

BABYLONIA 3/2020

BABYLONIA

3/2020

*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 emprendre
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE

Médiation

Vermittlung

Mediazione

Mediaziun

Mediation

Image caption: Diatonic mediation.

©2020 Plonk & Replonk – All rights reserved.

Mediation
Médiation
Mediazione
Mediaziun
Mediation

Responsabili della parte tematica:
Stefano Losa & Amelia Lambelet

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno 2020

Con il sostegno di

INSTITUT FÜR
INSTITUT DE
ISTITUTO DI
INSTITUT DA
INSTITUTE OF

MEHRSPRACHIGKEIT
PLURILINGUISME
PLURILINGUISMO
PLURILINGUITAD
MULTILINGUALISM

FONDATION
HENRIMOSER



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



FONDATION
OERTLI
STIFTUNG



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departamento federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

AMBASSADE DE FRANCE EN SUISSE



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Médiation
Vermittlung
Mediazione
Mediaziun

Tema

- 4 **Editoriale della redazione**
- 6 **Introduzione**
Amelia Lambelet, Stefano Losa,
Elisabeth Peyer & Ingo Thonhauser
- 10 **Sprachmittlung
– Mediation im
Fremdsprachenunterricht:
Kompetenz und Bildungsziel**
Daniel Reimann
- 22 **La médiation en tant que
moyen d'intervention
sociale**
Marisa Cavalli
- 28 **Sprachmittlung und
Lernerautonomie:
Kategorien für die Selbst-
und Peer-Evaluation**
Regina Schleicher
- 34 **The role of social media in
intercultural education:
Some insights and
recommendations**
Fabrizio Fornera
- 40 **Troubles du langage et
médiation**
Interview avec Pascale Voirol
- 44 **Bilingual socialization
practices and the
development of
interactional resources**
Anna Ghimenton
- 50 **La configuration con-
jointe des processus de
médiation en classe de L2**
Evelyne Berger &
Simona Pekarek Doehler
- 52 **Mediazione e repertori
plurilingui nel Villaggio
delle lingue: nuovi
strumenti per la
didattica e la valutazione**
Olga Lopopolo & Lorenzo Zanasi
- 64 **Interactions and
mediation between
multilingual clients and
their psychotherapist**
Jean-Marc Dewaele, Beverley
Costa, Louise Rolland
& Sally Rachel Cook

BABYLONIA

3|2020

Bloc-notes

69

**Opinione
Il fascino discreto
dell'inutilità**

Silvia Gian

70

**Über Texte reden –
Anschlusskommunikation
als Mittel der
Leseförderung in der
Fremdsprache**

Kerstin Theinert, Robert Hilbe &
Reto Hunkeler

Selten wurde über die Legitimität und den Zweck von Wissenschaft und Wissenschaftler/innen so viel diskutiert wie im vergangenen Jahr. Selten sind zudem so viele Bürgerinnen und Bürger mit oder ohne medizinische Vorkenntnisse in die Rolle von Wissenschaftler/innen geschlüpft, um Zahlen und empirische Studien zu diskutieren. Sprachwissenschaftler/innen und Bildungsexpert/innen sind mit dem Phänomen vertraut: In Diskussionen am Stammtisch ebenso wie in Social-Media-Foren mangelt es nicht an vorgefertigten Meinungen und Lösungsvorschlägen zu den wohl besten Lehr- und Lernmethoden im Sprachunterricht. Schließlich haben wir alle mindestens unsere erste Sprache erworben... und sind also Expert/innen auf dem Gebiet?

Es versteht sich von selbst, dass den Wissenschaftler/innen selbst die Meinungsvielfalt nicht fremd ist. Ein markantes Beispiel in diesem Jahr war der Fall von Forscher/innen, die unvollständige oder sogar gefälschte Ergebnisse in Zeitschriften veröffentlicht hatten, ohne die Grundregeln der Überprüfung und Verifizierung einzuhalten. Doch will man von diesen extremen Beispielen einmal absehen, kommt man nicht umhin festzustellen, dass Wissenschaftler/innen dieses Jahr offensichtlich Schwierigkeiten haben, ihre wissenschaftlichen Fakten und Beweise der Öffentlichkeit zu vermitteln.

Genau solche Kommunikationsprobleme ermuntern uns, an unserer Kernaufgabe festzuhalten, der Vermittlung von Erkenntnissen an die breite Öffentlichkeit, denn wir sind der festen Überzeugung, dass empirische Ergebnisse nur dann von Belang sind, wenn sie an die relevanten Interessengruppen kommuniziert werden. Und was das Lehren und Lernen von Sprachen anbelangt, ist *Babylonia* – im Schweizer Kontext – eine wichtige Plattform für die Diffusion von Fachwissen. Mit diesem Bewusstsein möchten wir 2021 unsere Mission nicht nur fortführen, sondern auch erweitern, indem wir den Zugang zur Zeitschrift erleichtern, um eine breitere Leser/innenschaft zu erreichen. Um unserer Vermittlerrolle noch stärker gerecht zu werden, bieten wir deshalb ab nächstem Jahr einen kostenlosen Online-Zugang zu all unseren Artikeln an.

Gute Lektüre!
Ihr *Babylonia*-Team

BA

Raramente la legittimità e i propositi della scienza e degli scienziati sono stati così dibattuti come nell'anno appena trascorso. Raramente, inoltre, così tanti comuni cittadini si sono improvvisati scienziati, discutendo di cifre e studi empirici, con o senza precedenti conoscenze mediche. Linguisti ed esperti di didattica conoscono il fenomeno: nelle discussioni da bar come nei forum sui social media, non mancano le opinioni e le soluzioni già pronte riguardo ai metodi migliori per l'insegnamento/apprendimento delle lingue. Dopotutto, abbiamo tutti acquisito almeno la nostra prima lingua e quindi non siamo anche noi esperti in materia?

Va da sé che gli scienziati stessi non sono estranei alla professione di opinioni. Un esempio lampante, quest'anno, è stato il caso di ricercatori che hanno pubblicato risultati incompleti o addirittura falsificati su riviste che non rispettano le regole di base della revisione e della verifica. Ma a prescindere dai casi estremi, ciò che ha segnato l'anno appena trascorso è stata l'evidente difficoltà degli esperti nel comunicare fatti ed evidenze scientifiche al pubblico.

Tali problemi di comunicazione ci incoraggiano nella nostra missione di informazione e divulgazione. Siamo fermamente convinti che i risultati empirici non sono nulla se non vengono comunicati ai relativi gruppi di interesse. E per quanto riguarda l'insegnamento/apprendimento delle lingue, *Babylonia* è - nel contesto svizzero - una delle piattaforme di divulgazione più importanti.

Con il 2021, desideriamo non solo continuare, ma anche ampliare la nostra missione, migliorando l'accesso alla rivista per raggiungere un numero maggiore di lettori. Per svolgere il nostro ruolo di *mediatori* in modo ancora più marcato, proponiamo quindi l'accesso gratuito e online a tutti i nostri articoli.

Buona lettura!
Il vostro team di *Babylonia*

BY

Rarement la légitimité et les intentions de la science et des scientifiques auront été aussi débattues que durant l'année écoulée. Rarement aussi, de si nombreux citoyens lambda ne seront improvisés scientifiques, débattant de chiffres et d'études empiriques, avec ou sans connaissances médicales préalables. Linguistes et didacticiens connaissent bien le phénomène: dans les discussions de bistrot comme dans les groupes de parents sur les réseaux sociaux, les opinions et solutions toutes faites ne manquent pas sur les meilleures méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. En effet, n'avons-nous pas tous acquis au minimum notre langue première et donc ne sommes-nous pas tous des experts de la question?

Il va sans dire que les scientifiques eux-mêmes ne sont pas innocents dans ce foisonnement d'opinions. Un exemple frappant de cette année aura été celui de chercheurs publiant des résultats incomplets, voire falsifiés, dans des revues ne respectant pas les règles élémentaires de relectures et vérifications. Mais en dehors de ces cas extrêmes, ce qui aura marqué cette année sera l'évidente difficulté des experts à communiquer des faits scientifiques concrets à l'ensemble de la population.

Ces problèmes de communication nous encouragent dans notre propre mission d'information et de divulgation. Nous croyons fermement que des résultats empiriques ne sont rien s'ils ne sont pas communiqués aux acteurs concernés. Et en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues, dans le contexte suisse, Babylonia est l'une des plateformes les plus importantes de cette transmission.

A partir de 2021, nous espérons continuer notre mission en touchant plus de lecteurs grâce à une meilleure accessibilité de la revue. Pour cette raison, nous passons à l'accès libre et en ligne de tous nos articles, dans le souci de jouer de manière plus prépondérante notre rôle de *médiateurs*.

Bonne lecture!
Votre team de Babylonia

LO

Darar èn la legitimitad e las intenziuns da la scienza e dals scenziads vegnidas debattidas uschia sco durant l'onn passà. Darar han ultra da quai uschè blers vischins cumins vulì esser scenziads, discutond cifras e studis empirics, cun u senza enconuschientschas da basa medicinalas. Linguists ed expertas da didactica enconuschian il fenomen: En las discussiuns a la maisa radunda sco er en ils forums en las medias socialas na mancan betg las opiniuns e las soluziuns già prontas areguard meglras metodos d'instruir ed emprender linguas. N'ans avain nus betg tutas e tuts pelvair acquistà almain noss'emprima lingua e n'essan perquai betg era nus expertas ed experts en chaussa? Sa chapescha ch'ils scenziads sezs n'èn betg innocents en la divulgaziun d'opiniuns. In exempel extrem è stà quest onn il cas da perscrutaders ch'han publictà resultats nuncumplets u perfin falsifitgads en revistas che na respecteschan betg las reglas da basa da l'expertisa e verificaziun. Ma abstrahà dals cas extremis, quai ch'ha marcà l'onn passà è stada la difficultad evidentada dals experts en communicaziun fatgs ed evidenzas scientificas al public. Tals problems da communicaziun ans encurascheschan en noss'atgna missiun d'infurmaziun e divulgaziun. Nus essan fermamain persuadids ch'ils resultats empirics na valan nagut, sch'els na vegnan betg communicgads a las gruppas d'interess relevantas. E per quai che riguarda l'instruir ed emprender linguas è Babylonia - en il context svizzer - ina da las plattafurmas da divulgaziun las pli impurtantas.

A partir dal 2021 sperain nus da pudair cuntinuar nossa missiun e da cuntanscher dapli lecturas e lecturs cun megliezar l'access a la revista. Per pudair giugar anc' megliezar nossa rolla da mediaturs, passain nus a l'access liber ed online a tut noss artitgels.

Buona lettura!
Vossa redacziun

NIA

LES LANGUES, ACTRICES DE LA MÉDIATION

● Amelia Lambelet,
Stefano Losa,
Elisabeth Peyer &
Ingo Thonhauser



Lorsque nous avons commencé à conceptualiser ce numéro spécial de *Babylonia*, nous ne nous attendions pas à ce que son titre – médiation – ne soit si adapté et si actuel. L'idée même de médiation prend en effet un sens tout particulier pour *Babylonia* qui fête avec ce numéro ses trente ans d'existence dans un contexte où la transmission d'information revêt une importance fondamentale (voir l'édito de la rédaction). Mais qu'est-ce exactement que la médiation ? Comme nous le soulignons dans notre appel à contributions, de la médiation nous en faisons tous, tous les jours, à chaque fois que nous entrons en contact avec quelqu'un. Il s'agit en effet de cette activité, avant tout langagière, qui vise à trouver un point commun entre deux ou plusieurs parties. Il est souvent question de médiation quand il y a désaccord ou incompréhension, mais aussi quand il s'agit de trouver un terrain d'entente sans qu'il y ait préalablement un conflit. Elle peut prendre des formes écrites, formalisées et durables, comme un acte de médiation, tout comme elle peut se réaliser dans des formes plus verbales, locales et évanescents, comme un échange de mots entre deux personnes.

Quando abbiamo iniziato a immaginare questo numero speciale di *Babylonia*, non ci aspettavamo che il suo titolo - la mediazione - fosse così appropriato e attuale. In effetti, l'idea stessa di mediazione assume un significato particolare per *Babylonia*, che con questo numero festeggia il suo trentesimo anniversario in un contesto in cui la trasmissione delle informazioni è di fondamentale importanza (vedi editoriale del comitato di redazione). Ma cos'è esattamente la mediazione? Come abbiamo sottolineato nel bando per l'invio di contributi, la mediazione è qualcosa che tutti noi facciamo, ogni giorno, ogni volta che entriamo in contatto con qualcuno. In effetti, si tratta di un'attività, soprattutto comunicativa, che mira a trovare un punto in comune tra due o più parti. La mediazione è spesso messa in atto quando c'è disaccordo o incomprensione, ma anche quando è necessario trovare un terreno comune senza che vi sia necessariamente un conflitto. Può assumere forme scritte, formalizzate e durature, come un atto di mediazione, così come può avvenire in forme orali, più evanescenti, come lo scambio di parole tra due persone.

Dans ce processus de convergence vers une compréhension commune qu'est la médiation, les langues représentent les ressources nécessaires, la matière première. Non pas seulement comme traduction d'une langue à une autre mais également et surtout comme construction du sens en toute situation de communication, y compris la classe de langue. La médiation dans le contexte particulier de la classe de langue fait l'objet de différentes contributions de ce numéro. Les articles de Daniel Reimann ainsi que de Marisa Cavalli introduisent brillamment le concept de médiation tel que le définit le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues de 2018, et nous donnent des exemples concrets de mise en œuvre, tandis que Regina Schleicher en discute l'évaluation (auto- et par les pairs). De manière plus appliquée, Evelyne Berger et Simona Pekarek Doehler décrivent de manière fine les processus de médiation lors de négociations de problèmes linguistiques en classe et Fabrizio Fornera s'interroge sur la médiation interculturelle en classe de langue avec un exemple pratique d'utilisation des réseaux sociaux à des fins de sensibilisation des élèves aux différences interculturelles. Enfin, Lorenzo Zanasi et Olga Lopopolo partent eux-aussi d'une expérience concrète pour illustrer le rôle des processus de médiation dans la construction d'un répertoire plurilingue.

Mais la médiation linguistique n'a pas lieu exclusivement en classe de langue. Comme nous l'expliquent Jean-Marc Dewaele, Beverley Costa, Louise Rolland et Sally Rachel Cook, elle a une importance particulièrement importante dans les psychothérapies, des situations dans lesquelles le langage est vecteur non seulement d'information, mais aussi d'émotions. Par ailleurs, cette co-construction du sens, qui peut paraître anodine pour la plupart d'entre nous, peut poser de grandes difficultés aux enfants ayant des troubles du langage comme nous l'explique Pascale Voirol qui donne des conseils aux enseignants de langues confrontés à ces enfants ayant des besoins particuliers. Enfin, comme il ressort de la contribution de Anna Ghimenton, la médiation apparaît aussi dans les pratiques plurilingues intra-familiales dans lesquelles les enfants développent leur compétence interactionnelle et leur sensibilité aux statuts sociaux des langues en présence.

Nel processo di convergenza verso un'intesa comune, che è la mediazione, le lingue sono risorse necessarie, la materia prima. Non solo nel processo di traduzione da una lingua all'altra, ma anche e soprattutto in quello di costruzione di significato in qualsiasi situazione di comunicazione, compresa la classe di lingua.

La mediazione nel particolare contesto della classe di lingua è il tema di vari contributi di questo numero. Gli articoli di Daniel Reimann e Marisa Cavalli discutono finemente il concetto di mediazione così come definito nel volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue 2018, e ci forniscono esempi concreti di implementazione, mentre Regina Schleicher ne discute la valutazione (autovalutazione e valutazione tra pari). In maniera più applicativa, Evelyne Berger e Simona Pekarek Doehler descrivono i processi di mediazione nella negoziazione dei problemi linguistici in classe e Fabrizio Fornera discute la mediazione interculturale in classe con un esempio pratico dell'uso dei social network per sensibilizzare gli studenti sulle differenze interculturali. Anche Lorenzo Zanasi e Olga Lopopolo partono da un'esperienza concreta per illustrare il ruolo dei processi di mediazione nella costruzione di un repertorio plurilingue.

Ma la mediazione non avviene esclusivamente in classe. Come spiegano Jean-Marc Dewaele, Beverley Costa, Louise Rolland e Sally Rachel Cook, essa è particolarmente importante nelle psicoterapie, situazioni in cui il linguaggio è un vettore non solo di informazioni ma anche di emozioni. Inoltre, la co-costruzione di significati, che può sembrare banale per la maggior parte di noi, può porre grandi difficoltà ai bambini con disturbi del linguaggio, come spiega Pascale Voirol, dando consigli agli insegnanti di lingua confrontati con bambini aventi bisogni particolari. Infine, come dimostra il contributo di Anna Ghimenton, la mediazione appare anche nelle pratiche plurilingui intra-familiari, in cui i bambini sviluppano le loro competenze di interazione e la loro sensibilità allo status sociale delle lingue coinvolte.

Babylonia et son rôle de médiation

Nous soulignons plus haut, ainsi que dans l'éditorial de la rédaction, que le concept de médiation prend une signification toute particulière pour Babylonia en cette fin d'année 2020. Il y a trente ans en effet, naissait le projet d'une revue plurilingue s'adressant aux enseignants de langues et visant à favoriser la compréhension entre les communautés linguistiques. En trente ans, nous avons publié 100 numéros spéciaux et plus de 80 encarts didactiques, ou comme le relève Daniel Stotz dans sa contribution, l'équivalent de trente mètres de papier, de mots, d'images, d'expériences et de réflexions. La composition de la rédaction a changé en trente ans, les éditeurs se succédant au rythme des départs à la retraite, mais nous avons conservé notre esprit ainsi que notre base d'abonnés fidèles. Nous souhaitons aujourd'hui élargir notre rôle de médiateurs en nous ouvrant aux lecteurs d'autres pays, aux étudiants ne bénéficiant pas d'abonnement, ainsi que, de fait, à toute personne intéressée à la thématique de l'enseignement/apprentissage des langues. A partir de 2021, nous proposerons donc notre revue gratuitement sur notre nouveau site internet www.babylonia.online; pour les lecteurs désireux de recevoir la version papier, nous mettrons en place un service d'impression sur demande (payante). Nous avons aussi décidé d'offrir, en plus des trois numéros thématiques annuels, trois amuses-bouches pour enseignants – notre nouvelle version des encarts didactiques qui ont fait le succès de Babylonia. Pour marquer les 30 ans de Babylonia et son activité de médiation entre les langues, les régions linguistiques mais aussi entre science et pratiques et entre perspectives passées et futures, nous vous proposons dans le présent numéro, en plus de notre section THEMA habituelle, une sélection de contributions des membres actuels de la rédaction ainsi que du co-fondateur de la revue, Gianni Ghisla, et de l'actuel président de la fondation Langues et Cultures (qui, jusqu'en 2020, chapeautait notre travail), Daniel Stotz.

Babylonia e il suo ruolo di mediazione

Come sottolineato sopra e nell'editoriale, il concetto di mediazione assume - in questa fine dell'anno 2020 - un significato particolare per Babylonia. Trent'anni fa nasceva il progetto di una rivista plurilingue per insegnanti di lingue, finalizzata a promuovere la comprensione tra le comunità linguistiche. In trent'anni abbiamo pubblicato 100 numeri speciali e più di 80 inserti didattici o, come sottolinea Daniel Stotz nel suo contributo, l'equivalente di trenta metri di carta, parole, immagini, esperienze e riflessioni. In trent'anni, la composizione della redazione è cambiata, gli editori si sono susseguiti passando al beneficio della pensione. Abbiamo però mantenuto il nostro spirito e la nostra base di abbonati fedeli. Ora desideriamo ampliare il nostro ruolo di mediatori aprendoci ai lettori di altri paesi, agli studenti che non beneficiano di un abbonamento e, in generale, a chiunque sia interessato all'argomento dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Dal 2021 offriremo quindi la nostra rivista gratuitamente attraverso il nuovo sito web www.babylonia.online; per i lettori che desiderano ricevere la versione cartacea, organizzeremo un servizio di stampa su richiesta (a pagamento). Abbiamo deciso di offrire, oltre ai tre numeri tematici annuali, anche tre "spuntini per insegnanti" - la nostra nuova versione di inserti didattici che hanno partecipato al successo di Babylonia. Per commemorare i trent'anni di Babylonia e dell'attività di mediazione tra lingue, regioni linguistiche, ma anche tra scienza e pratica e tra prospettive passate e future, vi proponiamo in questo numero, oltre alla nostra consueta sezione THEMA, una selezione di contributi degli attuali membri della redazione, del co-fondatore della rivista, Gianni Ghisla, e dell'attuale presidente della Fondazione Lingue e Culture (che fino al 2020 guidava il nostro lavoro), Daniel Stotz. L'esercizio che ci siamo prefissati è stato quello di attingere vari spunti dalle passate edizioni di Babylonia e di discuterli alla luce delle conoscenze attuali. Il ri-

L'exercice que nous nous sommes assignés a été de nous replonger dans les numéros anciens de *Babylonia* et de les discuter à la lumière des connaissances actuelles. Le résultat reflète les intérêts thématiques et les personnalités de chaque contributeur/trice.

Les quatre premières contributions partagent une vision macro de la revue, de ses thèmes et des acteurs impliqués dans sa création et sa consommation. Ainsi, dans son texte sous forme de remerciements, Gianni Ghisla nous guide dans les coulisses de la création de la revue et introduit les personnalités l'ayant marqué de leur sceau, puis, dans une deuxième contribution plus engagée, il nous rappelle la devise derrière la fondation de la revue: "eine Idee für eine mehrsprachige, multikulturelle, offene und tolerante Gesellschaft", et nous donne les clés de notre futur numérique. Ensuite, Daniel Stotz discute et résume avec brio trente ans de thèmes visités par *Babylonia*. Enfin, Amelia Lambelet décrit les résultats d'un sondage récent basé sur les questions posées à nos tout premiers lecteurs en 1990. Les contributions suivantes quant à elles permettent une plongée dans des thématiques précises. Ingo Thonhauser, tout d'abord, nous offre un voyage temporel et une discussion des réflexions autour de l'enseignement de l'écrit à partir d'un extrait de l'introduction du numéro 3/1995. Stefano Losa et Mathias Piconi ont pour leur part décidé de discuter des extraits du même numéro de *Babylonia*, le numéro 1/1994 sur les frontières linguistiques, le premier dans un entretien avec Daniela Kappler, le second dans un entretien avec Noemi Adam-Graf. Enfin, Laura Loder nous donne une perspective plus pratique avec deux encarts didactiques basés sur des extraits des numéros 0/1991 et 2/1993.

Vous l'aurez compris, ce numéro est varié et reflète les différentes composantes de la médiation. Nous espérons qu'il vous plaira et vous permettra à la fois d'acquérir des connaissances et de revisiter certains concepts pris pour acquis. Nous vous souhaitons une bonne lecture!



sultato riflette gli interessi tematici e la personalità di ciascuna collaboratrice e di ciascun collaboratore.

I primi quattro contributi gettano uno sguardo panoramico sulla rivista, dei suoi temi e sugli attori coinvolti nella sua creazione e fruizione. Così, nel suo testo di ringraziamento, Gianni Ghisla ci guida dietro le quinte della creazione della rivista e presenta le personalità che l'hanno marcata. In un secondo contributo, più impegnato, ci ricorda poi il motto alla base della rivista: "eine Idee für eine mehrsprachige, multikulturelle, offene und tolerante Gesellschaft", e ci dà le chiavi del nostro futuro digitale. In seguito, Daniel Stotz discute e riassume brillantemente trent'anni di temi visitati da *Babylonia*. Infine, Amelia Lambelet descrive i risultati di un recente sondaggio che riprende le domande rivolte ai nostri primi lettori nel 1990.

Ulteriori contributi approfondiscono temi specifici. Ingo Thonhauser ci offre un viaggio temporale e una discussione sull'insegnamento della scrittura partendo da un estratto dell'introduzione al numero 3/1995. Stefano Losa e Mathias Piconi, dal canto loro, hanno deciso di discutere alcuni brani dello stesso numero di *Babylonia*, il numero 1/1994 sui confini linguistici, il primo in un'intervista a Daniela Kappler, il secondo in un'intervista a Noemi Adam-Graf. Infine, Laura Loder ci offre una prospettiva più pratica con due inserti didattici basati su estratti dei numeri 0/1991 e 2/1993. Come lo avrete capito, questo numero è molto vario e riflette le diverse componenti della mediazione. Ci auguriamo che sia di vostro gradimento e che vi permetta di ampliare le vostre conoscenze e/o di rivedere dei concetti dati per scontati. Vi auguriamo una buona lettura!

SPRACHMITTLUNG — MEDIATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: KOMPETENZ UND BILDUNGSZIEL

The article recapitulates the historical development of mediation activities in foreign language teaching with special emphasis on the theory formation and its operationalisation over the last two decades. It also presents practical examples of mediation activities. In its second part, it looks at the conceptualisation of mediation in the Companion Volume to the CEFR and provides suggestions as to which old task formats could be reactivated under the auspices of this approach and which new task formats could be derived from it without having to completely reject the approaches developed in the last two decades.

● Daniel Reimann | Uni Duisburg-Essen



Daniel Reimann ist Professor für Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen und Wissenschaftlicher Direktor des Sprachenzentrums an der Universität Duisburg-Essen. Außerdem ist er Sprecher des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen (GMF), des Dachverbands der deutschen Fremdsprachenverbände.

1. Einleitung

Der GeR des Jahres 2001 (Europarat 2001) war ein Initialmoment für eine neuerliche Reflexion und Integration sprachmittelnder Aktivitäten in den Fremdsprachenunterricht, doch war das dort zugrunde gelegte Konstrukt aus heutiger Perspektive eher rudimentär. Gleichwohl stellt der GeR „Mediation“ als vierten und komplexesten Modus kommunikativer Sprachaktivitäten neben Rezeption, Produktion und Interaktion (Europarat 2001, 25f.). Schulpraxis, Bildungsadministration und Fremdsprachenforschung haben in den etwa 15 vergangenen Jahren zahlreiche Ansätze der Entwicklung und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz vorgelegt. Durch die Veröffentlichung des Companion Volume zum GeR im Jahr 2018 (Europarat 2018), in dem der „Mediation“ große Bedeutung beigegeben wird, ist Sprachmittlung – Mediation europaweit und darüber hinaus erneut und spürbar ins Bewusstsein der Fremdsprachendidaktik und Schulentwicklung gerückt worden. Nun ist das Konzept „Mediation“ im Companion Volume so weit gefasst, dass sich die Frage

stellt, inwieweit es in unterrichtlichen Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts und in ihrer Evaluation überhaupt erfasst werden kann oder inwieweit es sich nicht um ein übergeordnetes, fächerübergreifend zu denkendes Bildungsziel handelt – und wie sich Bildungssysteme verhalten sollen, die den GeR zum Anlass genommen hatten, Sprachmittlung vor allem als sinngemäße Übertragung von Texten aus einer Sprache in eine andere Sprache zu operationalisieren (vgl. z.B. DGFF 2018, Reimann 2019). Der Beitrag wird vor diesem Hintergrund 1.) das Konstrukt Sprachmittlung im GeR des Jahres 2001 rekapitulieren und exemplarisch seine Operationalisierung im deutschen Bildungskontext der vergangenen zwei Jahrzehnte vorstellen, 2.) Konstrukt, Skalen und Deskriptoren im neuen Referenzrahmen des Jahres 2018 vorstellen, 3.) diese vor dem Hintergrund bisher etablierter Operationalisierungen reflektieren und 4.) Anregungen für ein erweitertes Mediationskonzept in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts geben, wie sie sich aus dem Companion Volume ergeben können.

2. Zur jüngeren Geschichte der Sprachmittlung

2.1 Definitionen und Entwicklungslinien

In der deutschsprachigen Schullandschaft und Fremdsprachenforschung haben sich seit etwa 2005 Konzepte von Sprachmittlung etabliert, die vereinfacht wie folgt definiert werden können: Sprachmittlung ist ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere. Dabei kommt der freieren, sinngemäßen Übertragung, bei konsequenter Beachtung von Situation und Adressatenbezug, zunehmend eine besondere Bedeutung zu.

Der Begriff umfasst aber auch die „klassische“, in Varianten seit den Anfängen des schulisch institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert praktizierte, wörtliche Übersetzung (z.B. Reimann 2016, 8f., 16-20). Diese wird indes immer seltener praktiziert – meist nur noch, um punktuell sprachliche Strukturen zu kontrastieren.

Während aber die Übersetzung, beispielsweise in Deutschland je nach Bundesland, teilweise bis etwa 2000 eine unumstrittene Stellung genoss (so etwa die Version im bayerischen Abitur), und obwohl es bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erste Belege für Formen der freieren Übertragung gibt (vgl. Reimann i.Vb.), hat die Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts freieren Formen der Sprachmittlung erst seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Beachtung geschenkt. Seitdem forschen auch Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker zu Theorie und Praxis der Sprachmittlung (vgl. z.B. Reimann / Rössler 2013, Nied-Curcio / Katelhön / Bašić 2015, Kolb 2016). Die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht entwickelt sich dabei vom Postulat der Äquivalenz – im Sinne einer Übersetzung, die „so frei wie nötig, so wörtlich wie möglich“ sein soll – hin zu einem Postulat der Adäquatheit oder Angemessenheit als zentraler Zieldimension und Bewertungskategorie (z.B. Reimann 2016, 21f.). Dabei ist für den Fremdsprachenunterricht besonders der Situations- und Adressatenbezug bedeutsam (vgl. Reimann 2016, 9, 19, 21f.).

2.2 Alltagsrelevanz als Erfolgsrezept

Eine so verstandene Sprachmittlung stößt vor allem auch deshalb bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern wie auch bei Eltern auf große Akzeptanz, da sie als hochgradig alltagsrelevant wahrgenommen werden kann – denn Sprachmittlung kann als inter- und transkulturelle Fertigkeit schlechthin bezeichnet werden: Hier wird Sprach-Handeln zur Überwindung von sprachlichen und kulturellen Grenzen trainiert und gefordert. Im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler bzw. der Fremdsprachenlernenden sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversationssituation nur mit erstsprachigen Sprechenden der Zielsprache wohl mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger: Während letztere den lebensweltlich mehrsprachigen Sprechenden oder Fremdsprachenlernenden nur bei wenigen Gelegenheiten begegnen, etwa beim Austauschaufenthalt in einer Familie des zielsprachigen Landes oder im Auslandsstudium, wird man als einziger „Sprachkundiger“ – insbesondere in einer weniger verbreiteten Sprache – sowohl beruflich als auch privat immer wieder als Sprach- und Kulturmittler herangezogen werden. Die französische Bezeichnung *médiation linguistique et culturelle* ist hier treffender als der deutsche Begriff „Sprachmittlung“ oder die im Englischen, Spanischen und Italienischen geläufigen Kurzbeschreibungen *mediation*, *mediación* und *mediazione*. Dabei wird im Alltag in den seltensten Fällen eine wörtliche Übersetzung erwartet, sondern eher eine freie Zusammenfassung wichtiger Textinhalte in der jeweils anderen Sprache: Die Eltern verlangen ebenso wenig ein wörtliches Dolmetschen der Situation in einer Behörde (z.B. Deutsch als Zweitsprache) oder am Empfang einer Ferienanlage (z.B. Fremdsprache) wie eine Kollegin oder ein Kollege ein eingehendes Fax schriftlich und wörtlich übersetzt haben möchte; in vielen Fällen reicht die schnelle, wesentliche Inhalte ggf. auch kulturmittelnd zusammenfassende, mündliche Wiedergabe des schriftlich vorliegenden Textes. Wörtliche Übertragungen indes werden im Alltag eigentlich nur von Studierenden der Philologien als

Eine so verstandene Sprachmittlung stößt vor allem auch deshalb bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern wie auch bei Eltern auf große Akzeptanz, da sie als hochgradig alltagsrelevant wahrgenommen werden kann.

sprachpraktische Fingerübung erwartet (vgl. Reimann 2013a, 194). Insofern ist es nur konsequent, dass in Zeiten der Kompetenz- und Aufgabenorientierung, in denen ein größtmöglicher lebensweltlicher Bezug des schulischen Lernens angestrebt wird, freiere Formen der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht erschlossen werden. Nicht zuletzt stellt der Bereich der Sprachmittlung das einzige schwerpunktmäßig sprachbezogene Berufsfeld neben dem der Fremdsprachenlehrkraft dar, für das der Fremdsprachenunterricht unmittelbar Informationen vermitteln und daher zum übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsorientierung beitragen kann; auch diese Möglichkeit sollte punktuell genutzt werden (vgl. Reimann 2016, 10-12).

2.3 Mehrsprachige Sprachmittlung

Das Agieren zwischen mehreren Sprachen bietet im schulischen Unterricht günstige Gelegenheiten für mehrsprachigkeitsdidaktische Settings; dabei bietet sich einerseits die Möglichkeit, mehrere schulische Fremdsprachen in einer Kommunikationssituation einsetzen zu lassen, andererseits aber auch die Perspektive, Herkunftssprachen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen häufig über zahlreiche alltägliche Erfahrungen im Sprachmitteln für Familienangehörige. Freiere Formen der Sprachmittlung wie etwa das informelle Dolmetschen werden mithin im Fremdsprachenunterricht immer dann sinnvoll eingesetzt, wenn auf diese Weise Erstsprachen oder heritage languages mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gerade auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen mit einbezogen werden können – sei es zur Verständnissicherung, sei es, um realistische Sprachmittlungssituationen zu schaffen, welche die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler aufwerten und somit in jeglicher Hinsicht motivierend wirken. Sowohl für die Vernetzung schulischer Fremdsprachen (z.B. Leitzke-Ungerer 2008 und 2011, Erdmann 2012 oder Jeske 2013) als auch für die Integration von Herkunftssprachen in der Sprachmittlung (z.B. Granados / Siems 2013, Reimann / Siems 2015, Reimann 2017a) liegen inzwischen zahlreiche Vorschläge für die Praxis vor.

