bound to be determined or at least influenced by the experience domains of the teacher, which the pupils for the most part do not share. In this linguistic interaction, literacy competences other than those specific to the learning domain will also play a role, competences that originate from the broader educational context or that are embedded in a particular sociocultural background. Naturally, if pupils' literacy competences lag behind the competences expected by the teachers, these teachers will experience problems explaining and illustrating the content of their lessons and the pupils will experience problems interpreting the lesson content, resulting in a situation in which the learning process is seriously impaired.

Literacy competences in a school context

Every discipline taught at school uses abstract concepts and specialist terms to describe specific phenomena without referring to specific situations or cases. Besides this, these descriptions will generally be quite precise, and should be understood and interpreted as such by the pupils in the classroom. To be able to do so, pupils will have to possess the necessary meta-cognitive skills (literacy competences) that are typical of linguistic interactions in an educational context. To get an idea of the kind of

competences we are talking about, we take recourse to the meta-cognitive skills found to be involved in expressing meaning and understanding written texts. For the domain of reading, these meta-cognitive skills are conceptualized in the Progress in Reading Literacy Study (PIRLS, Mullis *et al.* 2006: 3):

1. Finding the information explicitly given;
2. Making straightforward inferences;
3. Interpreting and integrating ideas and information;
4. Determining the purpose of the text and adjusting the interpretation of the text accordingly.

Competence 1: Finding the information explicitly given

The first type of competence focuses on the information contained in the content of the lesson. What is the lesson about, and what is being said about it? Pupils should be able to recognize the intended information in the text or in what is being communicated. Questions that can be answered at this level of comprehension are: who does what, where and when? This level of competence is to do with vocabulary and meaning analysis at the sentence level.

Competence 2: Making straightforward inferences

In the second type of competence, pupils not only make use of essential information in a particular part of a text, they can also combine information that is given at different places in a text in order to establish the chronological sequence of events, simple causal relationship between events, or a line of argumentation. In addition, pupils can draw straightforward inferences that allow them to fill in gaps in the line of reasoning. These competences are essential, since they cover all kinds of meaning that are not expressed directly or explicitly in communication.

Competence 3: Interpreting and integrating ideas and information

In the third type of competence, the interpretation process is supplemented with 'extra-textual' information. Pupils interpret the information gathered from a text and integrate it with their own ideas, knowledge and experiences. The resulting interpretation is idiosyncratic since every pupil takes part in the communication process starting from their own domain of experiences (social and cultural background). Important inferences that are made here include the implications of the information for the pupil or the extent to which ideas expressed in the text are consistent with ideas in other texts. Pupils reflect on what is communicated in the light of their own experiential domain (experiences, knowledge, norms and values).

Competence 4: Determining the purpose of the text and adjusting the interpretation of the text accordingly

In the last type of meta-cognitive competence, pupils are able to take a bird's eye view of what is presented to them. The interpretation of the type of text is evaluated in the light of the type of text. In doing so, pupils use their knowledge of linguistic conventions, genres, textual structure, and familiarity with the author's point of view (the source) to arrive at a critical appraisal of the text. On the basis of this kind of competence, pupils can adjust the meaning of the text, or look at it from the right perspective. The above-mentioned types of meta-cognitive competences allow us to describe literacy competences more precisely. We are dealing with procedural knowledge, and thus with necessarily vague boundaries. The order in which these competences are applied may be context-specific (e.g., educational context, persuasive context) or depend on the purpose of the interpretation (e.g., learning for an exam). Thus, if a pupil wants to trace specific information in a text fast, for instance, being familiar with the genre of the text and the specific structure that is characteristic of that genre can be a great help.

Needs analysis among Dutch teachers

In order to explore the presumed effect of literacy competences more closely, in the Netherlands a needs analysis survey (n=169) was conducted among primary and secondary school teachers in the school year 2009/10 (Broeder & Stokmans 2011). Taking into account the school type at which they taught (primary, secondary and upper-secondary school), the opinions of teachers who mainly taught multicultural classes (pupils with Dutch as a second language) were compared with the opinions of those who mainly taught monocultural classes (pupils with Dutch as a first language). In the needs analysis survey, the following literacy competences were distinguished based on the PIRLS study (Mullis, et al., 2004):

- Listening – knowledge of common and uncommon words typical of the discipline;
- Understanding – finding information explicitly given in the text and drawing straightforward inferences;
- Comprehension – interpreting and integrating ideas and information not necessarily given in the text and interpreting the purpose of the text.

Disturbing findings

The general outcome was that all the teachers that took part in the investigation reported severe difficulties with regard to all literacy competences of their pupils in daily teaching practice. However, the problems appeared to be more serious for teachers of multilingual classes than for those teaching predominantly monolingual pupils. The problems turned out to be most noticeable in primary and lower secondary education. In addition, the disturbing findings were

not limited to language courses, as comparable observations were also reported by teachers of the social and natural sciences, and to a lesser extent by those teaching mathematics.

Regarding the presumed effects of literacy competences, we looked at the perceived level and the level required to finish the course successfully.

Perceived literacy levels

With respect to the perceived level, the teachers of linguistically diverse classes reported that their pupils performed below the grade-expected level on all literacy competences. Furthermore, compared to teachers with a larger percentage of monolingual pupils in their classes, they reported a lower overall achievement level on all literacy competences. With regard to these findings, no differences were found between the three school types.

Required literacy levels

The last findings relate to the level required to finish the course successfully. According to teachers of linguistically diverse classes, fewer than 60% of their pupils attained the required level on the literacy competences to complete the course successfully (except for vocabulary). For all literacy competences this percentage was lower across the board in linguistically diverse classes. A detailed account of the results of the needs analysis among Dutch teachers is given in Broeder & Stokmans (2011).

Perspective

Most of the studies that focus on (under) achievement of migrant pupils relate them to general socio-demographic or specific psychographic (such as literacy climate at home) characteristics of pupils (for instance, Au, 1998; de Jong & Leseman, 2001; Stokmans, 2007).

We strongly support to focus on the teachers' perspective by analyzing their

perceptions, their opinions and expectations, since it is the teachers that are responsible for dealing with the diversity in literacy competences and can indicate what competence levels are required.

The Dutch needs analysis study indicates that teachers of linguistically diverse classes report that the literacy competences of their pupils are low and that this has a decidedly negative effect on school outcomes. Surprisingly, these teachers indicated that topics related to linguistically diverse classes were rarely dealt with if at all in the courses they took in pre- and in-service training.

In spite of the need for all European teachers to be qualified in dealing with the particularities of language in heterogeneous learning settings (Roth, et al., 2010), none of the European member states has an integrated way to address these needs. Even in countries with a longer migration tradition and a great many (fragmented) initiatives to tackle the underachievement of migrant pupils, common (main) programmes in teacher pre- and in-service training only very marginally deal with the issue of language, additional languages and academic language.

References

- Aarts, R., Demir, S., & Vallen, T. (2011). *Characteristics of language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme*. *Language Learning* (to appear in 2011).
- Au, K. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30, 297-329.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2011). *Are literacy competences and success rates lower in multicultural classrooms?* The Hague: Stichting lezen.
- Cobb, T. (2006). Constructivism, applied linguistics, and language education. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 85-88). Oxford: Elsevier.
- Fill, C. (2002). *Marketing communication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NJ: Heinemann.

de Jong, O. & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.

McPake, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, S. & Martyniuk, W. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: ECML.

Mullis, V., Kennedy, A., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.

Roth, H-J., Duarte, J., Broeder, P., Stokmans, M.J.W., et al. (2010). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): an instrument for training pre- and in-service teachers and educators* (Report 49.4, download obble from www.eucim-te.eu).

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon. (Stichting Lezen, 8).

Peter Broeder

Dr. (www.broeder.com), is at Tilburg University (the Netherlands) and investigates the plurilingual individual in a multilingual society. The focus is on the role of social media and persuasivity in E-commerce. He developed European Language Portfolios for primary school children/teachers, and for higher education students. Recently he directed with Mia Stokmans the Dutch project group of the EUCIM-TE consortium: European Core Curriculum for teacher Training (www.eucim-te.eu).

Mia Stokmans

Dr. (www.miaStokmans.nl), is associate professor of Marketing and Marketing Research in the cultural domains at Tilburg University (the Netherlands). Her current research topic regards consumer behavior in the arts in which a sociological, economic, and psychological perspective is combined in very different cultural domains (music, theater, museums, film, and reading). Regarding the cultural domain of leisure reading, a current study (in collaboration with Peter Broeder) investigates antecedents of reading frequency between Chinese, South-African and Dutch secondary education pupils.

Smallness everywhere

Hans Weber | Solothurn CH

The Old Greek adjective *mikrós* has got a second life in our modern languages, as a prefixoid, that is a kind of prefix, *micro-*, *mikro-*, conveying the idea of smallness. However, it has got a competitor, the prefixoid *mini-*, whose sound-structure is more expressive. – Together, *micro-* and *mini-* account for well over a thousand neologisms: microwave, micro-climate, microfilm, etc. / minivan, minigolf, minijob, etc. They belong to the fast growing group of words typical of today's international language comprising part of Europe plus the English, Iberian and French speaking worlds. Most of these words are “uniform”: *microcosmos*, *microcosmo*, *microcosme*, *Mikrokosmos*..., while others are translated, but easily recognizable as the ‘same’ word: *mini-jupe* (the word that is said to have started the “mini-craze” about 1965), *mini-skirt*, *minigonna*, *minifalda*.

Micro- and *mini-* are not synonym. *Mini-* is more popular and expanding rapidly, whereas *micro-* is felt to be the opposite of *maxi-* and belongs rather to the scientific and technical vocabulary: *microchip*, *micro-organism*, *micro-finance*. Ask an expert to tell you the difference between *micro-computer* and *mini-computer*. And we can easily imagine a “mini microwave”, a gadget meant for just one cup.

Ma da dove viene il prefissoide *mini-*? Ebbene, deriva dalla parola *minimum*, e non è certamente un caso: la serie di suoni *mini* esprime talmente bene l'idea della piccolezza, che i Turchi l'hanno perfino raddoppiata, *minimini*, “molto piccolo, minuscolo”. *Minimum* è il superlativo che corrisponde al comparativo *minor*, *minus* ed è anch'esso associato al positivo *parvus* “piccolo”.

Minim(e), *minimal* findet sich in manchen Sprachen, wobei *minim* im Deutschen veraltet ist, ausser in der Schweiz.

Minor, *minus* besitzt ein Diminutiv, das es noch kleiner macht, *minusculus* (minuscule, minuscolo, etc.). Ja, es gibt Sprachen, die nicht bloss Substantive verkleinern können, sondern auch Adjektive, Adverbien, ja sogar Verben. – *Minuscule*, *minuscola* substantivé désigne les “petites lettres”, correspondant à *majuscule*, *maiuscola*.

En français le *mi-* de *minor*, *minus* ne s'est conservé que dans des emprunts savants: *mineur*, *minorité*, *minoritaire*, *minorer* “rendre plus petit”, et naturellement dans *diminuer*, *diminutif*. Autrement, l'évolution phonétique l'a fait disparaître: *minor* → *moindre*, *minus* → *moins*. Einige germanische Sprachen aber haben die expressive indoeuropäische Bildung mit *mi-* bewahrt, u.a. althochdeutsch Komparativ *miniro*, Superlativ *minnisto* (heute *der mindeste*), wobei neuhochdeutsch *minder* zufällig an französisch *moindre* erinnert; so begegnen indogermanische Vettern einander nach Jahrtausenden wieder! And English has *minify* “diminish”, formed after *magnify*.

Minute & Cie

Hieher gehört auch die *Minute*, einer der zahlreichen Sprösslinge von latein *minutus*; dieses ist das Partizip Perfekt Passiv von *minuere* “vermindern”. Im 60-er System des Ptolemäus ist “pars minuta prima” der kleinste Teil erster Ordnung einer Grösse und “pars minuta secunda” der kleinste Teil zweiter Ordnung, was *Sekunde* ergeben hat.

Übrigens scheint das römische Volk *minutus* (mit dem expressiven *min-*) in der Bedeutung “klein” dem neutralen *parvus* vorgezogen haben; daher die vielen heutigen Nachkommen. Und auch dieses Adjektiv besitzt ein hübsches Diminutiv, *minutulus*.

In English, which comprises such a large number of Latin words with the original meaning, there exists the adjective *minute* “very small, very precise”.

In late Latin we find the noun *minutia* with the meaning “small particle, dust”. It was borrowed into English, generally used in the plural form *minutia* “very small matters”.

Minutie(s) fut également adopté en français, au 17^e siècle, au sens de “petite chose sans importance”. L’usage moderne souligne l’idée d’“attention accordée aux détails”, idée centrale de l’adjectif dérivé *minutieux* (italien *minuzioso*, allemand *minuziös*).

Le *i* de la première syllabe est parfois devenu *e* en français et en espagnol. C’est ainsi que *minutus* est devenu *menu*, adjectif “très petit”, et nom, à l’origine “liste détaillée des plats composant un repas”. Comme tous les termes de la cuisine française, *menu* est un mot vraiment international. Et tous ces appareils sans lesquels l’homo informaticus ne saurait exister et qui lui proposent un certain nombre d’opérations, ils ne pourraient pas non plus se passer du terme *menu*.

Le diminutif *menuet* est relevé pour la première fois dans *Le Bourgeois gentilhomme* (1671). Il s’agit d’un nouvel emploi, substantivé, de l’adjectif diminutif *menuet*, -ette “fin, mince, délicat”. On dansait cette danse “à pas menus”. (Italien *minuetto*, allemand *Minuett*, anglais *minuet*).

Que vient faire le *menuisier* dans ces parages? Eh bien, ce mot désignait tout d’abord un ouvrier capable d’exécuter les ouvrages les plus délicats, les plus “menus”, en or et en argent. Tout change, mais le menuisier moderne est toujours caractérisé par un travail exact, bien que ce soit maintenant l’*ébéniste* qui exécute le travail délicat.



Georges Badin et Michel Butor, *Labour*, 2001.

Malgré les apparences, le mot *métier* lui aussi appartient à cette famille. Il provient de *menestier*, *mistier* et *mestier*, doublet populaire de *ministère* (voir plus bas).

L’espagnol a *menudo* avec l’évolution normale du *t* latin. Dans sa famille relevons le verbe *menudear* “vendre au détail” (en Amérique latine). Le temps aussi peut se diviser, comme nous l’a déjà montré la *minute* (*el minuto*, emprunt direct au latin, avec le *t* conservé): si les faits se répètent à des intervalles courts, ils arrivent *a menudo* “souvent”.

Enfin la cuisine

Et vous seriez-vous attendus à rencontrer le mot *mince* dans cette famille? Le latin a dérivé le verbe *minut(i)are* de *minutus*, et ce verbe a donné *mincer* en ancien français, mot d’usage culinaire (*émincer* en français moderne) “couper en petits morceaux”. Et de ce verbe on a tiré l’adjectif *mince*, antonyme d’*épais*.

English has adopted that verb *mince* “cut up small”. Who doesn’t know the typical English *mincemeat* or the famous *mince pie*? But this verb is not only used in the kitchen. If you “mince your way”, you walk with quick small steps in a very affected way (cf. the minuet). On the other hand, if you “don’t mince your words”, you utter them so to speak wholesale, without making an effort to express your feelings in polite little bits.

Ma forse preferireste anche voi una buona *minestra* a una *mince pie*? Sì, *minestra*, per i sentieri tortuosi dell’evoluzione, è parente di *minus*. Il latino *minister* è determinato da *magister*, di cui è l’opposto: il più piccolo, *minor*, al più grande, *magis*. Il ruolo del più piccolo è spesso di servire il più grande. Ed è per questo che *ministrare* ha finito per significare “servire”, fra l’altro il pasto a tavola (la *minestra* o il *minestrone*, piatto consueto nei monasteri italiani del Cinquecento, per esempio?). Il verbo *ministrare*, e soprattutto i nomi *ministro*, *ministero* hanno acquisito svariate accezioni nel corso dei secoli, via via dalla Chiesa ai governi. Che i ministri e tutte le *amministrazioni* non dimentichino che in realtà sono dei servitori!

Interkomprehensionsunterricht am Gymnasium

Blockwochen zur Förderung von rezeptiven Kompetenzen in Italienisch als unbekannte romanische Sprache

Giuseppe Manno & Jean-Pierre Jenny | Basel CH

Schon vermehrt hat sich Babylonia mit der Interkomprehensionsdidaktik beschäftigt, zunächst vorgestellt in Theorie und Praxis im Heft 3-4/06 zum Leseverstehen, dann wieder aufgenommen unter Ausweitung auf den Schreibunterricht im Heft 4/2009 und schliesslich im Rahmen der 23 Themenblätter, die im Babylonia FUNDUS vereint sind, unter dem Stichwort "integrierte Didaktik" (komplette Liste im Heft 3/2009). Der hier folgende Beitrag beschreibt und evaluiert einen Schulversuch mit dem Programm EuroComRom in einer spezifisch Schweizerischen Situation: Deutschsprachige Lernende eines Basler Gymnasiums absolvieren ein einwöchiges Lesetraining mit italienischen und spanischen Texten in der Erwartung, dass sie dabei zunehmend lernen, zum "Knacken" der Texte ihre vorhandenen Französischkenntnisse zu mobilisieren. Es ist sicher aufschlussreich, dieses Projekt mit Fallstudien in anderen Sprachkombinationen zu vergleichen, wie sie in den letzten Jahren europaweit durchgeführt wurden. Interessenten seien deshalb auf die Rezensionen zu zwei neueren Bänden der Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik verwiesen (Marcus Bär, 2009 und Peter Doyé/Franz-Joseph Meissner (Hrsg.), 2010), die im Rezensionsteil dieses Heftes besprochen werden.

Einleitung

Die Professur Didaktik der Romanischen Sprachen der Pädagogischen Hochschule der FHNW begleitet und evaluiert das vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt unterstützte Projekt *EuroComRom am Gymnasium Leonhard*. Es wurden drei Blockwochen durchgeführt (1: 20.-24.9.2010, 2: 17.-23.12.2010, 3: 28.2.-4.3.2011), mit einer Gesamtpopulation von 63 SchülerInnen (= SuS) und der Sprachenwahl Italienisch oder Spanisch.

Die Ziele dieser wissenschaftlichen Evaluation bestehen einerseits darin, die rezeptiven Italienisch- bzw. Spanischkompetenzen zu erfassen, um den effektiven Lernzuwachs zu messen. Andererseits geht es darum, die verbesserte Erschließungsfähigkeit bei Sprachen der gleichen Familie und den Einsatz von Lesestrategien zu eruieren.

Es wurden drei Tests mit den SuS durchgeführt: Ein Eintrittstest, ein Austrittstest und ein Nachhaltigkeitstest nach zirka drei Monaten. Ausserdem wurde von den SuS auch ein Fragebogen zur Motivation, zur Sprachenbiografie und zum Verlauf der Blockwoche ausgefüllt, um Vorwissen und Lernzuwachs besser erfassen zu können. Im vorliegenden Beitrag werden wir ausschliesslich über die Ziel-

sprache Italienisch und über den Eintritts- und den Austrittstest berichten, da der Nachhaltigkeitstest noch nicht mit allen Gruppen durchgeführt worden ist.

Was ist EuroComRom?

EuroComRom (=ECR) wurde innerhalb der Interkomprehensionsdidaktik als Beitrag zur Erziehung zur europäischen Mehrsprachigkeit entwickelt. Diese Transversaldidaktik vernetzt die einzel-sprachlichen Didaktiken im Sinne des fächer- und sprachenübergreifenden Lernens miteinander (Strathmann, 2009). Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich in den letzten 15 Jahren zu einem Kernstück der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt (Doyé & Meissner, 2000, Escudé & Janin, 2010). Diese verfolgt das Ziel, aus dem isolierten Sprachenlernen ein mehrsprachiges Repertoire zu entwickeln. Im Gegensatz zu den herkömmlichen Konzeptionen wird auch nach verschiedenen Fertigkeiten systematischer unterschieden. Dies ermöglicht nicht nur eine differenziertere Sichtweise auf den Fremdspracherwerb, sondern je nach Kontext auch eine Schwerpunktsetzung auf eine Fertigkeit (Lesen, Sprechen usw.). Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich einerseits als effizienter Weg zur rezeptiven Mehrsprachigkeit erwiesen (Mahlmeister, 2004). Meissner & Senger (2001) schreiben, dass Lernende nach 15 Stunden Interkomprehensionsunterricht in einer unbekannten Sprache ein Kompetenzniveau im Leseverstehen erreichen können, für die der traditionelle Fremdsprachenunterricht etwa 1 Jahr brauche. Andererseits eignet sich diese Didaktik als wirkungsvolle Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie (Meissner, 2010). Interkomprehensionsdidaktische Ansätze bereichern daher jeden Fremdsprachenunterricht, ohne ihn ersetzen zu wollen. Anders als vorangegangene Programme zur Förderung der Interkomprehensionsdidaktik (*Galatea*,

EuROM4, usw.) ist ECR für deutsche Muttersprachler gedacht und soll die rezeptive Mehrsprachigkeit von Lernenden auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten innerhalb der romanischen Sprachfamilie fördern. Dabei sollte das an der Schule schon länger unterrichtete Französisch die Rolle einer *Brückensprache* für den Einstieg in die ganze Gruppe spielen. Beim Erwerb von nah verwandten Sprachen bringen Lernende meist viel Vorwissen mit. Man kann davon ausgehen, dass allein die Kenntnis einer romanischen Sprache die Möglichkeit eröffnet, nach dem Erwerb einiger essentieller Transferbasen geschriebene Texte in den übrigen romanischen Sprachen verstehen zu können: Der konservative Charakter der romanischen Schriftsysteme ermöglicht interkomprehensives Transferleistungen.

Die Methode arbeitet mit 7 Transferinventaren: Die 7 *Siebe* ermöglichen das Erkennen des internationalen Wortschatzes, des panromanischen Wortschatzes, von phonographischen Entsprechungen in der Sprachfamilie, von orthographischen Entsprechungen und deren Aussprache, von panromanischen morphosyntaktischen Elementen, von panromanischen syntaktischen Strukturen und von Vor- und Nachsilben (*Eurofixe*). Damit die Lernenden die Grammatik im Sinne einer *Hypothesen- oder Spontangrammatik* selbstständig erarbeiten können, werden die Lesetexte durch 4 Lernschritte ergänzt:

1. Textbearbeitung,
2. Kontrolle des Textverständnisses und der entwickelten Hypothesengrammatik,
3. Übersetzungsvergleich zur Überprüfung des Texterschliessens,
4. Verdeutlichung des Lernfortschrittes hinsichtlich der morphosyntaktischen Elemente.

Didaktische Umsetzung

Bei den drei Projektwochen handelt es sich nicht um die erstmalige Anwendung von ECR im nicht universitären

Bereich (Meissner, 1998; Böing, 2004; Bär *et alii*, 2005; Bär, 2009; Reissner, 2010; Meissner, 2010) (Siehe Rezension S. 94–97). Für ein Schweizer Gymnasium kommen zwei Hauptverwendungen in Frage: Ein einmaliger und zeitlich begrenzter Intensivkurs in einer romanischen Fremdsprache, die entweder nicht im curricularen Fächerangebot ist oder die von den jeweiligen SuS nicht belegt wird. Diese Verwendung trifft in unserem Fall zu. Oder man kann einen Einstieg in eine neue Fremdsprache, die im curricularen Fächerangebot ist, über eine Brückensprache gestalten, um eine steilere Progression zu erzielen (Bär *et alii*, 2005).

Bei einer Übertragung von ECR vom universitären Bereich auf die Schulwirklichkeit einer gymnasialen Oberstufe müssen die Inhalte didaktisch so reduziert werden, dass sie in den schulischen Kontext hineinpassen. Zudem erlauben die an Schulen meist bis zum Äussersten gefüllten Stundentafeln es nicht, solche Projekte als Semesterkurs anzubieten. Bei den erforderlichen Anpassungen geht es um Folgendes:

- Reduktion des universitären Zeitgefässes (Semesterkurs) auf eine Projektwoche mit täglich drei Lektionen (15 Lektionen à 45 Minuten).
- Reduktion des ECR-Projektes von der Förderung des Leseverstehens in mehreren romanischen Sprachen auf eine einzige Zielsprache.
- Die in unserem Projekt eingeübten Erschliessungsstrategien thematisieren nicht alle 7 Siebe. Im Wesentlichen geht es um das Erkennen von internationalem und panromanischem Wortschatz und um die Erschliessung unverstandener gebliebener Wörter mithilfe des Kontexts (semantisch-logische Kategorien und grammatikalisch-syntaktische Valenzen). Dadurch wird die Entwicklung von *Erschliessungs- bzw. Lernstrategien* gefördert.

Durchführung: Der Wochenplan

Während der 5 Projektstage arbeiteten die SuS täglich an 2 der vom Programm angebotenen 36 Texte. Insgesamt trainierten sie also ihr Leseverständnis an 10 Texten. Die einstündige Onlinearbeit in der zweiten Lektion wurde in einem Journal dokumentiert, welches bezweckte, die Flüchtigkeit der Arbeit am Bildschirm in ein greifbares Resultat umzuwandeln. Pro Text waren 20 Wörter (mit deutscher Übersetzung) zu erfassen; ferner sollten Regeln der Elementargrammatik an Beispielen dargestellt werden.¹

Da das Textangebot keinerlei Progression verfolgt, durften die Lernenden ab dem 2. Tag wählen, welche beiden Texte sie bearbeiten wollten. Damit kamen auch persönliche Interessen an bestimmten Themen zum Zuge. Die bearbeiteten Texte wurden jeweils ausgedruckt und in das Arbeitsjournal eingeklebt.

Die erste der 3 täglichen Projektstunden diente mit Ausnahme des ersten Tages der Repetition und der Vertiefung der am Vortag erworbenen Kenntnisse und Erschliessungsstrategien. In der dritten Stunde wurden jeweils Fragen der Lernenden beantwortet und das weitere Vorgehen besprochen. Ferner wurde mit Sprachspielen, Liedern u.a. in der Zielsprache versucht, die Motivation aufrecht zu erhalten.

Erste Ergebnisse der ECR-Projektwochen²

Die Population

Die bereinigte Stichprobe beträgt in den Vortests 42 SuS und in den Schlusstests 41 SuS. Aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden 6 SuS mit umfangreichen Vorkenntnissen. Das Durchschnittsalter der bereinigten Stichprobe beträgt 16.7 Jahre, 50% Frauenanteil. 93% geben das Deutsche und/oder das Schweizerdeutsche als starke Sprache an. Von diesen 39 SuS sind 8 zusätzlich zum Deutschen mit einer Zweitsprache aufgewachsen. 7% geben Türkisch, Englisch, Französisch als starke Sprache an.

Die Interkomprehensionsdidaktik hat sich als effizienter Weg zur rezeptiven Mehrsprachigkeit [...] und als wirkungsvolle Förderung von Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie erwiesen. [...] Sie bereichert daher jeden Fremdsprachenunterricht, ohne ihn ersetzen zu wollen.

Die Zielsprache *Italienisch* ist für die SuS im Durchschnitt eine L5. Für 21% ist es die L4, und für 19% die L6, für eine Schülerin gar die L8. Die SuS haben in der Regel mehr als eine *romanische Brückensprache* (1.7) zur Verfügung: 60% der SuS haben zwei, 7% haben drei romanische Brückensprachen in ihrem Sprachenrepertoire; nur eine romanische Brückensprache haben 33% der SuS. Alle SuS haben Vorkenntnisse in Französisch und Englisch, wobei eine überwiegende Mehrheit (88.1%) ihre Englischkenntnisse höher als diejenigen im Französischen einschätzt. Die Auswertungen zeigen, dass Französisch nicht die «präsenteste» Brückensprache im Repertoire unserer Population ist. Dass Lernende mehrheitlich Englisch als Brückensprache einsetzen, ist nicht weiter erstaunlich (Klein S., 2006: 70). Erstens birgt Englisch sehr viele romanische Elemente in sich (Klein & Reissner, 2006), zweitens greifen Lernende beim Erschliessen unbekannter Wörter auf die Sprache zurück, die sie besser zu beherrschen meinen (vgl. Hammarberg, 2001).

Resultate zum Verlauf der Projektwoche

Über alle drei Projektwochen gesehen ergibt sich eine durchschnittliche Zufriedenheit über den Kursverlauf von 3.4 Punkten auf der Likert-Skala (1=positiv, 6=negativ, F4). 54% der SuS sind eher zufrieden mit der Projektwoche. Als grösste Stärke der Methode nennen 49% der SuS Aspekte, welche sich einem weit gefassten Bereich des Inferierens über den Kontext und/oder Brückensprachen zuordnen lassen (F6). 17% der SuS nennen den Aufbau des Programms, die interaktiven Möglichkeiten und Hilfestellungen. 12% der SuS weisen auf das Bewusstwerden von zwischensprachlichen Verbindungen hin.

Die Antworten zu den Schwächen der Methode gestalten sich weniger homogen: 27% der SuS bemängeln die Wiederholung des Ablaufs und/oder die Arbeitsformen der Projektwoche. Von den 17% SuS, welche eine Schwäche bei der Grammatik angeben, ist es bei 3 SuS auf zu wenig und bei 3 SuS auf zu komplexe oder unübersichtliche Grammatik zurückzuführen. Die Morphosyntax und das Funktionieren der Zielsprache werden zusammenfassend dargestellt als Ersatz für die fehlende Lernprogression. 17% betrachten die Anforderungen dieser Methode als hoch. Dieselbe Anzahl SuS kritisiert die Beschränkung auf die schriftliche Rezeption. Diese Beschränkung haben aber nur 37% der SuS als Nachteil empfunden (F19).

68.3% der SuS finden die in den online-Dateien gebotene Hilfestellung (F7) eher bis sehr hilfreich. 51% der SuS (Ø: 3.4) fanden die einführenden Unterrichtsteile nötig (F11) und stimmten der Frage (F12) zu, ob die einführenden Unterrichtsteile ihren Bedürfnissen entsprachen. Schliesslich wird das Verhältnis zwischen E-Learning und Unterrichtsteilen als relativ ausgewogen betrachtet (3.3, F13).

Die wichtigsten *positiven Aspekte* (F17) der dargebotenen online-Texte sind folgende (mindestens 10% der 41 SuS): Verständlichkeit, Erschliessbarkeit und Lerneffekt: 39%, informative, landeskundliche, allgemeinbildende Inhalte: 34%, Textlänge: 27%, Auswahlmöglichkeit und Verfügbarkeit der Texte: 17%, didaktische Hilfestellungen und Übersetzungshilfen: 15%, interessante Texte: 12%. Zu den *negativen Aspekten* (F18) gehören:

uninteressante, merkwürdige Themen und/oder unangepasste Texte: 41%, Schwierigkeitsgrad: 29%, fehlender Aktualitätsbezug: ca. 10%, repetitive Didaktisierung: ca. 10%.

Es ist hinzuzufügen, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte durchschnittlich mit 4.0 (1=leicht) bewertet wurde, wobei 66% der SuS sie «eher schwierig» bis «sehr schwierig» fanden (F16). Tatsächlich erwiesen sich nicht alle Texte als altersgerecht. Die Lernenden haben wenig Interesse daran zu erfahren, wie vor 10 Jahren der Umbau der Mailänder Scala organisiert worden war. Ihr Weltwissen spielt diesbezüglich auch eine nicht unbedeutende Rolle.

Kompetenztests

Wir haben uns für eine Zweiteilung des Kompetenztests ausgehend vom gleichen Text entschieden, weil es einerseits um die Erfassung des allgemeinen Leseverständnisses geht (Klein, H. G., 2006). Andererseits interessiert uns die Fähigkeit der Lernenden, unbekannte Lexeme kontextuell zu erschliessen.

A Leseverständnis: Eintritts- und Austrittstest

Das Leseverständnis wurde mit je 5 Fragen zum Text als *Multiple-choice* (5 mögliche Antworten zu jeder Frage) geprüft. Da für die verwendeten Texte keine offizielle Validierung innerhalb des GER vorhanden ist, haben wir uns auf Kriterien wie Textformat, durchschnittliche Satzlänge, Lexikeinheiten, grammatikalische Kriterien usw. abgestützt, um den Schwierigkeitsgrad bestimmen zu können. Der Text *Il Teatro alla Scala* des Eintrittstests stammt aus ECR: Es handelt sich um den ersten der angebotenen Texte. Er kann als einfach eingestuft werden: Bei einer Textlänge von 106 Wörtern beinhaltet er 66 lexikalische Einheiten (mehrere Namen, 5 Zahlen, 5

Profilwörter). Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 13.25 Wörter. Die Morphosyntax ist für Anfänger zumutbar, wie dies den Verbformen zu entnehmen ist: vor allem Indikativ Präsens und eine Vergangenheitform (*passato remoto* im Passiv). Er enthält einfache Sätze, Hauptsätze und nur einen Finalsatz im Infinitiv.

Das Textverständnis ist zu 79% erfolgreich bewältigt worden (Ø 3.93 von 5 korrekten Items). Die item-spezifischen Erfolgsquoten zeigen den Schwierigkeitsgrad an: LV4 95.2% [=Baujahr des Teatro alla Scala], LV1 (92.9%) [=worum es im Text geht], LV5 (81%) [=Farbe des Innenraums], LV3 (76.2%) [=Baustil des Gebäudes], LV2 (47.6%) [=Rolle des Teatro degli Arcimboldi]. LV1 und LV2 (Globalverständnis) sind mit einem durchschnittlichen Erfolg von 70.2% gelöst worden, wogegen der Erfolg beim Detailverständnis bei 84.1% liegt. Wir waren von der Annahme ausgegangen, dass für Anfänger eher das Globalverständnis erreicht werden könne. Das Detailverständnis wird aber durch die Items LV3 und LV4 deutlich angehoben: Für die Beantwortung von LV4 kann strategisch vorgegangen werden, da 1778 die einzige Jahreszahl im betreffenden Textabschnitt ist. Es kann auf jeden Fall festgehalten werden, dass anfänglich sehr viel Vorwissen für die Beantwortung der Fragen vorhanden ist bzw. genutzt wird.

Der Schwierigkeitsgrad des Austrittstests lag bewusst höher. Der Text *Giorgia, la prima gondoliera della storia* mit Originalbild stammt aus der *Gazzetta dello Sport* (27.06.2010). Bei einer Länge von 159 Wörtern enthält er 114 lexikalische Einheiten (mehrere Namen, 4 Zahlen, 11 Profilwörter). Die durchschnittliche Satzlänge liegt bei 26.5 Wörtern. Nebst dem Indikativ Präsens kommen weitere Zeiten und Verbformen vor (Futur, Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt, Infinitiv). Die koordinierten, Relativ- und oppositiven Sätze enthalten ausserdem Appositionen und Einschübe in Klammern.

Die durchschnittliche Erfolgsquote liegt hier bei 61% (41 SuS): LV6 100% [Wer ist Giorgia?], LV8 97.6% [Giorgias Alter], LV10 73.2% [Bedeutung von 126 *aspiranti*], LV9 29.3% [Giorgia und die Schule], LV7 4.9% [Giorgia hat es geschafft dank...]. Gesamthaft ist die Erfolgsquote tiefer als im Eintrittstest. Das Globalverständnis beträgt 52.4%, wobei LV6 + LV7 von der Schwierigkeit her an den Extremen liegen. Die 3 anderen Items erreichen durchschnittlich 66.7%. Das Detailverständnis ist folglich um 17% gesunken. Dieser Durchschnitt wird durch das Item LV9 stark reduziert: Die Antwortoption (b) «Sie wird eine eigene Schule eröffnen» erweist sich als erfolgreicher Distraktor (19x), zumal offensichtlich frz. *fréquenter* nicht geläufig ist.

Schliesslich liefert die Selbsteinschätzung der SuS zum Lernzuwachs in der Projektwoche einen indirekten Hinweis über den höheren Schwierigkeitsgrad des Austrittstests (F5). Es ergibt sich eine durchschnittliche Bewertung von 2.91 (1=klein, 6=gross), wobei 58% der SuS die Mittelwerte 3 und 4 vergeben: Trotz den tieferen Erfolgsquoten hat bei den meisten SuS ein eindeutiger Lernzuwachs stattgefunden.

B. Erschliessen italienischer Lexeme

Im Teil B geht es um das Erschliessen italienischer Lexeme. Es wird dabei unterschieden zwischen a) «bereits bekannt», d.h. die SuS (er)kennen das Item auf Anhieb, und b) «erfolgreiche Erschliessungsversuche». Die Differenz zwischen der Phase a) und b) sollte darüber Auskunft geben, wie gut die Fähigkeit ist, unbekannte Lexeme kontextuell oder über einen interlingualen Vergleich zu erschliessen: Der *Gesamterfolg* entspricht der Summe von «bereits bekannten» und «erfolgreich erschlossenen» Wörtern.³ Es sei noch erwähnt, dass diese Aufteilung in ein in zwei Phasen gegliedertes Erschliessen nicht immer von den Lernenden eingehalten wurde.

| | Bereits bekannt [=Spalte a] | Erfolgszuwachs [=Spalte b] | Gesamterfolg |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------|
| Ø allgemein | 78.7% (N=33.1) | 5.5% | 84.2% |
| Ø Internationalismen | 71.7% (N=30.1) | 2.6% | 74.3% |
| Ø panromanischer Wortschatz | 85.7% (N=36) | 8.4% | 94.1% |

Tabelle 1: Eintrittstest pw1-3, N=42

Im Vortest haben die Lernenden im Durchschnitt 78.7% (a) - 84.2% (b) der 10 Items korrekt erschlossen. Die durchschnittliche Erfolgsrate bei den *Internationalismen* (*teatro, piazza, facciata, stile, gennaio*) liegt bei 71.7% - 74.3%. *facciata* (50%) und *gennaio* (40.5%) liegen deutlich unter dem Durchschnitt wegen der grossen graphematischen Abweichung gegenüber dem geläufigeren Schriftbild. Der *panromanische* Wortschatz (*mondo, offre, famoso, visitare, magnifico*) weist höhere Erfolgsraten als der internationale Wortschatz auf (85.7% - 94.1%), wobei *offre/offrire* (90.5%) eigentlich –mit einer abweichenden Semantik– auch im Deutschen bekannt ist (*offerieren*).

| | Bereits bekannt [=Spalte a] | Erfolgszuwachs [=Spalte b] | Gesamterfolg |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------|
| Ø allgemein | 36.1% (N=14.8) | 14.9% | 51.0% |
| Ø Internationalismen | 59.0% (N=24.2) | 19.5% | 78.6% |
| Ø panromanischer Wortschatz | 27.5% (N=11.3) | 12.8% | 40.3% |
| Ø Profilwörter | 3.7% (N=1.5) | 8.5% | 12.2% |

Tabelle 2: Schlusstest (pw1-3, N=41)

schwierig erscheint, allgemeingültige Aussagen über die Profilwörter zu machen, überrascht es kaum, dass diese mehr Mühe bereiten als die anderen Kategorien.

Zusammenfassend stellt man fest, dass die Bereitschaft, unbekannte Wörter kontextuell zu erschliessen im Schlusstest deutlich zunimmt (absolute Zahlen: von 32 auf 109) und dass dementsprechend die Erfolgsquote der Erschliessungsversuche am Schluss der Woche markant höher liegt (+5.5%; +14.9%). Diese grosse Differenz kann man grösstenteils auf die dank der Sensibilisierung gestiegene Erschliessungskompetenz der SuS zurückführen. Gleichzeitig darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Möglichkeit, Wörter kontextuell zu erschliessen, im Eintrittstest geringer war, da die bereits bekannten Wörter dort deutlich zahlreicher (78.7%) als im

Schlusstest (36.1%) waren. In der Tat wird dieser Unterschied etwas relativiert, wenn man die erfolgreichen Versuche prozentual betrachtet: Eintritt 71.8% (23 von 32); Austritt 55.9% (61 von 109).

Schlusswort

Eine Woche (15 Lektionen) kann keine Wunder bewirken. Zur Sicherung lernstrategischer Ergebnisse empfiehlt es sich daher, die verwendeten Erschliessungsstrategien auch in anderen Sprachfächern zu thematisieren. Damit dürfte das didaktische Potenzial der Projekte nicht nur im Beitrag zur rezeptiven Mehrsprachigkeit und zur *language awareness*, sondern auch in der Entwicklung sprachensübergreifender Lernstrategien

Im Schlusstest haben wir durchschnittlich 36.1%–51% korrekt identifizierte Items. Ohne Profilwörter wäre die Erfolgsquote deutlich höher ausgefallen (50%–67.6%). Der internationale Wortschatz (*storica, esame, trasportare, garantisce, tradizione*) wird zu 59%–78.6% erfolgreich erschlossen. Man stellt einen deutlichen Zuwachs von der Etappe a auf b fest, vielleicht weil hier die graphematische Abweichung am Wortanfang (*storica* +24.4%, *esame* +34.1%) durch die Kontextualisierung und/oder die Brückensprachen mehrheitlich wettgemacht wird. Die zwei panromanischen Items werden mit durchschnittlich 27.5%–40.3% Erfolg identifiziert, jedoch sehr unterschiedlich: *novità* 70.7%, *secoli* 9.8%. Im Gegensatz zu *novità* (+20.7%) beträgt der Zuwachs bei *secoli* nur etwa 5%, dies entweder wegen der grossen graphematischen Abweichung gegenüber frz. *siècle*, oder weil die SuS auch das französische Wort nicht verstehen würden.

Obwohl in beiden Texten Profilwörter vorkommen, wurden sie nur im Austrittstest überprüft, um den Eintrittstest nicht zu schwer zu gestalten. Profilwörter sind Wörter, die weder von einer romanischen Ausgangssprache noch vom internationalen Wortschatz her erschliessbar sind oder deren Bedeutung sich so stark verändert hat, dass der Bezug auf das etymologisch verwandte Wort nicht mehr zur Erschliessung hilft (vgl. ECR). Der Profilwortschatz im Austrittstest wurde durchschnittlich mit 3.7%–12.2% Erfolg bewältigt, wobei beträchtliche Unterschiede zwischen *ce l'ha fatta* (35.4%), *sconvolge* (0%–1.2%) und *traguardo* (0%) bestehen. Obwohl es



Segni e lettere magiche di Kipling.

liegen. 57% der SuS glauben in der Tat, dass sich die gemachte Lernerfahrung auch auf die anderen Sprachfächer auswirken wird (F22). Die Auswertung des Nachhaltigkeits-tests sollte uns weitere wertvolle Erkenntnisse diesbezüglich liefern.

Wir sind schliesslich der Ansicht, dass solch zeitlich begrenzte Intensivkurse der Begegnung mit einer weiteren schweizerischen Landessprache dienen sollten. Mit anderen Worten: So wie beim *Curriculum minimo*, das Lernenden zwischen 11-13 Jahren minimale kommunikative Kompetenzen vermittelt und ihnen die italienische Sprache und Kultur näher bringt (Bernasconi *et alii*, 2009), sollten interkomprehensionsdidaktische Kurse für alle SuS, die sonst während ihrer Schulzeit nie mit Italienisch in Berührung kämen, zum festen Bestandteil des Wahlangebots auf Gymnasialstufe werden. Das institutionelle Gefäss der Blockwoche würde sich dazu bestens eignen. Diese Angebote müssten natürlich den Bedürfnissen und Kompetenzen des Zielpublikums entsprechen. Die Resultate und Erkenntnisse unseres Projektes liefern erste Hinweise in dieser Hinsicht.

Anmerkungen

¹ 1. Tag: Morphologie von Nomen und Adjektiv (Zahl, Geschlecht, Artikel). 2. Tag: Konjugation der regelmässigen Verben. Ab dem 3. Tag Grammatikthemen frei wählbar.

² An dieser Stelle sei Irene Fröhlicher für die Auswertung der vorliegenden Daten herzlich gedankt.

³ Bewertungspraxis: eine korrekte Antwort in Spalte a oder b gibt 1 Punkt. Wenn die Kognate erkannt, aber die falsche Wortkategorie (z.B. Substantiv anstatt Adjektiv) angegeben wird, zählt die Antwort 0,5 Punkt.

Literatur

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Bär, M. *et alii* (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110/4, 84-93.

Bernasconi, L. *et alii* (2009). Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano. *Bulletin VALS/ASLA* 3-4, 103-117.

Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht. *französisch heute* 34 (1), 18-31.

Escudé, P., Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 30-64). Clevedon: Multilingual Matters.

Klein, H. G. (2006). EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen. *Babylonia* 3-4/06, Leseverstehen in der Fremdsprache, 57-61.

Klein, H. G., Reissner, C. (2006). *Basismodul Englisch - Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag.

Klein, H./Stegmann, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

Klein, S. (2006). Lesen im schulischen Mehrsprachigkeitsunterricht. *Babylonia* 3-4/06, 68-71.

Mahlmeister, S. (2004). Empirische Untersuchung zum Erfolg eines EurocomKurses. In Klein H.G./Runke, D. (Hg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 155-163). Aachen: Shaker.

Meissner, F.-J. (1998). Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (Hg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (217-237). Tübingen: Narr.

Meissner, F.-J. (2010). Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Spracherlebnis, Lernerautonomisierung. In Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Hg.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 193-224). Tübingen: Narr.

Meissner, F.-J. & Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. In Meissner, F.-J., Reinfried, M. (Hg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit* (pp. 21-51). Tübingen: Narr.

Reissner, C. (2010). Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze. In Doyé, P., Meissner, F.-J. (Hg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 97-106). Tübingen: Narr.

Strathmann, J. (2009). E-Learning und Interkomprehension für (künftige) Fremdsprachenlehrende. Empirische Ergebnisse aus einem Mehrsprachigkeitsseminar. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 3,1, 31-47.

Giuseppe Manno

Linguist und Didaktiker, ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihrer Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist auch Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Pragmatik, die Textlinguistik, die Soziolinguistik und die Varietätenlinguistik.

Jean-Pierre Jenny

unterrichtet Italienisch und Deutsch am Gymnasium Leonhard in Basel; er ist Dozent der Fachdidaktik Italienisch für das Höhere Lehramt an der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Albanisch nützt uns nichts – eine romanische Sprache sollte man sprechen!?

Wahrnehmung persönlicher mehrsprachiger Ressourcen von Jugendlichen im schulischen Alltag einer Sekundarklasse

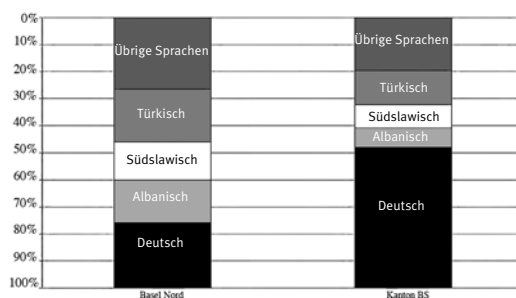
Eva Hungerbühler | Rheinfelden CH

L'articolo presenta i risultati di una ricerca empirica di carattere qualitativo condotta con sei giovani plurilingui a livello di secondario I. L'obiettivo dell'inchiesta riguardava l'identificazione della percezione da parte dei giovani delle proprie risorse plurilingui e delle possibilità di utilizzarle nel contesto scolastico. I risultati mostrano che i tre giovani che hanno una lingua romanza come prima lingua, la percepiscono positivamente, soprattutto nell'insegnamento bilingue e grazie alle molteplici occasione di transfer lessicale. Per contro, i tre giovani di origine albanese faticano a vedere l'utilizzabilità della loro lingua e, anzi, percepiscono un divario insormontabile tra questa e le lingue della scuola. Dal punto di vista lessicale la loro percezione soggettiva è comprensibile, ma quello lessicale è solo uno dei transfer possibili. Ecco perché, l'esercitazione e l'introduzione di altri livelli di transfer potrebbe essere una possibilità per permettere ai giovani di fare esperienze positive circa il valore della loro lingua prima sia a scuola che nella vita quotidiana.