Da in all diesen Fällen nicht nur sprach-, sondern auch kulturmittelnd agiert werden muss, wird Sprachmittlung zudem einem privilegierten Feld inter- (vgl. bereits Rössler 2008) und transkulturellen Lernens (vgl. z.B. Reimann 2017b, bes. 50-53). Diese Lebensnähe birgt wiederum ein hohes Motivationspotential, das genutzt werden sollte. Alles in allem stellt die Sprachmittlung aufgrund ihrer Lebensnähe und ihrer Komplexität eine für einen kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativen und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung (z.B. Reimann 2013a, 212).

3. Sprachmittlung im engeren Sinn – Beispiele aus der Praxis

Da bei Sprachmittlungsaktivitäten immer mehrere kommunikative Fertigkeiten zum Tragen kommen (z.B. Hören und Sprechen), spricht die Forschung, anders als etwa die Bildungsstandards in Deutschland, nicht von einer Fertigkeit, sondern tendenziell von einer eigenen Sprachmittlungs-Kompetenz (z.B. Hallet 2008, Rössler 2008 und 2009, Caspari / Schinschke 2012). Der Companion Volume des Jahres 2018 stellt eine weit gefasste „Mediation“ sogar als komplexeste Form der Sprachaktivitäten ans Ende einer von der Rezeption über die Produktion und die Interaktion eben bis zur Mediation reichenden Linie (Europarat 2018, 31).

Im Wesentlichen können drei Grundformen der freieren Sprachmittlung im engeren Sinn unterschieden werden: Zusammenfassung, Paraphrase und informelles Dolmetschen. Im Falle von Zusammenfassung und Paraphrase sind jeweils die Kombinationen schriftlich > schriftlich, mündlich > mündlich, schriftlich > mündlich und mündlich > schriftlich denkbar. Daraus ergeben sich insgesamt neun Typen denkbarer Sprachmittlungsaktivitäten (vgl. Tabelle im Anhang). Analysen von Lehrwerken des Italienischen (noch unveröffentlicht) bestätigen die Alltagswahrnehmung, dass derzeit insbesondere die Typen 1 (schriftliche Zusammenfassung eines schriftlich vorliegenden Textes) und 9 (informelles Dolmetschen) von den Lehrwerken bedient werden. Dabei wäre das gesamte Spektrum an Sprachmittlungsaktivitäten auszuschöpfen und insbesondere auch aus der Kombination der Kanäle „münd-

lich“ und „schriftlich“ für Vielfalt in der Aufgabenstellung zu sorgen.

Um das Potential der Sprachmittlung im engeren Sinn zu erschließen, ist bei der Konstruktion entsprechender Aktivitäten wünschenswert, dass sie eine Bezugnahme auf Situation und Adressaten einfordern wie auch eine Auseinandersetzung mit einer (inter-)kulturellen Fragestellung; ggf. wird zusätzlich eine Textsortenumformung eingefordert – so sollen beispielsweise stichpunktartige Informationen aus einem Flyer in eine Mail an einen Freund integriert werden. Dadurch unterscheiden sich gelungene Sprachmittlungsaktivitäten von Übersetzungsübungen oder Übertragungen zum „Selbstzweck“: Vor dekontextualisierten Aufgabenstellungen vom Typus „Fasse den folgenden Text auf Französisch zusammen.“ ist daher ebenso zu warnen wie vor in zahlreichen älteren Lehrwerken enthaltenen „Dolmetschübungen“ vom Typ „Faites l’interprète“, die in schriftlicher Form und oft unter engmaschigen Vorgaben zu bewältigen waren, was letztlich wörtliche Übersetzungen provozierte. Solche Aktivitäten können allenfalls der Hinführung zum informellen Dolmetschen dienen. Zur Vorbereitung auf die Sprachmittlung ist hingegen auf eine ausreichende Schulung sprachlicher Kompensationsstrategien zu achten (vgl. z.B. Zweck 2010, 9, Reimann / Franke 2018, bes. 7).

Es kann sich anbieten, Sprachmittlungsaktivitäten in Unterrichtsreihen oder in komplexe Lernaufgaben einzubetten. So sind Kontext, sachliche Hintergrundinformationen und Verfügung über sprachliche Mittel, die als Voraussetzungen

Ihr arbeitet für die Redaktion eines Radioprogramms, das französische / frankophone Musik im deutschsprachigen Raum bekannt machen soll. Ihr bereitet eine Sendung über französische / frankophone Musik vor.
Fasst den Text der folgenden Lieder und Informationen, die Ihr im Internet über die jeweiligen Sänger/Gruppen findet, zusammen (max. 100 Wörter über die Texte, max. 100 Wörter über die Sänger / Gruppen).
Zum Vortrag (mündlich) der Zusammenfassungen habt Ihr max. 30 Sekunden Zeit (Stoppuhr!).

Beispiel 1: Sprachmittlung mündlich – schriftlich (Typ 3) (Französisch)

für die erfolgreiche Bewältigung einer Sprachmittlungsaufgabe gelten dürfen, weitgehend gegeben.

Im Folgenden sei ein Beispiel für eine Sprachmittlungs-Aktivität im Französischunterricht gegeben. Es handelt sich um eine Aktivität zur mündlichen Zusammenfassung eines schriftlich vorliegenden Textes (also Typ 3 der Tabelle):

Ein solches Szenario gibt einen knapp formulierten, aber eindeutigen Kontext und eine eindeutige Arbeitsanweisung, die auch den Rahmen für die Produktionen klar vorgibt. Die Zeitvorgabe ist bei der mündlichen Produktion die einzige Möglichkeit, einen Rahmen zu formulieren, und im Falle einer Radio-Moderation auch realistisch.

Gerade mit Blick auf das informelle Dolmetschen ist es sinnvoll, den Lernenden frühzeitig Kompensations- und Interaktionsstrategien an die Hand zu geben. Entsprechende sprachliche Mittel sind beispielsweise (vgl. Reimann/Franke 2018, 7):

Kompensation	Interaktion
Umschreibung: C’est comparable à ... C’est une personne qui ... C’est une chose qui [sert à] ...	<i>islands of reliability:</i> je ne sais pas exactement ce que cela veut dire mais je crois que ... (qu’il / elle veut savoir ...)
Synonyme / Antonyme: C’est le contraire de ... C’est la même chose que ...	Abtönung / Relativierung: Si je ne me trompe pas il / elle veut dire que enfin je veux dire ...
alternatives Lexem derselben Wortfamilie: z.B. ... „ist nicht vergleichbar mit“ n’est pas comparable à ne peut pas être comparé à	Vereinfachung: „Kindern ist die Benutzung der Schwimmbäder nur in Begleitung ihrer Eltern oder anderer erziehungsberechtigter volljähriger Personen gestattet.“ Les enfants peuvent utiliser la piscine seulement s’ils sont accompagnés par des adultes. / seulement s’il y a des adultes.
Beispiele: z.B. „Hund“ le berger allemand est un exemple de ce type d’animal	Rückfragen: Pourrais-tu répéter (s’il te plaît)? Plus lentement, s’il te plaît. Est-ce correct que ...? T’ai-je compris correctement: ...? Veux-tu dire que ...?
Oberbegriffe: z.B. „Schäferhund“ c’est un type de chien	
hesitation phenomena: ... bon ... Donc, enfin, bref c’est à dire ... (que [ə:] / que que que ...) ... alors ... (nonverbal)	

Beispiel 2: Scaffolding zur mündlichen Sprachmittlung (va. Typ 9)

Das Vorurteil,
Sprachmittlung
sei einfacher als
die traditionelle
Übersetzung, ist daher
bei entsprechender
Aufgabenstellung nicht
haltbar.

Eine Hinführung zum informellen Dolmetschen ab einem Niveau A2 kann z.B. über die Kombination von Typ 6 mit Typ 9 geschehen, wobei der zu dolmetschende Dialogteil noch recht kurz gefasst sein kann: Ausgangspunkt ist eine schriftlich vorliegende Speisekarte und die Situation eines fiktiven Restaurant-Besuchs eines Französisch lernenden Jugendlichen mit seinen nicht Französisch sprechenden Eltern:

Du bist mit Deinen Eltern, die nicht Französisch sprechen, in einem Restaurant. Sie fragen nach Einzelheiten der Speisekarte, die Du ihnen erklärst. Du erklärst ihnen auch die in Frankreich bei einem Restaurant-Besuch übliche Speisenfolge. Schließlich vermittelst Du die Bestellung zwischen dem nur Französisch sprechenden Kellner und Deinen Eltern.

Beispiel 3: Sprachmittlung schriftlich – mündlich / mündlich – mündlich (informelles Dolmetschen, Typen 6 und 9)

Vorgaben für eine einfache Aktivität zum informellen Dolmetschen etwa im Sinne des Ansatzes der *critical incidents* zum interkulturellen Lernen und im Kontext zu einer Unterrichtsreihe zu Kommunikationsstilen könnten im Französischunterricht der ausgehenden Mittel- und der Oberstufe ab einem Niveau B1 etwa wie folgt aussehen (vgl. Reimann 2010):

Une jeune fille française à peine arrivée en Allemagne

Tu es une jeune fille française à peine arrivée en Allemagne. Tu ne parles pas encore très bien l'allemand. Tu te sens très seule; surtout tu as l'impression que les garçons ne s'intéressent pas du tout de toi. Tu en parles à ton/ ta colocataire.

Le/ La colocataire de la jeune fille française

Du bist die Mitbewohnerin/ der Mitbewohner einer jungen Französin, die vor kurzem in Deutschland angekommen ist. Sie fühlt sich hier offensichtlich nicht wohl und einsam. Du würdest ihr gerne in einem Gespräch erklären, wie sie das scheinbar zurückhaltende Verhalten der Deutschen deuten sollte und ihr Tipps geben, wie sie sich verhalten müsste, um sich weniger einsam zu fühlen. Doch dazu reichen weder Deine Französisch- noch ihre Deutschkenntnisse aus.

Un(e) ami(e) allemande(e) de la jeune fille française

Tu es l'ami(e) allemand(e) de la jeune fille française. Tu arrives dans son appartement quand elle essaie de parler de sa solitude avec son/ sa colocataire. Comme les deux ne parlent pas très bien la langue de l'autre, tu fais l'interprète.

Beispiel 4: Sprachmittlung mündlich – mündlich (informelles Dolmetschen, Typ 9) (Französisch)

Mehrsprachige Aktivitäten zum informellen Dolmetschen, die Herkunftssprachen einbeziehen, können z.B. um folgende Situationen konstruiert werden (vgl. Reimann 2017a, 31):

- > Urlaub von Spanisch lernenden, bilingual deutsch-griechischen Lernenden in Griechenland, dort Vermittlung zwischen monolingual spanisch- und monolingual deutschsprachigen Touristen sowie griechisch sprechenden Einheimischen.
- > Besuch von spanischen Gastschülern, im Rahmen eines internationalen Projekts ohne Deutschkenntnisse in Deutschland zu Gast sind, bei bilingualen deutsch-griechischen Mitschülern mit Spanischkenntnissen; Gespräch mit den nur Griechisch sprechenden Großeltern.

Beispiel 5: Szenarien für mehrsprachiges informelles Dolmetschen (Typ 9) (Spanisch)

Hierfür können dann wiederum detaillierte Rollenanweisungen gegeben werden (vgl. Reimann 2017a, 32f.).

4. Sprachmittlung im engeren Sinn - Evaluation

Mögen bei den freieren Formen der Sprachmittlung im Bereich der Verfügung über die sprachlichen Mittel vielleicht tatsächlich niedrigere Anforderungen zum Tragen kommen als in der klassischen Version – Bedenken, die man noch vor zehn Jahren etwa in verschiedenen Lehrerzimmern vernehmen konnte, und die insofern berechtigt sind, als im Sinne von Zusammenfassung und Paraphrase ja sowohl einzelne Wörter als auch ganze syntaktische Strukturen vermieden bzw. umgangen werden können –, so erhöhen sich die Anforderungen gegenüber der wörtlichen Übersetzung bei entsprechender Aufgabenstellung in den Bereichen der kognitiven Leistung (z.B. Erkennen und Zusammenfassen des in einer Situation und für eine bestimmte Person Wesentlichen), der inter- und transkulturellen Leistung (z.B. Vermittlung bei kulturell bedingten Missverständnissen) und der interaktionalen Leistung (Vermittlung in einer konkreten Situation) (vgl. Reimann 2013a, b, 2014a, 2015, 2017c). Das Vorur-

teil, Sprachmittlung sei einfacher als die traditionelle Übersetzung, ist daher bei entsprechender Aufgabenstellung nicht haltbar.

Alexander Pfeiffer hat in seiner Reflexion über sinnvolle Sprachmittlungsaufgaben in einem ersten Schritt vier Kriterien festgehalten, die eine Aufgabe erfüllen muss, um überhaupt als Sprachmittlungsaufgabe gelten zu dürfen. Nach seinen Untersuchungen muss sie von den Schülerinnen und Schülern verlangen,

- › eine Mittlerfunktion einzunehmen
- › sinngemäß zu übertragen
- › eine Situation zu respektieren
- › einen Adressaten zu berücksichtigen (Pfeiffer 2013, 51).

Konstruktvalide Sprachmittlungsaktivitäten müssen diesen Aspekten unbedingt in ihrer Aufgabenstellung Rechnung tragen; konsequenterweise müssen sie dann auch als Kriterien in die Diagnostik und Evaluation der Schülerleistungen einfließen. Für die Diagnose von Sprachmittlungskompetenz ist die Erstellung von Kriterienkatalogen und von Deskriptoren wünschenswert. Das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hat hier etwa in Deutschland Pionierarbeit geleistet. Weitere Kriterienkataloge und Skalen, die ggf. Anregungen für die weitere Entwicklung von Evaluationsinstrumenten geben können, hat Reimann 2013ff. vorgelegt. Um den spezifischen Anforderungen der Sprachmittlung Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, grundsätzlich folgende Kriterien für die Bewertung anzusetzen:

- › sprachliche Kompetenz (v.a. Verfügung über sprachliche Mittel)
- › kognitive Kompetenz
- › interaktionale Kompetenz
- › inter- und transkulturelle Kompetenz
- › textpragmatische Kompetenz (v.a. bei der schriftlichen Zusammenfassung und der Paraphrase)
- › Aufgabenerfüllung qua Skopos-Orientierung.

Entsprechende Deskriptoren werden in Reimann 2013a, b, 2014, 2017c sowie – zu allen neun Typen der Sprachmittlung – 2015 zur Verfügung gestellt. Ein grundlegend valides und praxistaugliches Kriterien- und Deskriptorensystem hat Schleswig-Holstein für die schriftliche Sprachmittlung Deutsch > Fremdsprache ab dem Abitur 2018 vorgelegt (MBWK 2017). Weitere Ansätze zur Evaluation schriftlicher Sprachmittlungsleistungen finden sich in vgl. z.B. auch in Engelhardt / Sommerfeldt 2016, Krogmeier 2017a, b).

5. Sprachmittlung – Mediation im weiteren Sinn: *DerCompanion zum GeR (2018)*

5.1 „Mediation“ als Konstrukt im Kontext kommunikativer Sprachaktivitäten

Wie der GeR des Jahres 2001 (Europarat 2001, 25f.), regt der Companion des Jahres 2018 an, die Betrachtung kommunikativer Sprachaktivitäten (communicative language activities, 2018, 31) weniger an den traditionellen vier Fertigkeiten zu orientieren, sondern an einer Typologie folgender vier Modi (modes) von Kommunikation: Rezeption – Produktion – Interaktion – Mediation (Europarat 2018, 31):

Table 1 – Macro-functional basis of CEFR categories for communicative language activities

	RECEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MEDIATION
Creative, Interpersonal Language Use	e.g. Reading as a leisure activity	e.g. Sustained monologue: Describing experience	e.g. Conversation	Mediating communication
Transactional Language Use	e.g. Reading for information and argument	e.g. Sustained monologue: Giving information	e.g. Obtaining goods and services Information exchange	Mediating a text
Evaluative, Problem-solving Language Use	(Merged with reading for information and argument)	e.g. Sustained monologue: Presenting a case	e.g. Discussion	Mediating concepts

Abb. 1: Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR (Europarat 2018, 31)

Stärker als im GeR wird im Companion 2018 hervorgehoben, dass diese Reihenfolge auch einer Progression im Sprachaneignungsprozess entspreche, womit Mediation als komplexester Modus der fremdsprachlichen Aktivität eingeführt wird: „the distinction Reception, Interaction, Production, Mediation actually marks a progression of difficulty and so might aid the development of the concept of partial qualifications“ (Europarat 2018, 31).

Im ersten großen Abschnitt des Companion, „Key aspects of the CEFR for teaching and learning“ (Europarat 2018, 25-44), verweist ein eigener Abschnitt „Mediation“ auf Spezifika der Sprachmittlungs-Konzeption des GeR, die im Companion weiter Berücksichtigung finden sollen. Neben der expliziten Kontextualisierung in der o.g. Typologie von Modi der Kommunikation wird besonders daran erinnert, dass „Mediation“ im Sinne des GeR a) Vermittlung zwischen jeglichen Personen, die einander nicht verstehen (nicht zwingend nur aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten) und b) Vermittlung eines Textes auch innerhalb ein und derselben Sprache sein kann (Europarat 2018, 33). Insbesondere wird also betont, dass jegliche Verständnis er-

leichternd intendierte Überarbeitung eines Textes in dieser Konzeption eine Aktivität der Sprachmittlung oder der „Mediation“ sei (vgl. bereits im GeR: „Sprachmittelnde Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein“, Europarat 2001, 26).

Zentral ist also der Aspekt der Hilfe zur Konstruktion von Bedeutung im sozialen Handeln (durch Umformung von Texten bzw. Arbeit mit Sprache). Mittlung zwischen Sprachen, wie sie im GeR von 2001 noch als die „häufigste“ Konstellation eingeführt worden war (s.o.) und wie sie im deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs zentral ist, wird ganz bewusst nur als eine Variante („sometimes“) bezeichnet. Sprachhandlungen bzw. Aktivitäten der „Mediation“ werden im Companion 2018 in folgenden drei Bereichen angesiedelt: (Ver-) Mittlung von Texten, Konzepten und Kommunikation (text, concepts, communication, z.B. Europarat 2018, 46). Dabei fällt eine gewisse Unschärfe der Begriffe auf (u.a.: Was sind Konzepte? Sind Texte nicht Bestandteil von Kommunikation?). Neben „mediation activities“ in den genannten drei Bereichen mediating a text, mediating concepts und mediating communication führt der Companion 2018 auch Strategien der Mediation in folgenden zwei Bereichen ein: strategies to explain a new concept und strategies to simplify a text (Europarat 2018, 104). Folgende Graphik bietet einen Überblick über die verschiedenen Teilbereiche kommunikativer Aktivitäten und Strategien im Bereich „Mediation“, wie der Companion 2018 sie vorschlägt:

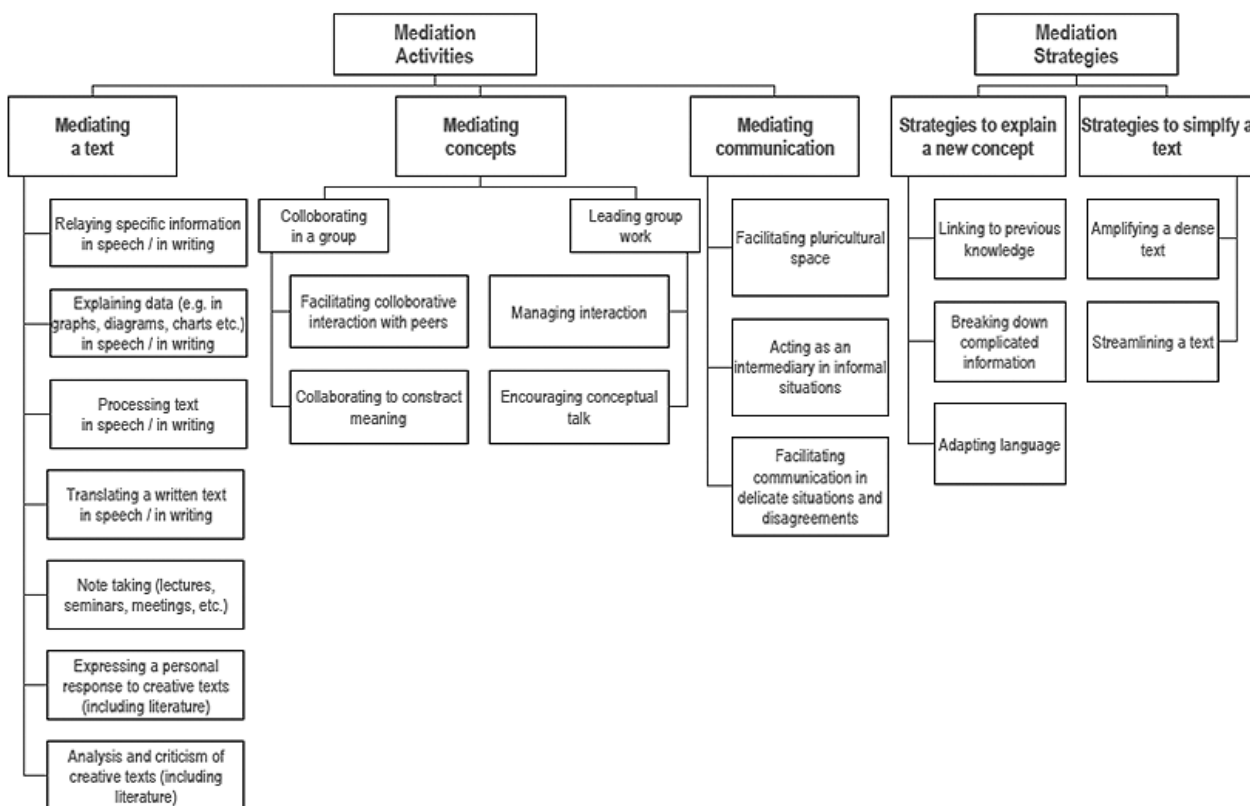


Abb. 3: Übersicht über Skalen zur Mediation im Companion 2018 (Europarat 2018, 104)

Von dem beispielsweise in Deutschland differenziert entwickelten, spezifischen Konstrukt der Sprachmittlung zwischen Sprachen (s.o. Abschnitt 2) hebt sich der Ansatz des Companion Volume insofern ab, als sein Konzept der „Mediation“ deutlich weiter greift, mithin auch schwieriger operationalisierbar ist. Insbesondere in dem Bereich mediating communication, aber auch in der Überwindung von Sprachgrenzen in dem Sinne, dass es für den Companion gar keine Rolle mehr spielt, ob innerhalb ein und derselben oder zwischen mehreren Sprachen gemittelt wird, bestärkt er die enge Verbindung von Sprachmittlung, (inter-/trans-) kulturellem Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die in der deutschsprachigen Forschung immer wieder postuliert

wurde (z.B. Rössler 2009, Caspari / Schinschke 2010, Reimann / Siems 2015). Die Deskriptoren des Companion eignen sich, in ihrer Ausführlichkeit und häufig weit greifenden Formulierung, ähnlich die wie die des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al. 2012), vor allem auch zur Konzeption von Unterricht sowie zur Bewertung, Klassifikation und (Weiter-) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – und ggf. als Ankerbeispiele für die Entwicklung spezifischer Kriterien und Deskriptoren für einzelne Bildungskontexte (vgl. Reimann 2019, 176f.).

5.2 Anregungen durch den „Companion“ – neue Perspektiven für Sprachmittlung – Mediation ?

Im Folgenden sollen aus den Deskriptoren für die Schule besonders relevanten Niveaus A1 bis Niveau B1 solche ausgewählt werden, die Anregungen für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts geben können.

Aktivitäten, die unter den Vorzeichen von Mediation „wiederbelebt“ werden könnten:

- > innerhalb einer Sprache schriftliche oder mündliche Texte mündlich oder schriftlich zusammenfassen oder paraphrasieren (108, 111f.)
- > innerhalb einer Sprache Informationen aus diskontinuierlichen Texten mündlich oder schriftlich wiedergeben und interpretieren (109f.)
- > mündliche Übersetzung eines schriftlichen Textes (114)
- > schriftliche Übersetzung eines schriftlichen Textes (114)
- > innerhalb einer Sprache Dinge paraphrasieren und vereinfacht darstellen (128)
- > innerhalb einer Sprache einen Text vereinfacht zusammenfassen (128)
- > innerhalb einer Sprache einen dichten Text durch ausführlichere Darstellung oder durch Beispiele leichter verständlich machen (129)
- > zentrale Begriffe in einem Text herausfinden und unterstreichen (A2, 129)

Aktivitäten, die Anregungen für Varianten in der Aufgabenstellung einer Sprachmittlung im engeren Sinn geben:

- > (Lautsprecher- u.a.) Ansagen und Durchsagen in einer anderen Sprache mündlich wiedergeben (108)
- > einfache Nachrichten oder Ansagen / Durchsagen stichpunktartig schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 108)
- > Sprachmittlung ausgehend von diskontinuierlichen Texten (hier explizit ausgehend von Diagrammen, Graphiken usw.) (109)
- > einen schriftlich vorliegenden Wetterbericht (z.B. Wetterkarte) mündlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 109)
- > eine Konversation in einer anderen Sprache mündlich zusammenfassen (111)
- > Fernsehsendungen und Videoclips in einer anderen Sprache mündlich zusammenfassen (111)
- > einen einfachen Text stichpunktartig schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A2, 112)
- > einen einfachen kurzen Text mit Hilfe eines Wörterbuchs schriftlich in einer anderen Sprache wiedergeben (A1, 112, vgl. 114)
- > Notizen zu Vorträgen, Seminaren, Meetings usw. innerhalb der Zielsprache oder in einer anderen Sprache anfertigen lassen (115)

Aktivitäten, die das oben vorgestellte Konzept einer Sprachmittlung im engeren Sinn zu erweitern anregen:

- > Äußerung persönlicher, affektiv-emotionaler Reaktionen auf einen fiktionalen Text auch innerhalb einer Sprache (116)
- > Analyse eines fiktionalen Texts (117)
- > Interaktion in Gruppenarbeiten, z.B. Interaktion zwischen anderen Gruppenmitgliedern einleiten, an Bedingungs-aushandlungsprozessen teilnehmen (120)
- > Leitung von Gruppenarbeiten, z.B. Arbeitsanweisungen geben, Zuweisung von Gesprächs- turns (121)
- > inter- und transkulturell kompetent helfen, z.B. bei der Bewältigung von critical incidents und Missverständnissen, auch innerhalb einer Sprache (123, 125)

Unter den Vorzeichen der Mediation können traditionelle Aktivitäten wie beispielsweise

- > Textzusammenfassung (résumé de texte, riassunto, resumen)
- > Nacherzählung
- > Übersetzung

wieder in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Angesichts des handlungsorientierten Ansatzes des GeR und der Betonung der Mediation als helfender sozialer (Inter-) Aktion sollten entsprechende Aktivitäten aber nicht wie früher als „Stilübungen“ dekontextualisiert eingefordert, sondern explizit in Kontexte der Vermittlung eingebettet werden. Für eine schriftliche Textzusammenfassung ausgehend von einem schriftlichen bzw. mündlichen Text könnte die Arbeitsanweisung etwa wie folgt lauten:

Du liest im Internet folgenden spanischen Artikel zum Thema Da Du mit drei Mitschüler/inne/n ein Referat zu der Thematik vorbereitest, versuchst Du sofort danach, die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Spanisch zusammenzufassen, so dass ihr diesen Text direkt oder zumindest teilweise für das Referat verwenden könnt.

Du siehst folgende Dokumentation von TVE internacional auf einem spanischen Instagram-Profil. Da Du mit drei Mitschüler/inne/n ein Referat zu der Thematik vorbereitest und auch die wichtigen spanischen Wörter und Ausdrücke nicht vergessen willst,

- > machst Du Dir sofort stichpunktartig Notizen und / oder
- > versuchst Du sofort danach, die wichtigsten Informationen gleich schriftlich auf Spanisch zusammenzufassen, so dass ihr diesen Text direkt oder zumindest teilweise für das Referat verwenden könnt.

Die althergebrachte und in den letzten Jahrzehnten vielleicht etwas in Vergessenheit geratene Aktivität der Nacherzählung innerhalb einer Fremdsprache könnte wie folgt mit Blick auf an anderen Personen ausgerichtete kommunikative Handlungen „wiederbelebt“ und aus Sicht von Europarat 2018 aufgewertet werden:

Du hörst folgende Geschichte im Feri-
enprogramm eines Radiosenders. Später
erzählst Du sie Deiner kleinen Schwester.

Auch für die in Europarat 2018, 129 für das Niveau A2 angeregte Aktivität, innerhalb einer Sprache zentrale Begriffe eines Textes herausfinden und unterstreichen zu lassen – eine landläufig ohnehin praktizierte Aktivität im Fremdsprachenunterricht – lassen sich mediationsorientierte Kontextualisierungen finden, wie z.B.:

In einer Gruppe bereitet Ihr eine Präsentation zum Thema ... vor. Du bist für das Finden der Informationen verantwortlich, zwei Mitschüler/innen erstellen ein Plakat und wieder ein anderer ist für den Vortrag zuständig. Unterstreiche in folgendem Text die wichtigsten Aussagen, so dass diejenigen, die die Informationen auf einem Plakat zusammenstellen, schnell darauf zugreifen können.

Anregungen, Aktivitäten der Übersetzung sinnvoll mediationsorientiert zu kontextualisieren, finden sich in den Tabellen Europarat 2018, 202f.: Hier ist etwa die Rede von Lebensmitteletiketten, Medikamenten-Beipackzetteln für den privaten Bereich (A2, 202) oder CV und Motivationsschreiben für den beruflichen Bereich (B1, 202). Eine entsprechende Arbeitsanweisung könnte etwa wie folgt lauten:

Du bist mit Deiner Familie in Frankreich. Ihr kauft Kekse. Unter „ingrédients“ sind folgende Zutaten verzeichnet. Deine Eltern wollen wissen, was darin enthalten ist. Du übersetzt es für sie.

Die ausgehend von Abb. 4a bzw. den zugrundeliegenden Skalen ggf. als „neue“ Mediations-Aktivitäten einzuführenden Aufgabenformate sind ohne Weiteres mit der bisherigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts kompatibel. Bei genauem Hinsehen zeigt sich auch, dass ihre Evaluation mit Hilfe der in Reimann 2015 vorgestellten Skalen und Deskriptoren ohne weiteres möglich ist, auch wenn diese ursprünglich für die Sprachmittlung im engeren Sinn konzipiert wurden.

Wie geht man kritisch und integrativ mit der Nutzung solcher Tools, etwa DeepL, nicht nur für Sprachmittlungsaktivitäten, sondern bei der einsprachig zielsprachlich konzipierten Textproduktion vor?

6. Ausblicke

Hat man beispielsweise in Deutschland mit Blick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts die Sprachmittlung im engeren Sinne, also die Vermittlung zwischen wenigstens zwei, mitunter sogar mehr Sprachen fokussiert, sieht der Companion in jeglicher Überarbeitung eines Textes mit dem Ziel einer (häufig anderen Menschen helfenden) Vermittlung desselben in der Interaktion einen Akt der Sprachmittlung. Dieser Ansatz ist im Sinne des übergeordneten Bildungsauftrags des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Schule allgemein sicherlich begrüßenswert, es stellt sich aber die Frage, inwieweit ein solch weit gefasstes Konstrukt für den Fremdsprachenunterricht operationalisierbar bleibt bzw. welchen Mehrwert es gegenüber vorhandenen Bildungszielen und Werten wie Nächstenliebe, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globale Bildung usw. aufweist. Dennoch kann festgehalten werden, dass der weit greifende Ansatz im Companion (Europarat 2018) interessante Anregungen zur Ausgestaltung von Sprachmittlungsaufgaben auch zwischen Sprachen im Sinne eines allgemeinen, demokratischen und auf wechselseitige Hilfe in heterogenen Gesellschaften zielenden Bildungsauftrags bietet (vgl. Reimann 2019, 177). Interessant wird für die Weiterentwicklung der Sprachmittlung – Mediation im Fremdsprachenunterricht über die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Companion Volume hinaus auch sein, wie sich der Fremdsprachenunterricht zu neuen Realitäten der Sprachmittlung

im engeren Sinn verhalten wird, die in Europarat 2018 noch gar nicht berücksichtigt werden: Wie bereitet man auf die lebensweltliche Realität des Umgangs mit Übersetzungstools in mündlicher und schriftlicher Interaktion, beruflich wie privat, vor? Wie geht man kritisch und integrativ mit der Nutzung solcher Tools, etwa DeepL, nicht nur für Sprachmittlungsaktivitäten, sondern bei der einsprachig zielsprachlich konzipierten Textproduktion vor? Mit Blick auf Sprachmittlung im weiteren Sinne stellt sich weiterhin die Frage, wie mit der zunehmenden Notwendigkeit der Produktion „Leichter Sprache“ und „Einfacher Sprache“ (vgl. *italiano semplice, français facile, lenguaje claro / llano* etc.) im Sinne inklusiver Gesellschaften, gerade auch in migrationsgeprägten Gesellschaften, im Fremdsprachenunterricht umgegangen werden soll: Die Produktion solcher Texte könnte im Fremdsprachenunterricht zunächst mit Blick auf eine (persönlichkeits-) bildende Sensibilisierung angeregt werden, sie kann aber auch zu ganz praktischem Nutzen führen: Schließlich können Fremdsprachenschüler durchaus in die Situation kommen, für bestimmte Adressaten in einer Fremdsprache leichte oder einfache Sprache produzieren zu müssen. Dies sind nur einige der Fragen aus dem Komplex um Sprachmittlung – Mediation, der lebensweltlich hochgradig relevant und aktuell ist, denen sich die einzelne Fremdsprachenlehrkraft, aber auch die Fremdsprachenforschung / die fremdsprachlichen Fachdidaktiken und die Bildungspolitik stellen müssen.