Einleitung

Mehrsprachigkeit in der Schule ist ein aktuelles Thema und im schulischen Alltag omnipräsent. Sie ist Realität, wie die sprachliche Diversität der Schülerinnen und Schüler in vielen Schulen zeigt. Diese Vielfalt soll beispielhaft mit der sprachlichen Zusammensetzung der Basler Schülerschaft (Kleinbasel und Kanton Basel-Stadt) veranschaulicht werden.

Tab. 1: Sprachliche Vielfalt in den Primar- und Orientierungsschulen 2008 (Basler Schulblatt 1/ auf die neue Zeile mit 2010; S.7)



Knapp über 50 % der Schülerschaft des Kantons Basel-Stadt haben als Erstsprache die Regional- und Schulsprache Deutsch. In den verschiedenen

Quartieren variiert diese Zusammensetzung wie am Beispiel Kleinbasels (Basel Nord) verdeutlicht wird. In Kleinbasel hat über 75% der Schülerschaft eine andere Erstsprache als Deutsch und wächst folglich mehrsprachig auf.

Forschungsergebnisse zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe ein entscheidender Faktor für den Erfolg im schweizerischen Bildungssystem ist. Besonders schwer haben es Jugendliche, die sowohl wegen ihrer ethnolinguistischen Zugehörigkeit als auch aufgrund ihrer sozialen Schicht benachteiligt sind (Caprez-Krompæk, 2007). Paradoerweise zeigen andere Forschungsergebnisse (Lüdi, 2010), dass mehrsprachige Kinder statistisch gesehen kreativer, intelligenter, kommunikativ flexibler und sozial kompetenter sind. Dennoch ist es bis zum heutigen Tag den Schulen nicht gelungen, dieses Potential der Schülerschaft zu aktivieren und voll auszuschöpfen.

Der folgende Artikel beschreibt die Wahrnehmung der mehrsprachigen Ressourcen und deren Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Alltag von sechs Jugendlichen im Alter von 12 bis 13 Jahren mit unterschiedlichen Erstsprachen. Die individuellen Wahrnehmungen ermöglichen Wege aufzuzeigen, wie die Herkunftssprachen der Lernenden im Unterricht als Ressourcen genutzt werden können.

Untersuchungsgruppe

Die empirische Forschung wurde in einer zweiten Klasse der Orientierungsschule Thomas Platter in Kleinbasel (Basel Nord) durchgeführt. Bei der Klasse handelt es sich um eine Integrationsklasse, die Neuankömmlinge in der Schweiz mit Migrationshintergrund aufnimmt. Von 21 Lernenden hat ein einziger Jugendlicher die Erstsprache Schweizerdeutsch. Zusätzlich sind 13 weitere Sprachen in der Schulklasse vertreten. Speziell an dieser Klasse ist,

dass im Rahmen eines Pilotprojektes (von A. Thommen und L. Bezzola) der Geographie- und Naturlehrunterricht bilingual auf Deutsch und Französisch gehalten wird. Die Vorkenntnisse der Lernenden in Französisch basieren zu Beginn des Projektes auf einem Jahr zu vier Wochenlektionen Französisch als Fremdsprachenunterricht.

Die Untersuchungsgruppe umfasst drei Lernende mit albanischer Erstsprache. Diese Sprachgruppe ist mit sechs Jugendlichen die grösste in der Schulklasse. Die Jugendlichen legten Wert auf die Tatsache, dass sie alle die gleiche Sprache sprächen, aber dass es sich dabei um verschiedene Varietäten handle, da sie aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Mazedonien, Albanien, Kosovo) sowie auch Regionen stammen. Die Unterschiede der Varietäten vergleichen die Lernenden mit denjenigen zwischen dem Standarddeutsch und dem Schweizerdeutschen. So sei eine Verständigung untereinander möglich, doch müssten Anpassungen gemacht und Verständigungsprobleme in Kauf genommen werden.

Die andern drei untersuchten Jugendlichen haben eine romanische Erstsprache. Da es für die Untersuchung nicht genügend Lernende mit derselben romanischen Erstsprache gab, wurde je ein Lernender mit italienischer, portugiesischer und spanischer Erstsprache untersucht.

Methodisches Konzept

Für die Datenerfassung wurde ein Methodenmix gewählt, um die Wahrnehmungen und Vorstellungen der individuellen mehrsprachigen Ressourcen der sechs Jugendlichen möglichst vollständig zu erfassen.

In der tabellarischen Übersicht werden die verschiedenen Methoden kurz skizziert:

| Methoden | Beschreibung |
|---|--|
| Sprachportrait / Sprachen der Umwelt | Alle Jugendlichen zeichneten einen Umriss von sich und beschrifteten die Körperteile mit den verschiedenen Sprachen ihres Sprachrepertoires. Zusätzlich stellten sie ihren Sprachgebrauch in ihrem Umfeld (unter anderem Familie, Schule, Freunde) schematisch dar. |
| Interview | Aufgrund des Sprachportraits und der Graphik „Sprachen der Umwelt“ wurde mit jedem Jugendlichen ein Gespräch geführt. Diesem Gespräch liegen 8 Schlüsselfragen zugrunde, die beim möglichen Abbruch des Gesprächs eingesetzt werden konnten. Die Zeitdauer der sechs Interviews variiert zwischen 13 und 27 Minuten. |
| Diskussion auf Französisch (Fremdsprache) mit anschliessender Reflexion auf Deutsch | Alle Jugendlichen führten mit einer Lehrperson, die über sehr gute Französischkenntnisse verfügte, eine fünfminütige Diskussion über ein Thema des Geographie- und Naturlehrunterrichts. Das Ziel dieser experimentellen Methode war die Aufnahme einer längeren, unvorbereiteten Sprachproduktion in der Fremdsprache. Darauf folgte eine gemeinsame Reflexionsphase, in der die vorangehende Diskussion gemeinsam angehört und besprochen wurde. |
| Sprachprofil | Dieses Profil dient zur schriftlichen Erfassung der Mehrsprachigkeit der Probanden sowie der gesamten Klasse. Neben biographischen Daten (Geburtsdatum, Geburtsort, Aufenthalt in der Schweiz, Beginn des Erwerbprozesses der einzelnen Sprachen) wurde auch eine Selbsteinschätzung zu den sprachlichen Kompetenzen in allen Sprachen in den 5 Teilbereichen gemäss dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (mit Hilfe des ESP) mit den Prädikaten keine, wenige, gute oder sehr gute Kenntnisse abgefragt. |
| Fragebogen zur Mehrsprachigkeit | Der kurze Fragebogen erfasste die Vorstellungen der Jugendlichen zum Thema Mehrsprachigkeit. Neben der persönlichen Definition einer mehrsprachigen Person wurde nach Vor- und Nachteilen mehrsprachiger Individuen gegenüber einsprachigen gefragt. |
| Unterrichtsbeobachtungen | Während zwei Monaten wurden nicht standardisierte, offene Beobachtungen durchgeführt. Die Unterrichtssequenzen wurden digital aufgezeichnet und teilweise transkribiert. |
| Gespräch mit den Lehrpersonen | Während diesen zwei Monaten führte E. Hungerbühler viele spontane Gespräche mit den Lehrpersonen. Am Ende der Untersuchung führten die Klassenlehrer L. Bezzola, eine weitere Lehrerin A. Lauer und E. Hungerbühler ein gemeinsames Gespräch, bei dem gezielt noch offene Fragen diskutiert wurden. |

* Alle Beobachtungen und Gespräche sind digital aufgezeichnet und transkribiert.

Aufgrund dieser Daten wird zuerst der alltägliche Sprachgebrauch der mehrsprachigen Jugendlichen vorgestellt. Diese Erkenntnisse helfen für das tiefere Verständnis der unterschiedlichen Wahrnehmungen der individuellen mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Alltag, die danach vorgestellt und diskutiert werden.

Der mehrheitlich einsprachige Sprachgebrauch mehrsprachiger Jugendlicher

Die sechs Jugendlichen sind alle mindestens dreisprachig (Herkunftssprache/Erstsprache; Deutsch mit den Variationen Hoch- und Schweizerdeutsch und Französisch). Trotz ihrer individuellen Mehrsprachigkeit gibt es in ihrem Alltag kaum Situationen, in denen sie ihr gesamtes Sprachrepertoire aktiv nutzen können, da ihr Umfeld sprachlich stark fragmentiert ist. Der Hauptgrund dieser Fragmentierung ist die nicht kongruenten Sprachrepertoire der beteiligten Gesprächspartner und -partnerinnen. In den wenigen Gesprächskonstellationen (Vater-Kind; Geschwister untereinander), in denen ein gemeinsames Sprachrepertoire vorhanden wäre,

Die starke Fixierung auf den lexikalischen Transfer verhindert, dass Jugendliche mit entferntverwandten Erstsprachen den Nutzen und die vorhandenen Vorteile ihrer mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Alltag erleben.

dominiere gemäss den Aussagen der Jugendlichen trotzdem meist eine Sprache. Die Sprachwahl hänge in solchen Situationen von den Gesprächsthemen ab, da zum Beispiel der Wortschatz stark asymmetrisch vorhanden sei.

Geschwister, die den Grossteil ihrer Schulzeit in der Schweiz absolviert haben, würden vorzugsweise die Zweit- und Schulsprache, in diesem Fall Deutsch, als Kommunikationssprache verwenden. Diese Sprachwahl verlaufe aber nicht konfliktfrei, könne sie doch den Ausschluss gewisser Familienmitglieder (meist Mutter und jüngere Geschwister) bedeuten. Das Problem des Ausschliessens anderer durch die Sprachwahl spielt ebenfalls im Freundeskreis und in der Schule eine wichtige Rolle und verhindert oft den mehrsprachigen Modus, in dem die Sprachen frei gewählt werden könnten. So erklärt eine spanisch sprechende Jugendliche, dass sie es sehr schätze, wenn die Lehrperson ihre Erstsprache im Unterricht zum Beispiel durch Übersetzungen von einzelnen Wörtern mit einbeziehe. Sie könne sich aber ein Gespräch auf Spanisch mit derselben Lehrperson während des Unterrichts nicht vorstellen, denn dies fände sie unangebracht. Solche Aussagen spiegeln die Schwierigkeit der Beurteilung wider, ob der Sprachgebrauch der Jugendlichen ihre Ein- und Vorstellungen oder ob die Ein- und Vorstellungen der Jugendlichen ihren Sprachgebrauch beeinflussen.

Einstellungen und Vorstellungen der Jugendlichen zur Mehrsprachigkeit

Die Vor- und Einstellungen gelten als Schlüsselkomponenten, die den Sprachlernprozess, das Lerninteresse und den Sprachgebrauch stark beeinflussen. Für die Unterscheidung der Vor- und Einstellungen ist entscheidend, dass grundsätzlich der Inhalt derselbe ist, aber sich der essentielle Unterschied auf den wissenschaftlichen Ursprung und die Perspektive bezieht. Während die Einstellungsforschung den Fokus auf das Individuum legt, wird bei der Vorstellungsforschung der Schwerpunkt auf das soziale Wissen gelegt. Obwohl theoretisch die beiden Konstrukte klare Unterschiede aufweisen, ist in der Empirie diese Trennung unscharf. Daher wird in diesem Artikel der Begriff Vorstellungen verwendet, der zugleich die individuelle wie auch soziale Perspektive beinhaltet.

Individuelle Mehrsprachigkeit als Vorteil

Alle sechs Jugendlichen sehen Vorteile in der individuellen Mehrsprachigkeit. Folgende Vorteile wurden jeweils von einem oder zwei Jugendlichen erwähnt

| |
|--|
| Mehrere Sprachen beherrschen (1) |
| Grössere Kommunikationsmöglichkeiten (1) |
| Interessiertere und intelligenter Menschen (1) |
| Verkehr (1) |
| Schule (1) |
| Lexikalischer Sprachvergleich, der zu einem besseren Verständnis führt (2) |
| Reisen (2) |

Die Frage nach den Vor- und Nachteilen der individuellen Mehrsprachigkeit wurde zusätzlich der restlichen Klasse (n=13) gestellt. Dabei nannte niemand einen Nachteil der individuellen Mehrsprachigkeit. Als Vorteile wurde neben den gesteigerten Kommunikationsmöglichkeiten (sieben Mal), die Möglichkeit des lexikalischen Sprachvergleichs als Erleichterung des Erwerbs neuer Sprachen und des Verständnisses (vier Mal) erwähnt. Dieser Vorteil hänge aber vom Sprachrepertoire ab. Als Beispiel für geeignete Sprachen erwähnten alle Jugendlichen die romanischen Sprachen, die aufgrund ihrer Verwandtschaft Vergleiche ermöglichten. Ein Jugendlicher erklärt das folgendermassen: „weil wenn man zum Beispiel Spanisch kann und Französisch dann kann man Wörter vergleichen, das sind Romanische Sprachen.“ Bei Nachfrage erwähnte dieser albanisch sprechende Jugendliche, dass es auch in Albanisch, Türkisch, Kroatisch und Serbisch ähnliche Wörter gebe. Diese Sprachfamilie beschreibt er wie folgt: „das isch Balkan eifach“ (Interview S2 T109). Was die Jugendlichen hier beschreiben, wird in der Literatur unter anderem mit den Begriffen interlingualer Transfer, zwischensprachliche Interaktion oder auf Englisch *cross-linguistic influences* beschrieben. Ein wichtiger Faktor für diesen lexikalischen Transfer ist die subjektiv wahrgenommene Gleichheit oder Unterschiedlichkeit der Sprachen. Während eine Lernende mit der Erstsprache Albanisch die Verwandtschaft von Deutsch und Französisch mit den vorhandenen Parallelwörtern wie Kompost/*composte* begründete, wurde von den drei romanischsprachigen Erstsprachlern diese Verwandtschaft nicht erwähnt oder sogar verneint. Hier zeigt sich die Relativität der wahrgenommenen Nähe und Distanz der verschiedenen Sprachen, die den interlingualen Transfer entscheidend beeinflusst, deutlich.

Die drei Romanischsprachigen erzählten alle vom Nutzen ihrer jeweiligen Erstsprache für den Französisch- und den bilingualen Geographie- und Naturlehreunterricht. Dabei wenden sie systematisch

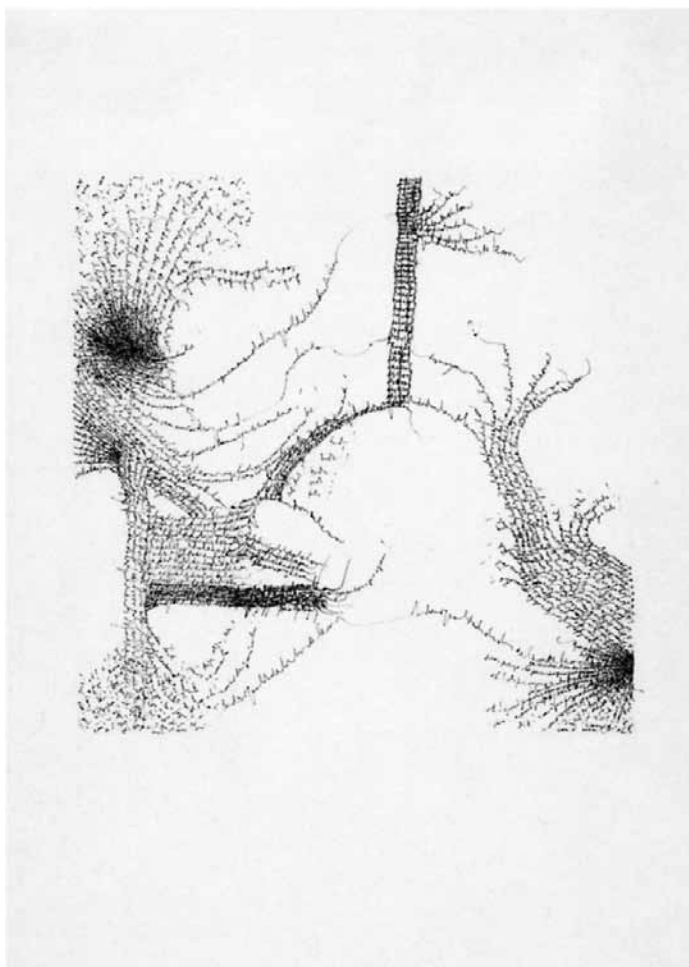
für die Rezeption ihre Erstsprache als Brückensprache an. So beschreibt ein Schüler die Entschlüsselung der Wortbedeutung eines französischen Wortes mit Hilfe seiner Erstsprache Italienisch folgendermassen: „*Also ich lies mol dure (Text), wenn ich paar Wörter ned verstoh denn überleg ich erscht obs uf Italiänisch genau s'gliche isch, wenn nid, denn lueg ich im Lexikon, Dixonnaire obs het [...] Ich merk ussert wenn es Wort uf Französisch glich bedütet wie uf Italiänisch oder fascht die erschi drei Buechstabe glich sind, jo denne denk ich scho dass es richtig isch.*“ Im 1. Teil erklärt der Schüler den Umgang mit unbekannten Wörtern, dass er diese mit dem Italienischen vergleiche. Im 2. Teil beschreibt er sein Kontrollverfahren: Wenn es exakt dasselbe Wort sei oder zumin-

dest die Anfänge der Wörter sowohl auf Italienisch wie auf Französisch übereinstimmen würden, sei das für ihn die Bestätigung. Bei Zweifel nimmt er ein Wörterbuch zu Hilfe. Bezogen auf die Produktion sprechen zwar die drei Jugendlichen von einem positiven Einfluss ihrer Erstsprache, doch nur der bereits oben erwähnte Schüler konnte explizit und systematisch Beispiele für getätigte Transferleistungen benennen. Er müsse nur die Endungen anschauen und anpassen, um einen lexikalischen Sprachtransfer von seiner Erstsprache Italienisch zum Französischen zu vollziehen wie bei *grande / grand* oder *tirare / tirer*. Dies zeigt: Den drei romanischsprachigen Jugendlichen ist der Nutzen ihrer Erstsprache ersichtlich, und die Anwendungsmöglichkeiten in den schulischen Alltag besonders im bilingualen Unterricht sind für sie gegeben.

Anders sieht es bei den albanisch sprechenden Jugendlichen aus. Gemäss ihrer Aussagen bringe ihnen die Erstsprache im schulischen Alltag, ausser bei speziell konzipierten Aufgaben ihrer Klassenlehrperson nichts. Ein Jugendlicher begründet diese Tatsache mit der Distanz zwischen den Schulsprachen Deutsch/Französisch und Albanisch. Es gebe nur wenige gleiche Wörter, die Grammatik sei ebenfalls unterschiedlich, und das albanische Alphabet habe mehr Buchstaben. Pragmatisch fasst er zusammen, dass seine Erstsprache ihm bis jetzt nicht geholfen habe, aber diese ihm vielleicht später helfen würde. Bei den von den Lehrpersonen speziell konzipierten Aufgaben, handelt es sich um Wortschatzübungen im Fach Geographie- und Naturlehre. Eine solche Aufgabe war das Beschriften des menschlichen Skelettes auf Deutsch, Französisch und in der Erstsprache. Ein albanisch sprechendes Mädchen erklärt, dass ihre Erstsprache für solche Aufgaben wichtig sei, sie aber ansonsten keine Verwendung für Albanisch in der Schule habe. So stellt sich die Frage, wie Jugendliche mit nichtromanischer Erstsprache nicht nur die konstruierte Wichtigkeit sondern die Notwendigkeit der Anwendung der eigenen Erstsprache während des regulären schulischen Unterrichts erleben können.

Verschiedene Ansätze, um die unterschiedlichen Erstsprachen in der Schule zu fördern

Eine Möglichkeit ist, dass die linguistische Dimension im Unterricht miteinbezogen wird, wie beim Beispiel der Beschriftung des menschlichen Skeletts in verschiedenen Sprachen. Diese Form wird jedoch nur sporadisch im Schulalltag eingesetzt, denn die Lehrperson ist einem ausgefüllten Lehrplan verpflichtet und steht häufig bereits unter Zeitdruck. Weiter fühlen sich einige Lehr-



Ana Hatherly, *Differenza dei giorni, Reinvenzione della lettura*, 1973.

personen bei einer solchen Aufgabe überfordert, da sie die Wörter in den unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden nicht kennen. Zusätzlich stellt sich die Frage der Nützlichkeit dieser Aufträge für die Lernenden. Vorteilhaft ist, dass die Lernenden aktiv ihre Erstsprache im Unterricht brauchen können, was zumindest bei unserer Untersuchungsgruppe auf positive Resonanz stösst und die Erstsprachen aufwertet. Ein grosser Nachteil ist, dass der vermittelte Wortschatz sehr fachspezifisch ist und im Alltag der Jugendlichen kaum zur Anwendung kommt. Dies birgt die Gefahr, dass mit viel Zeitaufwand Gelerntes wieder vergessen wird.

Die starke Fixierung auf den lexikalischen Transfer verhindert, dass Jugendliche mit entferntverwandten Erstsprachen den Nutzen und die vorhandenen Vorteile ihrer mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Alltag erleben. Dies, da der lexikalische Transfer neben der subjektiv empfundenen auch eine objektive Nähe zwischen den Sprachen erfordert. Neben dieser linguistischen Dimension, die den Transfer des deklarativen Wissens fördert, gibt es aber auch Transferebenen, die den Fokus einerseits auf das prozedurale Wissen und andererseits auf die metalinguistische Dimension legen. Dies bedingt eine Erweiterung des Transferbegriffs.

Weitere Transferebenen, die die Anwendung bereits vorhandenen Wissens auf neue Situationen ermöglichen

Die Schulung und Einführung weiterer möglicher Transferebenen wäre eine Möglichkeit, den Jugendlichen den Wert ihrer jeweiligen Erstsprache sowohl im schulischen als auch im ausserschulischen Bereich erfahren zu lassen. Für den schulischen Alltag eignet sich die Zusammenstellung der NW EDK (Wokusch, 2008) besonders, die neben dem

Transfer von sprachlichen Eigenschaften und Strukturen weitere fünf Ebenen definiert. Vier sollen an dieser Stelle erwähnt werden, die sich direkt auf die Lernenden beziehen:

- **Transfer von prozeduralem Wissen:** Übertragung bereits erlernter Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben.
- **Transfer von Methodenkompetenzen:** Übertragung bereits erlernter Lern- und Arbeitsmethoden wie zum Beispiel des strategischen Umgangs mit neuen Texten und Schreibaufträgen oder des Umgangs mit dem Wörterbuch.
- **Transfer von Haltungen, Einstellungen und Motivationen**
- **Transfer von metakognitiven Strategien und Elementen:** Der Begriff Metakognition bezeichnet die Kognition zweiter Ordnung, folglich das Wissen über das Wissen. In der pädagogischen Psychologie werden zusätzlich die Möglichkeiten der Kontrolle der Steuerung der eigenen kognitiven Prozesse verstanden. Auf die Linguistik übertragen, beinhaltet die metalinguistische Dimension das Wissen und die Möglichkeit der Steuerung des Spracherwerbs- und Anwendungsprozesses. Bei diesem Transfer geht es zum Beispiel um die Übertragung von Lernstrategien und der Planung von Lernaktivitäten.

Die Erweiterung des Transferbegriffs ermöglicht es den Lernenden, ihre jeweilige Erstsprache als Ressource im schulischen Alltag zu erleben und zu nutzen. Die Erstsprachen erhalten durch sinnstiftende Anwendungen Wert und Platz im Unterricht. Zusätzlich profitiert die Schule vom vorhandenen Vorwissen der Lernenden, indem bereits präsentenes Wissen auf neue Situationen übertragen wird, was den Lernprozess ökonomisiert.

Welche Methoden sich für die Vermittlung dieser unterschiedlichen Transferebenen am besten eignen muss Gegenstand weiterer Forschung sein.

Anmerkung

¹ Übersetzung: „Also ich lese es (den Text) ein Mal durch, wenn ich Wörter nicht verstehe, überlege ich zuerst ob es auf Italienisch genau das Gleiche gibt, wenn nicht, dann schaue ich im Lexikon, Wörterbuch nach.

Ich merke es ob die Bedeutung des Wortes auf Französisch und Italienisch das Gleiche ist oder wenn die ersten drei Buchstaben fast gleich sind, ja dann denk ich dass es richtig sei.“

Danksagung

Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Lüdi für die Betreuung der Masterarbeit, auf deren Resultate der Artikel basiert und bei Ch. Le Pape Racine für die Hilfe beim Editieren der Masterarbeit und dieses Artikels.

Bibliographie

Caprez-Krompæk, E. (2007). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *Terra cognita* 10, 72–75.

Lüdi, G. (2010). Fremdsprachen oder Kopfrechen? *Babylonia* 3, 2.

Hungerbühler, E. (2010). Nähe und Distanz. Wahrnehmung persönlicher mehrsprachiger Ressourcen und deren Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Alltag. Empirische Unterrichtsforschung an Jugendlichen mit albanischer und romanischer Erstsprache. Masterarbeit der Universität Basel. Betreut durch Prof. Dr. G. Lüdi und Prof. Dr. A. Bertschi-Kaufmann (unveröffentlicht).

Signer, H.G. (2010). Die Schule hält die Stadt zusammen. *Basler Schulblatt* 1, 7–8.

Wokusch, S. (2008). Bericht zum Symposium Mehrsprachigkeitsdidaktik – Didactique intégrée des langues der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK.

Eva Christina Hungerbühler

Ist Primarlehrperson an der Sprachheilschule (GSR) in Bottmingen und Absolventin des trinationalen Masters „Mehrsprachigkeit“ der Universität Basel.

Plurilinguisme par déconnexion: pratiques linguistiques et normes à l'école tanzanienne

Mussa Julius Lulandala | Genève CH / Tanzania

The majority of secondary school pupils in Tanzania are multilingual, speaking at least three languages which include: ethnic community language (there are currently more than 120 of them), (Ki)swahili, the national and first official language and, at varying levels of competency, English which is accorded the status of second official language. A very small number of pupils have access to French, since the language is taught only in a few schools as an optional subject. In public primary schools, pupils are generally bilingual, speaking their ethnic community language and (Ki)swahili. Due to their bilingual/multilingual knowledge, they are expected to activate each of the languages in their repertoire according to the situation of communication and to its level of formality as well as to the purpose of communication, the participants and their various characteristics, identity factors, etc. However, in certain institutional settings, the activation of the language repertoire is determined by the norms established by the schools. This paper is intended to: firstly, describe the formation of the bi/multilingual repertoire of Tanzanian primary and secondary school pupils and the nature of their language practices outside of school settings; secondly, indicate how the language practices are modified by the school and, thirdly, explain the ideological and/or pedagogical origins of the linguistic norms set by schools. The conclusion will attempt to explain the impact of the linguistic norms on the perception that the pupils have about the different languages in contact.

Introduction générale

La majorité des élèves du secondaire en Tanzanie sont plurilingues parlant au moins une langue de communauté ethnique (LCE)¹, le swahili – langue nationale et première langue officielle – et l'anglais, deuxième langue officielle. Seulement une petite minorité des élèves a l'occasion d'apprendre le français, car son enseignement n'est proposé que dans quelques écoles. Dans les écoles primaires publiques, les élèves sont généralement bilingues parlant au moins une LCE et le swahili. Le système éducatif tanzanien est donc caractérisé par le bilinguisme, avec le swahili comme langue de scolarisation au cycle primaire² et l'anglais comme moyen d'instruction au secondaire et aux niveaux supérieurs.

Selon Moore (2006), les individus bi/plurilingues ont le choix d'activer chacune des langues constitutives de leur répertoire en fonction de la situation de communication et son degré de formalité, les interlocuteurs, les intentions de communication et les

différentes configurations identitaires. Cependant, dans certains contextes scolaires, les choix sont déterminés par les normes établies par les institutions. Ainsi, Heller (1996) rapporte un cas de normes unilingues dans les écoles minoritaires francophones pour défendre l'identité de la communauté francophone au Canada. En Tanzanie, les normes linguistiques sont établies tant sur des bases identitaires que pédagogiques. Le présent travail vise à atteindre trois objectifs:

- décrire le répertoire bi/plurilingue des élèves tanzaniens dans sa constitution et sa construction et les pratiques linguistiques extrascolaires des élèves
- montrer comment les pratiques linguistiques des élèves sont modifiées par les normes imposées
- expliquer les bases idéologiques et pédagogiques de ces normes et leur impact sur les représentations que les élèves se font des différentes langues qu'ils rencontrent.

Il faut encore préciser que ce travail concerne uniquement la Tanzanie continentale³ où nous avons mené des études dans le cadre d'une thèse de doctorat.

La situation linguistique en milieu extrascolaire tanzanien

La Tanzanie est un pays multilingue et multiculturel se composant de plus de 120 langues de communautés ethniques. Avant la croissance des relations commerciales avec le Moyen-Orient au 18^e siècle, les contacts entre les différentes communautés à l'intérieur du pays étaient limités. Dès lors, le swahili a graduellement créé des liens intercommunautaires pour devenir langue officielle et langue nationale à l'aube de l'indépendance.

A l'heure actuelle, son utilisation s'est presque généralisée avec plus de 95% des locuteurs («natifs» et «non natifs» confondus), bien qu'il ne soit pas la

première langue pour la grande majorité de la population. La plupart des enfants, notamment dans les milieux ruraux, naissent dans des familles parlant une LCE et souvent grandissent avec des pairs partageant la même langue. Même si les occasions de contact avec le swahili deviennent de plus en plus nombreuses, aussi chez les habitants des milieux ruraux, le véritable apprentissage débute à l'école primaire et parfois même à la maternelle. Par contre, les enfants des milieux urbains grandissent souvent dans des familles qui utilisent uniquement le swahili ou le swahili à côté d'une LCE. Notre étude démontre qu'il existe entretemps un nombre statistiquement non-significatif mais en perpétuelle croissance de familles urbaines qui se servent des deux langues pour la communication intrafamiliale. Cette tendance a aussi été mise en évidence par les entretiens avec les élèves habitant à Dar es Salaam, la capitale commerciale du pays.

133 E *mostly mostly in our family. we speak kiswahili but when my daddy is around and my brothers . we speak English because they like speaking English and I like speaking English .. so my sisters and my mother hate speaking English but I like speaking English .. so when my brothers are around . I speak English with them and my daddy when is around I speak English*

Comme déjà indiqué, le swahili est la langue de scolarisation dans les écoles primaires publiques où elle est également enseignée comme branche spécifique à raison de sept cours hebdomadaires de 35 à 40 minutes. Parallèlement commence l'apprentissage de l'anglais avec six heures hebdomadaires afin de préparer les élèves à l'instruction en anglais dès l'école secondaire. Cependant, il s'avère qu'ils ne possèdent qu'un niveau élémentaire en anglais et éprouvent beaucoup de difficultés à suivre l'enseignement dans cette langue. Conscient de cette situation, le Ministère de l'Éducation et de la Culture a voulu introduire en 1995 l'anglais au primaire dès la première année, mais cette mesure n'a pas atteint le but escompté, puisque le problème se situe avant tout au niveau des compétences des enseignants qui sont mal préparés pour cette tâche.

Des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires: la construction des normes.

Bien que la construction bi/plurilingue des élèves tanzaniens s'effectue tant dans les contextes extrascolaires que scolaires, l'acquisition de l'anglais est uniquement scolaire ce qui crée un grand écart entre les enfants de différentes provenances. Parmi ceux qui habitent dans les milieux ruraux, les langues des communautés ethniques sont les plus par-

lées dans leurs familles et dans les interactions extrafamiliales, mais les alternances codiques impliquant le swahili et les LCEs sont aussi fortement présentes. Chez les jeunes, les alternances entre swahili et anglais caractérisent la communication extrascolaire dans les milieux urbains, à l'opposé des milieux ruraux. Mais pour tous, le passage à l'école implique des pratiques plus contraignantes selon des normes assez rigides.

Au primaire, les enfants font face à des exigences linguistiques élevées, car ils sont obligés de n'utiliser que le swahili, la langue nationale. Les élèves qui sont surpris en train de parler une LCE sont punis, car les LCEs sont considérées comme de «petites langues». Ceci se traduit entre autres par leur dénomination en swahili de «kilugha»: le préfixe «ki-» a un sens diminutif et est ici employé pour dévaloriser les LCEs. Beaucoup d'élèves auront entendu pendant leur journée scolaire l'ordre «Uisiongee kilugha» qui veut dire «ne parle pas une petite langue». Ils sont ainsi exposés à des images positives et négatives sur les valeurs des langues. Ces répressions linguistiques omniprésentes dans les écoles primaires en milieux ruraux sont largement documentées par Lwaitama et Rubagumya (1990) et, pour les écoles secondaires, font l'objet de nos observations dans le cadre d'un travail de terrain. Nous y avons été interpellés par les panneaux suivants.



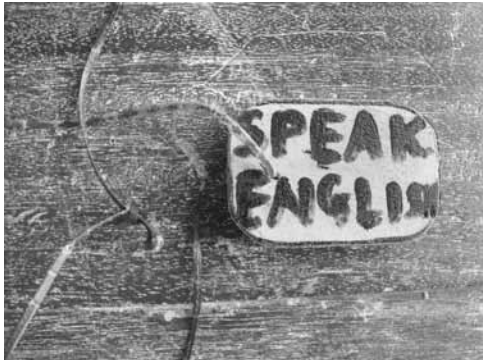
SPEAK ENGLISH (message plutôt neutre qui semble ne pas exclure l'utilisation d'une autre langue)



SPEAK ENGLISH ONLY (interdiction plus stricte excluant l'utilisation de toute autre langue)



TO ALL STUDENTS, NO ENGLISH NO SERVICE (interdiction totale rendant impossible l'accès aux services administratifs sans utiliser la «bonne langue»)



SORTE DE COLLIER
OU DISQUE EN BOIS
QUE PORTE L'ÉLÈVE
SURPRI EN TRAIN DE
PARLER LE SWAHILI
(moyen d'identifier ou
d'«interpeller» un «criminel
linguistique»)

Ces messages nous mènent aux constats que:

- l'anglais comme langue de scolarisation constitue également la norme pour la communication pendant et en dehors des cours;
- la langue de communication est plus importante que la communication elle-même car, dans certains cas, les élèves sont privés d'accès aux services administratifs s'ils ne peuvent pas s'exprimer dans la bonne langue;
- la norme monolingue imposée dans une communauté scolaire plurilingue ne reflète pas les pratiques réelles des individus.

Nous avons pourtant vu que ces interdictions ne sont pas partout respectées de la même manière et que les élèves et les enseignants peuvent utiliser le swahili sans aucune répression même devant l'affichage «Speak English» ou «Speak English only». Nous pensons que ce sont des cas isolés où l'ensemble de partenaires de l'école acceptent de facto l'échec de la norme linguistique imposée, tandis que dans d'autres écoles, les règles sont appliquées presque à la lettre et leur non-observation entraîne des sanctions sévères.

Néanmoins, les élèves ont aussi recours aux pratiques clandestines pour communiquer en swahili en absence de l'enseignant:

110 E eeh... unafundishwa darasani na kuzungunza kiingereza mwalimu akiwepo ila mwalimu akishatoka . unaendelea na lugha yako.

TR eeh .. on apprend en anglais pendant le cours et en présence de l'enseignant mais quand l'enseignant quitte la salle on se remet à parler sa langue.

De cette manière, les élèves expriment clairement leur volonté de choisir librement leur répertoire langagier.

Origines des normes linguistiques

La naissance de la norme linguistique en faveur du swahili remonte aux années succédant l'indépendance du pays. Ce fut le résultat d'une approche nationaliste à la construction sociale, culturelle, économique et linguistique d'une jeune nation après de longues années sous les dominations successives par l'Allemagne et la Grande Bretagne. Si, d'un côté, le maintien de la langue de l'ancien colonisateur pouvait éviter d'éventuels conflits par le choix d'une LCE, la diversité linguistique présentait, d'autre part, une menace potentielle à l'unité nationale.

La Tanzanie devenue indépendante adhérait à des idéologies très nationalistes qui furent encore accentuées par une politique socialiste visant la restauration socioculturelle et économique par une décolonisation totale.

L'idée que le swahili n'avait aucune affiliation à une communauté ethnique à cause de l'influence du lexique arabe facilitait encore son choix comme langue nationale, un choix qui paraissait naturel et incontestable. Le swahili a donc connu une ascension rapide comme langue véhiculaire servant à la fois l'identité culturelle et nationale et le contact entre différents pays africains où il est également parlé comme p.ex. au Kenya et au Congo. Dans le système éducatif, le swahili devient langue de scolarisation dans tout le cycle primaire. Dans l'administration centrale et régionale il est réservé à l'oral alors que l'anglais assure la communication écrite. Ainsi les LCEs connaissent une grande marginalisation au nom de la promotion de la langue nationale qui s'appuyait avant tout sur l'école et les médias. Ce fut le début des normes linguistiques à l'école primaire, tandis que les LCEs apparaissaient de plus en plus comme une menace à l'unité nationale. Par contre, l'anglais a maintenu sa fonction de langue de scolarisation au cycle secondaire et son importance fut encore affirmée suite à l'ouverture à l'économie du marché, vers les années 90.

La maîtrise de l'anglais a constitué un souci non seulement du gouvernement mais également des enseignants, des parents et des élèves. Et bien que tous les partenaires s'accordent à dire qu'on parvient à maîtriser une langue en la pratiquant, ces élèves sont très mal préparés pour suivre l'enseignement en anglais au secondaire. Le swahili est alors considéré comme obstacle qu'il faut combattre par des normes précises pour les pratiques linguistiques des élèves. Cette tendance fut encore renforcée par la popularité des méthodes directes consistant à éviter tout recours à une autre langue que la langue cible.

De ce fait, le bi/plurilinguisme est mal vécu par les élèves tant au primaire qu'au secondaire. Le swahili et l'anglais ne sont pas hospitaliers aux autres langues. Au primaire, la norme est fondée sur des facteurs identitaires alors qu'au secondaire, ce sont des raisons pédagogiques qui prévalent. Dans cette situation, le français a encore moins de place; nous avons tout de même observé comment le bi/plurilinguisme se pratique dans une classe de français langue étrangère. Les enseignants qui maîtrisent suffisamment bien le français évitent le recours aux autres langues, mais permettent aux élèves de poser des questions en swahili ou en anglais. D'autres – moins fluides en français – laissent aux élèves le choix de la langue à utiliser. Comme le français n'a

aucune fonction officielle dans le pays, son apprentissage n'est pas réglé au niveau administratif et dépend de la décision et des compétences des enseignants.

Conclusion

L'établissement des normes linguistiques et l'application des différentes méthodes répressives pourraient paraître comme moyens à encourager ou même à forcer les apprenants à acquérir la langue de l'identité nationale et/ou la langue de scolarisation. Pourtant, ceci entraîne aussi des conséquences très négatives: les pratiques répressives privent l'enfant non seulement de son droit à la parole, mais aussi de l'accès aux savoirs et aux savoir-faire tant dans la langue à acquérir que dans les matières enseignées. De ce fait, un élève qui ne peut pas prendre la parole parce qu'il n'est pas capable de s'exprimer dans la langue imposée est réduit à une position passive et manque de moyens pour construire ses savoirs.

En plus, nous savons depuis Vysotski que la première langue de l'enfant joue un rôle capital dans le développement de sa pensée, puisque c'est la langue de son premier contact avec l'univers familial, social et physique qui lui permet de s'approprier symboliquement le monde matériel et social. Marginaliser cette langue signifie alors la marginalisation de la culture et des savoirs sociaux acquis auparavant. Car l'enfant va remettre en question non seulement la langue interdite par l'école mais aussi les savoirs qu'elle véhicule. Et sur un plan plus général, la construction des représentations négatives vis-à-vis de certaines langues présente une menace potentielle à la vitalité de ces dernières. C'est le cas des LCEs en Tanzanie où les parents souvent ne veulent pas les transmettre à leurs enfants, parce qu'ils les considèrent comme inutiles.

Finalement, la langue de scolarisation constitue un outil fondamental dans le développement sociocognitif des apprenants. Nous avons déjà indiqué que le swahili, langue de scolarisation au niveau primaire, devient à son tour objet de marginalisation et d'interdiction au niveau secondaire. Par conséquent, les savoirs acquis à l'école primaire ne sont plus activés pour l'éducation secondaire. Pour résumer: la situation sociolinguistique tanzanienne est caractérisée par un bi/plurilinguisme par déconnexion qui veut que la langue déjà apprise – le swahili – doit faire place à la langue en acquisition, l'anglais. En réalité, cette déconnexion ne concerne pas seulement les langues, mais l'éducation dans son ensemble. Elle est le résultat direct de la non-reconnaissance des atouts que présente le plurilinguisme pour l'apprentissage d'autres langues sans répression ni châtement en se servant des connaissances antérieures comme ressource.

Notes

¹ Langue de Communauté Ethnique (désormais LCE) pour désigner une langue utilisée par un groupe social partageant la même identité socioculturelle voire géographique et se reconnaît ou est reconnu par les autres groupes en tant que tel.

² Le cycle primaire correspond à sept ans de scolarisation débutant à l'âge de six ou sept ans.

³ La Tanzanie est une République unie qui s'étend sur le continent africain et le Zanzibar; ce dernier a son propre gouvernement reconnu à l'intérieur de la République.

Bibliographie référencée

Education and Training Policy (1995). The Adult Education Press, Dar es Salaam.

Heller, M. (1996). L'école et la construction de la norme. In Perdue, C. (dir.), *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. Le bilinguisme*. Paris: Association ENRAGES.

Lwaitama, A. and Rubagumya, C.M. (1990). The place of English in Tanzanian education system: the political and economical dimensions to the current and alternative language policy options. *Journal of Linguistics and Language Education, Vol. 4* (4-18). Dar es Salaam: DUP.

Mhina, G.A. (1976). *Language Planning in Tanzania: Focus on Kiswahili*. Paris: UNESCO.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école. Langues et Apprentissage des Langues*. Paris: Didier.

Neke, S. M. (2003). *English in Tanzania: An Anatomy of Hegemony* (thèse de doctorat non publiée), Gent University, Germany.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.

Mussa Julius Lulandala

prépare actuellement une thèse de doctorat en Français Langue Etrangère à l'Université de Genève. Avant sa formation actuelle, il a travaillé comme enseignant de français et d'anglais dans les écoles secondaires tanzaniennes et, après ses études de master (FLE) en France, il a été engagé par l'Université de Dar Es-Salaam en Tanzanie pour travailler au Département des Langues Etrangères et de Linguistique. Il s'intéresse plus particulièrement aux recherches dans les domaines de la didactique de langues étrangères et du plurilinguisme ainsi que la sociolinguistique. La thèse de doctorat qui est en cours de préparation porte sur les compétences bi-plurilingues et stratégies de communication en classe de FLE et s'inscrit dans le contexte plurilingue des écoles secondaires tanzaniennes.

L'apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère

Vers un rééquilibrage entre le savoir et le savoir-faire?

Romain Racine | Colmar F

Jean-Charles Schenker | Paris F

Der pragmatische Ansatz hat seit zehn Jahren das explizite Wörterlernen fast gänzlich aus dem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene verdrängt – in der Annahme, daß im bedarfs- und handlungsorientierten Sprachgebrauch der Wortschatz ohne Zutun miterworben wird. Dieser Artikel zeigt die Grenzen dieser Auffassung auf und unterstreicht, auch anhand von Ergebnissen aus den kognitiven Wissenschaften, daß das aktive Worterkennen und das systematische Erstellen von Wortverbindungen (im *und* außerhalb des Kontextes) der unverzichtbare Ausgangs- und Endpunkt für das Erarbeiten von strukturierten, vielschichtigen Sprachkenntnissen darstellen, welche wiederum entscheidend zur sicheren und präzisen Sprachanwendung im ausgedehnten kulturellen Umfeld beitragen.

Depuis le lancement, en 2001, du *Cadre européen commun de référence* (CECR), ancrant ses principes en matière d'acquisition des langues étrangères dans une démarche exclusivement tournée vers l'actionnel, il se (re)pose la question du rapport au langage et, plus particulièrement, du rapport à l'apprentissage du vocabulaire.

Même s'il est vrai qu'en Europe, les langues et les pratiques culturelles des différentes communautés linguistiques sont relativement proches les unes des autres (par contraste, par exemple, aux langues-cultures de l'Extrême-Orient), il n'empêche que les différences entre elles, en matière de conception du monde et de culture éducative, restent très importantes, plus qu'il n'y paraît à première vue. C'est la raison pour laquelle Jean-Michel Robert, maître de conférences à l'université d'Amiens¹, dans une interview accordée au *Français dans le Monde*, remet en cause le monopole d'une seule méthode d'enseignement et défend le concept de stratégies d'apprentissage différenciées:

«Dans les centres de didactique, on a servi aux étudiants le plat unique: approche communicative et, aujourd'hui, approche actionnelle. Les jeunes enseignants n'ont connu que ça et se sont trouvés fort désorientés devant des étudiants chinois rétifs à cette méthode [...]. Par ailleurs, leur formation était trop centrée sur la pédagogie et pas assez sur la langue, ce qui les laissait démunis devant certains publics, comme le public slave, qui demandent de passer par la conceptualisation grammaticale.»²

A cette demande précise, il faudrait ajouter celle, plus générale, de l'apprentissage systématique du vocabulaire. La problématique nous est donc révélée sous forme de paradoxe: l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas assez centré sur la langue!

Si la grammaire a gardé un certain poids, même dans l'approche actionnelle (du fait de son rôle de créatrice d'automatismes dans les séquences discursives et fonctionnelles), il n'en est pas de même du vocabulaire, jugé importun dans la course vers les objectifs, il faut dire, essentiellement pragmatiques. En effet, on constate, si l'on prend le temps d'analyser les nouvelles méthodes pour adultes utilisées en cours de français langue étrangère (par exemple, *Rond point 3*, première méthode actionnelle), que le travail sur le vocabulaire a, de fait, disparu de l'enseignement au profit de stratégies globales, à l'intérieur desquelles les mots ne jouent plus qu'un rôle implicite, et donc mineur. Ce nouveau courant méthodologique (soutenu, sans doute, par les intérêts politico-économiques qui s'empressent de rapprocher les peuples européens) nous semble cependant soulever le problème, majeur, de la qualité de l'apprentissage, qui, selon nous, se compose de deux facteurs essentiels et indissociables: les savoirs et les savoir-faire. La tendance actuelle de considérer exclusivement ces derniers au détriment des premiers risque non seulement de tasser les niveaux de connaissances et d'expression mais encore, qui pis est, de mettre en péril la diversité culturelle de l'Europe en alignant tout le monde sur un même schéma d'apprentissage, celui édicté par le CECR (et nul besoin de faire référence à Claude Lévi-Strauss pour savoir que les schèmes profonds forment l'essentiel de nos particularités culturelles).

Il semble, en effet, que la prépondérance des objectifs pragmatiques, due à l'obligation de résultats immédiats, ait provoqué, dans le domaine des langues

étrangères, un mimétisme de plus en plus marqué des processus d'acquisition en langue maternelle, c'est-à-dire que l'on part du principe que même les langues étrangères s'acquièrent de manière «naturelle» et, en majeure partie, de manière implicite, ce que l'on nomme également immersion linguistique. Ce qui pour les enfants et les adolescents, à un moment donné et dans certaines conditions bien définies³, peut constituer une source de motivation importante⁴, se révèle très souvent inadapté à l'apprentissage de certains adultes qui, eux, ne peuvent se passer de l'explicite afin de distinguer nettement, et à tout moment, le «dire» du «faire». N'est-ce pas du devoir de l'apprentissage de permettre à l'apprenant, par une réflexion guidée et approfondie sur les catégories langagières et culturelles – laquelle implique d'ailleurs la mise à distance de tous ses actes –, de maîtriser le monde qui l'entoure?