Bibliographie

- Candelier, Michel et al. (2012): *Le CARAP. Un Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et Ressources*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30-33.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2012): Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1, 40-53.
- Coste, Daniel / Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DGFF (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)*. Bärenfänger, Olaf / Harsch, Claudia / Tesch, Bernd / Vogt, Karin, <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>, Zugriff: 10.09.2020.
- Engelhardt, Nina / Sommerfeldt, Kathrin (2016): Schriftliche Sprachmittlung als Prüfungsformat, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 53, 36-41.
- Erdmann, Lena (2012): Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, 62-95.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Granados, Diana / Siems, Maren (2014): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource, in: *Hispanorama* 145, 31-39.
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42, 2-7.
- Jeske, Claire-Marie (2013): Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik". In: Reimann/Rössler 2013, 244-260.
- KMK (2003): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand.
- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster/New York: Waxmann.
- Krogmeier, Lena (2017a): Schriftliche Sprachmittlung fördern und evaluieren", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 56, 2-9.
- Krogmeier, Lena (2017b): Schriftliche Sprachmittlungskompetenz evaluieren – (Weiter-) Entwicklung von Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für den Spanischunterricht der Sekundarstufe II, in: *Die Neueren Sprachen* 5/6 für 2014/2015, 80-93.
- Krogmeier, Lena (2019): Bewertung interkultureller Kompetenz durch schriftliche Sprachmittlungsaufgaben Deutsch – Spanisch. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48, 2, 41-55.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008): Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael/Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 239-255.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011): Crossing borders – Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 161-179.
- MBWK 2017 = Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2017b): *Bewertungsbogen schriftliche Sprachmittlung Deutsch - Fremdsprache*. Kiel: MBWK 2017 (<http://za.schleswig-holstein.de/zabDokumente/?view=100&path=Abitur%7C2018,01.06.2018>).
- Melo-Pfeifer, Sílvia/Schröder-Sura, Anna (2019): Sprachmittlung. Zum didaktischen Nutzen der neuen Deskriptoren im Bereich der Mediation. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht – Französisch* 4, 2019, 4-6.
- Nied-Curcio, Martina/Katelhön, Peggy (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch*. Berlin: Frank & Timme.
- Nied-Curcio, Martina / Katelhön, Peggy / Bašić, Ivana (Hrsg.) (2015): *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Pfeiffer, Alexander (2013): „Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von

lfd. Nr.	Operation	Ausgangstext (AT)	Zieltext (ZT)	Beispiel/Erläuterungen
1	Zusammenfassung	schriftlich	schriftlich	„klassische Sprachmittlung“ vom Typus „Fasse den Text auf Deutsch / Fremdsprache zusammen“. Auf (1) Kontextualisierung (Situations- und Adressatenbezug), (2) inter- und transkulturelle Aspekte sowie (3) ggf. auf Anforderungen der Textsortenumformung sind bei der Aufgabenstellung besonders zu achten.
2	Zusammenfassung	mündlich	schriftlich	schriftliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: als methodische Variante und zum Training des Switchens zwischen Sprachen und Kodes (schriftlich / mündlich) der Kommunikation geeignet
3	Zusammenfassung	schriftlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Dokuments: als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen (mündliche Produktion zwischen Sprachen) geeignet
4	Zusammenfassung	mündlich	mündlich	mündliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: ebenfalls als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen geeignet, und zwar als unmittelbare, aber noch in monologisches Sprechen mündende Vorstufe auf die in diamesischer Perspektive am ehesten vergleichbare Operation (mündlich → mündlich) in der Interaktion
5	Paraphrase	schriftlich	schriftlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; „Textsortenumformung“
6	Paraphrase	mündlich	schriftlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
7	Paraphrase	schriftlich	mündlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; „Textsortenumformung“
8	Paraphrase	mündlich	mündlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
9	informelles Dolmetschen	mündlich	mündlich	mündliches Sprachmitteln in der Interaktion, z.B. im Rollenspiel

Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht“, in: Reimann / Rössler 2013, 44-64.

Reimann, Daniel (2010): „Von Aurélie bis Tour de Franz: Transkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 105, 18-22.

Reimann, Daniel (2013a): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Reimann / Rössler 2013, 194-226.

Reimann, Daniel (2013b): Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 43, 4-11.

Reimann, Daniel (2014a): „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-) Entwicklung diagnostischer Instrumente. In: *Französisch heute*, 1, 27-33.

Reimann, Daniel (2015): „Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz“, in: Nied-Curcio / Katelhön / Bašić, 2015, 65-97.

Reimann, Daniel (2016): Sprachmittlung. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2017a): Multilinguale Sprachmittlung: Herkunftssprachen in den Spanischunterricht integrieren (Beispiel: Griechisch). *Hispanorama* 158, 30-36.

Reimann, Daniel (2017b): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2017c): Wie evaluiert man Sprachmittlungsleistungen? *Hispanorama* 155, 42-48.

Reimann, Daniel (2019): „Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30, 2, 2019 (Themenheft: *Der Referenzrahmen für Sprachen 2018: Neue und erweiterte Kompetenzdeskriptoren*), 163-180.

Reimann, Daniel (i.Vb.): „From Translation via Plurilingual Education to Mediation: Historical Framework“, in: Matz, Frauke / Rüschoff, Bernd / Rumlich, Dominik / Sudhoff, Julian / Wolff, Dieter (Hrsg.): *Mediation in Language Teaching – A Complex Competence in Theory and Classroom Practice*. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Reimann, Daniel / Franke, Manuela (2018): Pragmatisches *scaffolding* zur Sprachmittlung. Gezielte Hilfen zur Verbesserung der Kommunikation im informellen Dolmetschen, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 1, 4-8.

Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel / Siems, Maren (2015): Herkunftssprachen im Spanischunterricht –

Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51 33-43.

Rössler, Andrea (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 1, 53-77.

Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 158-174.

Rössler, Andrea / Schädlich, Birgit (2019): Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GER. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48, 2, 19-28.

Schädlich, Birgit (2020): Ist das denn noch Sprachmittlung? Das neue Konzept der ‚Mediation‘ im *Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats*. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 14, 2, 9-29.

Zweck, Corinna (2010): „Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 8-17.

LA MÉDIATION EN TANT QUE MOYEN D'INTERVENTION SOCIALE

Der Artikel stellt ein konzeptionelles Modell vor, das 2015 im Rahmen der Arbeit des Referats für Sprachenpolitik des Europarats entwickelt wurde. Dieses Modell musste widerspiegeln, was den sozialen Kontext bei der Entwicklung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (1990er Jahre) vom aktuellen Kontext unterscheidet. Seit 2015 hat sich das Modell in nachfolgenden Überlegungen und Publikationen weiterentwickelt. Ziel dieses Artikels ist es, die Nützlichkeit der sozialen Intervention im schulischen Kontext aufzuzeigen. In diesem Rahmen soll er die Rolle aufzeigen, welche die sprachliche Aktivität der Mediation im Dienste der kognitiven Vermittlung und der relationalen Mediation erfüllt. Diese wiederum ist das Merkmal des Lehr-Lern-Prozesses, dessen Ziel die Befähigung jedes Schülers ist.

● Marisa Cavalli |
ex IRRE-VDA



Chargée de recherche à l'ex Institut Régional de Recherche Educative (IRRE) pour le Val d'Aoste, elle est consultante auprès du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Elle a pris part à des projets de la Division / Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

1. Introduction

La médiation est non seulement un thème à la mode mais aussi un très vaste domaine au croisement d'optiques disciplinaires diverses qui toutes fournissent leurs propres définitions du concept selon leurs propres finalités et paramètres. L'espace ici imparti ne permet pas d'en tracer un historique, ne serait-ce que dans le domaine de l'éducation ou dans celui, plus restreint, de la didactique des langues et des cultures. Si divers auteurs s'y sont essayés en ce qui concerne ce dernier domaine (cf. par exemple, Zarate et alii 2002, North & Piccardo 2016, Huver & Lorilleux (eds) 2018, Lorilleux & Huver (eds) 2018), il reste pour le moins surprenant d'observer à quel point les références communes, voire simplement convergentes, sont peu nombreuses. L'intérêt pour cette notion a été sans doute réactualisé par les descripteurs que le *Volume complémentaire* du CECR (2018) lui a consacrés. Il est utile de rappeler que la médiation a été envisagée dans le CECR (2001) – dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères – en tant qu'«activité langagière de médiation»

ainsi définie (CECR, 2001, 2.1.3. Activités langagières, p. 18; cf. aussi fig. 1).

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

Demeure le fait que le CECR ne comportait pas de descripteurs pour la médiation ni, par ailleurs, pour les aspects plurilingues et pluriculturels, autre dimension novatrice et centrale du CECR.

Le but de cet article est de présenter un modèle conceptuel pensé dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe (Coste et Cavalli 2015), complété et réélaboré dans d'autres textes ultérieurs. L'ambi-

1 Je remercie Daniel Coste pour sa relecture critique de cet article.

tion est moins de faire avancer la réflexion amorcée, que d'illustrer l'utilité et le fonctionnement concrets du modèle conceptuel dans divers domaines, notamment dans celui de l'éducation.

2. Médiation et intervention sociale

Le texte de Coste et Cavalli (2015) place la médiation au cœur de l'intervention sociale au sens très large d'action visant un changement positif pour un acteur social dans diverses situations et contextes sociaux: des plus globaux (l'accueil des migrants, l'éducation impartie à l'école, par exemple) aux plus ponctuels (la formation linguistique des migrants adultes ou les relations entre école et parents).

2.1. Bref historique de la réflexion actuelle

L'idée du texte de Coste et Cavalli (2015) est née de la nécessité de vérifier en quoi la situation sociale dans le contexte européen aurait évolué et pourrait différer par rapport à l'époque où le CECR a été publié (2001), en tenant compte également de la décennie précédente durant laquelle le projet du CECR a été conçu et mis à l'épreuve².

Trois changements notables nous ont paru devoir être retenus pour rendre compte des défis de l'époque actuelle. Trois dimensions-clés plus présentes et plus prégnantes pour expliquer certaines évolutions sociétales actuelles:

- > une *mobilité* accrue: déplacements réels et/ou virtuels, mouvements de populations, migrations, mais aussi mobilité sociale y compris quand elle prend la forme paradoxale d'une panne de mobilité (plafond de cristal, blocage de l'ascenseur social ...);
- > *les communautés* (de pratique ou autres) / les groupes sociaux, dans toute leur multiplicité et diversité à l'intérieur de la société dont les acteurs sociaux font (ou entendent /espèrent faire) partie: dimension qui permet de rompre avec la frontalité (sup)posée dans le CECR entre individu et société et, surtout, d'envisager de façon plus efficace l'intervention sociale au niveau du groupe;
- > *l'altérité* qui assume des formes multiples dans la perception de l'acteur social,

est ressentie comme un phénomène en forte augmentation et demeure un enjeu sociétal décisif.

Dans un de nos textes les plus récents nous résumons ainsi l'articulation de ces trois notions avec les processus que chacune enclenche dès lors qu'un individu prend une initiative:

Tout acteur social, le sujet apprenant par exemple, apprend, se construit et change à partir d'une mise en **mobilité** qui répond à des processus de **projection**: l'acteur qui «se mobilise» le fait, libre ou plus ou moins contraint, en fonction d'un projet, d'une anticipation, d'une visée à court, moyen ou long terme. Par cette mise en mobilité, il évolue à l'intérieur de **groupes sociaux ou communautés**, entre en contact avec de nouvelles communautés auxquelles il peut s'intégrer et participer à des degrés divers par des processus – plus ou moins réussis – d'**inclusion**. Mobilité et nouvelles communautés font vivre à l'acteur social des expériences où il perçoit des formes d'**altérité**, plus ou moins stimulantes, plus ou moins déstabilisantes pour lui. Ces formes d'altérité, il peut les appréhender (avoir prise sur elles) en les considérant sous différents angles, en en retravaillant et modifiant la perception qu'il en a grâce à des processus de **focalisation** variable. (Cavalli & Coste 2019)

Il faut ajouter enfin que, depuis la réflexion initiale du Conseil de l'Europe autour des langues étrangères comme devant constituer un liant entre les peuples d'une Europe de l'après-guerre encore toute *in fieri*, le rôle des langues et des dimensions langagières a pris une toute autre extension et profondeur avec le projet «Langues de l'Éducation – Langues pour l'Éducation» de l'Unité des politiques linguistiques. La notion d'éducation plurilingue et interculturelle, qui en constitue une sorte d'emblème, regroupe et articule dans une réflexion globale toutes les langues: *les langues des répertoires des élèves*, celles qu'ils connaissent et parlent en famille et parfois peuvent

Avec la médiation de l'enseignant autour des processus de focalisation, l'élève est mis en mesure de découper, de décomposer, d'analyser la tâche en composantes facilement acquérables et gérables par lui.

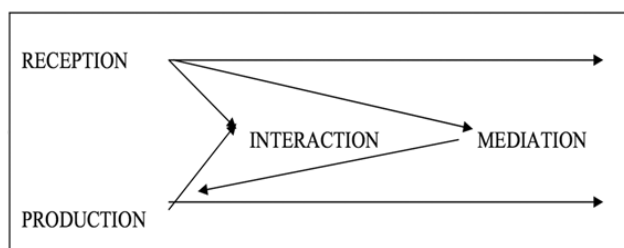


Fig. 1 – L'activité langagière de médiation, selon le CECR, d'après un schéma de la version intermédiaire de 1996.

² Une édition provisoire a vu le jour en 1996.

aussi étudier à l'école (langues régionales et minoritaires, langues de la migration) et les *langues enseignées à l'école* (langue de scolarisation, langue(s) utilisée(s) dans les autres disciplines et langues étrangères). Toutes ces langues ont un rôle majeur à jouer dans la réussite scolaire des élèves: l'accent ne peut plus porter uniquement sur les langues étrangères. Ce qui peut être lu comme un véritable changement de paradigme se perçoit à travers divers documents et projets du Conseil de l'Europe³ qui mettent en avant les notions d'équité et qualité de l'éducation et de réussite scolaire dans le cadre plus large d'une culture de la démocratie (Conseil de l'Europe 2016). Déjà présent et en partie argumenté dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et alii 2016, 1ère édition 2010), ce concept global des langues ne peut que se fonder sur une notion bien comprise de médiation et se situer dans le cadre d'une réflexion plus globale dont les finalités ne sont pas les langues en soi, mais le fait que les langues et les compétences en langues sont, en tant qu'outil d'action sociale, au service de la réalisation et de la mise en pouvoir de tout individu.

2.2. En quoi la médiation est un outil en vue d'une intervention sociale

La trilogie notionnelle, qui met en exergue les trois dimensions-clés repérées comme enjeux sociétaux de notre époque et qui implique, en même temps, les processus à activer en vue de leur prise en compte, ne comporte pas encore

la médiation, qui apparaît pourtant au cœur du modèle comme son moteur actif et à propos de chacun de ses «extrêmes» notionnels (comme le montre la figure 2). Les trois processus (projection, inclusion et focalisation) (cf. Coste 2019)⁴ que l'acteur social doit pouvoir maîtriser pour la réussite de son action peuvent être facilités par des institutions, des dispositifs, des intermédiaires, des outils, des instruments, etc. ayant des fonctions de médiation.

Ainsi «l'action de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension» (Coste et Cavalli, 2018: 245-246) et peut assumer deux formes différentes selon qu'elle prend en compte une distance informationnelle ou de connaissance (*médiation cognitive*) ou qu'elle agit sur les dimensions de la relation telles que la qualité de l'échange ou la résolution de conflits (*médiation relationnelle*). Bien entendu, l'une et l'autre formes de médiation passent par le langage et notamment par l'activité langagière de médiation.

2.3. Quelques illustrations concrètes

Nous nous sommes servis de ce modèle pour envisager l'intervention sociale visant à la réussite, par un acteur social quel qu'il soit, de son propre projet dans diverses situations sociales où une aide peut lui être apportée. Le modèle devrait, à notre avis, permettre dans ces situations diverses de souligner les responsabilités institutionnelles et professionnelles, collectives et individuelles (l'impératif

³ Cf. la Recommandation CM/Rec(2014)5 aux États membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire, la publication *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et alii, 2016); le projet «Intégration linguistique des migrants adultes» (ILMA); la Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité.

⁴ Nous reviendrons par la suite au *processus d'approximation*, quand il sera question de l'activité langagière de médiation.

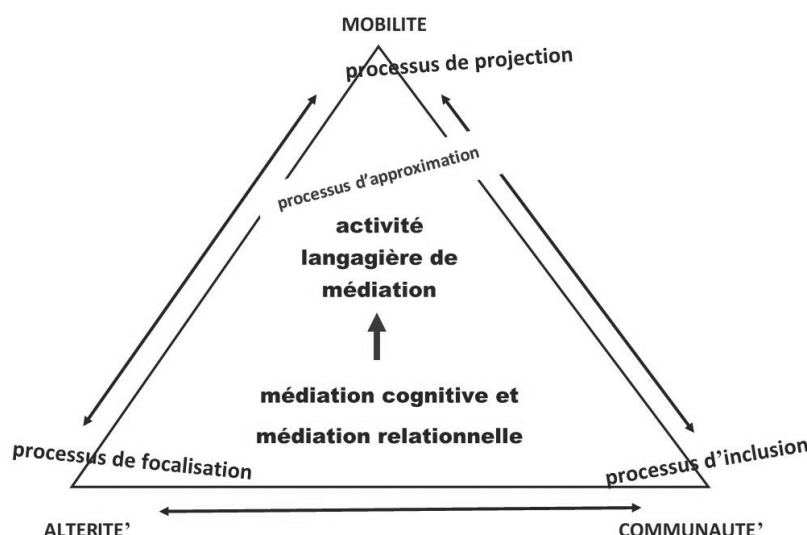


Figure 2: Le modèle conceptuel (Cavalli et Coste 2019).

éthique du titre) face à la réussite de l'acteur social. Il devrait consentir, en même temps, de repérer concrètement – en vue de répondre à cette responsabilité – les formes et les actions de médiation les plus efficaces et pertinentes (le devoir déontologique du titre).

À titre d'essai, nous avons mis ce modèle à l'épreuve à propos de quelques situations sociales où des responsabilités institutionnelles et professionnelles sont (devraient être) engagées dans des actions de médiation:

- > des adultes migrants et leur projet d'inclusion sociale (Coste et Cavalli 2014);
- > la réussite scolaire de tout élève (Coste & Cavalli 2015);
- > l'inclusion scolaire et sociale des adolescents issus de la migration (Coste & Cavalli 2018);
- > l'insertion sociale des détenus⁵;
- > la mobilité universitaire à des fins d'étude (Cavalli & Egli Cuenat 2019);
- > l'éducation bilingue (Cavalli & Coste 2019).

Dans ce qui suit, le fonctionnement du modèle est illustré par divers exemples tirés des cas que nous avons envisagés, avec une attention toute particulière pour l'éducation.

2.4. Un modèle conceptuel pour une réflexion sur la médiation au cœur de l'intervention sociale

Autour de la **mobilité**, l'instance médiatrice (individu, groupe social ou institution) doit faciliter le processus de projection du sujet social par rapport à son propre *projet de mobilité* (qui peut, par exemple, prendre la forme du souhait de faire partie d'un groupe social, d'une communauté de pratique). Les deux pôles en tension sont dans ce cas l'acteur social et son projet de mobilité, de changement. Le travail de médiation se situe essentiellement autour des représentations, des dispositions, des attitudes du sujet social par rapport à ce projet. C'est un travail de préparation et de projection personnelle dans le projet envisagé qui implique la prise de conscience et le maintien des motivations personnelles et de l'élan nécessaire. Médier dans ce cas revient à rendre plus explicite ce vers quoi l'acteur social s'achemine, l'aider à se donner une représentation du but à atteindre et essayer de le motiver pour y parvenir.

Très concrètement, la «mobilité» d'un élève, par exemple, est facilitée par le médiateur qu'est l'enseignant quand ce dernier est à même de faire en sorte que l'élève sache se projeter en tant que membre compétent de la communauté de pratique que représente sa discipline en le motivant très concrètement, en lui montrant que les buts sont atteignables par lui. Il peut s'agir, dans certains cas, de simplement soutenir des dispositions déjà-là, une curiosité toute naturelle, quand elle existe, ou une envie d'apprendre acquise dans le milieu familial par rapport aux contenus disciplinaires (c'est le cas fortuné des «héritiers») ou, dans de plus nombreux cas (ceux des enfants issus des classes populaires et de cultures de l'oralité), de redonner confiance à un élève qui ne se sentirait pas doté de la «bosse des mathématiques» ou du «talent d'écriture» ou de l'«amour du savoir» ou du «don des langues». Il s'agit, en somme, de le motiver à l'apprentissage de la discipline par le repérage de la part de l'enseignant et la prise de conscience de la part de l'élève du travail préalable (et très concret) à réaliser.

Le groupe social ou la communauté (de pratique ou autre) que le sujet vise dans son projet de mobilité exige du médiateur la capacité de faciliter les processus d'inclusion en fournissant au sujet tous les moyens nécessaires (compétences, savoirs, techniques, outils, comportements...) pour que l'entrée se réalise de façon positive. Les pôles en tension dans ce cas sont le sujet d'un côté, et le groupe social de l'autre, avec ses codes et ses normes.

Ainsi l'inclusion d'un sujet dans une communauté de pratique quelconque ou dans un groupe social – une discipline scolaire, par exemple⁶, pour *un élève* – requiert de l'institution qu'elle s'attelle à l'outiller de façon à ce que son désir d'appartenance ne soit pas une simple visée utopique mais une possibilité concrète d'inclusion. Cela se réalise, dans le cas de l'élève, par l'enseignement-apprentissage des compétences et des connaissances nécessaires, des codes langagiers (médiation cognitive) et comportementaux de cette communauté spécifique, des règles à respecter pour que l'inclusion advienne de façon satisfaisante (médiation relationnelle). Le travail du médiateur doit

⁵ Communication de Marisa Cavalli – "Lingue e culture al servizio dell'inclusione sociale e dello sviluppo professionale" – lors du Convegno internazionale "Il sistema penitenziario e i detenuti stranieri: problematiche, risorse e prospettive", organisé par Antonella Benucci dans le cadre du Progetto RiUscire à l'Università per Stranieri di Siena les 26 et 27 mai 2017.

⁶ Mais il pourrait s'agir d'un métier, d'un emploi, d'une association ou d'un groupe sportif ou autre.

Les pairs sont souvent des médiateurs plus efficaces que l'enseignant.

s'exercer sur des tensions toujours possibles entre le sujet et le groupe et il consiste essentiellement dans la mise en pouvoir (*empowerment*) de cet élève.

Le groupe d'accueil a besoin aussi d'évoluer et de se modifier à l'aide de médiations efficaces. C'est le cas pour la réinsertion sociale d'un détenu ou l'inclusion d'un migrant adulte. Pour l'inclusion, en effet, le travail de médiation bien compris s'accomplit sur les deux pôles, même très localement. Dans le cas de l'école, par exemple, réinsérer un élève après la classe d'accueil dans la classe ordinaire, suppose que cette dernière soit préparée à l'accueil. Cela ne veut pas dire «transformer» la société de (ré)accueil mais œuvrer sur le point/lieu/contexte de (ré)entrée.

Enfin, puisqu'il s'agit de rendre autonome l'acteur social dans son projet de mobilité et d'inclusion dans un groupe social, le médiateur l'aidera – en favorisant les **processus de focalisation**: cela signifie en termes de médiation (dans le rapport donc à l'altérité perçue) une aide par changement de focale, déplacement du regard, remise en perspective plus large ou, au contraire, gros plan sur un détail particulier, comparaison avec un autre contexte, déglobalisation de la perception de l'altérité par une approche plus analytique ou plus décalée.

Dans l'exemple de l'élève face à une discipline scolaire dans laquelle il rencontre ponctuellement ou systématiquement des difficultés, le travail sur les processus de focalisation joue sur la tension entre le sujet apprenant et sa perception d'une difficulté (plus ou moins) ponctuelle relative, par exemple, à une tâche disciplinaire spécifique. Le processus de focalisation réussi sera celui qui permettra de très concrètement définir là où la difficulté objective réside pour trouver les modalités bien concrètes de la résoudre. Le processus de focalisation permet ainsi de maîtriser la difficulté et de la faire maîtriser au sujet apprenant. De nouveau, la focalisation exploite la conscience des problèmes, l'esprit critique et la capacité d'analyse de l'apprenant. Il l'amène d'une position acritique du style «je ne sais pas écrire» (= perception totalement paralysante d'une altérité non maîtrisable), à des interrogations de plus en plus fines et précises qui le conduisent à déterminer:

«à qui je dois écrire, dans quelle intention, quel texte je dois rédiger, comment ce type de texte se structure, quels sont les contenus que je dois organiser dans ce texte...» jusqu'à arriver à la question des moyens linguistiques à utiliser (= perception d'une tâche tout à fait réalisable et à la portée de l'élève). Les processus de focalisation permettent ainsi de passer de l'inalysable, du lointain, de l'inaccessible à des dimensions analysables, proches, accessibles donc maîtrisables. Par contre, c'est le processus inverse qui s'enclenche quand un acteur se perd dans les détails: le changement de focale peut consister, alors, à rediriger son attention sur la visée et le panorama d'ensemble. Toujours existantes dans chaque classe, mais souvent perçues comme des anomalies par rapport à une norme inexistante, les différences entre élèves, souvent dues à l'appartenance à certaines classes sociales ou à des cultures de type oral (Lahire 2000), renferment un potentiel énorme de médiations démultipliatrices entre pairs. Car les pairs sont souvent des médiateurs plus efficaces que l'enseignant. Et ce dernier le sait d'autant plus que, si c'est lui qui rencontre une difficulté dans son travail, c'est plus facilement à un collègue qu'il demandera conseil qu'à un ouvrage ou à un formateur attiré. Car les pairs parlent le même langage et ils ont rencontré plus ou moins frontalement – mais à des degrés divers – les mêmes difficultés.

Dans ce cas, l'outillage conceptuel proposé pourrait, notamment mais pas seulement dans la formation, être propice à la réflexivité de l'enseignant, à une meilleure prise de conscience de ce qu'il fait et de comment il le fait.

Notre modèle conceptuel se veut donc une manière concrète de revisiter l'intervention sociale: il nous semble puissant car il est simple et qu'il peut permettre de penser et pointer là où des médiations doivent être mises en place, souligner les passages où il y a des risques d'échecs pour tel ou tel acteur et mettre en évidence les besoins d'intervention sociale.

3. Médiation en tant qu'outil d'intervention sociale et activité langagière de médiation

Nous en sommes presque à la fin de cette contribution et la question de l'activité langagière de médiation n'a été que très rapidement évoquée. Pourtant, en regard-

dant la figure 2, sa position centrale et son rôle au cœur des trois dimensions et des processus impliqués sont bien repérables. Notre réflexion ne confie nullement un rôle marginal à l'activité langagière de médiation ni ne la confine que dans les cours de langues étrangères. Les processus évoqués, en effet, ne peuvent concrètement et efficacement se réaliser que si cette activité langagière est exercée avec efficacité par le médiateur quel qu'il soit.

Qu'il s'agisse de médiation relationnelle où il est nécessaire soit de (r)établir des relations soit de régler des conflits ou qu'il s'agisse de médiation cognitive, où ce sont des informations, des savoirs qu'il faut faire construire, c'est par le langage que la médiation se fait et par son utilisation efficace et adaptée au contexte et, surtout, au sujet social.

Pour reprendre l'exemple de l'enseignant de discipline dans sa classe, face à son élève qui considère un concept «difficile» ou «complexe», il commencera par simplifier au maximum son langage pour être très proche du langage quotidien de cet élève et de l'expérience concrète qu'il a du concept qu'il doit (apprendre à) construire. Par la suite, l'enseignant complexifiera progressivement son langage en introduisant quelques termes scientifiques qu'il explicitera et qui précisent le concept: ainsi de formulations en reformulations de plus en plus abstraites et synthétiques, il rapprochera l'élève de la langue académique et des codes scriptu-

raux qui la gouvernent et qui sont indispensables pour le succès à l'école. Parallèlement et contextuellement, par le jeu de ses questions, des réponses de l'élève et de son propre feedback, il guidera l'élève dans sa construction du concept et dans sa formulation en langue «académique». Il réduira ainsi la distance que l'élève peut percevoir entre son expérience du concept et, par exemple, la formulation scripturale que le manuel scolaire peut lui proposer.

En agissant ainsi au quotidien dans sa pratique, l'enseignant utilise au mieux le langage qui est l'outil par excellence de la médiation. C'est par le langage qu'il «rapproche» la matière de l'apprenant, la met d'abord à son niveau, à sa portée expérientielle, linguistique et conceptuelle pour ensuite rebrousser le chemin vers l'abstraction: il permet ainsi à l'apprenant de s'élever aux niveaux d'abstraction conceptuelle et discursive qui sont requis par et à l'école. Ces activités de formulation et de reformulation allant de l'abstrait au concret et en sens inverse sont autant d'activités de médiation réalisées d'abord par l'enseignant envers l'élève et, par la suite, par l'élève lui-même. Elles sont même à la base de tout véritable apprentissage conceptuel et, ainsi, de tout succès scolaire. Ce sont là *les processus* que nous avons appelés *d'approximation* tant dans le sens où tout le travail de l'enseignant rend plus «proche» de l'élève le savoir scolaire que dans le sens où, d'approximation en approximation, le

concept atteint la formulation linguistique adéquate.

Dans ce cadre, la disponibilité de descripteurs pour la médiation langagière va permettre à l'enseignant de commencer à mieux définir les compétences de médiation utiles dans l'acquisition disciplinaire, à imaginer des tâches et des activités utiles de médiation langagière aussi bien dans une seule langue qu'entre deux ou plusieurs langues comme dans le cas d'enseignements bilingues.

4. Conclusion

En définitive, rien de bien nouveau sous le soleil depuis Vygotski et Bruner, tant sur le versant linguistique que sur celui cognitif, sauf que notre modèle s'envisage – modestement et pour les temps actuels – comme outil pour une plus forte prise de conscience de la part de professionnels de l'intervention sociale, dont notamment les enseignants, des diverses dimensions qui sont impliquées de nos jours dans la relation d'aide sociale, des divers processus où la médiation de ces professionnels a à intervenir ainsi que de la fonction centrale de l'activité de médiation langagière. Ce qui importe en premier lieu dans notre proposition, ce sont aussi bien l'impératif éthique dans nos sociétés actuelles d'une intervention sociale d'aide et de mise en pouvoir des individus et des groupes que le devoir déontologique que cette intervention soit efficace et réussisse dans ses finalités pour tout acteur social.

Bibliographie

Cavalli, M. & Coste, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation: le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE* n° 30, 67-93.

Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage: Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. In Auger, N. (dir.) *Notions en questions – Mobilités*, <https://journals.openedition.org/rdlc/6904>.

Coste D. (2013). Petit retour à Rüşchlikon, in Huver H. & Ljulikova A. (dir.), *Evaluer en didactique des langues / cultures: continuités, ruptures*. Recherches et Applications 53, 140-148.

Coste D. (2019). Savoir prendre ses distances. In Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.). *Distance(s) et didactique des langues - L'exemple de*

l'enseignement bilingue. Bruxelles, E.M.E. éditions, 27-54.

Coste D. & Cavalli, M. (2018). Migration et politiques linguistiques éducatives - Le rôle majeur de la médiation, *European Journal of Language Policy*, n°10.2, Liverpool University Press. 165-186.

Coste D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste D. & Cavalli, M. (2014). *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR - Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (non publié).

Huver, E. & Lorilleux, J. (éds). (2018). *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Questions notionnelles et formatives,*

Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE. Volume 15 (2).

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire»*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. (édition électronique 2019).

Lorilleux, J. & Huver, E. (éds). (2018). *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs*, Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE. Volume 15 (3).

North, B. & Piccardo, E. (2016). *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz, Conseil de l'Europe CELV /ECML.

SPRACHMITTLUNG UND LERNERAUTONOMIE: KATEGORIEN FÜR DIE SELBST- UND PEER- EVALUATION

The following article is dedicated to the processes of peer and self-evaluation - both aimed at encouraging learner autonomy - during language mediation activities with beginners. The CEFR Companion Volume is a tool which can be applied here to provide tips and suggestions for categories that can be used in such oral interaction.

● Regina Schleicher | Uni Duisburg-Essen



Regina Schleicher ist Fremdsprachendidaktikerin und tätig am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen der Universität Duisburg-Essen.