Cette prépondérance du sens global à visée pratique au détriment des significations plus partielles semble conditionnée par un phénomène cognitif, nommé «effet Stroop», qui consiste en ce que l'adulte (plus précisément son cerveau) tend, avec la promptitude d'un réflexe, à accéder au sens global du message afin d'être «opérationnel» dans l'immédiat⁵. Tout naturellement, il ne s'arrêtera jamais aux phénomènes langagiers et culturels, dirigé automatiquement vers ce qu'il croit être le problème central du message. Pour les natifs, ce passage ultrarapide (en millisecondes) des étapes de compréhension, dont certaines ont déjà été parcourues durant l'enfance, constitue, à l'âge adulte, un gain de temps important, tandis que pour les non natifs, cette célérité signifie, en général, «brûler des étapes», avec comme résultat un niveau de langue souvent médiocre et, de surcroît, guère perfectible. Cet état de fait est corroboré par les résultats fournis

par les sciences cognitives qui nous rappellent, sans ambages, l'importance déterminante du facteur «temps» dans la compréhension du langage. Selon ces résultats, il faut absolument «un compromis entre la vitesse et l'exactitude» (Le Ny, 2005, 351), sinon la qualité de la compréhension (et puis de la production) n'est plus garantie. Autrement dit, si l'on veut atteindre un bon niveau de compétences langagières, il faut veiller à ne pas procéder trop rapidement à la mise en place des savoir-faire mais de laisser suffisamment de temps aux savoirs de se constituer et de s'organiser, afin que toutes les informations stockées atteignent un haut degré de structuration (culturelle).

Et quel rôle détient le vocabulaire dans ce contexte? On peut y répondre en un mot: le premier. Pourquoi? Parce que «les mots, forme et signification conjointes, constituent la fraction la plus importante de ce qui sert à la construction du sens» (*ibid.*, 121). Après avoir, dans le menu, analysé, sur des locuteurs natifs, le processus cognitif qui retrace le cheminement depuis la première perception à la construction finale du sens, Jean-François Le Ny arrive à en isoler deux grandes étapes, indispensables, qu'il serait néfaste de confondre: 1. l'identification du mot en tant que forme (décomposable en perception + reconnaissance de la forme du mot, alors attribuable à une unité lexicale pré-existante dans la mémoire lexicale du locuteur), et 2. l'activation de la signification (parfois, en présence d'un mot ambigu, décomposable en désambiguïsation + activation de l'acception correcte). Il insiste sur le fait que «ce stade hypothétique, si court, franchi normalement de façon si automatique, est néanmoins un plan de séparation très important entre les processus cognitifs à fonction perceptive, et les processus cognitifs à fonction interprétative, ceux qui constituent la compréhension proprement dite» (*op. cit.*, 1989, 83). Autrement dit, le locuteur natif s'appuie sur des connaissances pré-existantes, acquises durant son existence, si bien qu'il réussit à franchir la première étape en un temps record, à peine mesurable en millisecondes (sans pour autant

la supprimer!). En revanche, et c'est là la spécificité de notre problème, il en est tout autrement de l'apprenant d'une langue étrangère: n'ayant pas de connaissances pré-existantes des unités lexicales, il lui faut un temps plus ou moins long pour parcourir cette première étape. Il est par conséquent nécessaire que l'apprenant, au moins une fois au cours de l'apprentissage, perçoive, «visualise», identifie explicitement, et séparément du contexte sémantique donné, les mots dont il a besoin pour la construction du sens (dans ce cas, il n'est évidemment plus question d'acquisition naturelle). Ainsi, si l'enseignement ne tient pas compte de cette première étape «formelle», mais indispensable, en omettant de suspendre, du moins momentanément, le réflexe de la course au sens évoqué ci-dessus, la compréhension et la production de l'apprenant resteront à jamais trop globales et trop approximatives pour être considérées comme vecteurs d'un sens hautement structuré et détentrices de représentations culturelles significatives. Et – faut-il le préciser? – plus le sens est différencié, plus l'influence des catégories culturelles, lors de sa construction, a été grande.

De par cette double structure, formelle et sémantique, le mot confirme sa position de principal acteur dans la construction et l'expression du sens: avec son côté matériel, le mot s'insère dans la linéarité discursive d'un étroit réseau d'interconnexions formelles que l'on a l'habitude de nommer la morphosyntaxe. Par sa présence «virtuelle», à travers des réseaux latéraux et transversaux de significations et d'associations, il assure le renvoi permanent de chaque énoncé, afin de vérifier sa pertinence, à un ensemble culturel environnant. L'inverse est tout aussi vrai, ce qui, sans doute, est plus décisif dans l'apprentissage d'une langue étrangère: les données culturelles sont représentées, se matérialisent dans la langue par les mots. Ainsi, le fait que les mots soient à la fois le point de départ de la découverte de la culture et le point

d'arrivée de celle-ci dans la langue leur confère une place de choix dans la compréhension des langues-cultures. Robert Galisson le résume ainsi: «le lexique est le vecteur principal des valeurs culturelles propres à chaque langue. A ce titre, il constitue un moyen précieux d'intégration de la culture à la langue» (1991, 157). Cette double orientation du mot, que l'on pourrait s'amuser à appeler «morphosémantique», a donc l'immense avantage de réunir en lui les éléments qui semblent, *a priori*, séparés: l'occurrence et le concept, les significations partielles et le sens global, le discursif et le culturel. Elle permet à l'apprenant non seulement «d'observer du construit, du déjà-là, de travailler sur du réel (visible et/ou audible)» mais encore de «construire, [de] faire de l'introspection, [de] travailler «à l'intérieur de sa tête»» (Galisson, *ibid.*, 166). Il est évident que la condensation de tous ces aspects donne aux mots une multidimensionnalité insoupçonnée.

Or, dans l'enseignement des langues étrangères, c'est justement cette multidimensionnalité des mots qui fait tout l'intérêt d'un travail guidé et approfondi sur le vocabulaire. Concrètement, Jean-Claude Rolland, linguiste et chargé d'études au CIEP de Sèvres pendant quatorze ans, conseille aux professeurs de faire créer des inventaires lexicaux qui exploitent systématiquement les différents champs d'application du lexique. La tâche semble ardue mais le linguiste nous rassure en confirmant qu'«il est bien rare que les mots d'un texte ne puissent être regroupés, associés, à partir des quatre critères morphologique, syntaxique, sémantique ou thématique, ce dernier ayant la priorité» (2005). Ceci revient à dire que le travail du vocabulaire s'effectue sur trois niveaux et selon quatre critères (ce qui exclut d'emblée toute stérilité de la démarche): le niveau paradigmatique (en regroupant les corrélés sémantiques de chaque mot), le niveau syntagmatique (en associant les co-occurents du mot et en déterminant sa fonction dans la proposition) et le cadre de référence (en l'inscrivant dans une thématique plus large et en repérant les connotations culturelles). Prenons comme exemple le mot «éclair au chocolat» en suivant les quatre critères:

1. sa morphologie, ou forme: mot composé (éclair et chocolat, reliés par la préposition à), catégorie des noms, dérivations (éclairer, éclairage, éclairé), origine (ressemblance lointaine avec le trait de la foudre, ou est-il si bon qu'on le mange à toute vitesse?);
2. ses corrélés sémantiques: éclair au café, mille-feuille, religieuse (pâtisserie) en concurrence avec croissant, pain au chocolat (viennoiserie);



Pierre Alechinsky, Hors texte, 2001.

3. ses co-occurents: manger, acheter, boulangerie-pâtisserie, ce qui permet de déterminer en même temps sa fonction grammaticale dans la phrase, à savoir l'objet direct la plupart du temps;
4. ses connotations culturelles (ce que Robert Galisson appelle la «charge culturelle partagée»): gourmandise, bonne table, anti-régime, déjeuner du dimanche, repas en famille, ce qui renvoie à la thématique de la gastronomie, pourvue de beaucoup d'indices culturels bien spécifiques (p. ex. les rapports sociaux, ou le rapport au corps). Ainsi, l'apprenant non seulement mémorise le mot «éclair au chocolat», en l'identifiant et en le catégorisant, grâce aux réseaux et distinctions multiples qui se sont construits autour de lui, mais l'inscrit également dans un ensemble de représentations qui sont nécessaires au moment de son emploi dans un contexte particulier.

Cette méthode de création d'inventaires lexicaux est avantageuse dans la mesure où elle permet d'aborder tout ensemble sens, structures et contextes, vu que le mot est ancré dans le culturel et la syntaxe dans le mot. De ce fait, le travail sur le vocabulaire s'effectue dans le contexte et hors contexte, en passant par des procédés de décontextualisation et de recontextualisation (*cf.* par exemple Tréville & Duquette, 1996), ce qui lui confère une grande flexibilité dans le maniement, appréciable dans un métier où l'on est confronté à une multitude d'habitudes d'apprentissage. En faisant créer ces inventaires lexicaux qui conviennent à la fois à un public qui développe des stratégies d'apprentissage partiel (appelées également démarche analytique) et à un public habitué aux stratégies d'apprentissage global (démarche synthétique), le professeur peut, sans difficulté, répondre aux différentes manières d'apprendre sans en exclure aucune, tout en apportant de l'ampleur et de la complexité aux uns et de l'exactitude et de la profondeur aux autres. De même, sur le plan didactique, cela veut dire que le professeur a le loisir de travailler, sans scrupule méthodologique, le vocabulaire en amont, en préparation du texte (texte = séquence écrite ou orale), ou en aval, en approfondissement. Il est,

d'ailleurs, même souhaitable, pour un meilleur résultat, de passer et des mots au texte et du texte aux mots.

Nous avons tenté de tenir compte de ces réflexions théoriques lors de la rédaction de la méthode de français langue étrangère *Le Nouvel Edito B2* (éd. Didier, 2010), en y intégrant un travail explicite et systématique sur les réseaux lexicaux (avec des exercices de repérage, de sélection et de regroupement) dans le sens que nous venons d'évoquer. À notre connaissance, c'est la seule méthode actionnelle qui n'ait pas fait l'impasse sur ce travail indispensable et enrichissant. Dans notre manuel *Vocabulaire en action, grand débutant* (Clé International, 2011), l'apprenant peut, s'il le souhaite, parcourir, conformément aux étapes cognitives décrites dans cet article, les phases successives de contextualisation (section intitulée «J'observe»), de décontextualisation (sections «Je repère et je mémorise» et puis «Je pratique») et de recontextualisation (section «Je passe à l'action»), avec en fin de parcours des tableaux pour matérialiser les réseaux lexicaux travaillés. De la sorte, nous espérons donner à l'apprenant, indépendamment de sa stratégie d'apprentissage, la possibilité, et les moyens, d'atteindre un niveau langagier et culturel qualitativement élevé.

Compte tenu des processus cognitifs relatifs à la compréhension du langage, à l'intérieur desquels la forme et la signification des mots jouent un rôle primordial, l'apprentissage du vocabulaire ne peut, en aucun cas, être considéré comme importun. Bien au contraire: quoiqu'il suspende, momentanément, la réalisation directe des objectifs pragmatiques, il n'y a pas de doute qu'il est le pivot de l'apprentissage des langues étrangères, d'autant que les mots permettent d'explorer la multidimensionalité de la langue à travers leurs aspects morphosyntaxiques, sémantiques et référentielles. De plus, cette diversité confère au travail sur le vocabulaire une telle souplesse qu'il se laisse facilement intégrer dans toutes sortes de stratégies d'enseignement/apprentissage, fussent-

elles partielles ou globales. Centré en premier lieu sur la langue – ce qui comprend le monde matériel et structurant du langage et celui, immatériel et catégorisant, des idées –, le travail explicite et systématique sur le vocabulaire donne à l'apprenant adulte en langue étrangère les moyens de construire des réseaux lexicaux et, à travers eux, des connaissances structurées qui, elles, l'aident à objectiver le monde qu'il découvre. Il est impératif qu'au cours de l'apprentissage, les dimensions latérales et transversales, c'est-à-dire non discursives, ne soient pas occultées par la course aux applications pratiques afin que la langue s'amplifie, se complexifie et s'enrichisse, et que les valeurs de la langue-culture cible aient le temps de cristalliser. Ces méandres dans l'apprentissage, et ce n'est pas un paradoxe, apporteront, à moyen et long terme, non seulement un progrès qualitatif significatif mais encore un gain de temps considérable, lors de la mise en œuvre des savoir-faire.

Notes

¹ Jean-Michel Robert vient de publier *Manières d'apprendre*, Paris, Hachette FLE, 2009.

² *Le Français dans le monde*, propos recueillis par Jacques Pécheur, no 368, mars-avril 2010.

³ Cf. Jean-François De Pietro, «Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés», *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 16, 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 22 septembre 2010. URL: <http://aile.revues.org/1382>, où l'auteur souligne que l'apprentissage non guidé, l'acquisition de la langue en milieu naturel, possède, certes, «certains avantages» («sa sensibilité aux besoins effectifs, son caractère "situé", etc.») mais également un important inconvénient: «son côté aléatoire, local, immédiat, souvent dépourvu de projet et d'orientation à plus long terme», paragraphe 54.

⁴ Cf., par exemple, EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), programme européen pour les langues en milieu institutionnel qui consiste à mettre en place l'enseignement d'une discipline en langue étrangère ou régionale.

⁵ Résumé de l'effet Stroop dans Le Ny (1989, 78).

Bibliographie

Brillant, C., Bazou, V., Racine, R. & Schenker, J.-Ch. (2010). *Le nouvel Edito B2* (Livre + CD + DVD). Paris: Didier.

Galissou, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International, 1991.

Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens. Notions et résultats des sciences cognitives*. Paris: Odile Jacob.

Le Ny, J.-F. (1989). Accès au lexique et compréhension du langage: la ligne de démarcation sémantique. In Lecocq, P. & Segui, J. [Dir], *L'accès lexical*. Presses Universitaires de Lille.

Racine, R. & Schenker, J.-Ch. (2010). *Vocabulaire en action, grand débutant*. Paris: CLE internationale.

Rolland, J.-C. (2005). *L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère*. [en ligne sur <http://www.edufle.net/L-enseignement-du-vocabulaire-en> (consulté le 31 mai 2011)].

Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Romain Racine

chargé de cours à l'Université de Haute Alsace (FLE et allemand), ancien professeur à l'Alliance française de Paris, de Lima et de Shanghai. Spécialiste des aspects culturels de l'enseignement/apprentissage des langues et chercheur en littérature comparée. Publications: *Le Nouvel Edito B2* (et *Le Guide pédagogique*), Didier, 2010; *Vocabulaire en action, grand débutant*, Clé International, 2011; «Se décentrer grâce à l'Histoire», *Le Français dans le monde*, 358 (2008); «Le Mythe littéraire», *Colloquium Helveticum*, 37 (2006).

Jean-Charles Schenker

professeur à l'Alliance française de Paris et formateur à l'Université de Besançon (CLA), ancien professeur à l'Alliance française de Shanghai et à l'université de Hanoï. Concepteur de programmes et formateur à la CCIP (mode, œnologie). Publications: *Le Nouvel Edito B2* (et *Le Guide pédagogique*), Didier, 2010; *Vocabulaire en action, grand débutant*, Clé International, 2011; *Vocabulaire en action, débutant*, Clé International, 2009.

Projekt Benchmarking: Fremdsprachen in der kaufmännischen Grundbildung

Verena Péquignot | Lausanne CH

Lars Balzer | Zollikofen CH

2010 a vu la réalisation de la démarche de Benchmarking au sujet des compétences en langues étrangères des apprentis à la fin de leur apprentissage d'employé de commerce. L'enquête avait pour but de démontrer dans quelle mesure l'examen de fin d'apprentissage (EFA) suisse correspond aux standards européens et quelles sont les performances des futurs employés de commerce dans les deux langues étrangères obligatoires. Il s'agissait en fait de déterminer si ces performances correspondent au niveau B1, visé comme minimum dans le catalogue des objectifs.

Trois phases de tests ont permis de vérifier le niveau en langues étrangères français, anglais et allemand d'environ 1200 candidats. Deux régions linguistiques, la Suisse alémanique et la Suisse romande, neuf cantons et dix écoles y ont participé.

On remarque une divergence des acquis en Suisse alémanique et en Suisse romande, ainsi qu'une divergence selon les trois langues. On doit dès lors constater que l'EFA actuel a besoin d'une révision et devrait subir de profondes modifications et améliorations.

Im Projekt „Benchmarking Sprachen“ wurde mit einer Erhebung der Fremdsprachenkompetenzen der Lernenden zum Abschluss der Lehre Kauffrau / Kaufmann (E-Profil, erweiterte Grundbildung) ermittelt, inwieweit die schweizerische Lehrabschlussprüfung LAP europäischen Standards entspricht, welche Performanzen die zukünftigen Kaufleute in den zwei obligatorischen Fremdsprachen am Ende ihrer Ausbildung aufweisen können, ob diese dem im Zielkatalog geforderten Niveau B1 entsprechen und welchen Zusammenhang es zwischen den Angaben der individuellen Sprachbiographie und den Ergebnissen der Leistungsmessung gibt. Dieser Artikel fasst den Ablauf sowie die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammen¹.

Rahmenbedingungen

Im Projekt Benchmarking Sprachen wurde von über 1'200 Kandidatinnen und Kandidaten im letzten Ausbildungssemester der Stand ihrer Fremdsprachenkompetenzen in Französisch, Englisch und Deutsch ermittelt. Zwei Sprachregionen, die Deutschschweiz und die Romandie, neun Kantone und elf Schulen nahmen daran teil. Aus der Grundgesamtheit von ca. 8'000 LAP Kandidatinnen und

Kandidaten pro Jahrgang bedeutete dies eine Stichprobenziehung von über 15%. (Siehe Abb. 1)

Abbildung 1

Das Projekt in Kurzfassung

Beteiligte Institutionen

- Kaufmännischer Verband Schweiz (KV Schweiz)
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Berufsfachschulen (SKKBS)
- Association of Language Testers in Europe (ALTE)
- Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)

Unterstützt durch

- Schweizerische Prüfungskommission für die kaufmännische Grundbildung (SPK)
- Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB)
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)

Teilnehmende Kantone und Schulen

- Aargau, Basel-Stadt, Bern (francophone), Genf, Luzern, Neuenburg, Solothurn, Waadt, Zürich
- 11 Schulen in der Deutschschweiz und Westschweiz

Anzahl teilnehmende Kandidatinnen und Kandidaten

E-Profil im letzten Semester der Ausbildung - März 2010, BULATS Test (Anzahl Januar 2010 - Testphase 1)

- Gesamt: 1'308 (1'550)
- Englisch: 649 (739)
- Französisch: 401 (505)
- Deutsch: 258 (306)

Kandidatinnen und Kandidaten LAP 2010, KG E-Profil

- Gesamt: 8'251
- Deutschschweiz: 6'516
- Suisse Romande: 1'565
- Tessin: 170

Abbildung 2: Beispiel Befragung L2 Deutsch für Französischsprachige
Section 1: Vos langues

| | | | | | | |
|---|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1. Quelle est votre 1 ^{ère} langue (langue maternelle)? | _____ | | | | | |
| 2. Quelle est votre 2 ^{ème} langue ? | _____ | | | | | |
| 3. Quelle est votre 3 ^{ème} langue? | _____ | | | | | |
| 4. Quelle est votre 4 ^{ème} langue? | _____ | | | | | |
| 5. Quelle est votre 5 ^{ème} langue? | _____ | | | | | |
| 6. Combien d'années avez-vous étudié l'Allemand (école, études universitaires)? | _____ Années | | | | | |
| 7. Pendant combien d'années avez-vous pratiqué l'Allemand (école, loisir, professionnellement)? | _____ Années | | | | | |
| 8. Avez-vous acquis un certificat/diplôme pour l'Allemand? Lequel? | Oui <input type="checkbox"/> | | | | | Non <input type="checkbox"/> |
| 9. Sinon, avez-vous l'intention d'acquérir un certificat/diplôme international pour l'Allemand? | Oui <input type="checkbox"/> | | | | | Non <input type="checkbox"/> |
| | Tout à fait d'accord | D'accord | Partiellement d'accord | Pas tout à fait d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
| 10. Faire des efforts pour l'Allemand, m'aidera plus tard dans ma carrière professionnelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Ce que j'apprends en cours d'Allemand, est important pour ma future formation, mes études. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. J'apprends l'Allemand, car je sais que cela me sera utile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. L'apprentissage de l'Allemand augmentera mes chances dans ma carrière professionnelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. J'apprends beaucoup de choses en cours d'Allemand, qui m'aideront à trouver du travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Je ne suis tout simplement pas bon(ne) en Allemand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. J'ai de bonnes notes en Allemand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. J'apprends l'Allemand rapidement. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. J'ai toujours cru que l'Allemand est l'une de mes meilleures matières. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. En cours d'Allemand, j'arrive même à faire des exercices compliqués et difficiles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Konkret wurden drei Projektphasen durchgeführt:

- Phase I – Januar 2010: mit drei Komponenten
 - Angaben zur persönlichen *Sprachbiographie*, z. B. Alter, Muttersprache / Erstsprache (L1), Landessprache, Erfahrungen im Bereich Fremdsprachen (L2 – L5), Motivation, Mehrwert für den Beruf, teilweise angelehnt an die PISA-Studien². (Siehe Abb. 2)
 - *Selbsteinschätzung* von Fertigkeiten in der zu testenden Fremdsprache: Auf der Grundlage des europäischen Sprachenportfolio³ (ESP) wurden in Zusammenarbeit mit der europäischen Organisation Association of Language Testers in Europe (ALTE) Deskriptoren für Hör- und Leseverstehen der Niveauskalen A2 bis B2 ausgewählt. Wichtige Kriterien dabei waren die Relevanz und Verständlichkeit für die Kandidatenzielgruppe. Diese Kann-Bestimmungen (Can-Do statements) wurden in der jeweiligen Landessprache (Deutsch bzw. Französisch) für die zu testende Fremdsprache (Französisch, Deutsch, Englisch) aufgeführt.
 - Erster Test, bestehend aus einer Mischung ehemaliger LAP Prüfungen der Jahre 2008 und 2009 im Leseverstehen, als sog. *Mix & Match-Anchor* (Verankerungs-) Test bezeichnet.
- Phase II – März 2010: internationaler Test *Business Language Testing Service (BULATS)*⁴ bestehend aus Hör-, Leseverstehen und sprachtechnischen Komponenten.⁵
- Phase III – Juni 2010: Original *Lehrabschlussprüfung 2010 Kauffrau und Kaufmann*, nur die Resultate im Hör- und Leseverstehen wurden in das Benchmarking Projekt übernommen.

Die im E-Profil unterrichteten Fremdsprachen betreffen schweizweit vor allem Französisch, Deutsch und Englisch. Da Italienisch nur sehr begrenzt unterrichtet und geprüft wird, wurde es nicht in das Projekt mit einbezogen. Es wurden zudem nur rezeptive Kompetenzen, d.h. Lese- und Hörverstehen, in das Benchmarking Projekt aufgenommen. Grund dafür ist, dass produktive Kompetenzen wie mündlicher und schriftlicher Ausdruck zu „prüferabhängig“ vor Ort sind und für die Durchführung nur schwer ein gesicherter, objektiver und national vergleichbarer Rahmen garantiert werden konnte. Zusätzlich zu den Projektphasen wurde eine Analyse der Lehrabschlussprüfung der Jahre 2008 und 2009 sowie der Vergleich mit GER Kriterien und den Standards internationaler Zertifikate auf dem Niveau B1 durchgeführt (*Content Mapping*). Hierbei wurden die ALTE Partner ESOL für Englisch (PET), CIEP für Französisch (DELF B1) und das Goethe Institut für Deutsch (Goethe ZD) hinzugezogen.

Die Sammlung und Auswertung aller Daten wurden sowohl vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) als auch von ALTE vorgenommen. ALTE fasste im November 2010 die Ergebnisse aus internationaler Sicht in einem „Research and Validation Report“ zusammen.

Ergebnisse

Form und Zusammensetzung der LAP

In einer ersten Phase wurden die Formen und die Zusammensetzung der LAPs verglichen. Hierbei ist festzustellen, dass die meisten Prüfungsformen der LAP im Grossen und Ganzen denen der internationalen Zertifikate sehr ähnlich sind. Allerdings ist der Aufbau der LAP Tests z.T. nicht nach europäisch gültigen Massstäben erfolgt und wird als nicht immer ausgeglichen angesehen. Es handelt sich dabei um Textteile, die entweder zu lang oder zu kurz sind, nicht genügend oder zu viele Items (Testfragen) zu einem Text anbieten, usw. Gewisse Testteile beinhalten Formen, die im internationalen Vergleich nicht üblich sind, z.B. Einbeziehung von LI, Benutzung von Lexika, usw.

Niveau, Gültigkeit, Verlässlichkeit der Texte und Aufgaben

Als zweiter Schwerpunkt wurden die Niveaus der Texte und Aufgaben auf ihre Gültigkeit und Verlässlichkeit untersucht. Insgesamt wird festgestellt, dass sich die Texte (Lesen und Hören) im Rahmen des anvisierten Niveaus B1 befinden, wobei einige eher einem tiefen B1-A2 entsprechen und andere einem hohen B1-B2. Ein besonderes Augenmerk ist auf den grossen Unterschied der zwei verschiedenen Englisch LAP (Deutschschweiz und Westschweiz) zu legen, bei denen der Niveauunterschied für dieselbe Fremdsprache relativ gross ist.

Es gibt Widersprüche bei der Verbindung von schweren Texten (hohes Niveau z.B. B2) und den zu lösenden Aufgaben, die unter dem Textniveau liegen. Auch entspricht die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben bzw. Lücken manchmal nicht den üblichen Praktiken und stellt die Gültigkeit und Verlässlichkeit eines Tests in Frage.

Ein schwerwiegender Mangel in Bezug auf Gültigkeit (validity) und Verlässlichkeit (reliability) stellt die häufig vorkommende Tatsache dar, dass die Items nicht zwischen guten und schwachen Leistungen unterscheiden, d.h. viele oder wenige Kandidatinnen und Kandidaten können eine Frage lösen

oder auch nicht lösen. Dadurch ist ein breites Spektrum der Selektion nicht garantiert. Im ALTE Bericht befinden sich genaue Angaben aus der Analyse des Verankerungstests Mix & Match.

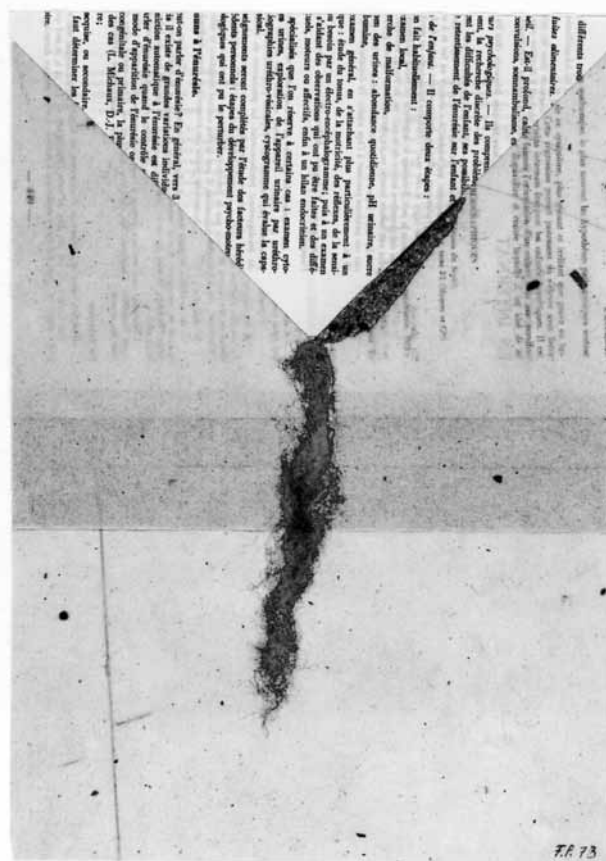
Selbsteinschätzung sprachlicher Fertigkeiten

Die Selbsteinschätzung sprachlicher Fertigkeiten in der entsprechenden Fremdsprache bzw. den entsprechenden Fremdsprachen ergibt summarisch folgende Ergebnisse:

- Die Mehrheit der deutschsprachigen Lernenden waren zuversichtlich in
- Französisch Hörverstehen das Niveau B2 (60%) zu erreichen
 - Französisch Leseverstehen das Niveau B2 (74%) zu erreichen
 - Englisch Hörverstehen das Niveau B2 (76%) zu erreichen
 - Englisch Leseverstehen das Niveau B2 (87%) zu erreichen

- Die Mehrheit der französischsprachigen Lernenden waren zuversichtlich in
- Deutsch Hörverstehen das Niveau B1 (48%) oder B2 (39%) zu erreichen
 - Deutsch Leseverstehen das Niveau B2 (65%) zu erreichen
 - Englisch Hörverstehen das Niveau B2 (53%) oder B1 (43%) zu erreichen
 - Englisch Leseverstehen das Niveau B2 (83%) zu erreichen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die überwiegende Mehrheit der Kandidatinnen und Kandidaten in den letzten Monaten vor Lehrabschluss ihr Niveau in Bezug auf die Hör- und Lesekompetenzen höher als das minimal verlangte (B1) einschätzten. Das ist sicherlich nicht nur



Flavio Paolucci, Lettere d'amore, 1973.

Die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der Kandidatinnen und Kandidaten und ihren tatsächlichen Leistungen ist beträchtlich. [...] In allen vier Testteilen der englischen Testversion schneiden die Deutschschweizer Jugendlichen signifikant besser ab als die Jugendlichen aus der Romandie.

Wunschdenken sondern ein „realistischer Optimismus“, der sich an den schulischen Erfahrungen und deren Leistungsbemessung orientiert.

Performanz: Fremdevaluation

Von besonderem Interesse ist die Fremdevaluation der Kompetenzen und Niveaus durch einen gemäss GER kalibrierten, international eingesetzten Test. Nur so kann man den Anspruch auf international übliche Standards bei der LAP und den Kandidaten-Performanzen analog setzen. Wie schon erwähnt, handelte es sich für alle Sprachen dabei um BULATS.

Im Folgenden werden die Hauptresultate der BULATS Tests für die Deutschschweiz aufgezeigt:

- Französisch Hörverstehen Niveau A2 (57%), B1 (35%)
- Französisch Leseverstehen Niveau A2 (66%), B1 (6%)
- Englisch Hörverstehen Niveau B1 (28%), B2 (56%)
- Englisch Leseverstehen Niveau A2 (42%), B1 (42%)

Für die Westschweiz sind folgende Hauptresultate anzuführen:

- Deutsch Hörverstehen Niveau A2 (49%), B1 (29%)
- Deutsch Leseverstehen Niveau A1 (46%), A2 (44%), B1 (6%)
- Englisch Hörverstehen Niveau A2 (34%), B1 (32%), B2 (24%)
- Englisch Leseverstehen Niveau A1 (35%), A2 (39%), B1 (17%), B2 (8%)

Allgemein ist festzustellen, dass

- a) die Leistungen im Bereich Hörverstehen besser waren als im Leseverstehen.
- b) in beiden Sprachregionen für Englisch als Fremdsprache ein höheres Leistungsniveau erzielt wurde als in den beiden Landessprachen Französisch und Deutsch.
- c) aber auch in Englisch das geforderte Minimalniveau B1 ausschliesslich beim Hörverstehen teilweise überschritten wurde.

Vergleich Selbsteinschätzung und Fremdevaluation

Die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der Kandidatinnen und Kandidaten und ihren tatsächlichen Leistungen ist beträchtlich. Sicherlich gibt es hierfür verschiedenste Gründe. Einige Annahmen werden im Folgenden aufgeführt:

- a) Die Jugendlichen sind es offensichtlich nicht gewohnt, sich selber einzuschätzen. Sie bemessen ihre Leistungen eher an klassen- oder schulinternen Bezugsnormen als an Kriterien wie sie im Zielkatalog KG oder im ESP zu finden sind.
- b) Für jede Prüfung sind eine gewisse Vorbereitung und Training notwendig. Dies wurde sicherlich für die LAP (alte Serien) stärker durchgeführt als für internationale Zertifikate und Tests. Insofern waren die BULATS Tests wahrscheinlich relativ unvorbereitet, obwohl allen teilnehmenden Schulen Material zur Vorbereitung und zum Üben zugesandt wurde.

c) Teilnehmerinnen und Teilnehmer am BULATS Test betrachteten ihn eventuell als weniger wichtig als die zukünftige LAP oder ein internationales Zertifikat.

d) Der Teil Leseverstehen im BULATS Test war umfangreicher, hatte mehr Items, Lexika konnten nicht verwendet werden.

Motivation und Selbstkonzept (s. Beispiele Abbildung 2)

Zur persönlichen Motivation beim Fremdsprachenlernen liegen aus der Befragung zum sprachbiographischen Profil Daten zur instrumentellen Motivation (subjektiv beschriebener Nutzen durch das Erlernen der Fremdsprache) sowie zum Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (wie gut man glaubt, die Fremdsprache erlernen zu können) vor.

Über alle Personen hinweg gibt es keine Zusammenhänge zwischen der instrumentellen Motivation und der Selbsteinschätzung sprachlicher Fertigkeiten sowie anderen, objektiven Leistungsmassen. Diese steht also mit dem Fremdsprachenlernen in keinem nennenswerten Zusammenhang.

Anders sieht es für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten aus. Hier steigen die Zusammenhänge in Form von Korrelationen mit einigen Leistungsmassen substantiell an. Korrelationen mit den Mix & Match Testwerten liegen bei .3, was bedeutet, dass mit steigendem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten auch die Mix & Match Testleistungen ansteigen. Korrelationen mit der Selbsteinschätzung sprachlicher Fertigkeiten liegen bei .4, ebenso die Korrelationen mit den LAP-Leistungen, was bedeutet, dass hier der Zusammenhang noch stärker ausfällt. Mit durchschnittlich .5 fallen die Zusammenhänge mit den BULATS-Testwerten (also dem Test, der nicht auf das Curriculum aufbaut) sogar noch höher aus und weisen damit den höchsten Zusammenhang mit dem Selbstkonzept auf.

Bedeutung Fremdsprachen

Generell wird dem Erwerb von Fremdsprachen eine hohe Bedeutung beigegeben. Den konkreten Aussagen (s. Abbildung 2) stehen durchschnittlich 90% der Jugendlichen zustimmend gegenüber.

Interessant in diesem Zusammenhang ist der Sprachenvergleich. Vergleicht man die Angaben mit Englisch, Deutsch und Französisch als Zielsprache, so wird zwar das Erlernen aller Zielsprachen als bedeutsam angesehen; am bedeutsamsten ist für die Jugendlichen aber Englisch, gefolgt von Deutsch, gefolgt von Französisch.

Vergleicht man die eingeschätzte Bedeutsamkeit des Englischen über die Sprachregionen, so wird es zwar in beiden Sprachregionen als bedeutsam angesehen; in der Romandie allerdings noch bedeutsamer als in der Deutschschweiz.

Regionale Unterschiede

Weitere direkte Vergleiche bestätigen den oben sichtbaren Trend. Für die Zielsprache Englisch lassen sich Ergebnisse der Deutschschweiz und der Romandie am besten vergleichen, da hier von allen Beteiligten der identische Test bearbeitet worden ist und die Gesamtgruppe den Test auch absolviert hat.

Sowohl im BULATS-Gesamtscore als auch in den Teilbereichen Hörverstehen und Leseverstehen weisen die Jugendlichen aus der Deutschschweiz signifikant bessere Werte auf. Bei einem mittleren GER-Level von etwas über B1 bei den Deutschschweizern und ziemlich exakt zwischen A2 und B1 bei den Jugendlichen aus der Romandie fällt auch der Vergleich auf Level-Ebene signifikant besser zugunsten der Deutschschweiz aus.

Ein identisches Bild im Sprachregionenvergleich ergibt sich, wenn man den Mix & Match Test zugrunde legt. In allen vier Testteilen der englischen Testversion schneiden die Deutschschweizer Jugendlichen signifikant besser ab als die Jugendlichen aus der Romandie.

Abschliessende Bemerkung

Es kann festgestellt werden, dass die heutige LAP trotz ihrer allgemeinen Konformität mit europäischen Standards Änderungen, Verbesserungen und einer Revision für zukünftige Abschlussprüfungen unterzogen werden sollte.

Die nationalen und internationalen Projektpartner empfehlen verschiedene Massnahmen, um die Prüfungen aus Sicht der europäisch gültigen Standards zu verbessern, sie gültiger und verlässlicher zu machen, damit die EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) Abschlussergebnisse in den Fremdsprachen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt als „eurokompatibel“ betrachtet werden können.

Allerdings müssen Bildungsverantwortliche und die Vertretungen der Betriebe die nötigen Massnahmen, Ressourcen und nicht zuletzt die finanziellen Mittel zur Verfügung stellen. Es wäre wünschenswert, wenn die aufgeworfenen Fragen, Probleme und Vorschläge, die aus dem Benchmarking Prozess und dessen Analyse resultieren, bei anstehenden Reformen Berücksichtigung finden mit dem Ziel, die bestehenden Qualifikationsverfahren zu optimieren. Nach Abschluss des Benchmarking Prozesses, Sichtung der Ergebnisse, Vergleich der Sprachen und Regionen stellen sich weitere Fragen:

- Welche Bedeutung haben die Landessprachen im Vergleich zu Englisch in der Berufsbildung?
- Sollen alle Fremdsprachen auf gleichem Kompetenzniveau abgeschlossen werden oder sollen die Landes- und Fremdsprachen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus geprüft werden?
- Ist es angebracht je nach Sprachregion verschiedene Bedingungen für das Erlangen eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) zuzulassen?
- Wenn ja, bedeutet dies, dass Lehrabschlussprüfungen je nach Region verschiedene Inhalte, Kompetenzen und Niveaus testen?
- Welche Konsequenzen hätte eine regionale Differenzierung der Leistungsansprüche auf das gesamtschweizerische EFZ?

Es scheint normal, dass bei einer solchen – so weit den Autoren bekannt – noch einmaligen Studie auf der Sekundarstufe II Fragen aufgeworfen werden, die sich in ihrer Eindeutigkeit vorher nicht stellten. Sie können an dieser Stelle ihre endgültige Antwort noch nicht finden. Weitere Analysen und Forschungsarbeiten sowie eine enge Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik werden nötig sein.

Anmerkungen

¹ Der Abschlussbericht steht zum Download zur Verfügung unter http://www.kvschweiz.ch/Bildung/Grundbildung/ZPK/Benchmarking_LAP

² <http://www.pisa.oecd.org/>

³ <http://www.alte.org/projects/eelp.php>

⁴ <http://bulats.org/Bulats/Bulats.html>

⁵ <http://bulats.org/Bulats/The-Standard-test.html>

Verena Péquignot

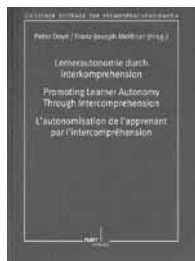
arbeitet nach langjähriger Tätigkeit in der kaufmännischen Berufsbildung und am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) freiberuflich als Expertin und Erwachsenenbildnerin. vpequignot@citycable.ch

Lars Balzer

Dr., ist Leiter der Fachstelle Evaluation am EHB in Zollikofen. lars.balzer@ehb-schweiz.ch



Bär, Marcus (2009). Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz, Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.



Doyé, Peter & Meissner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2010). Lernerautonomie durch Interkomprehension – Projekte und Perspektiven Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension – Projects and Perspectives L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension – Projets et perspectives Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Mit der Renaissance kognitiv orientierter Methoden im Fremdsprachenunterricht sind auch allgemeinere Ziele wie Sprachenbewusstheit (language awareness), Sprachlernbewusstsein oder Lernerautonomie wieder stärker ins Blickfeld des pädagogischen Interesses gerückt, nicht zuletzt aufgrund der Neuordnung der europäischen Sprachenpolitik, wie sie im Gesamteuropäi-

schen Referenzrahmen zum Ausdruck kommt. Aus diesen Ansätzen speist sich auch die Interkomprehensionsdidaktik (IKD), die wiederum auf Konzepte wie den Projektunterricht oder das Content and Language Integrated Learning (CLIL) zurückgreifen kann. Mit ihrer mehrsprachigen Fundierung, die den Akzent auf den Erwerb rezeptiver Kompetenzen legt, hat sich diese Didaktik in den letzten fünfzehn Jahren – besonders in den romanophonen Ländern – stetig weiterentwickelt. Dabei konnte sie nicht nur die generelle Wirksamkeit der Methode nachweisen, sondern hat in der Folge auch ihre konkreten Anwendungsbereiche und -bedingungen genauer untersucht. Das geschah zunächst vorwiegend innerhalb der Erwachsenenbildung an Universitäten und Volkshochschulen oder in Kursen der beruflichen Weiterbildung, seltener im regulären Schulbetrieb. Alle Studien konnten die Hypothese bestätigen, dass Interkomprehensionstraining die Lesekompetenz durch adäquate Erschließungstechniken deutlich steigert. Jedoch fehlten bislang weiterreichende Beobachtungen zum Verhalten von Schülern verschiedener Altersstufen angesichts sprachübergreifender Aufgaben. Diese Lücke versucht Marcus Bär, der sich – sensibilisiert durch seine eigene Sprachbiografie – seit vielen Jahren mit dem Thema beschäftigt, durch mehrere Fallstudien mit Lernern der Klassen 8 bis 10 allmählich zu schliessen. Seine Dissertation aus dem Jahr 2009, in der er die Ergebnisse präsentiert, ist jetzt unter dem Titel «Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz» in der Reihe der Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik erschienen.

«Babylonia» hat die Diskussion (Stichwort: Integrierte Didaktik) seit ihren Anfängen verfolgt und der Thematik seit 1995 mehrere Nummern gewidmet. Zuletzt haben wir im Heft zum Leseverstehen (3-4/2006) sowohl die theoretischen Grundlagen als auch einige Reali-

sierungsversuche ausführlich vorgestellt, so dass wir hier nicht noch einmal gesondert darauf eingehen, zumal – wie oben erwähnt – an den prinzipiellen Vorteilen der Methode inzwischen nicht mehr gezweifelt wird. Das Interesse kann sich deshalb heute auf Einzelprobleme richten, u.a. auf Wege zur Integration der Interkomprehension (IK) in den regulären schulischen Sprachunterricht. Bär geht nun gezielt der Frage nach, inwieweit Schüler verschiedener Altersstufen ihr Vorwissen (sprachlich: deklarative und prozedurale Kenntnisse sowie vorausliegende Lernerfahrungen, aber auch enzyklopädisch: Weltwissen) bei der Entschlüsselung spanischer bzw. italienischer Lesetexte auf- und ausbauen können. Das gewählte Forschungsdesign illustriert zunächst einmal, wie Interkomprehension bekannte pädagogische Ansätze und Hilfsmittel bündelt und so aufeinander bezieht, dass sie im Rahmen des «normalen» Fremdsprachenunterrichts eher ungewohnt und innovativ erscheinen. Ein Beispiel: Dass ein Gespräch darüber, warum man eine bestimmte Sprache lernt und welche Strategien beim Erwerb einer anderen Sprache nützlich waren, zu einem besseren Sprachen- und Sprachlernbewusstsein beiträgt und damit letztlich auch die Motivation steigert, ist ja eigentlich nichts Neues. Die Interkomprehensionsdidaktik (IKD) jedoch kombiniert solche Erfahrungen mit Wandruszkas These der prinzipiell anzunehmenden Mehrsprachigkeit des Menschen und argumentiert, dass dieses Potential im schulischen Stundenplan mit seiner klaren Einteilung in einzelne Fächer bisher kaum ausgeschöpft wurde. Das liegt neben der schulischen Organisation vor allem an der fachlichen Ausbildung der Lehrer, die solche Abgrenzungen noch fördert. Indessen bezeugten die Lehrer bei Bärs Fallstudien ein ausgesprochenes Interesse an den vorgeschlagenen Modulen, konnten aber andererseits die Experimente meistens nur in besonderen kurzen – wenn auch intensiven – Projektphasen ausserhalb des regulären Fremdsprachenunterrichts einplanen. Dabei überliessen sie dem Autor offensichtlich nur zu gern ihre Schüler, so

dass Bär in fast allen Gruppen zugleich als Forscher und Lehrer tätig werden musste. Aus dieser Situation mag auch Bär's eher vorsichtige Interpretation der Ergebnisse zu erklären sein, die er durch vielfältige Rückmeldungen von Schülern, Lehrern und weiteren Beobachtern ergänzt.

Wie nicht anders zu erwarten, waren die Reaktionen der Schüler auf die interkomprehensiven Arbeitsmittel und -schritte recht unterschiedlich und vor allem von altersbedingten Variationen geprägt. So wurden die Instrumente zur Bewusstmachung wie Hypothesengrammatik, mehrsprachiges Wörterbuch (basierend auf allen in einer Gruppe vertretenen Sprachen), Fragebogen, Lerntagebücher und andere Formen der Selbstreflexion von älteren Schülern sehr viel leichter akzeptiert. Und es erstaunt auch nicht, dass die Nutzung von Französisch zum Erlernen von Spanisch oder Italienisch bei einem höheren Kenntnisstand dieser Brückensprache erfolgreicher ist; das bestätigt die globale Aussage, dass die am besten beherrschte Brückensprache auch die nützlichste sei. Weiterhin konnte Bär beobachten, dass jüngere Schüler bei der Verwendung effizienter Lesetechniken zurückliegen und deshalb auch bei der Dekodierung eines fremdsprachlichen Textes seltener über die Wortebene hinausschauen. Dabei engt auch ihr geringeres Welt- und Erfahrungswissen die Fähigkeit ein, Unbekanntes aus dem Zusammenhang zu erschliessen. Das gilt sogar für Internationalisten, auf die das fremdsprachliche Lesetraining ja gerade im Anfängerunterricht seit langem vertraut. Obwohl Bär keineswegs dafür plädiert, auf solche Verständnishilfen zu verzichten, muss man sich darüber klar sein, dass die Kenntnis eines internationalen Vokabulars mit dem enzyklopädischen Wissen anwächst und dass weniger erfahrene oder aus anderen Kulturkreisen stammende Lerner nicht so leicht darauf zurückgreifen können.

Es ist evident, dass ein erfolgreicher Interkomprehensionsunterricht versuchen muss, alle Hebel zur Aktivierung vorhandener Vorwissensbestände zu bedienen und letztere durch Reflexion und Vergleichen in der Lerngruppe allmählich immer besser verfügbar zu machen. Und hier gilt es wiederum, die Lehrer mit ins Boot zu nehmen und sie anzuregen, mit ihren Schülern lernerleichternde Strategien auch wirklich zu besprechen und durch häufiges Üben zu automatisieren. Dieser Rat scheint bei den Beobachtern von Bär's Experimenten auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein, obwohl sie sich vorher kaum mit Fragen der Mehrsprachigkeit befasst hatten. Aber ausserhalb seiner Fallstudien stiess Bär immer wieder auf Bedenken, die man schon in anderem Kontext gehört hat, z.B. die Befürchtung, die Schüler würden überlastet, oder die Angst der Lehrer, für Sprachvergleiche nicht kompetent genug zu sein. Es ist nur logisch, wenn der Autor dafür plädiert, entsprechende Module in die Lehrerbildung aufzunehmen.