In der aktuellen Fachdiskussion widmen sich zahlreiche Beiträge der Frage, wie Schülerleistungen im Bereich der Sprachmittlung evaluiert werden können; indes scheint die konzeptionelle Diskussion hierzu noch nicht abgeschlossen zu sein. In der Konzeption von Sprachmittlungsaufgaben hingegen werden zwar die Perspektive und Interessen von Schülerinnen und Schülern stark berücksichtigt; zur Steigerung der Lernerautonomie scheint es zugleich notwendig, die methodische Planung von Peer- und Selbst-Evaluation im schulischen Fremdsprachenunterricht in die Debatte einzubeziehen. Die von Pfeiffer (2013) vorgelegten Kriterien zur Evaluation von Aufgaben richten sich auf die vor der Durchführung stattfindenden Erstellung und Auswahl. Als erster Schritt von der Beforschung der Lehr- und Lernmaterialien selbst hin zu deren Nutzung im Unterricht im Sinne einer Lehrwerknutzungsforschung (Kurtz 2011, Schleicher 2017) sollen in diesem Beitrag mit der Peer- und Selbst-Evaluation Aspekte der Durchführung von Aufgaben im Unterricht behandelt werden. Hierbei wird vor allem der bislang in

Publikationen zu Sprachmittlung relativ wenig beachtete Anfangsunterricht in den Blick genommen. Die ersten beiden Lernjahre sind für die Herausbildung von Lernstrategien von großer Relevanz, stellen jedoch nicht nur eine Anforderung, sondern auch eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Gestaltung altersgerechter und dem Lernstand entsprechender Aufgaben dar. (Vgl. Kolb 2016: 25, 236; Kolb 2008, Michler 2013) Zugleich gilt als gesichert, dass Feedback und Evaluation durch Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Lernerautonomie leisten.

1 Sprachmittlungsaufgaben im Anfangsunterricht

Im Anfangsunterricht stehen schüler- und altersgerechte Aufgaben im Fokus, die im zweifachen Sinne „authentisch“ sind: realistische Alltagssituationen und mit Originaldokumenten als Material, Aufgaben demnach, in denen etwas schriftlich oder mündlich zusammengefasst oder paraphrasiert wird, informelles Dolmetschen als sinngemäße, situations- und adressatengerechte Übertragung. (Pfeiffer

2013: 45-46; Caspari 2008: 60; Rössler 2008: 55) Diese kommunikativ äquivalente Sprachmittlung (Sinner/Wieland 2013: 105) erfordert Aufgabenformate, die eine echte Mittlerfunktion vorsehen und eine realistische Handlungssituation mit authentischen Texten einschließen: „[Es] empfiehlt sich für Anfänger, die bisher keine oder nur wenige Sprachmittlungssituationen trainiert haben, vertraute Themen zu wählen. Somit können sie sich auf den Ablauf und die Handhabung der komplexen Anforderungen in der Kommunikationssituation konzentrieren und dem Umgang damit einüben, bevor in einem weiteren Schritt auch der Einsatz von Umschreibungsstrategien hinzukommt.“ (Pfeiffer 2013: 54) Ein ebenfalls von Pfeiffer genanntes Kriterium ist das der Transparenz von Bewertungskriterien (Pfeiffer 2013, 53), zu der Feedback und Evaluation seitens der Schülerinnen und Schüler beitragen. Für die Fremdsprachenfächer liegen inzwischen zahlreiche Handreichungen mit Sprachmittlungsaufgaben vor. Zudem sind in den neueren Ausgaben von Lehrwerken in der Regel eine Reihe von Sprachmittlungsaufgaben enthalten. Krogmeier und Panzer (2018) schlagen als Ausgangsdokumente für Sprachmittlungssituationen im Spanischunterricht unter anderem authentische Plakate für die Kinofilme „Die Biene Maja“ und „Olé. El viaje de Ferdinand“ vor. Dieser Ansatz leitet zu der Frage, ob gemäß der Komplexität der Kompetenz und der Vielzahl von zu berücksichtigenden Typen sprachmittlender Aktivitäten (Caspari 2013, Reimann 2015: 66) das Spektrum an Aufgaben noch erweitert werden sollte. Interessante Anregungen für die ersten Lernjahre insbesondere mit jüngeren Schülerinnen und Schülern gibt ein Unterrichtsvorschlag für den Grundschulunterricht im Fach Eng-

lisch mit einer Einkaufssituation in einem Spielzeugladen. (Bechler 2017) Die Handlungssituation wirkt nicht nur authentisch, sondern auch motivierend und die Schülerinnen und Schüler werden an einem konkreten Beispiel schülergerecht mit einer Definition von Sprachmittlung vertraut gemacht. Dies trägt erheblich zur Transparenz der Leistungserwartung als Voraussetzung für Evaluationen bei. Wie jedoch können Lernerinnen und Lerner angesichts der Komplexität von Sprachmittlungsaufgaben ihre Leistungen gegenseitig und selbst evaluieren?

2 Methodische Zugänge zur Evaluation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen enthält einen Selbsteinstufungsbogen, erweitert durch Online-Interaktion und Mediation (GeR 2020). Die zugrundeliegende Aufteilung in Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation lässt sich stärker ausdifferenzieren, jedoch erfüllen sie eine orientierende Funktion hinsichtlich der Anforderungsniveaus. Sie wären schon alleine aufgrund ihrer ungeeigneten sprachlichen Fassung in keinem Fall für die Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern geeignet. Reimann (2015) schlägt Bewertungsbögen für das Niveau B1 vor, in denen für die Sprachmittlung von Text zu Text folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- > sprachliche Leistung
- > kognitive Leistung
- > interaktionale Leistung
- > inter- und transkulturelle Leistung
- > textpragmatische Leistung
- > Aufgabenerfüllung gemäß Skopos-Orientierung (Reimann 2015: 73)

Wie könnten nun Peer- und Selbst-Evaluationsinstrumente für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern

Die ersten beiden Lernjahre sind für die Herausbildung von Lernstrategien von großer Relevanz, stellen jedoch nicht nur eine Anforderung, sondern auch eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Gestaltung altersgerechter und dem Lernstand entsprechender Aufgaben dar.

aussehen, wenn die mündliche Sprachmittlung im Sinne der Typen 3 und 4 „mündliche Zusammenfassung eines mündlichen Dokuments“ und „schriftliche bzw. mündliche Paraphrase eines schriftlich oder mündlich vorgelegten Dokuments“ (74) in den Fokus rückt? Reimann (2015) nennt hier die gleichen Kriterien (75) und entwickelt ein detailliertes Raster für die Kompetenzstufe B1, das in einem ersten Schritt zunächst auf die Kompetenzstufe A1 übertragen werden soll.

Im Begleitband des Referenzrahmens finden wir für die Kompetenzstufe A1 im Bereich der Mediation von Konzepten (1) und Kommunikation (2) folgende Deskriptoren:

Deskriptoren für die Kompetenzstufe A1

(1)

Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe:

Bezogen auf die Rollen eines kurzen Austauschs mit Freundinnen, Freunden, in der Familie, während einer geschäftlichen Transaktion und während einer einfachen kooperativen Aufgabe in der Schule/Universität: „Kann andere in kurzen, einfachen, vorbereiteten Wendungen bitten, ihre Beiträge zu sehr einfachen Aufgaben zu leisten. Kann zeigen, dass sie / er etwas versteht, und andere fragen, ob sie verstanden haben.“ (GeR: 38)

Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung:

Bezogen auf Rollen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit, gemeinsames Organisieren einer Party etc.: „Kann einen Gedanken mit sehr einfachen Worten / Gebärden und Wendungen ausdrücken und andere nach ihrer Meinung fragen, sofern Zeit zum vorherigen Überlegen besteht.“ (41)

Interaktion organisieren (nicht verfügbar)

Rollen: Diskussion, Gruppenaktivität: „Kann mit einfachen Worten / Gebärden und nicht sprachlichen Signalen Interesse an einer Idee äußern.“ (45)

(2)

Plurikulturellen Raum fördern:

Rollen: Unterhaltung mit Freunden, einfache Wortwechsel in Restaurants, Vorstellung am Arbeitsplatz und als Lernende, wenn eine neue Schülerin dazu kommt: „Kann einen interkulturellen Austausch erleichtern, indem er / sie eine einladende Haltung und sein / ihr Interesse mit einfachen Worten / Gebärden und non-verbale Signalen ausdrückt, andere zu Beiträgen auffordert und bei direkter Ansprache Verstehen signalisiert wird.“ (48)

Als Mittler agieren in informellen Situationen

Rollen: bei der Vorstellung in Freundeskreis etc.: „Kann (in Sprache B) persönliche Details anderer Leute und sehr einfache, vorhersehbare Informationen (in Sprache A) kommunizieren, sofern jemand beim Formulieren hilft.“

Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern

Rollen: Konfliktsituation in Klasse, Familie etc.: „Kann erkennen, wenn Leute verschiedener Meinung sind oder wenn jemand ein Problem hat, und kann auswendig gelernte einfache Wörter und Wendungen benutzen (z. B. „Ich verstehe“, „Alles in Ordnung?“), um Verständnis auszudrücken.“

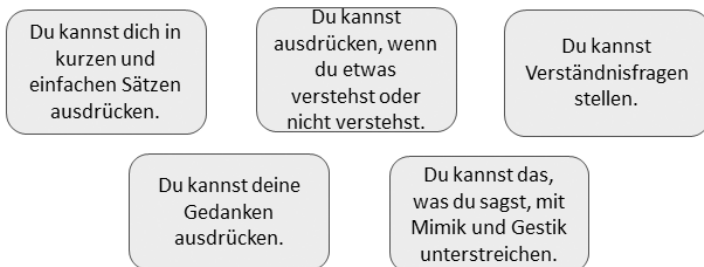
Wechselseitiges Feedback

Für das wechselseitige Feedback bedarf es einer sorgfältigen Vorbereitung:

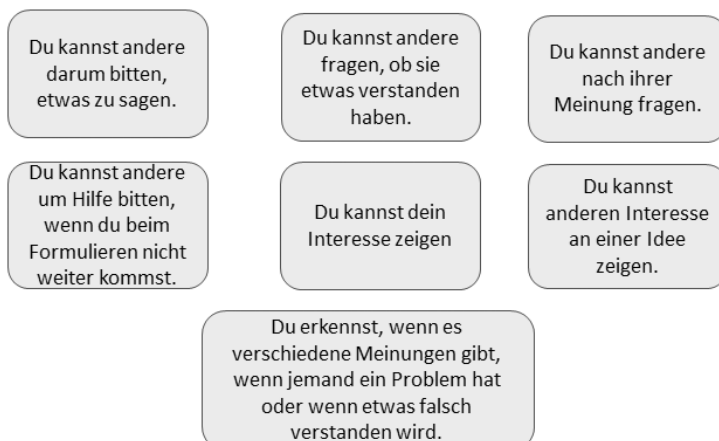
„Für Rückmeldungen untereinander, sei es im Tandem oder in der Kleingruppe, aber auch im Plenum, müssen Feedback- und Assessment-Skills eingeführt, gelernt und vor allem geübt werden.“ (De Florio-Hansen 2014: 162) Eine hier vorgestellte „Orientierungshilfe für Feedback von Lernenden untereinander“ (De Florio-Hansen 2014: 163) nimmt eine Aufteilung in drei Rubriken vor: zum ersten „Feedback zur Lernaufgabe“, zum zweiten „Feedback zu den Lernprozessen“ und drittens „Feedback zur Selbst-Regulierung“. Hierbei hält sich jedoch das zuerst genannte Feedback an ein Raster von „richtig“ und „falsch“, das für komplexe Sprachmittlungsaufgaben im kompetenzorientierten und neokommunikativen Fremdsprachenunterricht nicht geeignet scheint. In Anlehnung an diese Orientierungshilfe kann für die genannte Rubrik folgendes Modell für die Peer-Evaluation im Anfangsunterricht gegeben werden, das auf die Selbstevaluation übertragbar ist.

Beispiel Peer-Feedback: Kategorien für mündliche Sprachmittlung

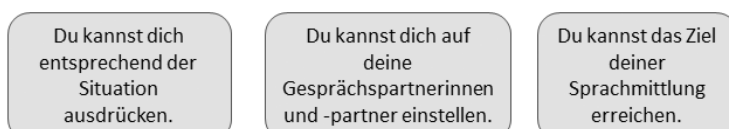
Sprachliche Leistung



Interaktion



Angemessenheit und Ziel der Kommunikation



Zur gezielten Schulung der Schülerinnen und Schüler im Peer-Feedback und der Selbstevaluation ist es unvermeidlich zur Unterstützung der Reflexion in ein schriftliches Format zu gehen. Für die unterrichtliche Praxis mit jüngeren Lernenden empfiehlt es sich selbstredend nicht mit einem ausführlichen schriftlichen Feedbackbogen zu arbeiten, sondern je nach Lernaufgabe eine passende Auswahl der Kategorien aufzugreifen und in eine altersgerechte Feedbackmethode zu integrieren. Ein anregendes Beispiel für eine rein schriftliche Form je eines Selbst- und Peer-Evaluationsbogens zu einer Sprachmittlungsaufgabe für das Niveau A2/A2+ Französisch, der jedoch die o.g. Aspekte der Sprachmittlung nicht in den Vordergrund stellt, findet sich in

Blöcker & Schwemer 2015 (26-27). Der Feedbackbogen könnte beispielsweise mit einem Arbeitsblatt umgesetzt werden, das in der Mitte die Kommunikationssituation visualisiert und die Beschreibungen gemäß der Kategorien um dieses Bild anordnet. Die Schülerinnen und Schüler können dann Linien zu den Beschreibungen zeichnen, die aus ihrer Sicht zutreffen. Zur Umgehung sprachlicher Hürden (vgl. De Florio Hansen 2014: 161-162) ist für die ersten beiden Lernjahre in der ersten oder zweiten Fremdsprache zu empfehlen, diesen Feedback- und Evaluationsbogen in der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zu verfassen, um dann zu einer zweisprachigen Fassung schrittweise überzugehen.

Bibliographie

Bechler, S. (2017): Einfache Sprachmittlung üben. Can you help me please? In: *Grundschulmagazin Englisch* 4, pp. 23-26.

Blöcker, M. & Schwemer, K. (2015): Le parcours médiateur: Mündliche Sprachmittlung in einer Austauschsituation üben und bilanzieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 136, pp. 23-27.

Caspari, D. (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 27-43.

Caspari, D. (2008): Sprachmittlung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, p. 60.

De Florio-Hansen, I. (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Kolb, E. (2016): *Sprachmittlung. Studien zur Mo-*

delierung einer komplexen Kompetenz. Münster & New York: Waxmann.

Kolb, E. (2008): «Se débrouiller avec des ressources limitées». Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, pp. 40-44.

Krogmeier, L. & Panzer, D. (2018): *Sprachmittlung Spanisch, Vorbereiten, Anwenden, Verbessern*. Stuttgart: Klett.

Kurtz, J. (2011): Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 40,2, pp. 3-14.

Michler, C. (2016): Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 169-183.

Pfeiffer, A. (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 44-64.

Reimann, D. (2015): Diagnose und Evalua-

tion von Sprachmittlungskompetenz. In: M. Nied Curcio, P. Katelhön & Ivana Bašić (Hrsg.), *Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Franck & Timme, pp. 65-98.

Rössler, A. (2008): Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2,1, pp. 53-77.

Schleicher, R. (2017): Aktuelle Lehrwerke für den Französisch- und Spanischunterricht in der inhaltsorientierten Lehrwerknutzungsforschung. In: J. Appel, S. Jeuk & J. Mertens (Hrsg.), *Sprachen lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, pp. 269-277.

Sinner, C. & Wieland, K. (2013): Eine translationwissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. In: D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 93-113.

BABYLONIA WIRD DIGITAL

AB 2021 ERSCHEINT BABYLONIA ONLINE UND IM OPEN ACCESS

SIE FINDEN ALLE KÜNFTIGEN AUSGABEN AUF DER WEBSEITE WWW.BABYLONIA.ONLINE



THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IN INTERCULTURAL EDUCATION: SOME INSIGHTS AND RECOMMENDATIONS

Questo articolo parte dalla proposta di Byram (1997) di considerare il parlante/mediatore interculturale come obiettivo della formazione linguistica ed esplora il potenziale dei social media per lo sviluppo delle competenze interculturali degli studenti, attraverso attività didattiche di scoperta e di riflessione. Inoltre, l'articolo discute l'importanza di guidare gli studenti durante le varie fasi di queste attività e propone di partire dall'analisi di piccole unità culturali (Holliday, 1999) per meglio prepararli a comunicare e mediare in situazioni reali di contatto interculturale.

Fabrizio Fornera | SUPSI



Fabrizio Fornera, Ph.D., is Assistant Professor of Teaching and Learning in the Center for Teaching and Learning at the University of Applied Sciences and

Arts of Southern Switzerland (SUPSI). His research interests include social media for educational purposes and computer-assisted language learning.

Introduction

Contemporary language learners live in “dynamic sociological landscapes where plurality and diversity are the norm” (Piccardo, North, & Goodier, 2019: 19). To navigate our linguistically and culturally diverse world, they have to be able to “build bridges” and “reduce the distance” between individuals from different contexts or communities—between different “poles of otherness” (Beacco et al., 2016: 11). When they become familiar with linguistic and cultural otherness, language learners can better understand the social context in which a text or message is produced and act as an intermediary between speakers from different cultural areas (Beacco et al., 2016).

According to the Council of Europe (2001, 2018), the act of mediation combines and integrates three other modes of communication—reception, production, and interaction—in a complex process. Mediation can be exercised by making accessible a text to a person that cannot directly understand it; by facilitating access to knowledge and concepts; and by creating the conditions for successful communi-

cation and cooperation between persons that “may have individual, sociocultural, sociolinguistic or intellectual differences in standpoint” (Council of Europe, 2018: 107). This last group of activities—which includes facilitating pluricultural space, acting as intermediary in informal situations, and facilitating communication in delicate situations and disagreements—is particularly important in personal encounters and social interactions in which there is an intercultural element involved. In such situations, language users act as social agents: They help to create a shared space where culturally different interlocutors, including themselves, can build on each other’s cultural viewpoints to reach a communicative goal.

Intercultural education is key to the development of mediation skills. The last two decades have seen a growing concern for the role intercultural competence plays in foreign language education. However, despite the rising awareness that “the study of another language is synonymous with the study of another culture” (Cutshall, 2012: 32), language learners often lack the necessary

Intercultural education is key to the development of mediation skills. The last two decades have seen a growing concern of the role intercultural competence plays in foreign language education.

competence to engage and mediate in cross-cultural communication. In this all-too-common case, it is advisable to give students the possibility to complement their developing cross-linguistic knowledge and skills with an opportunity to develop intercultural competence.

Social media for intercultural explorations and reflections

In his comprehensive model of intercultural communicative competence, Byram (1997) proposes the intercultural speaker, a competent foreign language user who can successfully communicate and mediate across cultures, as an attainable standard for language learners. According to Byram, in order to help language learners become intercultural speakers, learning activities should encourage an iterative and contrastive approach, in which they go through successive phases of acknowledgment and comparison and reflect on what is compatible and what is of contrast between two (or more) different cultural areas. In this process, students should be open to suspend disbelief and judgment and to question the practices and values of their own culture (Byram, 1997). This way, language learners become aware of the cross-cultural relationship between different practices and values and are able to construct “new meaning, in the sense of new understanding, new knowledge, new concepts” (Piccardo, North, & Goodier, 2019: 20), which will serve them well in situations of intercultural mediation.

The global diffusion of the Internet and the rise in affordable digital electronic devices have played an important role in promoting intercultural education (Furstenberg, 2010). During the last 20-25 years, foreign language educators have

used the Internet to move beyond the textbook and to put students in contact with culturally authentic materials and with authentic use of the target language in its situational and socio-cultural variations (Godwin-Jones, 2013; Levy, 2007). Foreign language educators can take advantage of this wealth of resources to design activities that encourage students to explore and engage online with the culture of a foreign community (Bush, 2007).

These activities can be carried out with project partners as, for example, in telecollaborative exchanges. Foreign language instructors can use Web 2.0 tools to promote a “less text-based and more multimodal form of communication” (O’Dowd, 2012: 354) in different settings and with a heterogeneous array of foreign partners. However, despite its pedagogical value (see O’Dowd & Lewis, 2016), telecollaboration presents several organizational and logistic challenges that may render difficult its implementation (O’Dowd, 2012). When telecollaboration projects are not a feasible option, foreign language instructors can still rely on Web 2.0 tools to foster students’ autonomy for intercultural explorations and reflections. Social media seem especially suited for this purpose.

Social media users often share snapshots of their daily life and discuss topics related to their home culture. The visual and textual elements of a social media post (i.e., images, videos, captions, and comments) are rich in cultural information that is current and timely. Although language learners may not always be able to understand the meaning of an image or the meaning of a word or expression, either because they do not know it or because they cannot understand how it

Foreign language instructors can take advantage of social media affordances to design activities that promote students' explorations of the everyday culture of a foreign community.

is being used, the combination of words and visuals helps to enhance students' understanding of both linguistic and cultural input (Plass & Jones, 2005). Social media posts, thus, provide an endless array of authentic, current, and varied information. This abundance provides a mean for students to approach a cultural phenomenon from different angles and to construct a clearer understanding of it (Bush, 2007).

Although most social media have been originally developed for Web browsers, mobile applications are becoming the primary medium to access them. Indeed, some of the platforms that have become popular worldwide in the last few years (i.e., Instagram, Snapchat, TikTok) are native mobile apps. However, despite the popularity of smartphones and other mobile devices, language learning activities only seldom exploit the advanced networking and communication possibilities afforded by mobile social media for the development of students' intercultural competence (see Comas-Quinn, Mardomingo, & Valentine, 2009; Ducate & Lomicka, 2013).

Foreign language instructors can take advantage of social media affordances to design activities that promote students' explorations of the everyday culture of a foreign community. They can do it by directing students' attention to specific resources and by providing precise instructions on how to integrate new cultural information into their intercultural reflections. The declarative knowledge students acquire during these activities aims to integrate their cross-linguistic competence and has potential to become procedural knowledge in situations of intercultural contact. For this reason, these kind of activities are not meant to replace but supplement other educational practices that can prepare students to become intercultural speakers.

A social media-based instructional unit

A couple of years ago, I presented an Instagram-based instructional unit for the development of students' autonomy for cultural and intercultural learning (Fornara, 2018). The unit is a sequence of online activities that helps language learners to learn about the everyday culture of a foreign community and to reflect on cross-cultural similarities and differences between the foreign community and their own. I conducted the activity several times in a third-level, higher education Italian course that did not have a strong cultural component but mainly focused on the study of the language.

Every week, students focus on two-three themes related to daily life that can be explored through online images and videos. For each theme, I identify popular Italian hashtags that aggregate posts shared by Italians and present a varied set of multimedia content related to their life. The hashtags include words and expressions that are rarely used by foreign users. For example, the hashtag #amore (e.g., love) barely shows common displays of affection in Italy—one of the themes that I propose—as it is used worldwide to aggregate romantic posts. Instead, I look for more specific hashtags, such as #semplicementenoi (e.g., just us) or #ilmiosorriso (e.g., my smile). While exploring hashtags, I also identify Italian Instagram users who frequently post about a specific theme (i.e., food, fashion, sport) or consistently post about their daily life; I ask students to follow them. Every day, students browse the hashtags related to the theme covered and explore the posts and stories of the users they are following—Instagram Stories lets users share photos and videos in a slideshow format that disappear after 24 hours. On at least four different days of the week, every student is required to share in the class group chat—using the

Instagram Direct feature—a post that shows a cultural product or practice that particularly struck their attention, and to add a thoughtful comment to the post. Alternatively, students can post a comment or ask a question about one of the Stories they observed. At the end of every week, every student uploads to the class learning management system an online worksheet with their reflections on cross-cultural similarities and differences and on the cultural values that lie behind the products and practices they observed online.

Students engage in the Instagram chat in a process of knowledge sharing and knowledge building that may help them to develop skills of interpreting and relating and to acquire knowledge of cultural products and practices, especially of the most unfamiliar themes. By completing the individual reflective assignments, students can also develop cross-cultural awareness of products and practices and use their developing skills of discovery to develop cultural awareness of the core values of Italians; the activity may even encourage them to establish cross-cultural relationships between their own values and the values of the foreign culture.

Instructional guidance and support

From a pedagogical point of view, such an activity encompasses the study of all three components of the National Standards' cultural triangle (1996)—cultural products, practices, and perspectives/values—not only of products and practices, as is common in the language classroom (Cutshall, 2012). On the other hand, students may not always be prepared to make appropriate judgments (Godwin-Jones, 2013), especially for what concerns cultural values. Several factors may influence the success of students' intercultural explorations and reflections, including their attitudes and their ability

to extrapolate meaning from the information they find online. However, one condition seems to play a fundamental role for the development of intercultural competence, namely, the appropriate balance between instructional guidance and student autonomy.

Especially during the first stages of discovery and reflection, it is important to provide students with instructional guidance to encourage them to look beyond what they expect to see and to help them to refine their ability to interpret and relate unfamiliar information (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). O'Dowd (2006) highlights the fundamental role of the teacher in this process. Without guidance, students "are often unable to analyse and interpret the data they receive from the target culture" (O'Dowd, 2006: 144), with negative consequences also on their ability to establish cross-cultural relationships. While detailed instructions can help to scaffold students' observations and analysis, they may not be sufficient to properly sustain the development of knowledge and competence in a process that becomes increasingly sophisticated. Sometimes, students may need further guidance to look beyond familiar products and practices and to properly identify and interpret new information. A continuous instructional support can help students to focus and refine their cross-cultural comparisons of products and practices and to use this knowledge to identify and relate values. The instructor can offer advice that guides students' own reasoning, with insights that help them to integrate their developing knowledge and to improve their skills, until they reach a certain degree of autonomy.

'Small' culture approach

Instructional guidance can also help language learners to break the monolithic image of the target culture and to adopt a 'small' culture paradigm (Holliday, 1999)

One condition seems to play a fundamental role for the development of intercultural competence, namely, the appropriate balance between instructional guidance and students' autonomy.

that allows them to approach the cultural reality and variety underlying a foreign cultural area. Often, students do not have instruments and capabilities to identify different cultural groups within a culture and tend to use a 'large' culture paradigm to analyze what they observe online. One of the dangers of exploring social media posts is, precisely, that students may interpret this information as related to "a fixed national culture, aligned to political entities, with widely shared national characteristics" (Godwin-Jones, 2013: 2). On the other side, students' explorations and reflections are based on a set of individual posts and describe products and practices of individuals "who share the same native language" but may "belong to different cultures" within the same community (National Standards, 1996: 41). Guest (2002) suggests that focusing "on the properties of individuals or character types rather than cultures at large" (p. 157) helps to promote a 'small' culture approach. For example, language learners can explore hashtags and posts shared by users from specific regional cultures within a country or examine popular subcultures within a metropolitan area to learn about their unique expressions. More precise information will serve students well in situations of intercultural contact with people from a specific region or city.

When telecollaborative projects are feasible, foreign language instructors can take advantage of these "new technologies" to promote students' direct engagement in "small scale interactive models/methods" (Levy, 2007: 112). While several digital media can serve this scope, mobile social media seem especially suitable for both exploring information from a 'small' culture and interacting with people from that culture. Future practice should apply

a pedagogy of multiliteracies to telecollaborative tasks (Helm & Guth, 2010), developing social media-based instructional units that help to foster the simultaneous development of students' linguistic and intercultural competences—i.e., their intercultural communicative competence. For example, students could use mobile social media to complete a set of tasks modeled on the *Cultura* project (Furstenberg et al., 2001) and to interact with their distant peers through comments and group messages.

Conclusions

The authentic and personal content shared by worldwide social media users and the predominant visual component of these platforms, together with their potential for fostering learners' autonomy for intercultural explorations and reflections, open up new and interesting possibilities for the development of students' intercultural competence and ability to act as mediators in intercultural encounters. This kind of activities, if well-designed and properly guided, can help students to progressively distance from their own cultural view and to assume a detached stance from it. This way, students will be able to interpret new information about a foreign culture from a third place (Kramsch, 1993), a place that lies between one's own 'languaculture' and the 'languaculture' of a foreign community (Agar, 1994). In this position, they will be able "to move beyond a simple juxtaposition of knowledge in the different languages and to arrive at a coherent structured whole" (Beacco et al., 2016: 58) that allows them to interact with linguistically and culturally diverse people and to facilitate understanding and communication in situations of intercultural mediation.

The authentic and personal content shared by worldwide social media users and the predominant visual component of these platforms, together with their potential for fostering learners' autonomy for intercultural explorations and reflections, open up new and interesting possibilities for the development of students' intercultural competence and ability to act as mediators in intercultural encounters.

References

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bush, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40(4), 727-745.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R., & Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *RECALL*, 21(1), 96-112.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe.
- Cutshall, S. (2012). More than a decade of Standards: Integrating cultures in your language instruction. *The Language Educator*, 7, 32-37.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2013). Going mobile: Language learning with an iPod touch in intermediate French and German classes. *Foreign Language Annals*, 46(3), 445-468.
- Fornara, F. (2018). Using Instagram to foster learners' autonomy for intercultural learning. The FLTmag. Retrieved from <http://fltmag.com/using-instagram-to-foster-learners-autonomy/>
- Furstenberg, G. (2010). Making culture the core of the language class: Can it be done? *The Modern Language Journal*, 94(2), 329-332.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1-11.
- Guest, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2), 154-161.
- Helm, F., & Guth, S. (2010). The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. In: Guth, S. and Helm, F. (eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 69-106.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Levy, M. (2007). Culture, culture learning and new technologies: Towards a pedagogical framework. *Language Learning and Technology*, 11(2), 104-127.
- National Standards in Foreign Language Education (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Yonkers, NY: National Standards Project.
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 340-356). New York, New York: Routledge.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.) (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.
- Plass, J., & Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467-488). New York, NY: Cambridge University Press.

TROUBLES DU LANGAGE ET MÉDIATION



Pascale Voirol est logopédiste depuis 2011. Elle a étudié la psychologie à l'Université de Genève puis la logopédie à l'Université de Neuchâtel. Nous avons choisi de lui poser quelques questions sur les difficultés qu'entraînent les troubles du langage pour la construction du sens et le travail effectué par les logopédistes pour remédier à ces obstacles. Elle donne aussi des conseils pratiques aux enseignants de langues étrangères confrontés à des enfants ayant des troubles du langage.

Babylonia: Ce numéro de Babylonia porte sur la médiation et la construction du sens, dans l'enseignement des langues mais aussi de manière plus générale. Pascale Voirol, vous êtes logopédiste et psychologue. Pourriez-vous nous donner des exemples de troubles du langage pouvant entraver la co-construction d'un sens commun?

Pascale Voirol: Les plus courants sont les dysphasies qui peuvent être soit expressives, soit réceptives, soit mixtes. En ce qui concerne les dysphasies expressives, elles peuvent se manifester par la difficulté à trouver le mot correct, par des constructions syntaxique-morphosyntaxique laborieuses, ou par un trouble de l'informativité. Dans ce dernier cas, l'enfant aura des difficultés à évaluer les informations nécessaires à son interlocuteur pour une interaction réussie. Il racontera donc par exemple un événement vécu sans expliciter où ça s'est passé, avec qui, pourquoi etc., ce qui va rendre son discours décousu et difficilement compréhensible pour son interlocuteur qui se verra obligé de faire des demandes de clarifications.

Les dysphasies peuvent aussi être réceptives. Dans ce cas, l'enfant peut avoir un stock lexical lacunaire et il aura difficilement accès aux subtilités syntaxiques. Les aspects pragmatiques du langage peuvent également être touchés et entraîneront des difficultés à faire des inférences et/ou à comprendre le second degré (l'humour par exemple). Dans certains cas, les troubles dysphasiques sont mixtes, c'est-à-dire touchent à la fois la production et la réception.

Il est à noter que les atteintes et symptômes de la dysphasie peuvent être diverses: lorsqu'elle est expressive, tous les niveaux du langage peuvent être touchés: elle peut se traduire par une déformation des mots, une pauvreté du lexique, des dyssyntaxies (i.e. des troubles de la syntaxe et morphosyntaxe), etc. En grandissant, l'enfant dysphasique parvient normalement à bien compenser les premiers niveaux de langage tels que la prononciation, mais des difficultés au niveau discursif et pragmatique peuvent persister.

Babylonia: En quoi ces troubles du langage sont-ils un obstacle à la co-construction du sens?

Pascale Voirol: Prenons l'exemple des difficultés expressives au niveau lexical, par exemple le manque de mot. Un manque du mot se caractérise par une difficulté à aller récupérer un mot en mémoire. Le mot est bien là, quelque part, mais c'est l'accès à ce dernier qui est difficile. Dans l'interaction, cela peut créer des temps de latence qui vont «couper le rythme» de la conversation, ou alors l'utilisation de mots «passe-partout» tels que «machin» ou «truc» ce qui rend le propos imprécis. Dans de telles conditions, on peut imaginer que co-construire un sens commun avec son interlocuteur peut être laborieux.

Une séquelle de la dysphasie expressive à l'âge adulte est souvent un trouble de l'informativité. La personne concernée peine à structurer son discours avec clarté. Réfléchir à la manière dont on va former ses énoncés, tenir compte des connaissances partagées et non partagées avec son interlocuteur, varier l'utilisation de son lexique, faire la part des choses entre ce qui est important à dire et ce qui est superficiel, réagir de manière adéquate aux interventions de son interlocuteur tout en gardant le fil conducteur de sa pensée, sont autant de compétences indispensables au bon déroulement d'un débat. Une personne avec une dysphasie peine justement à tous ces niveaux.

Babylonia: quelles sont les conséquences sociales de ces troubles chez l'enfant?