Bär's Untersuchungen bestätigen seine Ausgangshypothese, dass sprachübergreifendes Lernen auch für die Altersgruppen in der beschriebenen Konstellation insgesamt zu besserem Textverständnis und zu einer höheren Motivation für das Sprachenlernen führt. Er nennt aber auch die Bereiche, die vor allem bei jüngeren Schülern einer stärkeren Stimulation bedürfen, wie den Mut zu selbständigem Arbeiten, gefördert durch Portfolio, Lerntagebücher und selbstreflektierende Massnahmen. Vorsichtig bleibt Bär im Hinblick auf eine Verallgemeinerung der Resultate, zumal diese direkt nach einzelnen Unterrichtsphasen erhoben wurden und nicht auf ihre längerfristige Wirkung hin gemessen werden konnten. Der Autor erhofft sich deshalb weitere empirische Untersuchungen, besonders zur Motivationsforschung (siehe seinen Beitrag im unten besprochenen Sammelband zur IK), sowie die Weiterentwicklung adäquater Aufgabenformate, um so den Weg für einen offeneren und breiter an-

gelegten Fremdsprachenunterricht in der Schule zu ebnen. Dafür sieht Bär mehrere Optionen, die sich behutsam mit der traditionellen Lehrwerksarbeit verbinden liessen, wie das in seiner Dissertation getestete «Vorschaltmodul» zu Beginn des Erwerbs einer neuen Zielsprache oder – am anderen Ende der Skala – ein «Vertiefungsmodul» für Lesekurse in der Oberstufe und schliesslich ein «Lernkompetenzmodul» zur Förderung von Sprachlernbewusstsein (language learning awareness). Für experimentierfreudige Lehrer gibt es also schon jetzt genügend Möglichkeiten, um sprachenübergreifenden Unterricht in Anpassung an die jeweilige Lerngruppe zu praktizieren.

Wie sieht es nun andernorts mit interkomprehensivem Lernen aus? Dazu wurden inzwischen in derselben Reihe der Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik Berichte aus acht europäischen Ländern veröffentlicht, die sowohl wissenschaftlichen als auch unterrichtspraktischen Fragen in den romanophonen Ländern gewidmet sind. Dabei werden die Leser selbst gleich einer mehrfachen interkomprehensiven Praxis unterworfen, denn alle Texte sind in der Originalsprache verblieben und nur mit einer anderssprachigen Zusammenfassung versehen worden. Die Artikel fusen wiederum auf dem Konsens, dass die theoretischen Grundlagen der IK genügend konsolidiert sind, so dass man das Konzept jetzt in Richtung auf den Erwerb interkultureller Kompetenz vertiefen kann. Auf der anderen Seite will man aber auch den methodischen Bereich öffnen und die rezeptive Erschliessung von Texten durch produktive Aktivitäten noch stärker stützen. So plädiert Michael Byram im konzeptuellen Teil des Bandes dafür, das rein sprachliche IK-Training durch eine Reflexion über die Werte und Überzeugungen zu ergänzen, die mittels der verglichenen sprachlichen Ausdrücke vehikuliert werden (S.

43 ff.). Gern folgt man der Argumentation des Autors, wird sich aber gleichzeitig auch bewusst, wie schwierig sich das Aushandeln zwischen der Bewahrung der eigenen und der Akzeptanz fremder Wertvorstellungen in gemischten Lerngruppen gestalten kann. Gerade deshalb hätte man gern gewusst, wie Byram in der Praxis mit diesem Problem umgehen will.

Demgegenüber kommen die Beiträge im zweiten Teil des Bandes dem Wunsch nach praktischen Beispielen in vielfältiger Weise nach, auch wenn hier die Übertragbarkeit auf andere Situationen und Kontexte zunächst nicht immer unmittelbar durchscheint. Das ist z.B. der Fall bei der Erfahrungsskizze über die Nutzung der IK in der Dolmetscherausbildung, der man jedoch einige interessante allgemein gültige Ideen entnehmen kann (Lew N. Zybatow, S. 74 ff.). Dazu gehört der Versuch, eine «statistische Lernersprache» zu berechnen, die aus der Addition der muttersprachlichen Kompetenz und der Kenntnisse und Kompetenzen anderer bereits erlernter Fremdsprachen besteht. Je höher dieser Sprachstand ist, desto erfolgreicher können interkomprehensiver Strategien ausgeschöpft werden. In der Übersetzerausbildung an mehreren Instituten in Deutschland und Österreich hat man daraus die Konsequenz gezogen, sprachübergreifende Programme in den späteren Teil des Studiums zu verlegen, weil die Studenten diese dann effektiver einsetzen können. Eine solche Entscheidung passt ziemlich genau zu Bärns Befunden, dass jüngere Schüler mit der Entschlüsselung von Texten via IK greifbar mehr Mühe hatten als ihre älteren Kameraden. Und auch der Bericht über ein Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens (Christina Reissner, S. 97 ff.) weist in dieselbe Richtung, wenn eine sog. «Schwellenkompetenz» sprachlicher Fertigkeiten vorausgesetzt wird, um sowohl früher

erworbene Sprachkenntnisse erfolgreich zu re-aktivieren als auch neue zu erwerben. Dem steht allerdings ein Schulversuch auf der Sekundarstufe I entgegen, in dem Ursula Behr feststellen konnte, wie Schülern im Anfangsunterricht der zweiten Fremdsprache sehr wohl zu sprachübergreifendem Arbeiten fähig sind, wenn sie durch ein passendes Instrumentarium von Übungen unterstützt werden (S. 147 ff.). Daraus entwickelt die Autorin eine Übungstypologie, die besonders induktiv-vergleichende Tätigkeiten der Lerner umfasst, wie sie auch in vielen Lehrwerken für den Erwerb einer einzigen Fremdsprache vorgeschlagen werden, z.B. das Ordnen, Vergleichen und Systematisieren der beobachteten sprachlichen Daten. Behr erinnert daran, dass solche Aktivitäten gerade beim Umgang mit schriftlichen Texten zu einer grösseren Sprachaufmerksamkeit führen, da die Verweildauer hier von jedem selbst bestimmt wird und also der Autonomisierung dient.

Es mag die Verfechter interkomprehensiver Sprachprogramme trösten, dass vorläufig noch keine einfache Antwort auf die Frage nach dem idealen Alter und Vorkenntnisstand möglich ist. Wie sehr es jedoch auf angemessene Übungsformate ankommt, hebt wiederum Peter Doyé hervor, wenn er ein internationales Lingua-Projekt aus dem Jahr 2007 kommentiert, welches einen Beitrag sowohl für grundsätzliche konzeptionelle als auch für didaktische Fragen leisten sollte. Das demonstriert er an einem beispielhaften Programm zum Thema «Wetterberichte», das sich in der Tat auszeichnet für eine mehrsprachige Behandlung eignet, indem es auf verschiedene Arten von Vorwissen (u.a. geografisch, kulturell, grafisch, lexikalisch) zurückgreift, visuelle und akustische Elemente kombiniert und zudem noch fast automatisch interkulturelle Vergleiche anregt. (S. 128 ff.).

Der letzte Teil des Sammelbandes beginnt mit einer Untersuchung, in der Studenten der Universität Giessen unter Anleitung von Franz-Joseph Meissner, einem der Väter der IK, einigen ausge-

wählten Konstellationen von Brücken- und Zielsprachen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus nachgingen (S. 193 ff.). Die Ergebnisse – obwohl wiederholt an deren begrenzte Reichweite erinnert wird – stellen ein brauchbares Kompendium für Planer mehrsprachiger Module dar. Ganz neu ist hier der schon kurz erwähnte Schritt von der traditionell rezeptiven IKD zu mehrsprachigen produktiven Tätigkeiten wie dem «diagnostischen Schreiben»: Es führt zu einem Text, der je nach Sprachbeherrschung mal in der einen, mal in der anderen Sprache verfasst ist, verbunden mit einem Kommentar zu den eigenen sprachlichen Möglichkeiten und dem Entwurf für einen persönlichen Lernplan. Es zeigte sich, dass ein solches Vorgehen die mentale Verarbeitung sprachlicher Daten deutlich stützt und dadurch hilft, diesen Prozess sichtbar und letztlich pädagogisch nutzbar zu machen. Weitere Beobachtungen und Analysen sowie entsprechende Programme wären hier wünschenswert, um die Wirksamkeit der Methode in breiterem Rahmen zu testen.

Wie wichtig es ist, den Widersprüchen zwischen den Ergebnissen verschiedener empirischer Untersuchungen nachzugehen, erfährt man in Steffi Morkötters Analyse von Laut-Denk-Protokollen, die Schüler einer 7. Gymnasialklasse bei der Erschliessung eines italienischen Textes angefertigt haben (S. 237 ff.). Es ist zu vermuten, dass diese Schüler, die in einer sog. «Profilklasse Sprachen» in Englisch, Latein oder Französisch sowie in Spanisch unterrichtet wurden, eine grössere sprachliche Sensibilität besaßen als «normale» Lerner. Aber ob das für eine Erklärung von Morkötters Beobachtungen ausreicht, mag dahin gestellt sein: Einerseits kann sie nämlich darlegen, dass ihre Siebtklässler anders als bei

Bärs Experiment mit Acht- und Neunklässlern sehr wohl über die Einzelwortebene hinausgingen und verschiedene Strategien zum Textverständnis einsetzten. Andererseits hatten auch sie Mühe damit, einzelne Strategien situationsadäquat zu benutzen oder wirksam zu kombinieren. Dies sind natürlich Einzelbeobachtungen, die jedoch dem Wissen über interkomprehensiv Transferwege ein weiteres Mosaiksteinchen hinzufügen.

Marcus Bär kommt es schliesslich zu, Befunde aus der eingangs besprochenen Dissertation sowie aus früheren Arbeiten zu einer breiteren Aussage zusammenzufügen, die einer der zentralen positiven Begründungen der IK gilt: der Motivation zu weiterem sprachlichen Lernen (S. 281 ff.). Der Autor geht hier nicht nur der Motivationsförderung insgesamt nach, die sich bei einer dezidiert inhaltlichen Orientierung des Unterrichts einstellt. Er versucht vor allem die spezifischen Elemente herauszufiltern, die das Interesse der Lernenden wachhalten. Das sind vor allem der konsequente Einsatz authentischer (also nicht didaktisch aufbereiteter und dadurch meist reduzierter) Texte, die schon im Anfangsunterricht ein gewisses Niveau besitzen und leichter am Sachwissen und Interesse der Lerner anknüpfen, sowie das Prinzip der Rezeption vor der Produktion, das dank einer relativ steilen Progression positive Erfolgserlebnisse ermöglicht. Und nicht zuletzt schätzen die Schüler den eigenverantwortlichen Umgang mit den Texten in der Gruppe, wenn sie gemeinsam nach Lösungen und Lösungswegen suchen. Wie schon bei den Ergebnissen aus seinen verschiedenen Fallstudien erinnert Bär daran, dass die intentionalen Aussagen seiner Probanden direkt nach den Unterrichtsversuchen, die neue Zielsprache weiter lernen zu wollen, durch zusätzlicher Messungen in longitudinalen Studien überprüft werden müssen. Erst dann kann man einigermaßen sicher sein, dass der momentane Motivationsanstieg auch anhalten wird.

Hannelore Pistorius, Genf



Renata Coray & Barbara Strebel (2011).
Sprachwelten – Munds da linguas.
Lebensgeschichten aus Graubünden /
Biografias linguisticas rumantschas,
Baden: Hier+Jetzt

Die Rätoromanen sind wohl die vom wissenschaftlichen Interesse am meisten gehegte und gepflegte Sprach- und Kulturgemeinschaft der Schweiz. Zu den Linguisten, Soziologen, Statistikern, Literaturwissenschaftlern und Prognostikern gesellt sich jetzt auch noch die Sprachbiographie dazu. Diese hat gegenüber den andern zumindest zwei Vorteile: Zum einen wird der interessierten Leserschaft das Grundlagenmaterial gleich mitgeliefert, zum andern ist die Lektüre verständlich und mitunter sehr anregend, ja, die Lesenden werden geradezu eingeladen, sich selber an der Analyse zu beteiligen. Renata Coray und Barbara Strebel haben mit ihrem Buch „Munds da linguas – Sprachwelten“ die Attraktivität der noch jungen Wissenschaft unter Beweis gestellt. Nebst einer kurzen Einführung in die Welt der Rätoromanen und in die Arbeitsmethodik der Sprachbiographie kommen 10 der 30 Interviewpartner aus den Gemeinden Breil/Danis (Surselva) und Sent (Engiadina Bassa) ausführlich zu Wort. Den Schluss bildet die Anwendung der Interpretations- und Auswertungsmethode. Während die 5 Frauen verschiedenen Alters, die zu Wort kommen, einen bunten beruflichen Werdegang spiegeln, sind alle 5 Männer dem landwirtschaftlichen Bereich zuzuord-

nen. Dies könnte das gerne herangezogene und strapazierte Cliché der freien und einer vergangenen Welt angehörenden Romanen zusätzlich verstärken; vielleicht liegt es auch einfach daran, dass Bauern die Zeit, Musse und das Talent haben, spannend zu erzählen. Auch wenn die Analyse (Renata Coray) „nur“ Trends herausarbeiten kann – was m.E. durchaus eine ähnliche Allgemeingültigkeit beanspruchen kann als noch so verästelte Statistiken –, diese können als wichtige Grundlage beispielsweise für die Sprachplanung dienen. So etwa die Erkenntnis, dass für die meisten die erste Begegnung mit der deutschen Sprache schockartig verlief, dass die schulische Erfahrung des Deutschunterrichts, sagen wir's höflich, „harzig“ war. Zur Schule ein dezidiertes Urteil: „Wenn ich es schaffe, aus der Schule herauszukommen, dann bringen sie mich in keine andere mehr!“ Nach dem Besuch der Volksschule kam wurden die meisten ins „kalte Wasser“ einer von der deutschen Sprache geprägten Welt geworfen (Plantahof, Rekrutenschule, Chur, Zürich), wobei sich hier die Frauen besser zurecht fanden als die Männer. Sie erweisen sich gesamthaft als flexibler im Umgang mit der Sprachenvielfalt als ihre männlichen Kollegen. Einmalig etwa die Erfahrung des jungen Mädchens, das weiss, dass der Hund einzig romanisch versteht; wie dieser auf das „Sitz!“ eines Deutschen (Deutsch und Italienisch werden übrigens durchwegs für die Sprache und nicht für die Staatszugehörigkeit verwendet) folgsam sich niederlegt, schlussfolgert das Mädchen: „Der Hund hat eigentlich das romanische „sesa!“ verstanden“. Interessant ist es zu erfahren, dass hingegen die Begegnung aller mit dem Italienischen früh, „sün via“, erfolgte und als angenehm empfunden wurde. „Discurrind s'imprenda“, Sprachenlernen erfolgt „by doing“ und unter Aufbietung kreativer Einfälle („Siiloo“ und Silo, „arüsta“). Oder wie das kleine Mädchen, das einen langen Spitalaufenthalt vor sich hat, zur Überlebenshilfe den einen Satz von zuhause mitbekommt: „Das hani nit gärn“.

Dass sie „Sprachen lernen müssen“, wird nicht negativ empfunden, wobei jede und jeder seine eigenen Präferenzen entwickelt. „Sprache ist etwas, was man ein bisschen wollen muss“. Neben den spannenden Einzelschicksalen lassen sich auch Trends der soziolinguistischen Entwicklung ablesen. Es scheint, als ob mit zunehmender geographischer Distanz das Romanisch von einer „diskriminierenden“ (Ilanz) zu einer „sympathischen“ Sprache wechsle (Zürich). Bei den interromanischen Kontakten scheint eine anfängliche Skepsis dank Radio und Fernsehen in ein natürliches gegenseitiges Verständnis überzugehen; persönliche Erfahrungen tragen auch dazu bei: Die Familie aus der Surselva konnte noch lange über den Ausdruck der Engadiner Familie, die sie in den Ferien trafen, lachen: „ils affons ein lustigs“. In der Frage des gegenseitigen Verstehens und einer natürlichen romanischen Kommunikation untereinander ist der Unterschied zwischen den Älteren der Befragten und den Jüngeren am grössten. Zum Rumantsch Grischun gibt es widersprüchliche Erfahrungen und Meinungen. Das „Kauderwelsch“ betreffend: Während bei den Älteren der Gebrauch einzelner deutscher Wörter selbstverständlich war (Heft, tiers, rucsac, Heugebläse), verändert sich dies ab den 70er Jahren. Mit dem Bewusstsein der Gefährdung wächst auch der sorgfältigere Umgang mit den Lehnwörtern. Hier stehen die Puristen den Pragmatikern gegenüber. Erstere betonen die Hartnäckigkeit des Beharrens auf der romanischen Sprache, während die „Berufs- und Karrierebewussten“ die Einflechtung deutscher Begriffe als selbstverständlich und nicht schädlich betrachten. Aus der Fülle anekdotenhafter Reminiszenzen noch diese: Die Mutter, die aus dem Walserdorf auf die gegenüberliegende romanische Talseite geheiratet hat, lernt und redet in der Familie romanisch; ist sie in Eile oder aufgeregt, sagt sie dann aber auch, – was sagte sie? – „Heilandstutz nomol!“ Auf den Ein-

wand eines Kunden: „Ich kann noch zu wenig Romanisch“, antwortet der Sender Romane: „Mach ruhig Fehler. Besser du machst sie in Romanisch als ich in Deutsch“.

Das zweisprachig herausgegebene Werk bietet eine spannende Lektüre, konfrontiert die Lesenden mit der gelebten Wirklichkeit der Rumantschia und liefert wertvolle Erkenntnisse, die in der Sprachplanung und in der Sprachpolitik einer Kleinsprache umgesetzt werden können.

Romedi Arquint, Cinuos-chel



Marco Baschera & Mario Frasa (2011).
Lingue al limite, Quaderni grigionitaliani 1.
Coira: Pro Grigioni Italiano.

Già detto molte volte che i grigionesi quando si tratta di iniziative a tutela dell'italiano e dell'italianità lavorano decisamente bene. Sarà forse per quel loro statuto di italofoni in una realtà che è già plurilingue non solo al livello federale ma anche a casa loro, nelle quattro mura del piano cantonale. Certo è che mai abbastanza lodato sarà quindi il ruolo della benemerita «Pro Grigioni Italiano», che è retta con maestria ed entusiasmo dallo storico Sacha Zala e che trova nella rivista «Quaderni grigionitaliani», diretta da Jean-Jacques Marchand, iniziative e spunti di dibattito certamente autorevoli e frizzante.

L'ultimo numero si intitola *Lingue al limite* e accoglie gli atti di un convegno tenutosi nella Villa Gabald di Castasegna (valle Bregaglia, Grigioni italiano), organizzato da Marco Baschera del Seminario di letterature comparate dell'Università di Zurigo e Mario Frasa del

Centro di dialettologia e di etnografia del Cantone Ticino. Il termine limite si presta a interpretazioni di vario tipo: c'è quella, ovvia, del limite come confine (siamo vicino alla dogana verso la Valchiavenna); ma il limite potrebbe essere anche quello fisiologico o almeno anagrafico: quello delle lingue in crisi, come l'italiano, in Svizzera, in Europa, altrove. Il volume contiene quindi contributi di vario taglio e varia «provenienza scientifica»: da una poesia linguistica di Pietro De Marchi, a contributi sulla valle Bregaglia, a un testo della presidente dell'Accademia della Crusca Nicoletta Maraschio dedicato alla Piazza delle Lingue, ad articoli più tecnici e molto altro. Speriamo che non si offenda la squadra di «filosofi del linguaggio, linguisti, giuristi, critici letterari, artisti e scrittori» che ha animato il convegno e la raccolta degli atti se si privilegerà il contributo dal respiro apparentemente più ampio, almeno nelle intenzioni, e cioè un testo del romanista tedesco Jürgen Trabant che si chiama *La situazione attuale delle lingue in Europa*. Che è interessante tanto per quel titolo di fatto abbastanza ambizioso (le pagine sono meno di dieci e l'impresa non è certo delle più accessibili), quanto per qualche paragone altrettanto ardito: uno su tutti quello di inglese e latino come lingue egemoni, ognuna nel suo ambito storico-politico e con i rapporti di forza che conosciamo, ma comunque almeno paragonabili come oggetto di indagine scientifica. Si chiede Trabant, tra l'altro: l'inglese rappresenta davvero «la soluzione della "catastrofe" comunicativa dell'Europa con le sue molte lingue, che corrispondono ad altrettanti ostacoli alla comunicazione degli uomini?». La risposta è almeno originale, se non per certi aspetti addirittura provocatoria: allora, prima di tutto l'inglese non è più una lingua europea, se almeno si intende l'inglese in quanto lingua globale. Poi c'è il fatto che

l'inglese è in pratica la lingua madre di un paese di questa Europa e ciò colloca i suoi abitanti in una posizione anacronisticamente di vantaggio. E poi, ancora, il global english è, di fatto, un killer linguistico, perché «ostacola l'apprendimento di altre lingue straniere», «minaccia le lingue al loro interno», «indebolisce il campo d'uso delle vecchie lingue europee», perché si appropria di campi interi dell'attività di un paese (scienza, economia, diplomazia), che non sono di fatto più trattati senza il ricorso all'inglese.

Di fatto, sembra che non si possano paragonare le sorti dell'Europa linguistica attuale a quelle del Medioevo e quelle dell'egemonia dell'inglese a quelle dell'egemonia del latino, soprattutto perché il latino rappresentava lingua autenticamente europea e poi anche perché non era lingua materna di nessuno (nel Medioevo). Qui il problema, secondo Trabant, è ben altro; e riguarda le risorse particolari delle lingue d'Europa, perché «sembra che l'Europa stia dimenticando una delle più importanti lezioni filosofiche e culturali, cioè che le lingue non sono solo strumenti comunicativi indifferenti, ma visioni del mondo, pregiati tabernacoli di pensieri preziosi e di testi prestigiosi». Tutto questo (e molto altro) nel numero attuale dei «Quaderni grigionitaliani».

Stefano Vassere, Lugano

Questa testo è già stato pubblicato su Azione, settimanale della Cooperativa Migros Ticino, N. 19 del 9 maggio 2011.



Kötter, Markus / Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2011).
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 204 S., zahlr. Abb. und Tab. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik. Bd. 3
 Herausgegeben von Christiane Bongartz und Jutta Rymarczyk
 Print: ISBN 978-3-631-60144-0 geb.
www.peterlang.com

Knapp ein Dutzend Didaktiker des Englischen bzw. des Französischen stellen in diesem Band zentrale Befunde aus ihren aktuellen Forschungen zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule vor. Die Beiträge befassen sich mit den Fertigkeiten des Sprechens, des Lesens und des Schreibens sowie mit Innovationen im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe.

Inhalt: Bärbel Diehr: Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven

Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule – Jana Roos: What's new? From controlled to free production – Sprachverwendung im frühen Fremdsprachenunterricht – Jutta Rymarczyk: «Lauter Lesen = mangelhaft/Leises Lesen = sehr gut?» – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch – Stefanie Frisch: Explizites und implizites Lernen beim Einsatz der englischen Schrift in der Grundschule – Constanze Weth: Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht auf Französisch und auf Deutsch. Der Versuch einer gemeinsamen Betrachtung – Markus Kötter: Lern(er)biographien im Frühbeginn: Ausgewählte Fallbeispiele – Sylvie Méron-Minuth: Kommunikationsstrategietypen im Französischunterricht der Grundschule – Helga Haudeck/Götz Schwab: Merkmale bedeutungsvoller Interaktion im frühen Fremdsprachenunterricht – Almud Gembus: Unterrichten mit Geschichten: Ein Modell zur Unterrichtsplanung mit narrativen Formen und dessen Anwendung – Daniela Elsner/Jörg-U. Kessler: Bilinguales Lernen in offenen Unterrichtsarrangements – erste Ergebnisse aus der Schulbegleitforschung Hamburg Flachsland und deren Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung – Johanna Hochstetter: Englisch in der Grundschule – Überzeugungen von Lehrkräften zum Einsatz von Beobachtungsbögen.