Pascale Voirol: La dysphasie réceptive concerne le versant compréhension. Les difficultés de compréhension peuvent être dues à un stock lexical pauvre, mais également à un manque d'accès à certaines formes syntaxiques et morphosyntaxiques subtiles, et aussi à des difficultés à faire des inférences. Comprendre les sous-entendus, inférer ce qui n'est pas explicitement dit, avoir accès au deuxième degré et à l'humour peut-être un exercice difficile pour une personne atteinte de ce type de dysphasie. On peut alors imaginer l'obstacle que ça peut représenter dans une interaction: com-

ment co-construire un sens commun, comment trouver un terrain d'entente commune si on ne parvient pas à comprendre certaines subtilités de l'échange et ainsi à se faire comprendre en retour? De plus, chez les jeunes enfants, comme je l'ai déjà dit, la dysphasie peut s'exprimer par une déformation des mots, ce qui les rend parfois inintelligibles. C'est souvent très frustrant pour eux car ils ont la tête pleine de choses à dire mais n'arrivent pas à se faire comprendre de leurs camarades ou des adultes. Certains se braquent alors et ne disent plus rien, d'autres se mettent en colère.

Ainsi parfois, c'est en tout cas ce que j'observe chez certains enfants avec une dysphasie, ces derniers restent en retrait, ne s'exprime que très peu ou seulement lors d'une nécessité absolue. Tout ce qui touche au langage est bien trop laborieux pour eux et les empêche donc de participer à un débat, malgré le fait que les idées ne leur manquent pas. Mais la mise en mots est trop compliquée.

Ce retrait peut aussi s'observer comme conséquence à d'autres troubles de l'énonciation, tels que, par exemple le bégaiement, un trouble du rythme de la parole apparaissant dans un contexte interactionnel. Le bégaiement se caractérise soit par des blocages en début d'énoncé ou sur certains mots jusqu'à ce que «ça sorte», soit par une répétition du premier son ou de la première syllabe. La personne qui bégaiement va donc utiliser des stratégies d'évitement, c'est-à-dire qu'elle va préférer certains mots qui seront moins enclins à provoquer le bégaiement que d'autres. Cela implique de préparer ce qu'elle souhaite dire à l'avance, de choisir des synonymes etc. L'échange manque donc de naturel. La pensée n'est pas fidèlement transcrite car un synonyme diffère tout de même, même un tout petit peu, de la cible. Comment parvenir à co-construire avec son interlocuteur un sens commun dans de telles conditions? Sans compter le rythme de l'échange perturbé, un certain malaise pouvant s'instaurer, ainsi que le fait qu'on aura alors tendance à se focaliser plus sur la manière dont la personne s'exprime que sur le contenu de ses idées.

La dysphasie est un trouble d'acquisition spécifique du langage d'origine neurodéveloppementale donc présent dès la prime enfance et durable. Il faut donc la différencier du retard de langage que l'enfant rattrape à un moment donné.

La dyssyntaxie se caractérise par des erreurs syntaxiques et morphosyntaxiques. Ex. «c'est moi j'ai gagné», «les enfants prend le beau pomme»...

Babylonia: Dans votre métier de logopédiste, comment aidez-vous ces enfants pour que leurs troubles du langage ne soient pas, ou soient moins, un obstacle à l'interaction?

Pascale Voirol: La première étape de toute intervention est l'évaluation des troubles, mais aussi des ressources. Dans mes prises en charge je me base en effet sur les ressources de l'enfant, ce qu'il sait déjà faire et les stratégies qu'il utilise pour compenser ses difficultés. Pour cela, en plus des tests standardisés qui donnent des résultats quantitatifs, je me base beaucoup sur les observations pendant le bilan et une analyse qualitative des productions de l'enfant. Afin de mieux cibler les stratégies qu'ils mettent d'eux-même en place, il m'arrive (lorsque leur niveau langagier le permet) de leur demander par exemple «comment as-tu résolu cette tâche? qu'as-tu fait à tel et tel moment pour trouver la réponse? etc.». Ensuite, l'intervention elle-même dépend des troubles de l'enfant bien sûr, mais je dirais que l'un des points importants est que l'enfant puisse conscientiser son propre fonctionnement, ses difficultés mais aussi et surtout ses forces, afin qu'au final une automatisation des nouveaux acquis puisse se faire. Cela demande donc une certaine explicitation des choses, par exemple qu'est-ce qu'il se passe dans une interaction. Donc avec un enfant qui a par exemple un trouble de l'informativité et de structuration du discours, je travaille avec des supports visuels que l'enfant a sous les yeux pour raconter son récit, pour donner une structure (quand? où? quoi? avec qui? etc.) afin de varier les canaux d'apprentissage et travailler avec le visuel pour une meilleure conscientisation des étapes de structuration. De manière similaire, un enfant avec des troubles du langage pourra être tellement concentré sur sa production qu'il en oubliera son partenaire d'interaction. Nous travaillerons donc de manière très explicite sur le tour de parole, pour lui permettre de conscientiser les ingrédients d'un dialogue réussi. Pour un enfant qui a des troubles de compréhension au niveau pragmatique, je peux travailler par exemple avec des histoires orales, écrites, ou encore des histoires en images, l'idée étant de mettre en évidence ce qui est explicite d'une part, et les informations qui ne sont pas données et doivent donc être inférées d'autres part.

Il faut noter que je ne décris ici qu'une part de mon travail de logopédiste. En effet, le lien avec l'enfant, mais aussi avec ses parents, sa famille ainsi que tous les professionnels qui l'entourent (enseignants, médecins, autres thérapeutes...) fait partie intégrante du processus thérapeutique. Par exemple avec un petit enfant qui a des troubles de l'élocution, je travaillerai cet aspect avec l'enfant à mon cabinet, souvent avec des jeux, et en parallèle je ferai un travail de guidance avec les parents pour qu'ils puissent reprendre certaines techniques d'étayages sous forme de feedback correctifs (par exemple) dans la vie courante. Le but étant de diminuer de plus en plus l'étayage au fur et à mesure que l'enfant progresse. Le travail au niveau des troubles du lexique nécessitera aussi une collaboration avec les parents et les enseignants. Les enfants qui ont des troubles du langage nécessitent souvent énormément d'expositions pour qu'un mot soit appris et intégré. Il est donc important, lorsque c'est possible, que les parents et les enseignants travaillent avec par exemple des livres d'images ou des histoires pour soutenir l'apprentissage. Je tiens à ajouter, pour en revenir à l'importance du lien thérapeutique, que si ce dernier est bon, parfois le simple fait de valoriser l'enfant en lui faisant prendre conscience de ses forces suffit pour le voir progresser. Toutes les techniques et astuces utilisées pour les prises en charge ne pourront fonctionner que si l'enfant parvient à gagner ne serait-ce qu'un peu de confiance en lui. Mon plus grand objectif, en tant que logopédiste, est donc là. Pour en revenir à des aspects plus concrets, l'idée est donc d'explicitier, conscientiser, puis mettre en pratique, avec le soutien des autres partenaires de l'enfant à l'école et à la maison. Je suis spécialisée dans les troubles «d'acquisition» du langage, donc développementaux et présents dès l'enfance. Il s'agit de troubles qui sont souvent compensés à l'âge adulte, plus ou moins selon les ressources de la personne, mais qui néanmoins seront toujours présents. Je dis souvent qu'un trouble du langage n'est pas une maladie, on n'en guérit donc pas, mais on peut cependant progresser et mettre en place des stratégies compensatoires permettant de vivre avec, plus ou moins bien selon les personnes et selon la gravité du trouble également.

L'enfant qui a des troubles du langage a besoin d'un enseignement explicite, l'implicite lui étant difficilement accessible. Il faut donc prendre le temps de passer par le métacognitif et expliciter clairement les règles de grammaire (c'est aussi le cas pour la L1).

Babylonia: Parlons de l'apprentissage des langues étrangères: En quoi les troubles du langage en L1 sont-ils un obstacle pour l'apprentissage L2?

Pascale Voirol: Dans mon métier, je me trouve souvent confrontée à des enfants allophones et des parents ainsi que des enseignants inquiets des difficultés de l'enfant en langue de scolarisation. Ce que j'essaie toujours de promouvoir est un bilinguisme additif en conseillant aux parents de continuer d'utiliser la L1 à la maison pour lui donner un rôle de langue-ciment. J'essaie de les rassurer en leur expliquant que le stock lexical de leur enfant est constitué de mots dans l'une et l'autre langue et que donc il est tout à fait possible que certains mots ne soient pas accessibles au moment voulu dans la langue voulue sans que cela ne constitue vraiment un problème (il y a les mots de la L1, souvent du quotidien, qui apparaissent à la maison, et les mots de la L2 qui concernent le contexte scolaire). Il y a bien sûr aussi des enfants qui ont un trouble du langage dans leur L1, et dans ce cas c'est souvent difficile pour nous de le diagnostiquer. Nous nous basons sur les témoignages des parents, mais devons prendre en compte des différences culturelles et inter-individuelles: certains interagissent beaucoup plus que d'autres, ce qui rend le diagnostic plus compliqué. S'il y a un diagnostic de trouble du langage posé, nous travaillons dans la langue de scolarisation et nous explicitons des stratégies qui peuvent aussi être utilisées dans la L1. Il est intéressant d'intégrer les parents dans les séances afin de pouvoir travailler dans les deux langues.

En ce qui concerne les enfants avec un trouble du langage qui apprennent des langues étrangères à l'école, l'aspect à prendre en compte est la surcharge. Parfois le handicap langagier rend l'acquisition de nouvelles langues si compliquée que la question d'une dispense des cours en question peut se poser. Sinon je pense qu'il faut baisser ou en tout cas ajuster les exigences pour les enfants qui ont des troubles du langage, et suivre certaines stratégies (voir ci-dessous). Il est essentiel que les enfants aient envie d'apprendre la langue et qu'ils y trouvent plus de plaisir que de souffrance. Si l'on voit une trop forte baisse de motivation, il faut trouver des solutions pour faciliter l'apprentissage pour ces enfants.

Babylonia: Quels conseils pratiques pourriez-vous donner aux enseignants L2 qui se trouvent confrontés à des enfants ayant des troubles du langage?

Pascale Voirol:

- > Il est important dans la mesure du possible de mettre en place un enseignement multisensoriel en variant les canaux d'apprentissages (auditifs, visuels..) pour une meilleure mémorisation.
- > Dans le même ordre d'idée, il peut être utile d'utiliser des codes couleurs pour ajouter du visuel par exemple pour les catégories grammaticales, ou pour aider l'enfant à repérer les informations-clés dans les textes.
- > L'enfant qui a des troubles du langage a par ailleurs besoin d'un enseignement explicite, l'implicite lui étant difficilement accessible. Il faut donc prendre

le temps de passer par le métacognitif et expliciter clairement les règles de grammaire (c'est aussi le cas pour la L1).

> Un point essentiel est en outre de donner du sens: un enfant avec des troubles du langage aura énormément de peine à apprendre une liste de vocabulaire s'il n'y a pas de thème.

> Il vaut aussi mieux viser la qualité plutôt que la quantité. Par exemple, si cela semble pertinent, la liste de vocabulaire pour l'enfant qui a des troubles du langage pourra être réduite, le but étant de donner toutes les chances à son stock lexical de s'enrichir. De la même manière, dans les consignes, il est important d'être bref et viser l'essentiel pour éviter que l'enfant qui a des troubles du langage ne se perde et ne trouve pas les informations dont il a besoin.

> Enfin, l'enfant avec des troubles du langage aura besoin de révisions courtes et fréquentes et sous différents modes. Pour ce faire, des outils tels que quizlet peuvent être très utiles. J'encourage par ailleurs aussi les parents, lorsque c'est possible, à créer des listes et des activités sur quizlet pour donner plus d'opportunités d'apprentissage à leurs enfants.

En conclusion, l'enfant qui a des troubles du langage aura besoin de plus de temps, plus de variété, plus de contexte, et plus d'explicitation que les autres enfants de la classe. Cela peut paraître difficile à réaliser pour un enseignant qui a une classe entière et ne peut pas individualiser le programme à outrance, mais la collaboration avec les logopédistes – et les parents! – est essentielle pour surmonter ces difficultés.

BILINGUAL SOCIALIZATION PRACTICES AND THE DEVELOPMENT OF INTERACTIONAL RESOURCES

Le développement des compétences interactionnelles est crucial pour devenir un locuteur compétent. Dans cette contribution, nous analysons qualitativement des interactions enregistrées auprès de deux familles de Vénétie (Italie) où le vénétien (langue régionale et minoritaire) et l'italien sont parlés dans la communauté. Nous suggérons que, dans cette situation, l'exposition à un environnement bilingue pourrait fournir d'importants indices de socialisation préemptant éventuellement les idéologies sous-tendant les langues en présence. Nous nous interrogeons également sur les implications de ces résultats dans un contexte où les langues parlées ne bénéficient pas du même statut social.

● Anna Ghimenton | Université de Lyon



Anna Ghimenton is associate professor at the University Lumière Lyon 2 in France. She is interested in exploring different facets of

bilingual acquisition. Adopting both quantitative to qualitative approaches has allowed her to embrace both the psycholinguistic and sociolinguistic dimensions of bilingual development.

1. The emergence of pragmatic skills in bilingual interactions: intricate relations between language skills and ideologies

Pragmatic competence starts early from approximately the first birthday when the child starts engaging dialogically with an adult in joint attention but is only fully mastered by the age of 10 (Cekaite, 2012). From the start, children learn the conversational skills that comply with the social norms established in their social community (see review in Witko & Ghimenton, 2019). As Veneziano (1997) points out, conversations present children with a double challenge: They need to manage a face-to-face interaction whilst simultaneously mobilizing their language skills. Bilingual children have to manage the language resources in their repertoire and are expected to attune their language choices according to the interactional context. Analyzing older children and adolescents' code-switching, Auer (2000) distinguishes participant-related from discourse-related code-switching. The former refers to the preference for one language over the other and the latter indexes changes

in the conversational context. Code-switching entails complex multilayered linguistic operations meaning that, from a developmental perspective, mixed utterances convey valuable cues on the language systems in contact and on the pragmatic and metacommunicative functions related to each language spoken in interaction. In turn, these functions often signal the speakers' orientations towards the undergoing interaction, and contain information on the appropriate or expected communicative behavior and language use depending on the participant frameworks (Ghimenton, 2015). In addition, parents' conversational styles when interacting with their bilingual children may affect the language choices of the family (Lanza, 2001) offering more or less support for the production of the minoritized / minority language.

Children do not grow up in neutral, ideology-free contexts. Indeed, languages spoken in the environment do not always benefit from the same social status in the speaker and hearer's eyes. Children thus have to gather information concerning the "degree" of desirability associated with each language. For example, in

The children's
codeswitching gives a
clear idea of the fluidity
of the bilingual practices:
Children mediate their
language choices as the
children move from one
role to another.

Paugh's (2005) study on children's language practices in Dominica, adults avoided speaking Patwa to the young and gave preference to English – the prestigious variety – in child-directed speech. Yet, children's use of Patwa revealed sophisticated metapragmatic knowledge of the communities' practices: when enacting adults during role-play they used Patwa. Observing how speakers select (or avoid) languages, children become aware of the linguistic ideologies of their community and, in turn, learn to choose their languages according to the community's expectations. In sum, children's involvement in interactions is critical as they learn the socially appropriate uses of language (Clark, 1978), essential for the control and accomplishment of their communicative activity.

Because discourse produced in the child's language environment conveys speakers' attitudes with regards to what is considered to be the "appropriate" use within the interactional context, having access to this information is crucial, in particular for multilingual children who speak languages that do not benefit from the same status. In fact, decoding the pragmatic subtleties of code-switched utterances is an important part in the bilingual (or multilingual) child's process of language socialization (Auer, 2000). Although many studies have focused on various aspects of interactions involving children, scholarly work on the emergence of (bilingual) conversational skills in interaction remains scarce (Sidnell, 2016).

In this paper, we investigate three children's interactional and pragmatic skills in the Italo-Romance context of Veneto. Our analyses focus on the specific functions bilingual productions cover and on how the language choice mediation contribute to the meaning-making process.

2. Methodology

2.1 Description of the corpora

The data was collected in two (extended) families, respectively Family S. and Family B. Both live in Castelfranco Veneto (Northeastern Italy)¹. Castelfranco is a town of about 35000 inhabitants in the region of Veneto (Northeastern part of Italy). Here, Venetan and Italian are spoken. Italian is the official and national language in Italy and is the medium of instruction in schools. Venetan, despite its prestigious historical background (it was the official language of the Republic of Venice from the 7th- 19th Century), is mainly used by adults and, consequently, is the minoritized language (cf. ISTAT survey results mentioned in the introduction: over the years, its use is declining particularly among the youth). However, compared to the rest of Italy's Romance varieties, Venetan is one of the most spoken regional languages across all age groups. The two families, each of which will be presented separately here below, are related: The mother in Family S. is the cousin of the father in family B. At times, the investigator was present and participated in the interactions that took place in the two families. Both families gave their informed consent for the use and analysis of the interactional material presented in this paper.

a) Family S. (Corpus Francesco)

At the time of the data collection, Family S. comprised two parents – a mother and a father – and a child, Francesco, recorded longitudinally from 17 to 30 months. His parents are two attorneys. We instructed the mother to record spontaneous interactions, from meal time interaction to play sessions. Audio recordings were collected in different types of interactional settings (dyadic and multiparty), with (extended) family members and at times with the parents and family friends on visit. Once monthly, the mother audio-recorded approximately one-and-a-half

¹ The investigator of the research project is related to the two families.

hour interactions. The analyses in this paper are based on a corpus of 35 hours of recorded and transcribed material.

b) Family B. (Corpus Sarah/Rachele)

Family B. comprises two parents – a mother and a father – and two children, Rachele and Sarah, of respectively 5 and 9 years of age. The father is a truck driver and is often abroad and the mother is a secretary and is the two children's main caregiver. Audio recordings were done at the child's home and at grandmother's and great-grandmother's home. The two sisters were recorded by their mother and by one of the paternal aunts (when in the grandmother's home). The same instructions for the recordings were given to them: it was preferable to record free play sessions and meal time exchanges. The analyses in this paper are based on 6 hours of recorded and transcribed material.

2.2 Data coding and methods of analysis

Each utterance has been assigned to a speaker and to an addressee. Only the utterances produced in presence of the child (whether these were directed to the child or to another adult) have been transcribed² and analyzed. Adopting a qualitative approach to the data, we observe how the interactions are co-constructed and how the participants shape and structure their talk-in-interaction collectively. The first key notion is the participant framework (Goodwin & Goodwin, 2004) and refers to the fact that speaker and hearer roles are constantly negotiated and organized through their respective stances and actions. When describing participation, Goffman (1981) distinguishes the roles of ratified and unratified speakers, meaning that some speakers have the rights and obligations to participate and take part in the conversation whilst others, the unratified speakers, do not. This distinction is of particular importance to our analyses because there is a strong link between the speaker's status (ratified or unratified) and language choice mediation. A second key point is what Pomerantz (1984) calls preferred-action turn shape and dispreferred-action turn shape. She shows how assessments are performed and are embedded in interactions and how they may be achieved in preferred or dispreferred responses. A dispreferred response is an elaborate answer that is potentially face-threatening to the

listener because it consists of declining an offer or answering negatively to a demand. Our goal is not to generalize the results, but to describe the bilingual communication process at work and how these contribute to the development of socio-pragmatic skills, through the analysis of the ordinary practices to which the children are exposed.

3. Bilingual practices and the development of socio-pragmatic interactional skills

In this section we explore the practices the target children are exposed to. We selected instances where the bilingual choices had specific socio-pragmatic functions which were either performed by the children or by the adults. In the first extract (Corpus Francesco), the child (CHI) is 23 months old and is engaging in a dyadic interaction with the mother (MOT) while she prepares lunch. This extract below shows a general trend found in this corpus: Italian is the predominant use in child-adult dyadic exchanges.

Interaction 1: Dyadic conversation between CHI and MOT during meal preparation

1. MOT: Si (.) vuoi che tolgo i pantaloni e metto le ciabatte↑

%Eng. Yes (.) Do you want me to take off your pants and put your slippers on?

2. CHI: Si

%Eng. Yes

3. MOT: Ok, aspetta.

%Eng. Ok wait

4. CHI: =Volio *ciabatte³ mamma

%Eng. =I want slippers mommy

5. MOT: Guarda tutti i ceci (.) vediamo allora qui possiamo fare la zuppa di grano che buona (.) i peperoncini ripieni

%Eng. Look at all the chick-peas (.) let us see here we can make the barley soup how lovely (.) stuffed peppers

6. CHI: **Varda mama**

%Eng. **Look mommy**

7. MOT: Dimmi (.) le orecchiette (.) siccome è una specie di pasta vedi?

%Eng. Yes (.) the orecchiette (.) because it is a type of pasta, you see?

MOT opens the conversation offering to take off CHI's trousers and put his slippers on for him (line 1). CHI approves MOT's offer (line 2). In line 3, MOT assures CHI that she will do so (*ok*) but not immediately and tells him he has to wait (*aspetta*). CHI reinforces his intention of

² In the interactions, we have marked the Venetan words in bold and the Italian in unmarked font. Transcription legend: brief pause (.); marked shift in pitch up ↑; Absence of gap between the turn constructional unit and the previous one =; emphasized words were marked in capitals; incomprehensible word XX; English translation is introduced in the line below with a percentage mark %.

³ The child says *cibatte* instead of *ciabatta* 'slippers'.

wanting his slippers (line 4). In line 5, MOT channels CHI's attention to the meal she plans to prepare for supper and labels the ingredients for the soup. So far, the interaction is in Italian yet in line 6, using Venetan, CHI directs MOT's attention towards an object. In line 7, MOT follows CHI's attention and labels the referent selected (*orecchiette*) and expands on this item. In this dyadic interaction, the mother's utterances contain more pauses and create space for the child to engage with elements in the environment. Although the linguistic choices revolve around Italian, Venetan, initiated by the child whether consciously or not, functions as an interactional resource allowing CHI to focus MOT's attention on a referent he has selected among others. Interestingly, his insistence expressed in Italian (line 4) did not receive the same attention from the mother's behalf as this turn in Venetan did (line 6). The code change from Italian to Venetan may present a more efficient way to attract the addressee's attention to the content of the utterance, providing the child with cues on how language choice can serve mediation between speakers.

The following interaction was recorded in Family B. (Corpus Sarah/Rachele) to which the investigator (INV) was present. MOT opens the conversation announcing, in Italian, that they are having pasta for lunch.

Interaction 2: Multiparty interaction between MOT, Sarah, Rachele and investigator (INV).

1. MOT: Pastasciutta per mezzogiorno!

%Eng. Pasta for lunch

2. Sarah: Pranzi da noi INV?

%Eng. Are you eating with us INV?

3. INV: **Mi dopo** devo **partire perché** devo **tegnerghe el ceo aa M.**

%Eng. **Later, I have to leave because I meant to babysit M.'s kid**

4. MOT: **Dove vaea a M.?**

%Eng. Where is M. going?

5. INV: All'ipermercato

%Eng. To the hypermarket

6. MOT: ALL'IPER (.) co' tuta sta gente!

%Eng. At the hypermarket with all the people that are going to be there

In line 2, Sarah asks in Italian whether INV is staying over for lunch. In the second part of the adjacent pair (line 3), INV's reply resists the *yes-no* constraints imposed by Sarah's question and produces a dispreferred response switching to

Venetan. In INV's response, the subject pronoun *mi* ('I'), albeit optional in Venetan, places the focus on the speaker. More specifically, attenuating INV's rejection, the first part of INV's response prefaces the expression of the incumbent obligations on INV, emphasized by the repetition of the Italian modal verb *devo* ('I have to'). MOT, in line 4, converging with INV's language choice, asks where M. has to go to. INV's reply concerning M.'s choice of going to the hypermarket is questioned by MOT who dismisses M.'s decision to go shopping at that particular time of the year (i.e. Christmas season). The base language is Venetan, but the switch to Italian on the word *gente* 'people' has a specific discourse function because this item bears the focus of her assessment and criticism. This particular use can be seen as having an indexical function carried by the switched form with its content encapsulating the speakers' critical stance. The code choice mediation noticeable in this interaction, moving from Venetan and Italian, contributes to the negotiation of positively (avoiding shopping during the festive season) or negatively viewed practices (shopping amidst myriads of people).

In the following interaction taped in Family B.'s home, the two sisters are playing together while MOT tidies up the house. The two sisters are playing together while MOT is tidying up the house. Sarah starts the conversation by playing the role of a grandfather, whilst Rachele enacts a little child. This interaction is characterized by an ebb and flow movement between different roles performed by the children.

Interaction 3: Enacting multilingual practices in a role-play interaction between Rachele and Sarah

1. Sarah: Il pancino mio caro pulcino (.) XX proprio come un'arancia (.) e hai il pelone grosso come una crosta di melone

%Eng. My tummy, dear little one (.) XX like a real orange (.) and you have a big fur thick like a melon's crust

2. Rachele: Nonno ma sei *baszo⁴ (.) nonno nonno

%Eng. Grandfather but you are *baszo gr-grandfather grandfather

3. MOT: Basta (.) **mettite i cosi** basta Sarah!

%Eng. Stop it (.) **put the things** and stop it Sarah!

4. Sarah: **Ou ma dai chea me tira i XXX** indietro

%Eng. **Hey but come on, that one throws the**

⁴ *Baszo* does not exist neither in Italian nor in Venetan. They could have meant to say *pazzo* ('crazy'). The data does not allow us to give this item a specific meaning.

Bilingual practices play an important role in the meaning-making process and co-construction of the interaction in that the variation generated by these practices enclose specific pragmatic functions and resources.

XXX be- behind
 5. MOT: Basta Sarah!
 %Eng. Stop it Sarah!
 6. Rachele: **Nonno** io vado via
 %Eng. **Grandpa**, I am going away
 7. Sarah: **Gheo digo a to nona e to mare** ((leaves the room)) XX
 %Eng. **I am telling your grandma and your mother**
 8. Rachele: No ce l'ho di sopra
 %Eng. No, I have it upstairs
 9. Sarah: **O a ga tacà el fucile** (.) fu- bah con la telecamera (.) ((turning to her mother)) mi stai registrando?
 %Eng. **Hey she has loaded her rifle** (.) ri- oh with the camera (.) are you taping me?

In line 1, the “grandfather”, enacted by Sarah, addresses the “little child” (enacted by Rachele) in Italian. Rachele acknowledges Sarah’s role and calls “him” *nonno* ‘grandfather’ (line 2). MOT interrupts the exchange telling Sarah in Venetan to put on “those things” (line 3). In line 4, Sarah does not shift to her “daughter role” and continues playing her part as the grandfather, this time shifting to Venetan. In her utterance, she does not address “the child” in the pretend play, but rather talks *about* her. MOT is not lenient towards her daughter’s avoidance and tells her to stop (*basta*, line 5). In line 6, Rachele continues her role-playing and threatens Sarah by saying that she is going to leave. Sarah, in line 7, speaks in Venetan and she too threatens “the child” by saying that she will tell “the child’s grandmother” and “mother” and promptly leaves the room. In line 9, maintaining Venetan, Sarah continues speaking about “the child” who apparently has loaded her rifle. However, Sarah, in this same turn, switches to Italian as she moves out of the grandfather’s role and addresses MOT, asking her if the recorder is on. The children’s codeswitching gives a clear idea of the fluidity of the bilingual practices: Children mediate their language choices as the children move from one role to another. These bilingual practices also show the children’s subtle knowledge of the metapragmatic functions underlying language practices according to the role the speaker plays in that particular

community (daughter, child, grandfather, etc.). However, language choices are not crystallized or encapsulated in particular roles because the marked choices – Venetan – may be part of the two children’s daily, ordinary, conversations as can be seen below.

Interaction 4: Sarah proposes Rachele to play catches

1. Sarah: Dai giochiamo a prenderci Rachele?
 %Eng. Come let’s play catches Rachele?
 2. Rachele: Eh no no (.) guarda mi metto a posto **calsetti**
 %Eng. Hey no no (.) look I am tidying **socks**
 3. Sarah: Anch’io **speta** (.) no (.) **ciaparse -n atimo**
 %Eng. Me too **wait** (.) no (.) **play catches a moment**

Sarah, using Italian, opens the conversation and prompts her sister to play catch with her. Rachele produces a dispreferred response and declines her sister’s offer and directs her sister’s attention to her activity instead: tidying her “socks” (item produced in Venetan). In line 3, Sarah converges with her sister’s code choice and partakes in the joint activity (“sock tidying”). However, in the middle of her turn she signals a change of idea (*speta* (.) *no*) and tries her luck once again by reiterating her initial offer. This time she uses Venetan and not Italian as in line 1, marking the activity Sarah is proposing. Interestingly, this code change corresponding to a specific pragmatic need is similar to the one that was observed in Francesco’s use of “varda” in interaction 1.

Discussion

An interactional perspective gives an insight on how daily, ordinary, conversations create spaces for bilingual exposure and production. It is within these ordinary bilingual practices that the children are confronted with different ways of using – and playing with – language (in terms of language choice or style) that convey the same meaning yet have different pragmatic functions (e.g. emphasis, attention-seeking, role-playing, etc.). In our corpora, interactions

involving children are mainly Italo-phonetic. Yet, the children are nonetheless exposed to Venetan, particularly as bystanders to inter-adult discussions (see quantitative results in Ghimenton & Chevrot, 2006 showing that inter-adult practices in these families are mainly in Venetan). The practices within these two families tend to favor Italian as it is the socially more desirable language, allowing for greater social mobility and assuring a wider integration to society. Yet, the presence of Italian and Venetan in the language environment may contribute to the children's development of their pragmatic, interactional skills too. For example, as our analyses illustrate, using Venetan on an Italian backdrop highlights the desire for joint activity or the acknowledgement of conviviality (e.g. invitation, cf. Interaction 2 and 4). Even if these children use Italian more often than Venetan, these bilingual experiences provide cues that shape their socio-pragmatic skills, fundamental to their communicative development. It has also been shown that Venetan may be used in dispreferred responses (e.g. Interactions 2 and 4) as it seems to attenuate the face threatening act of rejection. Hence, the older children use Venetan as an interactional face-

saving resource. More importantly, despite the occasional moments of exposure to Venetan, these may contribute nonetheless to the broader scope of language development (Bambi Schieffelin, personal communication). For instance, Sarah's ability in enacting the part of an elderly person does not only reflect her skills in Venetan. It also reflects an understanding of the cultural and linguistic set-up of the roles performed in her community: Her bilingual performance of different roles in the stretch of an interaction indexes typical adult and child practices and "defies" the "mainly Italian" format of child production. Sarah's language choice mediates between Venetan and Italian challenges and possibly preempts the ideological forces that shape the statuses of the languages involved.

In this paper, we observed how the three children's socio-pragmatic skills emerge in interaction. To be able to grasp children's communicative development in this specific language contact situation, it was necessary to go beyond a language-specific account of the children's performances. It has been suggested that the bilingual practices play an important role in the meaning-making process and co-construction of the interaction,

in that the variation generated by these practices enclose specific pragmatic functions and resources. Moving from one language to the other attracts the interlocutor's attention (e.g. interactions 1; 3 and 4), puts emphasis on the content of utterances indexing particular stances (e.g. interaction 2), or allows to mediate between one role and another (interaction 3 in particular where the language shift coincides with a shift in the interactional role). Even in its small-scale nature, our paper provides a first step towards the understanding of how both Venetan – the minoritized language – and Italian are used within family interactions. Importantly, our paper shows how bilingual practices, regardless of the languages' status and/or frequency, constrain children's socio-pragmatic and interactional skills. This point underscores the need for future research on minority/minoritized language acquisition with more practice-centered approaches thus going beyond the language system *per se* in order to draw a more holistic assessment of the pragmatic potentialities that these languages offer to the speaker, regardless of the status of the languages involved.

References

- Auer, P. (2000). Why should we and how can we determine the "base language" of a bilingual conversation. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 129-144.
- Cekaite, A. (2012). Child Pragmatic Development. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Clark, E. V. (1978). Strategies for communication. *Child Development*, 49, 953-959.
- Ghimenton, A. (2015). Reading between the code choices: Discrepancies and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 115-136. <https://doi.org/10.1177/1367006913509900>
- Ghimenton, A., & Chevrot, J.-P. (2006). Language Acquisition in a Multilingual Society; a Case Study in Veneto, Italy. In F. Hinskens (Ed.), *Language Variation—European Perspectives* (p. 71-81). John Benjamins.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In *A Companion to Linguistic Anthropology* (Blackwell, p. 222-244).
- Lanza, E. (2001). Bilingual first language acquisition. A discourse perspective on language contact in parent-child interaction. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition* (p. 201-229). John Benjamins.
- Paugh, A., L. (2005). Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34(1), 63-86.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (p. 57-101). Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2016). A Conversation Analytic Approach to Research on Early Childhood. In A. Farrel, S. L. Kagn, & E. K. M. Tisdall (Éds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*.
- Ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. <https://trove.nla.gov.au/version/39617356>
- Veneziano, E. (1997). *Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage*. CALap, 93 – 108.
- Witko, A., & Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. In S. Kern (Ed.), *Le développement du langage oral chez l'enfant—Théorie, clinique, pratique* (p. 93-117). De Boeck.

LA CONFIGURATION CONJOINTE DES PROCESSUS DE MÉDIATION EN CLASSE DE L2

Starting from the assumption that social interaction is based on the participants' reciprocal and mutually adaptative conducts, this paper sets out to shed light on the collaborative nature of mediation processes. Our analytic focus is on negotiation sequences that emerge during classroom interactions when students encounter linguistic problems. Our goal is to demonstrate how teacher and students jointly create in situ the conditions for a mediation that is finely tuned to the students' competencies and concerns. For that purpose, we examine the relation between the students' solicitation and the teachers' help. The analysis of the participants' verbal and non-verbal conducts (gaze, gestures) reveals how mediation processes respond on a moment-by-moment basis to students' spontaneously emerging concerns. We first illustrate a range of techniques by means of which students solicit help when facing a linguistic problem. We then discuss a case where the student's and the teacher's orientation to a linguistic problem do not converge, which results in the lack of attention on the part of the student to the item targeted by the teacher's correction/repair. We conclude by arguing in favor of an understanding of mediation which accounts for the fact that the socio-cognitive conditions of learning are fundamentally co-constructed by the participants.

● Evelyne Berger |
École La Source
& Simona Pekarek
Doehler |
Uni Neuchâtel



Evelyne Berger est maîtresse d'enseignement à l'Institut et Haute Ecole de la Santé La Source, HES-SO, Lausanne. Ses recherches

portent sur les compétences interactives en L2 et les interactions dans les dispositifs de formation.



Simona Pekarek Doehler est professeure ordinaire et directrice du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel.

Ses recherches portent sur les compétences interactives en L2 et la grammaire comme ressource pour l'interaction unilingue et plurilingue.

1. Introduction: La nature sociale des processus de médiation

La médiation se trouve au cœur de l'acte pédagogique, au point où le terme décrit l'essence même du rôle de l'enseignant-e: être l'intermédiaire entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage. Or, s'il paraît évident que la médiation, pour être efficace, doit être adaptée aux compétences des apprenants (Vygotsky, 1997), il n'en reste pas moins que nous en savons peu sur la dynamique de cette adaptation au fil des interactions en classe. En soulignant que l'interaction sociale, en tant que vecteur de la médiation par autrui, repose sur la réciprocité et l'adaptation mutuelle, nous interrogeons dans cette contribution la nature conjointe, mutuellement coordonnée, et donc coconstruite des processus de médiation (cf. Pekarek Doehler, 2002).

A cette fin, nous prenons l'exemple des négociations de problèmes linguistiques qui se présentent lors d'activités communicatives en classe. Nous nous concentrons notamment sur les médiations de l'enseignant-e déclenchées par des problèmes ponctuels de production rencon-

trés par les élèves. Il s'agit de séquences dites 'de réparation': l'enseignant-e intervient pour 'réparer' un problème de production de l'élève, soit en corrigeant un énoncé de l'élève, soit en proposant une solution au problème rencontré par ce dernier (p.ex. en proposant le lexème recherché). L'élève quant à lui répond ou non à cette intervention (p.ex. en se corrigeant ou en ratifiant la proposition de l'enseignant-e). Étant donné l'omniprésence de ces séquences de réparation en classe, leur rôle clé dans le contrat didactique qui y est établi et leur statut «potentiellement acquisitionnel» (De Pietro et al., 1989), nous posons la question suivante: dans quelle mesure les aides ou corrections fournies par l'enseignant-e répondent-elles aux préoccupations linguistiques des élèves surgissant *en temps réel*, et sont donc *adaptées spécifiquement – et moment-par-moment* – aux interrogations, incertitudes ou hypothèses de ces derniers quant à leur L2?

Alors qu'il est évident que l'enseignant-e ne peut pas 'lire' dans les pensées de l'élève, il n'en reste pas moins que certaines préoccupations linguistiques de l'élève se manifestent à la surface du



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

Après une courte séquence de clarification quant à la requête de l'enseignant (lignes omises dans la transcription), Gaber initie à la ligne 13 une réponse qu'il accompagne d'un regard devant lui vers la table. En évitant ainsi tout contact visuel avec un coparticipant, Gaber rend manifeste un travail de planification du tour tout en s'assurant le maintien de la parole malgré les pauses qui s'ensuivent. La position d'appui sur sa main (l.15, fig.1) rend d'autant plus reconnaissable sa posture réflexive.

De manière intéressante, à la ligne 16 Gaber engage clairement une recherche lexicale, qui se manifeste par des répétitions (*comme*), les hésitations (*euh...; euh*), des allongement syllabiques et une longue pause de 1.4 seconde. Or, malgré ces multiples signaux indiquant un problème de production, aucun interlocuteur n'intervient. Au contraire, les interlocuteurs laissent à Gaber le soin de trouver la solution, ce qui indique qu'ils reconnaissent que Gaber est lui-même est en train de chercher cette solution. On notera à cet égard sa tête toujours appuyée sur sa main, à la façon du 'Penseur' de Rodin, et puis son regard s'orientant dans le vide (fig.2). Ce type de regard a été décrit par Goodwin & Goodwin (1986) comme a 'middle distance look' par lequel le locuteur exhibe une recherche mentale et bloque ainsi la prise du tour de parole par autrui. C'est exactement ce que nous observons dans l'extrait cité. Notons également le geste circulaire que Gaber effectue avec sa main à la hauteur de la tête (fig.2) précédant la pause de 1.4 seconde qui, lui encore, évoque métaphoriquement une recherche mentale. Par ailleurs, Gaber, qui regardait

dans le vide, tourne soudainement son regard d'abord vers son voisin de table, Jérôme, au moment de changer de stratégie en faveur d'une traduction en L1 (l.16, *verhalten*), et ensuite vers l'enseignant (l.17, fig.3) tout en réitérant son geste circulaire de la main. Tant la traduction que le regard vers d'autres participants sollicitent l'intervention d'autrui dans la résolution du problème linguistique. En effet, en réponse à ces éléments précis, l'enseignant, qui était resté discret jusqu'à ce moment-là, amorce une proposition à la recherche lexicale dès la ligne 18 et un autre élève en fait de même (l.19). La proposition de l'enseignant *se développe* (l.20) est ratifiée par Gaber au moyen d'un *ouais* tout en intégrant syntaxiquement le candidat lexical dans la poursuite de son tour de parole (l.21).

Si, donc, le travail de planification du tour marquée par des autorépétitions et hésitations ne rend pas l'intervention d'autrui pertinente (du fait de l'absence de regard vers autrui), il en va différemment pour la traduction en L1 (*se: verhalten*) et le regard de Gaber tourné vers l'enseignant, qui fonctionnent tous les deux clairement comme sollicitation d'aide et sont reçus en tant que tels par l'enseignant. Aussi anodin que ce petit passage puisse sembler, on retiendra le minutage de l'aide reçue: Gaber bénéficie d'abord d'un temps de recherche autonome pour résoudre son problème de production (voir Schegloff et al., 1977 sur la préférence pour l'autocorrection/réparation) avant de recevoir une aide parfaitement synchrone avec sa sollicitation plus explicite, ce qui permet ainsi à l'interaction d'avancer en minimisant l'effet disruptif de la sollicitation.

Le potentiel acquisitionnel est augmenté si l'aide offerte par l'enseignant-e correspond à un besoin communicatif concret de l'élève et qu'elle est apportée au moment où l'élève recherche l'aide d'autrui.

Une nouvelle recherche lexicale survient à la ligne 29, qui débouche cette fois-ci plus rapidement sur la demande d'aide. Gaber produit à nouveau un marqueur d'hésitation avec un allongement vocalique qui est accompagné du même geste circulaire de la main. Il verbalise alors le fait qu'un processus de recherche lexicale est en cours au moyen d'une question métalinguistique énoncée en suisse-allemand *wie seit me* ('comment on dit') avant de produire une autorépétition (*sur une euh*) tout en tournant son regard vers l'enseignant (fig.5, par opposition à fig.4). Ici encore, le regard sert d'invitation, adressée à l'enseignant, à venir en aide dans la résolution du problème linguistique. L'enseignant répond à cette demande en proposant à la première occasion (par enchaînement rapide, l.29-30) le candidat lexical *propriété*. Gaber ratifie la proposition de l'enseignant en répétant l'élément cible et en le confirmant avec une marque d'accord (*oui*, l.31) tout en continuant son tour de parole. Ici encore en reconnaît donc l'importance du regard tourné vers autrui comme indice du fait que l'élève passe d'une recherche mentale autonome vers la sollicitation d'une aide extérieure. Le moment précis de cette aide est donc clairement établi collaborativement: la médiation par l'enseignant répond de manière minutieuse au parcours de résolution du problème linguistique poursuivi par l'élève. Notons encore une troisième recherche lexicale à la ligne 32. Cette fois-ci, après une pause de 1.4 seconde, Gaber évoque clairement sa recherche lexicale au moyen d'une question métalinguistique en allemand *was heisst das gesetz* ('que veut dire la loi') énoncée à voix basse

mais adressée manifestement d'abord à son voisin de table Jérôme (voir son regard vers JER, l.32) et ensuite à l'enseignant (l. 33, fig.6) qui répond immédiatement en fournissant le lexème (l. 35). Ce dernier est finalement ratifié par Gaber (l. 37) qui l'intègre directement dans son tour de parole.

Ces différentes occurrences de recherche lexicale initiée par l'élève témoignent d'un accomplissement interactif. En effet, malgré les signes visibles de difficultés que démontre l'élève au cours de sa production, l'enseignant n'intervient que lorsque son aide (ou celle d'un tiers) est manifestement sollicitée par le locuteur – de manière verbale (recours à la L1 et/ou question métalinguistique) ou non-verbale (en tournant le regard vers l'enseignant).

A l'instar des 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (De Pietro et al., 1989), ces recherches lexicales font apparaître un déroulement en trois pas: la sollicitation de la part de l'élève, le candidat offert par l'enseignant, puis la ratification par l'élève au moyen d'un marqueur d'accord, d'une hétérorépétition ou encore d'une intégration dans un nouvel énoncé. Ce troisième tour est particulièrement intéressant car il rend manifeste une attention convergente, entre élève et enseignant, vers une forme cible. En effet, par le troisième tour l'élève confirme que le candidat lexical offert par l'enseignant correspond à la forme recherchée. Ce candidat lexical permet non seulement la résolution immédiate d'un problème communicatif, mais sa répétition et son intégration dans la poursuite du tour en font également un objet potentiel d'acquisition. Ce potentiel acquisitionnel peut

certes se présenter dans les hétérocorrections non-sollicitées par l'élève, telles que celles offertes aux lignes 26, 39 et 41 de l'extrait 1, où l'enseignant corrige Gaber sans pour autant que ce dernier n'ait manifesté des problèmes de production. Toutefois, ce potentiel acquisitionnel se trouve augmenté d'une part si l'aide offerte par l'enseignant-e correspond à un besoin communicatif concret de l'élève (cf. Klein & Perdue, 1997) et d'autre part si l'aide est apportée au moment où l'élève recherche justement l'aide d'autrui et non pas alors qu'il cherche encore à trouver la solution par lui-même. La médiation par autrui se trouve dans ce cas minutieusement adaptée, tant dans son contenu que dans le minutage précis de l'aide apportée, au cheminement en temps réel de la préoccupation cognitive de l'élève telle qu'elle se manifeste dans sa conduite verbale, vocale et corporelle (gestes et regards).

3. Quand l'attention prêtée aux formes diverge entre élève et enseignant-e

Considérons maintenant un cas de figure bien différent. Face à un problème de production, il arrive que l'aide apportée par l'enseignant-e ne corresponde pas aux préoccupations cognitives en cours de l'élève. Ce cas se présente typiquement dans les hétérocorrections qui ne sont pas sollicitées. Dans l'exemple suivant, l'élève présente des difficultés de production pour lesquels l'aide d'autrui est sollicitée, cependant, la réparation de l'enseignant portera partiellement sur un élément du tour qui n'avait pas été présenté comme problématique par l'élève. Il en résulte que la correction de l'enseignant se trouve simplement ignorée par l'élève.

Dans l'extrait 2, trois élèves font un jeu de rôle devant leurs camarades et l'enseignant. Theo et André jouent les parents de Julia, incarnée par Diego, qui leur a

Exemple 2 'sait' (CODI DK-A-1)

```

01 AND: =oui *alors euhm* (1.1) tu:: °nous° (0.6) tu as (0.4)
      %and      *regarde DIE
      %and      *baisse les yeux (FIG.1)
02      *dit à nous (0.5) que: (0.3)
      %and *regarde DIE (FIG.2)
03      les parents: sait quelque chose mais:=
04 DIE: =oui
-> 05 P:  alors [tu tu nous *tu:]
06 AND:  [ils ne sait *rien]
      %and      *regarde P (FIG.3)
-> 07 P:  tu nous as dit, (0.5) [*que les parents savent,]
-> 08 AND:  [*°tu nous as dit,° ] (1.9)
      %and      *regarde DIE (FIG.4)
-> 09 AND: mais: ils ne sait r- ils dit (0.4) disent que (0.3)
-> 10      qu'ils ne s- sait rien,
11 P:  qu'ils ne savent [rien. ]
12 AND:  *[savent] *(1.3) rien et (1.1)
      %and      *baisse les yeux
      %and      *acquiesce en souriant (FIG.5)
13      je crois:: *ça::
      %and      *regarde Diego
14      (1.8)
15 Die: euh est-ce que j'ai dit: que: (0.5) sa fête est aujourd'hui.

```




Fig. 1

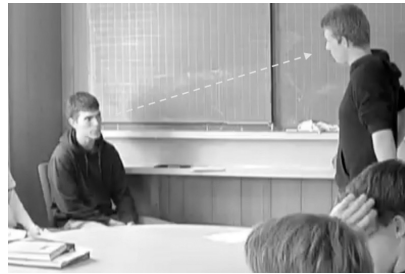


Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

demandé la permission d'aller à une fête chez un ami. L'enseignant est debout, du côté gauche en dehors du champ de la caméra.

Aux lignes 1-2, André, qui s'adresse alors à Diégo, hésite quant à la forme et au placement du pronom complément d'objet direct (*nous*) dans son énoncé. Son hésitation s'observe dans l'allongement syllabique (*tu::* 1.1) et le volume de voix moins fort (*"nous"*, 1.1), accompagnés par un regard baissé (fig.1). André finit par s'autocorriger (1.2) tout en tournant son regard vers son camarade Diégo (fig.2), visiblement plus à l'aise avec la formulation alternative qu'il a trouvée pour contourner son problème de grammaire, ce qui lui permet ensuite de terminer son affirmation (1.3 et 6).

L'intervention de l'enseignant aux lignes 5 et 7 est produite en chevauchement de la deuxième partie du tour d'André et opère une double hétérocorrection. La première porte sur l'élément linguistique sur lequel hésitait André, à savoir le placement du pronom *nous*. L'enseignant attire l'attention sur la réparation en accentuant le pronom à deux reprises (1.5 et 7). Cette réparation-ci, qui répond donc aux préoccupations cognitives manifestées auparavant par André, est ratifiée par ce dernier, qui regarde l'enseignant (1.6, fig.3) avant de répéter le segment réparé dans le tour suivant (1.8). Au moment de la répétition, André tourne à nouveau son regard vers Diégo (fig.4) de façon à reprendre le fil de l'échange là où il avait été suspendu.

La deuxième hétérocorrection consiste en une réparation de la forme du verbe 'savoir' (*savent*, 1.7), laquelle avait été em-

ployée de manière erronée (*sait*, 1.3, 6) par André sans toutefois que ce dernier n'ait manifesté de difficulté particulière à son égard. Cette hétéroréparation est non seulement effectuée 'en passant', c'est-à-dire que l'enseignant ne la met pas en évidence par un moyen ou un autre, mais en plus elle est chevauchée par le tour d'André (1.8), ce qui la rend encore moins saillante. Surtout, elle ne cible pas un élément qui aurait manifestement fait l'objet d'une attention ou d'une hésitation de la part d'André. André ne la ratifie d'ailleurs pas et réemploie ensuite la même forme incorrecte *sait* (1.9, 10). L'enseignant interrompt alors André (1.11), qui semblait vouloir poursuivre son tour de parole (cf. l'intonation continuative, 1.10), avec une nouvelle hétéroréparation de la forme du verbe 'savoir', cette fois-ci en accentuant la forme *savent*. Sans regarder l'enseignant, André répète immédiatement la forme corrigée avec la même accentuation en acquiesçant de la tête et en souriant (fig.5), manifestant ainsi possiblement sa compréhension du fait qu'il avait antérieurement ignoré la correction de l'enseignant. Puis, il clôt sa longue prise de position (1.12-13).

Cet exemple illustre ainsi comment, au sein d'une même séquence de négociation linguistique, élève et enseignant basculent subtilement d'une attention partagée (cf. travail autour du placement du pronom, 1.1-8) vers une attention divergente (cf. travail autour du verbe 'savoir', 1.7-11). Dans ce deuxième cas de figure, l'enseignant repère un élément problématique dans le tour de l'élève sans que ce dernier n'ait manifesté une préoccupation préalable avec cet objet au

La médiation en tant que telle ne se limite en aucun cas à des processus de correction, de réparation ou d'aide, mais englobe plus généralement toute mise en place de conditions susceptibles de promouvoir l'acquisition/le développement.

cours de sa production. Etant donné que l'aide apportée par l'enseignant semble, au moment de sa production, être en décalage avec les besoins cognitifs *in situ* de l'élève, et qu'elle reste dans un premier temps ignorée par l'élève, il apparaît que son potentiel acquisitionnel est nul à ce moment précis. Toutefois, alors que la première tentative de correction de l'enseignant ne semble pas porter ses fruits puisque l'élève continue d'employer la forme erronée *sait*; à la suite de la nouvelle tentative de l'enseignant, cette fois-ci bien plus saillante, l'élève s'oriente vers l'élément ciblé et ratifie l'hétéroréparation de l'enseignant. L'élément a ainsi été ratifié, mais il n'en reste pas moins qu'il faisait partie d'une réparation unilatérale de la part l'enseignant, qui ne répondait pas à une préoccupation manifestée par l'élève.

En somme, ce deuxième exemple montre comment les conditions pour une médiation prometteuse sur le plan de l'acquisition se configurent dans l'espace interactionnel, de manière conjointe, et basée sur une fine adéquation de l'intervention d'autrui par rapport aux besoins et aux préoccupations de l'élève. Cela ne signifie pas qu'une simple correction directe, sans qu'elle ne réponde à des difficultés manifestes de l'apprenant (l'hétérocorrection hétéroinitée) ne soit pas appropriée ou profitable à l'acquisition. Mais cela signifie qu'elle diffère, en comparaison aux réparations répondant à de telles manifestations (voir l'ex.1), dans la manière dont elle résonne avec les préoccupations cognitives effectives de l'élève; par conséquent, elle est susceptible d'être intériorisée différemment des réparations qui répondent plus directement à ces préoccupations.

4. Conclusion

Dans cette contribution, nous nous sommes proposées d'explorer un sous-domaine des processus de médiation, à savoir ceux ayant trait aux problèmes linguistiques de production rencontrés par les élèves en classe de français L2. La médiation en tant que telle ne se limite en aucun cas à des processus de correction, de réparation ou d'aide, mais englobe plus généralement toute mise en place de conditions susceptibles de promouvoir l'acquisition/le développement, y inclus par exemple des encouragements à prendre la parole ou encore des questions invitant l'élève à élaborer un propos et ainsi puiser plus profondément dans son répertoire linguistique. Le focus analytique choisi ici nous a permis, dans un domaine bien délimité, d'illustrer le fait que la médiation, de par sa nature foncièrement interactionnelle, met en jeu des processus d'adaptation mutuelle et, *in fine*, de coconstruction des conditions sociocognitives de l'apprentissage.

Alors que d'éventuelles différences systématiques au niveau du potentiel acquisitionnel des hétéroréparations analysées ci-dessus pourraient être étudiées plus en détail, les cas discutés sont susceptibles de fournir une explication à un fait souvent observé: on corrige, on corrige et on corrige, mais l'apprenant-e n'a toujours pas 'compris'. Notre argument, en ce point, ne consiste évidemment pas à dire que l'enseignant-e ne devrait pas corriger, ou bien que son intervention ne serait pertinente que lorsque l'élève se trouve en difficulté. L'action de l'enseignant-e dépend bien sûr des objectifs précis des activités en cours et se déploie différemment s'il s'agit par exemple d'un exercice oral de grammaire ou d'une discussion

littéraire. Notre argument consiste en revanche à suggérer que l'aide linguistique offerte par l'enseignant-e est susceptible d'être la plus efficace sur le plan acquisitionnel si elle répond aux préoccupations linguistiques de l'élève. Concrètement, ce constat peut servir de 'baromètre' pédagogique à l'enseignant-e quand il est question de pondérer les corrections: s'il s'agit, par exemple dans une activité de communication en classe, de ne pas trop interrompre le flux de l'interaction, l'enseignant-e peut raisonnablement choisir de n'intervenir que si un élève rencontre des problèmes de production, tels qu'ils se manifestent au travers des indices que nous avons décrits dans cet article. En somme, donc, l'adéquation des processus de médiation se joue certes sur le plan des compétences langagières globales de

l'élève, qui, selon le stade d'acquisition qu'il a atteint, peut être résistant à certains changements (cf. Klein & Perdue, 1997, sur la variété de base; cf. Vygotsky, 1997, sur la notion de Zone Proximale de Développement). Mais cette adéquation des processus de médiation se joue également sur le plan plus micro-interactionnel en mettant en jeu la manière dont l'action de l'enseignant-e s'ajuste à chaque instant à la manière dont l'apprenant-e mobilise, en temps réel, ses répertoires linguistiques, se confronte à des besoins communicatifs émergents et cherche à y répondre de manière autonome ou alors collaborative. C'est là que se matérialise l'action pédagogique in vivo: dans les minutieux détails de l'interaction sociale.

Annexe: Conventions de transcription

[.]	chevauchements: [début et fin]
=	enchaînement rapide; sans espace avant ni après; entre deux locuteurs, et à l'intérieur d'un tour (<i>mais alors: lui=je sais pas</i>)
(.)(..)(...)	micro-pauses (ca. 0.3 sec par point)
(1.5)	pause mesurée en secondes
-	troncation d'un mot; (<i>from- fromage</i>)
:	allongement syllabique; la prolongation est indiquée par une succession de doubles points (<i>le:: e::; so::n</i>)
?	intonation montante
.	intonation descendante
<u>bien</u>	emphase/accoutation
°oui°	voix moins forte

Références

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.), Actes du 3e colloque régional de linguistique. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: an attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4), 323-351.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Pekarek Doehler, S. (2002). Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture and Activity*, 9/1, 22-42.
- Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

MEDIAZIONE E REPERTORI PLURILINGUI NEL VILLAGGIO DELLE LINGUE: NUOVI STRUMENTI PER LA DIDATTICA E LA VALUTAZIONE

Dieser Beitrag beschreibt Funktion und Formen der Mediation im „Sprachendorf“, einem simulierten Kontext mehrsprachiger Interaktion, der sowohl ein handlungsorientiertes und taskbasiertes didaktisches Instrument ist, das die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf kommunikative Prozesse in L1, L2, L3 und unbekanntem Sprachen lenkt, als auch als empirische Methode für die linguistische Analyse und die Bewertung von Kompetenzen dient.

2018 wurde am Institut für Angewandte Sprachforschung von Eurac Research im Rahmen des Projekts RepertoirePlus ein „Sprachendorf“ in 7 südtiroler Klassen der Sekundarstufe I und II durchgeführt. In einer Fallstudie werden die von den Schüler*innen eingesetzten kommunikativen Strategien zur Aktivierung ihrer sprachlichen Repertoires in mehrsprachigen Kontexten untersucht.

● Olga Lopopolo & Lorenzo Zanasi | Eurac Research



Olga Lopopolo è laureata presso l'Università per stranieri di Perugia, si occupa di mediazione interculturale e didattica

dell'italiano per stranieri. Attualmente collabora con l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research (Bolzano) su progetti riguardanti il plurilinguismo scolastico e la linguistica dei *corpora*.



Lorenzo Zanasi è ricercatore presso l'Istituto di Linguistica Applicata di Eurac Research (Bolzano), dove si occupa di progetti

sullo sviluppo delle competenze linguistiche nel mondo scolastico e professionale e di multilinguismo.

1. Introduzione

In questo contributo presenteremo il metodo del “Villaggio delle lingue”, nato negli anni Novanta per la didattica delle lingue straniere e recentemente aggiornato, a partire dal 2016, dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, come strumento capace di catalizzare le strategie comunicative impiegate nella conversazione plurilingue, fra cui spicca l'attività di mediazione, vero e proprio ponte fra la dimensione individuale e sociale delle lingue.

La rivisitazione di questo metodo è dovuta all'incremento degli studi sul plurilinguismo individuale e al proliferare di approcci per l'analisi dei comportamenti linguistici di parlanti immersi in condizioni di plurilinguismo (Carbonara & Scibetta, 2020). La sensibilità per questi temi si è manifestata con forza sia a livello teorico e della ricerca applicata, sia nel mondo dell'istruzione, dove il progressivo cambiamento della popolazione scolastica

incontra l'esigenza di una comunicazione efficace in classe e dove sono frequenti le richieste di valutazione delle competenze linguistiche, avanzate dai genitori e dalle istituzioni.

2. L'importanza della mediazione

Prima di soffermarci sul metodo del “Villaggio delle lingue” è opportuno ricordare come l'attività di mediazione abbia un ruolo di rilievo nella più recente edizione del Quadro Comune europeo per le lingue (CEFR Companion 2018), che ne sottolinea e approfondisce l'importanza, individuandola come attività comunicativa insieme a ricezione, produzione e interazione.¹ La scelta di trattare la mediazione come nuova attività comunicativa mostra quello che nel Quadro Comune viene definito più volte come *action-oriented approach*, ovvero la valutazione dell'uso linguistico dell'apprendente in situazioni concrete che lo pongono di fronte alla risoluzione di un *task*, stimolando la dimensio-

¹ Il concetto di mediazione è stato dichiarato uno degli obiettivi principali del progetto a lungo termine (2014-17) avviato dal Consiglio d'Europa che ha portato all'edizione del CEFR Companion 2018. Per un ulteriore approfondimento, cfr. Piccardo et al 2019.

ne sociale anche nel contesto classe. In questo senso, l'apprendente è quindi osservato nella sua interezza, tenendo conto non solo del processo individuale di apprendimento ma anche dell'effettivo uso sociale della lingua. Lo studente è quindi un social agent che, rovesciando il paradigma classico, interpreta il ruolo di attore/animatore del mondo sociale, partecipe e attivo sia nel contesto quotidiano che scolastico. Questo principio si sposa con quello di plurilinguismo, altro punto cardine del Quadro Comune, che prevede l'uso combinato dell'intero repertorio linguistico dell'apprendente (quindi un uso indifferentemente alternato tra lingue e varietà del repertorio) con strategie comunicative messe in atto per la risoluzione del *task*. Tra le varie attività elencate sotto il cappello della competenza plurilingue spicca proprio la mediazione, proposta come quarta categoria comunicativa assieme a ricezione, produzione e interazione.

3. Repertori linguistici e mediazione nel progetto RepertoirePlus

Il connubio fra plurilinguismo e mediazione celebrato nel nuovo Quadro Comune (che dichiaratamente recepisce i principi del CARAP 2012) e il suo uso didattico nel "Villaggio delle lingue" sono stati sviluppati all'interno di "Repertoire-Plus"², progetto dell'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, dedicato ai repertori linguistici di un campione di studenti iscritti in 7 classi secondarie di 1° e 2° grado di alcune scuole in lingua italiana, tedesca e delle valli ladine della Provincia Autonoma di Bolzano (Zanasi, Platzgummer & Engel 2020).

Il progetto si è articolato intorno a tre domande di ricerca:

- > Quanto sono variegati i repertori linguistici degli studenti in Alto Adige?
- > Che tipo di competenze plurilingui hanno gli studenti?
- > Come utilizzano gli studenti il loro "plus", ovvero il loro plurilinguismo, in scenari di apprendimento interattivi?

Partendo da quest'idea centrale e con l'obiettivo di superare una visione rigida e compartimentale del trilinguismo locale abbiamo inoltre analizzato in che misura gli studenti fossero consapevoli dei loro repertori, che includono lingue scolastiche, lingue e varietà quotidiane e familiari, nonché altre risorse semiotiche per gestire l'interazione con interlocutori di lingue conosciute e sconosciute (russo,

arabo, albanese) e delle loro modalità di utilizzo, portando avanti una riflessione in comune con gli studenti stessi e analizzando il loro punto di vista.

La raccolta dei dati in "RepertoirePlus" ha seguito due fasi principali:

1. una prima fase in cui all'intero campione di 240 studenti è stato somministrato un questionario sui repertori linguistici, strumento di rilevazione mirato a raccogliere una serie di dati quantitativi e qualitativi su competenze e abitudini linguistiche in diversi contesti della vita quotidiana, nonché sulla percezione generale del plurilinguismo;
2. una seconda fase in cui circa una metà del campione (128 studenti) è stata osservata durante le attività del "Villaggio delle lingue", seguite da *focus group* tematici.

In entrambe le fasi, alla mediazione è stato rivolto un focus esplicito. In una sezione del questionario si è espressamente chiesto ai partecipanti di esemplificare in quali occasioni della vita quotidiana ci si è serviti della mediazione e per quali lingue. In un'altra si sono presentati alcuni casi comunicativi ipotetici in cui gli studenti dovevano descrivere come avrebbero agito in qualità di mediatori.

Nel "Villaggio delle lingue", la mediazione è stata una delle strategie di interazione più interessanti che abbiamo riscontrato, osservata attraverso i comportamenti adottati dagli studenti. Essa appare realizzarsi in maniera multimodale, ovvero adoperando tutte le risorse semiotiche a disposizione, andando oltre l'uso esclusivo della lingua e ricorrendo spesso al linguaggio gestuale, alla mimica, alle espressioni facciali. Nelle analisi dei risultati raccolti nel "Villaggio", la multi-modalità è dunque una chiave di lettura per interpretare globalmente ciascun comportamento linguistico osservabile, in relazione al contesto comunicativo in cui avviene.

4. Ricalibrare gli strumenti di lavoro

Il "Villaggio delle lingue" (olandese *Taaldorp*) in origine non era un format sviluppato per l'osservazione e l'analisi delle competenze plurilingui, bensì un metodo per la pratica e la valutazione della lingua straniera appresa a scuola. Adrighem et al. (2006) descrivono la genesi dell'attività messa a punto in Olanda all'inizio degli anni Novanta attraverso la collaborazione di docenti della scuola e dell'università e poi diffusasi con un certo

² Svolto fra il 2016 e il 2019 e finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano (Ripartizione Diritto allo studio, università e ricerca scientifica, Legge provinciale 13 dicembre 2006, n. 14 "Ricerca e innovazione").

successo anche in Germania. Nel progetto “RepertoirePlus” il team di ricerca³ dà il via a una sperimentazione del “Villaggio” declinato in chiave plurilingue e diretto a osservare il comportamento linguistico e quindi anche l’uso di repertori linguistici intesi come *risorse mobili* (Busch, 2012: 10) nell’ambito di scenari interattivi multilingui. Il *Taaldorp* viene dunque riadattato al tempo della mobilità globale. Ma in che cosa consiste esattamente il “Villaggio delle lingue” e che ruolo ha in esso la mediazione?

Si tratta di uno scenario plurilingue simulato in cui sono state scelte cinque stazioni diverse (cfr. Fig. 1), ciascuna con un *task* prestabilito sulla base dei principi della valutazione plurilingue discussi da Lenz & Berthele (2014).

Per rendere meglio l’idea, è possibile immaginare la classe come un grande spazio di interazione plurilingue composto da diversi micromondi in cui la sfida più grande è proprio quella di immergersi completamente nel nuovo ambiente, capirne le sfide linguistiche e culturali e risolverle adoperando le proprie strategie comunicative.

Per sfruttare le stazioni nel modo migliore e dare a tutti i partecipanti l’opportunità di comunicare e di attivare i propri repertori linguistici, la classe viene divisa in gruppetti di quattro o cinque studenti al massimo. Ogni gruppo ha a disposizione un tempo stabilito per risolvere il *task*, prima di passare alla sfida successiva. Illustreremo il “Villaggio delle lingue” e il ruolo della mediazione con due casi di studio e passeremo in rassegna alcuni momenti di una delle cinque stazioni, quella del *Lost & Found*, ambientata nell’ufficio degli oggetti smarriti di Di-

sneyworld Paris. Agli studenti è richiesto di denunciare la scomparsa prima di un amico e poi di un portafoglio; in seguito è sollecitata la loro collaborazione per aiutare una donna di lingua albanese che ha perso la figlia. L’obiettivo è dunque quello di partecipare attivamente a una situazione di conversazione plurilingue (francese, inglese e albanese) e di contribuire alla risoluzione di un problema, tramite strategie di mediazione fra i diversi attori della stazione (l’addetta allo sportello, la signora che cerca la figlia), interpretati rispettivamente da un membro del team di progetto e da una mediatrice linguistico-culturale di lingua albanese.

5. Casi di studio

Vediamo dunque come, nel corso del progetto RepertoirePlus, gli studenti hanno impiegato le loro risorse linguistiche per destreggiarsi in questo “quartiere” del Villaggio. Per esemplificare abbiamo scelto due studenti della scuola secondaria di 1° grado, che hanno fatto parte dello stesso gruppo composto da quattro persone. Li chiameremo Max e Carlo. Entrambi i ragazzi hanno esibito nel corso delle varie fasi del progetto un repertorio linguistico molto ampio, composto sia da lingue standard che da varietà, ognuno con peculiarità differenti durante i *task*. Mentre Max è stato l’elemento estroverso del gruppo, quello che per primo si sente estremamente coinvolto e sperimenta diversi modi di comunicare anche in lingue a lui sconosciute, Carlo, più riflessivo, ha assunto un ruolo da mediatore nel gruppo, rappresentando molto spesso il principale punto di riferimento per gli altri membri che si sono rivolti a lui direttamente o indirettamente.

3 Composto da Andrea Abel, Dana Engel, Lorenzo Zanasi, Verena Platzgummer e Joanna Barrett.

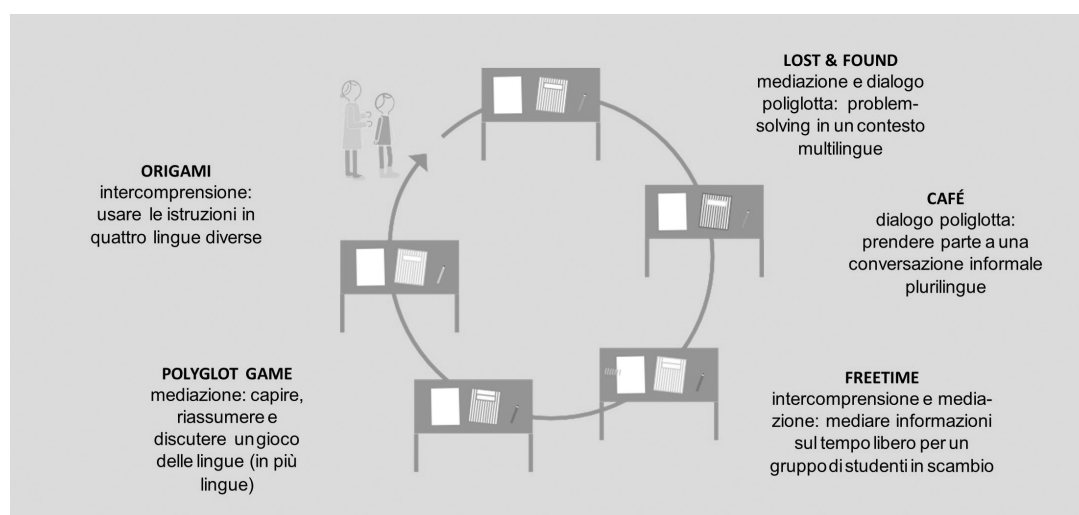


Fig. 1: schema del Villaggio delle lingue

Gli esempi che seguono sono confrontati con gli indicatori e le scale del CEFR e del CARAP che ci sono sembrati maggiormente corrispondenti alle situazioni comunicative.

5.1. Attività di mediazione

All'inizio del *task* gli studenti tentano di comunicare con l'addetta allo sportello *Lost & Found*, che parla però in francese e capisce poco l'inglese. Il gruppo cerca di spiegarle in tutti i modi il problema di dover ritrovare l'amico perduto, ma la difficoltà della comunicazione e la situazione inedita portano a un blocco momentaneo dell'interazione. A questo punto Max interviene per aiutare Carlo, mediando così con l'addetta per sbloccare il dialogo e ripetere il punto principale del messaggio utilizzando tutte le risorse a sua disposizione. Come si può notare nel dialogo, l'uso creativo della lingua ("l'est spari", una mescolanza di francese e italiano) e la flessibilità nell'uso del repertorio (seppur limitato) rappresentano per Max la strategia principale di comunicazione; per questo abbiamo individuato delle parole chiave nei descrittori che possano quantomeno guidarci nell'applicazione delle scale al contesto comunicativo.

Carlo: Le notre ami...
Max: *L'est spari!
Addetta: Votre ami a disparu?
Max: *oui l'est spari!

CEFR: Can exploit creatively his/her limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation (*Building on plurilingual repertoire, B1*)
CARAP: Saper effettuare transfer di contenuto (semantico); saper riconoscere le significazioni nucleo all'interno delle corrispondenze di significazione (S-5.3.2).

CEFR: Can repeat the main point of a simple message on an everyday subject, using different words to help someone else understand it (*Mediation strategies, adapting language, A2*).

Un ulteriore esempio di mediazione avviene questa volta con Carlo. Dopo varie discussioni con l'addetta, al gruppo si presenta una nuova difficoltà, ossia quella di dover diffondere un messaggio nel parco con la descrizione dell'amico scomparso. A questo punto, Carlo si comporta da mediatore tra l'addetta e il gruppo, traducendo le indicazioni dal francese al dialetto tedesco per i suoi compagni. La mediazione rappresenta così per Carlo un'attività di ripetizione del senso generale e delle informazioni essenziali dal francese, al fine di riformulare i concetti chiave in maniera più chiara e quindi di coinvolgere e aiutare il gruppo.

Addetta: d'accord c'est bon. Donc maintenant il faut faire...il faut enregistrer un message pour le faire passer dans le parc
Max: what?
Carlo: Sie hat gesagt...sie mach, sie macht an, an...sie spricht über Lautsprecher über ganzen Park af Französisch und wenn, we jemand will jemand auf, au..jemand von ins auf Englisch

CEFR: Can communicate in language B (dialetto tedesco) the overall sense of what is said in language A (francese), in everyday situations, following basic cultural conventions and conveying the essential information, provided that the speakers articulate clearly in standard language and that he/she can ask for repetition and clarification (*Mediation activities in mediating communication, acting as intermediary in informal situations, A2*)
CARAP: Competenza nella mediazione (C1.3); Saper riformulare (/semplificando la struttura dell'enunciato / variando il lessico / avendo cura di pronunciare in maniera più chiara/) (S 6.1.1); Saper variare / alternare le lingue / i codici / i modi di comunicazione (S 6.5.1)

5.2. Repertorio plurilingue

In questa sezione invece abbiamo riportato degli esempi di come Carlo e Max abbiano impiegato il loro repertorio plurilingue per ricoprire situazioni inedite.

Nel primo caso, Carlo inizia a descrivere l'amico perduto e adopera il suo repertorio mescolandolo in maniera creativa, passando dal francese al tedesco, e poi dall'inglese all'italiano. È davvero sorprendente vedere come i vari codici possano intrecciarsi in modo così evidente, come nel passaggio seguente.

Carlo: le, wie sagt man er ist
tall...il est alt
Addetta: Il est grand ?
Carlo: Eh...il est grand...eh un mètre

CEFR: Can exploit creatively his limited repertoire in different languages in his/her plurilingual repertoire for everyday contexts, in order to cope with an unexpected situation (*Building on plurilingual repertoire, B1*);
CARAP: Saper interagire in situazione di contatti di lingue / culture (S-6).

Lo stesso avviene nel momento in cui Carlo si trova a descrivere il colore dei capelli, utilizzando parole e strutture del francese mescolate all'inglese e all'italiano.

Carlo: le..le est é blond. The hair
c'est ehh blond
Addetta: blonde...

CEFR: Can use words and phrases from different languages in his/her plurilingual repertoire to conduct a simple, practical transaction or information exchange (*Building on plurilingual repertoire, A2*);
CARAP: Saper interagire in situazione di contatti di lingue/ culture

In molti casi invece, il repertorio plurilingue si attiva nel momento in cui gli studenti riescono a creare delle connessioni con le competenze di cui dispongono per dedurre il significato di parole sconosciute e riutilizzarle nell'immediato.

A questo proposito, ad un certo momento, Max mostra l'oggetto smarrito all'addetta, un portafoglio, e dopo aver sentito dire la parola in francese "portefeuille", lo studente usa subito dopo la parola "*portefuelle" seppur in maniera scorretta. Si può supporre quindi che Max paragoni la nuova parola con altre simili nel suo repertorio, attuando una strategia di compensazione e rielaborando l'input ascoltato in maniera creativa.

Addetta: Le portefeuille?
Max: Oui...le portefuelle!

CEFR: Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites "correction". Can foreignise a mother tongue word and ask for confirmation (*Production strategy for compensating, B1*); Can use an inadequate word from his/her repertoire and use gesture to clarify what he/she wants to say (*Production strategy for compensating, A2*);

Un caso analogo avviene quando Max legge un termine specifico presente nel formulario in francese (*enfant*) e lo confronta con la forma corrispondente di quello in inglese (*child*). Spiega così al gruppo di aver dedotto il significato mettendo a confronto ciò che conosce nel testo in inglese (la parola *child*) con il testo in francese, operando quindi su un piano parallelo di confronto e deduzione del messaggio non solo in lingue diverse, ma anche in due diversi codici orale/scritto.

Max: Ok, è un bambino o un ragazzo?
Ehm...allora è un enfant

CEFR: Can deduce the message of a text by exploiting what he/she has understood from texts on the same theme written in different languages (*Plurilingual comprehension, B1*);
CARAP: Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività di comprensione o produzione in un'altra lingua (S-5).

La classe è un grande
spazio di interazione
plurilingue composto da
diversi micromondi.

6. Conclusioni

Il “Villaggio delle lingue”, sviluppato nell’ambito del progetto “RepertoirePlus”, è un metodo che può stimolare l’attivazione dei repertori linguistici individuali e permette di osservare e descrivere le competenze plurilingui. Al suo interno può essere osservata la mediazione, una strategia caratteristica dell’interazione plurilingue, declinata nelle dinamiche tracciate da strumenti come il CEFR Volume Companion e il CARAP. Il ricorso alla didattica per task e al problem solving induce infatti i partecipanti a dover sintonizzare, a livello di gruppo, le proprie performance linguistiche individuali. Questa continua negoziazione fra i membri del gruppo e fra costoro e gli altri attori delle stazioni richiede l’applicazione di strategie di mediazione comunicativa. Ad essa si aggiunge una mediazione a livello testuale, nelle stazioni in cui questo tipo di materiale è parte integrante dello svolgimento del task. Infine, la risoluzione del compito assegnato è vincolata all’accordo del gruppo intero, raggiungibile attraverso una mediazione dei concetti chiave della stazione e ottenuta tramite la collaborazione reciproca.

È importante evidenziare anche la versatilità di uno strumento come il “Villaggio delle lingue”, utile sia per la ricerca scientifica che per l’educazione linguistica. Da un punto di vista teorico infatti, il “Villaggio” si inserisce all’interno del filone di ricerca sui repertori linguistici (Busch, 2012) secondo il quale il repertorio dei parlanti è composto da un insieme di modalità a loro disposizione (linguistiche, corporee, storico-culturali), che entrano in gioco nella comunicazione intersoggettiva in contesti familiari o inaspettati, come nel nostro caso. Per questo l’attività è stata parte dell’analisi scientifica condotta in “RepertoirePlus”, al fine di innescare una riflessione teorica a partire da un contesto multilingue come l’Alto Adige.

Da un punto di vista pedagogico invece, il “Villaggio” si colloca come strumento utile per lo sviluppo dell’integrazione linguistica in termini di curricula multilingui seguendo un approccio olistico, centrato sullo studente, funzionale e comunicativo. Ci auguriamo quindi che in qualche modo possa stimolare gli insegnanti alla sperimentazione e all’applicazione di nuovi approcci per classi multilingui.

Bibliografia

- Adrighem, I., Härtig, J., Chlosta, C. & Iordanidou, C. (2006). *Taaldorp - Von der Idee zu den ersten Versuchen*. URL: <https://www.daf-netzwerk.org/download.php?id=675>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), 503-523.
- Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- CARAP 2012 = Consiglio d’Europa (a cura di). (2012). *CARAP: Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. Strasbourg - Graz.
- CEFR Companion 2018 = Consiglio d’Europa (a cura di). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Satellite Study No 2, Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Piccardo, E., North B. & Goodier T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15 (1), 17-36.
- Zanasi, L., Platzgummer, V. & Engel, D. (2020). Risorse linguistiche nei repertori dei giovani altoatesini, tra lingue standard e dialetti. In: S. Dal Negro & A. Marra (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Milano: Officinaventuno, pp. 151-166.

INTERACTIONS AND MEDIATION BETWEEN MULTILINGUAL CLIENTS AND THEIR PSYCHOTHERAPIST

Le présent article se penche sur les défis auxquels peuvent faire face les psychothérapeutes et leur clients multilingues qui utilisent une langue étrangère (LE). Les psychothérapeutes doivent se rendre compte des obstacles visibles et invisibles dans leurs interactions avec leurs clients. Les obstacles à la communication des émotions peuvent être linguistiques, sociopragmatiques et culturels et peuvent avoir des conséquences sur le sens de soi et l'identité des clients. Un processus de médiation est donc nécessaire. Nous concluons que les professeurs de langue peuvent se trouver dans une situation similaire avec leurs étudiants et que la communication de l'émotion en LE fait non seulement une partie intégrale de la compétence communicative (Compagnon du CEFR, 2018) mais peut contribuer au futur bien-être mental des étudiants.

● Jean-Marc Dewaele,
Beverley Costa,
Louise Rolland &
Sally Rachel Cook |
University of London



Dr Jean-Marc Dewaele is Professor of Applied Linguistics and Multilingualism. He investigates individual differences in Second Language Acquisition and Multilingualism.



Dr Beverley Costa grew up in a family with three languages. She is a counsellor, psychotherapist and supervisor, Senior Practitioner Fellow at Birkbeck, University of London.

Introduction

The editors pointed out that all interactions require some degree of mediation. In other words, a common ground needs to be established on which communication can be based, and when difficulties emerge mediation will be required. In this paper, we will argue that there are contexts where the assumption of common ground is stronger or weaker depending on the training, experience and disciplinary background of those involved in the interaction. The need for mediation may thus be greater in contexts where the assumption of common ground is over-optimistic, and where the consequences of not spotting the potential misunderstanding, and hence skipping mediation, may be serious. Language professionals are very much aware of variation in language proficiency and are less likely to assume complete common ground with fluent Foreign Language (LX) users than professionals from other backgrounds for whom language is merely a technical tool that does not merit special attention. Thus, consider-

ing an interlocutor who can talk easily about the weather in an LX, a Foreign Language teacher is less likely to assume complete linguistic common ground than a psychotherapist whose main concern is to locate the source of a client's issues. The language teacher has been taught that students may have linguistic and cultural gaps that are not immediately apparent and that meaning may need to be negotiated in the classroom. The psychotherapist has been trained to try to understand the client's worldview, but frequently that training ignores their clients' linguistic profiles and experiences. Negotiation about meanings and across differences and power differentials, which goes to the heart of psychotherapeutic communication, often ignores the linguistic gap. In particular, psychotherapists (especially monolingual ones) may be less aware that multilinguals can have different levels of proficiency in different discourse domains (Grosjean, 2016). In other words, the ability to converse fluently in the LX about certain everyday topics does not necessarily imply an abil-

ity to convey subtle, complex emotions in that language. Clients themselves may be unaware of this.

The aim of the present paper is therefore to highlight the need for extra awareness among psychotherapists about both visible and invisible linguistic and cultural obstacles to emotion communication that will require mediation with their LX clients, using appropriate strategies.

Research on multilingualism and emotion

One striking finding that has emerged from studies on multilingualism and emotion is that multilinguals have clear preferences for specific languages to communicate emotions and that these correspond to the perception of emotional resonance of these languages. Languages that are acquired early in life (and which are usually the dominant languages) are typically felt to be more emotional, more authentic and more powerful, while languages acquired later in life tended to feel less emotional, less authentic, more detached and more distant (Dewaele, 2010; Pavlenko 2005). In reviewing this literature, Pavlenko (2012) argued that the difference in emotionality between early languages (L1s) and LXs comes from the fact that they are differentially embodied. L1(s) feel more embodied because early childhood is a period of intense affective socialisation. Children go through a process of “integration of phonological forms of words and phrases with information from visual, auditory, olfactory, tactile, kinesthetic, and visceral modalities, autobiographical memories, and affect.” (Pavlenko 2012: 421). They are told off by parents, carers or teachers for using swearwords or taboo words and they may enjoy a “frisson” in using them with peers, out of earshot of the adults. This integration of language and emotion is less likely to occur in a language classroom, where opportunities to use the language in interaction are limited and where certain topics are off limits. A consequence of this relatively artificial

and decontextualised language learning is that the LX words feel disembodied. Swearwords in the LX may seem to lack the punch of their L1 equivalents (Dewaele, 2010). Because LX emotion words and emotion-laden words may not be accurately calibrated, LX users risk pragmatic failure. Another challenge that LX users face is that semantic and conceptual representation of emotion words may differ in their different languages (Pavlenko, 2005), rendering certain words and expressions untranslatable. Apparent translation equivalents may also have subtle differences in meaning and in emotional power.

Emotional communication in therapeutic relationships

Psychotherapists who are unaware of the multilingual and multicultural nature of their clients might not realise that when using the client’s LX, they may in fact be skating on very thin linguistic ice, potentially misjudging the strength of the client’s emotion, which could in turn lead to misunderstandings requiring ample mediation. Thus, insufficient awareness of the client’s use of an LX may lead to inaccurate or incomplete assessments. An investigation into the beliefs, attitudes and practices of 101 monolingual and multilingual therapists in their interactions with their multilingual patients revealed significant differences between both groups in Costa and Dewaele (2012). Multilingual therapists were found to have increased attunement with their clients, helping them to reduce their sense of isolation. In a follow-up study on 182 multilingual clients, Dewaele and Costa (2013) found that they valued being able to express themselves in their different language(s) with their therapist, including by code-switching, which typically happened when the emotional tone was raised, confirming previous research on multilinguals (Dewaele, 2010). Clients reported strategic use of code-switching when discussing traumatic episodes, creating the necessary proximity or dis-

The aim of the present paper is therefore to highlight the need for extra awareness among psychotherapists about both visible and invisible linguistic and cultural obstacles to emotion communication that will require mediation with their LX clients, using appropriate strategies.



Dr Louise Rolland obtained her PhD in 2019 from Birkbeck, University of London where she now is an Associate Research Fellow. She has studied how multilingual

clients use their languages in psychotherapy, with implications for processing emotion and accessing plural identities.



Dr Sally Rachel Cook obtained her PhD in 2019 from Birkbeck, University of London. She explored the impact of multilingualism on the therapeutic journey of survivors of torture. Her research covers refugees, multilingualism, trauma and rehabilitation.

clients use their languages in psychotherapy, with implications for processing emotion and accessing plural identities.

Ignoring the multilingual experience of clients may deprive them of the opportunity of using their linguistic repertoire as an asset in psychotherapy.

tance. They agreed that the therapist's multilingualism promoted empathy. In Rolland's (2019) and Rolland, Dewaele and Costa's (2017) study of 109 multilingual clients, nearly two thirds of participants reported code-switching, whether the main therapy language was an L1 or LX. This was most frequently attributed to the need to regulate emotional intensity and to access language-specific concepts, memories, relationships and selves. Where the additional language was not understood by the therapist, clients then conveyed the meaning through a post hoc translation or summary. Asked to reflect on the therapeutic implications of their language use in therapy, some clients highlighted the lesser emotional resonance of the LX (Rolland, 2019). This was variously framed as an obstacle to self-expression, a welcome analytical 'third' space or a refuge from difficult feelings. The latter illustrates the defensive potential of an LX, which tended not to be acknowledged or discussed with the therapist, as in the following quote about a therapy conducted in L3 English: "ID28: this intellectual discussion does not have any effect, in my opinion, on the emotions, which may be behind hiding myself in English" (p. 126). Another dimension impacting on emotional expression, which emerged from qualitative accounts, was that of the language of retelling: clients felt closer to their emotions when this matched the language of the experience. Elena, for example, had disclosed childhood material using short written excerpts in her L1 and discussed the associated feelings in the LX in order to manage their intensity. She developed this strategy with her therapist's support after reflecting that telling these memories in L3 English was a false representation: "translation is a kind of like betrayal of my experience because these experiences were in another language" (p. 150). This led to productive discussions with her therapist about her past language choices and avoidance. The use of an LX in a therapeutic setting was found to have both negative effects and unexpected positive consequences for the therapeutic outcomes of 15 refugees from around the world who had settled in London (Cook, 2019), including three participants who had endured sexuality persecution (Cook & Dewaele, 2020). Using Interpretive Phenomenological Analysis (Smith, 1996), the authors found that

the use of the LX could lead to a feeling of frustration at being inarticulate, coupled with exhaustion:

Maya: in English I am always getting stuck- because if I say I am so sad today- that's not enough for me- I have got more to say and I don't know how to say that- the word sad is not enough - if I can talk in [my L1] then I can explain about me (Cook, 2019: 159).

Raymond: I don't know exactly I don't want to point to anything but I imagined like a balloon- when you are talking (English) you put air in it and you just want to fill this balloon but in the balloon there is some holes and when you put the air in, the air goes from the holes so the balloon never gets filled...and you just get tired (p. 159).

Yet, the use of English as an LX also facilitated the disclosure of trauma in individual therapy sessions and allowed clients to [re]invent and 'perform' a new self:

Dian: ...the English language is my place of safety it is that sense of safety which enables me to 'visit' my pain (p. 177).

Purity: ... when I came here, I wanted to change my life, so I completely switched my language (p. 181).

The LX was perceived as a liberating force, allowing them to circumvent the shackles of shame deeply embodied in their L1, and enhancing their self-awareness, self-esteem and confidence. The use of English as an LX may enable clients to begin to talk about a traumatic experience which occurred in another language without being overwhelmed by their emotions. The LX may be just one step in the healing process. Being able to speak about the trauma in the "traumatised" language in a later stage of therapy can help some clients to process and integrate the traumatic experience at an embodied level as well as cognitively. As one participant put it:

C168: I remember being given permission/being asked to express a traumatic incident in the language in which it happened. This I found very liberating (Dewaele & Costa, 2013: 44).

Conversely, in situations where the trauma is associated with an LX setting, the L1 may offer a protective distance (Tehrani & Vaughn, 2009). An interpreter might take on the work of a spoken translator between a client and a therapist if the client's knowledge of the LX is too weak to communicate with the therapist. An interpreter acts like a bridge between the client and therapist. In that sense they mediate between the two individuals. But unlike a mediator, the interpreter

does not negotiate between the parties. Some psychotherapists may feel anxious about incorporating a third person into the intimacy of the dyadic therapeutic relationship but others welcome working with an interpreter (Boyles & Talbot, 2017). Costa (2017, 2020) pointed out that the presence of an interpreter adds an extra layer of complexity and requires careful preparation. A pre-briefing meeting with an interpreter is crucial in order to establish a collaborative working relationship with the interpreter based on mutual professional trust. Such a meeting allows the therapist and the interpreter to exchange information about working methods and to agree on the ground rules that will need to be established from the outset. It is particularly important for the therapist to establish their authority, their presence and trustworthiness in the room because the initial, natural alliance might emerge between the client and the interpreter. Triangular relationships tend to create power dynamics that can lead to patterns of inclusion and exclusion. These patterns are amplified when only one member of the triad shares all the languages spoken in the room. It is thus crucial that therapist and interpreter have done their own preparatory work about these dynamics before the session begins.

Raising awareness about multilingualism in psychotherapy

A lack of awareness about the nature of multilingualism, coupled with a monolingual bias, persists among therapists. An overwhelming majority of the multilingual clients surveyed by Rolland (2019) had never discussed which languages (or dialects) were allowed in their therapy sessions. This contributed to a feeling of inhibition with regard to code-switching for some, however other participants reported a more inclusive linguistic environment where they were encouraged by the therapist's interest in their language, invitation to code-switch and exploration of personal meanings (Rolland et al., 2017). Such behaviours were often, but not exclusively, attributed to multilingual therapists. For example, one participant wrote: "I was pleasantly surprised when my therapist asked me to say it in French. It felt she wanted that part of me not to be neglected or suppressed" (p. 81). Martinovic and Altarriba (2013)

came to a similar conclusion in their overview of research, namely that multilingual clients benefit from a therapeutic environment where multilingualism is appreciated, and where code-switching is possible. It is possible to raise awareness among psychotherapists about LX use by clients as an intervention study by Bager-Charleson et al. (2017) showed. Quantitative and qualitative data collected from with 88 therapy trainees and qualified therapists who attended a training course on the importance of multilingualism, showed a significantly increased awareness about the danger of making assumptions, emotional expression and identity. Code-switching emerged as a central theme in interviews, especially with regard to allowing therapists to address, challenge and sometimes combine clients' different emotional memories. Costa and Dewaele (2019) argued that this type of training (talking about the talking) is absolutely crucial.

Conclusion

We argued in the introduction that mediation for the negotiation of meaning in the context of psychotherapy with multilinguals merits attention. Indeed, due to a lack of training about multilingualism, psychotherapists faced with clients who seem fluent in an LX tend to assume that the common linguistic ground is sufficient for communication. Yet research on emotion communication in various settings, including psychotherapy, has shown that emotions, memories and relationships may be differentially embodied and experienced in different languages, so that interactions with multilinguals benefit from being viewed through a multilingual lens. We suggest that a key mediation strategy is for therapists to have metalinguistic discussions with their clients in order to identify the therapeutic implications of language choices. In particular, with the right encouragement, clients may adopt strategies such as code-switching – followed by a translation or summary where necessary – in order to convey affective and semantic meanings accurately. Alternatively, a thoughtful collaboration with an interpreter may be necessary to bridge the linguistic gap. Raising awareness about how to work therapeutically across languages can teach therapists to look beyond superficially successful interactions and provide tools

for mediation where necessary. This is important since, where misunderstandings in the language classroom have few repercussions in the “real world” outside, misunderstandings between therapists and clients that remain unnoticed and unmediated may have adverse effects on the mental wellbeing of the client. In fact, ignoring the multilingual experience of clients may deprive them of the opportunity of using their linguistic repertoire as an asset in psychotherapy. The creation of “shared spaces that facilitate creativity, openness and mutual understanding” (Piccardo et al., 2019: 23-4) in order to mediate communication is just as relevant in the therapeutic setting as it is in the language classroom. It is thus the responsibility of the therapist to reflect on the talk about the talking and to avoid thinking that language is only a minor technical issue. Finally, this review also suggests that future LX users would benefit from language teaching which foregrounds the communication of emotions, allowing students to explore cross-linguistic differences, since

affect is integral to human interactions. Such teaching should include not just a focus on emotions words and expressions but should incorporate both the paraverbal (tone, pitch, volume, speech rate) and the non-verbal aspects (facial expression, body language and gestures) of communicating emotions in the LX. It would also have to be complemented with sociopragmatic and sociocultural information about the appropriateness of expressing certain emotions with certain interlocutors in certain contexts (Companion to the CEFR, 2018; Dewaele, 2010). A great way to teach emotional communication is analysing short film extracts of emotional interactions in the LX, followed by role play by students mimicking the actors.

Acknowledgment

The current study benefitted from Research Impact Seed Funding (2020) from Birkbeck, University of London for the Project Researching and raising awareness of Multilingualism in Psychotherapy.

References

- Bager-Charleson, S., Dewaele, J.-M., Costa, B. & Kasap, Z. (2017). A multilingual outlook: Can awareness-raising about multilingualism affect therapists' practice? A mixed-method evaluation. *Language and Psychoanalysis*, 6(2), 56-75.
- Boyles, J. & Talbot, N. (2017). *Working with Interpreters in Psychological Therapy*. London: Routledge.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors (2018). Strasbourg: Council of Europe.
- Cook, S. R. & Dewaele, J.-M. (2020). Exploring the healing-role of a later-learned language (LX) in survivors of sexuality persecution: An interpretive phenomenological analysis. Paper presented at the Georgetown Round Table (GURT): Multilingualism: Global South and Global North Perspectives. Washington, DC, March 13-15, 2020.
- Cook, S. R. (2019). *Exploring the role of multilingualism in the therapeutic journey of survivors of torture and human trafficking*. (Unpublished doctoral thesis). Birkbeck, University of London, London, UK.
- Costa, B. (2017). Team Effort – training therapists to work with interpreters as a collaborative team. *International Journal for Counselling Development* 39(1), 56-70
- Costa, B. (2020). *Other Tongues: Psychological therapies in a multilingual world*. London: PCCS Books.
- Costa, B. & Dewaele, J.-M. (2014). Psychotherapy across languages: beliefs, attitudes and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(3), 235-244.
- Costa, B. & Dewaele, J.-M. (2019). The talking cure – building the core skills and the confidence of counsellors and psychotherapists to work effectively with multilingual patients through training and supervision. *Counselling and Psychotherapy Research*, 19, 231-240.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. & Costa, B. (2013). Multilingual clients' experience of psychotherapy. *Language and Psychoanalysis*, 2(2), 31-50.
- Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 66-84.
- Martinovic, I. & Altarriba, J. (2013). Bilingualism and emotion: Implications for mental health. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of bilingualism and multilingualism*. London, UK: Routledge (2nd ed.), pp. 292-320.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.
- Piccardo, E., North, B. & Goodier, T. (2019). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.
- Rolland, L. (2019). *Multilingual selves in psychotherapy: a mixed methods study of multilingual clients' experiences in relation to language practices* (Unpublished doctoral thesis). Birkbeck, University of London, London, UK.
- Rolland, L., Dewaele, J.-M. & Costa, B. (2017) Multilingualism and psychotherapy: Exploring multilingual clients' experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69-85.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretive-phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11(2), 261-71.
- Tehrani, N. & Vaughan, S. (2009). Lost in translation – using bilingual differences to increase emotional mastery following bullying. *Counselling and Psychotherapy*, 9, 11-17.

IL FASCINO DISCRETO DELL'INUTILITÀ

Parafrasando Oscar Wilde quando diceva che nulla gli era più indispensabile del superfluo, noi possiamo dire che nulla ci è più utile dell'inutile.

La questione dell'utilità dello studio di una lingua ci riguarda da vicino poiché ad ogni inizio anno si riaffaccia l'obiezione riguardo alla scelta dell'italiano a scuola: "meglio scegliere il tedesco, è più utile". Ma utile a chi?

Questa frase detta ad una persona di 15 anni fa sorridere, visto che nel corso della sua vita potrebbe, fino a prova contraria, avere un'illuminazione sulla via della scuola e trovare la sua vocazione nell'assistenza dei malati a Brasilia (e in quel caso il portoghese sarebbe ancora più utile del tedesco e dell'italiano).

Ora, la scelta tra una lingua e l'altra non dovrebbe essere fatta su una base di presunta utilità ma con spirito libero. E poi questa inutile (questa sì, davvero) diatriba ha veramente senso (non utilità, badate bene) in un paese che fa giustamente del plurilinguismo il suo fiore all'occhiello e persino il suo baluardo identitario? Tanto più che il plurilinguismo non nuoce per niente alla salute, come diversi studi scientifici mostrano ormai da alcuni decenni. Si può dunque imparare l'italiano e al contempo il tedesco, il francese, l'inglese e perché no il greco e il latino senza effetti collaterali.

Imparare una lingua non significa solo poter cogliere al volo il senso etimologico del termine "oftalmologia" o dell'aggettivo "bellicoso", ma aprire il pensiero a un modo particolare, proprio, unico e irripetibile di nominare il mondo, di descriverlo, che incide in fondo sulla maniera stessa di intenderlo, attraversarlo,

abitarlo, poiché la forma è sostanza... Altrimenti perché i lapponi avrebbero così tante espressioni per dire "neve"? Non servirebbe tutta questa abbondanza, così come la ricchezza nelle varietà dei fiori, nei loro profumi e colori, non è necessaria, eppure è parte irriducibile della bellezza, del suo eccedere in se stessa, nel suo andare al di là dell'utile, al di là di ciò che serve per vivere.

Tiriamoci fuori da questo discorso di utilità, ne abbiamo bisogno, ora più che mai. Diciamo ora perché in una società in cui il fare può schiacciare l'essere fino al punto di sentirsi alienati, estranei da sé, studiare una lingua per il piacere di farlo senza per forza chiedersi quanto comporterà in termini di ritorno salariale è un'apertura esistenziale, una possibilità dell'essere, una scelta di libertà.

Chi intende intraprendere studi di ingegneria non perde dunque il suo tempo a studiare l'italiano o anche, perché no, il latino e il greco perché non sarà la somma delle sue conoscenze a fare di questa persona un buon ingegnere, ma la sua capacità di approcciarsi a qualunque contenuto con senso critico, capacità di analisi, curiosità, logica, apertura. E tutto questo non viene dall'utile, ma dall'essenziale (perché collegato all'essenza di ciascuno di noi), da ciò che ci forgia come individui prima che come apprendenti.

Pure l'amore non serve a niente. Fortunatamente diremmo. Non dà da mangiare, non fa guadagnare di più, né aiuta a riparare l'impianto elettrico. Eppure chi vorrebbe vivere senza?

Scegliamo dunque, liberamente, l'italiano, perché con amore merita di essere imparato, e insegnato.



Silvia Glan | ASPI



È responsabile della formazione continua per l'ASPI e insegna italiano al Gymnase de Beaulieu a Losanna.



Version française sur babylonia.ch:
Deutsche Version auf babylonia.ch:



ÜBER TEXTE REDEN – ANSCHLUSSKOMMUNIKATION ALS MITTEL DER LESEFÖRDERUNG IN DER FREMDSPRACHE

Quel passage du texte vous a particulièrement intéressé, irrité ou choqué? Pourquoi?, Est-ce que quelqu'un parmi vous avait déjà peur pour ses parents comme c'est le cas d'Alex dans cette histoire?, Pensez-vous que vos parents ont déjà eu peur pour vous?
Über diese und weitere Fragen tauschten sich Kleingruppen von Schüler/innen einer Schweizer Klasse im Rahmen eines literarischen Unterrichtsgesprächs untereinander aus, nachdem ihnen die Lehrkraft abwechselnd auf Deutsch und Französisch aus einem Jugendroman vorgelesen hatte. Das internationale Forschungsprojekt "Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in Schul- und Fremdsprache in der Sekundarstufe I" (MeVoL) entwickelte ein didaktisch-methodisches Unterrichtsdesign mit dem Ziel der mehrsprachigen Leseförderung. Aber wie können (literarische) Unterrichtsgespräche über vorgelesene Texte gestaltet werden und Schüler/innen angeleitet werden, über diese Texte zu reden?

● Kerstin Theinert,
Robert Hilbe,
Reto Hunkeler |
PH Weingarten,
PH St. Gallen

Kerstin Theinert ist akadem. Oberrätin im Fach Englisch an der PH Weingarten und vertritt zurzeit die Professur für angewandte Sprachwissenschaften und Mediendidaktik an der LMU München.

Robert Hilbe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Reto Hunkeler ist ausgebildete Fremdsprachenlehrperson und arbeitet als Dozent an der PHSG Sek I und als Oberstufenlehrer in Bütschwil (SG).

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts "Mehrsprachiges Vorlesen der Lehrperson in Schul- und Fremdsprache zur Förderung von Lesemotivation und Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe I" (MeVoL) wurde ein didaktisch-methodisches Unterrichtsdesign mit dem Ziel der sprachübergreifenden Leseförderung entwickelt. Im Fokus des Beitrags steht die Komponente Anschlusskommunikation, die das mehrsprachige Vorlesen als unterstützende Massnahme begleitet. Nach einer kurzen Einführung werden zunächst wichtige Gestaltungsprinzipien für das mehrsprachige Vorlesen erläutert. Danach werden relevante Kriterien für die Textauswahl der Vorleseskripte benannt und es wird erklärt, wie diese gestaltet sein sollten. An zwei Textbeispielen aus dem Vorleseskript *Peur sur la ville* wird die Gestaltung exemplarisch illustriert. Im Folgenden wird auf die Anschlusskommunikation näher eingegangen: Zunächst werden relevante Ziele beschrieben bevor Anschlusskommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive beleuchtet wird. Methodische Überlegungen zur

Gestaltung sowie konkrete Gestaltungsprinzipien zur Förderung der Anschlusskommunikation schliessen sich an. Der Beitrag endet mit zwei ausgewählten, bereits erfolgreich erprobten Aufgabenbeispielen zur Anschlusskommunikation aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht.

Das Projekt MeVoL wurde in den drei Ländern Deutschland (PH Weingarten), Österreich (PH Vorarlberg) und der Schweiz (PH St. Gallen) entwickelt, erprobt und die einzelnen Komponenten dieses Unterrichtsdesigns durch regelmässiges Feedback von Lehrkräften basierend auf dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) für die Unterrichtspraxis optimiert. Zum Einsatz dieses Designs im Unterricht liegt ein Handbuch zu Theorie und Praxis vor (Hilbe, Kutzelmann, Massler & Peter 2017). Darin finden Interessierte neben theoretischen Grundlagen auch erprobte Unterrichtsmaterialien: Neben den zweisprachigen Vorlesetexten *Peur sur la ville* (Französisch–Deutsch) und *Paranoid Park* (Englisch–Deutsch) gibt es vielfältige ergänzende Materialien und

Alex ist ein fünfzehnjähriger Junge. Sein Vater ist Bürgermeister der fiktiven Stadt Niedelbruck im Norden von Frankreich. Zu Beginn der Geschichte spielt Alex ein Videospiel, in dem er Vampire umbringen muss – ohne zu ahnen, dass die Stadt in den bevorstehenden Tagen eine Reihe von Morden erwartet, die von eben einem Vampir begangen werden.

Aufgaben. Zudem kann man sich über das Projekt auf www.mevol.eu informieren. Das Unterrichtskonzept MeVoL beinhaltet fünf zentrale Bausteine:

1. Zweisprachige Vorleseskripte (in der Schulsprache und einer Fremdsprache)
2. Das Vorlesen durch die Lehrperson im Unterricht
3. Scaffolding-Aufgaben zur Sicherung des Textverständnisses
4. Anschlusskommunikationsaufgaben
5. Ein sprachübergreifendes Hörstrategietraining


1 Gestaltungsprinzipien für das mehrsprachige Vorlesen

2.1 Textauswahl für die Vorleseskripte

Bei der Textauswahl für mehrsprachige Vorlesesituationen ist es unabdingbar, sowohl Verständlichkeits- als auch Interessantheitsfaktoren zu berücksichtigen. Gerade die Textverständlichkeit ist in diesem zweisprachigen Unterrichtsdesign besonders wichtig und bezieht sich vor allem auf die sprachliche Einfachheit auf Wort- und Satzebene, einen klaren und transparenten Textaufbau sowie inhaltliche und semantische Redundanz (vgl. Christman & Groeben 2001: 183ff.). Damit auch situationales Interesse seitens der Lernenden durch einen Vorlesetext erzeugt werden kann, ist weniger das Genre oder die Textsorte ausschlaggebend, sondern vielmehr die behandelten Themen und die Gestaltung eines Textes

(vgl. Theinert, Unterthiner & Zerlauth 2017). Des Weiteren sind auch Sachtexte geeignet, sofern deren Inhalt auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten ist.

Der Jugendroman *Peur sur la ville* (Roy 2006) wurde beispielsweise ausgewählt, da es wenige zentrale Charaktere und eine stringente Handlung mit Höhepunkt der Verknüpfung gibt. Diese Faktoren machen den Text für Lernende der Sekundarstufe I verständlich. Zu den Interessantheitsfaktoren für diese Jugendlichen zählen z.B. die im Roman behandelten Themen wie Mord, Angst, Bedrohung, Vampire, Videospiele oder Spannung. Zudem kommen jugendliche Protagonisten vor – alles Merkmale, die *Peur sur la ville* charakterisieren. Kurz zusammengefasst geht es in dem Roman um Folgendes: Alex ist ein fünfzehnjähriger Junge. Sein Vater ist Bürgermeister der fiktiven Stadt Niedelbruck im Norden von Frankreich. Zu Beginn der Geschichte spielt Alex ein Videospiel, in dem er Vampire umbringen muss – ohne zu ahnen, dass die Stadt in den bevorstehenden Tagen eine Reihe von Morden erwartet, die von eben einem Vampir begangen werden. Die ganze Stadt lebt in Angst und Schrecken, überall stehen Sicherheitskräfte. Alex soll die Stadt verlassen, doch der junge weibliche Vampir hat andere Pläne mit ihm. Sie sieht in ihm ihren Seelenverwandten und will ihn mit einem Biss in einen Vampir verwandeln, um gemeinsam mit ihm über die Welt zu herrschen.

<p>Partie française [...] La chose se réveille enfin. Elle ouvre les yeux. Autour d'elle, c'est la nuit. Elle a dû dormir très longtemps. Et maintenant, elle a faim. Très, très faim. Elle ouvre le couvercle et sort de sa <u>caisse</u>.</p>	 <p>une caisse</p>
<p>Petit résumé Dans la petite ville de Niedelbruck, située au nord de la France, un camion dépose une caisse qui contient de la terre des <u>Carpatés</u>. Comme la personne à qui on a envoyé la caisse est morte depuis un an, la caisse est transportée au sous-sol, c'est-à-dire à la cave de la mairie.</p>	<p><u>Carpatés</u>: expression à expliquer grâce à des supports visuels, p.ex. par une carte géographique</p>
<p>Deutscher Teil Es ist spät, Niedelbruck schläft ein. Es ist eine schöne Herbstnacht, alle Fenster sind geöffnet. Alex hat in seinem Zimmer seine Spielkonsole gestartet. In diesem Videospiele ist er Kane, der Vampirjäger. [...]</p>	

<p>Partie française [...] – C'est donc la fin du monde? – Peut-être ... Si cette goule arrive à sortir de la ville, c'est la fin des êtres humains! Monsieur Allard est inquiet. Quel terrible danger! Pour lui, pour son fils, pour les habitants de Niedelbruck et pour tous les êtres humains.</p>	<p>Monsieur Allard Monsieur Milder</p>
<p>Petit résumé M. Milder explique au maire que les personnes mortes ont été tuées par une <u>goule</u>, une femme vampire. S'il a raison, la goule mordra bientôt quelqu'un qui lui ressemble et qui en mordra d'autres. Ce procès ne pourra plus être arrêté. La fin de la race humaine est proche.</p>	 <p>une goule</p>
<p>Deutscher Teil Milder fährt weiter: „Die Ghula verbirgt sich irgendwo. Vielleicht ganz in der Nähe. Am Tag schläft sie. Wir müssen sie vor Nachteinbruch finden und töten.“ „Nun gut, wir werden sie in der ganzen Stadt suchen! Ich werde die Armee in Bereitschaft versetzen.“ [...]</p>	<p>Monsieur Milder Monsieur Allard</p>

2.2 Gestaltung des Vorleseskripts

Jedes Vorleseskript ist zweisprachig aufgebaut: Auf einen ca. 400 Wörter umfassenden Abschnitt in der Schulsprache Deutsch folgt eine kurze zusammenfassende Überleitung in der Fremdsprache (hier: Französisch), nach welcher der Text in der Fremdsprache fortgesetzt wird. Diese konzeptionelle Vorgehensweise ermöglicht es, praktisch jeden für die jeweilige Schulstufe passenden Text in ein zweisprachiges Vorleseskript für die Unterrichtspraxis umzuwandeln. Um auf den Einsatz von textunterstützten Bildern hinzuweisen, werden die entsprechenden Textzeilen im Vorleseskript unterstrichen. Diese Bilder können vergrößert als visuelle Impulse im Klassenraum gut sichtbar aufgehängt werden. Des Weiteren werden zur besseren Übersichtlichkeit und schnellen Orientierung die Rollen der Sprecher/innen am Rand angezeigt (siehe Textausschnitt 2).

2.3 Beispiel aus dem Vorleseskript *Peur sur la ville*

Die zwei Textausschnitte links aus dem Vorleseskript stammen aus dem Jugendroman *Peur sur la ville* und wurde im Rahmen des MeVoL-Projekts an einer Schweizer Schule in einer 8. Klasse erprobt.

Das Vorleseskript besteht aus vier Vorleseteilen. Die Bearbeitung eines solchen Bausteins beanspruchte bei der Durchführung ungefähr 45 Minuten Unterrichtszeit. Jeder Vorleseteil begann mit der Schulsprache Deutsch. Anschließend fand der Wechsel in die Fremdsprache statt. Es sollte damit zum einen erreicht werden, dass die Lernenden bezüglich des Hörverstehens einen möglichst einfachen Einstieg in den jeweiligen Vorleseteil erleben konnten. Mit diesem Vorgehen wurde aber auch angestrebt, dass die Anfangsmotivation und die Bereitschaft, sich auf den Text einzulassen, hoch war.

Der abgebildete Ausschnitt 1 ist dem Vorleseteil 1 „Peur sur la ville“ entnommen. Er zeigt den Übergang vom französisch-zurück in den deutschsprachigen Teil. Beim Übergang von der Fremd- in die Schulsprache wurde bewusst ein kurzes Résumé in der Fremdsprache eingefügt, um den Schüler/innen, die dem fremdsprachigen Text nur bedingt oder mit Mühe folgen konnten, die Möglichkeit zu bieten, die Inhaltslücke zu verkleinern. Es wurde aber bewusst darauf verzichtet, die Zusammenfassung in der Schulsprache zu formulieren, um das Interesse für den französischsprachigen Text möglichst hochzuhalten. Die Aussicht auf eine deutschsprachige Zusammenfassung könnte diesem Ziel entgegenwirken. Durch dieses Vorgehen wird also bewusst eine Verdichtung des Inhalts des französischsprachigen Teils angestrebt, die dann einen unmittelbaren Wechsel zurück in die Schulsprache zulässt. Um die Verständlichkeit des Vorlesetextes für die Schüler/innen zu erhöhen, wurden unterstützende Massnahmen eingesetzt. Da die Schüler/innen die Vorleseteile nicht direkt einsehen können, richten sich diese Massnahmen an die vorlesende Lehrperson. Die Unterstützung geschieht zum einen visuell, indem den Lehrpersonen Bildvorlagen zur Verfügung gestellt werden und im Skript markiert wird, zu welchem Zeitpunkt diese idealerweise der Klasse gezeigt werden sollen (hier: ein Bild, das eine Kiste mit Erde aus den Karpaten zeigt). Zum anderen erhalten die Lehrpersonen konkrete Hinweise, wie durch das Autorenteam ausgewählte Inhalte erklärt bzw. visualisiert werden können (hier: Hinweis auf die Verwendung einer Landkarte, um die Karpaten zu lokalisieren).

Textausschnitt 2 stimmt bezüglich Sprachenabfolge mit Ausschnitt 1 überein. Der Vorlesetext unterscheidet sich insofern, dass hier direkte Reden auftreten.

Anschlusskommunikation trägt einerseits zur Sicherung des Textverständnisses bei, andererseits schafft sie Möglichkeiten zum kulturellen Lernen, indem Textbedeutungen in unmittelbarer sozialer Interaktion ausgehandelt werden.

Dies verlangt von der vortragenden Lehrperson grosse Aufmerksamkeit, damit die verschiedenen Personen auch mit der passenden Stimme wiedergegeben werden. Als Unterstützung für das Vorlesen sind die Sprecherrollen am Rand vermerkt.

3 Anschlusskommunikation

Das mehrsprachige Vorlesen wird durch didaktisch-methodische Massnahmen begleitet mit dem Ziel, das Textverständnis zu unterstützen sowie sprachübergreifendes Lernen zu initiieren. Im Folgenden soll der Aspekt der Anschlusskommunikation näher betrachtet werden sowie beispielhaft Aufgaben zur Anschlusskommunikation gezeigt werden, die den Lernenden die Möglichkeit geben, über (literarische) Texte zu sprechen.

3.1 Ziel der Anschlusskommunikation

Der ursprünglich aus der Medienpädagogik stammende Terminus *Anschlusskommunikation* wurde von Bettina Hurrelmann (2002a, 2002b) als zusätzliche, soziale Dimension der Lesekompetenz in den literaturdidaktischen Diskurs eingeführt (s. Abbildung 1). Hurrelmann bezeichnet damit die „Fähigkeit zum Aushandeln von Textbedeutungen in unmittelbarer sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002b: 279). Den theoretischen Rahmen für didaktische Konzepte der Anschlusskommunikation bildet die Lesesozialisationsforschung, in der Lesen nicht ausschliesslich als kognitiver Dekodierungsprozess betrachtet wird, sondern als Einführung in eine soziale

Praxis. Hurrelmann kritisiert daher die kognitiv orientierte Modellierung der Lesekompetenz in PISA und betont im Gegensatz dazu, dass Lesen (und Vorlesen) die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation ermöglichen sollen. Anschlusskommunikation bezieht sich dabei allgemein auf jene Kommunikation, die sich an den Text «anschliesst», also ihn kommentiert, befragt, beurteilt und sich im sozialen Austausch mit ihm auseinandersetzt. Anschlusskommunikation im Unterricht rückt damit die Lehrer-Schüler- sowie die Schüler-Schüler-Interaktion mit dem Text in den Vordergrund (Belgrad & Schattmann 2015: 12).

3.2 Anschlusskommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Anschlusskommunikation erfüllt im fremdsprachlichen Unterricht zwei bedeutende Funktionen: Einerseits trägt sie zur Sicherung des Textverständnisses bei, andererseits schafft sie Möglichkeiten zum kulturellen Lernen.

Jeder Text beinhaltet «Unbestimmtheitsstellen», die vom Text nicht im Detail

konkretisiert werden. Die Aufgabe des Lesers besteht daher darin, diese «Leerstellen» durch eigene Vorstellungen zu füllen und zu konkretisieren (Belgrad & Schattmann 2015: 12). Anschlusskommunikation bietet durch sozialen Austausch die Möglichkeit, die subjektiven Sinnkonstruktionen durch den Vergleich mit dem Textverständnis anderer abzugleichen. Über das Textverständnis im engeren Sinne hinaus kann Anschlusskommunikation kulturelle Lernprozesse anregen. Wenn sich Lernende mit unterschiedlichem kulturellem oder sozialem Hintergrund über (literarische) Texte unterhalten, werden sie sich der Vielfalt der möglichen Perspektiven bewusst und damit zum Perspektivenwechsel befähigt. Sie fördert die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf andere Lesarten einzulassen, diese zu tolerieren und sich über sie zu verständigen (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 5).

Anstelle einer vermeintlich «wahren» Interpretation soll dabei die persönliche, literarische und emotionale Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund stehen, bei der verschiedene Textdeutungen gleichberechtigt nebeneinanderstehen dürfen. Die Lehrperson sollte dabei als Moderatorin ihre Meinung als gleichberechtigte Gesprächsteilnehmerin einbringen und nicht als Instruktur und «Superinterpret» eine absolute Deutung vorgeben (Belgrad & Schattmann 2015: 12).

3.3 Methodische Überlegungen zur Gestaltung der Anschlusskommunikation

Bei der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht werden üblicherweise drei Phasen unterschieden: *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading*. In diesen Phasen sind Massnahmen zur Förderung der Motivation, zur Textentlastung und zur Einbettung in kulturelle und rezeptionsspezifische Kontexte von Bedeutung. Im Unterrichtsdesign MeVoL erfüllt ein reiches Angebot an

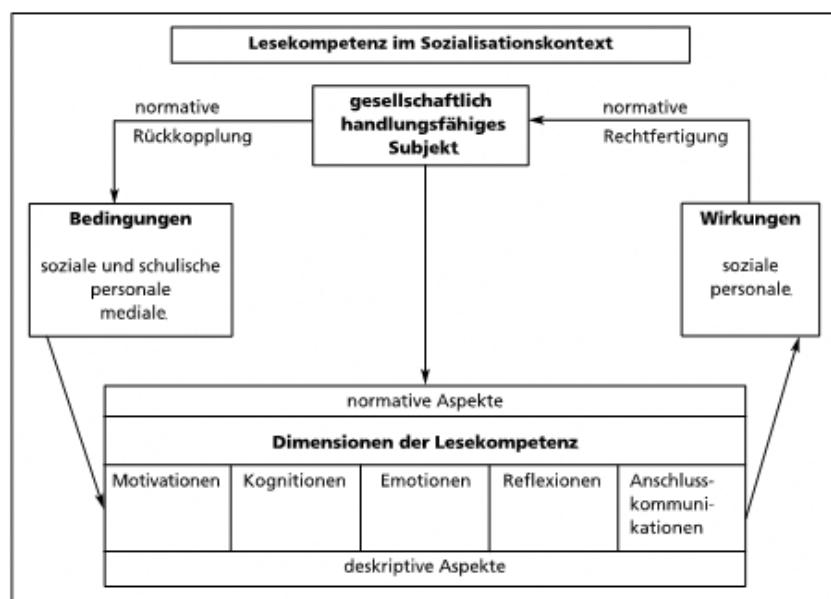


Abbildung 1

Anstelle einer vermeintlich
«wahren» Interpretation soll bei der
Anschlusskommunikation die persönliche,
literarische und emotionale Auseinandersetzung
mit dem Text im Vordergrund stehen, bei der
verschiedene Textdeutungen gleichberechtigt
nebeneinanderstehen dürfen.

Scaffolding- und Anschlusskommunikationsaufgaben diese Zielsetzungen. Anschlusskommunikation wird in MeVoL jedoch aus organisatorischen Gründen ausschliesslich in der *post-reading*-Phase eingesetzt, da längere Unterbrüche durch Anschlusskommunikation den Vorleseprozess deutlich stören würden. Die Anschlusskommunikation nach Abschluss des Vorlesens erlaubt es den Lernenden, in einer offenen Phase mit ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu Wort zu kommen. Es ist jedoch durchaus möglich, in anderen Settings Anschlusskommunikation ebenso in die Phasen vor und während der Lektüre zu integrieren oder umfangreichere produkt- und handlungsorientierte Aufgabenstellungen zu wählen, die mehr Zeit im Unterricht benötigen.

Das Sprechen über (literarische) Texte ist für Lernenden anspruchsvoll – umso mehr, wenn dazu die Fremdsprache benutzt werden soll. Für ein Gelingen der Anschlusskommunikation sollte daher darauf geachtet werden, sprachliche Hürden gezielt zu minimieren. Die Sprachwahl sollte den Lernenden überlassen werden, Äusserungen in der Schulsprache sollten explizit zugelassen werden. Wird die Anschlusskommunikation in der Fremdsprache umgesetzt, so sollte mit sehr einfachen Formen begonnen werden, z.B. mit offen formulierten Fragen zur persönlichen Reaktion auf den Vorlesetext. Die Lernenden sollten genügend Zeit für die Formulierung ihrer Äusserungen erhalten. Die Lehrperson kann bei Bedarf sprachlich mit Vokabular und Formulierungen (chunks) unterstützen und sie sollte es vermeiden, Fehler der Schüler/innen direkt zu korrigieren.

3.4 Gestaltungsprinzipien zur Förderung der Anschlusskommunikation

Basierend auf diesen methodischen Überlegungen wurden im Projekt MeVoL verschiedene Typen von Anschlusskommunikationsaufgaben entwickelt, in einem mehrschrittigen Prozess gemäss DBR erprobt und evaluiert. Schliesslich wurden folgende zentralen Gestaltungsprinzipien für die Umsetzung einer praktikablen Anschlusskommunikation im Fremdsprachenunterricht formuliert (Pisall & Illg 2017: 126ff.; Peter 2017: 171). Sie orientieren sich an Kurzformen des Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010) wie sie von Belgrad & Schattmann (2015) entwickelt wurden:

- > Die Auswahl eines aus Schülersicht interessanten, ergiebigen und lebensnahen Textes ist eine wichtige Basis. Anschlusskommunikation kann nur gelingen, wenn der Text für die Schüler/innen genügend Gesprächsstoffs birgt.
- > Ziel der Anschlusskommunikation sollte es sein, eine Gelegenheit für die Schüler/innen zu schaffen, um im Austausch mit anderen zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen und sich der eigenen Position zum Text bewusst zu werden.
- > Das Sprechen über Texte sollte schrittweise eingeführt und im Anspruchsniveau gestaffelt werden. Zu Beginn sollten kurze und für die Schüler/innen motivierende Gesprächssituationen geschaffen werden. Hierzu eignen sich insbesondere einfache, offene Fragen zu persönlichen Erfahrungen ("Mir gefällt der Text (nicht), weil ...", s. Aufgabe 2). Mit steigender

Vertrautheit und Kompetenz können auch anspruchsvollere Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben eingesetzt werden.

› Die Schüler/innen können selbst wählen, welche Sprache sie verwenden möchten. Mit geeigneten *scaffolds* in Form von Vokabeln und Phrasenbausteinen schafft die Lehrperson zusätzlich die Möglichkeit, sich auch in der Fremdsprache zu äussern.

› Gerade in Klassen, in denen Gespräche über Literatur nicht eingeführt und ritualisiert sind, ist die Lehrperson in ihrer Modellfunktion für die Etablierung einer gelingenden Anschlusskommunikation wichtig. Sie sollte sich daher selbst aktiv und möglichst authentisch am Gespräch beteiligen.

› Als Sozialform für die Gespräche sind Plenums-, Partner- sowie Kleingruppenphasen geeignet. Während die Partnerarbeit einen ersten Austausch über subjektive Texteeindrücke im geschützten Raum von zwei Schüler/innen ermöglicht, bieten Kleingruppen eine kleinere Öffentlichkeit mit geringem Gruppendruck und haben damit den Vorteil, dass sich auch zurückhaltende Schüler/innen zu Wort melden können. Plenumsphasen erlauben hingegen eine stärkere Moderation durch die Lehrperson. Ziel sollte es sein, durch die Wahl und Kombination geeigneter Sozialformen möglichst alle Schüler in das Gespräch zu involvieren.

3.5 Aufgabenbeispiele

Im Folgenden sind zwei Beispiele für Anschlusskommunikation aufgeführt, die im Anschluss an das Vorlesen eines Teils von *Peur sur la ville* durch die Lehrperson umgesetzt werden.

In Aufgabe 1 wird als Sozialform das Plenum gewählt, in der die Lehrperson das Gespräch moderiert und als Rollenmodell für die Anschlusskommunikation dient. Im Zentrum des Gesprächs steht

der persönliche, begründete Eindruck des bisher vorgelesenen Abschnitts bei den Lernenden. Dazu wird folgender, niederschwellige Gesprächsimpuls von der Lehrperson in der Schulsprache vorgegeben: "Mir gefällt der Text (nicht), weil ...". Die Schüler können sich in der Schulsprache dazu äussern, um die sprachlichen Anforderungen gering zu halten.

In Aufgabe 2 findet eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Angst, mit der auch der Protagonist der Handlung im Text konfrontiert ist, anhand von zwei Gesprächsimpulsen in Kleingruppen statt. Diese Sozialform ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich frei zu äussern, wobei sie die Schul- oder die Fremdsprache verwenden können.

Weitere Beispiele für Anschlusskommunikationsaufgaben zum Vorlesetext *Peur sur la ville* sowie zum englischsprachigen Text *Paranoid Parc* finden sich auf der CD-ROM, die dem Projekthandbuch (Hilbe, Kutzelmann, Massler & Peter 2017), das im Budrich-Verlag erschienen ist, beigelegt ist.

4 Fazit

Der Beitrag zeigt, dass Anschlusskommunikation als eine Komponente der sprachübergreifenden Leseförderung Schüler/innen dazu motivieren kann, über Texte im Fremdsprachenunterricht zu reden. Diese Auseinandersetzung der Lernenden auf einer persönlichen Ebene mit Texten und der Austausch darüber mit anderen können zu einem vertieften Textverständnis beitragen und helfen den Lernenden, ihre sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus schafft Anschlusskommunikation Gelegenheiten für soziales und kulturelles Lernen. Auf diese Weise kann Anschlusskommunikation zur Leseförderung im schulischen Fremdsprachenunterricht gewinnbringend eingesetzt werden.

Ziele	Schüler/innen werden in einem Gespräch dazu angeleitet, sich zum Text zu äussern. Die Lehrperson fungiert dabei als Modell, indem sie sich selbst als Leser/in ins Gespräch einbringt und in einen möglichst authentischen Dialog mit den Jugendlichen tritt.
Thema	Einfaches, persönliches (begründetes) Urteil über den bisher gelesenen Abschnitt
Benötigte Materialien	–
Benötigte Zeit	ca. 10 Minuten
Sozialform	Arbeit im Plenum
Gesprächsimpulse	Die Lehrperson leitet das Gespräch ein, indem sie erklärt, dass sie mit den Lernenden darüber sprechen möchte, was sie vom Text halten. Die Lehrperson erklärt, dass man in einem solchen Gespräch viel lernen und erfahren kann: Man kann unklare Stellen im Text klären; man kann darüber streiten, ob der Text gut oder schlecht ist (und warum); man kann sich Gedanken darüber machen, ob der Text für andere auch lesenswert ist und warum etc. In diesem Gespräch steht das persönliche Werturteil im Zentrum. Ausgangspunkt für das Gespräch ist der Satz: "Mir gefällt der Text (nicht), weil ..." Der Fokus liegt auf der Begründung des Urteils durch die Schüler/innen. Die Lehrperson eröffnet mit diesem Impuls das Gespräch und bittet die Schüler/innen, durch Ergänzung dieses Satzes Stellung zum Text zu nehmen. Die Lehrperson selbst positioniert sich ebenfalls und sagt, was sie am Text gut/nicht gut findet. Grundsätzlich kommt ihr beim Gespräch aber eine moderierende Rolle zu (idealerweise schafft sie es, das Gespräch so zu moderieren, dass sich einzelne Schüler/innen-Aussagen aufeinander beziehen). Sofern das Gespräch stockt, bringt sich die Lehrperson wieder als Leserin ein, um so einen neuen Impuls für das Gespräch zu setzen. Ziel sollte es sein, dass sich jede/r Schüler/in zum Text äussert.
Differenzierungsmöglichkeiten	↑ Sehr anspruchsvoll: Gespräch findet teilweise auf Französisch statt.

Aufgabe 1: Eine eigene Meinung zum Thema bilden

Ziele	Persönlichkeitsbildung Vertieftes Verständnis literarischer Texte Bezug zu persönlichen Erfahrungen herstellen
Thema	Austausch über den gelesenen Text und eigene Erfahrungen mit Angst
Benötigte Materialien	Moderationskarten mit den jeweiligen Fragen (s. unten) Tische und Stühle so angeordnet, so dass drei bis vier Schüler/innen gut miteinander diskutieren können
Benötigte Zeit	10–15 Minuten
Sozialform	Gruppenarbeit
Gesprächsimpulse	<i>Est-ce que quelqu'un parmi vous avait déjà peur pour ses parents comme c'est le cas d'Alex dans cette histoire?</i> Hatte jemand von euch schon mal Angst um seine Eltern, so wie Alex um seinen Vater? Erzählt euch gegenseitig, weshalb ihr Angst gehabt habt. <i>Pensez-vous que vos parents ont déjà eu peur pour vous ?</i> Was denkt ihr: Hatten eure Eltern schon einmal Angst um euch? Erzählt euch gegenseitig, weshalb eure Eltern Angst um euch hatten.
Differenzierungsmöglichkeiten	↑ Die Diskussion findet auf Französisch statt, wobei Redemittel von der Lehrperson vorgeben werden. ↓ Die Diskussion findet nur auf Deutsch statt.

Aufgabe 2: Auseinandersetzung mit der Angst

Literaturverzeichnis

- Belgrad, J. & Schattmann, I.** (2015). Vorlesen und Formen literaler Anschlusskommunikation. *Deutschunterricht* 68, 6, S. 12–17.
- Christmann, U. & Groeben, N.** (2001). Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 145–223.
- Hilbe, R., Kutzelmann, S., Massler, U. & Peter, K.** (2017). *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hurrelmann, B.** (2002a). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, B.** (2002b). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- Peter, K.** (2017). Das Unterrichtsdesign „Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson“: Schlussfolgerungen und Ausblick. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter: *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 167–176.
- Pisall, V., Ilg, A.** (2017). Anschlusskommunikation: Entwicklung und Evaluation der MeVoL-Design-Komponente. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter: *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Steinbrenner, M., Wiprächtiger-Geppert, M.** (2010). *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch*. Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis, 2010(3). Abgerufen von: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf> [8.11.2020].
- Theinert, K., Unterthiner, D. & Zerlauth, M.** (2017). Mehrsprachiges Vorlesen von Texten. In: R. Hilbe, S. Kutzelmann, U. Massler & K. Peter (Hrsg.): *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 73–90.
- Roy, A.** (2006). *Peur sur la ville. Lire en français facile. Niveau A2*. Paris: Hachette français langue étrangère.

In
anteprima

Can language teaching take on the world? Of course it can!

Babylonia's first open access issue is dedicated to doing exactly this – jumping head on into anti-bias frameworks, discussions of gender and gender-bias, using theater and our direct environments or linguistic landscapes to combat prejudice with articles from Japan, India, Turkey, Germany and of course, Switzerland. Don't forget, we will also be offering "Teaching Tasters" with practical ideas for the language classroom starting with a tribute to Ruth Bader Ginsburg in February 2021. We hope you will take on the world with us and we'll see you in 2021!

I prossimi numeri di Babylonia

1 / 2021 Social Justice in Language Teaching

2 / 2021 Enfants ayant des besoins particuliers
et apprentissage des langues étrangères/
secondes

3 / 2021 La rappresentazione delle donne:
lingua, comunicazione, didattica

IMPRESSUM

EDITORE

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 Comano

BABYLONIA

Piazza Nosetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@idea-ti.ch
www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

GRAFICA

Melina Rüegg | melina.rueegg@uzh.ch

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch • filippo.gander@gmail.com

TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona
tipo.torriani@bluewin.ch

REDAZIONE

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch
Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch
Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch
Stefano Losa | CLIP
stefano.losa@supsi.ch
Amelia Lambelet | CUNY
a15130@hunter.cuny.edu
Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch
Jeanne Pantet | jeanne.pantet@gmail.com
Mathias Picononi | PH St. Gallen
mathias.picononi@phsg.ch
Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,
Fribourg elisabeth.peyer@unifr.ch
Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

BABYLONIA

1|2021

Social Justice in Language Teaching

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Noemi Adam Graf | Institut für Kulturforschung
Graubünden

noemi.adam@kulturforschung.ch

Evelyne Berger | École La Source

e.berger@ecolelasource.ch

Marisa Cavalli | ex IRRE-VDA

mrcavalli@alice.it

Sally Rachel Cook | University of London

salcook1978@gmail.com

Beverley Costa | University of London

beverley@pasaloproject.org

Jean-Marc Dewaele | University of London

ublfo20@mail.bbk.ac.uk

Fabrizio Fornara | SUPSI

fabrizio.fornara@supsi.ch

Anna Ghimenton | Université de Lyon

anna.ghimenton@univ-lyon2.fr

Gianni Ghisla

gianni.ghisla@idea-ti.ch

Silvia Gian | ASPI

silvia.gian.sg@gmail.com

Robert Hilbe | PH St. Gallen

robert.hilbe@phsg.ch

Reto Hunkeler | PH St. Gallen

Reto.Hunkeler@phsg.ch

Daniela Kappler | SUPSI

daniela.kappler@supsi.ch

Jörg Kessler | Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Kessler@ph-ludwigsburg.de

Robert Lang | Pädagogische Hochschule

Ludwigsburg

lang@ph-ludwigsburg.de

Olga Lopopolo | Eurac Research

olga.lopopolo@eurac.edu

Simona Pekarek Doehler | Uni Neuchâtel

simona.pekarek@unine.ch

Daniel Reimann | Uni Duisburg-Essen

forschung.reimann@gmx.de

Louise Rolland | University of London

lrolla01@mail.bbk.ac.uk

Regina Schleicher | Uni Duisburg-Essen

regina.schleicher@uni-duisburg-essen.de

Daniel Stotz | Stiftung Sprachen und Kulturen

danielstotz@me.com

Kerstin Theinert | PH Weingarten

theinert@anglistik.uni-muenchen.de

Pascale Voirol | Fondation La Monneresse

pascale.voirol@monneresse.ch

Lorenzo Zanasi | Eurac Research

lorenzo.zanasi@eurac.edu

COPE

© Plonk & Replonk