Markus Kötter ist Lehrer für Englisch und Deutsch an einem Gymnasium. Jutta Rymarczyk ist Professorin für Englische Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.



Museo Villa dei Cedri
 Bellinzona | Svizzera

parole & figure
 16 aprile | 17 luglio 2011

L'esposizione può essere considerata un "libro con le pagine aperte sulle pareti".

Nella mostra risalta la mano dell'artista che dipinge, disegna, traccia, scrive, liberando un flusso inaspettato di figure, lettere e cifre.

Amplio spazio è dedicato all'opera del grande poeta e scrittore **Michel Butor**, i cui versi "abitano" armoniosamente negli spazi offerti da dipinti, collages, disegni e libri d'artista.

Ufficio stampa
 Laura Doronzo
 cell. + 39 335204948
laura.doronzo@gmail.com



Ergänzungsmaterialien zu *Envol 5-8*

Ab Frühjahr 2011 sind beim Lehrmittelverlag Zürich folgende Ergänzungsmaterialien für Envol 5-8 erhältlich:

Envol 5 und 6

- Für die Lehrpersonen je eine Broschüre mit integrierter CD-ROM, die Planungsübersichten mit Minimalzielen, Hinweise zu binnendifferenzierten Übungen, Arbeitsblätter sowie Audio-Dokumente enthält.
- Für Lernende mit Englischvorkenntnissen wird in Envol 5 ein alternativer Einstieg in den Französischunterricht aufgezeigt.

Envol 7 und 8

- Für die Lernenden des grundlegenden Anforderungsniveaus je ein neues, alternatives Arbeitsheft, welches das bestehende Arbeitsheft ersetzen kann.
- Für die Lehrpersonen je eine Broschüre mit integrierter CD-ROM, die Planungsübersichten mit Minimalzielen, Arbeitsblätter sowie Audio-Dokumente enthält.



Ergänzungsmaterialien zu *First Choice*

Zu *First Choice* werden zur Zeit Ergänzungsmaterialien entwickelt, die den im Synodalgutachten zum Lehrmittel geäußerten Bedürfnissen der Lehrpersonen Rechnung tragen.

Vorgesehen sind folgende Produkte:

Juni 2011

- Einstiegsmodul
- Planungshilfen (Jahresplanungen und sprachliche Ziele)

November 2011

- Binnendifferenzierte Übungen zu 6 Modulen
- Assessment Pack (Materialien für die Beurteilung)

Alle Materialien können beim Lehrmittelverlag Zürich (www.lehrmittelverlag-zuerich.ch) bestellt werden.

Congresso internazionale sul plurilinguismo a Coira

Lingue nazionali o inglese: quale priorità?

Nel corso del congresso sul plurilinguismo, organizzato dall'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni, il 15 e 16 settembre 2010, sono stati evidenziati diversi punti, scaturiti dalle più recenti ricerche sull'insegnamento delle lingue seconde e sulla didattica integrata delle lingue. A conclusione della "due giorni", Britta Hufeisen, direttrice del gruppo di ricerca sul plurilinguismo dell'università di Darmstadt, ha affrontato la questione del rapporto tra l'apprendimento dell'inglese e di altre lingue straniere.

Nel suo intervento la prof. Hufeisen ha dapprima sottolineato quanto l'apprendimento delle lingue straniere non possa avvenire su percorsi scervri da difficoltà: è sempre stato e rimane arduo imparare una lingua straniera e non ci si deve illudere che un nuovo metodo o un nuovo libro di testo possano fare miracoli. La relatrice s'è interrogata circa il ruolo dell'inglese nell'insegnamento delle lingue straniere in Svizzera. Risulterebbe infatti dalle ricerche sul campo, quanto sia importante apprendere le lingue dei vicini prima dell'inglese. Da questo punta di vista, la scelta coraggiosa del Canton Grigioni di insegnare dapprima una lingua cantonale è certo stata lungimirante.

Per quanto riguarda l'interesse dell'economia per l'apprendimento delle lingue straniere, le campane che suonano solamente a favore dell'inglese a scapito delle lingue nazionali sono stonate. Da uno studio è risultato che all'incirca l'80% delle rotture di contratti di lavoro, tra contraenti di lingue diverse, abbia a vedere con il fatto che tali contratti sono stati conclusi in inglese; la comunicazione in inglese sul posto di lavoro può dunque avere effetti controproducenti. In Svizzera il 70% degli scambi economici sono interni e sarebbe perciò ragionevole e redditizio favorire l'apprendimento delle lingue nazionali.

Da uno studio, citato dalla prof. Hufeisen, risulterebbe che chi apprende come prima lingua straniera l'inglese, poi avrà maggiori difficoltà nell'apprendere una qualsivoglia altra lingua straniera; imparando invece dapprima una qualsiasi altra lingua come il francese o l'italiano, un locutore tedescofono, ad esempio, dovrebbe avere più facilità nell'apprendere in seguito l'inglese. Sarebbe perciò nell'interesse della scuola svizzera, sempre secondo Hufeisen, favorire anzitutto la conoscenza delle lingue nazionali, aprendosi in seguito anche allo studio dell'inglese.

Luigi Menghini, Coira



Sommersprachcamps für Jugendliche in der Romandie
5 Camps Fribourg, Schwarzsee, Cudrefin, Estavayer, Oxford
3 Sprachen Französisch, Englisch, Deutsch
2011 3 mal Fun Ausflüge, Workshops, Abendprogramm
Unterricht in 5er Gruppen, 20 Lektionen pro Woche,
Anwendung der Sprache steht im Vordergrund
www.fRilingue.ch

chTwinning – die neue Plattform für Klassenaustausch

Die neue chTwinning-Plattform der ch Stiftung ist eine Online-Partnerbörse für den Klassenaustausch. Sie wird im Mai 2011 auf www.ch-go.ch aufgeschaltet und bringt Lehrerinnen und Lehrer und ihre Schulklassen in Kontakt mit anderen Klassen.

Mit der Online-Partnerbörse lassen sich Partner für Austauschprojekte innerhalb der Schweiz und mit aussereuropäischen Ländern viel einfacher finden. chTwinning ist ein modernes Vermittlungstool für die Austauschprogramme Pestalozzi und Rousseau (Binnenaustausch auf Primar-, Sekundar- und Mittelschulstufe) sowie Magellan (aussereuropäische Länder). Lehrpersonen und ihre Klassen können sich und ihre Projekte darstellen und Bilder, Filme, Adressen ihrer Homepages etc. publizieren.

Dank diesen vielseitigen Darstellungsmöglichkeiten können sich Projektinitianten und ihre Schulklassen auf eine ansprechende Art präsentieren. Verschiedene Suchoptionen stehen zur Verfügung, u.a. die gewünschte Austauschsprache, das Alter der Schülerinnen und Schüler oder der gewünschte Austauschzeitpunkt.

Weitere Auskünfte:

ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit www.ch-go.ch
Claudia Meier Waldvogel, Programmleiterin Pestalozzi, Rousseau und Magellan
e-mail: c.meier@chstiftung.ch, Tel. 032 346 18 18

Mobile berufliche Bildung

Zwei Programme für Praktika in einer neuen Umgebung

Berufserfahrung in einer anderen Sprachregion der Schweiz oder im Ausland erlangen: Nichts einfacher als das! Die Austauschprogramme Piaget und Leonardo da Vinci bieten Praktika für die **Absolventen der beruflichen Bildung** an.

Piaget und seine Aktivität «Offene Stellen» bieten jungen Arbeitslosen Praktika von maximal sechs Monaten in einer anderen Sprachregion der Schweiz an. Der glückliche Teilnehmer an diesem Programm arbeitet zu 80 % in einem Betrieb und widmet 20 % seiner Zeit dem Erlernen der Sprache.

Das Programm **Leonardo da Vinci** ermöglicht, Praktika von 2 bis 26 Wochen in einem Betrieb von einem der 33 Länder, die sich am europäischen Programm «Lebenslanges Lernen» beteiligen, zu absolvieren. Die Praktika finden immer im Rahmen von Projekten statt, die bei der ch Stiftung **von Einrichtungen eingereicht wurden**.

Ergebnis? Eine bereichernde Erfahrung! Ein unleugbarer beruflicher und sprachlicher Vorteil!

Weitere Informationen

ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit: www.ch-go.ch
– Piaget und seine Aktivität «Offene Stellen»: Laura Fassora, Programmverantwortliche
e-mail: l.fassora@chstiftung.ch, Tel. 032 346 18 35
– Leonardo da Vinci: Florence Balthasar, Projektkoordinatorin
e-mail: f.balthasar@chstiftung.ch, Tel. 032 346 18 72

Orthographe: koi de 9?

Actualités en recherche et en formation des enseignants

La Délégation à la langue française (DLF) de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), la **HEP du canton de Vaud**, le **LI-DILEM** (Université Stendhal Grenoble 3) et l'**IUFM de Grenoble** (Université Joseph Fourier Grenoble 1) proposeront le 1^{er} septembre 2011, à Lausanne, une journée d'étude autour de la question des compétences orthographiques dans la formation des enseignants.

Inscription (avant le 20 août 2011):

Délégation à la langue française DLF/CIIP, Fbg de l'Hôpital 43
CP 556, CH-2002 Neuchâtel • (ciip.dlf@ne.ch)

Informations: www.ciip.ch/df



Rencontres Jeunes Chercheurs / Informal Research Group

Depuis leur conception à l'automne 2009, les *Rencontres Jeunes Chercheurs / Informal Research Group* permettent à de jeunes chercheurs en langues et linguistique de communiquer sur leurs travaux en cours dans un cadre informel et sans jugement. Le groupe, à l'origine créé à l'Université bilingue de Fribourg/Freiburg (Suisse), compte aujourd'hui près de 70 membres de 15 Universités et Hautes Ecoles suisses et européennes. Les langues d'interaction sont le français, l'anglais et l'allemand.

Les membres du groupe ont l'opportunité de participer à des rencontres mensuelles et d'appartenir à la liste de distribution contributive, notre principal canal d'interaction. La liste de distribution permet aux participants de chercher et diffuser des informations scientifiques, de recevoir des invitations pour nos manifestations et de se présenter au groupe en tant que nouveau membre. Pour plus d'informations concernant les intérêts de recherche des membres du groupe, veuillez visiter notre site : <http://fns.unifr.ch/informalresearchgroup/fr>

Inscription au groupe et informations:

Amelia Lambelet: amelia.lambelet@unifr.ch

Tisa Rétfalvi-Schaer tisa.retfaalvi-schaer@unifr.ch

ESP-Tagung: Das ESP – ein Zeitfresser?

Die diesjährige ESP-Tagung der Deutschschweizer EDK findet am Freitag, den 9. September 2011, in Bern statt. Dabei wird die vielfach gestellte Frage "Das ESP – ein Zeitfresser?" aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und diskutiert. Die beiden Hauptreferentinnen, Frau Dr. Johanna Schwarz vom Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung (ILS) an der Universität Innsbruck sowie Marlies Keller von der Pädagogischen Hochschule Zürich werden erörtern, wie das ESP zeit- und ressourcenschonend im Unterricht eingebaut werden kann. Möglichkeiten und Grenzen des ESP werden aufgezeigt sowie Hinweise für die praktische Umsetzung im Unterricht geboten. In den Ateliers am Nachmittag werden zudem konkrete Beispiele der Implementierung des ESP auf den verschiedenen Stufen aufgezeigt, wobei auch Zeit zum Austausch mit anderen Lehrpersonen zur Verfügung steht. Die Tagung richtet sich an interessierte Personen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II.

Die Anmeldung ist bis 22. August 2011 möglich auf der Website D-EDK www.d-edk.ch/esp-tagung

Sprachenkompetenz in der kaufmännische Grundbildung

Das Projekt Benchmarking LAP E-Profil ist ein gesamtschweizerisches Projekt des KV Schweiz, über das nun der vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) verfasste Schlussbericht vorliegt. Die Zielsetzung war, mehr über die Sprachkompetenzen am Ende der kaufmännischen Grundbildung zu erfahren und diese mit internationalen Sprachprüfungen zu vergleichen. In die Analyse wurden über 1400 Jugendliche einbezogen, was Aussagen über sprachregionale Unterschiede, den sozioökonomischen Hintergrund und unterschiedliche Leistungen in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch ermöglichen.

Pdf. unter <http://edudoc.ch/record/94057> (Vgl. Artikel S. 87-91)

3^e Journée des langues EHB/IFFP/IUFFP et WBZ CPS

En construction : (FREM)Sprachenunterricht – a permanent building site?
Des approches théoriques actuelles aux applications pratiques à l'école

Scaffolding – co-construction – méthode active – autonomie – apprentissage ouvert

Cette petite sélection de termes reflète la discussion intense menée actuellement au niveau secondaire II au sujet de l'enseignement en général, et de l'enseignement des langues en particulier.

Les défis sont complexes tant pour les apprenant-e-s que pour les enseignant-e-s. Ils ne peuvent être relevés qu'en collaboration entre les institutions et groupes impliqués.

Les deux institutions intercantionales IFFP/EHB/IUFFP et WBZ CPS vous invitent à réfléchir à votre enseignement sur la base d'interventions

théoriques et d'exemples pratiques actuels. En effet, les enseignant-e-s sont tenus à la même attitude que celle qu'ils attendent des élèves: un développement continu basé sur une réflexion théorique.

Ce développement mène à des «bonnes pratiques» individuelles aussi valides les unes que les autres.

La conférence s'adresse aux enseignant-e-s de langues secondes du niveau secondaire et aura lieu le 9 septembre à l'université de Fribourg.

Inscriptions (avant le 15 juillet):

http://www.ehb-schweiz.ch/fr/actualites/evenements/Pages/Journee_LAN_09-09-2011.aspx

Informations:

Renata Leimer, WBZ CPS

e-mail: leimer.renata@wbz-cps.ch, Tél. 031 320 16 70

Kathrin Jonas Lambert, EHB/IFFP

e-mail : kathrin.jonaslambert@iffp-suisse.ch, Tél. 021 621 82 89

INTERPRET [!]

INTERPRET ist die schweizerische Interessengemeinschaft für interkulturelles Übersetzen und Vermitteln. Sie verfolgt den Zweck, interkulturelles Übersetzen und Vermitteln in der Schweiz zu fördern und auf diesem Weg einen Beitrag zu leisten zur interkulturellen Verständigung und zum gleichberechtigten Zugang der Migrantinnen und Migranten zu den Dienstleistungen der öffentlichen Hand.

Mit dem neuen Webauftritt ist ein weiterer Meilenstein der erfolgreichen (Wieder-)Aufnahme der Arbeit von INTERPRET erreicht. Im Rahmen des Mandats „Leistungen im Bereich interkulturelles Übersetzen“ der Bundesämter BAG und BFM sind in den letzten Monaten Grundlagen für die operativen Tätigkeiten in nächster Zeit geschaffen worden.

Mit der Absicht, zielgruppengerecht zu informieren, wurden Grundlagen und praktische Informationen in folgenden Rubriken zusammengestellt: Interkulturelles Übersetzen, Ausbildung, Zertifizierung und Qualitätssicherung und Interkulturelles Vermitteln. Die Infothek bietet im Sinne einer Informationsplattform weitere Hintergrundinformationen.

Informationen: www.inter-pret.ch

Août

- 24 - 28.08.2011 **Séminaire – REAL-CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues: de la théorie à la pratique**
Université Stendhal Grenoble3, Allée centrale, Domaine universitaire, F-38040 Grenoble cédex
Inscriptions: <http://www.real-association.eu/fr/content/real-cecrl-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-de-la-theorie-la-pratique-gre#tabset-tab-4> (Date limite: 30 juillet 2011)
- 31.08 - 03.09.2011 **EUROCALL Nottingham 2011 – The Call Triangle: Student, Teacher and Institution**
The University of Nottingham, University Park, UK-Nottingham, NG7 2RD
Informations: <http://www.eurocall2011.eu/eurocall/index.aspx>

Septembre

- 01.09.2011 **Orthographe: koi de 9? – Actualités en recherche et en formation des enseignants**
Aula des Cèdres, HEP/VD, Avenue de Cour 33, CH-1007 Lausanne
Informations: www.ciip.ch/dlf/Activités/Orthographe
- 09.09.2011 **ESP-Netzwerktagung – „Das ESP – ein Zeitfresser?“**
Institut für Weiterbildung, PH, Weltstrasse 40, CH-3006 Bern
Informationen: www.d-edk.ch/esp-tagung • jacqueline.hunn@vsa.zh.ch
- 09.09.2011 **3e Journée des langues EHB/IFFP/IUFFP et WBZ CPS**
Université Fribourg, Miséricorde, CH-1700 Fribourg
Informations: http://www.ehb-schweiz.ch/fr/actualites/evenements/Pages/Journee_LAN_09-09-2011.aspx
- 28.09 - 01.10.2011 **24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung**
Universität Hamburg, Von Melle Park 8, D-20146 Hamburg
Informationen: <http://kongress.dgff.de> • dgff2011@uni-hamburg.de

Octobre

- 11 - 12.10.2011 **Between Tradition and Change: The Future of English in the Light of Globalization, Transculturalism, and Internationalization**
University of Southern Denmark, Engstien 1, 1.24, DK-6000 Kolding
Informations: http://www.sdu.dk/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/bachelor/Engelsk_i_Kolding_bachelor/Konference_okt2011?sc_lang=en
- 20 - 21.10.2011 **ICT for Language Learning**
AC Hotel, Via Luciano Bausi, 5, I-50144 Firenze
Informations: <http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011> • conference@pixel-online.net

Novembre

- 17 - 18.11.2011 **Der schweizerische Austauschkongress 2011
Eine Weiterbildungsveranstaltung für Lehrkräfte und Bildungsfachleute**
Verkehrshaus der Schweiz, Lidostrasse 5, CH-6006 Luzern
Informations: <http://www.ch-go.ch/ueber-go/veranstaltungen> • b.rihs@chstiftung.ch
- 28.11 - 02.12.2011 **ForLang 2011 : rencontre européenne de l'enseignement linguistique**
Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 1, avenue Léon Journault, F-92318 Sèvres
Informations: www.forlang.eu

Décembre

- 02 - 03.12.2011 **Modern Languages Symposium 2011: Language, Migration and Diaspora**
School of Languages, Dublin Institute of Technology, Kevin Street, IRL-Dublin 8
Informations: <http://ditlanguagesconferences.blogspot.com>

Vorschau 2011-12 | Programmazione 2011-12

2/2011 Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht

3/2011 20 anni di Babylonia

1/2012 Lehrmittel und Innovation

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla | Idea, via Cantonale

6594 Contone (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Giovanni Mascetti | via Pedotti 1

6500 Bellinzona

Hannelore Pistorius | ch. Colladon 18

1209 Genève

Sonia Rezgui | PHBern, Brückenstrasse 73

3005 Bern

Gé Stoks | Idea, via Cantonale, 6594 Contone

Daniel Stotz | PHZH, Lagerstrasse 5

8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEPL, UER, didactique des

langues et cultures, Av. de Cour 25

1014 Lausanne

Mireille Venturelli | SSAT, Stabile Torretta

Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

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 (Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale

CH-6594 Contone

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2011: 1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di

spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese

prima della fine dell'anno si rinnova

automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3

CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Eija Aalto | University of Jyväskylä,

Rautpohjankatu 8, FN-40014 Jyväskylä

Andrea Abel | EURAC, Viale Druso 1,

I-39100 Bolzano/Bozen (abel@eurac.edu)

Tatjana Atanasoska | EURAC, Viale Druso 1,

I-39100 Bolzano (tatjana.atanasoska@eurac.edu)

Lars Balzer | EHB, Kirchwindachstrasse 79,

CH-3052 Zollikofen (lars.balzer@ehb-schweiz.ch)

Peter Broeder | Faculty of Humanities,

Tilburg University, 5000 LE, the Netherlands

(peter@broeder.com)

Klaus-Börge Boeckmann | Institut für

Germanistik, Dr. Karl Lueger Ring 1

A-1010 Wien (kbb@inod.at)

Véronique Castellotti | Université François

Rabelais, 3 rue des Tanneurs, F-37041 Tours

Cédex (veronique.castellotti@univ-tours.fr)

Daniel Coste | Ecole normale supérieure

Lettres et Sciences humaines, 17, rue Plumet

F-75015 Paris (dlcoste2@wanadoo.fr)

Jim Cummins | University of Toronto, (OISE)

252 Bloor Street W, Toronto, Ontario

M5S 1V6, Canada (jcummins@oise.utoronto.ca)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel

(Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)

Francis Goullier | Ministère de l'Education

nationale, 107 rue de Grenelle

F-75007 Paris (francis.goullier@education.gouv.fr)

Eva Hungerbühler | Zeisigweg 4

CH-4310 Rheinfelden

(Eva.Hungerbuehler@stud.unibas.ch)

Sandra Hutterli | Maison des Cantons,

Speichergasse 6, CH-3000 Bern 7

(hutterli@edk.ch)

Jean-Pierre Jenny | FHNW, Clarastrasse 57,

CH-4058 Basel (jjpenny@freesurf.ch)

Terry Lamb | The University of Sheffield

388 Glossop Road, UK-Sheffield S10 2JA

(T.Lamb@sheffield.ac.uk)

David Little | Centre for Language and

Communication Studies, Trinity College,

IRL-Dublin 2 (dlittle@tcd.ie)

Ildikó Lőrincz | Université de Hongrie

d'Ouest, Babits M. u., H-9024 Győr

(lorincz@atf.hu)

Mussa Julius Lulandala | 16, rue de l'Aubépine

CH-1205 Genève (mussa_lulandala@yahoo.fr)

Giuseppe Manno | FHNW, Didaktik der

romanischen Sprachen, Clarastrasse 57,

CH-4058 Basel (giuseppe.manno@fhnw.ch)

Ute Massler | PH Weingarten, Kirchplatz 2

D-88250 Weingarten (massler@ph-weingarten.de)

Danièle Moore | Simon Fraser University,

8888 University Drive, Burnaby

BC V5A 1S6, Canada (danmoorefr@yahoo.ca)

Verena Péquignot | IFFP, Avenue de

Longemalle 1, CH-1000 Lausanne 16 Malley

(vpequignot@citycable.ch)

Romain Racine | Université de Haute Alsace

IUT, Campus du Grillenbreit, F-68008 Colmar

(romain_racine@yahoo.fr)

Jean-Charles Schenker | Alliance Française

de Paris Ile-de-France, 101, boulevard Raspail

F-75006 Paris (jeancharles_s@yahoo.fr)

Mia Stokmans | Faculty of Humanities,

Tilburg University, P.O. Box 90153, 5000 LE,

the Netherlands (m.j.u.stokmans@uvt.nl)

Gé Stoks | Idea, via Cantonale

CH-6594 Contone (ge.stoks@idea-ti.ch)

Daniel Stotz | PH Zürich, Fachbereich

Englisch, Abt. Sekundarstufe I, Lagerstrasse 5

CH-8090 Zürich (daniel.stotz@phzh.ch)

Eike Thürmann | Wiedbach 68

D-45357 Essen (thuermanneike@googlemail.com)

Hans Weber | Kreuzenstr. 36

CH-4500 Solothurn (hansweber2@bluewin.ch)

Immagini

Le immagini di questo numero riproducono alcune opere esposte alla Villa dei Cedri di Bellinzona, nella bellissima mostra dal titolo **parole & figure** (vedi pag. 99). Ringraziamo per la gentile concessione.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, la sintesi in due lingue di tutti gli articoli e una selezione di articoli scaricabili in pdf sono reperibili sul sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1994, scaricabili in pdf.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli