



Language Education and Multilingualism

The LANGSCAPE Journal

Vol. 2/2019:
Migration movements and
identities in European
societies. Implications on
multi-/plurilingualism in
the education system

Coordinated by:
Christiane Fäcke
Marie-Françoise Narcy-Combes &
Stephan Breidbach

<https://langscape.hu-berlin.de>
<https://doi.org/10.18452/20625>

Language Education and Multilingualism — The Langscape Journal Vol. 2

Migration movements and identities in European societies.
Implications on multi-/plurilingualism in the education system

Coordinated by:

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg),
Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes) &
Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin)

<https://doi.org/10.18452/20625>



Table of Contents/Table des matières/Inhaltsverzeichnis/Contenido

1. Editorial (english)	1
Editorial (français)	4
Editorial (deutsch)	7
Editorial (español)	10
2. La notion de « communauté plurilingue urbaine » au crible de la littérature du domaine : un état de l'art	
<i>Cédric Brudermann, José Aguilar & Myriam Abouzaïd</i>	13
3. Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung	
<i>Eva-Maria Hennig-Klein</i>	38
4. Multilinguisme en situation d'enseignement du Français Langue Etrangère : attitudes des enseignants envers les langues autres que la langue cible	
<i>Lin Xue</i>	53
5. Facteurs déterminants pour la capacité à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives dans une école immersive réciproque	
<i>Melanie Buser & Giuseppe Melfi</i>	70
6. Heritage & Family Languages in French-speaking Belgium: Issues of Legitimacy and Integration	
<i>Gilles Forlot & Silvia Lucchini</i>	85
7. Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva	
<i>Felix Etxebarria, Joxe Garmendia, Hilario Murua & Elisabete Arrieta</i>	102
8. Circulation migratoire et bi-/plurilinguisme dans le système éducatif tchèque	
<i>Blanka Gruntová</i>	121
9. At the nexus of critical interculturalism and plurilingualism: theoretical considerations for language education	
<i>Frances Martin & Fatima Pirbhai-Illich</i>	136
10. Identitätsstiftende Kommunikation im Spanischunterricht: die Rolle des digitalen Raums	
<i>Dagmar Abendroth-Timmer & Barbara Thomas</i>	151
11. Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German <i>Willkommensklasse</i>	
<i>Glenn Levine & Bridget Swanson</i>	167

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 2

Editorial

The second volume of Langscape's scholarly open-access, peer-reviewed online journal is devoted to a topic of concern to parents, researchers, educators and politicians.

Migration movements and identities in European societies. Implications on multi-/plurilingualism in the education system

Recent migration movements into Europe have reshaped the linguistic landscape in contemporary society and consequently in the educational system. The volume focuses on its impact on education (from the learners' perspectives as much as from a systemic point of view, i.e. educational policy, educational practices etc.).

In 2015, Europeans have experienced a massive exodus – from Syria through the so-called Balkan-route into the European Union and mainly into Germany. Other migration movements comprise different routes from African countries across the Mediterranean into Italy and Spain. Hundreds of thousands of people make their way into European countries and bring along their cultures of origin, their identities and their languages.

This situation will necessarily have an impact on what constitutes multi-/plurilingualism in Europe, on how it is taken into consideration in the education system and in educational policy agendas. There have been strong and sensitive calls to highlight the importance and urgency of addressing the issue as a matter of fairness, equity and social justice (Paulsrud et al. 2017, Mazak et al 2017, García et al, 2017 etc.). This issue can be approached through research from different perspectives from psychological, sociological, political and linguistic fields, as can be observed in the existing literature.

The ten selected articles address a variety of themes that testify to the diversity of views on the subject.

In a state of the art article, **Cédric Brudermann, José Aguilar and Myriam Abouzaïd** explore the notion of the urban multilingual community from a body of multilingual scientific articles concerning language learning and teaching and educational sciences published between 2006 and 2017. The analyses of these data allow for a better understanding of the notion.

Eva-Maria Hennig-Klein explores the opportunity to move away from monolingual models in a context of increasingly intense migrations, in order to propose models that allow would-be teachers to be able to manage their students' linguistic and cultural heterogeneity. Starting from cross-cultural and multilingual approaches in order to prepare learners for linguistic and cultural differences, she proposes intensifying this aspect of teacher training while criticizing the dominant perceptions in teaching contexts that are based on monolingual and monocultural norms.

According to **Lin Xue**, previously acquired additional language teachers' attitudes towards their learners' languages could have an impact on the learners' representations regarding the target language as well as the host country. Through the analysis of the convictions of two French teachers with regard to the presence of Chinese and English during the courses they give to Chinese speakers as well as their practices relating to multilingualism in teaching situations, she highlights the non-

linear and contextualised side of teacher behaviour and then suggests avenues for teacher training that are more adapted to the current global context of growing international mobility.

Melanie Buser and Giuseppe Melfi present the results of a longitudinal study in a state school based on reciprocal immersion education in French and German and show that the impact of language biographies is greater among Francophone students than among their German speaking peers. This result could be related to the diglossia of the German-speaking Swiss and the motivations of parents to enrol their child in this school, particularly in terms of career prospects in adulthood.

Gilles Forlot and Silvia Lucchini present the results of sociolinguistic research conducted on the plurilingual practices and representations of French-speaking Belgians from immigrant backgrounds. They question how participants perceive the relationship between bilingualism or multilingualism and social integration or, conversely, social marginalization. Research shows that far from rejecting the language of the host country or that of their origins, respondents point out that post-migration identities are necessarily built on plural bases, but that they are also constructed on the condition that social integration is experienced in a positive way.

In the context of inclusive schooling in Catalonia, the Basque Country and France, **Felix Etxebarria** presents the results of a comparative empirical study undertaken with a sample of just over 50 teachers in each of these territories. The research examines how newly arrived children in primary schools adapt to the language and school rhythms, so as to successfully adapt emotionally and socially to their new environment. It highlights the difficulties encountered relating to the mastery of the language and the abandonment of the language and culture of origin, but also the positive points, among which the personal support provided for newly arrived students to help them overcome initial anguish and stress. Recommendations are then made for the guidance of those students.

Since their integration into the European Union, the point of view of the Czech Republic on immigration has changed. From land of emigration, they have become a refuge in their turn. **Blanka Gruntova** evokes the modern history of migration movements in these countries and their management, then the teaching of Czech to the diaspora, particularly in relation to the conception of students' bi-/plurilingualism, and finally the concepts mobilized - or not - in the Czech educational environment with respect to the integration of newly arrived pupils and plurilingual education.

In the European context of the growing development of migratory movements, **Frances Martin and Fatima Pirbkai-Illich** are interested in their impact on the way migrant children are integrated into the various educational systems. While there is increasing emphasis on the idea of interculturalism, there is little evidence that this will hold any more success than multiculturalism in terms of social cohesion. They propose to critically revisit the concept from a double epistemological point of view, one object-based, the other relation-based. Thus, an object-based logic finds its roots in colonialism and builds cultural and linguistic diversity in a binary, hierarchical way and othering of difference. A relation-based logic springs from Southern, Diasporic and Indigenous communities and constructs cultural and linguistic diversity in a way that dialogically engages with difference.

Dagmar Abendroth-Timmer and Barbara Thomas show how the meeting of Spanish and German learners via new electronic communication tools can facilitate openness to others and thus contribute to their identity construction. They analyze the function of the place of learning for the success and motivation of learners and pursue the question of whether motivation shows an effect on the identity of learners. The analysis focuses on the influence of physical and virtual places on the willingness and motivation to speak and communicate.

In the concluding article, **Glenn Levine and Bridget Swanson** argue for the concept of compassion to be adopted as a vital component in translanguaging practices. Drawing on two case studies from preparatory classes (*Willkommensklassen*) for school-aged refugee children and teenagers in Germany, the authors contend that in “highly fraught” learning environments, compassionate language practices may significantly support learners’ mental and social well-being in ways that deeply affect both the arriving migrants and the receiving society to a similar degree. Levine and Swanson exemplify in their analyses of ethnographic data from two *Willkommensklassen* in Berlin classroom activities and communicative practices that can be considered conducive to compassionate translanguaging. The authors close by putting forth tentative guidelines for classroom practice and pedagogy “oriented toward creating affordances for compassionate language and behavior”.

References

- Allemann-Ghionda, C. (ed) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim et al.: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55)
- Cölfen, H., & Januschek, F. (eds) (2016). *Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- García, O., Kleifgen, J.A., & Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. *Equity matters: Research review*, 1. New York: A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.
- Garcia, O., & Kleyn, T. (eds) (2016). *Translanguaging with multilingual students – Learning from Classroom moments*. New York: Routledge.
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (eds). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mazak, C.M., & Carroll, K.S. (eds) (2017). *Translanguaging in Higher Education – Beyond Monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matter.
- Paulsrud, B.-A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (eds.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 2

Editorial

Le second volume de la revue Langscape, revue scientifique en ligne à accès libre et à comité de lecture est consacré à un sujet qui intéresse les parents, les chercheurs, les éducateurs et les décideurs politiques.

Mouvements migratoires et identités dans les sociétés européennes. Conséquences sur le multi / plurilinguisme dans le système éducatif

Les mouvements migratoires récents en Europe ont remodelé le paysage linguistique dans la société contemporaine et par conséquent dans le système éducatif. Le volume concerne leur impact sur l'éducation (tant du point de vue des apprenants que d'un point de vue plus global, incluant les politiques et pratiques éducatives, etc.).

En 2015, Les Européens ont fait l'expérience d'un exode massif – depuis la Syrie à travers la "route des Balkans" jusqu'en Union européenne et principalement en Allemagne. D'autres mouvements migratoires ont emprunté des routes différentes depuis les pays africains à travers la Méditerranée vers l'Italie et l'Espagne. Des centaines de milliers d'individus trouvent refuge dans les pays européens et y apportent leurs cultures d'origine, leurs identités et leurs langues.

Cette situation a nécessairement un impact sur ce qu'est le multi / plurilinguisme en Europe, sur la manière dont il est pris en compte dans le système éducatif et dans les programmes des politiques éducatives. Des voix se sont élevées pour souligner l'importance et l'urgence de s'atteler au problème pour des raisons d'équité et de justice sociale (Paulsrud et al. 2017 ; Mazak et al. 2017 ; García et al. 2017 etc.). Le sujet peut être abordé de différents points de vue à travers les recherches en psychologie, sociologie, politique et linguistique, ainsi que le montrent les publications dans le domaine.

Les dix articles retenus abordent des thématiques variées qui témoignent de la diversité des regards portés sur le sujet.

Dans un article de synthèse dont l'ambition est de proposer un état de l'art sur la question, **Cédric Brudermann, José Aguilar et Myriam Abouzaïd** explorent la notion de communauté plurilingue urbaine à partir d'un corpus de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. L'analyse de ces données permettra de mieux appréhender la notion.

Eva-Maria Hennig-Klein s'interroge sur l'opportunité de se distancer des modèles monolingues dans un contexte de migrations de plus en plus intenses, afin de proposer des modèles qui permettent aux enseignants de demain de savoir gérer l'hétérogénéité linguistique et culturelle de leurs élèves. En partant des approches transculturelles et plurilingues, aptes à préparer les apprenants à la différence linguistique et culturelle, elle propose d'intensifier cet aspect de la formation des enseignants tout en critiquant les perceptions dominantes dans des contextes d'enseignement qui se basent sur des normes monolingues et monoculturelles.

Pour **Lin Xue**, les attitudes des enseignants de langues étrangères envers les langues des apprenants, déjà acquises antérieurement, pourraient avoir un impact sur les représentations des

apprenants en ce qui concerne la langue cible ainsi que le pays d'accueil. À travers l'analyse des convictions de deux enseignants de français en ce qui concerne la présence du chinois et de l'anglais dans les cours qu'ils donnent à des sinophones ainsi que de leurs pratiques relatives au multilinguisme en situation d'enseignement, elle relève le côté non-linéaire et contextualisé de l'agir professoral pour ensuite proposer des pistes de formation adaptées au contexte actuel marqué de mobilité multipliée à l'échelle internationale.

Melanie Buser et Giuseppe Melfi exposent les résultats d'une étude longitudinale dans une école publique basée sur l'enseignement par immersion réciproque en français et en allemand et montrent que l'impact des biographies langagières est plus important chez les élèves francophones que chez leurs pairs alémaniques. Ce résultat pourrait être lié à la diglossie des suisses alémaniques et aux motivations des parents à inscrire leur enfant dans cette école, notamment en termes de perspectives d'employabilité à l'âge adulte.

Gilles Forlot et Silvia Lucchini présentent les résultats d'une recherche sociolinguistique menée sur les pratiques et les représentations plurilingues de Belges francophones issus de l'immigration. Ils s'interrogent sur la façon dont les participants perçoivent la relation entre le bilinguisme ou le plurilinguisme et l'intégration sociale ou, à l'inverse, la marginalisation sociale. La recherche montre que loin de rejeter la langue du pays d'accueil ou celle de leurs origines, les répondants soulignent que les identités post-migratoires sont nécessairement construites sur des bases plurielles, mais qu'elles le sont aussi à la condition que l'intégration sociale soit vécue de façon positive.

Dans le contexte de l'école inclusive et à partir d'une étude menée auprès de 50 enseignants en Catalogne, et France et au Pays Basque, **Felix Etxeberria** se penche sur la façon dont les enfants nouvellement arrivés dans les écoles primaires s'adaptent à la langue et aux rythmes de l'école, de manière à réussir leur intégration affective et sociale. Il souligne les difficultés rencontrées, liées à la maîtrise de la langue et à l'abandon de la langue d'origine, mais aussi les points positifs, liés à l'accueil réservé à ces enfants, et en tire quelques leçons pour leur accompagnement.

Depuis leur intégration dans l'Union européenne, le point de vue des pays tchèques sur l'immigration a changé. De terre d'émigration, ils sont devenus terre d'accueil à leur tour. **Blanka Gruntova** évoque l'histoire moderne des mouvements migratoires dans ces pays et leur gestion, puis l'enseignement du tchèque dans la diaspora, notamment par rapport à la conception du bi-/plurilinguisme des élèves, et enfin aux concepts mobilisés – ou non – dans le milieu éducatif tchèque en rapport avec l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés et l'éducation au plurilinguisme.

Dans le contexte européen du développement croissant des mouvements migratoires, **Frances Martin et Fatima Pirkai-Illich** s'intéressent à leur impact sur la façon dont les enfants de migrants sont intégrés dans les divers systèmes éducatifs. Si l'interculturel a le vent en poupe, rien ne dit que le concept aura plus d'impact sur la cohésion sociale que le multiculturalisme. Elles proposent de revisiter le concept d'un point de vue épistémologique double, l'un orienté objet, l'autre orienté relation. Ainsi la logique de l'objet trouve ses racines dans le colonialisme et construit la diversité culturelle et linguistique de manière binaire, hiérarchique et, finalement, fait le lit de l'exclusion des différences. Une logique relationnelle trouve ses racines dans les communautés du Sud, de la diaspora et des peuples autochtones et construit la diversité culturelle et linguistique de manière à dialoguer avec la différence.

Dagmar Abendroth-Timmer et Barbara Thomas montrent comment la rencontre d'apprenants espagnols et allemands via les nouveaux outils électroniques de communication peut faciliter l'ouverture aux autres et contribue ainsi à leur construction identitaire. Elles analysent la fonction du

lieu de l'apprentissage pour le succès et la motivation des apprenants et poursuivent la question à savoir si la motivation montre un effet sur l'identité des apprenants. L'analyse est focalisée sur l'influence des lieux concrets et électroniques-numériques sur la volonté et la motivation de parler et de communiquer.

Le dernier article de **Glenn Levine et Bridget Swanson** défend le concept de bienveillance, un élément vital à intégrer dans les pratiques translinguistiques. Ils s'appuient sur deux études de cas issues de classes d'accueil pour les enfants et adolescents réfugiés en Allemagne pour démontrer que, dans les environnements d'apprentissage "très difficiles", des pratiques linguistiques bienveillantes peuvent contribuer au bien-être psychologique et social des apprenants de façon très significative, ce qui est susceptible de se rejouir en profondeur et dans des proportions similaires non seulement sur les migrants qui arrivent, mais également sur ceux qui les accueillent. Levine and Swanson illustrent leur analyse par des données ethnographiques issues des activités et des pratiques communicatives potentiellement propices au translinguisme bienveillant de deux classes d'accueil berlinoises. Les auteurs terminent en proposant des pistes pour l'action pédagogique et pour "mettre en place les conditions pour un langage et des comportements bienveillants".

Bibliographie

Allemann-Ghionda, C. (ed) (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim et al. : Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55)

Cölfen, H., & Januschek, F. (eds) (2016). *Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg : Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

García, O., Kleifgen, J.A., & Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals. Equity matters: Research review, 1*. New York : A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.

Garcia, O., & Kleyn, T. (eds) (2016). *Translanguaging with multilingual students – Learning from Classroom moments*. New York : Routledge.

Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (eds). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mazak, C.M., & Carroll, K.S. (eds) (2017). *Translanguaging in Higher Education – Beyond Monolingual ideologies*. Bristol : Multilingual Matter.

Paulsrud, B.-A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (eds.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol : Multilingual Matters.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Bd. 2

Editorial

Der zweite Band der wissenschaftlichen, open-access Online-Zeitschrift von Langscape mit Peer-Review-Verfahren widmet sich einem Thema, das für Eltern, Forscher, Lehrende und Politiker von Relevanz ist.

Migrationsbewegungen und Identitäten in europäischen Gesellschaften. Implikationen für Mehrsprachigkeit im Bildungssystem

Die jüngsten Migrationsbewegungen nach Europa haben die Sprachlandschaften in den gegenwärtigen Gesellschaften und daraus folgend im Bildungssystem umgestaltet. Der Band fokussiert die Auswirkungen auf die Ausbildung (aus der Perspektive der Lernenden ebenso wie auf systemischer Ebene, z.B. die Bildungspolitik, Erziehungsmethoden etc.).

In 2015 erlebten die Europäer einen massiven Exodus – von Syrien über die sogenannte Balkanroute in die Europäische Union und vor allem nach Deutschland. Andere Migrationsbewegungen umfassten andere Wege von afrikanischen Ländern über das Mittelmeer nach Italien und Spanien. Hunderttausende von Menschen fanden ihren Zufluchtsort in europäischen Ländern und bringen ihre Herkunftskulturen, ihre Identitäten und ihre Sprachen mit.

Diese Situation wird zwangsläufig Auswirkungen darauf haben, was Mehrsprachigkeit in Europa ausmacht, wie sie im Bildungssystem und in der bildungspolitischen Agenda berücksichtigt wird. Es gab eindringliche und sensible Aufrufe, die Wichtigkeit und Dringlichkeit dieser Frage als ein Anliegen der Fairness, der Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit hervorzuheben (Paulsrud et al. 2017, Mazak et al 2017, García et al, 2017 etc.). Dieses Thema kann durch Forschung aus verschiedenen Perspektiven aus psychologischen, soziologischen, politischen und sprachlichen Feldern bearbeitet werden, wie in der Fachliteratur erkennbar wird.

Die zehn Beiträge widmen sich unterschiedlichen Schwerpunkten, die von der Vielfalt der Perspektiven auf dieses Thema zeugen.

In einem Überblicksbeitrag, der den Forschungsstand darstellen will, untersuchen **Cédric Brudermann, José Aguilar und Myriam Abouzaïd** den Begriff einer plurilingualen städtischen Gemeinschaft ausgehend von einem Korpus von mehrsprachigen wissenschaftlichen Publikationen aus den Fremdsprachendidaktiken und Erziehungswissenschaften, die zwischen 2006 und 2017 erschienen sind. Die Analyse dieser Daten ermöglicht, den Begriff besser zu erfassen.

Eva-Maria Hennig-Klein fragt sich, ob es angebracht wäre, sich in einem Kontext immer intensiverer Migration von monolingualen Modellen zu distanzieren, um Modelle vorzuschlagen, die es den Lehrern von morgen ermöglichen würden, die sprachliche und kulturelle Heterogenität ihrer Schüler zu bewältigen. Ausgehend von transkulturellen und mehrsprachigen Ansätzen, die die Lernenden auf sprachliche und kulturelle Unterschiede vorbereiten können, schlägt sie vor, diesen Aspekt der Lehrerausbildung zu intensivieren und gleichzeitig dominante Wahrnehmungen in Unterrichtskontexten zu kritisieren, die auf monolingualen und monokulturellen Normen basieren.

Für **Lin Xue** könnten Einstellungen von Fremdsprachenlehrkräften gegenüber den bereits erworbenen Sprachen der Lernenden Einfluss auf deren Vorstellungen über die Zielsprache und das

Zielsprachenland haben. Ausgehend von der Analyse der Überzeugungen zweier Französischlehrender in Bezug auf die Präsenz von Chinesisch und Englisch in den Kursen, die sie sinophonen Sprechern erteilen, sowie ihrer Praktiken in Bezug zur Mehrsprachigkeit im Unterricht, hebt sie die nichtlineare und kontextualisierte Seite professionellen Handelns hervor, um im Anschluss Ausbildungswege vorzuschlagen, die an aktuelle Kontexte der zunehmenden internationalen Mobilität angepasst sind.

Melanie Buser und Giuseppe Melfi präsentieren die Ergebnisse einer Longitudinalstudie über eine öffentliche Schule, die auf gegenseitigem Immersionsunterricht in Französisch und Deutsch basiert. Sie zeigen, dass der Einfluss der Sprachbiografien bei den frankophonen Schülern wichtiger ist als bei ihren alemannischen Mitschülern. Dieses Ergebnis könnte mit der Diglossie der Deutschschweiz zusammenhängen und mit den Motivationen der Eltern, ihr Kind an dieser Schule einzuschreiben, insbesondere im Blick auf berufliche Perspektiven im Erwachsenenalter.

Gilles Forlot und Silvia Lucchini stellen die Ergebnisse einer soziolinguistischen Studie über mehrsprachige Praktiken und Vorstellungen frankophoner Belgier mit Migrationshintergrund vor. Sie fragen danach, wie die Teilnehmer das Verhältnis zwischen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration oder umgekehrt sozialer Ausgrenzung wahrnehmen. Die Studie zeigt, dass die Befragten weit davon entfernt sind, die Sprache des Aufnahmelandes oder die ihrer Herkunft zu verwerfen. Sie unterstreichen, dass die post-migratorischen Identitäten notwendigerweise auf pluralen Grundlagen aufgebaut sind, dass sie aber auch unter der Voraussetzung konstruiert sind, dass die soziale Integration positiv erlebt wird.

Im Rahmen der integrativen Bildung untersucht **Felix Etxeberria** anhand einer Studie von 50 Lehrern in Katalonien, Frankreich und dem Baskenland, wie sich Flüchtlingskinder in der Grundschule an die Sprache und den Rhythmus der Schule anpassen, um ihre erfolgreiche emotionale und soziale Integration zu gewährleisten. Er hebt die Schwierigkeiten hervor, die mit der Beherrschung der Sprache und der Aufgabe der Herkunftssprache verbunden sind, aber auch die positiven Punkte, die mit der Aufnahme für diese Kinder verbunden sind, und zieht einige Lehren für ihre Unterstützung.

Seit ihrer Aufnahme in die Europäische Union hat sich die Sichtweise der tschechischen Länder auf die Immigration geändert. Von einem ehemaligen Auswanderungsland sind sie nun ihrerseits zu einem Einwanderungsland geworden. **Blanka Gruntova** zeichnet die moderne Geschichte der Migrationsbewegungen in diesen Ländern und ihre Steuerung nach, im Anschluss den Tschechischunterricht in der Diaspora, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung des Bi-/Plurilingualismus der Schülerinnen und Schüler, und schließlich die mobilisierten – oder auch nicht mobilisierten – Konzepte im tschechischen Bildungsmilieu im Zusammenhang mit der schulischen Integration der Flüchtlingskinder und ihre Erziehung zur Mehrsprachigkeit.

Im Kontext der zunehmenden Entwicklung von Migrationsbewegungen in Europa fragen **Frances Martin und Fatima Pirbkai-Illich** danach, wie die Migrantenkinder in die verschiedenen Bildungssysteme integriert werden. Wenn das Interkulturelle Rückenwind hat, so belegt doch nichts, dass das Konzept einen größeren Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt haben wird als der Multikulturalismus. Sie schlagen vor, das Konzept aus einer doppelten epistemologischen Sichtweise neu zu interpretieren, einerseits mit Objektbezug, andererseits mit Relationsbezug. So findet die Objektlogik ihre Wurzeln im Kolonialismus und konstruiert kulturelle und sprachliche Diversität in einer binär und hierarchisch und ebnet dem Ausschluss der Differenzen den Weg. Eine Beziehungslogik findet ihre Wurzeln in den Gemeinschaften des Südens, der Diaspora und der autochthonen Völker und konstruiert kulturelle und sprachliche Diversität so, dass der Dialog mit der Differenz möglich wird.

Dagmar Abendroth-Timmer und Barbara Thomas zeigen, wie die Begegnung spanischer und deutscher Lernender durch neue elektronische Kommunikationsmedien die Öffnung gegenüber

anderen erleichtern und so zur Identitätsbildung beitragen kann. Sie analysieren die Funktion des Lernorts für den Erfolg und für die Motivation der Lernenden und gehen der Frage nach, ob die Motivation einen Einfluss auf die Identität der Lernenden hat. Im Mittelpunkt der Analyse steht der Einfluss konkreter und elektronisch-digitaler Orte auf die Bereitschaft und Motivation zu sprechen und zu kommunizieren.

Im abschließenden Beitrag stellen **Glenn Levine und Bridget Swanson** das Konzept des menschlichen Mitgefühls (*compassion*) vor und diskutieren es als einen zentralen Bestandteil von *Translanguaging*, das insbesondere in ethnisch stark heterogenen wie auch emotional-affektiv belasteten Unterrichtskontexten eine wichtige Rolle als Grundlage sprachlichen und pädagogischen Handelns spielen kann. Gestützt auf empirisches Material aus deutschen Willkommensklassen gehen Levine und Swanson davon aus, dass menschliches Mitgefühl als handlungsleitendes pädagogisches Prinzip entscheidend zum psychischen wie auch sozialen Wohlergehen von neu ankommenden Lernenden beitragen kann, indem es die Seite der migrierten Lernenden ebenso adressiert wie die Seite der aufnehmenden Gesellschaft. In ethnografischen Unterrichtsstudien aus zwei Willkommensklassen in Berlin zeigen die Autor*innen exemplarisch auf, wie Unterrichtsgeschehen von *compassion* getragen sein kann. Sie schließen ihren Beitrag mit Vorschlägen für eine an menschlichem Mitgefühl ausgerichtete schulpädagogische Haltung und eine entsprechende Unterrichtspraxis.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C. (ed) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim et al.: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55)
- Cölfen, H., & Januschek, F. (eds) (2016). *Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- García, O., Kleifgen, J.A., & Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. *Equity matters: Research review*, 1. New York: A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.
- Garcia, O., & Kleyn, T. (eds) (2016). *Translanguaging with multilingual students – Learning from Classroom moments*. New York: Routledge.
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (eds). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mazak, C.M., & Carroll, K.S. (eds) (2017). *Translanguaging in Higher Education – Beyond Monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matter.
- Paulsrud, B.-A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (eds.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 2

Editorial

El segundo volumen de Langscape, una revista científica con comité de lectura, disponible en acceso libre, será dedicado un tema de interés para padres, investigadores, educadores y responsables políticos.

Flujos migratorios e identidad en las sociedades europeas. Consecuencias sobre los enfoques multi y plurilingües en los sistemas educativos

Los flujos migratorios recientes que ha conocido Europa han remodelado el espacio lingüístico de la sociedad contemporánea y, como consecuencia, los sistemas educativos. Este volumen se interesará al impacto sobre la educación (tanto desde el punto de vista de los aprendientes como desde otro más global, que incluya las políticas lingüísticas y las prácticas educativas).

En 2015, los europeos han conocido un éxodo masivo, con la llegada de ciudadanos sirios que han cruzado los Balcanes para instalarse mayoritariamente en Alemania. Otras olas de migración han seguido el camino del Mediterráneo, desde países africanos, hacia Italia y España. Cientos de miles de personas han buscado refugio en países europeos, y con ello exportado su cultura de origen, sus identidades y sus lenguas.

Tal situación tendrá necesariamente consecuencias en la manera en que el multi y el plurilingüismo se entienden en Europa, así como en el modo en éstos se materializan en los sistemas educativos, a través de políticas educativas y lingüísticas específicas. Algunas voces se han expresado para señalar la importancia y la urgencia de tratar estas cuestiones con seriedad y rigor, en consonancia con principios de igualdad y de justicia social (Paulsrud et al 2017, Mazak et al 2017, García et al, 2017 etc.). Este tema puede abordarse desde diferentes puntos de vista y mediante enfoques cercanos a la psicología, las ciencias políticas, la lingüística, tal como lo sugieren las publicaciones en las diferentes disciplinas.

Los diez artículos seleccionados abordan una variedad de cuestiones que reflejan la diversidad de puntos de vista sobre el tema.

En un artículo de síntesis, cuya ambición es proponer un estado del arte sobre el problema, **Cédric Brudermann, José Aguilar y Myriam Abouzaïd** exploran la noción de comunidad urbana multilingüe a partir de un corpus de publicaciones científicas multilingües sobre la didáctica de las lenguas y las culturas y las ciencias de la educación publicadas entre 2006 y 2017. El análisis de estos datos permitirá una mejor comprensión del concepto.

Eva-Maria Hennig-Klein se pregunta si sería apropiado distanciarse de los modelos monolingües en un contexto de migración cada vez más intenso, para remplazarlos con otros que permitan a los futuros profesores gestionar la heterogeneidad lingüística y cultural de sus alumnos. Partiendo de enfoques interculturales y plurilingües, que pueden preparar a los alumnos para las diferencias lingüísticas y culturales, se propone intensificar este aspecto de la formación del profesorado, al tiempo que se critican las percepciones dominantes en los contextos de enseñanza basados en normas monolingües y monoculturales.

Para **Lin Xue**, las actitudes de los profesores de lenguas extranjeras hacia las lenguas de los alumnos, ya adquiridas anteriormente, podrían tener un impacto en las representaciones de los alumnos de la lengua de destino y del país de acogida. A través del análisis de las convicciones de dos profesores franceses sobre la presencia del chino y del inglés en los cursos que imparten a los sinófonos, así como de sus prácticas relativas al multilingüismo en las situaciones de enseñanza, se pone de relieve el aspecto no lineal y contextualizado de la acción docente y, a continuación, se proponen itinerarios formativos adaptados al contexto actual de creciente movilidad internacional.

Melanie Buser y Giuseppe Melfi presentan los resultados de un estudio longitudinal en una escuela pública basado en la instrucción de inmersión recíproca en francés y alemán y muestran que el impacto de las biografías lingüísticas es mayor entre los estudiantes francófonos que entre los de habla alemana. Este resultado podría estar relacionado con la diglosia de los suizos de habla alemana y la motivación de los padres para matricular a sus hijos en esta escuela, especialmente en términos de posibilidades de empleo en la edad adulta.

Gilles Forlot y Silvia Lucchini presentan los resultados de una investigación sociolingüística sobre las prácticas y representaciones multilingües de los belgas francófonos de origen inmigrante. Se preguntan cómo perciben los participantes la relación entre el bilingüismo o el plurilingüismo y la integración social o, por el contrario, la marginación social. Las investigaciones muestran que, lejos de rechazar el idioma del país de acogida o el de sus orígenes, los encuestados señalan que las identidades post-migratorias se construyen necesariamente sobre una base plural, pero que también se construyen a condición de que la integración social se experimente de manera positiva.

En el contexto de la educación inclusiva y a partir de un estudio de 50 profesores de Cataluña, Francia y el País Vasco, **Félix Etxeberria** analiza cómo los niños que acaban de llegar a la escuela primaria se adaptan a la lengua y a los ritmos de la escuela, con el fin de garantizar su integración emocional y social. Se destacan las dificultades encontradas, ligadas al dominio de la lengua y al abandono de la lengua patrimonial, pero también los puntos positivos, en relación con la acogida reservada a estos niños, y se extraen algunas lecciones para consolidar las condiciones de esta acogida.

Desde su integración en la Unión Europea, los puntos de vista de los países checos sobre la inmigración han cambiado. Ayer tierra de emigración, los países checos de hoy se han convertido en país de acogida. **Blanka Gruntova** discute la historia moderna de los movimientos migratorios en estos países y su gestión, seguida de la enseñanza de la lengua checa en la diáspora, especialmente en relación con el concepto de bilingüismo y plurilingüismo de los alumnos, y finalmente los conceptos movilizados -o no- en el entorno educativo checo en relación con la integración escolar de los alumnos recién llegados y la educación para el plurilingüismo.

En el contexto europeo del creciente desarrollo de los movimientos migratorios, **Frances Martin y Fatima Pirbkai-Ilich** se centran en su impacto en la integración de los niños migrantes en los distintos sistemas educativos. Si la interculturalidad va en aumento, nada indica que el concepto vaya a tener un mayor impacto en la cohesión social que el multiculturalismo. Proponen revisar el concepto desde un doble punto de vista epistemológico, uno orientado hacia un objeto y el otro hacia una relación. Así, la lógica del objeto tiene sus raíces en el colonialismo y construye la diversidad cultural y lingüística de manera binaria y jerárquica y, finalmente, constituye la base de la exclusión de las diferencias. Una lógica relacional tiene sus raíces en las comunidades del Sur, la diáspora y los pueblos indígenas y construye la diversidad cultural y lingüística de tal manera que permite el diálogo con las diferencias.

Dagmar Abendroth-Timmer y Barbara Thomas muestran cómo el encuentro con estudiantes de español y alemán a través de nuevas herramientas de comunicación electrónica puede facilitar la apertura a los demás y así contribuir a la construcción de su identidad. Analizan la función del lugar del

aprendizaje para el éxito y la motivación de los alumnos y se preguntan si la motivación tiene un efecto sobre la identidad de los alumnos. El análisis se centra en la influencia de los lugares concretos y electrónico-digitales en la disposición y motivación para hablar y comunicarse.

En el artículo final, **Glenn Levine y Bridget Swanson** abogan por que el concepto de compasión sea adoptado como un componente vital en las prácticas de translengua. Basándose en dos estudios de caso en aulas de acogida (Willkommensklassen) para niños y adolescentes refugiados en edad escolar en Alemania, los autores sostienen que en entornos de aprendizaje "muy tensos", las prácticas compasivas de uso del lenguaje pueden contribuir significativamente al aumento del bienestar mental y social de los alumnos, lo cual puede a la vez tener un efecto profundo tanto en los propios migrantes como en la sociedad que los recibe, y ello en un grado similar. En su análisis de datos etnográficos procedentes de dos aulas de acogida en Berlín, Levine y Swanson ejemplifican prácticas comunicativas que pueden considerarse propicias para el translenguar compasivo. Los autores concluyen presentando pautas posibles que orienten la práctica en el aula y la pedagogía hacia la creación de espacios que fomenten prácticas compasivas de uso del lenguaje.

Bibliografía

Allemann-Ghionda, C. (ed) (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim et al.: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55)

Cölfen, H., & Januschek, F. (eds) (2016). *Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

García, O., Kleifgen, J.A., & Falchi, L. (2008). *From English language learners to emergent bilinguals. Equity matters: Research review, 1*. New York: A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.

Garcia, O., & Kleyn, T. (eds) (2016). *Translanguaging with multilingual students – Learning from Classroom moments*. New York: Routledge.

Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (eds). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Mazak, C.M., & Carroll, K.S. (eds) (2017). *Translanguaging in Higher Education – Beyond Monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matter.

Paulsrud, B.-A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (eds.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.

La notion de « communauté plurilingue urbaine » au crible de la littérature du domaine : un état de l'art

Cédric Bruderemann, Sorbonne Université (Paris), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Paris) & Myriam Abouzaïd, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Paris)

Résumé

Cet article a pour objectif de nourrir la réflexion autour de la notion de communauté plurilingue urbaine à la lumière de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. Pour ce faire, un corpus d'articles scientifiques a été constitué et analysé. Dans ce qui suit, nous décrivons d'abord le protocole qui a été appliqué pour créer ledit corpus. Nous proposons ensuite une analyse des données collectées. Une discussion critique autour de la manière dont les résultats mis en lumière permettent de mieux appréhender la notion de communauté plurilingue urbaine est finalement fournie.

Mots-clés : Communauté plurilingue urbaine ; état de l'art ; lexicométrie ; méthode quantitative ; politiques linguistiques ; sociolinguistique

Resumen

Se propone una reflexión en torno a la noción de comunidad plurilingüe urbana a la luz de trabajos científicos multilingües, en didáctica de las lenguas y culturas / ciencias de la educación, publicados entre 2006 y 2017. Para ello, se recopiló y analizó un corpus de artículos científicos. En primer lugar se presenta una descripción del protocolo adoptado para la constitución del corpus. Se propone después un análisis de los datos recogidos. Finalmente, se proporciona una discusión crítica de los resultados para comprender mejor la noción de comunidad plurilingüe urbana.

Palabras clave: Comunidad plurilingüe urbana; lexicometría; método cuantitativo; política lingüística; recensión bibliográfica; sociolingüística

1. Introduction

Cet article a pour objectif de nourrir la réflexion autour de la notion de « communauté plurilingue urbaine » (dorénavant « CPU ») à la lumière de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. Pour ce faire, un corpus d'articles scientifiques a été constitué et analysé. Dans ce qui suit, nous décrivons d'abord le protocole qui a été appliqué pour créer ledit corpus. Nous proposons ensuite une analyse des données collectées. Une discussion critique autour de la manière dont les résultats mis en lumière permettent de mieux appréhender la notion de CPU est finalement fournie.

2. Présentation du corpus : choix méthodologiques et critères de constitution

Afin de constituer un corpus multilingue à même d'interroger la notion de CPU sous différents angles, traditions académiques et points de référence, nous avons tout d'abord sélectionné une base de données (ProQuest (anglais)) et deux portails de veille scientifique (Isidore (français) et Dialnet (espagnol)) faisant partie de notre répertoire linguistique commun. En vue d'extraire de ces sources de données des références en lien avec notre objet d'étude, nous les avons ensuite fouillées, au moyen de deux expressions que nous avons collectivement choisies et qui nous semblaient (arbitrairement) constituer des expressions cohérentes – même si imparfaites – pour paraphraser notre objet d'étude. Ces deux expressions – à savoir « sociolinguistique urbaine » et « communauté plurilingue » – ont également été traduites dans les deux autres langues cibles retenues dans cette étude¹, en prévision de notre fouille lexicale. La principale faiblesse d'une telle approche est qu'en utilisant des (pseudo) synonymes en lieu et place de la notion elle-même pour interroger les sources documentaires, il est raisonnable de convenir que certaines nuances spécifiques et propres à la notion seront occultées dans les analyses. En dépit de cette limite, la recherche exploratoire conduite au sein des bases de données retenues a abouti à 509 correspondances. Afin de mieux cibler notre objet d'étude, nous avons décidé de ne conserver dans ce premier tri que les articles publiés dans des revues scientifiques², dont les métadonnées incluaient par ailleurs au moins un résumé en anglais. A l'issue de ce deuxième tri, 338 références furent écartées. Concernant les 171 articles restants, en prévision de l'analyse du corpus, dans un nombre limité de cas (n = 5), nous avons traduit en anglais les mots-clés fournis en français ou en espagnol par les auteurs eux-mêmes et avons ponctuellement pris la liberté d'arrêter (n = 13) des listes de mots-clés en anglais – quand ces derniers faisaient défaut – en sélectionnant des éléments qui nous semblaient essentiels dans les résumés fournis en anglais. Ce troisième tri nous a conduits à laisser de côté 46 références supplémentaires et à rassembler, en définitive, un corpus de 125 références, que nous avons ensuite compilées dans une collection Zotero³. Parallèlement à cela, nous avons créé un document collaboratif en ligne afin d'y faire figurer des catégories d'informations potentiellement exploitables à des fins d'analyse de corpus. Vingt catégories furent collectivement définies. A partir des résumés des 125 références retenues, nous avons ainsi pu extraire, pour chaque entrée du corpus, des informations textuelles en lien avec ces catégories. Sur les 20 catégories initialement créées, sept ensembles de données furent finalement retenus dans cette étude (c'est-à-dire « année », « langue de publication », « titre de la revue », « État / pays », « langue.s étudiée.s », « mots-clés » et « abstract »), les autres n'ayant finalement pas débouché par la suite sur des éclaircissements pertinents pour nos analyses. Le corpus ainsi pré-traité a, dans un second temps, fait l'objet de plusieurs fouilles, que nous présentons dans ce qui suit.

¹ « Urban sociolinguistics » et « multilingual community », pour l'anglais, et « sociolingüística urbana » et « comunidad plurilingüe » pour l'espagnol.

² Et ayant de surcroît fait l'objet d'un processus d'évaluation en double aveugle par des pairs.

³ Accessible à l'adresse électronique suivante : <https://tinyurl.com/yy7fenz3> (dernière consultation le 11 mars 2019).

3. Analyse des métadonnées

Pour caractériser la notion de CPU, nous avons tout d'abord cherché à générer des métadonnées autour de notre corpus. Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses conduites à l'aide d'un tableur (3.1 à 3.3) et de Voyant Tools, un outil d'analyse textuel en ligne (3.4 à 3.5).

3.1 Années de publication

Le corpus comprend des études publiées entre 2006 et 2017. Aussi arbitraire que le choix de cette période puisse paraître, notre objectif a été tant de fournir un suivi des dernières études en date portant sur la notion de CPU que de nous rapprocher de la période ayant fait suite à la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant « CECRL », Conseil de l'Europe, 2001)⁴. Nous considérons en effet le CECRL comme un jalon important de la politique linguistique européenne, à tel point que nous croyons que sa publication a eu un impact sur la façon dont la politique linguistique est envisagée en Europe et ailleurs (Ishikawa, 2014), et cela malgré les réserves que certains auteurs lui opposent (Wisniewski, 2017) et auxquelles nous adhérons⁵. La figure 1 ci-dessous montre que le nombre de travaux portant sur la notion de CPU atteint un maximum autour de l'année 2014. Un certain intérêt pour la notion semble également être observé sur la période 2011-2015, si l'on en juge d'après le nombre d'articles publiés qui lui sont consacrés au cours de cette période et qui atteignent une valeur moyenne de 17,4 publications par an.

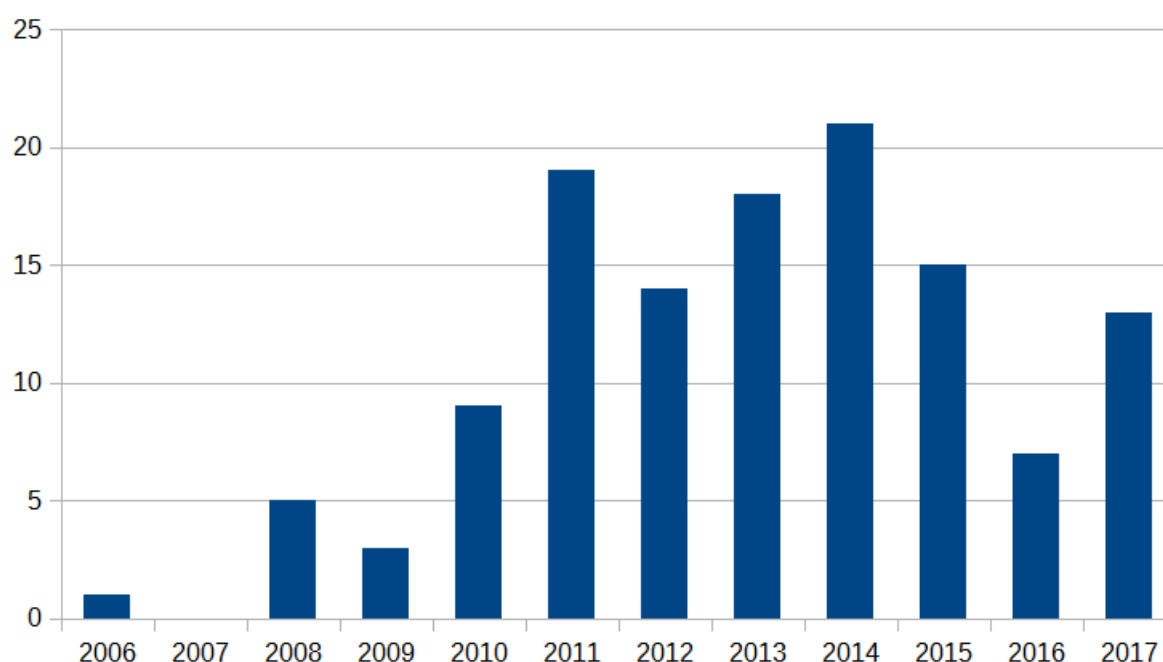


Figure 1 : Distribution des références du corpus portant sur la notion de CPU entre 2006 et 2017, par année de publication

⁴ Un « volume complémentaire » au CECRL est paru tout récemment (Conseil de l'Europe, 2018), dont l'impact doit encore être déterminé par la communauté à laquelle il est destiné.

⁵ Le « volume complémentaire » du CECRL a aussi connu un accueil critique, comme en témoignent, en France, des associations de didacticiens qui ont co-signé une tribune à son encontre (cf. <http://tinyurl.com/y5ve5vrw>, dernière consultation le 13 mars 2019), ainsi qu'une lettre ouverte (cf. <http://tinyurl.com/y23xe5dc>, dernière consultation le 13 mars 2019).

3.2 Langues de publication

L'histogramme ci-dessous illustre la façon dont les trois langues dans lesquelles les 125 références du corpus ont été écrites se répartissent, en termes quantitatifs.

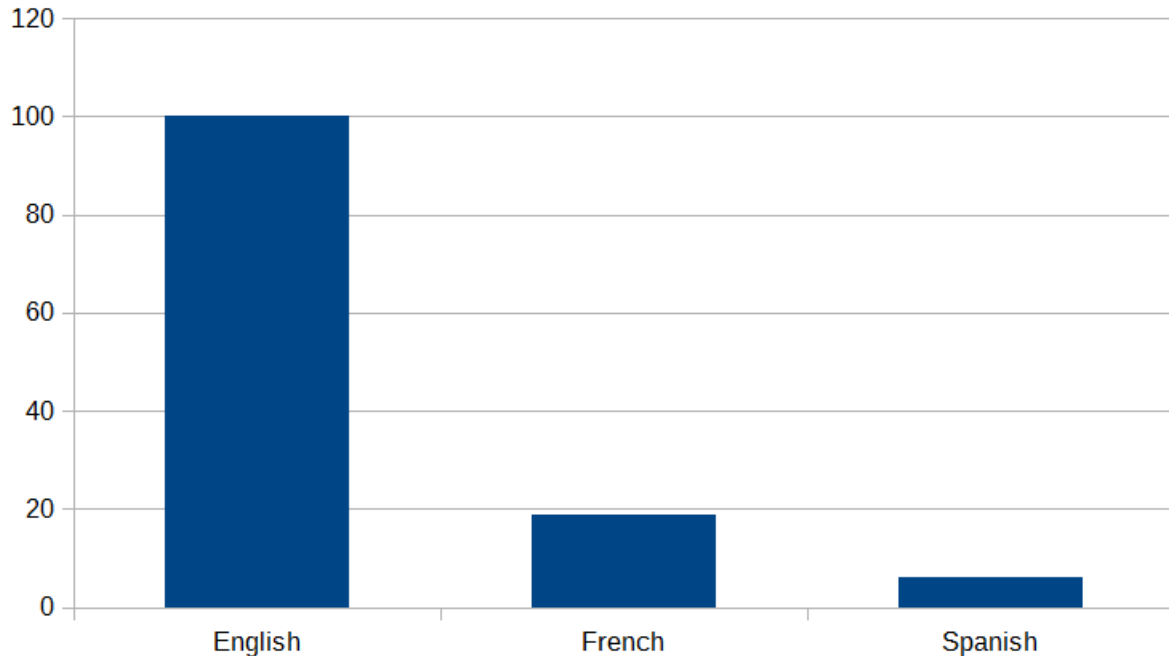


Figure 2 : Langues de publication des articles du corpus (n = 125)

Sans équivoque, l'anglais apparaît comme la langue principale de publication dans le corpus considéré, avec 100 entrées sur 125 (soit 80% des références considérées). La répartition inégale entre les langues d'écriture sollicitées dans le corpus peut être lue comme une conséquence du fait que l'anglais se positionne aujourd'hui comme une *lingua franca* par défaut dans la plupart des domaines académiques (Bitetti & Ferreras, 2016). Cependant, il se peut également que cette distribution résulte de nos habitudes de lecture, qui découlent d'ailleurs certainement – au moins pour partie – de la première conséquence susmentionnée.

3.3 Titres de publications

La figure 3 ci-dessous témoigne de la diversité des revues de notre corpus (n = 50) dans lesquelles la notion de CPU a été abordée au cours de la période considérée ; elle rend également compte de la façon dont les 125 références du corpus ont été distribuées au sein de ces supports de publication.

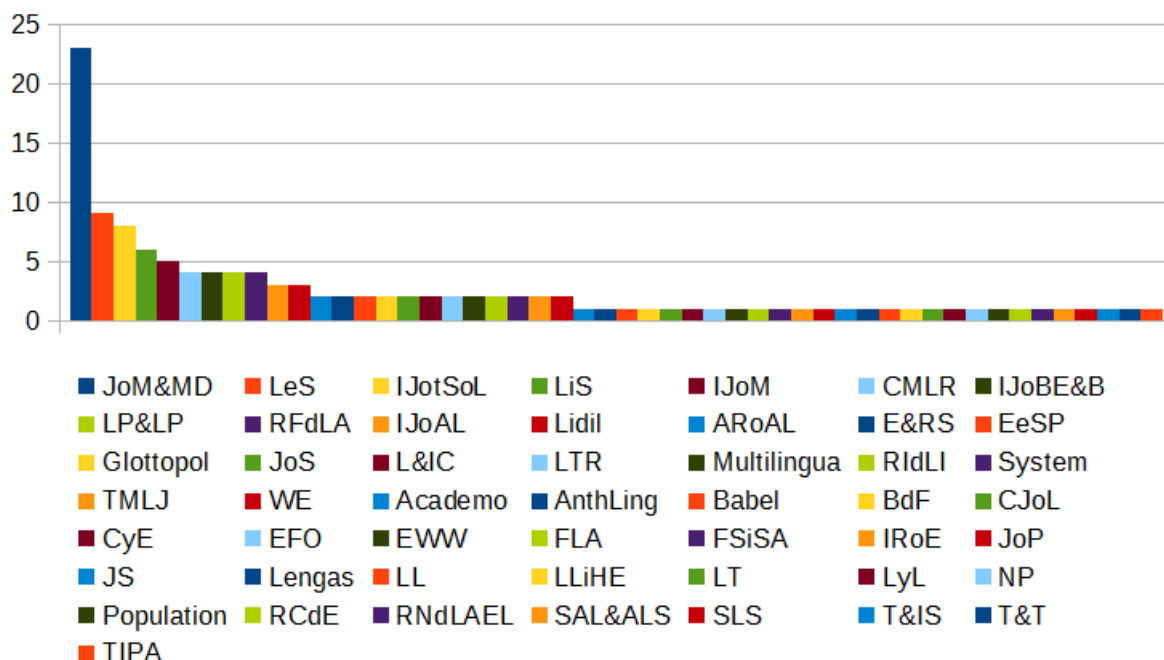


Figure 3 : Distribution des entrées du corpus au sein des supports de publication identifiés

Le *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (« JoM&MD ») contient le plus grand nombre de références (n = 23) en lien avec la notion de CPU au cours de la période considérée. A l'inverse, 26 des 50 revues (soit 52 %) ne comprennent qu'une référence en lien avec cette notion et 23 d'entre elles comptent entre deux et quatre références s'y intéressant. Enfin, quatre revues – dont les titres semblent être thématiquement liés à notre objet d'étude (le *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, par exemple) – comptabilisent respectivement neuf (*Langage et Société*, « LeS »), huit (*International Journal of the Sociology of Language*, « IJotSoL »), six (*Language in Society*, « LiS ») et cinq (*International Journal of Multilingualism*, « IJoM ») références portant sur la notion de CPU.

3.4 Provenance géographique

Le planisphère ci-dessous détaille la distribution des régions géographiques qui ont été identifiées comme des contextes dans lesquels – parmi les 125 études du corpus – un travail de terrain en lien avec le concept de CPU a été mené.

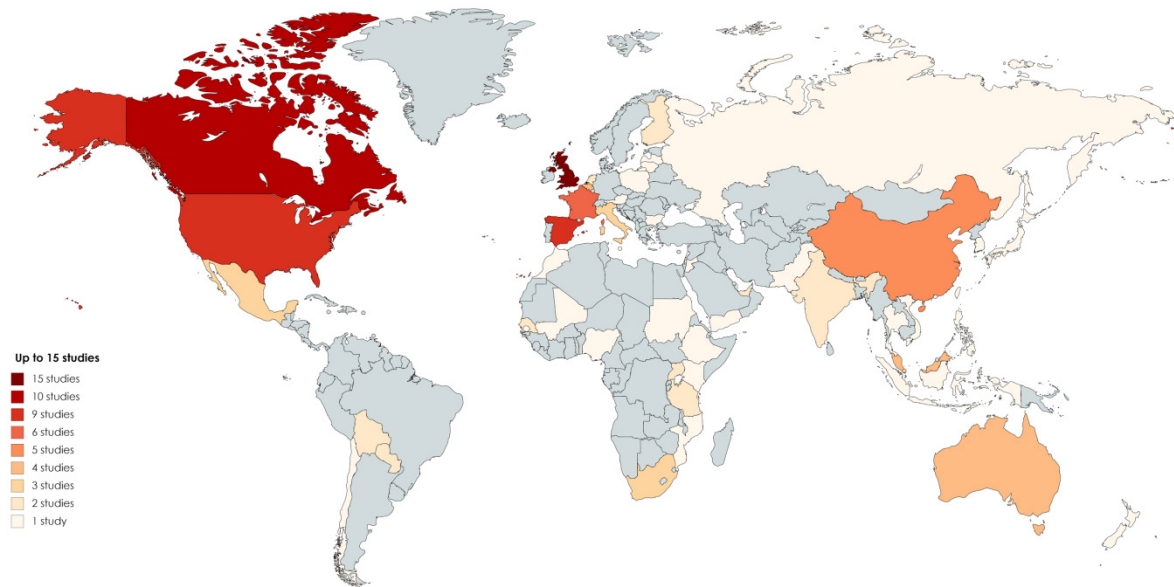


Figure 4 : Identification géographique des terrains au sein desquels des études en lien avec le concept de CPU ont été conduites (n = 125)

Dans ce travail exploratoire de géolocalisation, à l'exception de l'Antarctique, tous les continents sont représentés dans le corpus. En outre, trois grands pôles géographiques se dégagent de cette enquête, puisque cinq références au moins s'intéressent à chacune de ces zones dans le corpus : a) l'Amérique centrale et l'Amérique du Nord ; b) l'Europe occidentale ; c) l'Asie de l'Est. Le Moyen-Orient, l'Amérique du Sud et l'Afrique semblent quant à eux être plus inégalement, voire à peine, étudiés, si l'on en juge d'après le nombre de travaux qui, dans le corpus, s'intéressent à ces zones géographiques.

3.5 Langues étudiées

La figure 5 détaille les langues identifiées comme ayant fait l'objet de recherches dans notre corpus et dont les valeurs sont supérieures ou égales à deux occurrences⁶.

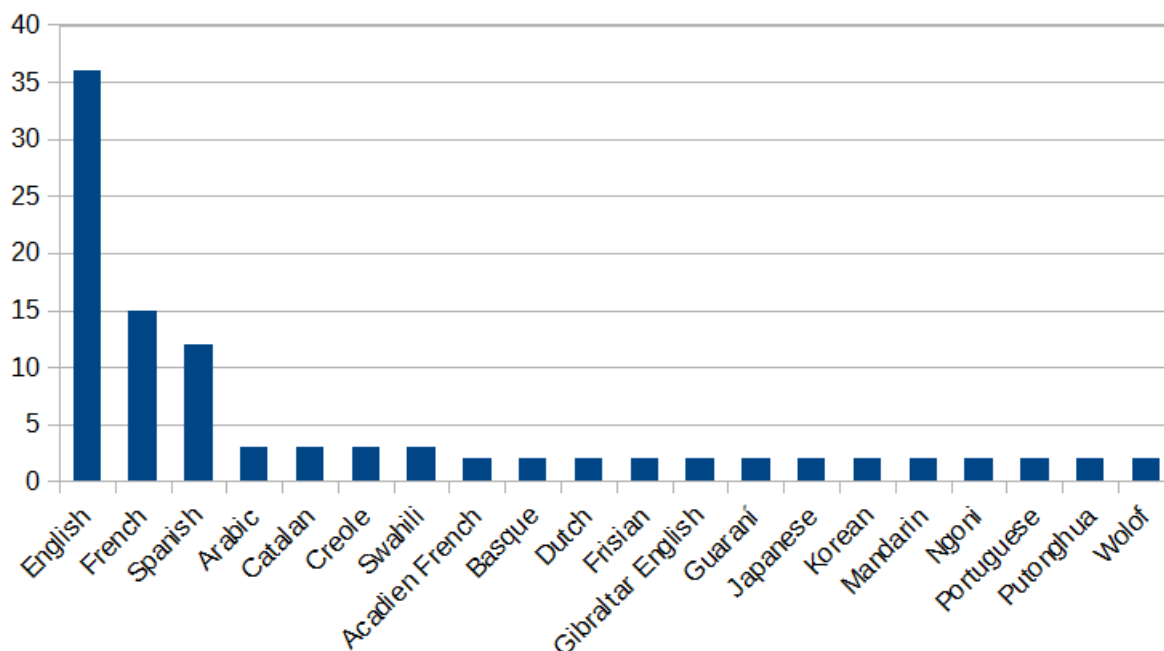


Figure 5 : Langues étudiées dans au moins deux études au sein du corpus

L'anglais, le français et l'espagnol sont les trois langues qui comptent le plus grand nombre d'occurrences ($n = 63$). Il y a plus d'articles rédigés en anglais ($n = 100$) que d'études traitant de la langue anglaise ($n = 36$), *stricto sensu*. La figure 5 ci-dessus révèle également l'émergence d'un ensemble de langues, que nous désignerons par la suite comme « langues minoritaires » (comme le « guarani », qui est parlé au Paraguay, par exemple). Une deuxième série de langues – correspondant aux « langues régionales » telles que le basque, le catalan ou le frison – se dégage. Deux aspects dignes d'intérêt semblent transparaître ici. D'une part, certains auteurs utilisent les expressions « local languages » [*langues locales*] (Conteh, 2012 ; Farr, 2011 ; Neumann et al., 2013 ; Nyst, 2015 ; Tembe et Norton, 2008 ; Toffoli, 2015) ou « small languages » [*petites langues*] (Gorter & Cenoz, 2011 ; Hancock, 2014 ; Loakes et al., 2013 ; Toffoli, 2015) pour s'y référer. D'autre part, en dehors de la zone Europe, une plus grande diversité d'expressions semble être utilisée pour désigner une réalité sociolinguistique similaire : « *aboriginal language* » [*langue aborigène*] et « *heritage languages* » [*langue d'origine*] pour évoquer les langues kanakanavu et saaroa à Taïwan (Liu, Chang, Li & Lin, 2015), « *minority languages* » [*langues minoritaires*] pour le contexte chinois (Gao & Park, 2012), « *vernacular languages* » [*langues vernaculaires*] pour faire référence aux langues des Îles Salomon (Jourdan & Angeli, 2014) et « *home languages* » [*langues nationales*] pour faire allusion aux onze langues officielles parlées en Afrique du Sud (Heugh, 2013).

L'utilisation de ces différents termes suggère, en ce qui concerne les auteurs, des (ou une absence de) positionnements idéologiques spécifiques. Certains termes ne semblent par ailleurs pas posséder de portée transnationale. « *Indigenous* » [*indigène*], par exemple, est utilisé dans les contextes

⁶ Cf. <http://tinyurl.com/y2aoss32> pour la liste complète des langues étudiées (dernière consultation le 11 mars 2019).

anglophone et hispanophone, en particulier dans des études ayant trait au continent américain. Tel est le terme notamment retenu par Esteban-Guitart *et al.* (2015) concernant le Chiapas (Mexique) ou Campbell & Grondona (2010), pour les recherches qu'ils ont menées en Bolivie.

Un autre aspect lié aux langues dites « minoritaires » [*minority languages*] concerne les créoles et les pidgins : Jourdan et Angeli (2014) rendent ainsi compte d'un pidgin utilisé comme *lingua franca* aux îles Salomon, tandis que d'autres auteurs s'intéressent au(x) rôle(s) joué(s) par les langues créoles dans des contextes éducatifs tels que la ville de Chicago (Farr, 2011), l'île Maurice (Auleear Owodally & Unjore, 2013) ou Saint-Martin (Candau, 2015). Enfin, en ce qui concerne les langues « minoritaires » [*minority languages*], certains auteurs abordent des questions de recherche telles que l'écologie des langues, les langues en danger et la vitalité des langues. C'est le cas, par exemple, de Jones (2008), qui étudie le *Jersey Norman French* [normand de Jersey] ou encore de Loakes et al. (2013), qui se concentrent sur le Walmajarri, une langue austronésienne en voie de disparition.

Explorer la manière dont les variétés linguistiques sont classées conduit à un troisième ensemble de langues – qui rappelle la catégorie « pluricentrique » de Clyne (1992) – car le corpus comprend des questions de recherche qui s'inscrivent dans un paradigme de variation linguistique en vertu duquel des normes locales peuvent être approchées (cf. Bavoux et al., 2008). De telles études portant sur l'émergence de nouvelles normes endogènes ont, par exemple, été menées par Neumann-Holzschuh (2009), qui étudie le français acadien et louisianais, Weston (2011), qui se concentre sur l'anglais de Gibraltar ou Loakes et al. (2013), qui proposent des apports académiques en lien avec la norme dite « standard » d'anglais australien.

Enfin, sur les 125 références que compte le corpus, 36 se concentrent expressément sur l'enseignement-apprentissage des langues dans le primaire, le secondaire ou le supérieur. Ces références s'articulent autour de quatre thèmes principaux, présentés par ordre alphabétique dans le tableau 1 : a) attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X⁷ (12 références) ; b) mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard (16 références) ; c) attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues (3 références) ; d) attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles (5 références). Ces thèmes ne sont ni exclusifs, ni propres à chacune des 36 références identifiées comme traitant spécifiquement de questions d'éducation. Ils semblent plutôt s'imbriquer et se compléter, donnant lieu à une caractérisation complexe des divers phénomènes que le plurilinguisme – compris comme une pratique humaine – peut mettre en jeu dans différentes situations sociales, qu'elles soient ou non institutionnelles. Le tableau 1 ci-dessous détaille les contextes dans lesquels ces 36 études ont été menées, ainsi que les thèmes que nous avons identifiés comme principaux dans chacune de ces études.

⁷ Nous partageons le point de vue de Dewaele (2017), selon lequel l'utilisation des abréviations 'X' ou 'LX' constituerait un moyen graphique pour gommer ou effacer toute référence éventuelle à des relations de pouvoir entretenues au plan idéologique entre les langues faisant partie du répertoire langagier d'un locuteur donné.

Référence	Contexte	Problématique
Adelin, 2013	Evaluation symétrique des compétences linguistiques en classe de maternelle, dans le contexte plurilingue de la Réunion	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Afful, 2010	Construction par des étudiants universitaires ghanéens de leur identité de genre, au travers de leurs pratiques langagières	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Armand, Lory & Rousseau, 2013	Ateliers théâtraux plurilingues d'expression créative pour des migrants faiblement scolarisés, au sein de deux classes d'accueil de Montréal (Canada)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Auleear Owodally & Unjore, 2013	Idéologies d'usage et d'alphabétisation de musulmans mauritiens à propos du kreol écrit	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Burkhauser, Steele, Li, Slater, Bacon & Miller, 2016	Evaluation des compétences linguistiques, dans le cadre d'un programme d'immersion bilingue mis en œuvre dans des écoles publiques de la région de Portland (Oregon, États-Unis)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Buttaro, 2014	De l'inefficacité d'une approche monolingue centrée sur l'anglais en matière d'éducation pour des apprenants hispanophones dans les états américain de l'Arizona, de la Californie, du Colorado, du Nouveau-Mexique et du Texas	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Canagarajah & Ashraf, 2013	Mise en œuvre de politiques éducatives plurilingues en Inde et au Pakistan	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Chevalier, 2017	Revitalisation d'un programme d'éducation aux langues sakha (Yakut) en République de Sakha (Yakoutie, Fédération de Russie)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard

Référence	Contexte	Problématique
Conteh, 2012	A propos d'élèves plurilingues du primaire et de leurs familles dans une ville post-industrielle d'Angleterre	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
De Angelis, 2012	Effets de la communication en L1/L2 dans l'environnement immédiat sur les processus d'acquisition des L1/L2 dans le contexte plurilingue du Tyrol du Sud (Italie)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Durán-Martínez et al., 2016	Perceptions d'enseignants débutants et experts quant à quatre dimensions clés de l'approche EMILE dans plusieurs écoles primaires et secondaires d'Espagne	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Early & Norton, 2014	Favoriser le développement d'une compétence d'alphabétisation plurilingue dans une école secondaire rurale ougandaise	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gao & Park, 2012	Attitude de parents sino-coréens envers les langues putonghua et coréenne en Chine	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
García & Sylvan, 2011	Favoriser le développement de compétences plurilingues d'élèves migrants primo-arrivants par la gestion de l'hétérogénéité, la collaboration, l'apprentissage centré sur l'apprenant, l'approche EMILE et la responsabilisation dans des écoles secondaires américaines	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard

Référence	Contexte	Problématique
Garrett & Gallego Balsà, 2014	Etudiants nationaux et internationaux dans les universités de Lleida (Catalogne, Espagne) et de Cardiff (Pays de Galles, Royaume-Uni)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Gorter & Cenoz, 2011	Élaboration de politiques linguistico-éducatives au Pays basque espagnol et en Frise (Pays-Bas)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gorter, 2015	Interactions plurilingues au Pays basque (Espagne) et en Frise (Pays-Bas)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gu & Benson, 2015	Comment les identités des enseignants sont construites de manière discursive et sous l'influence d'une structure sociale dans un programme de formation d'enseignants (Hong Kong et Chine)	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Hancock, 2014	La politique linguistique éducative comme levier pour la promotion des diverses langues écossaises	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Heugh, 2013	Politiques d'éducation plurilingue en Afrique du Sud	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Heugh, 2014	De la défaillance du plurilinguisme et de l'enseignement plurilingue en Australie pour les locuteurs de langues autochtones	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Izquierdo, García Martínez, Garza Pulido & Aquino Zúñiga, 2016	Utilisation de l'anglais et de l'espagnol par des enseignants du secondaire au Mexique	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles

Référence	Contexte	Problématique
Litzenberg, 2016	Attitudes de futurs enseignants d'anglais aux États-Unis vis-à-vis de l'utilisation d'une norme d'anglais native / non-native au cours d'interactions	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
López-Gopar, Núñez-Méndez, Sughrua & Clemente, 2013	La pratique du trans-apprentissage linguistique comme norme scolaire, Oaxaca (Mexique)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Madariaga, Huguet & Janés, 2016	Attitudes d'étudiants migrants (avec une grande diversité linguistique) à l'égard du catalan (Catalogne, Espagne)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Marshall & Laghazaoui, 2012	Pratiques orales et écrites mises en œuvre par un groupe d'étudiants diplômés au cours d'un programme d'immersion linguistique en langue française organisé par une université anglophone de Vancouver (Canada)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Milans, 2010	La construction sociale et institutionnelle de la culture à l'école à Madrid (Espagne) et Zhejiang (Chine)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Ngcobo, 2014	Identité linguistique et enseignement bi- / plurilingue en Afrique du Sud	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Nguyen & Hamid, 2016	Analyse qualitative des attitudes linguistiques, de l'identité et de l'utilisation de la L1 par des étudiants issus de minorités ethniques au Vietnam	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Oriyama, 2012	Alphabétisation d'écoliers issus de l'immigration japonaise à Sydney (Australie)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X

Référence	Contexte	Problématique
Prasad, 2012	Les politiques linguistiques et pluriculturelles au Canada comme cadres politiques limitant les droits linguistiques et la scolarisation des enfants immigrants allophones	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Pulinx & Avermaet, 2014	Interactions entre idéologies linguistiques, politiques éducatives et croyances des enseignants vis-à-vis du monolinguisme en Flandre (Belgique)	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Riches & Curdt-Christiansen, 2010	Exploration des aspirations des parents, de leurs attentes, de leur soutien et de leur implication dans l'éducation de leurs enfants, dans deux communautés linguistiques et ethniques différentes de Montréal (Canada)	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
Tembe & Norton, 2008	Réponses communautaires à la politique d'enseignement des langues dans les écoles primaires des communautés rurales et urbaines de l'est de l'Ouganda	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Toffoli, 2015	Profils, attitudes et préférences d'étudiants plurilingues en matière d'apprentissage des langues, Université de Strasbourg	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Wei, 2011	Pratiques plurilingues et multimodales d'enfants chinois d'origine britannique fréquentant diverses écoles complémentaires dans trois villes anglaises	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X

Tableau 1 : Informations thématiques relatives aux 36 études du corpus présentant des problématiques liées à la sphère éducative

4. Analyses lexicométriques

4.1 Analyse des mots-clés

Afin d'identifier les entrées les plus fréquentes du corpus, un sous-corpus de mots-clés (désormais « CM ») a été construit. Pour ce faire, les mots-clés des articles retenus ont été compilés dans un seul et même document, puis classés par ordre alphabétique. Pour tenir compte des collocations éventuelles (*language contact* [contact des langues], par exemple), les espaces entre les mots ont été supprimés, de façon à transformer les entrées les plus récurrentes en *tokens* et nous assurer de la validité de l'analyse lexicale poursuivie⁸. Enfin, une analyse lexicométrique de CM a été réalisée au moyen du logiciel KWIC. Cette analyse a mis en évidence que le CM comprenait 736 *tokens* et 561 types⁹. A cet égard, les dix *tokens* les plus récurrents dans CM sont présentés dans la Figure 6 ci-dessous¹⁰. 653 / 509

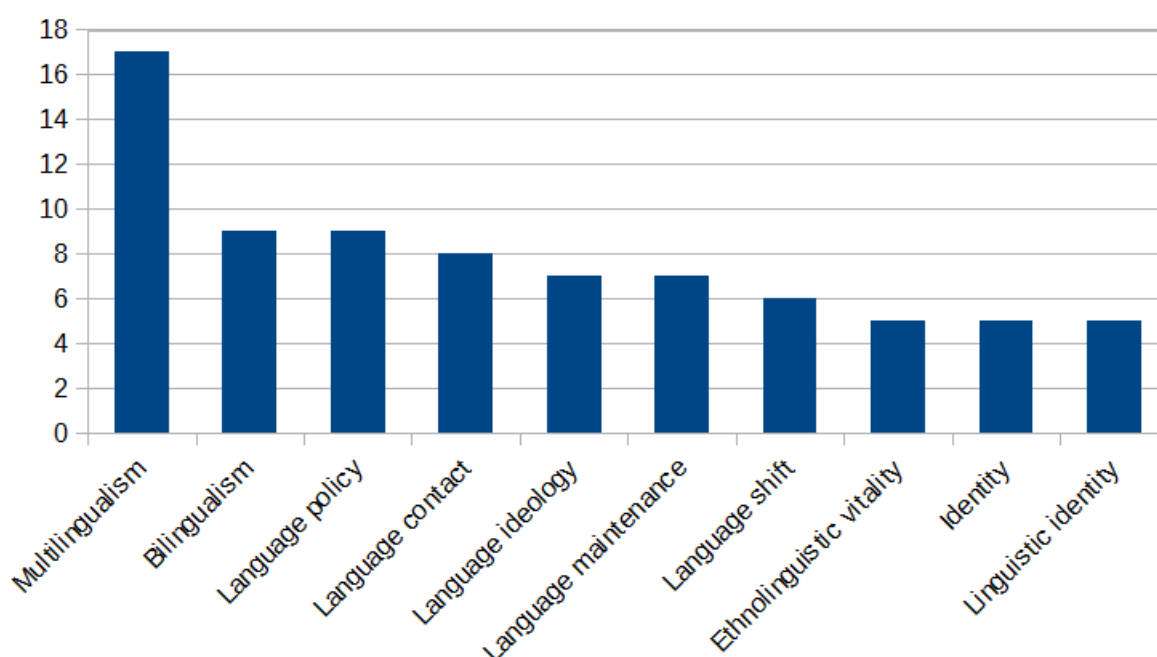


Figure 6 : Présentation des dix *tokens* les plus récurrents dans CM

4.2 Résultats

L'objectif principal de la fouille lexicométrique présentée ici est de caractériser le concept de CPU à la lumière du sens des mots-clés les plus récurrents dans CM. A cet égard, ces derniers semblent indiquer que le concept de CPU fait référence à la « vitalité ethnolinguistique » (item n° 8, figure 6) des pratiques

⁸ Lors de nos analyses, nous avons gardé la distinction entre le singulier et le pluriel, qui comptent pour deux entrées différentes, comme par exemple *Language attitude* et *Language attitudes* ou *Cultural identities* et *Cultural identity*.

⁹ L'intitulé 'token' renvoie au nombre total d'entités lexicales présentes dans un texte/corpus, indépendamment du nombre de fois où elles sont répétées ; le 'type' fait quant à lui référence au nombre d'entités lexicales distinctes au sein d'un texte/corpus donné.

¹⁰ La liste complète des mots-clés est accessible en ligne, à l'URL <https://tinyurl.com/y3azcu35> (dernière consultation le 11 mars 2019).

langagières à l'œuvre dans les milieux urbains d'aujourd'hui, qui tendent à être de plus en plus pluriculturels et plurilingues. En effet, le CM met en évidence que le champ de la « sociolinguistique urbaine » se caractérise par les spécificités suivantes :

1. En fonction des contextes urbains, une distinction quantitative semble devoir être opérée entre les pratiques langagières qui relèvent du « plurilinguisme » (item n° 1, figure 6) et celles qui s'apparentent au « bilinguisme » (item n° 2, figure 6). Les « langues en contact » (item n° 4, figure 6) en milieu urbain – qui peuvent exiger de faire appel à des répertoires linguistiques comptant deux langues ou plus – sont en effet des variables contextuelles qui, à leur tour, sont susceptibles de (i) façonner l' « identité langagière » (item n° 10, figure 6) des uns et des autres et (ii) d'influencer les pratiques langagières des citoyens (en témoignent par exemple les entrées « *language maintenance* » [*maintien de la pratique d'une langue*] et « *language shift* » [*changement de langue*], items n° 6 et 7, figure 6).
2. Parallèlement à ces préoccupations culturelles et identitaires (item n° 9, figure 6), la notion de CPU semble également comporter une forte dimension politique, se caractérisant par les efforts (« politique linguistique », item n° 3, figure 6) déployés par les gouvernements pour réguler les pratiques langagières ayant cours au sein de leurs territoires. Pour ce faire, les gouvernements semblent faire appel à des idéologies linguistiques (item n° 5, figure 6) et s'appuyer sur certains lieux institutionnels spécifiques.
3. La sphère éducative en particulier semble constituer un levier privilégié sur lequel les gouvernements s'appuient pour mettre en œuvre/asseoir leurs idéologies/politiques linguistiques : bien que ne figurant pas parmi les entrées les plus courantes dans CM, le champ sémantique en lien avec le secteur de l'éducation apparaît comme très présent dans le corpus (cf. tableau 1, par exemple), qui comprend des entrées comme « *bilingual education* » [*éducation bilingue*], « *multilingual education* » [*éducation plurilingue*], « *language education policy* » [*politique linguistico-éducative*], « *mother tongue education* » [*éducation en langue maternelle*], « *trilingual education* » [*éducation trilingue*], « *multilingual educational policies* » [*politiques éducatives plurilingues*] or « *teacher education* » [*formation des enseignants*]. Ce lien fort entre la notion de CPU, sphère éducative et politiques linguistiques suggère que les contextes sociolinguistiques sont nombreux, qu'il n'y a pas qu'un seul moyen de mettre en œuvre un programme d'éducation et, qu'en définitive, la dynamique des variations linguistiques à l'œuvre dans les milieux urbains d'aujourd'hui nécessite la mise en place de politiques linguistiques éducatives au cas par cas, afin de respecter et de s'adapter aux caractéristiques culturelles et linguistiques des contextes en question, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues.

4.3 Analyse des résumés

Dans un second temps, les résumés du corpus furent compilés dans un deuxième sous-corpus, appelé « corpus des résumés » (CR)¹¹. Le CR comprend 21688 tokens et 3935 types. Lors de notre analyse statistique, les espaces entre les mots furent conservés. Après avoir supprimé les mots vides (*stopwords*), les entrées les plus significatives – c'est-à-dire apparaissant au moins vingt fois ou plus dans CR – étaient les suivantes :

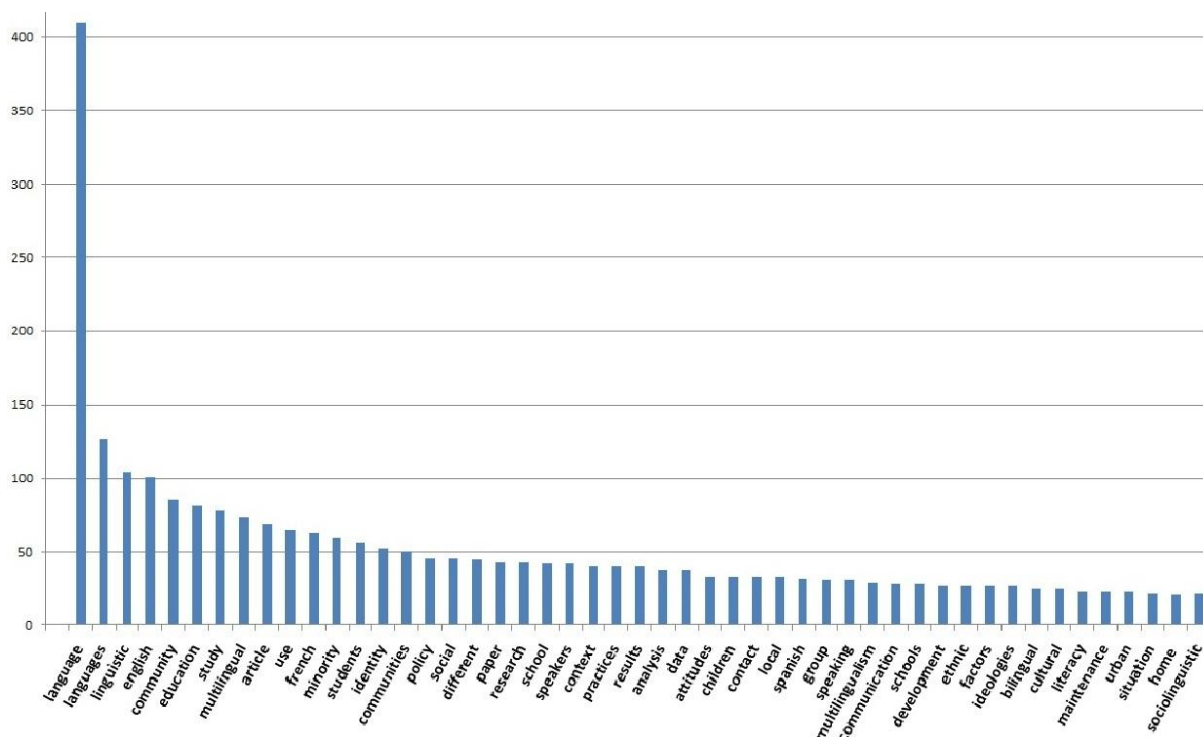


Figure 7 : Entrées les plus fréquentes dans le sous-corpus CR

4.4 Résultats

Des entrées les plus fréquentes présentes dans CR (n = 49), certaines se sont révélées inappropriées pour éclairer le concept de CPU, notamment :

1. Celles liées à la sphère de l'écriture académique, ce qui est cohérent avec la nature du corpus étudié : *study* (78), *article* (69), *paper* (43), *research* (43), *analysis* (37), *data* (37) et *results* (40).
2. Celles liées aux thématiques des résumés analysés : *language* (409), *languages* (126) et *linguistic* (104).

Les autres entrées ont mis en évidence une distinction entre les sphères privée (*identity* (52), *group* (31), *ethnic* (27)) et publique (*policy* (46), *education* (82), *ideologies* (27)), en matière de pratique langagière :

1. La notion de « vivre ensemble », en d'autres termes une/des communauté.s (86/51) avec des pratiques langagières (40) spécifiques (40) dans des contextes (39) locaux (33), dans lesquels une langue prédomine (English (101) ; French (63) ; Spanish (32)) et se trouve en contact (33)

¹¹ Accessible à l'URL suivante : <http://tinyurl.com/y2aoss32> (dernière consultation le 11 mars 2019).

avec d'autres langues. Des appréciations quantitatives permettent de mieux apprécier cette dichotomie : d'après CR, le plurilinguisme (29) urbain (23) peut renvoyer aux contextes bilingues (25) comme plurilingues (73) mais, si nous nous référons au nombre d'entrées présentes dans CR, les environnements urbains ont tendance à être davantage caractérisés par des pratiques linguistiques plurilingues que bilingues (*multilingual* (73) + *multilingualism* (29) = 102 vs. *bilingual* (25)).

2. La notion de « contact », qui désigne tant le processus de communication (28) lui-même que les choix linguistiques (« *use* » : 65) effectués par les locuteurs plurilingues (42) pour interagir avec des personnes « différentes » (45), c'est-à-dire des personnes avec qui ils ne partagent pas (ou perçues comme ne partageant pas) exactement les mêmes répertoires linguistico-culturels. Les ajustements linguistiques qui s'avèrent nécessaires dans les contextes plurilingues pour favoriser la compréhension mutuelle et la communication ont donc une incidence sur les attitudes communicatives des locuteurs (33), ainsi que sur leurs pratiques langagières (40). En outre, les contextes sociaux dans lesquels se déroulent les interactions – que ce soit à l'école (« *at school* » : 42 + 28 entrées pour « *schools* »), au sein de la communauté (« *community* » : 86 entrées + 51 entrées pour « *communities* ») ou à la maison (« *at home* » : 21) – semblent être au cœur d'une « dynamique linguistique » qui se caractérise par la latitude dont les locuteurs disposent pour tantôt s'exprimer dans ce qu'ils considèrent être « leur » langue (« *language maintenance* » : 3 entrées) et tantôt dans un code linguistique autre (« *switch* »). Les ajustements linguistiques qui deviennent nécessaires dans les contextes plurilingues pour favoriser la compréhension et la communication mutuelles affectent donc les attitudes (33) de communication des locuteurs, ainsi que leurs pratiques langagières (40).
3. La relation entre CPU et l'enseignement-apprentissage des langues. Afin d'en savoir davantage quant au sens à donner à cette association, les termes les plus fréquents du CR servent de point de départ à nos analyses. Si ces derniers mettent en évidence que les écoles (« *schools* » : 28) sont des lieux caractérisés par des rencontres régulières entre enseignants (« *teachers* » : 20) et enfants (« *children* » : 33), ils illustrent dans le même temps que, dans ce contexte de socialisation précis, les enfants deviennent des écoliers (« *students* » : 56 entrées), c'est-à-dire des « individus-apprenants » qui correspondent à des entités complexes et multiformes composées de variables sociales, émotionnelles et cognitives et dont les singularités englobent des caractéristiques aussi variées que l'identité, la personnalité ou les styles cognitifs propres à chacun (Aguilar & Brudermann, 2014). À leur tour, les écoles font émerger des situations (« *situations* » : 22) sociales (« *social* » : 46) très particulières, dans la mesure où (i) elles font entrer en ligne de compte tant la sphère « publique » (cours formels, activités, conférences, etc.) que privée (socialisation avec des amis, activités informelles, activités récréatives, pauses, etc.) des apprenants, que ce soit de manière imbriquée (dans le cadre d'un voyage scolaire, par exemple) ou alternée ; (ii) les établissements scolaires sont également amenés à organiser des activités impliquant la participation de personnes issues de divers milieux culturels (« *cultural* » : 25) et qui ont besoin de collaborer dans au moins une langue – souvent « officielle » – d'enseignement (et, la plupart du temps, sur des périodes étendues) pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Ce lieu de socialisation – au sein duquel des locuteurs issus de groupes minoritaires (« *minority* » : 59) et majoritaires forment un tout – contribue ainsi à la construction d'une réalité (« *reality* » : 27) commune et favorise la cohésion sociale. Les politiques éducatives comportent donc une forte dimension sociolinguistique (« *sociolinguistic* » : 22), en ce sens qu'elles conduisent les uns et les autres à utiliser au moins un moyen de communication commun pour se faire comprendre, que ce soit à l'oral

(« *speaking* » : 31) ou à l'écrit, sous l'effet notamment de politiques favorisant le développement (« *development* » : 27) de l'alphabétisation (« *literacy* » : 23).

Un parallèle peut ainsi être établi entre les analyses issues des données du CM et du CR. Afin de les creuser davantage, une analyse des collocations présentes dans le CR a été réalisée.

4.5 La notion de CPU au prisme des collocations

Dans cette fouille lexicale, il n'était pas réaliste de nous appuyer sur des mots non espacés, compte tenu de la taille du corpus. Toutefois, afin d'explorer plus avant le concept de CPU, nous avons cherché à identifier les mots avec lesquels les entrées les plus fréquentes du CR (Figure 7) étaient les plus souvent associées, à l'aide du logiciel KWIC. Pour chaque analyse, il fut nécessaire de trier les résultats car certaines expressions n'avaient pas de sens, n'existaient pas ou n'étaient pas assez récurrentes dans le corpus pour être considérées comme significatives¹². Toutes les collocations significatives furent ensuite compilées dans un seul et même document¹³. À la fin de l'analyse, le nombre de collocations significatives associées aux entrées les plus récurrentes du CR variait entre 64 (pour l'entrée « *language(s)* ») et 1 (pour les entrées « *factors* », « *children* » ou « *ideologies* », par exemple) occurrences. Aucune collocation n'a enfin été mise en évidence pour les entrées « *situation* », « *maintenance* », « *literacy* », « *sociolinguistic* » et « *urban* » du CR.

4.6 Interprétation des données

Conformément à ce qui a été précédemment mis en avant, cette fouille lexicale indique que le concept de CPU obéit à une orientation double :

1. Celle des pratiques linguistiques choisies et mises en œuvre au sein de communautés culturelles spécifiques / dans la sphère privée (*home language*) et qui se traduisent par l'utilisation de langues dites « minoritaires » (*minority languages*), par rapport à d'autres langues dites « dominantes » (*dominant*) / « officielles » (*official language(s)*), également pratiquées sur le territoire. Ce concept de « langues minoritaires » (*minority languages*) est, lui aussi, double : il peut faire soit référence aux « langues locales » (*local*), « régionales » (*regional*) ou « d'origine » (*heritage*), lorsque les locuteurs sont des nationaux faisant dans le même temps partie d'une communauté établie depuis longtemps dans le pays en question ; soit aux « langues étrangères » (*foreign*), « secondes » (*second*) ou « migrantes » (*migrant*), lorsque les locuteurs font partie d'une « communauté de migrants » (*migrant community*) : diaspora, demandeurs d'asile, réfugiés, travailleurs étrangers, etc.) qui forment des « groupes ethniques » (*ethnic*) « minoritaires » (*minority*), parfois de « deuxième génération » (*second-generation*). Dans les deux cas, les langues parlées sont « différentes » (*different*) des « langues officielles » (*official*), « nationales » (*national*) et dominantes qui – entre autres choses – incarnent la sphère publique. En ce qui concerne le concept de CPU, les entrées « utilisation » (*use*), « groupes » (*groups*) et « linguistique » (*linguistic*) révèlent que la « vitalité linguistique » (*linguistic vitality*) qui caractérise les contextes plurilingues est une

¹² Dans cette étude, nous avons (arbitrairement) décidé de placer le seuil de « signification » à cinq occurrences ou plus, pour toute collocation donnée.

¹³ Accessible à l'URL suivant : <https://tinyurl.com/yxknugk4> (dernière consultation le 11 mars 2019). Dans ce document, les collocations précèdent ou suivent les mots-clés surlignés en jaune.

conséquence de la « diversité linguistique » (*linguistic diversity*) des différentes « communautés linguistiques » (*linguistic communities*) qui cohabitent au sein d'un même territoire. Comme ces « communautés de langue » (*language groups*) semblent avoir des utilisations « locales » (*local*) ou « communautaires » (*community*) de leur(s) langue(s) – avec des pratiques linguistiques qui ne s'étendent pas au-delà des limites de leurs communautés (linguistiques) – ces « utilisations de la langue » (*language uses*) semblent « limitées » (*limited*), si on les compare au contexte plus large la nation, dans son ensemble (c'est-à-dire la sphère publique, qui se caractérise par des utilisations « publiques » (*public use*) et des utilisations « nationales » (*national use*) d'une ou de plusieurs langues) ;

2. Une optique liée au(x) contact(s) linguistique(s) entretenu(s) par des nationaux issus de communautés linguistico-culturelles différentes au sein de zones urbaines données et, dans une plus large mesure, de pays partagés. Cette partie de la définition est donc étroitement liée aux efforts de réglementation déployés par les gouvernements pour (i) favoriser les interactions entre communautés (plus particulièrement dans des lieux représentant l'état, tels que les tribunaux, les écoles ou l'administration) et (ii) permettre à la nation – dans son ensemble – de vivre ensemble et de construire un avenir commun. Pour atteindre ces objectifs, comme nous l'avons précédemment illustré, la rédaction de programmes « d'éducation aux langues » (*language education*) semble être une nécessité dans les « contextes plurilingues » (*multilingual contexts*) et, en fonction des contextes urbains, ces politiques peuvent viser à favoriser l'émergence d'environnements « bilingue » (*bilingual*) ou « plurilingue » (*multilingual*), en particulier au sein de lieux éducatifs stratégiques tels que le secondaire [« écoles secondaires »] (*secondary schools*), les « universités » (*universities*), les « écoles de langues » (*language schools*), le primaire [« écoles primaires »] (*primary schools*), les « écoles communautaires » (*community schools*) ou les « écoles publiques » (*public school*). À son tour, le « développement du plurilinguisme » (*multilingual development*) qui découle de ces politiques ne peut que favoriser l'émergence de « communautés plurilingues » (*multilingual communities*), caractérisées par des « identités multiples / plurielles » (*multiple/plural identities*), englobant à la fois des dimensions « communautaire » (*community*), « locale » (*local*) et « urbaine » (*urban*). En définitive, dans la sphère publique, la diversité culturelle et la rencontre avec l'autre (c'est-à-dire avec des personnes issues de « groupes ethniques » (*ethnic groups*) perçus comme différents du mien) semblent être à la source de la dynamique propre au « plurilinguisme linguistique contemporain » (*contemporary language multilingualism*), en ce sens que ces échanges offrent un terrain fertile pour favoriser la communication, l'hybridation et des formes de métissage.

5. Discussion

Dans cette étude, nous avons décidé d'adopter une approche inclusive et de donner au plurilinguisme – en tant que pratique sociale et réalité humaine – une place légitime. A partir de ce positionnement, nous avons tenté de mieux cerner la dynamique plurilingue à l'œuvre (en d'autres termes, la vitalité) au sein des zones urbaines du monde entier ; nous avons désigné cette réalité sociale au moyen de l'acronyme CPU.

Nos choix induisent des limites évidentes. La première a trait à la portée qu'une période d'une décennie représente pour appréhender des objets de recherche liés à la société et à l'humain : au plan social, les lectures empiriques des faits humains prennent en effet généralement du temps, le plus souvent des années, voire des décennies (Tang, 2010 ; Raghavan, 2014) : il est difficile, dans les champs

disciplinaires se réclamant des sciences humaines et sociales (désormais “SHS”), d’être non seulement en phase mais encore de suivre le rythme des phénomènes naturels, sociaux et humains. Depuis 2006, d’importants événements humains, linguistiques et sociaux – mais non abordés dans les études retenues dans notre corpus, faute de recul nécessaire de la part des chercheurs – ont eu lieu, tels que l’indépendance du Kosovo et du Sud-Soudan (en 2008 et 2011 respectivement), l’annexion de la Crimée en 2014, le démantèlement du camp de réfugiés de Calais et la chute d’Alep, en 2016. Les recherches en cours et à venir – notamment celles en didactique des langues et des cultures – permettront sans doute de tirer des conséquences de ces événements majeurs, notamment en ce qui concerne les phénomènes liés aux échanges linguistiques et au contact des peuples.

Une deuxième limite concerne les catégories que nous avons initialement arrêtées pour l’analyse de notre corpus mais que nous n’avons finalement pas utilisées. Puisque notre objectif était de recourir à des outils permettant d’isoler des données à même d’éclairer le concept de CPU, nous nous sommes limités aux sept catégories que nous avons (arbitrairement) perçues comme pertinentes pour atteindre cet objectif (cf. §3.1 à §4.6). Parmi celles que nous n’avons pas analysées figurent en particulier les catégories « cadre théorique » et « méthodes », alors qu’en tant que disciplines empiriques, les recherches en SHS nécessitent de s’appuyer sur des méthodes et des théories. Des phénomènes similaires peuvent donc conduire à des lectures différentes, selon les points de vue choisis et les appareillages méthodologico-théoriques mobilisés par les équipes de recherche. Tout effort académique conduit par des humains (et les SHS ne font pas exception à la règle) est susceptible d’être biaisé, étant donné que les individus sont porteurs d’attitudes, de croyances, de préjugés et d’idéologies. Par conséquent, les spécialistes des SHS – ayant pour objectif principal de nourrir la compréhension autour de phénomènes faisant directement entrer en ligne de compte l’humain – peuvent incidemment, voire inconsciemment, inciter d’autres personnes à adhérer à leurs points de vue spécifiques à l’égard de ces mêmes phénomènes. Bien entendu, les présents auteurs ne font pas exception à la règle.

Quoi qu’il en soit, la méthodologie retenue dans cette étude peut être envisagée comme une façon originale d’interroger un concept de recherche qui n’est, pour sa part, certainement pas nouveau, tout du moins en ce qui concerne la didactique des langues et la sociolinguistique. La notion de CPU a en effet trait à des pratiques sociales qui existent depuis que les communautés qui utilisent des codes différents pour donner du sens aux réalités qui les entourent sont conscientes de l’existence d’autres groupes humains qui pour leur part utilisent d’autres codes de communication pour atteindre ce même objectif. À cet égard, essayer de mieux comprendre les interactions complexes qui existent entre les langues, de même que les attitudes qui sont adoptées à leur égard à travers le monde peut amener à mieux comprendre la complexité de nos sociétés humaines ou, tout du moins, à prendre un certain recul sur des aspects qui leur sont propres.

6. Conclusion

Quels que soient les contextes sociaux abordés dans les études de notre corpus, nos analyses suggèrent que la tendance politique principale propre aux environnements urbains pluriculturels est de favoriser l'inclusion sociale, de manière à promouvoir la paix et la stabilité, et que, pour atteindre cet objectif, les leviers qui sont couramment envisagés par les états sont l'éducation ou le recours à des politiques linguistiques incitant à utiliser au moins une langue dite « officielle ». En effet, quel que soit le lieu d'enseignement, l'inclusion sociale peut être abordée théoriquement ou concrètement dans les programmes, en organisant par exemple des ateliers, conférences, activités ou voyages scolaires, en ce sens que ces dispositifs sont enclins à promouvoir – au moins incidemment – le respect mutuel, la collaboration, l'échange ou l'ouverture au monde ; en d'autres termes, des objectifs qui ne peuvent être atteints que par l'utilisation d'un outil commun de cohésion – la langue –, y compris pour les participants avec des parcours de vie et des répertoires linguistiques différents de la/des langue(s) officielle(s) des pays d'accueil, voire des transit. Il est donc dans l'intérêt des gouvernements de faire en sorte que les conditions permettant la coexistence pacifique soient mises en œuvre dans la sphère publique, afin que les individus (i) ne fassent pas l'objet de discrimination en raison de leur appartenance à des groupes catégorisés comme minoritaires (ii) et qu'ils puissent poursuivre les pratiques linguistiques de leur choix dans les sphères publiques comme privées. Ce sont-là des objectifs couramment poursuivis dans les pays qui adhèrent aux valeurs démocratiques. Cependant, si la cohésion de groupe (dans son ensemble) – qui dépend fortement de la « qualité » des relations entretenues entre les différentes communautés sociales en contact au sein d'un même territoire – est de la plus haute importance pour développer des environnements sociaux inclusifs (urbains, suburbains ou ruraux), l'Histoire montre que d'autres projets politiques poursuivant des objectifs alternatifs peuvent également être mis en œuvre en contexte pluriculturels et que ces projets peuvent, à leur tour, affecter les pratiques (sociales) langagières¹⁴. Le construit social « plurilingue » est donc soumis à des formes d'idéologie potentiellement liées à des choix lexicaux, pouvant par ailleurs, en retour, rendre compte de la vitalité linguistique.

Bibliographie

Adelin, E. (2013). Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la réunion. Impact du contexte sociolinguistique. *Glottopol*, 22, 8–46. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_22/gpl22_01adelin.pdf.

Afful, J.B.A. (2010). Address Forms among University Students in Ghana: A Case of Gendered Identities? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 443–456.

Aguilar Río, J.I., & Brudermann, C. (2014). Language learner. Dans Fäcke, C. (dir.), *Manual of Language Acquisition* (291–307). Berlin, Boston : De Gruyter Mouton.

¹⁴ En témoigne par exemple l'exemple des langues dites « augsbau », comme dans les pays qui ont été créés suite à l'éclatement de la Yougoslavie et dont les peuples ne veulent plus vivre ensemble et donc se démarquer linguistiquement les uns des autres. La langue qui était précédemment appelée le « yougoslave » répond à présent à diverses appellations – comme le serbe, le croate, le bosniaque ou le monténégrin – en fonction des locuteurs et des spécificités de l'idiome (par rapport au yougoslave, qui se posait comme une norme). Comme le montrent nos analyses, la vitalité linguistique renvoie donc également aux stratégies linguistiques mises en œuvre par les locuteurs (par exemple, alternances codiques, utilisation d'une langue dite d'origine, utilisation de la/des langue(s) officielle(s) en vigueur, non utilisation délibérée (ou forcée) d'un code, etc.) au sein de contextes sociaux plurilingues.

Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37–55. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <http://journals.openedition.org/lidil/3311>.

Auleear Owodally, A.M., & Unjore, S. (2013). Kreol at School: A Case Study of Mauritian Muslims' Language and Literacy Ideologies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 213–230.

Bavoux, C., & Prudent, L.-F. (2008). Normes endogènes et plurilinguisme : Aires francophones, aires créoles. Lyon : ENS Editions.

Bitetti, M.S.D., & Ferreras, J.A. (2016). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46(1), 121–127.

Burkhauser, S., Steele, J.L., Li, J., Slater, R.O., Bacon, M., & Miller, T. (2016). Partner-Language Learning Trajectories in Dual-Language Immersion: Evidence from an Urban District. *Foreign Language Annals*, 49(3), 415–433.

Buttaro, L. (2014). Effective Bilingual Education Models. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 29–40. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2014-2-page-29.htm>.

Campbell, L., & Grondona, V. (2010). Who Speaks What to Whom? Multilingualism and Language Choice in Misión La Paz. *Language in Society*, 39(5), 617–646.

Canagarajah, S., & Ashraf, H. (2013). Multilingualism and Education in South Asia: Resolving Policy/Practice Dilemmas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 258–285.

Candau, O.-S. (2015). Pour une étude du parler à Saint-Martin : L'exemple des pratiques verbales de lycéens plurilingues. TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, 31.

Chevalier, J. F. (2017). School-based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation. *Nationalities Papers*, 45(4), 613–631.

Clyne, M. (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Walter de Gruyter.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Division des Politiques éducatives.

Conteh, J. (2012). Families, Pupils and Teachers Learning Together in a Multilingual British City. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 101–116.

De Angelis, G. (2012). The Effect of Population Distribution on L1 and L2 Acquisition: Evidence from the Multilingual Region of South Tyrol. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 407–422.

Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, Volume 39(2), 236–240.

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2016). A Contrastive Analysis between Novice and Expert teachers' Perceptions of School Bilingual programmes. *Cultura y Educación*, 28(4), 738–770.

Early, M., & Norton, B. (2014). Revisiting English as Medium of Instruction in Rural African Classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 674–691.

Esteban-Guitart, M., Viladot, M.À., & Giles, H. (2015). Perceived Institutional Support Among Young Indigenous and Mestizo Students from Chiapas (México): A Group Vitality Approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 124–135.

Farr, M. (2011). Urban Plurilingualism: Language Practices, Policies, and Ideologies in Chicago. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1161–1172.

Gao, F., & Park, J. (2012). Korean-Chinese Parents' Language Attitudes and Additive Bilingual Education in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(6), 539–552.

García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.

Garrett, P., & Gallego Balsà, L. (2014). International Universities and Implications of Internationalisation for Minority Languages: Views from University Students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 361–375.

Gorter, D. (2015). Multilingual Interaction and Minority Languages: Proficiency and Language Practices in Education and Society. *Language Teaching*, 48(1), 82–98.

Gorter, D., & Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education*, 57(5), 651–666.

Gu, M., & Benson, P. (2015). The Formation of English Teacher Identities: A Cross-Cultural Investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187–206.

Hancock, A. (2014). Language Education Policy in Multilingual Scotland: Opportunities, Imbalances and Debates. *Language Problems and Language Planning*, 38(2), 167–191.

Heugh, K. (2013). Multilingual Education Policy in South Africa Constrained by Theoretical and Historical Disconnections. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 215–237.

Heugh, K. (2014). Turbulence and Dilemma: Implications of Diversity and Multilingualism in Australian Education. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 347–363.

Ishikawa, F. (2014). Enjeux de la contextualisation du CECRL dans un pays extra-européen : Le cas de l'enseignement du FLE au Japon. Dans Derivry-Plard, M., Alao, G., Suzuki, E. & Yun-Roger, S. (dir.), *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle* (149–164). Berne : Peter Lang.

Izquierdo, J., García Martínez, V., Garza Pulido, M.G., & Aquino Zúñiga, S.P. (2016). First and Target Language Use in Public Language Education for Young Learners: Longitudinal Evidence from Mexican Secondary-School Classrooms. *System*, 61, 20–30.

Jones, M.C. (2008). Identity Planning in an Obsolescent Variety: The Case of Jersey Norman French. *Anthropological Linguistics*, 50(3/4), 249–265.

Jourdan, C., & Angeli, J. (2014). Pijin and Shifting Language Ideologies in Urban Solomon Islands. *Language in Society*, 43(3), 265–285.

Litzenberg, J. (2016). Pre-Service Teacher Perspectives towards Pedagogical Uses of Non-Native and Native Speech Samples: Pedagogical Uses of Non-Native and Native Speech Samples. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 168–189.

- Liu, D. T., Chang, Y., Li, P.J., & Lin, J. (2015). Language Shift of Taiwan's Indigenous Peoples: A Case Study of Kanakanavu and Saaroa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7), 729–749.
- Loakes, D., Moses, K., Wigglesworth, G., Simpson, J., & Billington, R. (2013). Children's Language Input: A Study of a Remote Multilingual Indigenous Australian Community. *Multilingua*, 32(5), 683–711.
- López-Gopar, M.E., Núñez-Méndez, O., Sughrua, W., & Clemente, A. (2013). In Pursuit of Multilingual Practices: Ethnographic Accounts of Teaching « English » to Mexican Children. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 273–291.
- Marshall, S., & Laghazaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *Canadian modern language review*, 68(2), 216-233.
- Madariaga, J.-M., Huguet, Á., & Janés, J. (2016). Language Attitudes in Catalan Multilingual Classrooms: Educational Implications. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 216–234.
- Milans, M.P. (2010). From Madrid to Zhejiang: Globalization, Educational Communities and Second Language. *Revista complutense de educación*, 21(1), 125–146. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120125A>.
- Neumann-Holzschuh, I. (2009). Contact-Induced Structural Change in Acadian and Louisiana French: Mechanisms and Motivations. *Langage et Société*, (129), 47–68. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/ls.129.0047>.
- Ngcobo, S. (2014). The Struggle to Maintain Identity in Higher Education among Zulu-Speaking Students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(6), 695–713.
- Nguyen, T.T.T., & Hamid, M.O. (2016). Language Attitudes, Identity and L1 Maintenance: A Qualitative Study of Vietnamese Ethnic Minority Students. *System*, 61, 87–97.
- Nyst, V. (2015). The Sign Language Situation in Mali. *Sign Language Studies*, 15(2), 126–150. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www.jstor.org/stable/26190976>.
- Oriyama, K. (2012). What Role can Community Contact Play in Heritage Language Literacy Development? Japanese-English Bilingual Children in Sydney. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(2), 167–186.
- Prasad, G. (2012). Multiple Minorities or Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Plurilingual Learners? Re-Envisioning Allophone Immigrant Children and Their Inclusion in French-Language Schools in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190–215.
- Pulinx, R., & Avermaet, P.V. (2014). Linguistic Diversity and Education. Dynamic Interactions between Language Education Policies and Teachers' Beliefs. A Qualitative Study in Secondary Schools in Flanders (Belgium). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 9–27. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-9.htm>.
- Raghavan, P. (2014). It's Time to Scale the Science in the Social Sciences. *Big Data & Society*, 1(1), 1–4.
- Riches, C., & Curdt-Christiansen, X.L. (2010). A Tale of Two Montréal Communities: Parents' Perspectives on Their Children's Language and Literacy Development in a Multilingual Context. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(4), 525–555.

Tang, S. (2010). Foundational Paradigms of Social Sciences. *Philosophy of the Social Sciences*, 41(2), 211–249.

Tembe, J., & Norton, B. (2008). Promoting Local Languages in Ugandan Primary Schools: The Community as Stakeholder. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(1), 33–60.

Toffoli, D. (2015). University Students' Plurilingual Profiles in a French Frontier City. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 25–43.

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370–384.

Weston, D. (2011). Gibraltar's Position in the Dynamic Model of Postcolonial English. *English World-Wide*, 32(3), 338–367.

Wisniewski, K. (2017). Empirical Learner Language and the Levels of the Common European Framework of Reference. *Language Learning*, 67(1), 232–253.

Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Eva-Maria Hennig-Klein, Universität Siegen (Siegen)

Abstract

Durch zunehmende Migrationsbewegungen werden sprachlich-kulturelle Ressourcen von Schülerinnen und Schülern und somit die Ausgangslage für die Initiierung von sprachlichen und kulturellen Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht immer heterogener.

Sprach- und kulturdidaktische Konzepte waren jedoch lange auf das Unterrichten primär monolingual sozialisierter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Deshalb haben viele Akteure im Schul- oder Bildungskontext (Forschende, Lehrende, Lernende) Wahrnehmungsgewohnheiten entwickelt, die auf monolingualen und monokulturellen Normen beruhen, ohne dass sie sich dessen notwendigerweise bewusst sind (vgl. dazu auch Ortega, 2014). Ansätze des transkulturellen sowie des mehrsprachigen Lernens sollen Lernende auf einen adäquaten Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz vorbereiten, basieren mitunter jedoch selbst auf dem Postulat einer monolingualen Lerngruppe. Dies kann anhand empirischer Studien verdeutlicht werden, in denen die Perspektiven von Lernenden zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen untersucht wurden. Die genannten Ansätze sollten vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft weiterentwickelt werden. Ferner müssen Lehrende im Rahmen ihrer Ausbildung auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität innerhalb der Lerngruppen intensiver vorbereitet werden und ihre individuellen Wahrnehmungsgewohnheiten reflektieren.

Stichwörter: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit; monolinguale und monokulturelle Normen; Identität; transkulturelles Lernen; mehrsprachiges Lernen; diversitätssensible Lehrer*innenbildung

Abstract

Due to increasing migration movements, the linguistic and cultural resources of pupils and thus the starting position for the initiation of language learning processes and of cultural learning in the foreign language classroom are becoming more and more heterogeneous.

Didactic concepts for (foreign) language and cultural learning, however, have long been geared towards teaching monolingual learning groups. That is why many actors in school or educational contexts (researchers, teachers, learners) have developed habits of perception based on monolingual and monocultural norms without necessarily being aware of them (cf. Ortega, 2014). Although approaches to transcultural as well as to multilingual learning should prepare pupils for an adequate handling of linguistic-cultural differences, they are sometimes themselves based on the postulate of a monolingual learning group. This can be illustrated by means of empirical studies in which the perspectives of learners on transcultural or multilingual learning were examined. The previously mentioned approaches should be further developed against the background of the increasing heterogeneity of the student body. Furthermore, within the framework of their training, teachers must be prepared more intensively for dealing with the linguistic and cultural heterogeneity within the learning groups and reflect on their individual habits of perception.

Keywords: Plurilingualism; monolingual and monocultural norms; identity; transcultural learning; multilingual learning; diversity-sensitive teacher education

1. Einleitung

Im deutschen Schulsystem besitzen immer mehr Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt: SuS) eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit.¹ Diese Tendenz wird durch die neueren Flucht- und Migrationsbewegungen nach Europa und nach Deutschland verstärkt.² Durch die vermehrte Zuwanderung steht in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung zunehmend die Frage im Fokus, wie die Mehrsprachigkeit der neu angekommenen Flüchtlinge und die sprachlich-kulturellen Ressourcen aller mehrsprachigen Lernenden in deutschen Schulen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können.

Viele Lernende mit Migrationshintergrund verfügen über ein sprachliches Repertoire, das es ihnen ermöglicht, „die schriftlichen und/oder mündlichen kommunikativen Bedürfnisse im Alltag [je nach Situation und Gesprächspartner*in] abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen“ (Lüdi & Nelde, 2004, S. VIII). Sie besitzen eine mehrsprachige Kompetenz, die der Sprachenpolitik des Europarats entsprechend idealerweise alle Lernenden innerhalb der Europäischen Union entwickeln sollten (vgl. Europarat, 2001, S. 14ff.).³ Eine derartige Kompetenz ist oftmals eng mit den Identitätskonstrukten der mehrsprachigen Lernenden verbunden. Sie identifizieren sich i.d.R. mit mehreren Diskursgemeinschaften⁴ und stoßen in ihren sozialen Kontexten auf unterschiedliche sozial ausgehandelte Diskurse, Normen und Wertevorstellungen (vgl. Berger & Luckmann, 2007), die sie für ihre Identitätskonstruktion nutzen. Die in diesem Prozess entwickelten Konstrukte kennzeichnen sich häufig durch eine Vernetzung und Vermischung unterschiedlicher Sinnbestände, d.h. sie sind transkulturell (vgl. Welsch, 1999).⁵ Aufgrund der aktuellen Globalisierungs- und Pluralisierungstendenzen und der damit einhergehenden Mobilität und medialen Vernetzung entwickeln auch SuS ohne Migrationshintergrund vermehrt in sich heterogene Identitätskonstrukte (vgl. dazu Kap. 2 des vorliegenden Beitrags).

In den vergangenen Jahren wurden entsprechend dieser Ausgangslage mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, „bei [denen] die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu, 2010, S. 215) und die es den Lernenden ermöglichen sollen, ihrem individuellen Identitätskonstrukt entsprechend, ihre gesamten sprachlich-kulturellen Erfahrungen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen (vgl. dazu ausführlich Kap. 3 des vorliegenden Beitrags). Empirischen Studien zufolge werden diese Ansätze allerdings bislang in der Praxis kaum umgesetzt, oder sie werden auf Sprachvergleiche zwischen den unterrichtlichen Zielsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch reduziert (vgl. Göbel et al., 2010, S. 117; Heyder & Schädlich, 2014). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SuS spielt in diesem Zusammenhang i.d.R. nur eine untergeordnete Rolle.

¹ Der Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ stammt von Gogolin (2001). Ihr geht es dabei um die Darstellung der Situation von Kindern, die in der Familie zweisprachig aufwachsen, aber außerhalb ihres Elternhauses in einer monolingual organisierten Welt leben, in der ihr Sprachpotenzial nicht zur Geltung kommt.

² Aktuell weisen ungefähr 33 % der SuS im deutschen Schulsystem einen Migrationshintergrund auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017). Im Jahr 2013 waren es laut Prenzel et al. (2013, S. 281) noch 26 %.

³ Ziel der Sprachenpolitik des Europarats (2001) ist es u.a., eine soziale Kohäsion innerhalb Europas zu fördern.

⁴ Als Diskursgemeinschaft bezeichnet Gumperz (2009) „any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language use“ (S. 66f.).

⁵ Zum Identitäts- und Transkulturalitätsbegriff vgl. auch Kap. 2 des vorliegenden Beitrags.

Darüber hinaus werden auch die transkulturellen Erfahrungen lebensweltlich mehrsprachiger SuS im Fremdsprachenunterricht tendenziell nicht genügend berücksichtigt. Transkulturelle literatur- und filmdidaktische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht zielen darauf ab, SuS u.a. während der Arbeit mit Texten der sogenannten Migrant*innenliteratur (vgl. u.a. Febel et al., 2007) zur Auseinandersetzung mit narrativ konstruierten transkulturellen Sinnkonstrukten anzuregen (vgl. u.a. Delanoy, 2006; Freitag-Hild, 2009). Dabei wird jedoch nur selten reflektiert, dass viele SuS bereits transkulturelle Identitätskonstrukte aufweisen und dass die Themen, die in einem transkulturellen Literatur- oder Filmunterricht behandelt werden (z.B. das Thema der Migration oder die Suche nach Identität in einer pluralen Lebenswelt; vgl. dazu exemplarisch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018b) für viele SuS persönlich relevant sein können.

Im Folgenden soll diskutiert werden, ob oder inwiefern Ansätze des mehrsprachigen und des transkulturellen Lernens vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlich-kulturellen Heterogenität der Lerngruppen weiterentwickelt werden sollten. Dabei werden die Ergebnisse empirischer Studien (vgl. u.a. Bär, 2009; Brüser & Wojatzke, 2013; Hennig-Klein, 2018; Rück, 2009), in denen die Perspektiven von Lernenden zum transkulturellen und zum mehrsprachigen Lernen untersucht wurden, mit der theoretischen Ausgangslage zu den genannten Ansätzen zusammengeführt und mit dieser abgeglichen. Aus den Ausführungen werden anschließend Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung abgeleitet. Zunächst sollen jedoch mögliche Zusammenhänge zwischen der Entwicklung einer (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit und möglichen Prozessen einer (transkulturellen) Identitätskonstruktion näher beleuchtet werden, um die Ausgangslage von SuS (mit und ohne Migrationshintergrund) für transkulturelles und mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht näher zu beleuchten.

2. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Identität

Empirische Studien im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung weisen bereits seit Langem darauf hin, dass die Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen von SuS mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle für die Selbstwahrnehmung dieser SuS in Schulkontexten sowie für ihre Sprachlernprozesse an sich und für das individuelle Verstehen von Inhalten im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht spielen (vgl. z.B. Fäcke, 2006; Hu, 2003). Kritikern zufolge prägen trotzdem monolinguale und monokulturelle Normen nach wie vor das Unterrichtsgeschehen an deutschen Schulen und in den Schulen anderer europäischer Länder (vgl. Gogolin, 2007; Luchtenberg, 2002; May, 2014). Laut Burwitz-Melzer (2004) wird im Fremdsprachenunterricht immer noch davon ausgegangen, „dass monolinguale und monokulturelle Lernende eine fremde Sprache [lernen], die mit einer homogenen Kultur korrespondiert“ (S. 23) (vgl. dazu auch Meier, 2018; Ortega, 2014). Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 2001) wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung vielfach kritisiert:

In educational institutions more often than not linguistic repertoires are not taken fully into consideration, and individual language competences are kept separate, assessed monolingually and compared to so-called native-speaker standard-language norms. [...] The widely shared monolingual norms mean that learners and teachers often either feel that some languages need to be left outside the classroom doors as they are thought to disturb the learning (Jessner, 2009) or learners, and teachers feel guilty or inadequate when they draw on, or allow, other languages in their classrooms (Moore, 2013). (Meier, 2018, S. 104)

Einige lebensweltlich mehrsprachige SuS ‚verstecken‘ ihre Mehrsprachigkeit im Schulkontext regelrecht, wenn diese innerhalb deutschsprachiger Diskursgemeinschaften oder in deutschen Bildungsinstitutionen nicht als prestigeträchtig gilt („verschämte Mehrsprachigkeit“ (Dietrich, 1992)). Zahlreiche Studien belegen, dass derartige Zusammenhänge von hoher Relevanz für das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein und somit für die Identität der jeweiligen SuS sein können (vgl. z.B. Allemann-Ghionda et al., 2010; Gogolin, 2001; Hennig-Klein, 2018; Hu, 2003), wenngleich die beschriebene Problematik sicherlich nicht in jedem Einzelfall zum Tragen kommt (vgl. ebd.).

Bei der Identitätsbildung spielen Sprachen oder Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Soziales Feedback wird i.d.R. sprachlich übermittelt, das daraus konstruierte „Wissen über die eigene Person ist weitgehend sprachgebunden und die Darstellung der eigenen Person nach außen erfolgt [ebenso] hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln“ (Wolfgramm et al., 2010, S. 61) bzw. mittels Narrationen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2002). Dementsprechend gehen narrative Konzeptionen von Identität davon aus, dass durch Narrationen

ein subjektives Gefühl der Kontinuität des Selbst [geschaffen wird], indem [...] die Ereignisse erlebter Erfahrung symbolisch in die Handlung jener Geschichte integriert [werden], die das Individuum über sein eigenes Leben erzählt (vgl. Ezzi, 1998). Während traditionell das essentialisierte Selbst über der Sprache stand, verstehen diese Konzeptionen von Identität das Selbst als durch Sprache konstituiert. (Hu, 2018, S. 69)

Bei mehrsprachigen Individuen erfolgt die narrative Konstitution des Selbst mittels mehrerer Sprachen. Das Individuum reflektiert die sozial mittels Sprache konstruierten Sinnbestände von Diskursgemeinschaften, mit denen es sich identifiziert oder von denen es sich abgrenzt, und vernetzt diese Sinnbestände in individueller Form zu einem Identitätskonstrukt, das innere Widersprüche oder Brüche aufweisen und das kontextspezifische Erscheinungsformen annehmen kann (vgl. dazu Lahire, 2001). In einer Zeit, die durch eine „Fragilisierung bzw. Auflösung linearer Berufsbiographien und stabiler sozialer Beziehungen sowie [durch eine] wachsende Multiethnizität und Mehrsprachigkeit der Lebenswelten“ (Küster, 2010, S. 208) geprägt ist, kann mit Welsch (1999) davon ausgegangen werden, dass Identitätskonstrukte zunehmend transkulturell sind. Keupp (2003) spricht in ähnlichen Zusammenhängen von sogenannten Patchwork-Identitäten. Die zuvor beschriebenen Tendenzen gelten sicher nicht für alle Individuen in gleichem Maß. Dennoch kann Identität mit Riemer (2013) zusammenfassend als „dynamische, sich je nach situativer Umgebung und/oder im zeitlichen Verlauf verändernde und anpassende, sich in der Interaktion und innerhalb der lebensweltlichen Umgebung konstruierende Entität“ (S. 223) definiert werden.

Derartige Identitätskonstrukte haben den Vorteil, dass sie eine Anpassung an verschiedene Kontexte ermöglichen. Jedoch stehen innerhalb dieser in sich heterogenen Konstrukte mitunter Gewohnheiten oder Werte nebeneinander, die sich gegenseitig ausschließen und die dementsprechend Spannungen im (Selbst)erleben des Individuums erzeugen können. In einer pluralen Lebenswelt, die viele Freiheiten eröffnet, aber auch traditionelle Lebensentwürfe und geglaubte Sicherheiten in Frage stellt, ist es laut Keupp (2003) schwieriger geworden, in Hinblick auf die eigene Identität ein Kohärenzgefühl zu entwickeln. Für lebensweltlich mehrsprachige Individuen wird dies vor allem dann erschwert, wenn ihren sprachlich-kulturellen Ressourcen innerhalb der sozialen Kontexte, in denen sie leben, eine geringere Wertschätzung entgegengebracht wird. Je nachdem welcher Wert einer Sprache und den damit verbundenen sprachlich-kulturellen Erfahrungen oder anderen für das Individuum identitätsrelevanten Aspekten innerhalb der sozialen Kontexte zugesprochen wird, können das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl oder das Selbstvertrauen (vgl. Oerter & Montada, 2008) eines Individuums positiv oder negativ beeinflusst werden (vgl. Allemann-Ghionda et al., 2010, S. 8).

Wie die weiteren Ausführungen im Rahmen dieses Beitrags zeigen, spielen die zuvor beschriebenen transkulturellen und mehrsprachigen Identitätskonstrukte oder die Patchwork-Identitäten vieler Lernender im fremdsprachlichen (Literatur-)unterricht eine besonders zentrale Rolle für die Initiierung des transkulturellen und mehrsprachigen Lernens.

3. Lerner*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen

Der Begriff des transkulturellen Lernens wird in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung tendenziell sehr uneinheitlich definiert. Oft wird er als Gegenentwurf zum oder als Weiterentwicklung des Begriffs des interkulturellen Lernens verstanden. Ansätze des inter- oder des transkulturellen Lernens haben im Fremdsprachenunterricht mittlerweile eine lange Tradition (vgl. u.a. Bredella et al., 1997; Byram, 1997; Freitag-Hild, 2009; Kramersch, 1993). Sie fördern die Interaktion zwischen Sprechern verschiedener Diskursgemeinschaften (vgl. Delanoy, 2006) sowie die Auseinandersetzung mit kultureller Differenz und betonen den persönlichkeitsbildenden Wert des Fremdsprachenunterrichts. Laut Küster (2003, S. 180) impliziert interkulturelles Lernen jedoch häufig eine Dichotomisierung zwischen eigener und fremder Kultur, die als homogene und voneinander trennbare Entitäten betrachtet werden (vgl. auch Eckert & Wendt, 2003). Dabei werde vom Postulat einer homogenen Lerngruppe ausgegangen und von „kulturell in sich kohärenten [Individuen]“ (Fäcke, 2006, S. 13), die sich im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht ‚das‘ Fremde durch Perspektivwechsel erschließen. Kritikern zufolge wird dabei der relationale Charakter zwischen Eigenem und Fremden außer Acht gelassen (vgl. Küster, 2003, S. 180). Vertreter radikalkonstruktivistischer Erkenntnistheorien bezweifeln außerdem, dass andere Perspektiven überhaupt objektiv verstanden werden können, da sie Wirklichkeit als individuelles Konstrukt betrachten (vgl. Wendt, 2002), das beim Versuch zu verstehen auf andere Personen projiziert werden kann. Das Fremde werde beim Versuch zu Verstehen unter das Eigene subsumiert und vereinnahmt (vgl. ebd.). Zumindest müsse man immer von einem nicht verstehbaren Rest ausgehen.

Delanoy (2006), Freitag-Hild (2009) und Schumann (2008) definieren interkulturelles Lernen als einen Verstehens- und Aushandlungsprozess zwischen Individuen, der auf einem transkulturellen Kulturbegriff beruht und der darauf abzielt, die Hybridität, Transkulturalität und Individualität in einem anderen Individuum zu erkunden und Überlappungen, Widersprüche und die Individualität des anderen Individuums aufzudecken, so dass stereotype Vorannahmen dekonstruiert und eine offenere Denkhaltung entwickelt werden können (vgl. ebd.).

Im Rahmen der transkulturellen Literatur- und Filmdidaktik wird auf die Mehrstimmigkeit und Multiperspektivität von Diskursen in einer pluralen Lebenswelt und in Zusammenhang mit der sogenannten Migrantenliteratur (vgl. u.a. Febel et al., 2007; Schumann, 2013) auf die potenzielle Transkulturalität narrativer Identitätskonstrukte hingewiesen (vgl. u.a. Freitag-Hild, 2009; Hallet, 2002). Schumann (2008, S. 87) untersucht exemplarisch anhand von semi-autobiographischen *keur*-Romanen⁶ narrativ konstruierte Identitätskonstrukte, die sich darin unterscheiden, in welchem Maß den narrativen Charakteren die Konstruktion einer stabilen transkulturellen Identität gelingt.

Während die Transkulturalität narrativer Sinnkonstrukte in literatur- und filmdidaktischen Diskursen intensiv reflektiert wird, finden die Mehrstimmigkeit und Mehrkulturalität innerhalb

⁶ Bei den Werken des *genre beur* handelt es sich um ein mehrsprachiges Genre arabisch-französischsprachiger Autoren (vgl. Schumann, ebd.).

sprachlich-kulturell heterogener Lerngruppen im Rahmen literatur- oder filmdidaktischer Diskurse zu wenig Beachtung. Diesen Diskursen entsprechend sollen Lernende in der Auseinandersetzung mit narrativ konstruierten, transkulturellen Identitätskonstrukten durch eine kontinuierliche *negotiation of meaning* selbst transkulturelle Sichtweisen entwickeln (vgl. Delanoy, 2006, S. 239f.). Aufgrund der zunehmenden Mehrsprachigkeit und Transkulturalität vieler Lernender entsteht jedoch vermehrt der Effekt, dass Lernende sich in der Begegnung mit mehrsprachigen, narrativen Charakteren selbst wiedererkennen und sich über die narrativen Figuren zunächst vor allem mit ihrer eigenen, bereits vorhandenen Transkulturalität und Mehrsprachigkeit auseinandersetzen.

Dies wird vor allem durch eine empirische Studie von Hennig-Klein (2018) deutlich. Im Rahmen dieser Studie arbeiteten SuS zweier unterschiedlich heterogener Lerngruppen aufgabengeleitet mit einem mehrsprachig und transkulturell kodierten *film beur* bzw. *film de banlieue* (vgl. Kechiche, 2003). Die SuS setzten sich mit den narrativ konstruierten Identitätskonstrukten sowie im Sinne des Konzepts der *language awareness* (vgl. Gnutzmann, 1997) mit den Codeswitching-Elementen des Textes und mit den identitären und mit sozialen Funktionen von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit auseinander. In diesem Zusammenhang wurde untersucht, wie SuS im Einzelfall vor dem Hintergrund ihrer sprachlich-kulturellen und fachlich-schulischen Identität den transkulturell und mehrsprachig kodierten Text interpretierten, wie sie die Unterrichtseinheit erlebten und bewerteten und welche Prozesse der Bedeutungsaushandlung während der Auseinandersetzung mit dem Text innerhalb unterschiedlich heterogener Lerngruppen stattfanden.

Im Rahmen der Erforschung der Lerner*innenperspektiven konnte herausgefunden werden, dass durch den transkulturell und mehrsprachig kodierten Film, der in einer französischen *banlieue* spielte, besonders bei lebensweltlich mehrsprachigen SuS Emotionen reaktiviert wurden, die im „emotionalen Gedächtnis“ (Schulze, 2007, S. 113) der SuS gespeichert waren. Die mehrsprachigen Lernenden identifizierten sich mit den Filmfiguren und fühlten oder litten mit diesen mit („Da hätte ich mich selber mit identifizieren können, weil ich bin aus einer armen Gegend hier in eine REICHE Stadt gekommen“ (Interview_Oxana_00:36:22); „Es ist ja auch ein bisschen von meinem Leben. Ist ja auch ziemlich ähnlich.“ (Interview_Said_00:10:10)). Je nach emotionaler Nähe oder Distanz gelang es den SuS in unterschiedlichem Maß, sich von ihren Emotionen weg und hin zu einer metareflexiven Textbetrachtung zu begeben. In mehreren Einzelfällen wurden bei einer sehr hohen emotionalen Beteiligung eigene Lebenserfahrungen auf den Film projiziert (vgl. Hennig-Klein, 2018, S. 357). Dies zeigte sich vor allem darin, dass einige SuS Inhalte mit dem Film assoziierten, die weder durch den Film an sich gezeigt noch im Unterricht besprochen wurden, sondern die in Zusammenhang mit den Migrationserfahrungen oder mit den Identitätskonstrukten der SuS standen (vgl. ebd., S. 239ff.). Bei Lernenden, denen Perspektivwechsel und das Einnehmen einer Metaperspektive besonders gut gelangen, konnte festgestellt werden, dass sie entweder nicht persönlich vom Thema betroffen waren oder dass sie schwierige Migrationserfahrungen erfolgreich gemeistert und ein ausgewogenes mehrsprachiges und transkulturelles Identitätskonstrukt entwickelt hatten, das auf eine erfolgreiche Integrationsleistung und ein Kohärenzgefühl schließen ließ (vgl. Hennig-Klein, 2018, S. 357). Bei SuS mit schwierigen Migrationserfahrungen oder bei SuS, die in einer deutschen Vorstadt lebten, wurden durch den Film teilweise Scham- oder Angstgefühle reaktiviert, die z.B. mit eigenen Diskriminierungserfahrungen in Zusammenhang standen oder mit der Angst vor Konflikten, die die SuS in der Vorstadt bzw. in ihrem näheren Lebensumfeld beobachten konnten. Eine Auseinandersetzung mit den narrativen Identitätskonstrukten wurde mitunter vor allem deshalb vermieden, weil diese als zu nah an der eigenen Identität erlebt wurden. Dabei spielten jedoch nicht nur die Identitätskonstrukte der SuS und ihre individuellen Lebenserfahrungen, sondern auch die sozialen Diskurse zum Themenbereich der

sprachlich-kulturellen Pluralität eine Rolle, die die lebensweltlich mehrsprachigen SuS in ihren sozialen Kontexten vorfanden.

Obwohl bisherige Studien, die sich mit den Lerner*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen befassen (vgl. Hennig-Klein, 2018; Rück, 2009), darauf schließen lassen, dass Lernende das Einbeziehen der Muttersprachen und der kulturellen Erfahrungen von SuS mit Migrationshintergrund in den Fremdsprachenunterricht tendenziell befürworten, kann anhand der Studien festgestellt werden, dass SuS sich im Einzelfall in unterschiedlicher Qualität für die Pluralität ihrer lebensweltlichen Kontexte öffnen. Die in Kapitel 2 des vorliegenden Beitrags beschriebenen gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen werden von den SuS in unterschiedlichem Maß befürwortet. Dies kann sich ebenso in den Diskursen widerspiegeln, die die SuS zum Themenbereich der sprachlich-kulturellen Pluralität aushandeln. Da die lebensweltlich mehrsprachigen SuS sich dieser Diskurse und Spannungen bewusst sind, wollen sie ihre kulturellen Erfahrungen sowie ihre Mehrsprachigkeit innerhalb der Lerngruppen im Einzelfall unterschiedlich stark betont wissen (vgl. ebd.).

Studien, die sich weniger auf den transkulturellen Literatur- oder Filmunterricht beziehen, sondern die Lerner*innenperspektiven zu sprach- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht erforschen, verweisen darauf, dass es auch hinsichtlich der Einbindung der Herkunftssprachen von SuS mit Migrationshintergrund in den Fremdsprachenunterricht noch einen großen Forschungsbedarf gibt.

„Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (Krumm, 2001, S. 208). Die Interkomprehensionsdidaktik nutzt beispielsweise das Transferpotenzial innerhalb romanischer oder germanischer Sprachfamilien für das rezeptive Erschließen einer neuen im Schulkontext unterrichteten Sprache derselben Sprachfamilie (vgl. Bär, 2009; Hufeisen & Marx, 2007; Morkötter, 2005). Da zahlreiche türkische Lexeme aus dem Französischen stammen, könnte Türkisch theoretisch ebenso als „Brücke zum Wortschatzerwerb im Französischen“ dienen (vgl. Brüser & Wojatzke, 2013). Eine vorhandene Untersuchung der Perspektiven türkischsprachiger SuS zum Einsatz von Transferstrategien für die Wortschatzerschließung im Französischunterricht zeigt jedoch, dass nicht alle SuS des Samples das Türkische für das Erschließen französischer Lexeme nutzen konnten (vgl. ebd., S. 127). Als Ursache dafür wird angenommen, dass türkischsprachige SuS sich der Transfermöglichkeiten nicht hinreichend bewusst sind oder über keine Transferstrategien verfügen, weil diese im Unterricht nicht gefördert werden (vgl. ebd.). Jedoch kann dies im Rahmen der Studie anhand der Befragung der SuS nicht hinreichend geklärt werden. Die Forschung zu Lernprozessen, die zwischen typologisch nicht verwandten Sprachen ablaufen, müsste intensiviert werden.

Insgesamt sollte vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Forschungsergebnisse zudem vor allem reflektiert werden, wie die sprachlich-kulturellen Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger SuS in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können, ohne dass Lernende mit Migrationshintergrund sich stigmatisiert fühlen. Lehrende müssen für die zuvor beschriebenen individuellen und gruppenspezifischen Ausgangsbedingungen für transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in mehrsprachigen Lerngruppen im Rahmen der Lehrer*innenbildung sensibilisiert werden.

4. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass Lehrende in heterogenen Lerngruppen eine komplexe Ausgangslage für die Förderung des transkulturellen und mehrsprachigen Lernens vorfinden. Studien, die die Perspektiven von Lehrenden zum Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze untersuchen, belegen, dass viele Lehrpersonen sich aktuell noch nicht genügend dafür vorbereitet fühlen, sprachlich-kulturell heterogene Klassen zu unterrichten, obwohl viele Lehrende gerne dazu bereit wären, die Sprachen und die kulturellen Erfahrungen mehrsprachiger SuS in ihren Fachunterricht zu integrieren (vgl. Ekinci & Güneşli, 2016; Göbel et al., 2010; Pözlbauer, 2011, S. 68). Lehrende beklagen u.a., dass die

ihnen zur Verfügung stehenden Lehrwerke die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft [und die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen] nicht [hinreichend] berücksichtigen. [...] Nicht nur Fortbildungen, sondern auch qualitativ hochwertige mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierte Materialien – sowohl in Lehrwerken als auch lehrwerksunabhängig – stellen [aus Sicht der Lehrenden] ein Desiderat dar und werden von vielen Lehrkräften dringend gewünscht. (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 6)

Vor allem Fremdsprachenlehrer*innen, die mehrsprachigkeitsdidaktischen Verfahren offen gegenüberstehen, kritisieren, dass bislang die curriculare Verortung der Förderung mehrsprachiger Kompetenzen tendenziell ungerregelt bleibt (vgl. ebd., 13). Eine derartige Verortung wäre für eine (fächerübergreifende) Förderung mehrsprachiger Kompetenzen allerdings dringend notwendig.

Gleichzeitig äußern jedoch viele Lehrende die Befürchtung, SuS könnten durch eine zu große sprachliche Vielfalt im Fremdsprachenunterricht überfordert oder die Unterrichtszeit für die Zielsprache könne zu stark reduziert werden (vgl. Heyder & Schädlich, 2014; Pözlbauer, 2011). Nicht alle Lehrenden können sich mit den zuvor skizzierten Positionen, denen entsprechend Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Kompetenz oder Ressource betrachtet werden, gleichermaßen identifizieren (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018, S. 11).

Insgesamt lassen die Ergebnisse vieler empirischer Studien, die die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht untersuchen, darauf schließen, dass noch ein weiter Weg zu gehen ist, bis die Sprachenpolitik des Europarats (vgl. Europarat, 2001) umgesetzt und die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität von SuS mit Migrationshintergrund adäquat in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Eine zentrale Rolle spielt diesbezüglich eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung, für die im Folgenden einige Impulse skizziert werden sollen.

Seit einigen Jahren gewinnt der Reflexionsbegriff im Rahmen der Fremdsprachenlehrer*innenbildung zunehmend an Bedeutung. In Anlehnung an Roters (2012) und Dewey (2002) kann Reflexion als Prozess definiert werden, in dem Problemlagen analysiert, Ideen generiert und mögliche Lösungsansätze erprobt werden, um Handlungsalternativen zu generieren (vgl. dazu auch Abendroth-Timmer, 2017). Entsprechend des Leitbilds des *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1983) sollen Lehrende eine Reflexionskompetenz entwickeln, die es ihnen ermöglicht, begründete Handlungsentscheidungen zu treffen, wobei praktisches Erfahrungswissen idealerweise mit theoretisch abgesichertem und empirisch fundiertem Wissen zusammengeführt werden sollte. Im Rahmen einer reflexiven Lehrer*innenbildung wird vor allem der Reflexion von Vorerfahrungen eine wesentliche Bedeutung für das professionelle Handeln von Lehrenden zugesprochen (vgl. Barsch, 2017). Dies spielt ebenso in Zusammenhang mit der Umsetzung kultur- und mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in heterogenen Lerngruppen eine bedeutende Rolle.

Durch einen Abgleich von den in Kapitel 3 beschriebenen Lerner*innenperspektiven zu einem transkulturell und mehrsprachig ausgerichteten (Literatur- oder Film)unterricht mit den theoretischen

Grundlagen zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen wird deutlich, dass bislang vielfach von einer sprachlich und kulturell in sich homogenen Lerngruppe ausgegangen wurde. Sowohl die Sprachlernerfahrungen als auch die Sprachlehrerfahrungen vieler Lehrender basieren auf an monolingualen und monokulturellen Lerngruppen orientierten sprach- oder kulturdidaktischen Konzepten. Diese Lehr- und Lernerfahrungen können sich in Form mentaler Schemata zu sogenannten *beliefs* verfestigen (vgl. dazu Ellis, 2009, S. 689) bzw. sich zu erfahrungsbasierten, subjektiven Theorien (vgl. z.B. Caspari, 2003) entwickeln, die das Handeln von Lehrenden beeinflussen können. Im Rahmen der Lehrer*innenausbildung sollten derartige *beliefs* oder subjektive Theorien ins Bewusstsein gehoben und in theoretisch fundierte *beliefs* überführt werden.

Dementsprechend sollten (Fremd)sprachenlehrende sich im Rahmen der Lehrer*innenbildung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen sowie mit der bislang vorhandenen empirischen Kenntnislage zum mehrsprachigen und transkulturellen Lernen auseinandersetzen. Laut De Angelis (2011) sind viele Fremdsprachenlehrer*innen beispielsweise nicht mit den Ergebnissen empirischer Studien vertraut, die die Vorteile mehrsprachigkeitsdidaktischer Verfahren belegen. Aufgrund der Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien kann davon ausgegangen werden, dass mehrsprachige Individuen tiefgreifende metalinguistische und (meta)kognitive Kompetenzen entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung stattfindet (vgl. u.a. De Angelis, 2011; Hufeisen & Marx, 2007; Swain et al., 1990). Diese Kompetenzen können das Lernen weiterer Sprachen erleichtern, wodurch SuS mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit potenziell sogar Vorteile gegenüber primär monolingual sozialisierten SuS aufweisen können (vgl. Bialystok, 2005). Transferprozesse sollten u.a. vor diesem Hintergrund auch in Hinblick auf die Muttersprachen der SuS angeregt werden (zum *éveil aux langues*-Ansatz vgl. Candelier, 2003), was allerdings laut empirischer Studien in der Praxis selten geschieht (vgl. z.B. Heyder & Schädlich, 2014).

Dies ist vermutlich jedoch nicht nur auf die zuvor angesprochenen *beliefs* von Lehrpersonen, sondern ebenso darauf zurückzuführen, dass – wie die Studie von Brüser & Wojatzke (2013) zeigt – nicht immer hinreichend erforscht ist, wie dies in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts konkret umgesetzt werden kann oder sollte. Forschende und Lehrende müssten gemeinsam daran arbeiten, tragfähige Konzepte für die Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger SuS zu entwickeln und bisherige Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. In diesem Zusammenhang sollten sie Lerner*innenperspektiven zum transkulturellen und mehrsprachigen Lernen intensiv erforschen oder sich mit diesen auseinandersetzen. Dies gilt besonders dann, wenn Forschende und Lehrende keine eigenen Migrationserfahrungen aufweisen oder keine lebensweltliche Mehrsprachigkeit besitzen. Forschende und Lehrende sollten sich der ‚blinden Flecken‘ des eigenen Verstehens im Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität bewusst werden, die in Zusammenhang mit ihren jeweiligen sprachlich-kulturellen oder beruflichen Identitätskonstrukten stehen können.

Eine Reflexion von Lerner*innenperspektiven kann in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zukünftiger Lehrender z.B. durch eine Beschäftigung mit Einzelfallstudien initiiert werden, in denen die Sichtweisen von SuS zu den zuvor genannten pluralen Ansätzen sowie die Selbstwahrnehmung lebensweltlich mehrsprachiger SuS an deutschen Schulen untersucht wurden (vgl. z.B. Brüser & Wojatzke, 2013; Hennig-Klein, 2018; Hu, 2003; Rück, 2009). Dadurch können zukünftige Lehrende im Rahmen der Lehrer*innenbildung an eine diversitätssensible Unterrichtspraxis herangeführt werden. Letztere kann sich z.B. im fremdsprachlichen Literatur- oder Filmunterricht darin manifestieren, das bei der Auswahl narrativer Texte sehr genau beachtet wird, in welchem Verhältnis narrativ konstruierte Identitätskonstrukte potenziell zu den Identitätskonstrukten der SuS stehen und welche Emotionen dadurch während der Textarbeit bei den SuS reaktiviert werden könnten (vgl. dazu auch

Hennig-Klein, 2018). Werden während der Arbeit mit Texten der Migrant*innenliteratur im Fremdsprachenunterricht problematische Prozesse der Identitätskonstruktion in pluralen Lebenswelten thematisiert, die SuS je nach Einzelfall in Zusammenhang mit ihrer eigenen Identitätskonstruktion ebenso durchlaufen, können negative Emotionen erzeugt werden. Dies gilt es zu vermeiden.

Zudem kann eine diversitätssensible Unterrichtspraxis sich darin äußern, dass Lehrende mögliche gruppenspezifische Prozesse in heterogenen Gruppen stärker in den Blick nehmen. Die zuvor beschriebenen Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Ansätzen des transkulturellen oder des mehrsprachigen Lernens aufgrund der Zunahme der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerschaft in Zukunft vermehrt die Aufgabe zukommen könnte, nicht nur individuelle Prozesse der Selbst- und Weltreflexion oder des mehrsprachigen Lernens anzustoßen, sondern darüber hinaus in heterogenen Lerngruppen positive Gruppendynamiken anzuregen. In sehr heterogenen Lerngruppen kann es notwendig sein, ein Gemeinschaftsgefühl unter den Lernenden zu fördern. Werden mehrsprachige und transkulturelle Erfahrungen z.B. im Französischunterricht in Zusammenhang mit den Themen *immigration* und *culture banlieue* reflektiert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018b), fühlen lebensweltlich mehrsprachige Lernende sich mitunter stigmatisiert. Die Auswahl geeigneter Texte und Aufgaben spielt diesbezüglich eine zentrale Rolle. Je nach Lerngruppe könnte es sinnvoll sein, die Themen *immigration* und *culture banlieue* nicht zu stark in den Fokus zu rücken, sondern stattdessen Themenbereiche wie *studying and working in a globalized world* (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2018a) oder ‚mehrsprachiges Europa‘ – zu dem die Mehrsprachigkeit und die kulturellen Erfahrungen von SuS mit Migrationshintergrund dazugehören – zu behandeln. Mehrsprachigkeit, das Erleben von sprachlich-kultureller Differenz und die Entwicklung von Patchwork-Identitäten sollten in mehrsprachigen Lerngruppen als Phänomene betrachtet werden, die in einer pluralen Lebenswelt tendenziell immer mehr SuS betreffen können. Trotz oder gerade aufgrund der sprachlich-kulturellen Vielfalt innerhalb einer globalisierten Welt und innerhalb eines mehrsprachigen Europas ist eine Situation gegeben, mit der sich alle SuS vermehrt auseinandersetzen müssen („Einheit in Vielfalt“).

5. Fazit

Im Rahmen des Beitrags konnte gezeigt werden, dass es vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen wichtig ist, inter- oder transkulturelles sowie mehrsprachiges Lernen stärker von den Identitätskonstruktionen der Lernenden aus zu denken. Lerner*innenperspektiven zum kulturellen und mehrsprachigen Lernen sollten sowohl in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als auch in der Unterrichtspraxis intensiver in theoretische Überlegungen oder in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Erst durch den Abgleich verschiedener Perspektiven können Forschenden und Lehrenden die Grenzen des eigenen Verstehens oder Missverständnisse im Umgang mit sprachlich-kultureller Pluralität innerhalb der Lerngruppen bewusst werden.

Die untersuchten Sichtweisen der Lernenden bestätigen insgesamt die Annahme, dass eine Integration der sprachlich-kulturellen Ressourcen von mehrsprachigen SuS wichtig und erwünscht ist. Jedoch verlangt die Umsetzung dieses Vorhabens eine möglichst genaue Auseinandersetzung mit den sprachlich-kulturellen Erfahrungen der Lernenden und eine Reflexion gruppenspezifischer Prozesse in heterogenen Lerngruppen. Dabei spielen viele (sozial)psychologische Aspekte eine Rolle. Einer reflexiven Lehrerbildung kommt die Aufgabe zu, (zukünftige) Lehrende auf diese Situation vorzubereiten.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 1-26.
- Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E.-M. (Hrsg.) (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Aguado, K. (2013). Chunks, Imitation und Ko-Konstruktion: Wie nicht-kindliche Fremdsprachlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (9-18). Tübingen: Narr.
- Allemann-Ghionda C., Stanat, P., Göbel, K., & Röhner, C. (Hrsg.) (2010). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55).
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Barsch, S. (2017). Vielfalt reflektiert wahrnehmen. In: S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung (77-68)*. Münster, New York: Waxmann.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In: J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches (417-432)*. New York: Oxford University Press.
- Burwitz-Melzer, E. (2004). Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (22-29)*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L., Christ, H., & Legutke, M. (Hrsg.) (1997). *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? [online]. Kölner Universitäts-Publikationsserver. Heruntergeladen: 20.12.2018, <https://kups.uni-koeln.de/8092/>.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (Dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck – Duculot.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216-234.
- Delanoy, W. (2006). Transculturality and (Inter)Cultural Learning in the EFL Classroom. In: W. Delanoy & L. Volkmann (Hrsg.), *Cultural Studies in the EFL Classroom (233-250)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

- Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Dietrich, I. (1992). Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung* (63-69). Bochum: Brockmeyer.
- Ellis, R. (2009). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Ekinci, Y., & Güneşli, H. (Hrsg.) (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland – Eine empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Eckert, J., & Wendt, M. (2003). *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Freitag-Hild, B. (2009). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes. Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 101-122. Heruntergeladen: 10.12.2018, https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6947/pdf/Goebel_Vieluf_Hesse_Sprachtransferunterstuetzung.pdf.
- Gogolin, I. (2007). ‚Das ist doch kein gutes Deutsch!‘ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In: I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (59-71). Tübingen: Stauffenburg.
- Gogolin, I. (2001). *Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt?* [online]. Heruntergeladen: 18.12.2018, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf.
- Gnutzmann, C. (1997). *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44 (3), 227-236.
- Gumperz, J. J. (2009). *The Speech Community*. In: A. Duranti (Hrsg.), *Linguistic Anthropology. A Reader* (66-73). Singapore: Blackwell.
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hennig-Klein, E.-M. (2018). *Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen. Konzeptmodellierung und empirische Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 183-201. Heruntergeladen: 05.09.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>.

- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (215-217). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66-84. Heruntergeladen: 09.12.2018, https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19777/LEM-2018_Hu.pdf?sequence=1.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How Can DaF/E and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism? Theoretical and Practical Considerations. In: J. D. ten Thije, & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts* (307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Kechiche, A. (2003). *L'esquive*. Lancaster. (DVD).
- Keupp, H. (2003). Identitätskonstruktion [online]. Heruntergeladen: 09.12.2018, <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (208). Tübingen: Francke.
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Küster, L. (2010). Identität und Identitätsbildung. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe* (107–109). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luchtenberg, S. (2002). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3, 27-46.
- Lüdi, G., & Nelde, P.H. (2004). Instead of a Foreword: Codeswitching as a Litmus Test for an Integrated Approach to Multilingualism. In: K.J. Ammon, K.J. Mattheier & P.H. Nelde (Hrsg.), *Codeswitching. Sociolinguistica*, 18 (VII-XII). Tübingen: Niemeyer.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Meier, G. (2018). Multilingual Socialization in Education: Introducing the M-SOC Approach. *Language Education and Multilingualism*, 1, 103-125. Heruntergeladen: 09.12.2018, https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19775/LEM-2018_Meier.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Meißner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: Über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125-145.

Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachen-erlebnis, Lernerautonomisierung. In: P. Doyé (Hrsg.), Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven (193-224). Tübingen: Narr.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2018a). Zentralabitur 2021 – Englisch [online]. Heruntergeladen: 08.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cm/s/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4792>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2018b). Zentralabitur 2021 – Französisch [online]. Heruntergeladen: 08.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cm/s/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4793>.

Morkötter, S. (2005). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.) (2008). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ortega, L. (2014). Ways forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: S. May (Hrsg.), The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education (32-53). New York: Routledge.

Pözlbauer, A. (2011). „Mehr (als) Deutsch“. Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In: H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch (61-70). Wien: Studienverlag.

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2013). PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. München, New York u.a.: Waxmann.

Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Rück, N. (2009). Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler [online]. Kassel: Kassel University Press. Heruntergeladen: 10.12.2018, <http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-89958-676-3>.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

Statistisches Bundesamt (2017). 33 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund [online]. Heruntergeladen: 10.12.2018, https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html.

Schulze, T. (2007). Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (141-160). Bielefeld: transcript.

Schumann, A. (2008). Transkulturalität in der romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der „littérature beur“. Fremdsprachen lehren und lernen, 37, 81-94.

Schumann, A. (2013). Frankophones Westafrika – zwischen Tradition und Moderne. Französisch heute, 44 (1), 5-14.

Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. Language Culture and Curriculum, 3 (1), 65-81.

Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture. City, Nation, World* (194-213). London: Sage.

Wendt, M. (2002). Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13 (1), 1-62.

Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J., & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und in der Schweiz. In: C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (59-77). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Multilinguisme en situation d'enseignement du Français Langue Etrangère : attitudes des enseignants envers les langues autres que la langue cible

Lin Xue, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (Paris)

Résumé

Les attitudes des enseignants de langues étrangères envers les langues des apprenants, déjà acquises antérieurement, pourraient avoir un impact sur les représentations des apprenants en question, en ce qui concerne la langue cible ainsi que le pays d'accueil. Cet article proposera une approche compréhensive des perceptions de deux enseignants de Français Langue Etrangère vis-à-vis de la présence du chinois et de l'anglais dans les cours qu'ils donnent à un public sinophone. À travers l'analyse de leurs convictions ainsi que de leurs pratiques relatives au multilinguisme en situation d'enseignement, nous essayerons de relever le côté non-linéaire et contextualisé de l'agir professoral pour ensuite proposer des pistes de formation adaptées au contexte actuel marqué de mobilité multipliée à l'échelle internationale.

Mots-clés : Pensée enseignante ; Français langue étrangère ; Apprenant sinophon ; interculturel ; multilinguisme

Abstract

Foreign language teachers' attitudes towards students' previously acquired languages could have an impact on students' visions about the target language and the host country. In this paper, we propose to analyze, through a comprehensive approach, how two teachers of French as a foreign language view the presence of non-targeted languages, Mandarin Chinese and English, in their courses to Chinese-speaking learners. We try to see, on the one hand, their beliefs and their effective teaching practices concerning the phenomena of multilingualism in language learning and teaching, and on the other hand, the non-linearity and the contextuality of teacher cognition, in order to propose some development ideas for teacher training programs which need to be adapted to the current context, characterized by accelerated international mobility.

Keywords: Teacher cognition; French as a foreign language; Chinese-speaking learners; intercultural; multilingualism

1. Introduction

De nos jours, la mobilité internationale accélérée intensifie le brassage culturel – la « super-diversité » qui, par exemple, renvoie à l'émergence de nouvelles formes culturelles et linguistiques (Vertovec, 2007) en raison de contacts entre les résidents d'origines diverses. À côté des nouveautés culturelles engendrées par ces vagues d'immigration, on remarque que les besoins d'insertion du public migrant – réfugié, étudiant ou travailleur – interpellent la communauté politique et didactique (Hélot & Erfurt, 2016). Dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE), l'enseignant est l'un des premiers protagonistes confrontés à ces changements sociaux. Il entre en contact avec des apprenants aux profils variés entre lesquels la communication se ferait spontanément dans des langues déjà maîtrisées, donc autres que le français. Quelles sont les attitudes de l'enseignant à l'égard du multilinguisme en situation d'enseignement ? En suivant deux enseignants de FLE qui préparent

l'insertion des étudiants sinophones à leur cursus en France – chacun pour la durée d'un semestre par le biais d'un cours – nous essayerons de comprendre le dynamisme de leurs représentations sur la présence des langues autres que le français en situation d'enseignement, pour ensuite proposer des pistes en vue de l'élaboration des programmes d'intégration plus efficaces et des formations enseignantes adaptées à la situation actuelle.

2. Un double défi dans l'interaction didactique pour l'enseignant de langues étrangères

Pour comprendre les enjeux qu'il peut y avoir dans une situation d'enseignement de langue exolingue, il est nécessaire de situer l'activité d'enseignement dans l'activité sociale en général. D'un point de vue socioconstructiviste, comme toute autre activité, l'activité d'enseignement se réalise dans un cadre socioculturel déterminé, à travers l'agir des sujets-actants qui, en mobilisant leurs compétences ainsi que les éléments contextuels, cherchent à atteindre l'objectif prédéfini (Engeström, 1987) :

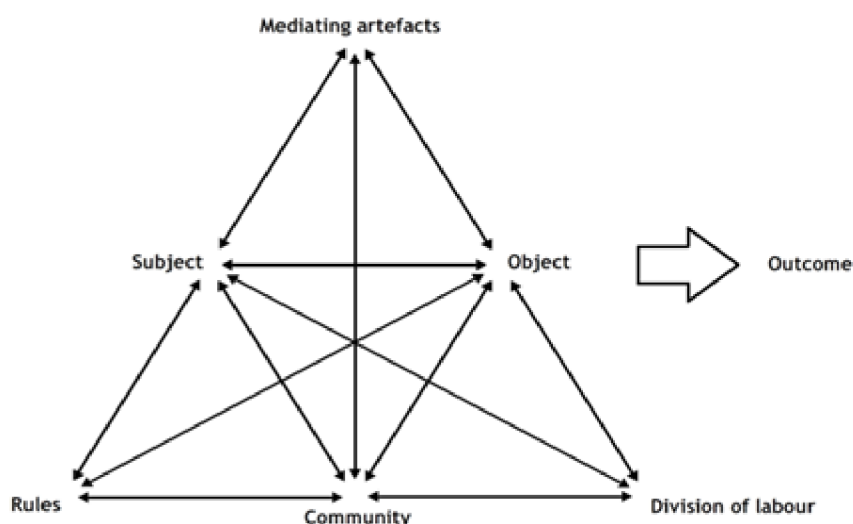


Figure 1 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)

Ainsi, l'activité sociale reflète la coopération humaine visant à la réalisation d'un projet commun. Elle est orientée vers un objet (*Object*) qui est à transformer dans un effet désiré (*Outcome*), réalisée par un sujet collectif (*Subject*) dont chacun des membres assume ses tâches et son rôle (*Division of labour*), dans un environnement déterminé (*Community*), avec des règles explicites ou implicites (*Rules*) et par la médiation d'outils (*Mediating artefacts*) (cf. Figure 1).

Puisque l'activité sociale relève de la collaboration entre différents individus qui ont un objectif partagé, la réalisation de ce travail collectif nécessite un consensus entre les sujets-actants, une bonne entente au sein de l'équipe assurée par une communication efficace entre les membres. On peut le voir dans « l'agir communicationnel » d'Habermas (1984, p. 86) selon qui il existe une action spécifique qui ne consiste pas, comme les autres, à modifier le monde objectif, mais a plutôt une « fonction illocutoire ». C'est-à-dire « les interactions médiatisées par le langage où tous les participants poursuivent, par leurs actions langagières, des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs. » (ibid, p. 304). Il s'agit d'une communication où « deux sujets [...] engagent une relation interpersonnelle [...] en recherchant une entente sur une situation pratique afin de coordonner de manière concertée leurs projets ou leurs actions » (ibid, p. 101).

Cependant, quand la langue enseignée est une langue additionnelle (désormais LA) qui est également la langue d'enseignement, l'apprenant est non seulement moins compétent dans la matière enseignée ; il l'est aussi dans la langue de communication. De ce fait, il semble que l'enseignant de LA est face à un double défi : d'une part, l'interaction didactique¹ lui demande un effort, comme à ceux des autres matières, pour proposer un contenu d'enseignement abordable de manière accessible à son public. Organisateur de l'interaction et transmetteur social des connaissances, l'enseignant de LA a la charge de didactiser les ressources jugées adéquates pour que les données langagières présentées soient accessibles au public (Narcy-Combes, 2005 ; Aguilar, 2010).

D'autre part, en raison de la particularité de la langue, à la différence des enseignants d'autres disciplines, l'enseignant de LE veille particulièrement au discours de l'interaction. Il est autant attentif à son discours de communication pour l'adapter au niveau du public qu'à celui de l'apprenant qui, en raison de certains usages non pertinents, risque de ne pas être aisément déchiffrable. D'abord, en raison de la compétence limitée de l'apprenant dans la langue de communication, « l'enseignant est tenu de mettre au centre de l'interaction les procédures par lesquelles il parvient à se faire comprendre de l'autre. » (Cicurel, 1993, p. 95). Le « dire sur comment faire » de l'enseignant qui relève des consignes ou des reformulations des consignes, par exemple, composante clé de la réalisation de l'activité didactique, est censé être conçu en vue du public visé pour être accessible (Rivière, 2006). Dans les cas où un nombre considérable d'apprenants ne comprennent pas le discours de l'enseignant, il sera demandé à ce dernier de ré-expliciter et de changer de stratégies pour faire passer le message.

Ensuite, dans l'interaction, le « bricolage » discursif de l'apprenant risque de ne pas être saisi par l'enseignant, ce qui imposera des efforts d'interprétation, des relances et des corrections. La préparation du cours et de l'interaction n'élimine pas les imprévus : l'enseignant ne va pas planifier et ne peut planifier la distribution de la parole ni les discours des apprenants (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Perrenoud, 1998). Il sera ainsi intéressant de voir les difficultés de l'enseignant à ce sujet, c'est-à-dire les difficultés à « se faire comprendre par les apprenants » et à « comprendre les apprenants » dans l'interaction didactique. Nous pouvons d'ailleurs imaginer que dans ces situations, l'enseignant et l'apprenant pourraient, volontairement ou non, avoir recours à des langues intermédiaires afin de débloquent l'interaction.

Dans l'interaction didactique en situation d'enseignement de LA, l'enseignant se charge non seulement de guider ses apprenants à aller vers un niveau plus avancé dans la langue cible, mais aussi de les former en tant que participants de l'interaction. En ce sens, en situation d'enseignement de langues additionnelles, l'interaction didactique comprend aussi bien les modalités dans lesquelles circule le contenu d'enseignement/apprentissage que le contenu d'enseignement/apprentissage même par lequel l'apprenant apprend à agir et réagir en tant qu'interactant social de la langue cible. Parce qu'être plurilingue est partie intégrante du profil de l'apprenant, la gestion de la présence des langues autres que le français que fait l'enseignant ainsi que ses attitudes sur ce point méritent d'être analysées. N'oublions pas que les pratiques enseignantes de LA peuvent non seulement affecter les visions qu'ont les apprenants de la langue cible ainsi que celles qu'ils ont de leur apprentissage, mais également avoir un impact sur leurs comportements dans des situations de communication en dehors du cours (Beacco, 2001 ; Pekarek, 1997, p. 208). Une corrélation peut être constatée entre les représentations d'un apprenant sur un pays et ses représentations de l'apprentissage de la langue du

¹ Le dialogue ayant comme but l'apprentissage est ainsi nommé l'interaction didactique. Il s'agit d'une interaction qui a « pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants » (Cicurel, 2011, p. 11).

pays (Perrefort 1997 ; Muller 1998).

3. Le multilinguisme en interaction didactique : perception divergente en fonction des cultures et des individus

Pour revenir au système d'activité (cf. Figure 1), le fonctionnement de toute activité a besoin de règles. « Ce qui rend possible la pensée individuelle, c'est l'existence d'un environnement stable de pensées, de conceptions, de représentations et de significations qui ne sont celles de personne, bref d'un « esprit objectif », dont les supports sont les pratiques, les us et coutumes, et les institutions d'une société » (Fornel & Quéré, 1999, p. 28). Un minimum de stabilité du cadre et des règles sont nécessaires pour le déroulement de l'activité, sinon les participants se perdront dans l'actualisation des instructions.

La collaboration entre enseignant et apprenants dans le cadre d'un cours de langue est aussi basée sur des règles, le « contrat didactique »² (Brousseau, 1980 ; De Pietro, Matthey & Py, 1989) spécifique au groupe que l'enseignant comme l'apprenant sont convenus de respecter (cf. *Rules*, figure 1). La classe est en effet, « comme tout autre groupe social, une communauté gouvernée par des règles » (Moallem, 1998, p. 44, traduit par nous). En situation d'enseignement de LA, la réalisation de l'activité d'enseignement/apprentissage a aussi besoin de consensus entre enseignant et apprenants sur le fonctionnement du cours. Co-construit par les participants à l'enseignement/apprentissage, le contrat didactique détermine les devoirs et les responsabilités de chacun dans les scènes didactiques.

Les règles et le contexte, encadrant et contraignant les pratiques des participants, sont cependant créés dans les activités mêmes à travers l'histoire. Goffman souligne qu'« on ne peut traiter de la situation comme d'une cousine de province » (1973, p. 18). Partant d'un point de vue de sociologie interprétative, la société est un construit des interactants, elle « est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face à face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres [...] Elle est un phénomène émergent. » (Denzin, 2008, p. 22-23, traduit par nous ; Béguin & Clot, 2004, p. 37).

Les règles de fonctionnement propres à une activité sociale sont donc des produits historico-culturellement marqués. C'est-à-dire, dans un contexte donné, un sujet-actant qui, socialisé et scolarisé dans ce même contexte, aurait intériorisé des règles de fonctionnement de diverses activités et saurait agir et interagir en fonction de ces dernières. Goffman illustre ce point en faisant appel à une métaphore théâtrale. Pour lui, l'interaction sociale entre deux ou plusieurs individus peut être considérée comme une mise en scène dont le déroulement est encadré par la « façade ». Celle-ci relève d'un « appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'auteur à dessein ou non, durant sa représentation » (Goffman, 1973, p. 29). Ainsi, une fois entrés dans une situation d'apprentissage de langue, les interactants se positionneront et agiront en fonction des règles assimilées, activées par les

² La notion de « contrat didactique » a été initiée par le didacticien des mathématiques Brousseau (1980), reprise par De Pietro, Matthey & Py (1989) afin d'analyser des échanges exolingues à potentialité acquisitionnelle : « [...] contrairement à la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties, le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. » (1989, p. 107).

« attracteurs » (Larsen-Freeman, 1997) contextuels. En un sens, l'enseignant, comme l'apprenant, n'est pas tout à fait maître de ses actions.

La « façade » se traduit dans un premier temps par le « décor », indicateur sociogéographique stable qui détermine le genre de l'interaction et les rôles que les participants doivent assurer dans la « pièce » en question. Elle existe également au niveau personnel, il s'agit des traits personnels d'ordre socioprofessionnel, physique et psychologique d'un participant. La « façade personnelle » contient à la fois « l'apparence » – le statut social de l'acteur et la « manière » – le rôle que l'acteur compte jouer dans la scène. La rencontre entre le décor, l'apparence et la manière relève du croisement des représentations sociales et des représentations de l'individu. Une cohérence est ainsi attendue surtout quand il s'agit d'un individu socialisé dans la société même. Pour des profils plus diversifiés venant de cultures différentes, des problèmes et des cas de discordance ont sans doute plus de chance de surgir (Bachmann, Lindenfeld & Simoni, 2003, p. 129).

Nous agissons en réactivant et révélant notre vécu. L'enseignant, en tant que professionnel d'enseignement, possède tout un système de connaissances, de représentations et de convictions sur son métier que l'on définit comme pensée enseignante³ (Borg, 2003 ; Tochon, 2000). En fonction de ce système représentationnel, l'enseignant planifie et replanifie, agit et réagit, réfléchit et évolue (Cicurel, 2011 ; Xue, 2016). Tout autre individu ayant été socialisé et scolarisé, quel que soit son métier, possède aussi des représentations sur le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage issues de ses expériences d'apprentissage (voir *apprenticeship of observation*, Lortie, 1975). De ce fait, en situation d'apprentissage exolingue de LA, la définition du contrat didactique par l'enseignant, locuteur natif de la langue cible, varierait par rapport à celle de l'apprenant venant d'une culture différente. Outre les facteurs socioculturels, des éléments personnels interviennent également dans ce processus de définition, dépendant des cultures éducatives dans lesquelles ont vécu les participants. Ainsi, l'emploi des langues intermédiaires, perçu comme habituel pour certains, serait une pratique rare pour d'autres. En cas de différence culturelle, l'enseignant, organisateur et animateur de l'enseignement/apprentissage, sera amené à faire un choix afin d'assurer le déroulement du cours. Quand il s'agit d'un public migrant ayant connu un parcours difficile voire dramatique, ces fonctionnements du cours, différents de ceux qu'il a vécus, constitueront une nouveauté de plus à assimiler, et pour l'enseignant, un élément de plus à gérer. L'observation et la prise de conscience de l'enseignant sur ces éléments interculturels ainsi que sa manière de l'intégrer dans son agir seront intéressantes à aborder.

4. Méthodologie

Afin de comprendre les attitudes de l'enseignant de FLE sur la présence des langues autres que le français en interactions didactiques, il est nécessaire de mettre en place un dispositif par lequel l'enseignant aura l'occasion de revenir sur son cours réalisé et sur ses actions effectuées (Cahour, 2014). Les données analysées ci-dessous font partie d'un ensemble de corpus concernant six enseignants de langues étrangères⁴, constitué dans le cadre d'une recherche longitudinale visant à étudier les aspects évolutifs de la pensée enseignante (Xue, 2016). Nous nous intéressons ici à Noé et Noémie, enseignants

³ La pensée enseignante, *teacher thinking* ou *teacher cognition* en anglais : « j'utilise le terme *teacher cognition* ici pour désigner la dimension cognitive nonobservable dans l'enseignement – ce que les enseignants font, croient et pensent. » (Borg, 2003 : 81, traduit par nous)

⁴ Six enseignants – trois de français langue étrangère à un public sinophone et trois de chinois langue étrangère à des apprenants francophones – participent à la présente recherche.

de FLE à un public sinophone.

Enseignant	Langues maîtrisées	Contexte institutionnel	Cours observé	Durée du cours	Date de suivi
Noémie	Français, anglais, espagnol	École de langues parisienne	Atelier culture	2h/séance 7 séances	02/13-04/13
Noé	Français, anglais, chinois	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 9 séances	07/13-08/13

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des enseignants participants

L'activité d'enseignement de Noémie que nous avons observée s'inscrit dans le cadre de son stage de fin d'année, obligatoire pour la validation de son master en didactique. L'établissement dans lequel elle débute sa carrière relève d'une école de langues parisienne qui accueille principalement les étudiants internationaux inscrits en parallèle dans un programme de master – l'institution de langues travaille en partenariat avec plusieurs établissements d'enseignement supérieur pour proposer du soutien linguistique à leurs étudiants non francophones. Le public est composé de vingt-trois apprenants et il faut noter que le fait qu'ils soient tous sinophones (à part un étudiant vietnamien) n'est pas prévu dans l'organisation et relève de l'aléatoire. Dans le cadre de ce programme de soutien à l'insertion, Noémie intervient en tant qu'enseignante débutante dans deux cours dont l'un, cours principal d'un groupe du niveau A1 et l'autre, cours optionnel intitulé « Atelier culture » avec des étudiants du niveau A2. C'est dans le cadre du deuxième cours que le dispositif de suivi est mis en place.

Quant à Noé, il est enseignant permanent au sein d'une Alliance Française en Chine et ceci depuis sept ans. D'origine d'un pays de l'Afrique de l'Ouest, Noé a choisi d'aller en Chine pour apprendre la langue du pays pour ensuite y rester et terminer ses études de Master Commerce International. Ainsi, Noé possède un excellent niveau de chinois qui est certifié par sa réussite dans le test de *HSK* niveau 5 – test d'évaluation de chinois qui existe en six niveaux dont les niveaux 5 et 6, les plus élevés, sont accordés aux candidats considérés avoir un niveau avancé dans cette langue. Le français étant la première langue de Noé, il commence à enseigner à l'Alliance Française pendant ses études universitaires. Au moment de la participation à la recherche, il est en train de terminer ses études de Licence en didactique, formation à distance proposée par une université française. Noé est suivi, dans le cadre de cette recherche, par le biais du cours intensif du niveau A1 qu'il assure. Puisqu'il s'agit d'une session d'été, le public de ce cours intensif, composé de treize apprenants, est principalement universitaire. Ce sont en grande majorité des étudiants chinois qui ont comme projet de poursuivre leurs études dans un pays francophone à la rentrée suivante ou à celle qui suit.

Chacun des enseignants est suivi pendant un semestre au moyen d'observation et d'entretiens de différentes sortes. L'enquêtrice assiste à toutes les séances du cours choisi, les enregistre sous forme audio et tient un journal d'observation informel. Quant aux entretiens, une enquête générale pré-semestrielle (désormais EG) sous forme de récit de vie et de courtes interviews post-séances (désormais EPS) entrent dans la catégorie des entretiens semi-directifs. En parallèle, des entretiens d'autoconfrontation (désormais EAC) à partir des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre sont aussi mis en place : l'enseignant visionne ses pratiques filmées pour ensuite les interpréter. L'ensemble des entretiens transcrits constitue notre corpus. Pour le présent article, le corpus de travail relève essentiellement des commentaires des deux enseignants sur la présence du multilinguisme en cours ainsi que sur l'interculturel franco-chinois.

5. Attitudes des enseignants vis-à-vis du multilinguisme : contextualisation, instabilité et instrumentalisation

Le multilinguisme en situation d'enseignement de LA peut être initié par des acteurs différents et réalisé sous plusieurs formes : il se peut que de manière horizontale, les apprenants qui partagent les mêmes langues échangent spontanément dans une des langues qu'ils maîtrisent ; ou de manière verticale, de la part de l'enseignant qui change de langue d'enseignement ou du côté de l'apprenant qui interagit avec l'enseignant dans une langue autre que la langue cible.

5.1 Interactions entre apprenants en chinois : apprentissage facilité et communication débloquée

Regardons d'abord les attitudes des enseignants envers l'emploi des langues intermédiaires par les étudiants dans leurs cours de FLE. Il semble que Noé favorise, même crée parfois des situations dans lesquelles les étudiants peuvent s'exprimer en chinois :

{08:28} **0025 Enquêtrice** [...]tout à l'heure t'as regroupé la classe pour le + l'activité du dialogue ↑+ et fin c'était c'était une activité euh + par groupe de deux personnes ↑+ et selon quel critère que : + fin t'as regroupé la classe + :

{08:52} **0026 Noé** oui oui oui oui + en fait j'ai mis euh + des gens qui ++ qui sont un peu plus plus éveillés ↑ + des gens qui ont un niveau plus élevé ↑+ et avec d'autres qui ont un niveau moins élevé + comme ça ↑+ ça se parle + il y a des choses qui s'expliquent + [...]tout à l'heure il y en avait que Christine et Claire ↑+ euh : je crois que c'est Claire qui lui a posé une question ↑+ donc elle a essayé d'expliquer mais en expliquant je crois qu'elle a trouvé qu'il y a un point que ELLE elle comprend pas non plus ↑+ donc elle m'a demandé ↑+ **donc oui euh les mettre ensemble ça fait que + d'abord + la personne qui a compris peut expliquer + à l'autre ↑ + en chinois ↑+ ça va plus vite + et elle découvre si elle a bien compris vraiment ou s'il y a des points qu'elle comprend pas** + tout à l'heure ↑ + Kafka et + euh : Cécile ne voulaient pas travailler ensemble (EPS 6)

Pour cette activité de dialogue, selon Noé, mettre deux étudiants dont les niveaux sont contrastés leur donne l'occasion de s'expliquer mutuellement les points qui leur échappent, donc de s'entraider. L'objectif est d'assurer le rythme du cours et l'efficacité (« ça va plus vite »), l'enseignant intervient seulement en cas de questions qui bloquent l'activité du binôme. Cette situation où Noé instrumentalise les explications des étudiants en chinois n'est pas isolée :

{04:50} **0023 Enquêtrice** pourquoi t'as posé euh aux étudiants la question comment vous dites en chinois faire un stop

{04:58} **0024 Noé** c'est pour être sûr qu'ils ont compris

{05:00} **0025 Enquêtrice** d'accord

{05:02} **0026 Noé** parce que quand j'ai demandé + c'est quoi + faire du stop ↑ j'ai **entendu deux mots ↑ en chinois**+ j'imagine qu'il y a plusieurs façons de dire ça en chinois **mais je ne sais pas si tout le monde a compris ↑** et donc pour certains mots comme ça au lieu de : ça n'a pas vraiment un rapport direct avec ce qu'on est en train

de faire↑+ mais ça permet quand même de comprendre+ **donc pour aller vite↑+** comme il y a certains qui ont compris↑+ je leur demande de dire en chinois comme ça après euh tout le monde a compris je suis sûr que tout le monde a compris (EPS 3)

Ayant posé une question sur le sens du « faire du stop » et ayant entendu certains étudiants formuler leur réaction en chinois, Noé a non seulement validé la présence de la langue intermédiaire pour l'explication de ce terme, mais aussi insisté à ce que les étudiants le redisent pour d'un côté, « être sûr qu'ils ont compris » et de l'autre, « aller vite ». Nous remarquons d'ailleurs des commentaires similaires chez Noémie où les étudiants communiquent spontanément et fréquemment entre eux en chinois dans son cours :

{03:46} **0030 Noémie** ça peut **débloquer des situations de communication** oui+ par exemple : là tout à l'heure il y avait euh euh : ben on a utilisé par exemple le iPhone pour le mot bande dessinée↑+ on a utilisé le iPhone pour euh un la XX + voilà donc **ça a débloqué des situations c'est c'est c'est pas mal↑+** ou même ils se ils se ils se S'AUTO euh : comment dire euh **ils s'auto-motivent euh + ça les aide à suivre la classe + donc je suis pas contre** (EPS 1)

{02:44} **0013 Enquêtrice** et euh en fait ils parlent BEAUCOUP entre eux en chinois ça te dérange ou pas

{02:51} **0014 Noémie** non ça me dérange pas

{02:52} **0015 Enquêtrice** pas du tout↑

{02:53} **0016 Noémie** du moment qu'ils suivent la classe↑+ et que : et que : même parfois **ils s'expliquent des choses↑+ donc c'est super↑ euh : j'aimerais bien parler pour savoir si euh : c'est correct en fait+ s'ils se trompent pas↑+ mais je pense que : ils s'autocorrigent+ donc c'est bien+ tant mieux tant mieux+** (EPS 2)

Au moment des deux premiers EPS, Noémie indique que l'interaction en chinois entre les étudiants ne la « *(me) dérange pas* » et que comme Noé, elle la considère comme une façon de s'entraider aux étudiants, un moyen de « *débloquer des situations de communication* ». À noter qu'à la différence de Noé qui arrive à comprendre les interactions des étudiants en chinois, Noémie ne maîtrise pas du tout le mandarin (cf. *supra*). Cependant, nous remarquons tout de même son envie de vouloir comprendre l'échange entre les étudiants sinophones afin de vérifier leur compréhension (« *j'aimerais bien parler pour savoir si euh : c'est correct+ s'ils se trompent pas↑* »).

Si les deux enseignants disent apprécier la fonction « débloquante » de l'explication des étudiants en langue intermédiaire, il semble qu'une condition est à satisfaire – le contenu d'apprentissage en question doit être suffisamment difficile pour gêner le déroulement de l'activité d'enseignement. Dans le cas contraire, la présence des langues autres que le français susciterait l'intervention de l'enseignant. Lors de la séance 5, Noé, ayant eu l'équivalent du mot « sportif » en chinois proposé par les étudiants, insiste pour avoir une explication en français tandis que pour le mot « continent », il donne le feu vert quand la version chinoise du mot est prononcée dans la salle.

{10:14} **0028 Noé** PARCE QUE ↑ + **je me suis rendu compte que + même pour euh pour pour un francophone↑+ lui dire d'expliquer euh c'est quoi un continent↑+ il faut quand même (rire l'enquêtrice) + euh des mots quoi↑(rire) pour le dire + donc je sais que pour EUX + c'est plus évident de donner le + l'équivalent dans un autre dans une autre langue↑+ que d'expliquer ce mot+ [...]** l'explication du

mot continent qui était qui était le plus important ↑ + pour moi↑+ c'était de savoir s'ils ont compris c'est quoi un continent+ donc+ comme ils ont donné le mot en chinois↑+ et je sais que ils ont compris↑+ et donc je leur ai demandé de me faire des exemples EN FAIT quand je leur demandais c'est quoi un continent↑+ **je m'attendais pas à une :+ définition du du du TERME continent + [...]+ mais pour le mot sportif↑+ NON je je je je ne veux pas qu'ils me donnent l'équivalent en chinois ou en anglais parce que je sais que c'est un mot simple↑+ la signification ou la définition de ce mot↑+ ils ONT les acquis suffisants pour faire ça + donc ça j'ai vraiment insisté dessus pour qu'ils utilisent + ce qu'ils (EPS 5)**

L'explication du mot continent en français est selon Noé, difficile « même pour un francophone », ce qui n'est cependant pas le cas du mot sportif. Les étudiants en question, à son avis, « ONT les acquis suffisants pour faire ça ». Une mise en relation entre la difficulté de l'explication du mot « continent » et le niveau d'un francophone permet d'avoir la conclusion suivante : le public apprenant débutant qui a un niveau nettement moins élevé ne peut pas réussir cette activité qu'un francophone locuteur natif pourrait avoir des difficultés à mener. Un cas similaire peut être constaté dans une autre scène où Noé insiste à ce qu'un étudiant retardataire qui s'excusait par « *sorry* », le dise en français (Noé-EPS 3-0017, cf. Xue, 2016, annexes).

Noé, en répondant à la question de l'enquêtrice sur la présence des interactions en chinois et en anglais entre les étudiants, a répondu ainsi :

{01:21:50} 0093 **Enquêtrice** et euh :justement tu disais que eux : ils parlaient souvent en chinois↑+ ou en anglais pour certains ↑+ et euh : est-ce que est-ce que la présence + du chinois + fin parmi les étudiants + te gêne

{01:22:09} 0094 **Noé** **non pas du tout pas du tout + au contraire + au contraire+** je ne vais pas leur montrer que + moi je + euh quand ils parlent en chinois ↑+ ça me permet de savoir s'ils ont compris ou pas + parce que si je le dis ça les encourage + je veux pas aller les encourager à le faire↑+ mais quand ils parlent en chinois ou en anglais + oui entre eux↑+ **euh : c'est c'est important parce que + ils expriment ce qu'ils ont compris + donc par là moi je peux savoir si + ils ont vraiment compris ce que j'ai dit ↑+** ou s'ils ont compris euh autre chose + donc parfois ça arrive que + ils disent oui on a compris↑+ mais + quand ils se parlent en chinois entre eux + je pense que en fait ils n'ont pas + vraiment compris + ou ils ont compris autre chose + **ouais + ça me gêne pas ils parlent entre eux en chinois + c'est quand ils me parlent en chinois + ça il faut pas** (EAC 2)

Le discours de Noé ici correspond à ses commentaires cités et analysés précédemment : locuteur de la langue chinoise, il saisit les échanges entre les étudiants dans cette langue intermédiaire afin de vérifier leur compréhension. Il précise d'ailleurs que tout échange en chinois du type horizontal, à savoir l'interaction en chinois entre les étudiants est accepté tandis que la réponse des étudiants en chinois à la question de l'enseignant n'est pas tolérée (« c'est quand ils me parlent en chinois + ça il faut pas »). Ceci dit, deux exemples analysés plus haut montrent que Noé accepte parfois la réponse en chinois et en demande d'ailleurs une répétition afin que la réponse soit entendue par tous (cf. *supra*, explication du « faire du stop » et du « continent »). Si ici, nous constatons une incohérence entre la conviction verbalisée et la pratique réelle de l'enseignant, dans l'exemple suivant, la communication en chinois entre apprenants, contrairement à ce qu'il a exprimé (« ça me gêne pas ils parlent entre eux en <https://doi.org/10.18452/20621>

chinois »), n'est pas toujours la bienvenue chez l'enseignant :

{00:50:56} **0034 Noé** tu vois + là + là où je lui parle↑+ je lui dis euh ce qu'il doit faire↑+ et systématiquement les autres essaient de + de lui dire ce que moi j'ai dit↑+ en chinois↑+ ça ça arrive souvent ↑+ quand tu poses une question à quelqu'un↑+ les autres ils essaient de lui traduire en chinois + tout à l'heure avec Luc c'était pareil moi je lui parlais du passé composé↑+ justement euh Lucie elle arrêta pas de lui dire + donc + parfois c'est + euh : l'étudiant en question à qui je parle ↑+ ne sait ne sait pas euh + ce qui se passe parce que moi je lui dis quelque chose et les autres lui disent quelque chose↑+ pour l'aider↑+ je suppose mais ↑+ finalement il est embrouillé + par exemple Lucie↑+ ce que je lui dis c'est très simple + mais c'est que elle + elle est dans l'idée que + ce que les autres disent ↑+ elle veut comprendre ça elle veut comprendre ce que je dis↑+ donc : c'est + ça ça ne va pas+ donc parfois c'est + **c'est pas facile de leur + leur dire + que c'est à une seule personne que je m'adresse + et parce que : ils sont systématiquement dans le + dans l'idée de l'aider + mais parfois ça ne + ça aide pas du tout la personne [...]**

{00:54:03} **0038 Noé** non + non non non non + c'est + il y a + quand tu poses une question à quelqu'un↑+ les autres étudiants ou + ceux qui ont compris↑+ **ils sont systématiquement dans l'entraide + ils disent ah il comprend pas il faut que je l'aide+ mais + ce n'est pas + très bien pour la personne** parce que + elle ne veut faire plus d'effort de cette façon + **parce que systématiquement ils traduisent en chinois donc il y a plus d'effort à faire + on a beau leur dire + de ne pas le faire c'est pour ça ils ont des noms + tu vois (rire) + tu appelles quelqu'un c'est une personne que tu appelles mais + ça ne marche pas (EAC 1)**

Noé revient ici sur une scène où l'apprenante pseudonymée Lucie, interrogée par l'enseignant sur le passé composé d'un verbe, se montre confuse et reçoit tout de suite les « aides » spontanées des autres qui lui traduisent la question en chinois. La répétition du terme au degré de densité élevé comme « systématiquement » et des structures à négation (« ça aide pas du tout la personne », « ne pas le faire ») laisse voir qu'il s'agit d'une pratique des apprenants désapprouvée dans le cours de Noé. Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'attitude de l'enseignant. Si, selon l'enseignant, le fait que la question ait été jugée comme « simple » rend la situation « non bloquante » donc non nécessaire de faire intervenir le chinois, le mode d'interaction en question est prédéfini comme vertical, donc entre enseignant et une apprenante individuellement, sans intervention des autres. Le statut de l'enseignant organisateur de l'activité d'enseignement/apprentissage ainsi que le contrat didactique sont défiés (Peytard & Moirand, 1992 ; Bigot, 2005).

Un autre élément semble aussi important dans l'interdiction du chinois dans cette situation. La prise de parole des apprenants, bien que motivée par une intention d'entraide, ne permet pas l'apprentissage de Lucie de qui l'enseignant attend un effort (« ce n'est pas + très bien pour la personne parce que + elle ne veut faire plus d'effort de cette façon »). Ainsi, l'incohérence entre la conviction verbalisée, à savoir la favorisation des interactions en chinois entre les étudiants et la pratique de l'enseignant s'explique avec le schéma de l'activité : l'objectif ultime de l'activité – apprentissage de la langue cible – reste le fil directeur à respecter tout au long de l'enseignement.

5.2 Maîtrise et non-maîtrise de la langue première des apprenants : facteur décisif d'un « bon enseignant » de langue ?

Rappelons que dans un extrait cité plus haut, Noémie a parlé de son désir de maîtriser la langue chinoise afin de comprendre les interactions en chinois entre les apprenants. Enseignante débutante qui dit n'avoir aucun repère de la culture de son public, elle montre tout au long du semestre au cours des entretiens, son souhait de connaître plus sur la culture et la langue des apprenants :

{01:19:35} 0497 Noémie **comme je parle pas le chinois je + (rire de l'enquêtrice étonnée) si si mais c'est vrai + tu sais + ils sont forts ils sont presque B1 + ils font l'effort de parler français + moi je connais rien de de du chinois ↑ donc ça me donnait un peu honte+ parce que euh je suis professeur de langue donc + je voulais pas utiliser l'anglais+ parce que bon voilà + donc comment dire euh je connais pas très bien la culture chinoise+ [...]** (EAC 1)

{01:19:59} 0225 Noémie [...]je sais que quand moi je suis valorisée par un professeur ↑+ j'ai envie de parler↑+ j'ai je peux pas le décevoir↑+ ça marche+ l'affecte ça marche+ donc c'est ça que j'essaie de faire avec les étudiants+ même s'il y a des choses à reprendre + **c'est bien franchement euh moi je connais pas le chinois hein↑+ comme ils connaissent le français + [...]** (EAC 2)

Le fait de ne pas avoir de connaissances de la langue et de la culture de son public est qualifié de « honteux » par l'enseignante. Le mot « *honteux* » est particulièrement intéressant. Il témoigne, d'un côté, d'un surmoi particulièrement fort (Freud, 1989), et de l'autre, d'une recherche de l'équilibre de la part de l'enseignante entre les efforts effectués par les collaborateurs des deux côtés, à savoir elle-même et les apprenants. Ici la gêne issue du décalage entre l'image de soi idéalisée et l'image de soi perçue, du manque de connaissances du profil socioculturel de son public est visible dans le discours de Noémie.

D'ailleurs, Noémie emploie systématiquement un ton incertain quand le sujet de discours porte sur la culture éducative de son public sinophone. Presque tout au long de l'EAC 1, une phrase-clé émerge du discours de Noémie : « peut-être ils (ne) sont pas habitués, je sais pas. » (Noémie-EAC 1, cf. Xue, 2016, annexes). Des éléments modaux à valeur d'incertitude tels que « peut-être » ainsi que la négation montrent que l'enseignante n'est pas du tout sûre de son point de vue, plus précisément, de ses hypothèses par rapport à la culture éducative de ses étudiants.

La déstabilisation de Noémie peut s'expliquer par la zone d'incertitude de Crozier (Crozier & Friedberg, 1992). Selon le sociologue, il existe dans tout problème un aspect incertain par rapport aux modalités de solution, « les acteurs sont inégaux devant les incertitudes pertinentes du problème. Ceux qui par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités [...] sont capables de les contrôler, utiliseront leur pouvoir pour s'imposer face aux autres ». (ibid, p. 23-24). En d'autres termes, ceux dont les actions sont moins prévisibles et qui sont capables de placer plus d'incertitudes dans leur agir domineront leurs collaborateurs. Dans le cas de Noémie, la perception du public étant guère prévisible pour l'enseignante, il n'est pas étonnant qu'elle se sente démunie dans ce travail de collaboration.

Dans l'EAC 1, Noémie fait elle-même un diagnostic sur ses incertitudes et conclut :

{00:49:54} 0357 Noémie (rire) en fait **je me rends compte que je suis confrontée à euh des des au-delà de la langue↑+et de méthodes d'enseignement ↑ à des à des difficultés interculturelles** (EAC 1)

Ainsi, l'autoévaluation du niveau des connaissances sur la culture et la culture éducative des apprenants joue un rôle déterminant dans l'attitude de l'enseignante. Effectivement, Noé qui a eu des

<https://doi.org/10.18452/20621>

contacts profonds avec la culture de son public par un séjour académique et professionnel de longue durée, n'a pas montré d'incertitude vis-à-vis des décalages culturels. De plus, en décrivant l'image du « bon enseignant », Noé parle de la nécessité, selon lui, de connaître la langue et les cultures des apprenants :

{02:21:07} **0252 Noé** [...]il faut aussi avoir le + la capacité de pouvoir se + se mettre à la place des étudiants + [...]il faut un peu essayer de voir ce qui + qui transmet + ce que EUX ils transmettent + et quand tu tu peux arriver + à à lire à travers leurs phrases + à imaginer ce qu'ils veulent dire quand ils font une phrase + [...] **il faut arriver à + à imaginer ce qu'ils veulent dire** + et ça ça passe beaucoup par le fait de pouvoir se mettre à leur place + et + **pour ça je pense que + parler la langue des étudiants + ça aide beaucoup**

{02:22:39} **0253 Enquêtrice** euh: le fait que tu parles la langue chinoise

{02:22:42} **0254 Noé** oui + **ça aide beaucoup** ↑+ **parce que tu comprends très vite certaines structures** + [...]ils font pas forcément la différence entre + j'ai trouvé quelque chose ↑+ et je cherche quelque chose ++ **et donc il faut+ comprendre que + dans leur langue il y a un mot qui peut servir** + aux deux ↓+ donc + je pense que parler la langue des étudiants ça te permet de comprendre certaines structures qu'ils font + et c'est plus facile de mettre à leur place (EG)

Selon Noé, pour être un bon enseignant de LE, connaître la langue des apprenants est indispensable – l'occurrence répétitive des éléments modaux tels que « il faut » et « important » permet de justifier ce point. Ici, les raisons pour lesquelles il met en avant ce critère ne se limitent pas à la compréhension des interactions en cours, mais relèvent plutôt du déchiffrement des interlangues des apprenants qui sont marqués par la structure de leur langue première, en l'occurrence, le chinois.

Noé ne se contente d'ailleurs pas d'être observateur des interactions des apprenants en cours : en profitant de la méconnaissance des étudiants de son niveau de chinois (« ils ne se l'imaginent + jamais + ASSEZ (rire de l'enquêtrice) + donc bon aujourd'hui il est arrivé que j'aie dit des choses donc ils se sont dit ah + il parle bien ↑+ MAIS + c'est très vite oublié+ ils vont se dire ah + il peut dire des choses en chinois ↑+ mais ils n'ont jamais un ils savent jamais à quel niveau », Noé-EPS 5-0020), il considère l'« avant-cours » et l'« après-cours » comme deux moments « privilégié(s) » :

{02 :04 :14} **0219 Enquêtrice** est-ce que t'as de petites habitudes après ou avant le cours (rire)+ à chaque fois avant le cours tu dois faire ça après le cours tu fais ça + non (rire)

{02:04:27} **0220 Noé** euh++ pour moi je pense que + personnellement c'est ces deux moments + que je + dont je viens de parler ↑+ c'est-à-dire avant le cours quand je rentre et j'allume l'ordinateur ↑++ c'est un moment qui est court ↑+ mais c'est un moment privilégié pour moi parce que ça me permet de + d'écouter ce que les étudiants disent entre eux ↑+ sans penser que j'écoute + et quand le cours est fini ↑+ la même chose + parce que le cours est fini donc pour eux dans leurs têtes + c'est fini le cours + donc ils commencent tout de suite à parler d'autres choses + ils parlent de leurs maisons qu'est-ce qu'on va manger qu'est-ce qu'on va faire et tout ça ↑+ en général ça me concerne pas ce n'est pas + ils parlent pas de moi+ ils parlent d'autre choses

{02:05:22} **0221 Enquêtrice** et pourquoi ça t'intéresse

{02:05:24} 0222 Noé ça m'intéresse parce que c'est ++ euh : ++ **je ne sais pas je crois que + à travers ça je vois un peu leur + leur état d'âme + je vois un peu s'ils ont + ils ont été euh : + ennuyés ++ ou + ouais si les cours + c'était un fardeau ou pas**(rire de l'enquêtrice) + s'ils avaient + juste envie que ça se finisse et sauvés par le compte c'est ça quoi+ peut-être+ peut-être **je ne sais pas mais j'aime bien** (EG)

Ecouter les interactions des étudiants juste avant et après le cours est une pratique appréciée par Noé (« j'aime bien », « un moment privilégié »), ceci dit, si l'enseignant parle de l'état d'âme et du feedback des apprenants qui selon lui, motivent cette pratique, la « vraie » raison semble pourtant lui échapper, point que l'on peut noter à travers les deux « je ne sais pas » qui se trouvent au début et à la fin de l'extrait. La théorie de la zone d'incertitude peut à nouveau trouver sa validité ici : une prise de connaissance des représentations des apprenants sur le cours, à l'insu de ces derniers, permet de mieux prévoir et interpréter leurs comportements en cours (Crozier & Friedberg, *ibid.*).

5.3 Emploi de la langue intermédiaire par l'enseignant : pratique marquée de l'inconscience et de l'évolution

Les analyses précédentes portant essentiellement sur l'attitude des deux enseignants envers les interactions plurilingues entre les apprenants, regardons maintenant l'emploi spontané des langues intermédiaires de la part des enseignants.

Tout au long du semestre, Noémie utilise de manière quasi exclusive le français comme langue d'enseignement. D'ailleurs, lors de l'EAC 1, elle a indiqué : « je voulais pas utiliser l'anglais » et « avec TOUS mes étudiants chinois+ ils sont HY-PER DOUES pour conceptualiser+ c'est un truc de FOU+ » (Noémie-EAC 1-0497, 0407). Cependant, quand il s'agit des étudiants « grands débutants », l'enseignante « conceptualise en anglais » (Noémie-EAC 1-0411). Ainsi, l'emploi de l'anglais n'est pas censuré dans les cours de Noémie, il s'agit simplement d'un choix en fonction du niveau des apprenants. Il est ainsi intéressant d'analyser les rares situations dans lesquelles Noémie a utilisé l'anglais dans ce cours ainsi que les raisons verbalisées.

En revenant sur la séance 3, Noémie parlait d'un problème de gestion du temps concernant l'explication de la consigne du devoir final de ce cours. Cette action d'explication, plus longue que prévue, a selon elle déplanifié son programme de la séance en question :

{00:09} 0004 Noémie c'était trop facile la dernière fois↑+ et cette fois-ci **j'ai eu un problème de temps**↑+ parce que j'ai : j'ai : **passé euh 20 minutes sur le programme**↑+ et euh : c'est les vingt minutes qui euh [...] **ce sont les vingt minutes en fait qui m'ont manqué**↑+ pour euh : travailler sur les guignols de l'info+ (EPS 3)

{00:25:02} 0202 Noémie je pense que j'ai + j'ai perdu du temps+ bon en même temps c'est bien qu'ils posent des questions+ **je j'explique mais j'aurais j'aurais dû faire quelque chose de plus clair**+ quand même je je j'ai gaspillé 15 minutes+ on peut pas passer 15 minutes sur une consigne+ (EAC 1)

Selon l'enseignante, il n'est pas pertinent de passer quinze minutes à présenter une consigne. Cependant, dans la scène commentée, ce principe didactique n'a pas été respecté. C'est à l'issue de la séance que Noémie, en y revenant, trouve la pratique problématique, ce qui permet de voir que la réflexivité est en rupture en cours de l'action (Xue, 2016). À ce moment-là, Noémie critiquait sa pratique qui aurait dû, selon elle, être « quelque chose de plus clair » sans la solution exacte précisée :

la caractéristique indéfinie et indéterminée de « quelque chose » prouve que l'enseignante était encore en phase de recherche de ce moyen.

Cependant, à la fin du semestre, face à une situation similaire, donc à la réception non satisfaisante de la consigne de la part du public, l'enseignante a réagi autrement :

{02:24} **0025 Noémie** EXCEPTIONNELLEMENT ah + (rire des deux) voilà parce que là je voyais leurs yeux↑ + ça n'allait pas+ ce que je leur demandais↑ + et comme je voulais que l'activité marche ↑ + bon je suis passée en anglais+ ils parlent bien anglais euh↑ +

{00:52:03} **0150 Noémie** [...] **là je suis passée en anglais** parce que j'ai vu que + que voilà c'était compliqué ↑+ et **je voulais pas passer trop de temps** à expliquer la consigne (EAC 2)

Une évolution de la pratique de Noémie peut être remarquée ici. Au lieu de privilégier l'emploi du français et après l'échec de plusieurs tentatives de reformulation, l'enseignante a opté pour l'anglais afin d'éviter de passer à nouveau trop de temps sur l'explication des consignes.

Ainsi, l'attitude de Noémie envers l'emploi de l'anglais avec le public en question a évolué durant ce semestre. Au lieu d'insister à ce que le français soit la langue d'enseignement, elle a choisi d'expliquer en anglais, langue avec laquelle les étudiants chinois sont plus à l'aise. La priorité est accordée à l'efficacité et l'emploi de langues intermédiaires a permis de débloquent l'interaction (cf. § 4.1).

Toujours en ce qui concerne l'emploi des langues intermédiaires, nous remarquons également un changement de pratique et d'attitude chez Noé. L'enseignant qui dit n'avoir jamais utilisé l'anglais ou le chinois comme langue d'enseignement, a recours au chinois à plusieurs reprises pendant cette session de cours (Noé-EAC 1-0005-0009). Lors de l'EAC 2, Noé évoque volontairement ce changement dans sa pratique enseignante qui a été, selon son discours, conscient de sa part :

{01:20:23} **0092 Noé** euh :++ je pense que c'est ++ **c'est parce que je me suis dit que ça allait ++ peut-être que à un moment donné↑+ j'ai + j'ai expliqué quelque chose à quelqu'un en chinois ou en anglais et puis je + j'ai senti que ça allait tout de suite↑++ et donc + ouais↓+ avant je ne le faisais pas parce que + je m'étais dit non il faut pas le faire + mais je n'ai pas essayé +** donc+ je pensais que ça allait très vite changer euh + ça allait très vite partir dans +dans l'anglais le chinois tout le temps + je ne sais pas peut-être que ça a aussi joué dans le fait que + eux + surtout Luc qui n'est pas là↑(rire de l'enquêtrice) il n'arrête pas de parler anglais tout le temps↑ [...]c'est peut-être que c'est ce qui les encourage à + à vouloir tout de suite parler en chinois ou en anglais **je sais pas mais je pense quand même que + euh à un moment donné c'est important de + de le faire** (EAC 2)

Noé indique de façon claire la différence entre son agir avant la session et celui de l'ici-maintenant pour la session qui vient de prendre fin : l'emploi de langue intermédiaire, autocensuré de la part de l'enseignant, est testé. Cette évolution n'est d'ailleurs pas limitée au niveau de la pratique : ayant été considéré comme une pratique risquée dans laquelle les langues intermédiaires prédomineraient sur le français, ce choix, plus efficient, est maintenant qualifié d'« important ». L'enseignant indique d'ailleurs dans ce même entretien : « donc je pense que oui + sur ce point ça a changé + je pense que les prochaines fois je ferai pareil » (Noé-EAC 2-0090). Ainsi, L'expérience d'enseignement permet de réorganiser le système de connaissances enseignantes/convictions qui est en évolution. Ce qui est

intéressant à noter, c'est que le changement de la pratique enseignante étant conscient de la part de Noé, la raison pour laquelle Noé a mis en place cette pratique pendant longtemps censurée reste, d'après son commentaire, inexplicable.

6. Conclusion

L'analyse des verbalisations des deux enseignants de FLE sur leurs cours semestriels ont permis de relever leurs convictions et pratiques concernant la présence du multilinguisme en situation d'enseignement de langue. Les deux enseignants privilégient le français, à savoir la langue cible comme langue d'enseignement ; leurs attitudes sur la présence des langues intermédiaires est contextualisée et confirment nos hypothèses formulées plus tôt : les interactions en chinois entre les étudiants sont souvent associées à une fonction débloquante, donc à la recherche de l'efficacité, mais aussi à la favorisation de l'entraide au sein des apprenants. De plus, nous remarquons l'intention ou le souhait des enseignants, par la langue intermédiaire, d'assurer la compréhension de tous. Si « faire comprendre » fait partie des actes principaux de l'enseignant de LE (Cicurel, 1993), « assurer la compréhension de tous » peut passer pour un sous-acte de cette catégorie.

L'enseignant tend à instrumentaliser les discours en chinois ou en anglais, que ce soit pour des explications des étudiants ou de lui-même, afin de débloquer les interactions et d'assurer le rythme du cours, notamment en cas de « l'agir communicationnel » (Habermas, *ibid.*), à savoir au moment de l'explication des consignes. Cependant, si, selon l'enseignant, l'intervention des étudiants en chinois ou en anglais va à l'encontre du contrat didactique – dans le cas du non-respect des règles interactionnelles ou d'un manque d'effort observé, l'interaction plurilingue ne sera plus encouragée et une reformulation en français sera d'ailleurs demandée.

Les pratiques enseignantes concernant l'emploi de langues intermédiaires et leurs convictions verbalisées ne sont pas toujours en cohérence, ce qui permet de remarquer l'existence d'une rupture de la réflexivité au cours de l'action. Les pratiques enseignantes évoluent d'ailleurs à travers le temps, de manière non-linéaire : Noémie qui ne souhaitait pas utiliser l'anglais au début du semestre, a fini par expliquer les consignes en anglais ; Noé qui avait désapprouvé pendant longtemps l'emploi du chinois et de l'anglais, a intégré cette pratique dans son répertoire pour des raisons qui lui échappent également.

Des discours des deux enseignants, se dégage la nécessité ou le désir de connaître la langue et la culture des apprenants, dans l'objectif de suivre leurs interactions horizontales et de déchiffrer leurs interlangues. On remarque dans le discours de verbalisation une insécurité linguistique et culturelle, issue d'un manque de connaissances autoestimé par rapport aux profils langagiers et socioculturels des apprenants. Dans un contexte international à mobilité accélérée, avec l'arrivée des vagues migratoires d'origines diverses, le programme de formation enseignante nécessite une actualisation, avec par exemple des modules optionnels « cultures du monde » donnant la possibilité aux enseignants de prendre connaissance des cultures de leurs futurs apprenants. Des exercices d'autoconfrontation seraient également utiles pour accompagner les stages de professionnalisation, ce qui permettrait aux enseignants, ayant été confrontés au terrain réel, d'avoir une prise de recul sur l'aspect subjectif dans leur définition du culturel qui est en général basée sur l'expérience interpersonnelle.

Pour terminer, les programmes d'insertion visent non seulement l'apprentissage de la langue du pays, mais également une formation des acteurs sociaux et des participants de l'interaction sociale (cf. *supra*). La mise en place des activités didactiques sous forme de dialogue « authentique » entre

enseignant et apprenants, dans l'objectif de confronter leurs visions sur l'emploi des langues intermédiaires, sur le contrat didactique ainsi que sur l'interculturel sera nécessaire. En se mettant dans les rôles des interactants sociaux qui se donnent l'occasion d'apprendre sur les cultures d'autrui, l'enseignant et l'apprenant établissent ensemble des règles de fonctionnement propres à leur groupe, tout en mettant en avant le rôle d'apprenant en tant que collaborateur de l'activité d'enseignement/apprentissage ayant son vécu socioculturel et sociolinguistique.

Bibliographie

Aguilar-Río, J.-I. (2010). Pour une analyse de la 'présentation de soi' de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/document>.

Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (2003). Langage et communications sociales. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2001). Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours. Paris : Hachette.

Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), 35–50.

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22, 17–43.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177–182.

Cahour, B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 151–165.

Cicurel, F. (1993). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. *Dialogues et Cultures*, 37, 193–208.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective. Paris : Seuil.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans Weil, D. & Fugier H. (dir.). Actes du troisième colloque régional de linguistique (99–124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Denzin, N. K. (2008). *Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The Politics of Interpretation*. UK : John Wiley & Sons.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Fornel, M., de, & Quéré, L. (dir.) (1999). *La logique des situations : Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.

Freud, S. (1989). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit. <https://doi.org/10.18452/20621>

- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume I*. Boston, MA : Beacon Press.
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016) (dir.). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moallem, M. (1998). An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: an ethnographic study. *Educational Technology Research and Development*, 46(2), 37–64.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! : Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : INRP-LEP.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Pekarek, S. (1997). « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants ». Dans Matthey, M.(dir.). *Les langues et leurs images* (203–210). Neuchâtel : IRDP.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille-aspects historiques des représentations langagières. *Tranel : Travaux neuchâtelois de linguistique*, 27, 51–62.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de L'éducation. Consulté le 27/02/2019. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_31.html.
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français : Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique : Analyse psycho-sociale, sémi-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse : Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129–57.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Consulté le 10/05/2019. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>.

Facteurs déterminants pour la capacité à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives dans une école immersive réciproque

Melanie Buser, Université de Montréal (Montréal) & Giuseppe Melfi, HEP-BEJUNE/Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Biel/Bienne)

Résumé

La « Filière Bilingue » (FiBi) est une école publique basée sur l'enseignement par immersion réciproque en français et en allemand. Cette étude longitudinale évalue les corrélations entre le développement de la capacité orale des élèves FiBi entre 1H et 4H à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives et les biographies langagières des élèves et de leurs parents. Cette étude suggère que l'impact des biographies langagières est plus important chez les élèves francophones que chez leurs pairs alémaniques. Des interprétations possibles de ces différences mettent notamment en avant la diglossie alémanique. Des différences entre les deux groupes ressortent également quant aux motivations des parents à inscrire leur enfant à la FiBi, notamment en termes de perspectives d'employabilité à l'âge adulte.

Mots-clés : Immersion réciproque ; biographies langagières ; motivation d'inscription des parents ; capacité orale à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives

Abstract

The “Filière Bilingue” (FiBi) is a public school based on two-way immersion education in French and German. This longitudinal study evaluates correlations of K-4 FiBi learners' development of their ability to use the partner language communicatively and the linguistic biographies of learners as well as with those of their parents. This study suggests that the impact of linguistic biographies is more important for French-speaking learners than for their German-speaking peers. Possible explanations of these differences might refer to the diglossic situation in the German-speaking part of Switzerland. We also detect significant differences regarding the motivations of parents for registering their child in the FiBi, in particular in terms of employability perspectives in adulthood.

Keywords: Two-way immersion education; language biographies; registration motivation of parents; oral proficiency to use the partner language communicatively

1. Introduction

La présente étude s'attache à analyser l'évolution plurilingue d'élèves participant à un programme d'enseignement par immersion réciproque au sein de la « Filière Bilingue » (FiBi), un projet éducatif initié dans une école publique à Biel/Bienne et proposé à des parents qui en font la demande (Buser, 2014a, 2019). L'étude s'intéresse plus particulièrement au développement des aptitudes linguistiques dans les deux langues de scolarisation, à savoir le français et le (suisse-)allemand¹. Plus particulièrement, nous allons analyser ce développement en fonction des biographies langagières (des élèves et des parents) ainsi que la motivation (des parents) quant à l'inscription à la FiBi.

¹ Il convient de souligner le cas linguistique particulier de la Suisse : la langue allemande est la langue officielle de scolarisation dans la partie germanophone du pays. Dû au fait qu'en Suisse alémanique une situation de <https://doi.org/10.18452/20620>

Comme nous allons le montrer dans les lignes qui suivent, mesurer précisément les aptitudes linguistiques n'est pas facile ; il existe certes divers moyens pour quantifier et qualifier les aptitudes linguistiques des élèves plurilingues. Plus la diversité linguistique au sein d'une classe est importante, plus il importe de comprendre comment des élèves d'horizons linguistiques et culturels très divers parviennent à manier chaque langue de scolarisation de façon à communiquer efficacement avec leurs pairs (Lindholm-Leary, 2001 ; Buser, 2014b, 2019). Chaque classe de la FiBi intègre des élèves francophones, des élèves germanophones et des élèves allophones, c'est-à-dire des élèves ne partageant aucune des deux langues de scolarisation comme langue première. En sa qualité de projet fortement innovant, cette école applique le concept d'enseignement par immersion réciproque. L'enseignement est dispensé à parts égales en français et en allemand et vise à promouvoir le bilinguisme et la bi-littératie en plus du niveau requis des savoirs scolaires et des compétences interculturelles de tous les élèves (Christian, 1996). L'immersion est réciproque, car elle s'opère à la fois au niveau des élèves qui sont mélangés et au niveau de l'enseignement. La FiBi est composée de deux trains de classes, l'un suivant le Plan d'étude romand (PER, curriculum de la partie francophone de la Suisse), l'autre le *Lehrplan 21* (curriculum de la partie germanophone de la Suisse). L'enseignement est dispensé à moitié en allemand et à moitié en français ; les leçons de la langue du curriculum ainsi que les mathématiques (qui sont enseignées dans la langue du plan d'étude) correspondent en général à la moitié de la grille horaire. Les autres branches sont enseignées dans la langue partenaire. Il peut y avoir des adaptations selon les degrés.

Dans le cas de l'étude que nous présentons ici, nous avons défini la langue des élèves en fonction de la langue d'inscription. En effet, les parents doivent choisir une langue pour leur enfant au moment de l'inscription ; ils ont le choix entre le français et l'allemand comme langue de correspondance. La langue d'inscription que les parents choisissent correspond à la langue avec laquelle leur enfant a été le plus en contact avant le début de sa scolarisation dans l'école bilingue. Ceci nous a permis d'identifier la « langue plus forte » et la « langue plus faible » des deux langues de scolarisation pour chaque enfant afin de pouvoir analyser les résultats issus d'interviews semi-directives et axées sur la performance (cf. chapitre 3.3 Méthodologie). Même si chaque classe est composée d'un tiers d'élèves allophones, nous n'allons pas considérer cette catégorie dans l'analyse de la présente étude par souci de représentativité (taille de l'échantillon). Par contre, une étude globale considérant les résultats du développement de la compétence orale des élèves allophones FiBi dans leurs deux langues de scolarisation ainsi que des comptes rendus portant notamment sur des comparaisons entre groupe expérimental et groupe contrôle (classes traditionnelles biennoises), ont été publiés entre autres en 2019 (Buser). En effet, seules les catégories des élèves ayant le français comme langue d'inscription et les élèves ayant l'allemand comme langue d'inscription sont considérées ici (cf. 3.2.2 Catégorisation des élèves FiBi).

L'intérêt de cette étude réside donc dans sa vocation à reconnaître les pratiques linguistiques complexes de chaque élève plurilingue de cette école publique en immersion réciproque, garantissant ainsi que l'usage des deux langues de scolarisation soit incorporé au(x) répertoire(s) linguistique(s) de l'enfant. Par ailleurs, l'objectif de cette étude est de présenter, selon une perspective longitudinale, le développement des langues de scolarisation chez des plurilingues en devenir, en évaluant la capacité de ces derniers à utiliser efficacement les langues à des fins communicatives (Bachman & Palmer,

diglossie se présente (pour une description détaillée : cf. chapitre 3.2.1 *Contexte de l'étude*), les élèves et les enseignant-e-s s'expriment souvent durant les premières années de scolarité (surtout pendant les activités ludiques) en dialecte, donc en suisse-allemand (vs l'allemand standard) qui désigne une multitude de dialectes alémaniques parlés en Suisse.

2010) et en identifiant les corrélations entre ce développement et les biographies langagières des élèves et de leurs parents ainsi que leur environnement extrascolaire.

Cette étude comporte trois parties principales : la première partie offre un cadre théorique qui sert de base pour la seconde partie : ici une analyse quantitative des résultats obtenus à partir des données collectées sur une durée de quatre ans est présentée, et montre notamment des corrélations entre biographies langagières et la motivation des parents à inscrire les enfants au sein de la FiBi. Une dernière partie expose les conclusions ainsi que les limitations générales de cette étude.

2. Cadre théorique

La présente étude longitudinale vise à documenter l'évolution linguistique des élèves au sein de la FiBi en se référant à une vision du bilinguisme qui sous-tend les compétences langagières plurilingues dans les deux langues de scolarisation et en tenant compte de multiples pratiques langagières interdépendantes des élèves. Selon cette vision, la langue est inextricablement liée à son contexte (Heller, 2007 ; Fortune & Tedick, 2015) et incapable de neutralité car elle émerge des actions des locutrices/locuteurs avec une certaine perspective et un positionnement idéologique (García & Li Wei, 2014). Ofelia García fournit un résumé de ces deux idéologies langagières (García 2009, p. 7) :

Les idéologies monoglossiques du bilinguisme et de l'éducation bilingue traitent chacune des langues de l'enfant séparément, comme des entités autonomes juxtaposées. Cette idéologie langagière contraste avec la conception de Bakhtin (1981) de la langue hétéroglossique, aux multiples dimensions. L'approche hétéroglossique du bilinguisme prend en compte diverses pratiques langagières interdépendantes, et conduit à d'autres formes de construction de l'éducation bilingue, [...].

Suivant cette ligne d'argumentation, cette étude met l'accent sur les pratiques langagières des élèves, soit la façon dont ils « utilisent les deux langues pour communiquer efficacement » (García 2011, p. 35). Force est de constater que tous les élèves fréquentant la FiBi développent des compétences plurilingues, en plus du niveau requis des savoirs scolaires. Cette étude vise à attirer l'attention sur « le/les processus d'apprentissage plurilingue(s), participatif(s), interactifs et dynamique(s) des élèves, en abordant le langage comme un système dynamique qui émerge d'un contexte social par le biais d'interactions entre des systèmes et sous-systèmes cognitifs, environnementaux et neurobiologiques, à travers des échelles de temps qui s'emboîtent » (Kohnert 2007, p. 14).

Dans ce but, nous analysons les productions orales des élèves, en nous orientant vers une conception holistique du plurilinguisme qui valorise les deux langues de scolarisation et incite à étudier les spécificités des processus d'acquisition des deux langues d'un point de vue plurilingue. Cette approche holistique sous-tend que les langues des élèves ne sont pas traitées comme des entités séparées ou autonomes. Au contraire, adopter une perspective holistique permet de tenir compte de l'interdépendance fonctionnelle des deux langues et de se concentrer sur l'aspect fonctionnel plutôt que formel dans l'usage des langues de scolarisation.

Dès 1985, François Grosjean oppose deux visions du bilinguisme. D'un côté, une vision fractionnée qui considère que le bilingue « est l'équivalent de deux personnes monolingues ». De l'autre, une approche plus holistique du bilinguisme : le bilingue n'est *plus* perçu comme la somme de deux monolingues complets ou incomplets, mais comme un « locuteur-auditeur compétent doté d'un profil linguistique unique » (Grosjean, 1989, 2008). Comme François Grosjean l'a déjà suggéré en 1985, un bilingue n'équivaut pas davantage à la somme de deux monolingues qu'un sauteur de haies ne saurait être la somme d'un sprinteur et d'un sauteur en hauteur (Grosjean, 1985, 1989, 2008, 2015 ; Baker, 2007, 2011 ; Moore & Gajo, 2009 ; García, 2009 ; Cook, 2012 ; Cenoz, 2013 ; García & Li Wei, 2015). Il

est très rare de rencontrer des élèves ou des adultes qui maîtrisent parfaitement deux langues quel que soit le contexte ou l'interlocuteur (Herdina & Jessner, 2002) ; dans la réalité, une personne bilingue dispose d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues ou de davantage de langues. García affirme que le bilinguisme n'est « pas simplement du monolinguisme facteur deux » (García 2009, p. 71), et d'argumenter que l'enseignement bilingue au XXI^e siècle, et plus spécifiquement le bilinguisme, ne s'apparente pas à « une bicyclette composée de deux roues alignées », mais « plutôt à un VTT », dont les roues « s'étendent et se contractent, fléchissent et s'étirent, permettant d'avancer et de progresser en dépit des grosses inégalités de terrain ; le chemin ainsi emprunté est certes cahoteux et irrégulier mais aussi soutenu et efficace » (García 2009, p. 45). Faisant allusion aux multiples pratiques langagières auxquelles se livrent les personnes bilingues pour donner du sens à leurs univers bilingues, cette vision du bilinguisme est bien documenté par les scientifiques (Williams, 1996 ; García, 2009 ; Blackledge & Creese, 2010 ; Creese & Blackledge, 2010 ; Li Wei, 2008 ; Lewis & al., 2012 ; Cenoz, 2013 ; García & Li Wei, 2015).

S'inscrivant dans la logique de ces approches théoriques, les élèves FiBi abordent par conséquent les premières étapes d'un continuum plurilingue. Pour l'analyse du processus dynamique de l'acquisition des deux langues de scolarisation des élèves de la FiBi, nous avons décidé d'utiliser une approche quantitative qui s'attachera à évaluer le développement de leur capacité à « utiliser la langue de façon communicative » (Bachman & Palmer, 2010) à cinq différents moments de leur apprentissage en le mettant en corrélation avec les biographies langagières et l'environnement extrascolaire des élèves et de leurs parents.

Par ailleurs, il convient de souligner le contexte particulier de la FiBi. Mentionnons qu'en Suisse, il existe quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche (une langue rhéto-romane, dérivée du latin). Environ un cinquième de la population suisse parle le français, alors que deux tiers de la population ont l'allemand comme langue première. En Suisse Alémanique (partie germanophone de la Suisse), une situation de *diglossie* se présente : cette notion renvoie au partage des fonctions entre les dialectes suisse-allemands (de chaque canton alémanique) et l'allemand standard. Tandis que l'allemand (dialectes suisse-allemands et allemand standard) représentent les langues de la majorité germanophone du pays, le français est la deuxième grande langue nationale en Suisse. Le suisse-allemand (vs l'allemand standard) désigne une multitude de dialectes alémaniques parlés en Suisse. Le français a donc le statut de minorité (comparé à l'allemand). Par contre dans l'école bilingue de la FiBi, le français et l'allemand ont exactement le même statut ainsi que leurs cultures respectives. La FiBi est implantée dans le canton de Berne, le plus grand canton bilingue suisse (français/ allemand). Les habitants de Biel/Bienne sont habitués dès leur plus jeune âge à évoluer dans un environnement plurilingue et à communiquer en français et en allemand au quotidien.

Après avoir expliqué le contexte de notre étude, le prochain paragraphe présente plus précisément le cadre méthodologique de notre recherche.

3. Cadre méthodologique

3.1 Questions de recherche et hypothèses respectives

Les questions de recherche ainsi que les hypothèses respectives sont présentées ci-dessous :

- Q1.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription l'**allemand**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**français**) ce sont ceux qui pratiquent davantage le **français** dans l'environnement extrascolaire d'après leur biographie langagière ?
- H1.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **allemand** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du **français** dans leur biographie langagière
- Q2.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription l'**allemand**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**français**) ce sont ceux qui ont des parents qui maîtrisent davantage le **français** d'après la biographie langagière des parents ?
- H2.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **allemand** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du **français** dans la biographie langagière des parents
- Q3.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription le **français**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**allemand**) ce sont ceux qui pratiquent davantage l'**allemand** dans l'environnement extrascolaire d'après leur biographie langagière ?
- H3.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **français** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'**allemand** dans leur biographie langagière
- Q4.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription le **français**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**allemand**) ce sont ceux qui ont des parents qui maîtrisent davantage l'**allemand** d'après la biographie langagière des parents ?
- H4.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **français** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'**allemand** dans la biographie langagière des parents.
- Q5.** Est-ce qu'il y a des différences significatives au niveau de la motivation pour l'inscription à la FiBi entre élèves ayant comme langue d'inscription le **français** et les élèves ayant comme langue d'inscription l'**allemand** ?
- H5.** Les parents d'élèves francophones sont significativement plus motivés que les parents d'élèves germanophones.

Le paragraphe suivant est consacré aux aspects méthodologiques de notre étude longitudinale et fournit une description détaillée de l'échantillon, du recueil des données, de l'outil adopté pour l'analyse des données ainsi que des critères de qualité de cette étude.

3.2 Échantillon étudié

3.2.1 Contexte de l'étude

Comme nous l'avons mentionné, le modèle d'éducation par immersion réciproque est une filière bilingue, ce qui implique non seulement que l'enseignement soit dispensé dans deux langues de scolarisation, mais aussi que les classes soient composées d'élèves experts soit en langue française, soit en langue (suisse-)allemande. Autrement dit, au moment d'intégrer la FiBi, la moitié des élèves d'une classe s'expriment en français, tandis que l'autre moitié parle couramment (suisse-) allemand. Les progrès en français et en allemand de ces élèves sont donc soutenus par les enseignants, mais se

nourrissent également des contacts entre les élèves. Ainsi, les élèves exposés à deux langues de scolarisation développent-ils dans une certaine mesure des compétences bilingues ou plurilingues.

Vu que les classes sont composées pour moitié d'élèves francophones et pour moitié d'élèves germanophones, ces deux groupes interagissent et se soutiennent dans l'acquisition des langues de scolarisation. Les questions de base de cette étude tiennent compte de la diversité linguistique présente au sein des classes de la FiBi et mettent l'accent sur l'évaluation du développement plurilingue des élèves au regard de leurs diverses biographies langagières. Mais les deux langues bénéficient rarement de la même valorisation sociale, autrement dit, elles ne jouissent pas du même prestige, n'ont pas le même poids et sont utilisées pour des raisons différentes, dans des domaines et des contextes différents, avec des interlocuteurs qui varient. Toutefois, il convient de souligner que dans les murs de la FiBi le français et l'allemand (et leurs cultures respectives) jouissent du même prestige. Parmi les langues premières des élèves qui ont pris part à cette étude on compte les langues suivantes : albanais, anglais, arabe, arménien, bosniaque, bengali, berbère, bulgare, cambodgien, une langue du Congo, croate, érythréen, espagnol, finnois, grec, hausa, hindi, hollandais, hongrois, italien, japonais, kurde, lingala, macédonien, mandingue, perse, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, slovaque, tamoul, tchèque, tchéchène, thaïlandais, tigrinia, togolais, turc, vietnamien, ukrainien et wolof.

L'intégration d'élèves allophones dans la FiBi s'inscrit dans la perspective du contexte bilingue voire plurilingue de la ville de Biel/Bienne. Du point de vue linguistique, il ne faut pas oublier que le dialecte (suisse-allemand) occupe une place non négligeable dans la vie quotidienne des francophones : les contacts avec les alémaniques exigent une connaissance active ou à minima passive du dialecte suisse-allemand du canton de Berne. L'usage du suisse-allemand est quasi omniprésent et l'allemand standard ne représente qu'une variante, essentiellement réservée à l'écrit et aux usages formels. Souvent, les francophones utilisent l'allemand standard pour s'adresser à leurs confrères alémaniques. En revanche, les élèves francophones de la FiBi apprennent jusqu'à un certain point aussi bien le dialecte alémanique que l'allemand standard. Même si cette situation de *diglossie* représente une difficulté supplémentaire pour les élèves romands, il est essentiel que les élèves francophones soient capables de comprendre le dialecte alémanique. Quant à leurs futures chances d'accès au marché de travail, l'employabilité de ces élèves est élargie grâce à la maîtrise de l'allemand et du dialecte. En effet, la situation à Biel/Bienne est particulière dans le sens où les francophones ont, dans cette ville pourtant bilingue, plus de difficulté à trouver des places d'apprentissage que les germanophones, notamment dans le domaine de la vente et du bâtiment.

La FiBi est hétérogène si l'on considère les conditions préalables linguistiques et culturelles, mais aussi concernant des aspects sociaux comme l'intégration, voire l'inclusion. Tous les élèves ont le droit d'intégrer la FiBi. Le seul critère d'admission est la distance entre le lieu de résidence des élèves et l'école. Étant donné que la proximité géographique du domicile influence directement l'intérêt porté à cette école, il a fallu la situer dans un quartier où les deux langues sont fortement mélangées. Par ailleurs, la ville de Bienne assure que le statut socio-économique des parents d'élèves FiBi soit équilibré selon le résultat d'un sondage dans lequel on demande aux parents d'indiquer des informations relatives à leur formation, à leur activité actuelle et à leur taux d'occupation actuel. Cela permet d'éviter que la FiBi ne se transforme en structure scolaire élitiste. Par ailleurs, les élèves ayant des besoins particuliers sont traités selon les mêmes critères que les autres. Ainsi, la FiBi dispose au même titre et dans la même proportion que les autres écoles biennoises de mesures pédagogiques particulières, telles que l'allemand en tant que deuxième langue (DaZ) ou le français langue seconde (FLS), la logopédie et la psychomotricité. En outre, les fondements pédagogiques de base ne se différencient pas de ceux appliqués dans les autres classes à Biel/Bienne. Dans le but de documenter

les pratiques bi-/plurilingues des élèves de cette école et d'en rendre compte de manière détaillée, notre étude empirique se focalise sur les compétences d'interaction et d'expression de ces élèves dans des situations de communication.

3.2.2 Catégorisation des élèves FiBi

Notre étude s'appuie sur un corpus de productions orales d'élèves en français et en (suisse-)allemand. Ce corpus de données est issu d'une étude scientifique longitudinale développée sur une durée de quatre ans et initiée par la ville de Biel/Bienne. Les objectifs des mandataires étaient d'analyser le développement des compétences orales (dans les deux langues de scolarisation) des élèves FiBi à partir du début de leur scolarité obligatoire jusqu'à la fin de leur quatrième année scolaire (données des premières quatre cohortes).

Dans la présente étude nous nous intéressons uniquement aux influences des biographies langagières dans l'apprentissage d'une langue seconde, et puisque des mesures de compétence en langue seconde ont été effectuées uniquement dans le but de rendre compte de l'utilité du programme FiBi, et donc uniquement sur les élèves concernés par l'apprentissage précoce d'une langue seconde, nous prendrons donc en considération uniquement les 138 élèves des 12 classes où le programme FiBi était adopté et qui constituait le groupe expérimental de l'étude (cf. chapitre 3.4.1 *Échantillon des interviews menées*). Pour chaque apprenant inclus dans ce projet, il convient donc de définir une/des langue(s) première(s) (L1(s)), une langue seconde (L2), une langue étrangère etc. La complexité linguistique du monde globalisé actuel exige cependant de repenser et d'élargir cette forme de catégorisation – en effet, il devient de plus en plus difficile de catégoriser les langues d'élèves issus de familles d'immigrés, dans la mesure où la/les langue(s) de leur pays d'origine ne correspond(ent) pas forcément à celle de leur pays d'accueil et que chaque membre de la famille a souvent une riche biographie linguistique personnelle. Comme mentionné ci-dessus, les parents doivent choisir une langue de correspondance au moment de l'inscription de leurs enfants. Les parents sont encouragés à sélectionner la langue avec laquelle leur enfant a été le plus en contact avant le début de sa scolarisation. Leur enfant suit ainsi une classe se basant sur le *plan d'études romand* (PER) ou sur le *Lehrplan 21* (plan d'études alémanique).

En ce qui concerne les élèves de cette école, les élèves de la FiBi peuvent être catégorisés en deux groupes :

1. **FR** : élèves ayant le **français** comme langue d'inscription
2. **DE** : élèves ayant l'**allemand** comme langue d'inscription

Dans chaque classe les deux groupes à une unité près représentaient 50% des effectifs, et à l'intérieur de chaque groupe les élèves allophones constituaient un tiers de ces effectifs.

La partie suivante précise le dispositif méthodologique de notre étude.

3.3. Méthodologie

3.3.1 Outil

Notre étude porte sur l'analyse des résultats issus d'interviews semi-directives et axées sur la performance, conduites dans les deux langues de scolarisation. Dix interviews, dont cinq en français et cinq en allemand, ont été menées avec les élèves sur une période de quatre ans à cinq moments de leur scolarité : t_1 au tout début de la scolarité ; t_2 , t_3 , t_4 et t_5 à la fin de chacune des quatre premières

années de scolarité. A chaque moment une interview en français et une en allemand ont permis de mesurer les capacités langagières des élèves. Ces données empiriques constituent notre corpus de référence et nous en proposons une analyse quantitative qui s'attachera à évaluer la capacité des élèves à utiliser les langues de scolarisation de façon communicative (Bachman & Palmer, 2010) à différents moments de leur apprentissage. Le Tableau 1 ci-dessous présente les composants de l'aptitude langagière dans les guides d'entretiens des interviews semi-directives et axées sur la performance (pour des précisions quant aux critères pour mesurer chaque composante : cf. Buser, 2019).

Composants de l'aptitude langagière		Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
I	Habilité à utiliser le langage / Participer à une conversation, production orale, jeu de rôle (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
II	Production orale / Nommer les objets, production orale (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
III	Réception orale / Donner des réponses appropriées à des mots-questions (qui, quand, à qui, quoi, avec qui) (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
IV	Production orale / Choisir les verbes et objets (COD et COI) correctement, structure des phrases, syntaxe (Savoir langagier : savoir organisationnel)	X	X	X	X	X
V	Production orale / Trouver le terme générique correct et le prononcer correctement, synonymes/ antonymes et homophones (Savoir langagier : savoir organisationnel)			X	X	X
VI	Métacognition / Éveil aux langues (Compétence stratégique)	X		X	X	X
VII	Syntaxe (Savoir langagier : savoir organisationnel)			X	X	
VII	Réception écrite (lecture) (Savoir langagier : savoir pragmatique)					X
VIII	Compétences interculturelles (Compétence stratégique : schémas affectifs)					X

Tableau 1 : Composants de l'aptitude langagière dans les guides d'entretien des interviews semi-directives et axées sur la performance.

Quant au dispositif méthodologique et analytique de notre étude, il s'agit d'une analyse quantitative effectuée avec SPSS. Nous avons choisi les variables suivantes :

- Variables dépendantes :

- Variable 1 : les aptitudes linguistiques en évaluant la capacité des élèves à utiliser efficacement la langue **française** à des fins communicatives ;
- Variable 2 : les aptitudes linguistiques en évaluant la capacité des élèves à utiliser efficacement la langue **allemande** à des fins communicatives.

- Variables indépendantes :

- Variable concernant les biographies langagières des élèves ;
- Variable concernant les biographies langagières des parents ;
- Motivation des parents pour inscrire leurs élèves à la FiBi.

La capacité des élèves à utiliser la langue allemande et française à des fins communicatives représentent le rôle des variables dépendantes. Un codage des données issues des interviews avec les élèves et une renormalisation des scores bruts ont permis de produire des échelles allant de 0 à 100 pour la mesure de ces capacités lanagagières de t_1 à t_5 .

3.3.2 Critères de qualité de l’outil

En ce qui concerne l’élaboration des tâches pour les guides d’entretien des interviews semi-directives et axées sur la performance, nous avons suivi le principe de fiabilité en mesurant la cohérence interne obtenue pour les items utilisés dans les dix interviews en français et en allemand qui varie de « suffisante » jusqu’à « bonne » : pour deux interviews, on a obtenu un α de Cronbach compris entre 0.55 et 0.60, et pour les huit autres $\alpha > 0.75$. Les dix guides d’entretien se trouvent dans Buser (2019).

3.4 Collecte des données

3.4.1 Échantillon des interviews menées

Notre étude porte sur l’analyse des résultats issus d’interviews semi-directives et axées sur la performance, conduites dans les deux langues de scolarisation auprès des élèves qui suivaient le programme FiBi. Dix interviews ont été menées avec les élèves sur une période de quatre ans : de t_1 à t_5 . Le Tableau 2 ci-dessous présente le nombre d’interviews menées avec les élèves.

Cohorte	Interview 1 (t_1)		Interview 2 (t_2)		Interview 3 (t_3)		Interview 4 (t_4)		Interview 5 (t_5)		Total
	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	
2010	19	17	17	18	18	18	18	16	17	17	426
	29	29	24	26	25	25	25	24	22	22	
2011	18	16	17	16	18	16	19	18			273
	18	17	16	18	18	11	20	20			
2012	18	18	19	19							169
	24	24	23	24							
Nombre des entretiens menés	247		237		146		160		78		868

Tableau 2 : Entretiens menés avec les élèves dans les classes FiBi.

3.4.2 Questionnaires concernant les biographies linguistiques

Le questionnaire destinés aux parents lors de l'inscription de leurs enfants à la FiBi contenait des questions en rapport avec les langues parlées en famille et dans l'environnement de l'enfant. Celles-ci nous ont permis de construire quatre variables, « Réf_1F », « Réf_1D », « Réf_2F » et « Réf_2D » mesurant l'importance du Français et de l'Allemand chez chacune des deux personnes de référence (en général les parents) et deux variables, « BioF » et « BioD » mesurant l'impact du Français et de l'Allemand dans l'environnement de l'enfant. Pour les variables « Réf_1F », « Réf_1D », « Réf_2F » et « Réf_2D », nous avons pris en compte des questions concernant le niveau de maîtrise (comprehension, lecture, expression orale et écrite) pour la langue la mieux maîtrisée, ainsi que pour la deuxième, la troisième et la quatrième langue la mieux maîtrisée, et elles s'adressaient à la personne de référence 1 (en général la mère) et à la personne de référence 2 (en général le père). Les variables « BioF » et « BioD » ont été définies par une somme pondérée (avec poids 9, 5, 2, 1) d'échelles de Likert à 4 points sur la pratique extrascolaire de l'élève, et (avec poids 2, 1, 0) pour des échelles de Likert à 3 points en ce qui concerne la pratique du français en garderie, en groupe de jeux, en place de jeux, avec voisins et amis et éventuellement en d'autres circonstances.

4. Principaux résultats

Quant aux réponses des questions de recherche, les résultats montrent ce qui suit :

Q1. Le Tableau 3 portant sur les élèves inscrit en allemand montre une corrélation significative entre les scores des tests en L2 (c'est-à-dire en français) et la variable « BioF » qui mesure la pratique du français chez l'élève en milieu extrascolaire (garderie, groupe de jeu, place de jeu, voisins et amis) d'après sa biographie langagière.

Q2. Le Tableau 3 montre que les compétences en français des parents ont une influence quasi significative ($p=0.051$) à significative ($p<0.01$) sur le développement de la performance en français L2 (élèves FiBi inscrits en allemand) uniquement au niveau de l'entrée à l'école (t_1).

On peut faire l'hypothèse qu'à partir de t_2 l'école FiBi devient prépondérante au niveau du développement du français L2 chez ces élèves.

Elèves de la FiBi inscrits en allemand								
	M1L2	M2L2	M3L2	M4L2	M5L2	BioF	Réf_1F	Réf_2F
M1L2	1	0.776**	0.570**	0.467**	0.494	0.525**	0.283°	0.368**
M2L2		1	0.855**	0.734**	0.662**	0.471**	0.054	0.030
M3L2			1	0.808**	0.748**	0.326°	-0.170	-0.262
M4L2				1	0.804**	0.378*	-0.068	0.029
M5L2					1	-0.408	-0.440	-0.269

Tableau 3 : Corrélations entre les résultats des cinq tests en L2 aux différentes dates de prise de données et composantes francophones des biographies langagières des élèves, ainsi que des personnes de référence (° $p<0.1$; * $p<0.05$; ** $p<0.01$).

Q3. Le Tableau 4 ci-dessous portant sur les élèves inscrits en français montre une corrélation faiblement significative ($p < 0.1$) à significative ($p < 0.05$) seulement à t_1 et t_2 entre les scores des tests en L2 (c'est-à-dire en allemand) et la variable « Bio_D » qui mesure la pratique de l'allemand chez l'élève en milieu extrascolaire. Soulignons ici que certains élèves pourront éventuellement vivre un conflit culturel – peut-être renforcé dans une formation bilingue – avec leur culture et les valeurs vécues en famille. Il est parfois difficile de trouver une explication à certains malentendus. Sont-ils dus aux constellations linguistiques ou culturelles ou plutôt personnelles ? Souvent, la tendance incite à les expliquer via des différences culturelles précipitées sans analyser les problèmes de façon approfondie (Buser, 2017).

Q4. Dans le sens inverse, le Tableau 4 montre que les compétences en allemand des parents qui inscrivent leurs enfants à la FiBi en français n'ont pas d'incidence sur les compétences en allemand L2 de ces élèves.

Elèves de la FiBi inscrits en français								
	M1L2	M2L2	M3L2	M4L2	M5L2	BioD	Réf_1D	Réf_2D
M1L2	1	0.862**	0.630**	0.447**	0.312	0.234°	0.082	0.002
M2L2		1	0.673**	0.561**	0.556*	0.303*	0.182	-0.028
M3L2			1	0.678**	0.738**	-0.208	-0.227	-0.152
M4L2				1	0.825**	-0.268	-0.188	-0.011
M5L2					1	-0.408	-0.193	-0.365

Tableau 4 : Corrélations entre les résultats des cinq tests en L2 aux différentes dates de prise de données et composante allemande des biographies langagières des élèves, ainsi que des personnes de référence ($^{\circ}p < 0.1$; $*p < 0.05$; $**p < 0.01$).

Q5. Le Tableau 5 montre que l'item (i_4) « La filière bilingue offre de meilleures perspectives professionnelles à notre enfant » est significativement plus importante chez les parents qui inscrivent leur enfant en français que pour les parents qui inscrivent leur enfant en allemand ($p < 0.01$). Ceci est peut-être dû au fait que pour les francophones il est essentiel de maîtriser l'allemand pour une intégration réussie dans le monde professionnel adulte. De surcroît, ceci pourrait également s'expliquer en faisant référence à Dörnyei (1994) et ses approches relatives à la motivation en salle de classe de langue étrangère. C'est ainsi que les parents francophones auraient peut-être plus une motivation extrinsèque de l'allemand comme accès à l'emploi alors que pour les parents germanophones, la motivation serait plus intrinsèque (Dörnyei, 1994) ce qui donnerait de meilleurs résultats pour leurs enfants. Dörnyei précise :

Identified regulation occurs when the person has come to identify with and accept the regulatory process seeing its usefulness. The most developmentally advanced form of extrinsic motivation is integrated regulation, which involves regulations that are fully assimilated with the individual's other values, needs, and identities. Motives traditionally mentioned under instrumental motivation in the L2 literature typically fall under one of the last two categories – identified regulation or integrated regulation – depending on how important the learner considers the goal of L2 learning to be in terms of a valued personal outcome (Dörnyei 1994, p. 276).

Le fait que dans l'environnement de l'enfant le français et l'allemand soient des langues omniprésentes (i_3) dans la vie quotidienne biennoise semble aussi motiver davantage les parents francophones à inscrire leur enfant à la FiBi que les parents germanophones. Pour les autres items de motivation, il n'y a pas de différences significatives entre francophones et germanophones.

Motivation	n_{Allemand}	μ_{Allemand}	$n_{\text{Français}}$	$\mu_{\text{Français}}$	Δ
i_1 . La maîtrise de plusieurs langues est en général un atout.	53	3.66	63	3.73	0.070
i_2 . L'apprentissage d'une deuxième langue dès l'école infantine favorise le développement de l'enfant	53	3.32	63	3.48	0.155
i_3 . L'on parle déjà l'allemand et le français dans l'environnement de notre enfant	51	2.76	62	3.06	0.300°
i_4 . La filière bilingue offre de meilleures perspectives professionnelles à notre enfant	52	2.77	62	3.37	0.602*
i_5 . Nous souhaitons que notre enfant fréquente l'École de la Plänke	52	3.06	62	3.37	0.313

Tableau 5 : Mesures moyennes (1=sans importance ; 4=très important) des motivations choisies par les parents d'élèves inscrits en allemand et d'élèves inscrits en français (° $p < 0.1$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$).

5. Discussion et interprétation

L'analyse quantitative de notre étude s'est attachée à évaluer la capacité des élèves « à utiliser la langue de façon communicative » (Bachman & Palmer, 2010) à cinq différents moments de leur apprentissage. Notre choix pour l'analyse des données s'est porté sur un corpus longitudinal qui nous a paru le plus pertinent pour décrire le processus dynamique d'acquisition des deux langues de scolarisation (français et (suisse-) allemand) et de le mettre en relation avec la biographie langagière de l'enfant et de ses parents, ainsi qu'avec les motivations de ces derniers à inscrire leur enfant à la FiBi.

Si d'un côté, les plurilingues en devenir de chacune des deux catégories choisies pour cette étude (FR et DE) développent des aptitudes linguistiques de manière impressionnante dans leur langue de scolarisation la plus faible de t_1 à t_5 (Buser & Melfi, 2015), de l'autre côté il ressort que le développement de la langue de scolarisation la plus faible chez les élèves francophones (FR) et les élèves germanophones (DE) semble être légèrement différent, notamment en ce qui concerne l'influence de la biographie langagière des élèves et des parents dans le développement plurilingue chez les élèves francophones. Cette différence est peut-être due à la situation diglossique en Suisse alémanique : en effet, il est essentiel que les élèves francophones soient capables de comprendre le dialecte alémanique en plus de l'allemand standard. Pouvoir communiquer en dialecte constitue un avantage considérable pour trouver une place d'apprentissage et favorise l'intégration sociale.

Le Tableau 6 ci-après donne un aperçu des résultats des questions de recherche :

	Corrélations	Hypothèse	Confirmation de l'hypothèse
Q1	Élèves DE en français quant à la biographie langagière des élèves	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en allemand est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du français dans leur biographie langagière</i>	t_1 à t_4
Q2	Élèves DE en français quant à la biographie langagière des parents	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en allemand est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du français dans la biographie langagière des parents</i>	t_1
Q3	Élèves FR en allemand quant à la biographie langagière des élèves	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en français est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'allemand dans leur biographie langagière</i>	t_1 à t_2
Q4	Élèves FR en allemand quant à la biographie langagière des parents	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en français est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'allemand dans la biographie langagière des parents.</i>	×
Q5	Élèves FR et DE quant à la motivation des parents d'inscrire leur élèves à la FiBi	<i>Les parents d'élèves francophones sont significativement plus motivés que les parents d'élèves germanophones.</i>	i_3 et i_4

Tableau 6 : Synthèse des résultats des questions de recherche 1 à 5.

Une conclusion à laquelle mène la question de recherche 5 suggère que les élèves francophones ont un plus grand intérêt à communiquer dans la langue partenaire afin d'intégrer pleinement le marché du travail une fois à l'âge adulte. Par ailleurs, il convient de mentionner encore une fois le contexte général bien spécifique d'un environnement bilingue dans la ville de Biel/Bienne qui menait à notre hypothèse que les parents francophones sont plus motivés que les parents germanophones du fait aussi que si le canton et la ville sont bilingue, ils tirent sans doute plus vers l'allemand d'un point de vue géopolitique et historique.

En ce qui concerne les élèves germanophones, l'influence de la biographie langagière des élèves et de celle des parents n'apparaît que de façon marginale et principalement au début de la scolarité.

Tous ces résultats apportent une clé de lecture singulière pour la conception et la mise en œuvre des programmes bilingues et/ou plurilingues à l'heure où ils semblent prendre leur essor en Suisse.

Bibliographie

- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Baker, C. (2007). *Becoming bilingual through bilingual education*. Dans Auer, P. & Wei, L. (dir.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (Vol. 5) (131-152). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Clevedon : Multilingual matters.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London : Bloomsbury Publishing.
- Buser, M. (2014a). Deux plans d'études, une école : Scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. *Portrait de la Filière Bilingue. Enjeux Pédagogiques* (Éditions HEP-BEJUNE), Itinéraires du Plan d'études romand, 23, 31-36.
- Buser, M. (2014b). L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne : Du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE (chapter 5). Dans Arcidiacono, F. (dir.). *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*. Biel/ Bienne : Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 10, 75-101.
- Buser, M. (2017). Vers un nouveau profil des enseignants et des enseignantes au primaire en Suisse : bref portrait d'un futur dispositif de formation initiale entièrement bilingue. *Formation et profession*, 25(3), 113-115. Consulté le 03.06.2019, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a132>
- Buser, M. (2019). *Two-Way Immersion in Biel/ Bienne, Switzerland : Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. Berne : Éditions Peter Lang.
- Buser, M., & Melfi, G.(2015). Bilinguisme et multilinguisme : Une comparaison entre filière d'enseignement monolingue et filière bilingue par immersion réciproque (FiBi) en Suisse. Dans Detroz, P. & Borsu, O. (dir.), *Actes du 27ème Colloque de l'ADMEE. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (99-100). Liège : Admee Europe.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Christian, D. (1996). Two-Way Immersion Education: Learners Learning Through Two Languages. *The Modern Language Journal*, 80(1), 66-76.
- Cook, V. (2012). Multicompetence. Dans Chapelle, C.A. (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (Vol. 6) (3768-3774). Chichester : Wiley-Blackwell.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2015). Oral Proficiency Assessment of English-Proficient K–8 Spanish Immersion Learners. *The Modern Language Journal*, 99(4), 637-655.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : John Wiley & Sons.

- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. Dans García, O., & Wei, L., *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (63-77). New York, NY : Springer.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131-149.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : le monde des bilingues : Quelques réflexions de l'auteur. *L'Autre*, 16(1), 105-107.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. New York, NY : Springer.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Clevedon : Multilingual Matters.
- Kohnert, K. (2007). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA : Plural Publishing.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Wei, L. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Dans Wei, L., & Moyer, M. (dir.), *The Blackwell Handbook to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (3-17). Oxford : Blackwell.
- Williams, C. (1996). *Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation*. Dans Williams, C., Lewis, G., & Baker, C. (dir.). *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni, Wales : CAI.

Heritage & Family Languages in French-speaking Belgium: Issues of Legitimacy and Integration

Gilles Forlot, Institut national des langues et civilisation orientales (INALCO - Université Sorbonne Paris Cité, Paris) & Silvia Lucchini, Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve)

Abstract

The article presents some of the results of a sociolinguistic research on the multilingual practices and representations of Francophone Belgians of immigrant descent. We focus on the perceived relationships between bi- or multilingualism and social integration or, conversely, marginalization. The study reveals that for our participants, there is no contradiction between the legitimate and necessary command of the French language in Francophone Belgium and their wish to see the language(s) of their parents preserved and practiced in the private sphere. Rejecting the idea that language maintenance has anything to do with a reluctance to integrate oneself, the participants articulate the status they give to languages and bilingualism and the way they regard the question of integration. Focussing more specifically on linguistic practice, ideologies and bias, the respondents assert that postmigration identities are necessarily built on the premise of plurality and on the condition that social integration can be experienced in positive terms.

Keywords: Belgium; French as a common language; heritage languages; language maintenance; social integration

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche sociolinguistique menée sur les pratiques et les représentations plurilingues de Belges francophones issus de l'immigration. Notre étude porte sur la façon dont les participants perçoivent la relation entre le bilinguisme ou le plurilinguisme et l'intégration sociale ou, à l'inverse, la marginalisation sociale. La recherche met au jour l'absence de contradiction, pour les informateurs, entre la maîtrise du français en Belgique francophone, qu'ils conçoivent comme nécessaire et légitime, et leurs aspirations à voir la ou les langues de leurs parents préservées et pratiquées dans la sphère privée. Alors qu'ils rejettent l'idée que la rétention linguistique serait liée à une réticence à s'intégrer socialement, les participants de l'étude mettent en relation le statut qu'ils accordent aux langues et au bilinguisme et la façon dont ils se conçoivent l'intégration sociale. En mettant en relief notamment la question des pratiques, des idéologies et de la stigmatisation linguistiques, les répondants soulignent que les identités post-migratoires sont nécessairement construites sur des bases plurielles, mais qu'elles le sont aussi à la condition que l'intégration sociale soit vécue de façon positive.

Mots clés : Belgique ; Français langue commune ; langues d'origine héritées ; rétention linguistique ; intégration sociale

1. Introduction

The aim of this article is to provide some of the findings of an analytical research carried out at the end of the 2000s on the way social actors connect the role of language practice and social integration in Belgium. The research this article draws on is based on fieldwork made up of 65 semi-guided extensive interviews done in the two French-speaking regions of Belgium, i.e. Wallonia and Brussels. Our

approach has been emic (Headland, Pike, & Harris, 1990) and qualitative, i.e. geared to the analysis of discourses on language behaviors in a micro-sociolinguistic and ethnographic perspective. The participants were Belgian citizens born of immigrant parents from some twenty different origins, mostly from Morocco, Italy, Turkey, and Sub-Saharan Africa, which reflects the immigration patterns of both the Brussels and the Walloon regions.

The purpose of the research was to understand the connections between language use, practice and construals and the way individual integration and group identity are articulated and conceived by the social actors under study (cf. Berry, 1990; Van Tubergen, 2006). In this article, language use refers to all the languages composing the multilingual repertoires of people whose parents (or grand-parents) were immigrants. Besides some of the idioms present in the Belgian linguistic landscape, such as French, Dutch and nowadays English, we focus on what we called heritage languages, even if they are often partially inherited (Merle et al., 2010). These languages can be local regional linguistic forms (e.g. Sicilian or Moroccan Colloquial Arabic) and/or standard heritage languages (e.g. such as Italian or Standard Arabic), as well as French – or the regional languages of Wallonia, i.e. Walloon and Picard – as the 'host' language(s). The way integration can be 'felt' and then worded by the interviewees led us to broadly interpret the notion of integration as the process of integration to French-speaking Belgium, but also the quest for heritage identity, be it reconstructed or imaginary (Anderson, 1983; Coupland, 2010) within the circles of what is recognized as the 'community'.

The present research project originally aimed to unveil the systems of representations underpinning these practices, i.e. the status and the values of various languages, the feeling of (not) belonging to one or several communities and the affects linked to language practices in post-migration contexts, with a focus on Francophone Belgium (Hambye & Lucchini, 2005; Lucchini et al., 2008; Lucchini & Forlot, 2010; see also Hambye & Siroux, 2008; Hambye, 2009).

2. Literature review

The links between language development, bilingualism or multilingualism, migration, and ethnicity have attracted much attention in scientific research for more than half a century. Initially, researchers focussed on the way migrants and their offsprings witnessed language change (Weinreich, 1953; Haugen, 1953). Issues of language attrition were subsequently investigated (Clyne, 1982; Weltens, de Bot, & Van Els, 1986; Seliger & Vago, 1991), often theoretically underpinned in psycholinguistics, thereafter producing a body of work mostly focussed on the factor of psychological instability and disturbance created by international mobility.

With the gradual acceleration of transnational contacts at the turn of the 21st century (Glick Schiller, Basch, & Blanc-Szanton, 1992; Appadurai, 1997) and the growing awareness that globalization is a key feature of our modern societies, the conceptualization of multiculturalism evolved towards what some scholars have called forms of 'super-diversity' (Vertovec, 2007; 2010). Some publications have been instrumental in its interpretation in the area of (socio)linguistics (see in particular Blommaert & Rampton, 2011; Arnaut et al., 2016). In most cases and contexts, language diversity has been studied in urban settings, mostly due to the fact that renewed social and language contacts linked to international mobilities have happened in cities (cf. Byrd-Clarke, 2009; Pennycook, 2015 for recent developments). In French-speaking literature, this gave rise to a renewed form of urban sociolinguistics (Calvet, 1994; Bulot, 1999; Bulot & Messaoudi, 2003), in which language, urban architecture and spatial divisions are intertwined and make sociolinguistic sense. The notion of family language policy has recently been investigated as well (Spolsky, 2004; Haque, 2019), showing that much is at play

within the family setting in the development of the relation between languages and identities in migration contexts.

As mentioned *supra*, the integration of migrants and their children has attracted the attention of sociologists (cf. the 'Chicago school') and linguists for almost three quarters of a century. A great deal of recent research is still devoted to the topic of integration and its ties to language use and maintenance, be it in North America (e.g. Portes & Rumbaut, 2006), in Australia (Pauwels, 2004; Clyne, 2005), in Europe (Heckmann & Schnapper, 2003) and in the French-speaking world (Lucchini, 2006; Chiss, 2008; Castellotti & Huver, 2008; Fibbi & Matthey, 2010; Auger, 2014). The debate on the role of language in the insertion of migrants is on-going, and issues of heritage language education have been questioned, particularly in terms of how they relate to identity construction and differ from mainstream first, second or foreign language learning and teaching (see Leeman, 2015 for the US context; Trifonas & Aravossitas, 2014 for Canadian and Australian situations; Bertucci, 2007 and Lucchini, 2007, respectively in the French and the Belgian contexts). In public debates in Francophone countries such as Belgium and France, language learning is often perceived as a prerequisite to social integration (Hambye & Romainville, 2015), while our research shows that it is also integration which creates the conditions of language learning.

Recent psycholinguistic research has also shown that the learning, speaking and maintenance of heritage languages come with a significant level of anxiety experienced by second or third generation speakers (McIntyre, 1999). This anxiety may be linked to the perceived competencies speakers have of their own performance (Sevinç & Dewaele, 2016), or to the negative image they fear they convey to native speakers when they express themselves in their heritage languages (Sevinç & Backus, 2016). Though situated outside the sociolinguistic scope of this article, language anxiety is undoubtedly an important aspect of the attitudinal changes that occur between immigrant speakers and their descendants when it comes to both heritage language maintenance and local majority language production.

A commonsense belief questioned in our research is that of the so-called language disadvantage citizens from migrant parents' experience compared to those raised in non-migrant families. Indeed, the pervasive suspicion about the supposed inferior competencies of second-generation pre-university students has been debunked in some scholars' work on second generation Turkish descendants in France (Gonac'h, 2009; Akinci, 2012).

The overall aim of this article is to clarify how second and third generation 'migrants' in French-speaking, multicultural Belgium relate integration to language development, practice and competencies. It shows that among our sample of informants living in French-speaking Belgium, almost all participants regard themselves as legitimate Francophones, that they value French as a daily language, that they also value the maintenance of a heritage language, even if some of them acknowledge their regrets not to have been competent enough to do it.

3. Geographical and sociological contexts

Belgium is a federal state in which language has long been a national issue. Since the 1990s, the country is a federation divided into three geographical regions (Brussels Capital Region, Flanders and Wallonia) which only partially overlap the three official 'communities' (the French speaking community, the Flemish community where people speak standard Dutch as well as various Flemish dialects and the minority German-speaking community (75,000 citizens), located in the easternmost part of Wallonia, on the border Belgium shares with Germany).

The administrative region of the capital city, Brussels, is officially bilingual, although situated on the territory of Flanders and despite the fact that approximately 80 % of Brusselers are French speakers. Brussels, more than any other Belgian city, is also multilingual, not only because of the variety of its migrant population, but also because it serves as the administrative capital of NATO and of the European Union, thus attracting numerous and multilingual workers from all over the continent (see Francard, 1995; Hambye, 2009).

Our study focusses on the French speaking parts of the country, i.e. Brussels and the region of Wallonia. Until the 1980s, the latter was a mining region and attracted a large Italian population (Dassetto, 1991; Morelli, 2004), estimated to 300,000 people at the beginning of the 2000s (Perrin & Poulain, 2002), while Brussels welcomed people from more diverse geographical origins, with Turkey and Morocco as the main providers of migrants (Manço, 1999; Crutzen & Manço, 2003).

4. Methodology

Semi-structured interviews were carried out over a period of eight months in 2007 on the basis of a seven-topic questionnaire allowing us to collect general and more specific, personal information on the interviewees' trajectories and backgrounds, as well as their social representations of different languages, including their (so-called) heritage languages and French. All interviewed were recorded and transcribed or partially transcribed. The seven themes of the interview were the following:

- (a) migration trajectories;
- (b) language practices and values attributed to each spoken language;
- (c) perceived heritage language competence and use;
- (d) perception of multilingualism as a social phenomenon in their neighborhood and in Belgium;
- (e) feelings regarding the way they learned French;
- (f) issues of linguistic norms;
- (g) perceived links between languages and academic or professional success.

At the time of our fieldwork, 39 of the participants inhabited the Brussels administrative region, while all the 26 others lived in the Wallonia region, more specifically in the cities of Charleroi (12), Liège (5), Namur (5), La Louvière (3) and Mons (1). They came from 19 different national origins, which were chosen because they tend to reflect the first and second generations migration patterns of present-day francophone Belgium: 18 and 15 of them were respectively from Moroccan and Italian extractions, and 11 were from Turkish descent. The others identified their background in Subsaharan Africa (6), Latin America (4), Spain (3), Eastern Europe (2), the Middle East (2), and Southeast Asia (2).

22 informants belonged to the first generation, which in our definition corresponded to people having settled in Belgium after the age of compulsory schooling (six years old). The rest of the sample was divided between 38 second generation participants (people born in Belgium or having migrated before the age of six) and five third generation informants (i.e. whose parents were both second generation Belgians). The objective of these artificial divisions was to study the possible similarities or discrepancies within the discourses of the different generations.

Additional features of the sample include the following: there were 33 men and 32 women, two-thirds of the participants (41) were 30 to 49 years old and 46 of them have at least graduated from secondary school.

5. Results

5.1 Language dominance and precedence: the case of French

Our study revealed that most of our informants acknowledge French as their native language, or at least one of the native languages. This matter of fact appears to be related to the degree of command of the French language and/or the quantity of that language spoken in their daily lives, rather than to some essentialist considerations on inherited backgrounds, whereby people often claim that “Walloons speak French, Flemings speak Flemish...”. The following two excerpts illustrate that stance:

Excerpt 1

Q.: where would you place French in your multilingualism?

A.: at the top place

Mrs BANU, Brussels, Turkey, 2g, 41, school mediator, SHL (Turkish)¹

Excerpt 2

Int : I don't have an African accent / and I speak / well I'd say I speak perfect French / so much so that often it happened that I have people on the phone and when I look for a job or for an apartment, people change completely (...) if you don't see me, if you only hear me, well you could take me for a Belgian or a Frenchman, at least someone of Francophone origin

Mr MABO, Brussels, Cameroon, 1g, 29, unemployed, RHL (Basaa)

What is illustrated here is that not only resisting the majority language in a French-speaking Belgian environment is virtually impossible, but also that since the informants conceive French as part and parcel of their multilingual repertoires, it is not an objective to resist it. However, most participants also explain that they have had to deal with the contradictory strategies utilized in their families, consisting on the one hand in heritage language practice for the retention of a heritage culture, and on the other hand efficient French language learning in view of what they perceive as appropriate integration into Belgian society. Most behaviours are nevertheless built not so much on explicit identity strategies as on trajectories shaping each migrant's language learning and practice processes, as the following testimony suggests:

Excerpt 3

Q: when you were together, in your family, what language did you speak?

R: at home, the dominant language was Polish until, I'd say, I was a teenager and then as my parents had to deal with more and more bosses who spoke French and because my father also became his own boss in a small painting business, they quickly had to know how to speak French in its written form to write bills or draw up estimates. So, we started to converse in French since Dad had to get by in that language

¹ The interviewer is identified in those transcription as Q. The participants, identified as A., were given fictitious four-letter names. A number of details are also provided: the Belgian city where they live, their country of origin (or that of their family's origin), the generation they belong to (1g, 2g or 3g standing for 1st, 2nd or 3rd generation), their age at the time of interview, their occupation and finally some information as to whether they speak a regional (RHL) or a standard (SHL) heritage language, indicated between brackets at the end of the line. Our choice was to consider any linguistic form without an official status in the country of origin as a Regional Heritage Language (e.g. Italian dialects, North African dialectal/colloquial Arabic, Berber, Aramaic, Creoles, Sub-Saharan African languages...). The conventions for punctuation are the following: / is a short breathing break; // is a longer break; /// is a silence.

Mrs CIMI, Brussels, Poland, 2g, 54, school mediator, SHL (Polish)

Language practice is thus often geared to instrumental needs, as excerpt 3 shows. Mrs CIMI explains that her father's business allowed her family to climb the social ladder, but this implied the appropriation of extended written French competencies, which in turn was interpreted by her relatives as implying a necessary switch to the majority language.

The difficulties in learning or in speaking the heritage language are often emphasized, but it is often felt that putting some effort in learning one's heritage language could be reinforced, if not replaced, by other forms of cultural practices connected to the origins, such as music, food, clothing, religion and so on. Therefore, it is not surprising that participants indicate that French is their major daily language, since their heritage languages are not practiced in the complete spectrum of social contexts.

As Fishman (1991) and other research have shown, the family is the main locus where the future and the development of each heritage language is being played. This accounts for the fact that learning and teaching the heritage language is often hindered by (a) the omnipresence of French, even in the family context (cf. ethnically or linguistically mixed families), (b) the difficulty to create spaces dedicated to heritage language (without producing a climate of constraint), and (c) the feeling that one does not have a good command of that language. The following testimonies illustrate this frequent situation:

Excerpt 4

R.: Together with my brothers and sisters we speak a lot of French but it's true I realize that we're using a lot of French // I have a son who's five years old and I should make an effort (...) when I speak Arabic to him he says "I don't understand very well" (...) It's true we were born here so French has become the native language / that's good for French but a pity for Arabic

Mrs RYZI, Brussels, Morocco, 1g, 39, school mediator, RHL (Moroccan Arabic)

Excerpt 5

R.: it was very difficult for me to pass on my heritage language / my wife sometimes makes the comment "you speak too much French to the children" / but hey / I learned it like my children and I'm in a tight corner with this

Mr MOIT, Brussels, Morocco, 1g, 49, bus driver, RHL (Moroccan Arabic)

Excerpt 6

Q.: you have two young daughters. Do you teach them your heritage language?

R.: well at the beginning when they were very young and I looked after them I spoke to them in Spanish in Castellano and my husband only in French and when she started going to the day-care centre and she was immersed in French / I had the impression / when I picked her up in the evening / and I spoke to her in Spanish / that she didn't understand me as easily as when I spoke French // so gradually I started to speak more French than Spanish to her / because it was easier (...) I try to teach her the Spanish language but it is not easy

Mrs VAAR, Brussels, Chile, 2g, 29, architect, SHL (Spanish)

5.2 Heritage languages (HL) practice vs community withdrawal

Linked to this issue is another important question. Almost all of our participants regarded migration languages as a private matter, and considered that they should be kept for the family circle, and that

for the same reason only French – as well as Dutch in Brussels – are legitimate for communication within the public sphere.

This entails that their multilingualism is bound to be balanced on an unequal basis, since the practice of languages is not only linked to the contexts in which they are spoken, but also on another layer of separation between private circles (family and ‘community’) and the public sphere (school, all state matters, leisure time outside the home...). Most of our participants rejected the idea of HL teaching in schools, as for a majority of them all language learning must remain subordinate to that of the host society language (i.e. French). The next extracts are examples of such positioning:

Excerpt 7

Q: would you find it normal if schools offered heritage language classes?

A: it has nothing to do at school / the mother tongue has to be used at home with the family

Mr. JEGA, Brussels, Spain, 2g, 43, unemployed, SHL (Spanish)

This can also be accounted for by the fact that some of them do not feel they possess an appropriate command of standard French or at least that such linguistic command is not obvious for them. But above all, their reluctance to the development of heritage language classes in mainstream schools has to do with issues of social cohesion, as our interviewees envisioned problems of withdrawal into one’s community or possible issues of segregation and ghettoizing. What our fieldwork reveals is how uncomfortable the participants are with the ambiguous place HL would take in the already intricate linguistic and political situation of Belgium. The three following interviewees word their feelings towards the question of introducing heritage language as medium of mainstream education in Belgian schools:

Excerpt 8

R: well I believe that since we are in Belgium / schools must offer the courses entirely in French and have maybe one or two hours in Arabic or Turkish that’s okay / but everything? / no not at all / I don’t see that it’s of any use to have all their education in their languages because French should dominate / in my opinion

Mrs MAVA, Charleroi, Italy, 2g, 59, unemployed, RHL (Sicilian)

Excerpt 9

R: if you start implementing Turkish classes / then you need to do the same with Arabic Spanish Italian and so on. Do you realize? There would be no more French!

Q: so, do you think it is a private matter?

R: yes indeed

Mrs NUTA, Charleroi, Turkey, 2g, 39, factory worker, SHL (Turkish)

Excerpt 10

R: no not really / I live in Belgium

Q: Yes of course / but I mean for your children / would you be ready to put them in a school offering the public curriculum in Turkish?

R: but I live in Belgium / it depends on the programme // but since you’re asking me the question personally / what would be the impact of my kids taking a Turkish language curriculum? / they don’t live in Turkey I don’t know if it’s part of their project to go back to Turkey / they live here / in Belgium / they

were born here / they are Belgian citizens / they are not naturalized Belgians like me (...) so all this background is important

Mrs FATE, Brussels, Turkey, 2g, 38, school mediator, SHL (Turkish)

Introducing HL education in schools would only, for most of them, be possible under the condition that they should not go beyond the level of introductory classes, that they by no means become the vehicle of fundamental, mainstream education. Mrs Kibi puts it this way:

Excerpt 11

R: well if they have the time (to learn a heritage language) well of course it could be interesting / but sometimes there isn't enough time to deal with the fundamentals and you can also do that at home // okay if there was some way to introduce an extra lesson in heritage language why not?

Mrs KIBI, Namur, 1g, Bosnia, 28, Railway Company Attendant, SHL (Bosnian)

In the eyes of the respondents, introducing heritage language classes here and there, for a limited period of time, could be possible, but all of people interviewed, however active in their ethnic communities, set store by the fact that French should remain the language of instruction in Wallonia and Brussels Francophone schools. They claim that it is also important to ensure there is adequate time to acquire what they consider as the school basics. In the two regions, French is always legitimized in this fundamental instructional role, for reasons which are both education and integration-related.

5.3 HL and questions of integration

5.3.1 Defining integration

The concept of integration raises complex issues and heated debates, not only because of its topical nature, but also because academics and politicians do not agree on a single definition. For the sake of simplicity, we have resorted to the term 'host' (e.g. host language, host society) although we are well aware that this dichotomy between what is called 'host' and 'origin' tends to simplify social reality, even more so in transnational, globalized contexts. We have chosen to look upon integration as the participation of individuals in the host country's social life, particularly in areas of education, employment, cultural life, etc. Taking part in such a way requires some forms of adaptation of each individual to the practices and norms of the host group. It also calls for an evolution of the social structures towards the provision of an increased access of social actors and minority groups to a variety of social activities (such as those mentioned above) while respecting and recognizing the diversity of their values and viewpoints (Taylor, 1992; Schnapper, 2007; Kymlicka, 2007).

5.3.2 Disconnecting heritage language practice from integration process

We said earlier that French is seldom in competition with migration languages, either in the area of daily practice or in terms of status. For many, speaking one's heritage language is not perceived as a marker of defiance towards the host country or a sign of a failed integration. Here is what one of the interviewees has to say when we ask him whether speaking an HL equates with the reluctance to integrate:

Excerpt 12

R: not at all because I think I am a good illustration of what integration is and I think that having a good command of my heritage language has never hindered my integration / there are other factors we could mention but not language

Mr SAKO, Brussels, Turkey, 1g, 39, city councillor, SHL (Turkish)

If the participants are well aware that integration to Belgium's larger cities never goes smoothly and self-evidently, a majority of them claim that maintaining an HL is by no means a sign of a lack of integration. They point to the fact that responsibilities in this matter are shared. Individuals have a responsibility in terms of what they consume culturally speaking – for instance, satellite or cable TV broadcasting in migration language are often pointed at. Meanwhile, local institutions (schools, municipalities, employment offices, etc.) are identified as not making adequate efforts to curb rampant segregation, notably in public schools where pupils are gathered mostly on an ethnic basis, thus producing effects of cocooning and creating what people are now used to calling 'garbage schools', or speaking of the neighborhoods themselves, 'ghettoes' (cf. Verhoeven, 2003)

5.4 HL as a capital?

The results of our findings show that heritage languages take on a variety of roles, ranging from ethnocultural symbolism to intra-community and family communication, while being identified as heuristic tools leading the development of multilingual competencies as well. We develop these various roles in the following sections.

5.4.1 HLs as emblems of an ethnocultural identity

Even if such constructs tend to simplify complex ethnocultural ramifications, most participants perceive their use of languages as linked with the identity they associate their origins with. Thus, languages carry as much of a linguistic value as they assume an emblematic function (Blommaert, 2010). Hence the complexity of some multilingual trajectories in diglossic situations. For instance, while standard Arabic is valued as an instrumental language whose learning and speaking allows for communication in the Arab world, it is rarely felt by Moroccans (and most Arabs) as their genuine language, as what is spoken is always the local colloquial variant (called *darja* in North Africa, or Dialectal Arabic), not to mention the fact that many Moroccans are Amazigh-speaking.

Each HL comes associated with some subjective values. This explains both the energy put into its learning and the form taken on by the quest for an identity (i.e. what one feels as his/her roots). Similarly, it often relates to the fear of missing something, of experiencing a painful identity 'vacuum'. The following excerpt is a remarkable illustration of that phenomenon:

Excerpt 13

R: Well as I told you / we speak French all the time, and we try to pull ourselves together sometimes and we say let's not forget where we come from (...) listen we have to speak our language / what's going on? / otherwise we'll lose everything as time goes by // in my mind / it's going to be a loss / a psychological loss for our children because they'll have no more er / no more ties

(...) Let me tell you about my case // I always miss my language / personally I don't know / well I do know how to speak the Moroccan dialect but not the Arabic language because you have the dialects and the language / I can neither read Arabic nor write / I feel frustrated / I don't know if there are psychological consequences for me but I always feel this absence / I always feel like learning the language of my origin

Mr. MOIT, Brussels, Moroccan, 1g, 49, bus driver, RHL (Moroccan Arabic)

Mr MOIT does not not consider the practice of the Moroccan *darija* as that of a real, legitimate language. Nor does he legitimize partial competencies (e.g. speaking but not being able to read or write an idiom) as genuine language skills. Let us add that for most participants, one's origins are virtually impossible to deny, as they stand out as obvious, in particular when one belongs to a visible minority, or carries a 'foreign' first and/or last name, or when one engages in non-local cultural practices (gastronomy, religion, clothing...). Thus, one's foreignness emerges and learning and/or practicing one's ancestral language consists in endorsing one's claim for a 'foreign' or at least dual identity. It means as well that one will match this identification (both assigned by the others and asserted by the actors themselves) with the linguistic behaviours associated with it.

Excerpt 14

R: [our heritage language] remains within us / in any case you can't deny your origins / it's part of / for instance / it's part of the actually pretty Italian education I had

Mr. GASA, Liège, Italy, 3g, 22, student, RHL (Sicilian)

5.4.2 Hls as tool of intra-community communication

The symbolic value of a heritage language is sometimes reinforced by its instrumental dimensions, as retaining such linguistic practices enables to maintain the contacts with the community and with the members of the family living in the country of origin.

Excerpt 15

Q: What activities wouldn't you be able to do if you didn't speak your heritage language?

R: None / my heritage language is first and foremost for my family / even if many of them speak French and English so if I couldn't speak Portuguese it would be too much of a problem / but going to my country maybe / living there if I wanted / what activities couldn't I do? / Yes, that would be it / travelling to my own country and not feeling comfortable with the language

Mrs VEDE, Brussels, Brazil, 1g, 54, office worker, SHL (Brazilian Portuguese)

Yet, our study shows that on the whole, this instrumental dimension is rather limited compared to the issues of identity developed above. Most of the respondents claim that should they no longer speak their Hls, it would not have much impact on the instrumental aspects of Belgian life as heritage languages are felt to be legitimate solely in the private sphere.

The instrumental role of language nevertheless reveals why in some complex linguistic situations most interviewees designate the standard vernacular language as their language of origin, while it is often a regional idiom their parents and ancestors spoke.

Indeed, the diglossic situation of some languages produces complex learning and capitalizing strategies: a standard language, with the prestige and international dimensions attached to it, will be able to fulfill more functions in given social settings than a regional one. As mentioned above, our study shows that it is often the case of speakers of Italian & Arabic regional languages (i.e the Italian 'dialetti' and North African Arabic colloquial variants)

Excerpt 16

Q: [at home] did you speak more in Italian or more in Sicilian?

R: well [my mother] speaks both but she insisted on speaking Italian to us / but with her side of the family she speaks Sicilian more often / but to us she spoke in Italian

Q: Do you have brothers and sisters?

R: I have a big brother who's two years older than me

Q : and she always spoke Italian and refused to speak Sicilian

R: no she wanted us to learn proper Italian

Mrs. NEFI, Liège, Italy, 2g, 22 ans, student, SHL (Italian)

In those cases, learning and speaking a language is linked not only to the symbolic identities it goes along with, but also with the symbolic capital one can draw from them. This means that heritage languages are often identified as languages situated within the origins, but not necessarily the languages spoken in the country of origin. There are consequently some cases of substitution for practical, instrumental reasons, mostly in the case of Belgians of Italian extraction – from regional, dialectal to standardized language practice. In those cases, it would be more appropriate to speak of language and identity reconstruction than of identity construction.

5.4.3 HL as tools towards multilingual competence

HL practice also takes on a variety of additional dimensions, such as the capacity to convey emotions, to create literary forms, or to enrich one's multilingual spectrum. Also, these languages are sometimes associated with the economic and professional potentialities they may offer, which also confirms what we were writing earlier: the most profitable of those heritage languages on the linguistic market (Bourdieu, 1991) are the standard ones, particularly in the current context of globalization, although local, so-called dialectal linguistic forms are useful (practically or symbolically) in some specific ethnic niche marketing areas, for instance Moroccan or Sicilian shops or restaurants.

Excerpt 17

Q : Why is bilingualism an advantage / is it a question of identity / of roots?

R : it's all that / precisely / the expression of sensations / of feelings / it's an asset because knowing an additional language is an advantage / personally culturally and professionally

Mr. MIGO, Brussels, Spain, 2g, 32, scholl mediator, SHL (Spanish)

Finally, multilingualism, or at least the acquisition of a multilingual competence, is perceived as an asset not only for those who are supposed to have that competence, but for Francophone Belgian society as a whole. It is regarded as an enrichment both for the people as well as for the social structures, and as a way of strengthening social cohesion, of broadening the socio-cultural perspective and widening the citizens' perceptions of diversity, difference and otherness.

Excerpt 18

R: keeping your heritage language, on the contrary, is a way to enrich yourself because life is about exchanging with people

Mrs GISA, Mons, Italy, 1g, 63, social work, RHL (Sicilian)

Excerpt 19

R: knowing a language is always a plus, you can meet people, know them better

Mrs CIMI, Brussels, Poland, 2g, 54, school mediator, SHL (Polish)

5.5 Linguistic identities, integration, and exclusion

Social actors always have to position themselves in various social contexts. Finding a place in the context of ethnocultural difference is no exception. In Belgium as in most Western countries, there remain some forms of discrimination between 'native' Belgian citizens and Belgians born of immigrant extraction. As such, the existence of such discrimination issues questions the vast majority of our interviewees on their social and linguistic identity, and the assertion of a dual identity is felt by them and by 'native' Belgians as more or less acceptable and legitimate.

For several of our participants, integration is all too often interpreted in a commonsense manner as a one-way process transforming integration into assimilation. For instance, the interviewees relate the frequent suspicion people have towards HL retention and a type of bilingualism or multilingualism which is not the classical one in Belgium (i.e. French, Dutch, and possibly other Western languages such as English or German). Thus, they often feel compelled to explain their wish to retain their heritage language(s), or to demonstrate their competence in French, in other words to give evidence of an integration to Belgium deemed appropriate. This leads some of them to avoid speaking their heritage language in public for fear of being stigmatized.

The following extracts clearly illustrate the effect produced or felt (see "I noticed things", excerpt 21; "People look at you funny", excerpt 21) by our participants when they speak their HL while travelling on Brussels public city buses.

Excerpt 20

R: I was taking a bus and there were only Belgians, I was speaking Arabic with my sister and people didn't like it / that may be one of the reasons why we try to speak French now

(...)

Q: but should people go on speaking their heritage languages?

R: in private yes / to go to school or when you get on a bus / it's French // you should leave your language at home / in public spaces / it should be French / it's for other people as well / when you speak their language they understand what you're saying / I noticed things / where we speak Arabic they are more suspicious

Mme FANO, Brussels, Morocco, 2g, 42, beautician, RHL (Moroccan Arabic)

Excerpt 21

Q: Is it an enrichment to speak your heritage language?

R: yes it's cool but I don't like when they speak it too much / too much then I don't like it (...)

Q: why? (...)

R: well [on the bus] / for the whole ride I mean when you're on a bus / speaking Aramaic // first of all people look at you funny

Q: but why do they look at you funny? Isn't it a feeling you have?

R: no / people do look at you funny / they look at you in an odd way

Mrs. CAIR, Brussels, Turkey, 2g, 23, secretary, RHL (Aramaic)

The testimony of Mrs CAIR clearly illustrates the feeling of language anxiety one may develop when speaking one's heritage language (cf. Sevinç & Dewaele, 2016). Some interviewees even have the

impression that after all living withdrawn in their community, as a form of cocooning, is a way of gaining confidence and feeling protected. These self-marginalization conducts therefore create the conditions for their own reproduction or, in Bourdieu's words, they generate a situation in which the victims of symbolic domination are also the accomplices of their own domination (Bourdieu, 1982, p. 35; cf. also Heller, 2006).

However, with regard to integration issues, the language question seems to have variable significance, inasmuch as a legitimized origin entails the use or at least the learning of an HL. For instance, most Belgians from Turkish extraction we interviewed considered the command of Turkish as essential to the construction of a Turkish identity, be it outside Turkey. Others, conversely, negotiate their origins on the basis of different, renewed language forms (cf. the cases of Italians and Arabs described above) and/or specify cultural practices.

Let us finally mention that when some language uses are delegitimized by the majority on suspicions that one refuses to integrate (or assimilate) to Belgian society, this stigma can sometimes be reversed (Goffman, 1963) and become the very instrument to resist discrimination and assert one's social and linguistic identity. Therefore, heritage language and ethnic cultural practices, while inducing self-marginalization, also fulfill self-protection functions.

6. Conclusion

Our research on language practices and representations among Belgium's French speaking citizens of foreign extraction aims at studying how they perceive the association between social integration and the retention and practice of heritage languages and cultures. When one focusses more specifically on linguistic use, ideologies and bias, one finds out that most respondents feel no paradox in the practice of bilingual – if not multilingual – repertoires. On the contrary, they assert that newcomers' identities are necessarily built on the premise of plurality and on the necessary condition that social integration can be experienced in positive, or additive, terms.

In the meantime, most interviewees reject assimilationist ideologies, yet emphasizing that migration generally implies some forms of adaptation from those who settle (or whose parents settled) in the host country. This leads to a tendency, in their discourse on social integration and language practice, to assign legitimate places for each repertoire: the regional heritage language (e.g. Colloquial Arabic – at times referred to as dialectal Arabic – or Italian regional language such as Sicilian) is always identified as legitimate and often desirable in the private home and community spheres, while a standard heritage language can have the same functions while serving that of community education or traditional practice (e.g. Standard, Classical Arabic, Italian, Turkish...).

The study also shows how identity construction in a post-migration context is tied to the capital generated by the command of several languages, even those rarely used in the public sphere in Belgium. However, the participants' discourses reveal that migration-induced bilingualism is interpreted differently according to various factors, such as the cultures of origin, the possible diglossic status of some immigrant languages and the effects of the private use of the latter on academic success and social integration to the Walloon and Brussels public sphere. For instance, tendencies to ethno-cultural cocooning or ghettoizing are often stigmatized, but also interpreted as ways to prevent cultural, linguistic assimilation and as means to protect oneself from forms of social exclusion coming from Belgians of European extraction.

Last but not least, what needs to be stressed is the quasi-unanimous identification of French as the legitimate public sphere language. Contrary to the illusion conveyed by HL linguistic landscapes and

conversations in foreign languages often overheard in public places, most migrants and their descendants in our study set store by the affirmation that French is the common language of Wallonia and Francophone Brussels.

References

- Akinci, M.A. (2012). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie: Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 65/66, 71-104.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and the Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B., & Spotti, M. (Eds.) (2016). *Language and Superdiversity*. London: Routledge.
- Auger, N. (2014). Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France. In: D. Little, C. Leung & P. van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education* (223-242). Bristol: Multilingual Matters.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures. In: R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (232-253). London: Sage.
- Bertucci, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : Incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le Français aujourd'hui*, 158, 28-38.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1-21.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bulot, T. (Ed.) (1999). *Langue urbaine et identité*. Paris: L'Harmattan.
- Bulot, T., & Messaoudi, L. (Eds.) (2003). *Sociolinguistique urbaine: frontières et territoires*. Cortil-Wodon: Éditions Modulaires Européennes.
- Byrd-Clarke, J. (2010). *Multilingualism, Identity, and Citizenship: Voices of Youth and Symbolic Investments in an Urban, Globalized World*. London: Continuum.
- Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot.
- Castellotti, V., & Huver, E. (Eds.) (2008). Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. *Glottopol*, 11. Retrieved September, 05, 2019 from http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html
- Chiss, J.-L. (Ed.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- Clyne, M. (1982). *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine Publications.
- Clyne, M. (2005). *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- Coupland, N. (2010). The authentic speaker and the speech community. In: C. Llamas & D. Watts (Eds.), *Language and Identities* (99-112). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Crutzen, D., & Manço, A. (2003) (Eds). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants: Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.

Dassetto, F. (1991). *Immigration et politique locale. La commune de St Josse ten Noode*. Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant.

Fibbi, R., & Matthey, M. (2010). *Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse*. *Hommes et migrations*, 1288, 58-69.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Empirical Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.

Francard, M. (1995). *Nef des Fous ou radeau de la Méduse? Les conflits linguistiques en Belgique*. *Linx*, 33, 31-46.

Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton C. (1992). *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 1-24.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Gonac'h, J. (2009). *Des variations orthographiques dans les productions de jeunes bilingues turc-français et turc-anglais*. *Langage et société*, 130, 105-122.

Hambye, P., & Lucchini, S. (2005). *Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique*. *Noves SL, Revista de Sociolingüística*. Retrieved November, 15, 2018 from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214989>.

Hambye, P., & Siroux, J.-F. (2007). *Risques et limites des politiques de reconnaissance des langues minorisées. Le cas de la valorisation des langues de l'immigration en Belgique francophone*. *Sociolinguistic Studies*, 1 (2), 217-239.

Hambye, P. (2009). *Plurilinguisme et minorisation en Belgique : D'étranges rapports aux 'langues étrangères'*. *Langage et Société*, 129, 29-46.

Hambye, P., & Romainville, A.-S. (2015). *L'appropriation du français par les personnes issues de l'immigration : Des évidences à interroger*. *Lectures*, N/189-190, 69-74.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior* (2 vol.). Bloomington: Indiana University Press.

Haque, S. (2019). *Why family language policy is crucial. Case of France with some new perspectives*. In: S. Haque (Ed.), *Politique linguistique familiale / Family language policy* (215-232). Munich: Lincom.

Heckmann, F., & Schnapper, D. (Eds.) (2003). *The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Headland, T., Pike, K., & Harris, M. (1990) (Eds.). *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. London: Sage Publications.

Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Continuum.

Juteau, D. (1994). *Multiplés francophonies minoritaires : Multiplés citoyenneté*. *Sociologie et sociétés*, 6 (1), 35-45.

Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys*. Oxford: Oxford University Press.

Leeman, J. (2015). *Heritage language education and identity in the United States*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.

<https://doi.org/10.18452/20619>

- Lucchini, S. (2006). Bruxelles, des langues à la pelle... Débat à propos des langues des enfants d'origine immigrée. In: C. Dehon, C. Fache, D. Lhost, D. Saintrond & N. Valkenberg (Eds.), *L'école et la ville, Dossier Bruxelles multilingue* (50-58). Bruxelles: Commission communautaire française.
- Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine. À quelles conditions? *Le Français Aujourd'hui*, 158, 9-20.
- Lucchini, S., Hambye, P., Forlot, G., & Delcourt, I. (2008). *Francophones et plurilingues : Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*. Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes.
- Lucchini, S., & Forlot, G. (2010). Le plurilinguisme des Belges issus de l'immigration : pratiques et idéologies. *Cahiers de Linguistique*, 36 (1), 71-92.
- MacIntyre, P.D. (1999). Language Anxiety. A review of the research for language teachers. In: D.J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (24-45). Boston: McGraw-Hill.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités: Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle, M., Matthey, M., Bonsignorini, C., & Fibbi, R. (2010). De la langue d'origine à la langue héritée: Le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, 9-28.
- Morelli, A. (2004) (Ed.). *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours*. Bruxelles: Couleurs Livres.
- Pauwels, A. (2005). Maintaining the community language in Australia: Challenges and roles for families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2-3), 124-131.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism. Language in the City*. London: Routledge.
- Perrin, N., & Poulain, M. (2002). *Italiens de Belgique. Analyses socio-démographiques et analyses d'appartenance*. Louvain-la Neuve: Academia Bruylant.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris: Gallimard.
- Seliger, H., & Vago, R. (Eds) (1991). *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sevinç, Y. (2015). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 242, 81-117.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22 (2), 159-179.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Trifonas, P.P., & Aravossitas, T. (Eds) (2014). *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Tubergen, F. (2006). *Immigrant Integration. A cross-national perspective*. New York: LFB Scholarly Press.

Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels. *Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique. Revue française de Pédagogie*, 144, 9-17.

Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, contexts and conditions of diversity. *International Social Science Journal*, 199, 83-95.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Weltens, B., De Bot, K., & Van Els, T. (Eds.) (1986). *Language Attrition in Progress*. Dordrecht & Providence: Foris.

Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva¹

Felix Etxeberria², Joxe Garmendia, Hilario Murua & Elisabete Arrieta,
Universidad País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (San Sebastian)

Resumen

Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante en la enseñanza primaria, con una atención particular al alumnado inmigrante recién llegado y especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la(s) lengua(s) de acogida, su adecuación al ritmo académico de la clase ordinaria y su integración social y afectiva.

Para ello comenzamos por posicionarnos en el marco de la escuela inclusiva. Posteriormente realizamos un recorrido sobre la situación bilingüe y la investigación sobre los programas de inmersión lingüística.

Hemos hecho también una revisión de la literatura científica sobre la brecha lingüística y académica existente entre el alumnado nativo e inmigrante, constatando que el alumnado nativo obtiene, en casi todos los casos, puntuaciones por encima del alumnado inmigrante. A continuación, intentamos responder a la pregunta relativa al tiempo necesario para que el alumnado inmigrante consiga el nivel de competencia lingüística en la(s) lengua(s) de la escuela que le permita recorrer un itinerario de éxito académico en la misma. Analizamos así mismo el papel que juega en la consecución del éxito escolar y la integración social la lengua de casa, de la familia.

Posteriormente mostramos la investigación empírica comparativa que hemos realizado en Cataluña, Euskadi y Francia, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística de la(s) lengua(s) de acogida y el abandono de la lengua y cultura de origen, las limitaciones para lograr el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destacan la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.

Terminamos nuestro artículo con unas conclusiones, de las que se derivan unas propuestas básicas para la elaboración de programas de educación con alumnado inmigrante y especialmente en lo relativo al aprendizaje de la(s) lengua(s) de la escuela y la lengua de casa, el logro académico y la integración social y afectiva del alumnado.

Palabras clave: Educación inclusiva; plurilingüismo; alumnado inmigrante; recién llegado; aula de acogida; éxito escolar; formación del profesorado

¹ Este artículo es uno de los resultados del trabajo del Grupo de Investigación "Donostia Research on Education And Multilingualism" (DREAM), apoyado por la Universidad del País Vasco [IT-714-13], y el proyecto "La competencia plurilingüe en el contexto escolar" apoyado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación [EDU2015-63967-R].

² fetxeberrria@ehu.eus

Abstract

This work deals with the reception of immigrant students in primary education, with particular emphasis on newly arrived immigrant students and especially in regards to the learning of the host language(s), its adaptation to the academic rhythm of the ordinary class and its social and affective integration.

To this end, we begin by positioning ourselves within the framework of the inclusive school. Subsequently, we look at the bilingual situation and the research on linguistic immersion programmes.

We have also carried out a review of the scientific literature about the linguistic and academic gap between native and immigrant students, noting that native students obtain, in almost all cases, scores greater than immigrant students. We try to answer the question regarding the period necessary for immigrant students to achieve the level of linguistic competence in the language(s) of the school in order to follow an itinerary of academic success therein. We also analyse the role played by the home language, the language of the family, in the achievement of school success and social integration.

Later we present the comparative empirical research that we undertook in Catalonia, the Basque Country and France, with a sample of just over 50 teachers in each of these territories. Regarding the negative aspects relating to students in the host classroom, we must emphasize the difficulties in achieving the level of linguistic competence in the host language(s), the abandonment of the language and culture of origin, the limitations to achieving the academic level of the group in the ordinary class, and the obstacles to good integration. Emphasising the positive side, notable is the personal help provided for newly arrived students in order to overcome anguish and initial stress.

The conclusions of our article give rise to some basic proposals for the elaboration of education programmes with immigrant students, especially regarding the learning of the school language(s) and the home language, academic achievement and the social and affective integration of the students.

Keywords: Inclusive education; multilingualism; immigrant pupils; newly arrived immigrant students; reception class

1. La educación inclusiva

Por diversas razones -económicas, culturales, sociales, históricas-, las familias inmigrantes tienden a concentrarse en determinados barrios de las ciudades y en determinadas escuelas, generalmente públicas. Esta es una realidad presente en casi todos los países que tienen inmigración, y aparece como un problema también en el País Vasco, Cataluña, resto de España y Francia

En muchos países el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en las mismas escuelas y cuando más de un cuarto de los estudiantes son inmigrantes, el alumnado de dichas escuelas tiende a obtener un rendimiento en matemáticas 18 puntos peor que aquellos que no son inmigrantes. (OCDE, 2015, p. 57)

Respecto al tratamiento de las diferencias culturales y económicas por parte de la escuela, la atención a la diversidad con respecto al alumnado inmigrante debe tener como tarea prioritaria la doble perspectiva que aglutina las dos grandes dificultades para una mejor integración social y educativa: por una parte, las diferencias debidas al origen, la lengua, la cultura, los hábitos, la escolarización y, por otro, lado las diferencias debidas a la desigualdad económica, es decir, las dos caras de una misma realidad.

Además, para que se produzca una adecuada política de tratamiento de la diversidad sociocultural con el alumnado inmigrante es necesario que el centro educativo tenga una estrategia para el

tratamiento de la diversidad en general: cultural, de género, actitudinal, dificultades cognitivas, sensoriales, movilidad. Se trata de crear “un entorno escolar inclusivo y una comunidad de clase inclusiva” (Coelho, 2006, p. 113)

El núcleo del concepto de una educación inclusiva reside en la necesidad de la eliminación de los obstáculos para la participación de todos los educandos en el aprendizaje, ocupándose de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en la educación (Ainscow, 2001; Elboj y otros, 2002; Echeita y Ainscow 2011; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2017).

Por otra parte, lo que se plantea en el trasfondo de las relaciones entre lenguas es un conflicto de poder, que la escuela debe saber resolver y democratizar (Cummins, 2002; Bourdieu, 2005; Gramsci, 2002; Bernstein, 2001). Es necesario repensar la relación de poder entre la lengua dominante (por ejemplo, el castellano en Euskadi) y la lengua minorizada (euskara), pero también la relación entre la lengua oficial (euskara) y las lenguas de los inmigrantes (árabe, rumano, portugués).

1.1 Bilingüismo y educación en el País Vasco y en otros países

Los estudios del País Vasco (Zalbide y Cenoz, 2008; Autor, 2001, 2015a, 2015b), Canadá (Cummins, 2001; Baker, 1988), Cataluña (Vila, 1998, 2008), y otros, vienen a demostrar que la educación bilingüe es beneficiosa porque consigue que los alumnos aprendan dos lenguas a la vez (castellano-inglés, castellano-euskara, inglés-francés, castellano-catalán) sin que por eso sufran otras materias del currículo escolar.

A partir de los años 90, con la llegada de nuevas familias inmigrantes al País Vasco, los alumnos alófonos, que hablan otra lengua distinta del euskara y del castellano, son escolarizados en las mismas aulas, pero para ellos supone un modelo de submersión, es decir, deben aprender las dos lenguas de la escuela, sin que su lengua familiar reciba casi ninguna atención o reconocimiento. Para los alumnos alófonos se trata en realidad de un modelo de doble submersión educativa. La lengua de casa (p. ej., árabe, rumano, portugués) no entra dentro de los objetivos de la escuela vasca, no es lengua conocida por el profesorado, ni por los alumnos en general, ni es lengua del currículo, ni es oficial en el país, ni la conoce la ciudadanía, ni tiene prestigio social, ni existen materiales y textos en esa lengua, ni está apoyada por profesores entusiastas y padres implicados en su lengua familiar. Con distintas variantes, esta situación se puede observar también en los otros territorios examinados.

“Immersion education” will be used to describe the first sense of the term —a planned program aimed at bilingual (L1+L2) development —while “immersion” or “submersion” will be used to refer to the exclusive use of students’ second language (L2) as a medium of instruction with the goal of developing proficiency only in the language of instruction. (Cummins, 2009, p. 2)

Esta realidad de nuestras escuelas choca directamente con las pautas señaladas por el Consejo de Europa (2007 y 2015) que abogan por un modelo plurilingüe e intercultural para el tratamiento integrado de las lenguas y la incorporación de todas ellas -de la escuela, de casa, de origen inmigrante- en una propuesta curricular coherente y global, con una perspectiva integradora (Generalitat de Catalunya, 2018).

1.2 Alumnado inmigrante en el País Vasco, Cataluña y Francia

La inmigración hacia Europa se ha triplicado desde los años 60 del siglo pasado hasta la actualidad. Algunos países tienen una larga historia de inmigración y otros han experimentado un crecimiento sin

precedentes en la última década. Educar con alumnado inmigrante se ha convertido en una importante parte de la realidad en un número creciente de escuelas europeas (European Commission, 2013).

Solamente desde hace pocas décadas existen estadísticas sobre el alumnado inmigrante en Europa y España, y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. En general, los países miembros de la OCDE han aumentado el porcentaje de alumnado inmigrante del 9,4% en 2006 al 12,5% en 2015. Según la OCDE (2015), en algunos países ese incremento es mayor (España, Suecia, Reino Unido, Italia, Noruega, Bélgica) y en otros es menor (Francia, Alemania).

La media española de alumnado extranjero es del 8,5 % (MECD, 2017) y en algunas Comunidades Autónomas, como Baleares, La Rioja, Cataluña y Aragón, se eleva por encima del 12%. En otras regiones, como Galicia, Extremadura y Asturias, se sitúa por debajo del 5%. El País Vasco tiene una tasa del 7,2% de alumnado extranjero en sus aulas (Gobierno Vasco, 2017).

2. La brecha lingüística y académica entre el alumnado nativo e inmigrante

Es una constatación el hecho de que el alumnado inmigrante obtiene, por lo general, peores resultados que el alumnado no inmigrante -nativo o autóctono- en la competencia lingüística escolar. Al igual que Cummins (2001) en Canadá, Querol y Huguet (2010), así como otros autores (Vila, 2008; Oller y Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010 y 2012), han llegado a similares conclusiones en Cataluña: los resultados en castellano y catalán son por lo general más bajos para el alumnado inmigrante. En el País Vasco, Luna (2011) constata las grandes diferencias que se dan entre los niveles de euskara y castellano obtenidos por el alumnado autóctono y el inmigrante, subrayando el hecho de que las diferencias a favor de los escolares nativos en 4º de primaria tienden a incrementarse en 2º de ESO. Etxebarria (2015a) ha evidenciado también las diferencias de competencia oral en lengua vasca entre el alumnado nativo e inmigrante, siempre a favor del alumnado nativo.

Es también un hecho comprobado el que los resultados académicos obtenidos por el alumnado inmigrante se encuentran por debajo de las puntuaciones del alumnado nativo (OCDE, 2015, 2018; Schleicher, 2015; Stanat y Edele, 2016). Las diferencias de puntuación en lectura, matemáticas y ciencias se sitúan en torno a los 30 puntos en general, lo cual supone aproximadamente un año de retraso para el alumnado inmigrante, en relación con el alumnado nativo.

En el caso de España, con un porcentaje de alumnado inmigrante similar al de la media de la OCDE (9%), las diferencias de puntuaciones en competencia lectora son mucho mayores y en lo que concierne al País Vasco, Cataluña y Francia, esa ventaja se duplica. Si en España esta ventaja a favor de los nativos se eleva a los 50 puntos, en Francia ronda los 65-70 puntos y en el País Vasco y en Cataluña alcanzan los 75-80 puntos por encima en las tres áreas examinadas. Esta diferencia de puntuación supone, aproximadamente, de dos a tres años de retraso para el alumnado inmigrante en el periodo escolar.

Los estudiantes de origen inmigrante, especialmente los inmigrantes de primera generación, tienden a tener un bajo rendimiento en la escuela (OCDE, 2015, 2018), un 3,3 mayor número de probabilidades de repetir curso, así como una mayor tendencia a abandonar los estudios, a cambiar prematuramente a formación profesional, a estar en aulas con alumnado desaventajado, y a sufrir peores condiciones psicológicas, menor satisfacción respecto a la vida, mayor ansiedad relacionada con las tareas escolares y más débil sentimiento de pertenencia a la escuela (OCDE, 2018).

2.1 Lengua familiar: Problemática en la educación con inmigrantes, teoría del hándicap y fatalismo educativo

El Consejo de Europa y la Comisión Europea han sido muy prolíficos a la hora de elaborar recomendaciones, directivas y otros documentos que acreditan una defensa de las políticas lingüísticas que promueven objetivos específicos para mejorar el dominio de las lenguas, entre ellas las lenguas de la escuela, la lengua minoritaria o regional, la lengua de la inmigración y las lenguas extranjeras (Council of Europe, 2010, 2014, 2016; Commission Européenne, 2008, 2009, 2012). Un aspecto común en estos textos es que se defiende el aprendizaje de la(s) lengua(s) de enseñanza, de la escuela, como un medio de conseguir un buen nivel de competencia académica y evitar el fracaso escolar, pero también se aboga por el aprendizaje de la lengua familiar o de la lengua regional minoritaria. Además, se subraya la necesidad de aprender una o dos lenguas extranjeras.

Según la OCDE (2015), existen dos importantes barreras que marcan el futuro de los estudiantes: el nivel socioeconómico de la familia y la lengua de casa. Este documento subraya reiteradamente que esas dos variables explican el que en muchos países del mundo los alumnos de origen inmigrante obtengan puntuaciones más bajas que sus compañeros nativos (OCDE, 2015, p. 33, fig. 4.3). Sin embargo, esa diferencia de puntuaciones se reduce cuando descontamos el efecto del estatus socioeconómico (OCDE, 2015, p. 58), porque “esa diferencia de estatus explica solamente en parte por qué muchos estudiantes inmigrantes rinden peor que los no inmigrantes”. Si descontamos el efecto de la variable socioeconómica, la diferencia general de los países de la OCDE (2015) baja a menos de la mitad (de 34 a 21 puntos). Pero, lo que no subraya el informe es que en muchos países esa diferencia desaparece (Canadá, EE.UU., Australia, Hungría, Israel). También Stanat y Christensen (2006) afirman que la diferencia de resultados académicos desaparece cuando se controla el nivel socioeconómico de la mayoría de países (10 de 14) miembros de la OCDE.

Una situación similar se muestra en relación con la lengua familiar (OCDE, 2015); el informe afirma que, además de la influencia del nivel socioeconómico, muchos estudiantes inmigrantes deben enfrentarse a la barrera lingüística, puesto que hablan en casa una lengua distinta a la de la escuela. Según la OCDE (2015, p. 59), de media, el 64% de los alumnos inmigrantes de la primera generación y el 41% de los de la segunda generación hablan una lengua en casa que no es la lengua de enseñanza. El informe muestra que la ventaja en lectura, a favor del alumnado nativo, es de casi 40 puntos. Pero también en este caso, si descontamos el efecto de la lengua de casa, el desfase de puntuación en lectura entre alumnos de primera generación inmigrante y los no inmigrantes se reduce considerablemente (pasa de 40 puntos a 20) en la mayoría de los países (p. 60, fig. 4.5). Si analizamos con más detalle, en EE.UU., Hungría, Australia, Singapur y Nueva Zelanda esas diferencias desaparecen en la práctica.

La conclusión evidente que parece desprenderse de este texto de la OCDE es que lo importante es acelerar el proceso de aprendizaje de la lengua de la escuela (L2), relegando la lengua de familia (L1), porque

a pesar de que el apoyo a la lengua familiar puede facilitar una educación intercultural y una mayor identificación con su comunidad, no está claro que sea necesario tener una buena competencia en la lengua familiar para conseguir buenos niveles en la lengua de la escuela. Por otra parte, pocos países siguen esta política de apoyo a las lenguas de origen, especialmente si tenemos en cuenta las dificultades para esta tarea: elevados costos y dificultad para encontrar profesores y materiales adecuados. (OCDE, 2015, p. 95)

Estos argumentos son utilizados también por otros autores (Driessen, 2004; Stanat y Christensen, 2006; Christensen y Stanat, 2007; Esser, 2006; Leseman, 2007; Schleicher, 2015; Nusche, 2009). Estos

autores y el Informe OCDE (2015) empiezan por plantear el problema, incluso con títulos constructivos y sugerentes: “Helping immigrant students to succeed at school – and beyond” (Schleicher, 2015, p. 12), “Education policies to help integrate immigrant students” (OCDE, 2015, p. 93), “Valuing the mother language” (Nusche, 2009, p. 26-28), pero en sus conclusiones la lengua y cultura de origen apenas tiene cabida.

Un paso adelante dan algunos de estos autores al sentenciar que esas grandes diferencias “sugieren que los estudiantes inmigrantes tienen pocas oportunidades para aprender la lengua de instrucción e incluso atribuyen al uso de la lengua familiar una influencia negativa” (Stanat y Christensen, 2006, p. 154) y “porque reduce la motivación y el éxito en el aprendizaje de la lengua de acogida” (Esser, 2006, p. 69).

Sin embargo, Agirdag y Vanlaar (2016) defienden, en una investigación realizada con los datos PISA 2012 de 18 países, 5000 escuelas y 120.000 estudiantes, que “la lengua de casa por sí misma no es la causa del menor rendimiento del alumnado inmigrante. En algunos países, hablar la lengua minoritaria a menudo en casa, en la práctica está relacionado con un mejor rendimiento en matemáticas y lectura” (Agirdag y Vanlaar, 2016, p. 12). Esta investigación contradice el punto de vista oficial del informe de la OCDE. Por lo tanto, la variable dicotómica ‘lengua de casa–lengua de la escuela’ es insuficiente para explicar estas diferencias.

Es evidente que existen distintos niveles de rendimiento entre alumnado inmigrante y nativo, pero hay todavía mucho que afinar a la hora de explicar a fondo qué es lo que ocurre tras esa diferencia.

2.2 De la fatalidad a la inclusividad

El margen de maniobra de algunos países y dentro de cada país entre las regiones y los centros escolares es grande. Existen, además, otras variables, como el apego o la afición a la lectura, que pueden explicar esas variaciones en mayor medida que las variables analizadas en los informes PISA (OCDE, 2004; Gutrie, 2004; Krashen, 2004; Sullivan, y Brown, 2013). Los datos del apego a la lectura entre los jóvenes de 15 años en 27 países muestran que:

Los alumnos de origen socioeconómico más desfavorable están en general menos apegados a la lectura. Sin embargo, un número considerable de alumnos desventajados se encuentran entre los más interesados y aficionados lectores, y tienden a puntuar bien en lectura. Por lo tanto, el grado de implicación lectora es mejor predictor del rendimiento en lengua que su nivel socioeconómico, indicando que cultivando el interés del alumnado por la lectura se pueden superar las desventajas familiares. (OCDE, 2004, p. 8)

Cummins (2017) afirma que existe evidencia científica para relacionar el apego a la lectura y el éxito escolar y señala que la motivación o la afición lectora puede ser una variable para el análisis del rendimiento en la escuela, con mayor peso incluso que el índice socioeconómico y la lengua de casa:

The research reviewed in this paper demonstrates clearly that students who engage in extensive reading (and writing) develop stronger reading comprehension skills. This is particularly the case for low - income students (many of whom are EL) who may have limited access to books and other forms of print outside of school” (Cummins, 2017, p. 7)

3. ¿Qué programas de Lengua y Cultura de Origen (LCO) existen en Euskadi?

En el País Vasco han existido históricamente dos programas institucionales para promover la lengua y cultura de origen: el programa de ‘Lengua Árabe y Cultura Marroquí’ y el programa de ‘Lengua y

Cultura Portuguesa' (Etxeberria, 2008). Son programas que tuvieron cierta presencia en los años 90, pero en la actualidad han visto reducida su presencia a niveles casi testimoniales. El programa de lengua y cultura portuguesa ha pasado a ser en algunos pocos centros una asignatura optativa de la etapa secundaria.

Según el 'II Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante' en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020:

En cuanto a programas institucionales para cultivar la lengua y cultura de origen de nuestro alumnado, a día de hoy están en marcha dos programas acordados con los Gobiernos respectivos: *Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM)* y *Lengua Cultura y Civilización Rumana (LCCR)*, este último a modo de experiencia piloto, a la espera de la firma de un Convenio entre el Departamento y la Embajada del Gobierno Rumano. (Gobierno Vasco, 2017)

En realidad, el 'Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí' apenas cuenta con uno o dos profesores a tiempo parcial, en ámbito extraescolar, y el programa LCCR, de lengua y cultura rumana, es algo que está todavía en fase de constitución. Para decirlo en otras palabras, no existe una oferta real en relación al uso de las lenguas y culturas de origen inmigrante en la escuela vasca.

3.1 ¿Cuánto tiempo le cuesta al alumnado inmigrante aprender la lengua de la escuela y qué papel juega la lengua de la familia?

Ya en los años 80, los primeros estudios de Cummins (2001) indicaban que el aprendizaje de la lengua de la escuela, a nivel coloquial, por parte de los alumnos inmigrantes, necesita entre 2 y 3 años, y que la adquisición de la competencia académica en dicha lengua requiere de 5 a 7 años adicionales y, en algunos casos, mucho más. Otros autores, entre los que destacamos a Hakuta y otros (2001), Collier (1987), Gandara (1999), Maruny y Molina (2000), Warman y Worswick (2001), Grissom (2004), Levin y Shohamy (2008), Hill (2004), Slama (2014), Thompson (2015) y Estrada (2018), han seguido la misma línea de investigación y han llegado a similares conclusiones.

También en España se han realizado algunas investigaciones que van en esa dirección y valoran el tiempo necesario para que el aprendizaje de la lengua de la escuela adquiera el nivel adecuado para seguir los aprendizajes dentro del aula: Huguet, Navarro y Janés (2007), Oller y Vila (2008).

Este conocimiento científico relativo al tiempo necesario para adquirir las competencias básicas en comunicación interpersonal (CBCI) y las competencias académicas en la lengua de la escuela (CALE) parece gozar de una fuerte consistencia científica en cuanto al número de alumnos examinados y evaluados (cientos de miles) y al periodo de tiempo de la evaluación longitudinal (9 y 12 años en algunos casos). Hill (2004) siguió el rastro de 1.300.000 estudiantes y Thompson (2015) examinó el progreso de 200.000 escolares. Ambas investigadoras analizaron, en el distrito escolar de Los Ángeles (California), la situación del alumnado que ingresa a la edad de 5 años en el nivel preescolar y necesita adquirir el nivel de inglés adecuado para ser considerado como competente y poder continuar las enseñanzas académicas en dicha lengua de un modo satisfactorio. Basan sus hallazgos en la evaluación de los Test de desarrollo del lenguaje que se realizan en algunos estados, como el 'California English Language Development Test' (CELDT), analizando la evolución del alumnado que entra en el nivel preescolar a la edad de 5 años y termina la etapa primaria a los 14 años.

Siguiendo las investigaciones realizadas en California por estas autoras, Hill (2004) y Thompson (2015), se concluye que el desarrollo de la competencia plena en inglés requiere habitualmente entre 4 y 7 años. Sin embargo, tras 9 años escolarizados en el distrito de Los Ángeles, aproximadamente un cuarto de los alumnos no consigue ser reclasificado como competente en inglés. Al parecer, existe un

nivel o umbral de logro o reclasificación durante los cursos superiores de la enseñanza primaria y los estudiantes que no lo consiguen en ese intervalo difícilmente llegan a lograrlo al final de dicha etapa primaria.

Otra hipótesis defendida por Cummins (2001) es la de la ‘Interdependencia Lingüística’, según la cual el desarrollo de la L2, lengua de la escuela, depende en parte del desarrollo de la L1, lengua de origen inmigrante o lengua de casa. Esto es debido a que hay una transferencia de las habilidades y competencias de una lengua hacia la otra y a la inversa. Esta segunda hipótesis tiene también mucha trascendencia porque permite romper los esquemas convencionales en educación, según los cuales hay que separar las lenguas e incidir en la lengua de la escuela -relegando la lengua de casa- y buscar metodologías más acordes con la convivencia de las dos lenguas en juego.

El principio de ‘Interdependencia Lingüística’, es decir el beneficio que proporciona un alto nivel en la LX sobre la LY y viceversa, también se confirma en esos estudios longitudinales llevados a cabo por Hill y Thompson. Transcurridos los 9 años desde el ingreso en preescolar hasta el final de la enseñanza primaria, los alumnos que iniciaron su escolaridad con buen nivel en las dos lenguas, L1 y L2, consiguieron ser recalificados como de elevada competencia en inglés en una proporción más alta que aquellos que solo tenían al ingreso una de las lenguas, o ninguna de ellas, con buen nivel.

Sin embargo, podemos afirmar que ninguna de las dos propuestas básicas, los niveles lingüísticos y la presencia de la L1 en la escuela, se cumplen en los panoramas educativos de los territorios analizados en este trabajo. Lamentablemente, no se tienen en cuenta estos hallazgos y se continúa actuando como si desde hace 40 años no se supiera que los problemas y dificultades con el alumnado inmigrante tienen mucho que ver con la buena planificación, los tiempos escolares y la presencia de la L1 en la escuela. Tampoco se libra de la crítica, como ya hemos visto más arriba, el Informe PISA de la OCDE (2015), porque apuesta por la inmersión lo más temprana posible, dejando de lado el apoyo a la lengua familiar, L1.

3.2 Los planes y aulas de acogida, atención al alumnado inmigrante recién llegado

Desde el Consejo de Europa (European Commission, 2013) se advierte sobre esta nueva situación en Europa y las respuestas que se están ofreciendo en diferentes países. Este documento del Consejo de Europa subraya que en la mayoría de los estudios e informes, principalmente PISA, se proporcionan los datos relativos al rendimiento académico del alumnado inmigrante, tanto de primera como de segunda generación, pero no se tiene en cuenta al alumnado inmigrante recién llegado (niños y niñas que acceden al centro escolar en cualquier época del año, escolarizados en otros países, o sin escolarización previa, desconociendo la lengua de la escuela), que constituye un subgrupo no bien identificado todavía y para el que no hay una estrategia educativa definida. De hecho, no están definidos en los estudios PISA, pero poseen características específicas dentro del alumnado inmigrante, puesto que tienen más bajos resultados académicos, más dificultades para acceder a la educación de calidad, participan menos en la educación pre-primaria, son más propensos a abandonar la escuela antes de completar la educación secundaria, y asisten en mayor proporción a clases en las que se atiende a alumnado en desventaja social.

Las escuelas de acogida, en muchos casos, han tenido que enfrentarse al reto de incorporar a sus aulas ordinarias a chicos y chicas que vienen de otros países y que en muchos casos no hablan la lengua, o las lenguas, de la sociedad de acogida. Tanto en Europa como en otros espacios se movilizan los recursos y las iniciativas para intentar responder a estas nuevas realidades. Las aulas de acogida o aulas “especiales” se crean con el fin de facilitar y garantizar la incorporación tardía de los alumnos

extranjeros en el sistema educativo y, para ello, se dictan una serie de normas, decretos, instrucciones, circulares, planes y leyes regulativas de ese proceso (Fernández Echeverría, 2015; Arroyo, 2012; García y otros, 2015; European Commission, 2013).

El objetivo fundamental de casi toda esta normativa es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) de la escuela al alumnado recién llegado que la(s) desconoce. En el estado español, estas aulas reciben distintos nombres, según las distintas Comunidades Autónomas o regiones, en los que frecuentemente encontramos las expresiones siguientes: aula, lengua, programa, acogida, refuerzo, enlace, temporales y otras similares.

3.3 Aulas y dispositivos de acogida en Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid y Francia³

En Cataluña hay 670 profesores de aulas de acogida (Sánchez y Mayans, 2015), en Andalucía hay 217 (Montes Muñoz, 2015; Junta de Andalucía, 2015), en Madrid 69 (García Medina, 2015) y en el País Vasco hay unos 250 (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2015) profesores de refuerzo lingüístico.

El informe oficial llevado a cabo por la Generalitat de Catalunya (Sánchez y Mayans, 2015) muestra unos resultados bastante satisfactorios respecto a la escolarización del alumnado inmigrante recién llegado, los resultados académicos y su integración escolar y social. Muchas investigaciones catalanas son críticas con el sistema de acogida, pero al mismo tiempo ven aspectos positivos en su organización y planificación.

En el caso del País Vasco, en donde no existe investigación ni informe oficial al respecto, Etxeberria y otros (2015 y 2018) han mostrado de manera amplia las múltiples carencias que tiene la educación de este colectivo. La ausencia de informes o investigaciones va acompañada de una deficiente selección y formación del profesorado, de falta de materiales y recursos, así como de cualquier tipo de evaluación sobre este alumnado de escolarización tan frágil.

En Francia, el Informe realizado por la Inspección General de la Educación Nacional, para el Ministerio de Educación francés (IGEN, 2009), constata que después de las diversas circulares publicadas a partir de 2002 se han observado progresos sensibles en la puesta en marcha de dispositivos de acogida y escolarización del alumnado recién llegado, gracias al personal responsable bien preparado y del saber-hacer que se viene desarrollando en esta tarea, pero lamenta que:

Existe una disparidad de dispositivos, medios y prácticas que no favorecen la igualdad de oportunidades ni el éxito escolar y que además son mal conocidas y muy poco evaluadas. Además, hay muchas deficiencias y lagunas en dichas políticas. Se constata, en particular, un fallo general de gestión y de inadaptación en los modos de organización de los dispositivos. Los problemas tienen, según el informe, su origen, en parte, en la insuficiente identificación del público al que va dirigido el programa y en la dificultad de determinar el grado de competencia suficiente en lengua francesa para seguir una escolaridad ordinaria. (IGEN, 2009, p. 181)

Más recientemente, en una extensa investigación impulsada por el Institut National Supérieur de Formation et de Recherche sur le Handicap et les Enseignements Adaptés (INS HEA) y el Défenseur des Droits de Francia, después de analizar cuatro academias (departamentos o regiones escolares en

3 Hemos incorporado a nuestro estudio las Comunidades de Andalucía y de Madrid porque hemos encontrado numerosa literatura científica sobre la situación del alumnado inmigrante recién llegado en esas comunidades y nos permite generalizar aún más algunas de las conclusiones elaboradas a partir de Cataluña, País Vasco y Francia. Sin embargo, no hemos llevado a cabo trabajo empírico en Andalucía y Madrid.

Francia) y el seguimiento de más de 300 alumnos en edad de 6 a 16 años, las autoras señalan que, a pesar de la existencia de un cuadro normativo, se evidencian importantes disparidades y desajustes (Armagnague, M. et Rigoni, I., 2018, p. 363):

- Una inclusión en la clase ordinaria no siempre efectiva para estos alumnos, en particular para los menores no acompañados, y un acompañamiento de las familias demasiado limitado.
- Unos medios muy desiguales de los centros de acogida para organizar la escolarización de este alumnado.
- Unos periodos de transición a veces muy largos y unos tiempos de acogida en los dispositivos específicos no siempre adaptados a las necesidades de los niños y diferentes según los distintos centros.
- Una ausencia de formación continua de los enseñantes para hacerse cargo de estos colectivos específicos, de las indicaciones de los contenidos a enseñar y del tiempo de intercambio con el conjunto de los actores afectados.

Estas conclusiones del estudio francés concuerdan en gran medida con el informe de la Inspección General de Educación (IGEN, 2009) y con la investigación llevada a cabo en el País Vasco (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2018).

4. Nuestra investigación

Al igual que García y otros (2015), podemos afirmar que la literatura científica sobre las aulas especiales se divide, por un lado, entre quienes consideran este recurso como una medida eficaz y necesaria para facilitar la incorporación al aula ordinaria del alumnado recién llegado que desconoce la lengua de la escuela y, por otro lado, quienes ven en este tipo de agrupaciones el riesgo de convertirse en una vía hacia la exclusión y la segregación educativa y social. En nuestro caso (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2018), hemos constatado una mayoría de valoraciones negativas respecto a las aulas de acogida y una proporción menor, aunque importante, de juicios positivos sobre las mismas. La mayoría de estas valoraciones críticas defienden que el aula ordinaria es la que debe hacerse cargo de la incorporación de los alumnos recién llegados e, incluso, muchos van más allá para afirmar que el aula inclusiva y la escuela inclusiva deben implicarse y atender esta nueva forma de diversidad presente en nuestra sociedad.

Nuestra investigación comparativa en Cataluña, Euskadi y Aquitania, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios, ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa (cuestionarios, ítems abiertos y foros de debate). Hemos encontrado sólidas coincidencias entre los tres territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística, el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destaca la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en nuestra investigación, las principales conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo son las siguientes:

- Falta de coordinación e implicación de los equipos directivos y del claustro.
- Falta de recursos, de materiales, de formación, de apoyo y reconocimiento.
- El profesorado afirma que el alumnado recién llegado recibe una gran ayuda, sobre todo psicoafectiva, reduce su angustia y su ansiedad.
- Se resaltan los pequeños avances en el aprendizaje de la lengua del aula, pero son conscientes de la dificultad para adquirir el nivel de competencia que le permita seguir la marcha de la clase.

- Hay un mayor optimismo respecto a la visión social y la integración del alumnado de acogida.
- En general, la formación inicial y continua del profesorado de acogida es calificada como pobre.
- Se defiende que lo prioritario es la escolarización en el aula ordinaria, aunque en determinadas circunstancias se acepta el aula específica de acogida.

Tras la redacción de los resultados y las conclusiones, nos pusimos de nuevo en contacto con los centros escolares del País Vasco, Francia y Catalunya que participaron en la investigación, para rendir cuentas del trabajo y agradecer al profesorado encuestado su colaboración. Después de presentar las principales conclusiones, el profesorado asistente corroboró las fundamentales afirmaciones:

- Las aulas de acogida, aun con sus limitaciones, son necesarias para realizar la primera inserción del alumnado recién llegado y atenuar la inseguridad y la ansiedad antes de la transición hacia el aula ordinaria. Lo ideal es que la acogida tuviera lugar en el aula ordinaria, pero mientras eso no sea posible se hace necesaria el aula de acogida.
- En el capítulo relativo a las dificultades y obstáculos para la buena marcha de los planes de acogida, el profesorado se ha ratificado en sus respuestas, afirmando que siguen existiendo los mismos problemas que antes y que las valoraciones que se hicieron, en algunos casos hace dos años, siguen igual de vigentes en la actualidad.
- En el caso del País Vasco, ni el 'I Plan' (2011), ni el 'II Plan de Atención Educativa' (Gobierno Vasco, 2017, página 36 y siguientes) han llegado a materializarse plenamente en la práctica. Después de analizar el grado de desarrollo de las "Líneas de acción e indicadores" del II Plan, constatamos que, a comienzos del año 2019, aproximadamente un 90% de dichas líneas de acción e indicadores planificados para ser implementados a partir del curso 2016-2017 no se habían puesto en marcha. La retórica normativa se retroalimenta y perfecciona, pero las medidas concretas siguen sin aparecer en la práctica educativa.
- En cuanto a Francia, las conclusiones del Informe de 2009 parecen seguir vigentes en el estudio realizado en 2018, en cuanto a falta de coherencia, de claridad respecto a la identificación del colectivo afectado, de los niveles de competencia lingüística a conseguir y de la formación del profesorado.

4.1 Comparación de los resultados en el País Vasco, Cataluña y Francia

Considerando los 8 indicadores que, a nuestro juicio, constituyen lo fundamental del sistema de acogida (informes, investigación, selección profesorado, formación inicial y continua, materiales, evaluaciones, disponibilidad y calidad de una página web relativa a los dispositivos de acogida), concluimos que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por la región de Burdeos (Nueva Aquitania, Francia) y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentra Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco.

Como ya hemos indicado más arriba, debido a la abundante y rica investigación existente, en este último punto hemos incorporado también los datos correspondientes a Madrid y Andalucía, a partir de artículos científicos, informes, estudios y otra documentación disponible en soporte informático de las instituciones. Sin embargo, en estas dos últimas Comunidades Autónomas no hemos llevado a cabo investigación empírica relativa a las encuestas y entrevistas con el profesorado.

El objetivo de la siguiente tabla sobre los indicadores relativos a las aulas de acogida en estas diferentes regiones, departamentos o comunidades autónomas es ofrecer al lector una perspectiva global sobre la calidad de la organización de estas aulas a partir de la presencia (o ausencia) de esos ocho indicadores. Para evaluar cada una de esas dimensiones de la acogida, el equipo firmante de esta

investigación utilizó una escala de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente). A modo de ejemplo, Andalucía cuenta con excelente investigación científica y un completo informe institucional sobre la situación del sistema de acogida del alumnado inmigrante recién llegado, pero no parece haber resultados sobre la evaluación de esa acogida y la página web institucional sobre el servicio es muy elemental.

	Andalucía (Del Rio, 2015)	Catalunya (Mayans y Sánchez, 2015)	Euskadi (Etxeberria y otros, 2015)	Madrid (García y otros, 2011)	Francia (IGEN, 2009; Armagnague et Rigoni, 2018)
Informes o memorias	4	4	1	2	3
Investigación científica	4	4	1	4	3
Selección profesorado	4 Concurso	4 Concurso	1	1	4 Concurso
Formación inicial profesorado	1	2	1	2	1
Formación continua profesorado	2	4	1	2	2
Materiales y recursos	2	4	1	1	2
Evaluación	1	4	1	1	3
Página web	1	4	1	1	3
Total indicadores	19	30	8	14	21

Fuente: Elaboración de los autores. Valores de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente).

Tabla 1: Valoración sobre diversos indicadores de las aulas de acogida en diversos territorios

5. Conclusiones. ¿Empezar de cero?

Es indudable que se han estado haciendo muchas cosas en educación inclusiva desde principios de los años 90 hasta ahora, pero muchas de ellas no han pasado de ser meras propuestas, no se han llevado a cabo o no han sido evaluadas. De todo lo analizado en este texto y teniendo en cuenta las investigaciones y evidencias recogidas en el estudio, con referencias a otros autores y otras realidades en distintos países, podemos extraer una serie de conclusiones o pautas para empezar a organizar una propuesta que se apoye en evidencias científicas, que conjugue la investigación sobre el terreno, las prácticas escolares y la consecución del principal objetivo: colaborar en la consecución del éxito escolar y social de todo el alumnado, también del alumnado inmigrante. Las mismas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Escuela inclusiva, éxito escolar e inclusión. El objetivo principal que planteamos es la consecución del éxito escolar y la inclusión para todos los alumnos, también los inmigrantes. (Consejo Europa, 2013; II Plan Atención Educativa, 2017; Gobierno Vasco, 2018; Coelho, 2006).
- Concentración del alumnado inmigrante. Por diversas razones, económicas, sociales y culturales el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en determinados áreas y centros, generalmente públicos y desfavorecidos (OCDE, 2015; ISEI-IVEI, 2014). Este es uno de los primeros y principales obstáculos que una propuesta de educación inclusiva debe superar.
- Formación del profesorado. La figura del profesorado es fundamental en cualquier planteamiento educativo. En el caso del alumnado inmigrante y teniendo en cuenta la complejidad de la tarea de su inclusión escolar y social se hace más importante todavía una buena preparación y cualificación docente.
- Superar el fatalismo del Índice Socioeconómico y la lengua del hogar, porque hay países (Australia, Canadá, entre otros) que superan esas dificultades (OCDE, 2015; Agirdag y Vanlaar, 2016).
- Importancia de la lengua familiar, la L1. Cummins (2001), Thompson (2015) y otros, han demostrado que un buen nivel en la L1 favorece el progreso de la L2, siempre que esta última reúna las condiciones adecuadas para su estudio.
- Tiempo necesario para conseguir la competencia lingüística en la L2. Un primer nivel de competencia lingüística (hablar coloquialmente) en la L2 se adquiere en 1 a 2 años. El nivel de competencia más elevado, para el seguimiento de la actividad académica del aula, necesita de 5 a 7 años más (Cummins, 2001; Thompson, 2015).
- Niveles de competencia lingüística en L1 y L2. Uno de los principales problemas a la hora de planificar los aprendizajes del alumnado inmigrante es el de establecer claramente cuáles son los objetivos de cada etapa, conforme con las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Conseil de l'Europe, 2016).
- Apoyos, materiales y andamios. La consecución de estos objetivos inclusivos es ambiciosa. Para ello es necesario contar con los apoyos, materiales y ayudas necesarias que permitan superar las desventajas y dificultades a las que se tiene que enfrentar el alumnado inmigrante (Cummins, 2018; Coelho, 2006).
- Fomentar la afición a la lectura. El fatalismo atribuido al nivel socioeconómico de la familia y al uso de una lengua en casa distinta de la escolar puede ser superado con otra serie de medidas, como, por ejemplo, el desarrollo de una buena actitud y afición por la lectura (OCDE, 2004; Cummins, 2017; Gutrie, 2004).
- Todos los profesores son responsables de la enseñanza de la(s) lengua(s) de la escuela. El docente de acogida no debe ser el único encargado de introducir en la lengua de la escuela al alumno recién llegado. Una buena coordinación entre el profesorado y el equipo directivo debe conducir a la armonización en la enseñanza de la lengua de aprendizaje (Conseil de l'Europe, 2016; Cummins, 2018; OCDE, 2015; Coelho, 2006, CIEP, 2015).
- Todo el currículo adaptado. Todas las enseñanzas (matemáticas, ciencias, deporte, arte) deben ser vías para la adquisición de una buena competencia lingüística en la lengua de la escuela. (Cummins, 2018; Coelho, 2006; Pereña, 2016; Conseil de l'Europe, 2016).
- Acogida dentro o fuera del aula. Las circunstancias particulares de cada centro pueden aconsejar (o no) que la primera acogida se haga en un aula específica, para pasar lo más rápidamente posible al aula ordinaria (European Commission, 2013; Etxeberria y otros (2018); García y otros, 2015; Coelho, 2006).
- Revisar aulas de acogida. Y superar las múltiples deficiencias que existen en este tema (coordinación, objetivos, materiales, selección, evaluación, investigación).

- Investigación sobre educación con inmigrantes. No se puede mejorar sin investigar (OCDE, 2015).

Bibliografía

Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22 (1), 1-15.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Armagnague, M., & Rigoni, I. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Paris: INS-HEA.

Arroyo, M.J. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 35-44.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une Éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil d'Europe.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.

Bourdieu, P. (2005). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.

Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language policies and practice for helping immigrants and second-generation students succeed*. Berlin: Migration Policy Institute.

CIEP (2015). *La place de la langue maternelle des élèves allophones à l'école*. Paris: Centre International d'études Pédagogiques.

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE-HORSORI.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Comisión Europea (2008). *Libro Verde, Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: http://www.mitramiss.gob.es/obex/ficheros/documentos/LibroVerdeCE__InmigracionMovilidad.pdf

Conseil de l'Europe (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2014). *L'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. Strasbourg.

Consejo de Europa (2014). *Marco Común Europeo para las lenguas. Tabla de auto evaluación*. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-es.pdf>.

- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. En M. Long & C. Doughty (Editores). *Handbook of Second Language Teaching*. London: Blackwell.
- Cummins, J. (2017). Evidence-Based Literacy Instruction: The Central Role of Literacy Engagement. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: http://api.ning.com/files/C*P8XcSSeqcB-VVWgNOKPsV6U9*xG*eCmcmQNhKi0MM-haI5F1vTUNbGUKw0iMiwC-bB3Bx4HwzeY2mfgtUKK7j6AJrZRsL/CumminsiLitLitEngageWhitePaper.pdf.
- Cummins, J. (2018). *Multilingual Learners: Literacy, Identity and Learning*. OECD Supplement. Documento de la Conferencia de 24 abril de 2018 en Utrecht (Holanda). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://slo.iprox.nl/publish/pages/5581/oecd-supplement-cummins.pdf>.
- Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174 (7-8), 667-689.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 46, 17-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- Echeverría, J. (2015). Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25991280.pdf>.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esser, H. (2006). Migration, language and integration. *AKI Research Review* 4. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf.
- Estrada, P., & Wang, H. (2018). Making English Learner Reclassification to Fluent English Proficient Attainable or Elusive: When Meeting Criteria Is and Is Not Enough. *American Educational Research Journal*, 55 (2), 207-242.
- Etxeberria, F. (2004). Trilinguals at Four? Early Trilingual Education in the Basque Country. In: C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community* (185-201). Clevedon: Multilingual Matters.
- Etxeberria, F. (2008). Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 69-84.
- Etxeberria, F. (2015). Evaluation of Oral Competence in Basque Amongst Aative and Immigrant Pupils. En B. Schrammel-Leber & C. Korb (Editores). *Dominated Languages in the 21st Century: Papers from the International Conference on Minority Languages* (224-243). Grazer Linguistische Monographien / GLM.
- Etxeberria, F., & Elosegi, C. (2010). Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación. *Segundas Lenguas & inmigración en red*, 3, 21-41.

Etzeberria, F., & Etzeberria, J. (2015). Bilingual Education in the Basque Country. En F.V. Tochon (Editor), *Language Education Policy Unlimited: Global Perspectives and Local Practices* (249-268). Wisconsin: Deep University Press.

Etzeberria, F., Garmendia, J., & Murua, H. (2015). Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías & J. Ortega Torres (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (54-66). Granada: Instituto de Migraciones.

Etzeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 93-119.

European Commission (2013). *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

France, A., & Mijares, L. (1999). *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterraneo.

Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. University of California, Linguistic Minority Research Institute. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://escholarship.org/content/qt1133v9cc/qt1133v9cc.pdf>.

García, F. J., Mejías, A., & Ortega, J. (Editores) (2015). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <http://migraciones.ugr.es/pages/publicaciones/congresos/garciacastano2015/>.

García, R. (2015). Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo de apoyo lingüístico agotado. En F. J. García, A. Mejías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (93-105). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.

Generalitat de Catalunya (2018). *El modelo lingüístico educativo de Cataluña*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAS.pdf>.

Gobierno Vasco (2017). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: http://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/39_plandep_xileg/es_def/adjuntos/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf.

Gobierno Vasco (2017a). *Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2015/2016*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación.

Gobierno Vasco (2018). *V Plan de actuación en el ámbito de la ciudadanía, interculturalidad e inmigración. 2018-2020*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación.

Gramsci, A. (2002). *Pasado y presente. Cuadernos de la cárcel*. Barcelona: GEDISA.

Grissom, J. B. (2004). *Reclassification of English learners*. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (36). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/191/317>.

Gutrie, J.T. (2004). *Teaching for Literacy Engagement*. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1-30.

Hakuta, K., Goto, Y., & Witt, D. (2001). How long does it take English learners to attain proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en:

<https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf>.

Hill, E. (2004). A look at the progress of English Learner Students. California: Legislative Analyst's Office.

Huguet, A., Navarro, J.L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.

IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale) (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport- n° 2009-082. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

ISEI-IVEI (2014). Evaluación de diagnóstico 2013. El alumnado inmigrante en Euskadi. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2015). Evaluación del proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET). Conclusiones finales. Resumen. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Junta de Andalucía (2015). Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/publicaciones/ATAL_A.pdf.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. London: Libraries Unlimited.

Leseman, P. (2007). Early Education for Immigrant Children. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

<https://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children>.

Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 1-14.

Little, D. et al (2010). Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des Langues, DG IV - Conseil de l'Europe.

Luna, F. (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco. En I. Bellano (Coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Maruny, L., & Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.

Montes, A. (2015). El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro. En F. J. García, A. Mejías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (29-43)*. Granada: Instituto de Migraciones.

Navarro, J.L., & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado de origen inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.

Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C., & Chireac, S.M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28 (2), 457-46.

Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris: OCDE Education Working Paper No. 2. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-works-in-migrant-education_227131784531.

OCDE (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OCDE Publications.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. (Volume II), PISA. Paris: Éditions OCDE. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.

OCDE (2011). *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities*. Volume I. Paris: OCDE Publications.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OCDE Publishing. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OCDE (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OCDE Publishing. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être* (Version abrégée), Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Paris : Éditions OCDE. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>.

Oller, J., & Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24.

Pereña, M. (Coord.) (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Quaderns d'educació. Barcelona: ICE-Horsori.

Querol, M., & Huguet, A. (2010). Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña. *Segundas Lenguas & inmigración*. Revista Electrónica de Investigación y didáctica, 79-103. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4060286.pdf>.

Sanchez, M.J., & Mayans, P. (2015). Las aulas de acogida en Cataluña (2004-2014). En F. J. García, A. Megías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (103-119). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.

Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OCDE.

Slama, R. B. (2014). Investigating whether and when English learners are reclassified into mainstream classrooms in the United States: A discrete-time survival analysis. *American Educational Research Journal*, 51 (2), 220-252.

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

Stanat, P., & Edele, A. (2016). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. En M. Buchmann, R.A. Scott & S.M. Kosslyn (Editores), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Hoboken, NJ: Wiley.

Sullivan, A., & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

http://discovery.ucl.ac.uk/1473708/1/Sullivan_CLS%20WP%202013%20%2810%29%20Social%20inequalities%20in%20cognitive%20scores%20at%20age%2016%20The%20role%20of%20reading%20-%20Alice%20Sullivan%20and%20Matt%20Brown%20Sept%202013.pdf.

Thompson, K.D. (2015). English Learners' Time to Reclassification: An analysis. Oregon State University. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

<https://ir.library.oregonstate.edu/concern/articles/p5547t11s?locale=en>.

Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.

Vila, I., & Siguán, M. (1998). Bilingüisme i educació. Barcelona: Proa.

Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M., & Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21, 351-380.

Warman, C., & Worswick, C. (2004). Immigrant learners Performance in Canadian Cities: 1981 through 2001. *Canadian Journal of Urban Research*, 13 (1), 62-84.

Zalbide, M., & Cenoz, J (2008). Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 5-20. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: [10.2167/lcc339.0](https://doi.org/10.2167/lcc339.0).

Circulation migratoire et bi-/plurilinguisme dans le système éducatif tchèque

Blanka Gruntová, PLIDAM , Institut national des langues et civilisation orientales (INALCO - Université Sorbonne Paris Cité, Paris)

Résumé

La République tchèque fait partie des jeunes Etats-nations, constitués après l'effondrement du bloc soviétique en Europe. Traditionnellement pays de départ, elle commence à se profiler également comme pays d'accueil au XXI^e siècle et l'enseignement du tchèque fait partie des priorités proclamées en politiques d'émigration et aussi d'immigration. Alors que la scolarisation des enfants nouvellement arrivés, appelés « *žák s odlišným mateřským jazykem* » (*élève de langue maternelle différente*), dans le milieu éducatif, se construit autour du concept de langue seconde, la notion du bi-/plurilinguisme est davantage mobilisée dans la diaspora. Cependant, la perspective monolingue domine les deux terrains.

Mots-clés : bi-/plurilinguisme ; circulation migratoire ; diaspora ; enfants allophones ; scolarisation

Summary

The Czech Republic is one of the young nation states formed after the collapse of the Soviet bloc in Europe. Traditionally a country of departure, it is also beginning to emerge as a host country in the 21st century and Czech language education is one of the declared priorities in emigration and also immigration policies. While the schooling of newly arrived children, called "*žák s odlišným mateřským jazykem*" (pupils with a different mother tongue), in the educational environment is built around the concept of a second language, the notion of bi-/plurilingualism is more mobilized in the diaspora. However, the monolingual perspective dominates both fields.

Keywords: bi-/plurilingualism; migratory circulation; diaspora; allophone children; schooling

1. Introduction

Il y a 30 ans, la fin de la Guerre froide insufflé à la société tchèque une nouvelle dynamique. Dans le monde qui semble unifié, les gens retrouvent leur liberté de mouvement, explorant des formes différentes de mobilité et créant ainsi une diversité inattendue, notamment au sein de grandes villes. Pourtant, jusqu'en 2015, la migration n'est pas un thème important pour les Tchèques. L'arrivée dans l'espace Schengen de plus d'un million de personnes, notamment les réfugiés de la guerre civile syrienne, fait surgir des craintes identitaires. La forte médiatisation de la « crise » fait du déplacement des populations un sujet hautement politique et crée l'image d'un phénomène inédit. Peu importe que la République tchèque soit très peu touchée par ces événements car, en dépit de l'arrivée des réfugiés, une tendance importante émerge : à l'image des autres pays de l'Union européenne, elle devient au XXI^e siècle une terre d'immigration attractive. La population plutôt habituée à se préoccuper de ses propres expatriés, se trouve alors face à de nouveaux défis, parmi lesquels la scolarisation des enfants bi-/plurilingues. Comment sont-ils accueillis ? De quoi s'inspirent les approches pédagogiques ?

Dans la première partie de l'article, je rappellerai brièvement l'histoire moderne des mouvements migratoires dans les pays tchèques¹ et leur gestion. Je m'arrêterai ensuite sur l'enseignement du tchèque dans la diaspora, notamment par rapport à la conception du bi-/plurilinguisme des élèves. Je m'intéresserai enfin aux concepts mobilisés – ou non – dans le milieu éducatif tchèque en rapport avec l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés et l'éducation au plurilinguisme.

2. Bref panorama des migrations dans les pays tchèques

2.1 Tchécoslovaquie (1918-1992)

Au XIX^e siècle, les pays tchèques subissent, comme d'autres pays d'Europe, de forts mouvements d'émigration pour des raisons essentiellement économiques. Ce flux migratoire connaît une brève période de stagnation à la naissance de la Tchécoslovaquie. Proclamée en octobre 1918 à Prague et entérinée par le Traité de Saint-Germain le 10 septembre 1919, celle-ci fait partie des Etats-Nations créés après la désagrégation de l'Autriche-Hongrie à l'issue de la Première Guerre mondiale. Dans le courant des années 1920, les départs reprennent, toutefois l'ampleur de l'émigration est moins importante qu'avant la guerre (Brouček & Grulich, 2009). Néanmoins, dix ans après la création de la république, un Tchèque ou Slovaque sur cinq vit à l'étranger. Le gouvernement prend ses responsabilités envers la diaspora conçue comme une partie inséparable de la nation. L'objectif premier de la politique est d'assurer la continuité linguistique et culturelle au sein des communautés, notamment par le biais de l'éducation scolaire (Gruntová, 2018).

Durant cette période, l'immigration économique est négligeable. En revanche, attachée aux valeurs démocratiques, la République offre le refuge à ceux qui fuient les nouveaux régimes totalitaires, soviétique ou nazi. Cette politique migratoire prend fin au moment où ces deux totalitarismes s'emparent successivement du pouvoir aussi en Tchécoslovaquie (Drbohlav, 2010). Disloquée par le régime nazi à la suite des accords de Munich de septembre 1938 (annexion des régions frontalières germanophones) et de l'occupation de mars 1939 (création du Protectorat de Bohême-Moravie et de l'État slovaque indépendant), la Tchécoslovaquie est reconstituée en 1945. Mais le putsch communiste, en février 1948, la fait passer dans le bloc soviétique où elle demeure jusqu'à 1989.

L'affrontement avec l'idéologie nazie est à l'origine de mouvements migratoires sans précédent. Entre 1938 et 1947, la population subit des déplacements massifs et forcés dont le plus important est, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'expulsion de 2 800 000 Allemands de Bohême accusés d'avoir soutenu la politique hitlérienne. Les régions germanophones dépeuplées sont alors colonisées majoritairement par des expatriés tchèques, originaires principalement d'Ukraine, de Bulgarie et de Roumanie, souhaitant revenir dans leur patrie et par des Roms de Slovaquie. En conséquence, environ 5 millions de personnes se mettent en route dans la période d'après-guerre (Drbohlav, 2010). L'extermination des Juifs et des Roms pendant la guerre et l'exode des Allemands influencent aussi profondément la composition démographique du pays, multiethnique et multilingue pendant des siècles. Désormais les Tchèques représentent plus de 90% des habitants et forment, au contraire, une population ethniquement et linguistiquement très homogène (Gruntová, 2018).

Le Parti communiste tchécoslovaque gouverne le pays pendant quarante et un ans (1948-1989) et durant cette période, la mobilité des personnes est fortement réduite. Les pays communistes sont isolés du reste de l'Europe et même les déplacements à l'intérieur du bloc soviétique sont restreints.

¹ Les pays tchèques désignent l'union de trois régions (Bohême, Moravie et Silésie) qui forment une unité politique, linguistique et culturel depuis le Moyen Age, au sein des structures étatiques différentes.

Les quelques milliers travailleurs internationaux, appelés en Tchécoslovaquie pour assurer son développement industriel, n'ont pas le droit d'intégrer la société majoritaire et restent peu perceptibles (Drbohlav, 2010). L'émigration légale est difficilement réalisable, alors que « l'abandon non autorisé de la République » est considéré comme la haute trahison. Malgré le danger, nombreux sont ceux qui décident de s'exiler clandestinement. Les départs sont plus intenses après le putsch communiste (1948) et après l'échec du Printemps de Prague (1968). Le nombre exact d'exilés n'est pas connu, les estimations varient entre 225 000 et 460 000 personnes (Nešpor, 2002).

Même à l'absence de chiffres exacts, il est certain que pendant toute l'existence de la Tchécoslovaquie, le solde migratoire est largement négatif. La fin de la Guerre froide transforme ces flux mais ce n'est plus l'histoire de la Tchécoslovaquie. Celle-ci disparaît en 1992 donnant naissance à deux États distincts : République tchèque et République slovaque.

2.2 République tchèque (depuis 1993)

La République tchèque, née le 1^{er} janvier 1993 de la dissolution de la Tchécoslovaquie, fait partie des jeunes États-nations constitués en Europe après l'effondrement du bloc soviétique. S'appuyant sur les valeurs de la Tchécoslovaquie démocratique de l'entre-deux-guerres, la république déclare une politique de « retour en Europe » dont l'aboutissement symbolique est l'entrée dans l'Union européenne en 2004. Confrontée à tous les effets de la mondialisation et de l'économie libérale, la société tchèque fait l'expérience d'une mobilité généralisée ayant souvent un caractère circulaire. Les entreprises étrangères ainsi que les multinationales installées sur le territoire tchèque, les programmes d'échanges internationaux (Erasmus, Erasmus +, Cee-pus, Free-mover et d'autres), les accords entre universités sont tous promoteurs d'une mobilité provisoire et instable qui évolue au fur et à mesure des trajectoires personnelles et/ou de la situation sur le marché du travail à l'échelle internationale (Brouček a kol., 2017).

Malgré la fluidité de la mobilité actuelle, les données statistiques aident à établir des tendances des mouvements migratoires. Le ministère des Affaires Étrangères estime qu'environ 250 000 Tchèques partis après la fin de la Guerre froide vivent à l'étranger, notamment dans les pays anglo-saxons et germanophones (Gruntová, 2018). En revanche, 526 000 étrangers s'installent en République tchèque (Český statistický úřad, 2018, p. 6). Traditionnellement pays de départ, la République tchèque commence donc à se profiler comme pays d'accueil. Elle est particulièrement attractive pour les travailleurs venant des pays proches : l'Ukraine (117 480 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7) et la Slovaquie (111 804 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7). Par ailleurs, 41,9% d'étrangers vivant sur le territoire sont ressortissants de l'Union européenne (Český statistický úřad, 2018, p. 7). Parmi les communautés quantitativement importantes, seuls les Vietnamiens (59 808 personnes en 2017 d'après Český statistický úřad, 2018, p. 7) représentent une population géographiquement et culturellement éloignée. Cette attractivité fait aussi venir, pour des séjours plus ou moins longs, des membres de la diaspora tchèque² qui compte aujourd'hui 2,5 millions de personnes, c'est-à-dire un Tchègue sur six (Stingl, 2017).

² Le terme diaspora tchèque embrasse toute la communauté de gens, vivant dans le monde entier, qui s'identifient avec la nation tchèque, sans égard s'ils sont ou pas citoyens de la République tchèque. En dehors des expatriés actuels, il y a donc aussi des descendants des émigrés tchèques du XX^e et XIX^e siècles, voire des siècles précédents.

L'installation d'une politique d'intégration prend plusieurs années. Une première conception à long terme date de 2000 (*Koncepce integrace cizinců, přijata Usnesením vlády z 11/12/2000, č. 1266*³). En 2005 (*Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců, přijata Usnesením vlády z 8/2/2006, č. 126*⁴), quatre domaines prioritaires sont définis dont la maîtrise du tchèque par les migrants et leurs enfants (Drbohlav, 2010, p. 83). Dans la même période, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) aide à standardiser l'enseignement du tchèque langue étrangère, domaine en plein essor (Hádková (dir.), 2005 ; Čadská (dir.), 2005 ; Holub (dir.), 2005). Parallèlement, les chercheurs (Čechová, Kropáčová, Šindelářová et d'autres) et diverses ONG (META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů⁵, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka⁶, People in Need etc.) se penchent sur la question de l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés. Ceux-ci sont intégrés directement dans les écoles ordinaires mais ont le droit au soutien à l'apprentissage de la langue. L'un des premiers articles traitant ce sujet paraît en 2000 dans la revue *Český jazyk a literatura*⁷ (Čechová, & Zimová, 2000). Six ans plus tard, la monographie *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*⁸ (Kropáčová, 2006) est publiée à l'Université Palacky d'Olomouc. Son auteur, Jitka Kropáčová, enseigne le cours du même nom depuis 2006 dans le Département de la pédagogie et des études sociales de ladite université. Dans d'autres universités des formations orientées vers la didactique du tchèque langue étrangère et seconde voient le jour, dont certains s'adressent explicitement aux futurs enseignants du primaire et du secondaire (par exemple *Didaktika češtiny jako cizího jazyka pro žáky ZŠ* ou *Učitelství ČJL se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem*⁹).

En même temps, il apparaît un regain d'intérêt pour l'enseignement du tchèque aux enfants dans la diaspora. Des dizaines de nouvelles écoles associatives sont fondées dans le monde élargissant le réseau déjà existant, dont « l'âge d'or » daté de l'entre-deux-guerres (Gruntová, 2018). Depuis 1995, le programme *Podpora českého kulturního dědictví v zahraničí*¹⁰ donne le cadre aux aides de L'Etat : il investit dans les (re-)constructions de bâtiments scolaires et associatifs, envoie le matériel pédagogique, finance des formations linguistiques et méthodologiques, détache des enseignants (*Usnesení vlády České republiky*¹¹ 1995, 2000, 2005, 2010, 2015). Le document stratégique « *Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí* »¹² (Ministerstvo zahraničních věcí, 17/7/2012) fixe trois objectifs principaux de la politique diasporique dont le premier est de soutenir l'enseignement du tchèque (les deux autres étant de contribuer à une meilleure perception des Tchèques vivant à l'étranger de la part de la société et de renforcer l'intérêt des Tchèques vivant à l'étranger pour leur patrie).

³ Conception de l'intégration des étrangers, adoptée par la Décision du gouvernement de la République tchèque du 11/12/2000, n° 1266.

⁴ Conception actualisée de l'intégration des étrangers, adoptée par la Décision du gouvernement de la République tchèque du 8/2/2006, n° 126.

⁵ META – société pour la chance de jeunes migrants

⁶ Association des enseignants du tchèque langue étrangère

⁷ Langue et littérature tchèques

⁸ L'enseignement de l'élève d'une langue maternelle différente

⁹ Didactique du tchèque langue étrangère pour les élèves de l'école élémentaire et du collège ou Enseignement de la langue et littérature tchèques destiné aux élèves de langue maternelle différente.

¹⁰ Soutien de l'héritage culturel tchèque à l'étranger

¹¹ Décision du gouvernement de la République tchèque

¹² Conception du Ministère des Affaires Etrangères envers les Tchèques vivant à l'étranger.

En 2011, le Comité permanent du Sénat pour les compatriotes vivant à l'étranger initie un débat sur la fondation d'une institution des gestions politiques migratoires dans son ensemble. Bien que le projet n'ait pas trouvé le soutien nécessaire, plusieurs thèmes relient les politiques d'émigration et d'immigration. Dans les deux cas, l'enseignement du tchèque fait partie des priorités proclamées. En grande partie, les objectifs sont réalisés à l'aide des ONG. Dans le milieu diasporique, il s'agit notamment du projet *Česká škola bez hranic*¹³ (ČŠBH), né à Paris en 2003. En 2009, une association éponyme est créée à Prague afin de coordonner les activités des écoles associatives fondées sur le modèle parisien dans d'autres métropoles (Londres, New York, Bruxelles ...). Le réseau est associé à la mobilité contemporaine des Tchèques et ČŠBH se présente en tant que porte-parole des parents expatriés après 1989 (Gruntová, 2018). Quant à l'intégration des enfants allophones dans les établissements scolaires tchèques, le rôle de leader appartient à l'ONG META – *Společnost pro příležitosti mladých migrantů*¹⁴, fondée à Prague en 2004. Éditeur des documents stratégiques (Titěřová, Radostný, Brumlichová, Horáčková & Vávrová, 2014) et méthodologiques (Nosálová a kol., 2018, Titěřová /ed./, 2018), META administre aussi le portail *Inkluzivní škola - inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*¹⁵ donnant les renseignements complexes sur la scolarisation des migrants.

Les deux ONG, ČŠBH et META, réalisent les activités similaires. Elles analysent les besoins de leur public, participent activement aux débats politiques et sociétaux et initient des amendements législatifs. Elles prennent aussi en charge une grande partie de la formation des enseignants, élaborent du matériel pédagogique et orientent ainsi des conceptions didactiques. Alors que les experts de META se donnent pour objectif de développer la méthodologie pour l'enseignement du tchèque langue seconde, le concept du bilinguisme est au centre de la pédagogie de ČŠBH.

3. Bi-/plurilinguisme dans la diaspora tchèque

Le concept du bilinguisme est le plus mobilisé dans l'enseignement diasporique. Dans la période de l'entre-deux-guerres, de nombreuses écoles tchécoslovaques à l'étranger forment des locuteurs dont le bilinguisme est valorisé dans les discours politiques. Au XXI^e siècle, l'association *Česká škola bez hranic*¹⁶ (ČŠBH) initie la création d'un réseau d'écoles « complémentaires » qui organisent l'enseignement de la langue et de la civilisation tchèques aux enfants vivant à l'étranger. En mettant le concept du bi-/plurilinguisme au cœur de leur projet pédagogique, ces écoles apportent un nouveau regard sur l'enseignement du tchèque dans la diaspora.

3.1 Bilinguisme dans les écoles tchécoslovaques à l'étranger (1918 – 1938)

Les gouvernements tchécoslovaques de l'entre-deux-guerres mènent une politique active envers la diaspora, perçue comme une partie non négligeable de la nation. La priorité est donnée à la transmission de l'identité ethnique, notamment par le biais de l'instruction (Brouček & Grulich, 2009, p. 23). L'Etat soutient les fondations des écoles tchécoslovaques à l'étranger qui proposent le plus

¹³ École tchèque sans frontières

¹⁴ META – société pour la chance de jeunes migrants

¹⁵ École inclusive – inspiration et soutien pour le travail avec les enfants et les élèves d'une langue maternelle différente

¹⁶ École tchèque sans frontières

souvent des parcours bilingues (en langue du pays et en tchèque). Ces écoles sont appréhendées comme des vitrines à l'étranger de la jeune république (Folprecht, 1937). Mais elles sont aussi valorisées en tant qu'instrument de démocratisation de l'enseignement et de la considération portée aux droits des minorités ethniques au sein des Etats-Nations modernes (Auerhan, 1935).

En s'appuyant sur les principes didactiques établis par Comenius (1592-1670), le président de l'Institut étranger tchécoslovaque Jan Auerhan (1880-1942) défend l'opinion que « *vyučování jazykem mateřským je metodou přirozenou, jedině správnou a jedině účelnou* »¹⁷ (Auerhan, 1935, p. 29). Pour lui, l'enfant accède plus facilement à toute sorte de connaissances si l'enseignement est dispensé dans la langue qui lui est familière. Dans cette perspective, le statut social de la langue maternelle de l'élève est indifférent : toutes les langues connues des enfants, y compris les parlers vernaculaires ou les langues régionales, ont leur place à l'école. Leur usage rend la scolarité plus démocratique car plus accessible à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale ou ethnique. Les principes démocratiques sont évoqués aussi pour défendre le droit des populations minoritaires ou immigrées de garder leur particularité linguistique et culturelle.

L'inspecteur des écoles tchécoslovaques à l'étranger Josef Folprecht (1879-1950) souligne que le devoir d'un migrant est bien double. Il doit non seulement conserver ses origines mais aussi s'intégrer dans la société environnante et s'approprier la langue nationale du pays où il vit : « *Poznati v cizí zemi kulturu jejího národa a naučiti se jeho jazyku, je povinností vystěhovalcovou, při čemž však první jeho povinností jest udržeti jazyk i kulturu svoji vlastní. V těchto dvou povinnostech jest obsažena celá demokratická idea menšinová moderní doby* »¹⁸ (Folprecht, 1932, p. 13). Pour cela, il n'envisage pas le bilinguisme des expatriés comme transitoire. Il le voit comme le prolongement des deux objectifs principaux à atteindre : s'intégrer dans le nouvel environnement tout en gardant sa particularité nationale.

En outre, dans les discours d'Auerhan et de Folpracht, le bilinguisme n'est jamais perçu comme un obstacle pour le développement cognitif des enfants. Au contraire, le bilinguisme et le biculturalisme sont valorisés comme un atout, un savoir-faire utile pour l'individu et pour la collectivité nationale :

*... [žáci československých zahraničních škol] mají na druhé straně jistou výhodu před žáky škol ve vlasti. Dává jim ji právě jejich znalost dvou jazyků, jejich vlastního i státního jazyka země, v níž žijí, a jejich obeznámení se s dvěma národními kulturami. A to činí pro nás naše zahraniční krajany velmi cennými.*¹⁹
(Auerhan, 1932, p. 23)

Les diplômés des écoles tchécoslovaques à l'étranger sont mis en avant en tant que médiateurs entre la Tchécoslovaquie et leur pays de séjour pouvant rendre des services précieux à leur pays d'origine.

¹⁷ L'enseignement en langue maternelle est une méthode naturelle, la seule qui soit bonne et la seule qui soit rationnelle.

¹⁸ Découvrir, dans un pays étranger, sa culture et sa langue, est une nécessité pour un émigré. Néanmoins, son premier devoir est de garder sa propre culture et sa propre langue. Ces deux obligations renferment toute idée démocratique des minorités des temps modernes.

¹⁹ [Les élèves des écoles tchécoslovaques à l'étranger] en tirent un bénéfice par rapport à leurs collègues du pays. Ils reçoivent en même temps l'apprentissage de deux langues, celle de leur patrie et celle de leur pays d'accueil, ainsi que les deux cultures nationales. Ce qui rend ces compatriotes extérieurs très précieux à nos yeux.

3.2 *Česká škola bez hranic*²⁰ : parcours monolingue pour les enfants bilingues

Aujourd'hui, c'est essentiellement l'association *Česká škola bez hranic*²¹ (ČŠBH) qui développe le concept de l'éducation bilingue dans la didactique du tchèque (Gruntová, 2018). Ses documents curriculaires (Slavíková-Boucher, Šťásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010) ne désignent pas le bilinguisme ou le plurilinguisme comme le principe de l'enseignement, il est néanmoins manifeste que ce sont les mots clefs pour ses concepteurs. Ils présentent le projet en tant que « *koncept výuky češtiny v zahraničí pro děti od 18 měsíců do 15 let, které vyrůstají ve vícejazyčném prostředí* »²² (Slavíková-Boucher, Šťásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010, p. 2). Ils estiment aussi que « *v Českých školách bez hranic se otázka dvoujazyčnosti dotýká všech žáků a jejich učitelů* »²³ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1). Ayant les enfants des familles mixtes comme le public principal, l'école souhaite prolonger l'éducation bilingue donnée en famille, et former les locuteurs bilingues et biculturels pouvant intégrer la scolarité dans les deux pays.

L'usage du préfixe pluri- n'est nullement commenté dans les documents curriculaires de l'école (Slavíková-Boucher, Šťásková, Gruntová & Loubet del Bayle, 2010), en revanche, une réflexion sur le bilinguisme est développée sur les pages web de l'association ČŠBH (www.csbh.cz). La fondatrice du projet, Lucie Slavíková-Boucher, y explique que « *schopnost ovládat dva jazyky* »²⁴ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1) est la définition la plus simple mais pas la plus exacte du bilinguisme. D'après elle, « *v kontextu Českých škol bez hranic lze nabídnout definici „ideálního bilingvismu“, tedy cíle, kam všichni zúčastnění, především tedy rodiče a pedagogové, ruku v ruce směřují* »²⁵ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1). Et elle définit ce « bilinguisme idéal » ainsi : « *Bilingvní jedinec je ten, který ovládá dva jazyky na stejné úrovni - rodilého mluvčího, identifikuje se s kulturním a sociálním kontextem obou jazyků a je rodilými mluvčími takto identifikován, oba jazyky pravidelně (denně) používá* »²⁶ (Slavíková-Boucher, 2013, p. 1).

Les notions de perfection et d'équilibre dans la maîtrise des deux langues sont en effet très présentes dans les discours des concepteurs de ČŠBH, qu'il s'agisse d'articles de presse écrits par la directrice ou des documents curriculaires. De ce fait, le bilinguisme est associé à un phénomène peu courant et enrichissant, c'est un bilinguisme « soigné » et non pas subi. En le valorisant de cette façon, les concepteurs de ČŠBH cherchent à assurer la transmission du tchèque, langue rare et peu enseignée en dehors du réseau diasporique, dans les familles de France (Gruntová, 2018). Enfin, leur discours ne se distingue pas des proclamations politiques de l'entre-deux-guerres : les élèves sont des (futurs) médiateurs entre les pays et les cultures, dont leurs patries peuvent tirer du profit (Slavíková-Boucher, 2007, p. 2).

²⁰ École tchèque sans frontières

²¹ École tchèque sans frontières

²² Concept de l'enseignement du tchèque pour les enfants de 18 mois à 15 ans grandissant en milieu plurilingue.

²³ À l'École tchèque sans frontières, la question du bilinguisme concerne tous les élèves et leurs enseignants

²⁴ La capacité à maîtriser deux langues

²⁵ Dans le contexte des Ecoles tchèques sans frontières, on peut proposer une définition du bilinguisme idéal, c'est-à-dire de l'objectif que tous les acteurs, avant tout les parents et les pédagogues, visent.

²⁶ Le bilingue est celui qui a une maîtrise égale de deux langues au niveau d'un locuteur natif. Le bilingue s'identifie avec le contexte culturel et social des deux langues et il est ainsi identifié par les locuteurs natifs. Il emploie régulièrement (quotidiennement) ses deux langues.

Mais à la différence de l'argumentation développée pour les écoles tchécoslovaques à l'étranger et qui s'y applique toujours, la terminologie employée dans ČŠBH relève d'une autre logique. L'enseignement du tchèque y est envisagé comme l'appropriation d'une langue non dominante dans le répertoire verbal de l'élève bi-/plurilingue. Les élèves sont alors définis en tant que bilingues émergents. Slavíková-Boucher cherche l'inspiration dans les programmes immersifs américains et dans la méthode CLIL (Gruntová, 2018). Elle imagine un parcours d'excellence dans lequel la didactique intégrée de la langue et des contenus devrait jouer un rôle important. Mais, malgré ces motivations, l'enseignement reste finalement assez traditionnel. Le tchèque est la seule langue employée dans les cours et aucune réflexion sur le fondement du bi-/plurilinguisme n'est proposée aux élèves (Gruntová, 2018).

Il faut donc constater avec Jim Cummins que « dans de nombreux programmes bilingues les présupposés éducatifs monolingues dominant et posent les langues d'enseignement comme deux mondes séparés ou, métaphoriquement, comme deux solitudes » (Cummins, 2016, p. 359). Néanmoins, *Česká škola bez hranic* représente une avancée importante dans la didactique du tchèque, en initiant la réflexion sur l'éducation bilingue et ses finalités.

4. Intégration des élèves nouvellement arrivés

Il paraît difficile de parler de la potentielle reconnaissance des répertoires verbaux plurilingues des élèves nouvellement arrivés dans les établissements scolaires de la République tchèque sans évoquer la recherche terminologique qui l'accompagne. En fait, « bien souvent, la discussion sur le mot révèle le fond du débat » (Aron, 2002, p. 49). Le phénomène étant relativement récent, les dénominations employées par les experts sont loin d'être unanimes, comme en témoigne ma recherche sur internet : *žáci-imigranti* (Čechová, Zímová, 2002), *žáci jinojazyčného původu* (Čechová, Zímová, 2000), *jinojazyčné děti* (Šindelářová, Škodová, 2012), *nečeští žáci* (Hasil, 2004), *dvojjazyční žáci* (Kropáčová, 2005), *žáci s odlišným mateřským jazykem* (Kropáčová, 2006 et d'autres)²⁷. C'est cette dernière expression qui semble dominer aujourd'hui le champ éducatif où il est préféré au terme *žák-cizinec*²⁸, employé, lui, systématiquement dans les documents officiels de l'Etat.

En pratique, un débat est mené par rapport à l'usage de ces deux concepts. Pour les professionnels de l'éducation, le terme *žák-cizinec*²⁹, étant fondé sur un critère juridique, sert avant tout à attribuer un statut administratif à l'enfant (Národní ústav pro vzdělávání, 2014, p. 7). La nature du séjour de ses parents (refugiés, ressortissants de l'Union européenne etc.) permet ainsi d'établir la source du financement de sa scolarité et des formes du soutien pédagogique auxquelles il a législativement droit. Le terme *žák s odlišným mateřským jazykem*³⁰ est censé introduire une autre vision. Pour ses promoteurs, il traduit le choix de mettre en avant l'action pédagogique envisagée en priorité : l'acquisition de la langue de scolarisation (à laquelle l'épithète « différente » fait directement allusion). De plus, ayant écarté le critère de nationalité, la dénomination prend en compte l'hétérogénéité du

²⁷ *žáci-imigranti* – les élèves immigrants ; *žáci jinojazyčného původu* – les élèves d'origine alloglotte ; *jinojazyčné děti* – les enfants alloglottes ; *nečeští žáci* – les élèves non tchèques ; *dvojjazyční žáci* – les élèves bilingues ; *žáci s odlišným mateřským jazykem* – les élèves d'une langue maternelle différente

²⁸ élève-étranger

²⁹ élève-étranger

³⁰ élève de langue maternelle différente

public cible (Titěrová, Radostný, Brumlichová, Horáčková, & Vávrová, 2014). L'inspection scolaire spécifie ainsi les catégories d'élèves :

« Jde tedy o děti a žáky s cizí státní příslušností, kteří doma hovoří odlišným jazykem, a o děti a žáky s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským. Do této druhé skupiny pak můžeme zahrnout např. členy migrantských rodin s českým občanstvím, potomky krajanů navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, děti z národnostních menšin a pod. »³¹ (Česká školní inspekce, 2015, p. 2).

Le glissement vers le critère linguistique intègre le public appelé en France EANA (élève allophones nouvellement arrivés) dans un groupe beaucoup plus large. La définition embrasse aussi toute sorte d'enfants tchèques qui sont, en fait, les locuteurs bi-/plurilingues. Les inspecteurs prennent ainsi en considération le caractère circulaire de la migration actuelle et démontrent le caractère complémentaire des didactiques développées dans la diaspora et à l'intérieur des pays tchèques. Partagent-elles les mêmes principes ?

4.1 « Žák s odlišným mateřským jazykem »³² est-il un locuteur bi-/plurilingue ?

Le terme *žák s odlišným mateřským jazykem* caractérise ainsi l'élève non pas par son statut administratif (citoyen ou non de la République tchèque) mais par sa situation linguistique au foyer. De fait, il incite à reconnaître la présence d'une autre langue que le tchèque dans son répertoire verbal. Plusieurs chercheuses (entre autres Hélot, 2007 ; Belondo, 2016) ont souligné l'importance symbolique de cette expression qui pourrait faire avancer l'acceptation du répertoire bi-/plurilingue des élèves. Il semble cependant que l'approche choisie en République tchèque s'arrête à mi-chemin.

En effet, en focalisant l'attention sur la notion de langue maternelle, elle introduit un concept qui est, comme l'a montré Louise Dabène (1994), composite et difficile à définir, notamment dans les situations décrites plus haut. Pour certains de ces enfants, le tchèque pourrait bel et bien être l'une de ses langues maternelles en tant que langue de leur première socialisation et / ou la langue première de leur mère ou encore la langue avec laquelle ils s'identifient (langue d'appartenance d'après Dabène). Et ce, même s'ils ont une maîtrise très partielle de cette langue au moment de leur intégration à la scolarité en République tchèque. Il est aussi possible qu'il y ait, dans les répertoires verbaux des enfants, des langues importantes auxquelles ils sont attachés ou qu'ils maîtrisent mieux sans les considérer pour autant comme maternelles, ce que la terminologie ne laisse pas apparaître. En créant la dichotomie langue maternelle – langue de scolarisation, la dénomination va même à l'encontre de l'intention affichée d'embrasser toute la diversité des situations de bi-/plurilinguisme des élèves ayant recours à l'enseignement du tchèque, langue de scolarisation.

Le risque est non seulement de réduire le répertoire verbal de l'élève mais surtout de perdre de vue toute la dynamique du bi-/plurilinguisme. Celui-ci pourrait être défini en tant que compétence communicative tissée de toutes les connaissances et toutes les expériences des langues que le locuteur

³¹ Il s'agit des enfants et des élèves, citoyens d'un pays étranger qui parlent une autre langue au foyer, ou bien des enfants citoyens de la République tchèque pour lesquels le tchèque est la langue seconde et non pas la langue maternelle. Nous pouvons inclure dans le second groupe par exemple les membres des familles des migrants ayant obtenu la nationalité tchèque, les enfants des compatriotes tchèques qui reviennent en République tchèque après un long séjour à l'étranger, les enfants des familles bilingues où la langue dominante est autre que le tchèque, les enfants des minorités nationales etc.

³² Elève d'une langue maternelle différente

a rencontrées. A chaque instant, il peut mobiliser les différentes composantes de son répertoire langagier car les langues apprises et acquises fonctionnent en corrélation et contribuent ensemble à rendre la communication efficace. Mais la juxtaposition sous-entendue dans le couple langue maternelle – langue de scolarisation relève plutôt de la perspective multilingue dans lesquelles les langues s’alignent les unes à côté des autres et sont traitées « comme des entités clairement distinctes donnant lieu à des compétences aisément isolables » (Dabène, 1994, p. 136). C’est peut-être l’une des raisons pour laquelle, dans la didactique du tchèque langue seconde ou étrangère, très peu d’attention est prêtée aux identités langagières des élèves et aux représentations qu’ils s’en font. Toutefois, les approches biographiques peuvent aider les enseignants à mieux guider les apprentissages des élèves allophones et de placer les enfants, à partir de leur histoire personnelle, dans une démarche consciente de l’appropriation des langues (Castelloti & Moore, 2010).

L’acquisition du tchèque dans le milieu scolaire semble être dissociée de l’appropriation d’autres langues dans les discours méthodologiques. Pourtant, sur leur site web *Inkluzivní škola – inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*³³ (www.inkluzivniskola.cz), les experts de l’ONG META se réfèrent aux théories de Jim Cummins, particulièrement à son hypothèse de l’interdépendance développementale (Cummins 1980, 1981), afin de souligner l’importance des langues premières pour les élèves scolarisés en L2 (META, 19/9/2017). Mais sur le terrain, rien n’est fait pour faire entrer ces langues à l’école, si ce n’est que pour assurer le premier accueil des familles qui ne sont pas en mesure de communiquer en tchèque. Non seulement qu’elles n’y sont pas enseignées (à l’exception bien sûr de quelques langues européennes de grande diffusion³⁴) mais aucune discussion didactique n’est lancée sur d’autres approches développées récemment, telles que *translanguaging* (García, 2008, 2009 etc.), l’intercompréhension entre les langues parentes (Escudé & Janin, 2010 et d’autres) ou éveil aux langues (Candelier, 2003 et d’autres). Elles ont pourtant vocation d’aider tous les élèves, migrants ou non, à se familiariser avec la pluralité, ce qui est devenu un enjeu crucial.

4.2 Légitimer la diversité

La « crise migratoire » de 2015 n’a pas augmenté le nombre de migrants vivant en République tchèque. Cependant, elle a eu un impact considérable sur la perception de l’opinion tchèque concernant la population immigrée et les actions menées par les ONG. Notamment META – *Společnost pro příležitosti mladých migrantů*³⁵ accusée gratuitement de vouloir attirer les réfugiés sur le sol tchèque pour obtenir davantage de subventions, est la cible, en 2016, des attaques médiatiques (Tabery, 2017). Les sondages effectués en 2015 montrent aussi que les jeunes Tchèques ont une image très négative des réfugiés et des demandeurs d’asile, alors qu’ils ont peu de contact direct avec eux. Dans le débat sur la dénomination des élèves nouvellement arrivés, META fait allusion à la délicatesse du sujet en précisant sur son site web *Inkluzivní škola*³⁶ : « *Termín [žák s odlišným mateřským jazykem] je opisný,*

³³ École inclusive – inspiration et soutien pour le travail avec les enfants et les élèves d’une langue maternelle différente

³⁴ Chaque établissement scolaire décide de manière autonome du choix des langues proposées aux élèves, à l’exception de l’anglais qui doit obligatoirement figurer dans l’offre. Malgré la liberté, seulement 6 langues sont enseignées : anglais, allemand, espagnol, russe, français et italien. Dans quelques écoles situées dans la zone limitrophe avec la Pologne, on peut trouver les classes bilingues tchéco-polonaises.

³⁵ META – société pour la chance de jeunes migrants

³⁶ École inclusive

zatímco termín cizinec může být (zejména) v současné době hodnotové a postojově zabarvené označení »³⁷ (META, 11/09/2017, p. 1).

Cet appel à « désintégrer les catégories » (Castellotti, 2012) n'est pas nouveau dans la discussion sur la pédagogie inclusive. Dans la lumière du débat terminologique tchèque, il incite à interroger les critères sur lesquels sont (re-)construites les identités. Pour ma part, je considère qu'un terme incluant l'épithète « différent » ne change en rien de la dénomination « étranger ». Les deux détournent l'attention : on ne voit pas un locuteur bi-/plurilingue mais un enfant qui est, en quelque sort, particulier.

Les catégories sont utiles car elles aident à structurer la pensée, à donner les repères aux enseignants et à d'autres acteurs du terrain. Mais il faut aussi savoir les dépasser. Elles perdent leur sens dans une logique inclusive qui ne pointe pas les particularités mais qui cherche les ressemblances. De ce fait, il est essentiel de décider sur quels éléments identitaires construire le rapprochement. Castellotti (2010) propose, à juste titre, de prendre en considération toute l'évolution de la société contemporaine où la migration ne serait, peut-être, qu'une forme de mobilité parmi les autres et de ce fait, connue de tous les élèves : « Plus que jamais, les enfants sont non seulement exposés à la diversité, mais vivent avec, y participent, la construisent, à travers des parcours de mobilité physiques ou « virtuels », qui les incluent dans des relations interculturelles » (Castellotti, 2010, p. 92).

Aussi, il serait légitime de s'interroger sur l'efficacité des approches multiculturelles basées sur l'appartenance ethnique. Elles sont toujours assez courantes dans le milieu éducatif tchèque : « *Dát žáku-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci, např. kulturními hodnotami svého etnika (písň, tance, zvyky, další specifika apod.)* »³⁸ (Šindelářová & Škodová, 2012, p. 49). Mais en quoi cette démarche aiderait-elle les enfants et les adolescents à se rapprocher, à se connaître ? Que dit-elle sur la « pluralité de références » (Castellotti, 2010, p. 90) propre aux jeunes migrants ? Que dit-elle sur les représentations que s'en font leurs camarades dans la classe ? Que dit-elle sur la façon dont ils envisagent leurs identités ?

Les enfants prennent part à toute sorte de mobilité aussi bien que leurs parents adultes. C'est peut-être en les sortant de leurs catégories de « migrants », « enfant bilingue », « touristes » qu'on les aidera à dépasser les préjugés, dans une société qui, malgré toutes les réticences exprimées ou sous-entendues, ne peut plus (et sans doute ne veut plus) vivre sans ouverture et interconnexion.

5. Pour conclure

L'orientation économique et politique de la République tchèque qui s'est ouverte à la mondialisation à la fin de la Guerre froide, a eu des conséquences directes sur le marché des langues. La conception communiste de la formation linguistique, avec le russe au centre et la méthode grammaire-traduction privilégiée, ne correspond plus aux besoins de la société. Dès les années 1990, la modernisation de l'enseignement des langues est devenue l'une des préoccupations de la politique éducative. Articulés autour du Cadre européen commun de référence, les programmes insistent sur la fonction communicative des langues. Pour améliorer les performances des élèves, les échanges, les mobilités, les parcours bilingues sont devenus les nouveaux mots-clés des formations. Parallèlement, les mêmes

³⁷ Le terme [*žák s odlišným mateřským jazykem*] est périphrastique, alors que le terme « étranger » peut contenir, (surtout) aujourd'hui, les connotations liées aux valeurs et aux attitudes.

³⁸ Donner l'occasion aux élèves-étrangers de se présenter positivement, par exemple par le biais des valeurs culturelles de son ethnie (chansons, danses, coutumes, d'autres spécificités)

principes sont invoqués dans la didactique du tchèque qui évolue pour répondre aux besoins du public diversifié.

Comme dans de nombreux pays européens, l'anglais devient vite la première langue choisie par les élèves et occupe une place dominante dans l'offre de formation en République tchèque. La politique ministérielle soutient cette position, en faisant de l'anglais la seule langue que les élèves sont sûrs de retrouver lors du passage du primaire au secondaire. Même sans négliger cette primauté, certains auteurs dénoncent des méthodes absurdes qui orientent les élèves vers l'apprentissage d'une seule langue en négligeant les opportunités locales : « *Došlo tak k paradoxním situacím, kdy školy v příhraničních oblastech s Rakouskem či Spolkovou republikou Německo zavedly jako první cizí jazyk angličtinu, přestože měly ideální lokální podmínky k výuce němčiny a jejího přirozeného propojení s praktickým využitím jazyka* »³⁹ (Müllerova & Poláčková Schönherr, 2013, p. 19). Il serait intéressant de tenir compte de leur appel à la diversification des parcours et des approches en s'appuyant sur la politique linguistique européenne et son concept du plurilinguisme. A l'heure actuelle où les programmes scolaires sont revisités, les didacticiens des langues pourraient envisager un débat commun sur une approche globale des pluralités linguistiques, inclusive et équitable pour tous les élèves.

Bibliographie

Aron, R. (2002). *L'opium des intellectuels*. Paris : Hachette.

Auerhan, J. (1935). *Československé jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají k staré vlasti*. Praha : Orbis.

Auerhan, J. (1932). *Československá škola ve vlasti a v zahraničí*. Dans Folprech, J., Nekola, R., Štrauss, L., & Týml, J. *Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách* (23). Praha : Československý ústav zahraniční.

Belondo, S. (2016). *Les locuteurs de langues de la migration en France : des répertoires plurilingues peu visibles*. Dans Hélot, C., & Erfurt, J. (dir.), *Education bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (442-457). Limoges : Lambert Lucas.

Brouček, S. a kol. (2017). *Migrace z České republiky po roce 1989 v základních tematických okruzích*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.

Brouček, S. & Grulich, J. (2009). *Domácí postoje k zahraničním Čechům v novodobých dějinách (1918 – 2008)*. Praha : Public History.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Castellotti, V. (2010). *Les enseignements des « langues et (cultures) d'origine »*. Chronique d'une disparition opportune ? Dans Cadet, L., Goes, J., & Mangiante, J.-M. (dir.), *Langue et intégration : Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (83-94). Bruxelles : Peter Lang.

Castellotti, V., & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Document préparé pour le Forum politique Le

³⁹ Des situations paradoxales sont arrivées dans les établissements scolaires situés dans les zones limitrophes de l'Allemagne ou de l'Autriche. Ils enseignent comme première langue étrangère l'anglais, alors que les conditions locales sont idéales pour l'apprentissage de l'allemand et sa mise en pratique naturelle.

droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôles des compétences linguistiques et interculturelles. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? Le Français aujourd'hui, 164, 109-114.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. Dans Hélot, C., & Erfurt, J. (dir.), Education bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques (529-544). Limoges : Lambert Lucas.

Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. Dans Alatis, J.E. (ed.), Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics (58-65). Washington, DC : Georgetown University Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (ed.), Schooling and language minority students. Theoretical Framework (3-49). Los Angeles : California State Department of Education, National Dissemination and Assessment Center.

Čadská, M. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.

Čechová, M. & Zímová, L. (2000). Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. Český jazyk a literatura, 50(9-10), 214-219.

Čechová, M. & Zímová, L. (2002-2003). Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. Český jazyk a literatura, 53(4), 179-184.

Česká školní inspekce (2015). Tematická zpráva. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Praha : Česká školní inspekce.

Český statistický úřad (2018). Život cizinců v ČR. Praha : Český statistický úřad.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.

Drbohlav, D. (2010). Migrace a (i)migranti v Česku: Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme? Praha : Slon.

Folprecht, J. (1937). Československé školské obce v evropském zahraničí. Praha : Československý ústav zahraniční.

Folprecht, J. (1932). Jazyk – ochrana národnosti. Dans Folprecht, J., Nekola, R., Štrauss, L., & Týml, J. Pro naše a pro nás. Čtení o československých zahraničních školách (9-14). Praha : Československý ústav zahraniční.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. Oxford : Wiley-Blackwell.

García, O., Kleifgen, J. A. & Falchi, L. (2008). From English language learners to emergent bilinguals. Equity matters: Research review, 1. New York : A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.

Gruntová, B. (2018). Familles plurilingues : transmission et apprentissage des langues et des cultures. La diaspora tchèque en France, en Russie et en Croatie. Thèse de doctorat. Paris : INALCO.

- Hádková, M. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.
- Hasil, J. (2005) Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí. Český jazyk a literatura, 55(4), 173-177.
- Holub, J. (dir.) (2005). Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Praha : MŠMT.
- Hélot, C. (2007). Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école. Paris : L'Harmattan.
- Kropáčková, J. (2006). Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc : Univerzita Palackého.
- META (11/9/2017). Děti a žáci s OMJ. Consulté le 13/12/2018 : <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.
- META (19/9/2017). Teorie společné vychozí dovednosti. Consulté le 13/12/2018 : <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-spolecne-obecne-vychozi-dovednosti>.
- Ministerstvo zahraničních věcí (17/7/2012). Koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí. Schválena kolegiem ministra zahraničních věcí dne 28. června 2011. Consulté le 23/10/2012 : https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/koncepce_vztahu_mzv_k_cekum_v_zahranici.html.
- Müllerová, M. & Poláčková Schönherr, L. (2013). Evropský koncept vícejazyčnosti: Ideály versus realita. Červený Kostelec : Pavel Mervart.
- Namont, J.-P. (2015). Tchécoslovaquie (1918-1993), République tchèque, Slovaquie. Dans Simon, G. (dir.), Dictionnaire des migrations internationales. Approches géohistoriques (171-175). Paris : Armand Colin.
- Nosálová, B. a kol. (2018). Učíme češtinu jako druhý jazyk. Průvodce pro učitele. Praha : META.
- Nešpor, Z. (2002). Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty: prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reimigraci 90. let. Praha : Sociologický ústav AV ČR.
- Slavíková-Boucher, L. (2007). École tchèque sans frontières. Consulté le 05/01/2009 : <https://www.mzv.cz/paris>
- Slavíková-Boucher, L. (2013). Úvod do problematiky bilingvismu. Consulté le 04/05/2015 : www.csbh.cz.
- Slavíková-Boucher, L. & Štásková, L. & Gruntová, B. & Loubet del Bayle, Z. (2010). Vzdělávací program Českých škol bez hranic pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň. Praha : ČŠBH.
- Stingl, T. (2017). V cizině už žije každý šestý Čech. Nejčastěji v USA. Consulté le 09/01/2019 : <https://www.e15.cz/domaci/v-cizine-uz-zije-kazdy-sesty-cech-nejcastěji-v-usa-1327855>.
- Šindelářová, J. & Škodová, S. (2013). Čeština jako cílový jazyk. Metodika pro výuku osob (děti do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany. Praha : MŠMT.
- Šindelářová, J. & Škodová, S. (2013). Metodické pokyny k začleňování žáků-cizinců do výuky. Consulté le 15/12/2018 : <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/17461/METODICKE-POKYNY-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY.html/>.

Šindelářová, J. & Škodová, S. (2012). Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole. Praha : MŠMT.

Tabery, E. (2017). Opuštěná společnost: Česká cesta od Masaryka po Babiše. Praha : Paseka.

Titěřová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K. & Vávrová, P. (2014). Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení. Praha : META.

Titěřová, K. (ed.) (2018). Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka. Praha : META.

Usnesení vlády České republiky ze dne 12. dubna 1995 č. 217 o zřízení vládních stipendijních míst na veřejných vysokých školách v České republice pro kraje a o vysílání učitelů ke krajským komunitám v zahraničí na léta 1995 – 2000.

Usnesení vlády České republiky ze dne 18. prosince 2000 č. 1306 o zřízení vládních stipendijních míst na vysokých školách v České republice pro kraje a o vysílání učitelů ke krajským komunitám v zahraničí v letech 2001 – 2005.

Usnesení vlády České republiky ze dne 14. prosince 2005 č. 1622 o programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2006 – 2010.

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 – 2015.

Usnesení vlády České republiky ze dne 13. května 2015 č.348 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 – 2020.

Usnesení vlády České republiky ze dne 11. prosince 2000 č. 1266 o realizaci Zásad koncepce integrace cizinců na území ČR a o návrhu Koncepce integrace cizinců na území České republiky.

Usnesení vlády České republiky ze dne 8. února 2006 č. 126 ke Koncepci integrace cizinců v roce 2005.

At the nexus of critical interculturalism and plurilingualism: theoretical considerations for language education

Frances Martin, University of Exeter (Exeter, UK) &
Fatima Pirbhai-Illich, University of Regina (Regina, Canada)

Abstract

Across Europe education systems are experiencing increased numbers of migrants, immigrants and refugees in their classrooms. There is increasing emphasis on the idea interculturalism, yet there is little evidence that this will hold any more success than multiculturalism in terms of social cohesion. The aim of this theoretical paper is to explore the idea of interculturalism from the perspectives of two alternative onto-epistemological traditions, object-based and relational, each of which construct cultural and linguistic diversity in a different way. An object-based logic has its roots in colonialism and constructs cultural and linguistic diversity in a way that is binary, hierarchical and ultimately Othering of difference. A relational logic has its roots in Southern, Diasporic and Indigenous communities and constructs cultural and linguistic diversity in a way that dialogically engages with difference. We propose a pluriversal, plurilingual approach to critical interculturality as a way forward for decolonising classroom relations and we consider the implications of this for language education.

Keywords: Pluriversality; plurilingualism; decolonisation; critical interculturalism

Resumen

En toda Europa, los sistemas educativos están experimentando un mayor número de migrantes, inmigrantes y refugiados en sus aulas. Hay un énfasis creciente en la idea de interculturalismo, pero hay poca evidencia de que esto tendrá más éxito que el multiculturalismo en términos de cohesión social. El objetivo de este artículo teórico es explorar la idea del interculturalismo desde las perspectivas de dos tradiciones alternativas epistemológicas, basadas en objetos y relacionales, cada una de las cuales construye la diversidad cultural y lingüística de una manera diferente. Una lógica basada en objetos tiene sus raíces en el colonialismo y construye la diversidad cultural y lingüística de una manera binaria, jerárquica y, en última instancia, de diferenciación. Una lógica relacional tiene sus raíces en las comunidades del sur, diáspora e indígenas y construye la diversidad cultural y lingüística de una manera que interactúa dialógicamente con la diferencia. Proponemos un enfoque pluriversal y plurilingüe de la interculturalidad crítica como una forma de avanzar hacia la descolonización de las relaciones en el aula y consideramos las implicaciones de esto para la educación lingüística.

Palabras clave: Pluriversidad; plurilingüismo; descolonización; interculturalidad crítica

With globalisation and increasing migration, multilingualism is critical to intercultural understanding and cohesion in society. (British Council, 2018)

[O]ur current era seems to be characterised by multiple and reinforcing conflicts ... simultaneously affecting many societies in a globalised world. ... I have described this as a 'crisis of difference', which interacts with (and to an extent stems from) a multiplicity of other crises (economic, political, social, environmental, medical) which we are presently experiencing. (Grillo, 2017, p. 6)

1. Introduction

Across Europe the economic success of migrant workers, immigrants and refugees and their integration into mainstream society has been unstable. This instability is largely a result of national electoral choices, public opinion, and global economic instability. Politically, the idea of multiculturalism in Europe has been alleged to be a failure (Modood, 2008; Noak, 2015), with interculturalism being offered as an alternative that is valued for its focus on interaction and understanding between cultural individuals and groups (UNESCO, 2009), whereas multiculturalism has become associated with segregation, with cultural groups living in homogenous communities the structures of which did not facilitate interaction (Cantle, 2012). Interculturality is therefore seen as a tool for bridging cultural differences and for breaking out of multiculturalism's tendencies of social fragmentation and entrenched social divisions (Meer & Modood, 2012). However, as Meer and Modood (2012) and Aman (2015) point out, interculturalism is no panacea for intercultural understanding and social cohesion. The processes involved in intercultural interaction, communication and understanding are far more complex than often portrayed in policy documents (UNESCO, 2006; Council of Europe, 2008).

The aim of this theoretical paper is to explore these ideas from the perspectives of two alternative onto-epistemological traditions, object-based and relational, each of which construct cultural and linguistic diversity in a different way. We argue that an object-based logic has its roots in colonialism and, as such, constructs cultural and linguistic diversity in a way that is binary, hierarchical and ultimately Othering of difference (Kramsch, 2009). Alternatively, a relational logic has its roots in Southern, Diasporic and Indigenous communities and constructs cultural and linguistic diversity in a way that dialogically engages with difference and assumes that knowledge can only ever be partial and understood in relation to broader socio-cultural, historical, environmental, economic and political contexts. We contend that education systems across Europe, including formulations of multiculturalism, multilingualism and interculturalism, are currently based on an object-based, colonial logic. We propose that, in the context of the need for European education systems to take account of the multiple languages and cultures of newly arrived migrants and refugees, a critical understanding of multiculturalism, multilingualism and interculturalism is required. Our understanding of 'critical' in this context is informed by theoretical perspectives on pluriversality (Mignolo, 2018), and plurilingualism (Canagarajah, 2009). It is through an exploration of the nexus of pluriversality, plurilingualism and critical interculturality that we identify some possible ways forward for decolonising classroom relations in a way that benefits all students, not solely those who are migrants and refugees.

2. Multiculturalism or Interculturalism

The National Association for Multicultural Education (NAME) defines multicultural education as an approach that “values cultural differences”, affirms the pluralistic nature of society, and “challenges all forms of discrimination [...] through the promotion of democratic principles of social justice” (NAME, 2019). Multiculturalism as an idea took hold in Europe during the time of mass immigration in the post second-world war era. It is founded on the liberal goals of respecting and tolerating cultural difference, goals that were bound with identity politics and expressed as protecting the rights of minority cultural groups within a society to retain their cultural identity (Levrau & Loobuyck, 2018). In many European countries this was seen in the political aim of integration rather than assimilation of immigrant populations. Educationally, the same liberal ideals that underpin political multiculturalism (freedom, justice, equality, equity, human dignity) underpin multicultural education (NAME, 2019).

In recent years, political multiculturalism, expressed as “state multiculturalism” by leading politicians in Europe (Mathieu, 2018), has come under attack largely for its perceived failure to integrate minoritized groups into mainstream society, and to respond effectively to the challenges of ‘superdiversity’ in twenty-first century. Superdiversity refers to the ‘dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade’ (Vertovec, 2007). Interculturalism, which emphasises “the dynamic which exists between groups, the ways in which they learn from each other through dialogue and reciprocity” (Ging & Malcolm, 2005, p. 127), has been proposed as the answer to the ‘problem’ of increasingly diverse national populations (Council Of Europe, 2008; Barrett, 2013; UNESCO, 2006, 2009, 2013). This has been associated with a shift from the liberal ideal of “diversity as a strength to diversity as a problem that needs to be overcome” (Joshee & Sinfield, 2013, p. 55). A similar shift is evident in European education policies where the principle of social justice has been replaced by the goal of social cohesion (Ariely, 2014; CoE, 2018), with intercultural and language education bearing some of the responsibility for this goal.

2.1 Interculturalism and language education

The move to interculturalism has shed a different light on the challenges of communication between individuals and groups who have different cultural and linguistic backgrounds. This has, by default, brought the fields of interculturalism and language education together as evident in the burgeoning literature that explores the intersections between the two (Kramsch, 2009; García & Byram, 2013; Barrett, 2013; Grillo, 2017). Explorations of the intersections of these fields provide a complex backdrop against which teachers are expected to develop the knowledge and skills to work in linguistically and culturally diverse classrooms. For example, in England, although interculturalism has been strongly promoted by Ted Cantle through the government review into community cohesion (Cantle, 2005), multiculturalism is the idea that continues to have a strong hold in the imaginations of school teachers and to drive their practice. Similarly, multilingualism seems to have more purchase in the UK while plurilingualism is more embedded in continental European policy discourses¹. This

¹ Multilingualism refers to the presence of several languages in a given geographical area, regardless of those who speak them; plurilingualism is the ability to use more than one language – and accordingly sees languages from the standpoint of speakers and learners (CoE, 2016). Canagarajah (2009) contrasts multilingualism, where L1 influences the acquisition of L2, envisioned as a unidirectional flow, with plurilingualism, where all languages influence each other’s development and ‘More importantly, the competence in the languages is

situation is made even more complex when it is acknowledged that, whichever concepts are favoured, the ways in which they (whether multiculturalism, interculturalism, multilingualism, or plurilingualism) are put into practice may lead to similar outcomes that are equally 'othering' (Said, 1985; Modood, 2017) of difference if the underlying onto-epistemological tradition from which either approach is articulated is the same.

In the remainder of the article we therefore examine two onto-epistemological traditions, object-based and relational, and the alternative ways in which they construct cultural and linguistic difference. Our aim is to "dig into the potential wealth of different understandings of these particular terms and therefore enrich our academic perceptions of them by opening them up to other world epistemologies" (Guilherme & Dietz, 2015).

3. An object-based onto-epistemology

According to Anzaldúa (1987), 'In trying to become 'objective,' Western culture made 'objects' of things and people when it distanced itself from them, thereby losing 'touch' with them' (p. 67). Object-based ways of being and knowing are based on a structure that is binary, oppositional and hierarchical and is argued to be the product of colonialism (Said, 1985) and was used to justify the actions of the European colonisers as they sought to control and possess other (non-European) peoples and lands by force (Moreton-Robinson, 2014). One of the most invidious aspects of the colonial, object-based logic is that in assuming its own superiority it then views Otherness as a threat to its integrity - a logical consequence of which is to seek to eradicate Otherness and to present its own logic as the best (and therefore only) way to be as a human. In other words, to present its ways of being and doing as universal rather than culturally situated.

Although the world is now in a post-colonial era, a coloniality of the mind and being (Thiong'O, 1986; Maldonado-Torres, 2007) continues through what South American scholars call 'The Colonial World System' (Dussel, 2012) - a system that affects the systems and institutions of governance at national and supranational levels. The influence of the Colonial World System has been exacerbated by neo-liberalism, as in education where the Euro-Western model of education has been universally applied the world over (Grosfoguel, 2011).

Burbules (1997) discusses how the colonial focus on things as objects led to categorical thinking, a process by which categories are assigned on the basis of their similarity or difference to a stated norm, thus creating a binary of like / not like. Colonialism used the European cultural norms of the white, male, Christian and their version of what it means to be human, civilised, law abiding, and educated as the standard against which all other cultural norms were judged and seen to be lacking. A racialised discourse then developed around the most visible difference - that of skin colour - and became the key characteristic that would identify individuals and groups who were not white as inhuman, savage, lawless and uneducated. Not only does colonial, categorical thinking create fixed boundaries around cultural and linguistic groups so that static and essentialist ideas hold sway, but also the hierarchical structure creates an unequal power dynamic between those who hold the 'superior' position and place themselves at the centre, and those who are deemed 'inferior' and relegated to the margins. For example: in British citizenship surveys the broad categories for ethnicity, which is used as a proxy for race, place White as the category at the top, and all other categories that follow as non-white -

integrated, not separated' (p. 5). Rather than a focus on proficiency in each separate language, 'What is emphasized is the repertoire - the way the different languages constitute an integrated competence' (p.4).

Multiple/Mixed ethnic groups, Asian/Asian British or Black/African/Caribbean/Black British - and finally, at the bottom of the hierarchy, Other (Office of National Statistics, 2012).

3.1 Object-based thinking and its influence on (language) education policies and practices

At a policy level categorical thinking enables governments to identify where funding priorities might lie with regards to, for example, raising educational achievements of marginalised groups that are shown to be underachieving. It is the tradition of thought within which the ideas of multiculturalism and multilingualism are constructed. However, policy-makers rarely acknowledge the power dimension referred to above, which is unequal and heavily laden towards the dominant culture. For example, categories may become reified and there is the danger that “people are identified and identify themselves in terms of these categories, instead of vice versa” (Burbules, 1997, p. 101) and, as Gutierrez (1995) argues, policies are centrist and about keeping (even if unwittingly) one group in power. In UK policies, learners are categorised linguistically as native English speakers or speakers of English as an additional language (EAL), and culturally as mainstream (white, middle class, able) or ‘diverse’ (non-white, low socio-economic status, special educational needs). These terms are inscribed from the centre and put those so described, in an object-based way, at the periphery of a world that is white, Euro-Western, monolingual English speaking. It is also clear that once labelled an EAL learner the label continues throughout a student’s education,

the Department for Education (DfE) defines ‘first language’ as ‘The language to which a child was initially exposed during early development and continues to be exposed in the home or in the community’. For almost all EAL learners, this means that if they are an EAL learner when they start school at 3-5 years old, they will be an EAL learner throughout their education and their life. (The Bell Foundation, 2017, p. 1)

At a classroom level, categorical thinking can lead to those categories being perceived to be fixed and stable, rather than complex, fluid and permeable. In classrooms where there is a dominant culture / language, ‘incoming’ cultures / languages are seen to be lacking in relation to the dominant standard. The implication is that there is a category of monolingual language (English) into which the categories of bilingual and multilingual need to be inducted, which may engender a view that the home language of EAL learners needs to be replaced by the dominant language in school. In this scenario multilingual learners might feel they have to ‘pick’ one language to stick with, even in social situations, with the result that facility in the first language becomes eroded.

A further influence of colonial, object-based thinking is that language and culture are thought about as belonging to separate categories, and therefore potentially it would be possible to learn about each independently of other; one could learn about another culture without learning the language of that culture and one could learn another language without learning about the culture within which the language finds expression. This way of thinking, separating self from culture and culture from language, can be seen in the forms of language education that focus on the technical, linguistic features of a language and that ignore the richness of alternative cultural meanings that are conveyed through language. As Kramsch & Zhu (2016) argue, all language ‘bears traces of the cultural contexts in which it has been used, and contributes to shaping the identity of speakers of English’ (p. 40). Therefore any form of intercultural communication, as a social inter-action, will both bring this relation of culture, language and identity, and the power infused in social relations, to the fore which we now go on to discuss.

4. A relational onto-epistemology

Relational ways of being, doing and knowing are based on an idea of interconnectedness in which everything is a subject and that relations are therefore subject-subject rather than subject-object. A founding concept within the relational traditions is plurality - that is, ontologies, epistemologies, methodologies, and pedagogies are all referred to in the plural form because there is no one way of being or doing or knowing. Cultural and linguistic variations are found at all levels from the micro-individual to the macro-societal and it is the interconnectedness of these variations that helps us to form our identity and to understand what it means to be human. Mignolo (2007) refers to this alternative to the universalism of the colonial, object-based tradition as pluriversalism, a concept we return to later.

From this viewpoint, knowledge of a phenomenon only comes into being through relation with a different phenomenon, and its relation to the socio-cultural, environmental, economic and political contexts within which the phenomenon was created and has purpose. Central to this is the idea that difference is essential to an understanding of one's own cultures and identities. We come to understand ourselves through relating to and with each other in ways that go beyond superficial differences (e.g. skin colour, dress, gender, festivals) to differences that are not so evident (e.g. the deeper meanings of cultural practices and their significance to the community where they are practiced). The pluralisation of being and knowing assumes that there are as many differences within cultures and individuals as there are between them. For example, in classrooms where there is a dominant culture / language, as well as differences between groups, there will be differences within - the concept of man is necessary to understand the concept of woman and vice versa (difference between); and masculinity and femininity are traits that can be attributed to men and women (difference within) (Burbules, 1997). Even in an apparently monolingual community there will be variations in language experiences and use between families and communities.

A very different way to think about difference is to begin with the continuous, the blurry, the unstable, and to try to develop a language that allows us to make particular distinctions and to offer explanations without reifying our working concepts into categories or typologies. Rather than beginning with the presumption of sameness, then attempting to classify differences as deviations from some standard, a "philosophy of difference" begins with the concept of difference as a general condition, one in terms of which even determinations of "sameness" are made. (Burbules, 1997, p. 102)

Burbules describes the primary focus on differences as pre-categorical thinking (1997), a relation from which it is possible to identify similarities, which are better expressed as commonalities, rather than the other way around. He stresses that differences are enacted; they change over time; they take shape differently in varied contexts; and they always surpass our attempts to classify or define them. "They do not assume sameness, they are the conditions out of which we establish agreements about sameness. The word 'between' is itself a relational word: difference here is seen as a relation, not a distinction" (Burbules, 1997, p. 106). Our interpretation of Burbules' pre-categorical thinking is one in which differences exist as lived, enacted dimensions of, for example, people's language identities. The ways in which differences are enacted change according to the context of each inter-action – thus differences are always understood in relation to the context, whether social, material, spatial or temporal and with each inter-action new understandings about self and other will emerge. From these contextualised relations between differences it is possible to identify commonalities, but these commonalities will vary from context to context, from relation to relation, and so cannot be categorised in an essential manner. Categories from this perspective can only ever be temporary and fluid.

For example, although English as a first language speakers will all be fluent in English, the socio-cultural and geo-political contexts within which their English developed and found meaning will differ. The English of a 'Geordie'², will differ from the English of an 'Etonian'³, not only in their accents but also in their cultural referents, the linguistic features they use and the meanings they intend to convey. If language is understood from a relational, pre-categorical perspective, it cannot be separated from the culture within which it has meaning. Thus, language cannot be understood purely in terms of nationality or ethnicity; it must also be understood in terms of all the intersectionalities that contribute to identity.

4.1 Relational thinking and its potential influence on (language) education policies and practices

When viewed from a pre-categorical perspective, everyone in the classroom has different identities and different knowledges⁴ that they bring to the classroom space – identities and knowledges that potentially enrich learning if they are utilised in a productive way. It is this way of thinking that underpins the concept of plurilingualism. Educational research has many examples of how including pupils' knowledge in the curriculum enhances learning; in language and literacy education this is described as drawing on 'Funds of Knowledge' (González, Moll & Amanti, 2005, p.ix). Everyday funds of knowledge represent the knowledges of home and community and informal education, while academic and disciplinary knowledges represent the knowledges of the school and formal education. Relational pedagogies will ensure that space is given to enable different knowledges to relate to each other, in an intercultural, dialogic manner. Our understanding of relational pedagogies goes beyond acknowledging the central importance of teacher-learner relationships in education (for example, Noddings, 2003) to focus on all forms of relation or inter-action, and to be attentive to the differences between those in relation because, "each moment of relation with difference will bring the possibility of new understandings" (Martin & Pirbhai-Illich, 2016, p. 361). The aim is "not to resolve differences, but to recognise the tension between alternative epistemologies and to accept that there may be some differences that are beyond understanding, which does not mean they cannot be fruitfully explored" (Martin & Pirbhai-Illich, 2016, p. 369). In this respect, relational pedagogies will also focus "on the many kinds of relationships involved in the design of meaning: linguistic, cognitive, and social relationships between readers, writers, texts, and culture" (Kern, 2015, p. 233).

When applied to cultural and linguistic differences, a clear implication of pre-categorical thinking is that the language used to describe groups would need to change. These changes might be politically motivated when considering influencing policy, or socially motivated when considering educational outcomes in the classroom. For example, in the UK certain groups in the population are described as Black and Minority Ethnic (BME) (DfE, 2012). The term 'minority' is a category created on the basis of comparison with the white majority and is viewed as an objective description. A relational term, used

² Geordie is the term given to people from Tyneside, Newcastle in North England and refers to the accent with which they speak English. The Geordie dialect and identity are usually associated with people from a working-class background.

³ Etonian is the term given to students who attend Eton, an independent school in South England. Etonians are generally people from a middle to upper-class background who speak standard English (also known as received pronunciation).

⁴ We use 'knowledges' in the plural form to represent a pluralisation of ways of knowing, or an 'ecology of knowledges' (Santos, 2007, p.188).

by social justice educators in the UK and North America, is that the groups are minoritised (Gillborn, 1990) and marginalised. This reveals the active relation of the terms in reference to the white majority and the power imbalance between those who minoritise and those who are minoritised.

At the classroom level, a relational approach would therefore consider all students as being culturally and linguistically different to each other. From this perspective, all social interactions between teacher-student and student-student will be intercultural and through these intercultural interactions all will relate to a range of differences and come to understand aspects of their identity better, some aspects of which will be cultural and linguistic. Students might, through their differences, find commonalities and themselves create and name different groups to which they belong. In this process they would not be bound by pre-inscribed labels (although many of the labels they might choose are almost certain to be bounded by their socialisation up to that point). However, as Kramsch, (2009) and Norton (2013) argue, social interactions are infused with power and thus a critical approach to language learning within intercultural contexts is required, as is explored below.

5. Multiculturalism or interculturalism revisited

Grillo (2017) reminds us that both multiculturalism and interculturalism are “imagined concepts” (p. 10). It is our contention that, despite the attempts of proponents of either concept to identify clear differences between them, both concepts are currently predominantly located within a colonial imaginary that views phenomena as objects, that creates categories on the basis of sameness, that structures those categories along divisive, hierarchical lines, and that presents them as rational, neutral, and thus as uncontroversial and universal. The location of multiculturalism and interculturalism in a colonial imaginary enables us to speak to power.

Multicultural and intercultural policies have been portrayed as being founded on liberal ideals of tolerance, respect for cultural diversity, and promotion of a European identity that is “based on shared fundamental values, respect for common heritage and cultural diversity as well as respect for the equal dignity of every individual” (CoE, 2008, p. 4). Beneath this veneer is a colonial discourse that positions the increasing numbers of immigrants and refugees in Europe as an influx of otherness leading to a “superdiversity” that needs “managing” (CoE, 2008, p. 4) through integration into the dominant, mainstream society. Developing relevant intercultural competencies (e.g. intercultural communicative competence) is promoted as the solution to greater intercultural understanding and more effective integration. However, “all too often interculturalism seems to assume that dialogues are between equals, when usually the reality is that the relationships are asymmetrical” (Grillo, 2017, p. 172) and in Europe this asymmetry is partly explained by the fact that European national identities were “dialectically constituted through the mechanisms of colonial racism” (Aman, 2015, p. 150), hence some immigrants are more desirable than others. In this regard, it is our view that interculturalism will not succeed any more than multiculturalism and that both require an understanding of what it might be to also be located in a critical, relational paradigm.

6. At the nexus of pluriversality, plurilingualism and critical interculturalism

It might be inferred from our discussion of the two alternative onto-epistemological traditions that we are arguing for a replacement of the object-focused tradition with the relational tradition. However, to argue for a replacement of one tradition with another would be based on the assumption that one (object-focused) is inferior and the other (relational) is superior – which in itself is a colonial, object-focused either-or type of argument and would be no different to current educational debates (such as

the one between multiculturalism and interculturalism). What we are proposing is based on the assumption that there is no one way of being and knowing, but rather multiple, or plural, ways of being and knowing and that it is through putting these multiple ways into dialogue that we come to better understand each other and our place in the world. This is, *de facto*, an intercultural approach which, when combined with an explicit focus on issues of power and racism, becomes a critical intercultural approach to how societies respond to cultural and linguistic difference (Guilherme & Dietz, 2015; Grillo, 2017). In the following paragraphs we explore the implications of pluralisation for the cultural (pluriversal) and linguistic (plurilingual) dimensions of critical interculturalism.

Pluralism, in the context of relationality and difference, is the subject of much philosophical debate. However, the work that has had most influence in the field of education (for example Deleuze & Guattari, 1980; Buber, 1958; Derrida, 2000) is located in the Western academy. Education has, until recently, largely ignored theoretical perspectives from Southern, Diasporic and Indigenous scholars (for example Connell, 2007; Blackstock, 2007; Tuhiwai Smith, 2012; Anzaldúa, 2015), yet pluralism can only become fully plural if it is an onto-epistemological plurality which therefore demands that Southern, Diasporic and Indigenous theories work with and alongside those in the West. One such theory is that of pluriversality, a decolonial concept that Mignolo uses to call into question the concept of universality (Mignolo, 2013, p.2). He does not reject the idea that there is a universe, rather he rejects the universalisation of universal thinking, arguing that Western epistemology has universalised “its own concept of universality dismissing the fact that all known civilisations are founded on the universality of his own cosmology” (*ibid*). Pluriversality is a theory that understands the world as a world where many worlds exist. As a project pluriversality is not aimed at changing the world but at changing the beliefs and understanding of the world (Mignolo, 2018). It is a project that

has to be based on the assumption that [it] cannot be designed and implemented ‘by one ethnic group’, but has to be inter-epistemic and dialogical, pluriversal. Thus, border thinking becomes the necessary critical method for the political and ethical project of filling in the gaps and revealing the imperial complicity between the rhetoric of modernity and the logic of coloniality (Mignolo, 2007, p. 499).

Pluriversality is a theory that is gaining attention in the West and being applied in different contexts such as Human Rights Education (Zembylas, 2017), peace education (Sandoval, 2016) and Higher Education (Andreotti, Ahenakew, & Cooper, 2011). Conceptually it is allied to Buenaventura Sousa Santos’s abyssal thinking, which he defines as “as a system of visible and invisible distinctions that divide social reality as either on ‘this side of the abyssal line’ or on ‘the other side of the abyssal line’” (2007, p.1).

The division is such that ‘the other side of the line’ vanishes as reality, becomes non-existent, and is indeed produced as non-existent. Non-existent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. Whatever is produced as non-existent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence. (p. 1)

Santos goes on to explore the possibilities for post-abyssal thinking which he summarizes as “learning from the South through an epistemology of the South”. Similar to the idea of pluriversality, post-abyssal thinking “confronts the monoculture of modern science with the ecology of knowledges”, which is a pluralization of knowledges that includes modern science and is founded on both the idea of the incompleteness of any one knowledge, and that knowledge is therefore “inter-knowledge” (Santos, 2007, p. 11).

Border thinking is identified as a key method necessary for pluriversal dialogue (Mignolo, 2007). Mignolo makes it clear that a pluriverse is “not a world of independent units” but “a world entangled through and through by the colonial matrix of power” that, to be understood, requires “a way of thinking and understanding that dwells at the interstices of the entanglement” (2018, p. xi) – that is, border thinking. He goes on to say that this is not something that can be achieved from a position outside the border, but that is an onto-epistemological approach that entails inhabiting the border. He found inspiration in Anzaldúa’s (1987) work on living in the borderlands. As a Chicana (Mexican-American), lesbian she lived in a place where she was neither one or the other but was expected to abide by the cultural expectations of both. In her borderlands she is both man and woman, culturally hybrid, a plurilingual speaker and writer. In these identities she does not embody the characteristics in the same way someone who is not in a borderland might but goes beyond them – for example, her understanding of maleness and femaleness goes beyond heterosexual understandings of these identities, her understanding of American and Mexican goes beyond single nationality understandings and so on.

These new configurations of identity resonate for us with Burbules’ pre-categorical approach to difference discussed earlier. Those who live in the margins, the borderlands, the in-between spaces of thirdness, are those who understand what it is like to negotiate the terrain that crosses the abyssal line. Listening to and learning with and from the scholarship of these borderlands and their ‘Mestizo’, ‘hybrid’, or ‘Métis’ locations is perhaps a way of moving beyond the dualisms of colonial, object-based thinking. This is a far deeper concern than the relational dialogism that is associated with interculturalism and its focus on multiple perspectives. A critical interculturalism is attentive to power differentials, it is also attentive to differences that are much more fundamental than perspectives – in other words critical interculturalism assumes a pluriversal world and is attentive to the onto-epistemologies of those in conversation and how, by dwelling in the third spaces or borderlands it might be possible to create hybrid identities, cultures, understandings that neither have to conform to the ways of being on one side of the abyssal line nor to the ways of being on the other side of the line.

In a similar vein, the Latin American concept of *interculturalidad* brings a new dimension to our understanding of interculturalism. In Spanish and Portuguese, and Ibero-American contexts *interculturalidad* has a very different discourse to that of interculturalism in Europe (Guilherme & Dietz, 2015). Contrary to the aims of tolerance, recognition and integration of diversity associated with Euro-Western framings of interculturalism, *interculturalidad* is a concept that is counter-hegemonic, that focuses on power imbalances, that starts with the needs of marginalised cultures, that incorporates Indigenous concepts, and that argues for political equality rather than acculturation of the oppressed (Mateos, 2011). Rather than a theoretical critical interculturalism, it is a praxis borne of the necessity of living interculturally for hundreds of years through imperialism and colonialism, but in ways that are different to Anglo-Saxon settler countries of North America and Australasia. Thus, as Mateos (2011) argues, one of the valuable contributions that Latin American *interculturalidad* can add to the largely northern and western-originated notions of intercultural communication or intercultural competence is its critical focus on power in the context of inter-actions and inter-knowledges within and between the diverse Latin American and Indigenous communities.

How does plurilingualism fit into this set of ideas vis-a-vis the context of language education and its importance for intercultural dialogue? Our focus here is not on the teaching of languages per se, but on how individuals and groups are viewed as language users - in other words on their language identities. A focus on language identities cannot be separated from a focus on cultural identities since language and culture are inextricably entwined (Kramsch, 1998), and the relation between the two will differ according to who does the defining and the knowledge base that they use to do so. At the level

of the individual, plurilingualism therefore seems to be an appropriate concept to work with when considering developing young people's identities with regards to achieving positive outcomes for living in increasingly plural societies. Plurilingualism means transcending categories, but this "does not mean denying their practical function, it means seeing them not as strait jackets but as practical yet constructed and flawed tools with uses and limitations" (Piccardo, 2017 p.10).

7. Implications for language education

In reviewing the literature as part of our preparation for this article, two things stood out: that there is a proliferation of terminology (Marshall & Moore, 2018), and that trying to bring the various perspectives with their differing onto-epistemological foundations into relation in a way that is neither syncretic (a union or fusion of ideas) nor a synthesis (a combination of parts to form a more complete whole) is a complex and challenging task.

With regard to the first point, we have conducted what might be called a spatial-temporal excavation of the onto-epistemological tradition of (object-based) thought that underpins the Western academy and therefore, whether acknowledged or not, much of the work in the fields of multicultural, intercultural and language education. We then explored the potential of a different onto-epistemological tradition of (relational) thought vis-a-vis how key ideas within cultural and language education might be differently constructed. This excavation has, for heuristic purposes, used a dualist framing of the two alternatives but, in accordance with Burbules' thesis on the grammar of difference, we do not see either tradition as internally homogenous or as being *solely* associated with one cultural group or another. It is also not our purpose to propose that relational thinking should replace that which is object-based; rather we argue, as Santos (2007) does, that each system has its internal and external limits, therefore the differences within and between them by putting them in relation with each other could be productive in making sense of the world.

With regard to the second point, we were aware that while the ideas of relationality and plurality are not new, they are also predominantly located in the same object-based, colonial grid that dominates the field and for this reason we turned to alternative theorizations of these concepts that are located in the Global South. As with our point that identities are culturally and linguistically plural, so the fields of intercultural and language education would need to draw on epistemologically and ontologically plural theories and practices. We see this pluralisation as central to the processes of critical intercultural dialogue and it follows that plural pedagogies will be needed to help teachers and learners navigate the complex terrain of the 'between' or third spaces and borderlands that pluralisation inevitably creates.

In her article in the first issue of *Langscape*, Kramersch (2018) shows how multilingualism and plurilingualism are ideas with underpinning ideologies, and it is only through revealing what those ideologies are that teachers can begin to understand how they might be differentially applied in practice. For example, the move from monolingualism to plurilingualism is a move from "multiple monolingualisms, i.e., the ability to speak several languages like monolingual speakers of those languages" to "the ability to use various linguistic repertoires and other semiotic resources to bring one's message across and to make sense of other people's messages across and between languages" (Kramersch, 2018, p. 22). In the context of the focus for this issue of *Langscape*, the implications for language education of migration movements and the pluralisation of cultural and language identities in Europe, the move to plurilingualism can be seen as both a recognition and a reflection of these increased mobilities. At the same time, the move from a multicultural to an intercultural ideology can be viewed in a similar light, to which we have argued, in common with other educators (Norton, 2013;

Aman, 2015; Grillo, 2017) it is essential to bring a critical dimension that foregrounds issues of power and assumes a critical pedagogy as advocated by Freire (1970) and Giroux (1985). However, because of the relationship between international migration to colonial legacies, and because these legacies are reproduced through relations between migrant and host populations, we argue that a pluralisation of pedagogies is required that include decolonial pedagogies of relation (Pirbhai-Illich et al., 2017) and the border pedagogies of those who are in a constant state of living between and negotiating differences in the borderlands.

These are pedagogies that are rooted in the politics of difference, that identify and are critical of the binaries of colonial thinking, and that “undercut and/or find spaces between them in order to undermine the forms of domination which result from their taken-for-granted use” (Cook, 2000, p. 14). In terms of language education, taking account of the pluricultural and plurilingual nature of recent migration movements from Africa to Europe, requires a rethinking of “our conceptions of the immigrant students we encounter in our classrooms” (Norton, 2013, p. 190), an examination of our own identities as teachers and educators, and a rethinking of the nature of the educational relationships that are central to our work. For us this also requires:

- A critical awareness of the onto-epistemological foundations of Euro-Western knowledge;
- An understanding and ecology of knowledges, or pluriversality, in which it is understood that all knowledges have internal and external limits (Santos, 2007);
- Critical attention to the positioning of self and other and the discourses used to do this – i.e. how people are positioned in different texts, through different modalities, and how “each of these mediums also brings with it a particular social dynamic and set of power relations” (Kern, 2015 p. 251).

Our aspiration is more fundamental than the technical ‘fix’ for the so-called ‘problem’ of increased migration that the Council of Europe white paper on interculturalism implies (CoE, 2008). A decolonial classroom is one in which students and teachers view their differing cultural and linguistic resources and repertoires as enhancing the potential to maximise what can be learnt from each other through each moment of communicative inter-action. Plurilingualism, from this perspective, “is an enriching endeavour as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands ... and builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contribute and in which languages interrelate and interact” (Piccardo, 2017, p. 7).

References

- Andreotti, A., Ahenakew, C. & Cooper, G. (2011). Epistemological Pluralism, Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 7(1), 40-50.
- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education, *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165.
- Anzaldúa, G.E. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G.E. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*, edited by A-L. Keating. Durham, NC, USA: Duke University Press.
- Ariely, G. (2014). Does Diversity Erode Social Cohesion? Conceptual and Methodological Issues. *Political Studies*, 62(3), 573-595.
- Barrett, M. (Ed.) (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- <https://doi.org/10.18452/20616>

- Blackstock, C. (2007). The breath of life versus the embodiment of life: indigenous knowledge and western research. Retrieved January 12, 2019, from <https://bit.ly/2GSZXnz>.
- British Council (2018). Language Rich Europe. Retrieved September 06, 2019, from https://www.britishcouncil.nl/sites/default/files/lre_review_and_recommendations.pdf.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (2nd edition). Edinburgh: T. & T. Clark. Translation: R. Gregory Smith.
- Burbules, N. (1997). A Grammar of Difference: Some Ways of Rethinking Difference and Diversity as Educational Topics. *Australian Educational Researcher*, 24(1), 97-116.
- Canagarajah S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review (Association Internationale de Linguistique Appliquée)*, 22, 5-22.
- Cantle, T. (2005). *Community Cohesion: a new framework for race and diversity*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Cook, I. (2000). Nothing Can Ever Be the Case of "Us" and "Them" Again': Exploring the politics of difference through border pedagogy and student journal writing. *Journal of Geography in Higher Education*, 24:1, 13-27.
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Crows Nest NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Understanding: Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Language Policy: Migrants*. Retrieved January 10, 2019, from <https://bit.ly/2HbyBsk>.
- Department for Education (2012). *Black and minority ethnic (BME) pupils identified as having SLCN*. Retrieved January 10, 2019, from <https://bit.ly/2TeMcq5>.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/2004). *A Thousand Plateaus*. Trans. Brian Massumi. London and New York: Continuum.
- Derrida, J. (2000). Hospitality. *Angelaki: Journal of Theoretical Humanities*, 5:3, 3-18. <https://doi.org/10.1080/09697250020034706>
- Dussel, E.D. (2012). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 28-59.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- García, M.C., & Byram, M. (2013). Interculturalism, multiculturalism and language issues and policies. In: M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (133-146). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge.

Giroux, H. (1985). Critical Pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education*, 167(2), 22-41.

González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grillo, R. (2017). Interculturalism and the Politics of Dialogue. Retrieved December 18, 2018, from <https://bit.ly/2HbR8EA>.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), 1-37.

Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.

Gutierrez, K. (1995). Afterword. In: C. Sleeter & P. McLaren (Eds), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference* (439-442). Albany, NY: SUNY Press.

Joshee, R., & Sinfield, I. (2013). The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid. *Multicultural Education Review*, 2(1), 55-75.

Kern, R. (2015). *Language, Literacy and Technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In: V. Cook & Li Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics. Vol.1 Language Teaching and Learning* (233-254). London: Continuum.

Kramsch, C., & Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In: G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (38-50). London: Routledge.

Kramsch, C. (2018). Is there still a place for culture in a multilingual FL education? *Language Education and Multilingualism*, 1/2018, 16-33. Retrieved August 29, 2019, from <https://doi.org/10.18452/19039>.

Levrau, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, 6, 1-13.

Maldonado-Torres, N. (2007). On The Coloniality Of Being. *Cultural Studies*, 21(2), 240-270.

Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34.

Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372.

Mathieu, F. (2018). The failure of state multiculturalism in the UK? An analysis of the UK's multicultural policy for 2000–2015. *Ethnicities*, 18(1), 43-69.

Mateos, L. (2011). The transfer of European intercultural discourse towards Latin American educational actors: a Mexican case study. *Anthropology Matters*, 13(1), 1-16. Retrieved March 2, 2019, from <https://bit.ly/2tKRNVN>.

Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.

Mignolo, W.D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514.

- Mignolo, W.D. (2013). On Pluriversality. Retrieved October 25, 2018, from <https://bit.ly/2wgs5JZ>.
- Mignolo, W. D. (2018). Foreword. On Pluriversality and Multipolarity. In: B. Reiter (Ed.), *Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge*. Durham, USA: Duke University Press.
- Modood, T. (2008). Is Multiculturalism Dead? *Public Policy Research*, June-August 2008, 84-88.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies*, 5(15), 1-17.
- NAME (2019). Definitions of Multicultural Education. National Association for Multicultural Education. Retrieved January 12th, 2019, from https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php
- Noack, R. (2015). Multiculturalism is a sham, says Angela Merkel. *Washington Post*, December 14th 2015. Retrieved April 8, 2019, from <https://wapo.st/2UEGDAR>.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning. Extending the conversation*, 2nd edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Piccardo E. (2017). Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In: P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham, CH: Springer.
- Pirbhai-Illich, F., Pete, S., & Martin, F. (2017). *Culturally Responsive Pedagogy: Working Towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Sandoval, E. (2016). Potential contributions of music education to peacebuilding: curricular concerns. *Journal of Peace Education*, 13(3), 238–251.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 80, 1-33.
- The Bell Foundation (2017). Education Policy in EAL in England. Retrieved January 20, 2019, from <https://bit.ly/2NGBeDK>.
- Thiong'o, N.W. (1986). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi, KE: East African Educational Publishers.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London, UK: Zed Books Ltd.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris, UNESCO.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Zembylas, M. (2017). The quest for cognitive justice: towards a pluriversal human rights education, *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 397-409.

Identitätsstiftende Kommunikation im Spanischunterricht: die Rolle des digitalen Raums

Dagmar Abendroth-Timmer & Barbara Thomas, Universität Siegen (Siegen)

Abstract

Im nachfolgenden Artikel wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise der schulische Spanischunterricht zu einem Raum identitätsstiftender Kommunikation werden kann. Dazu werden Daten aus einem deutsch-spanischen Schülerbegegnungsprojekt vorgestellt. In dem Projekt mit Schüler*innen der Klasse 9 wurde besonders die direkte mündliche Kommunikation mit einer spanischen Partnerklasse zum Thema „*Medios de comunicación*/Kommunikationsmedien“ gefördert. Den Projektteilnehmer*innen stand dafür eine Lernplattform zur Verfügung und sie führten Videotelefonate durch. Im Mittelpunkt der Analysen steht die motivationale Bedeutung der unterschiedlichen physischen Orte, an denen Kommunikation stattfindet, und damit die Lernumgebung. Ferner werden die Kommunikationswege beleuchtet.

Stichwörter: Identität; Kommunikation; Lernräume; elektronisch-digitale Begegnung

Resumen

Este artículo examinará la cuestión de cómo la clase de español puede convertirse en un espacio de comunicación que sirva para crear la identidad de los alumnos y alumnas. Presentaremos los resultados de un proyecto de encuentro entre alumnos y alumnas alemanes y españoles. El proyecto con los alumnos y alumnas del noveno año escolar desarrolló especialmente la comunicación oral y directa con una clase de alemán en España sobre el tema de los "Medios de comunicación". Los participantes disponían en el proyecto de una plataforma de aprendizaje para realizar videollamadas. El análisis se centrará en el aspecto motivador de los diferentes lugares físicos en los cuales tuvo lugar la comunicación y, por lo tanto, en el entorno del aprendizaje. Además, se analizarán las vías de comunicación.

Palabras clave: Identidad; comunicación; espacios de aprendizaje; encuentro electrónico-digital

1. Identitätsbildung am Lernort Schule¹

1.1 Identität als dynamisches Konstrukt

Schule hat einen Bildungsauftrag und soll Schüler*innen zur verantwortlichen gesellschaftlichen Partizipation befähigen. Hierzu gehört die Entwicklung einer eigenen Identität² in Auseinandersetzung mit einer sich immer weiter verändernden Welt, d.h. eine stetige (Re)Konstruktion des Selbst- und Weltbezugs (Breibach & Küster, 2014, S. 134; Peukert, 1998, S. 22). So stellt Kramsch fest

¹ Zur theoretischen Verortung siehe auch Abendroth-Timmer, D. & Barbara, T. (2019): ¡Por fin hablan! El tema... ¿da igual? – Virtuelle Schülerbegegnung im Spanischunterricht als Ort identitärer Sinnstiftung. In: R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.). *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht* (27-44). Stuttgart: ibidem.

² Dass die Begriffe Identität und Bildung einen engen Zusammenhang aufweisen, zeigt Schultze (2018, S. 62-72).

(2009, S. 17): "We only learn who we are through the mirror of others, and, in turn, we only understand others by understanding ourselves as Others."

Die Identitätsentwicklung erfolgt angesichts von Problemlagen und ist ein reiterativer Prozess (vgl. Schultze, 2018, S. 53-95). Solchermaßen verstanden sind Identitäten höchst dynamische Größen (Lahire, 2011, 34f.), die kontextabhängig weiterentwickelt oder gar variiert werden (Danzak, 2011, S. 188). Dies stellt sich wie folgt dar:

The construct of identity as multiple is particularly powerful because learners who struggle to speak from one identity position can reframe their relationship with their interlocutors and reclaim alternative, more powerful identities from which to speak. (Norton & McKinney, 2011, S. 74)

Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen der/n Sprache/n der Lernenden und ihrer Identität, auch gemäß dem Verständnis von narrativer Identität (vgl. Schultze, 2018, S. 66-72 in Anlehnung an Ricœur, 1991, S. 38). Bezogen auf das Individuum fasst dieses Konzept Identität als in Erzählungen und im Erzählen konstruiert. Darüber hinaus sind Sprachen als soziale Praktiken mit Sprecher-gemeinschaften verbunden, mit denen sich ein Individuum mehr oder weniger identifiziert bzw. mit denen es identifiziert wird:

In mehrsprachiger Umgebung befinden sich viele Individuen in permanenter Spannung zwischen selbst-gewählten Identitäten und den Versuchen anderer, sie anders positionieren zu wollen [...]. (Jessner, 2007, S. 27)

Diese Aussage bezieht sich zunächst auf lebensweltlich mehrsprachige Personen, also Sprecher*innen mit mehreren L1. Die Feststellung kann gleichermaßen auf schulische mehrsprachige Projekte übertragen werden, in denen es um die identitäre Positionierung als Sprecher*in der jeweils involvierten L1 und LX³ geht. Unterrichtliches Ziel ist demgemäß, einen Ort bereitzustellen und einen sprachlichen Raum zu schaffen, der identitätsstiftende Kommunikation ermöglicht, wie Bénichou formuliert:

L'identité n'est pas „monologique“, [...] elle s'élabore, se négocie par le dialogue. [...] Ainsi, la constitution et l'entretien de notre identité restent „dialogique“ toute notre vie durant. (Bénichou, 2006, S. 13)

Dieser identitätsstiftende Dialog erfolgt in einem sozialen Raum. Diesen Begriff grenzt Hallet (2015, S. 65) gegenüber dem Ort ab und definiert Räume entsprechend als

Diskurse, in denen sich Menschen zu anderen Menschen und Entitäten im Raum positionieren, räumliche (An-)Ordnungen thematisieren und sich selbst als Raumakteure erleben und reflektieren. (ebd.)

Nachfolgend soll betrachtet werden, wie ein solcher Lernraum beschaffen sein muss und welche Arten von Kommunikation entstehen.

1.2 Lernräume und Arten der Kommunikation

Der Begriff des Lernorts/Lernraums ist nicht einheitlich definiert, eine größere Übereinstimmung findet sich bei der Unterscheidung von Orten (*place*) und Räumen (*space* und *cyberspace*) (vgl. Kurtz, 2015, S. 108). Kurtz zeigt auf, wie ungenau die Unterscheidung real/virtuell ist, da auch virtuelle

³ Dewaele (2017, S. 3) bezeichnet mit L1 die biographisch zuerst gelernte/n Sprache/n, mit der eine besondere Affektivität verbunden ist (vgl. Kramsch, 2011, S. 20). Mit LX ist jede nach dem dritten Lebensjahr erworbene Sprache gemeint.

Räume real seien (vgl. ebd., S. 112). Für die vorliegende Untersuchung werden wir daher den Ort bzw. Raum benennen, an dem die Kommunikation stattfindet, um Beziehungen und Wechselwirkungen deutlich zu machen.

Der physische Ort des Lernens ist im schulischen Fremdsprachenunterricht nahezu immer das Klassenzimmer. Dort werden in einem zeitlich begrenzten Rahmen alle Arten des Sprachhandelns und des Spracherwerbs vollzogen (vgl. Haß, 2017, S. 235). Dieser – zugleich soziale – Ort determiniert auch das unterrichtliche Geschehen. So sind beispielsweise kooperative Methoden, die Bewegung beinhalten, oftmals aufgrund der räumlichen Situation gar nicht möglich. Dieser Handlungsraum stellt an alle Beteiligten „Forderungen auf und formuliert Ansprüche“ (Legutke, 1998, S. 94). Ebenso verhält es sich auch mit (virtuellen) Räumen, in denen Unterricht stattfinden kann: ihre Beschaffenheit gestaltet Möglichkeiten oder verhindert diese.

Eine Kommunikation an einem bestimmten physischen Ort ist nahezu immer eine *face-to-face*-Kommunikation. Ein Charakteristikum dieser Art der Kommunikation ist, dass sie potentiell alle Sinneskanäle ansprechen kann und daher unter psychologischen Gesichtspunkten als besonders potent gilt (vgl. Hartmann, 2004, S. 675).

Wichtige Faktoren für eine gelingende *face-to-face*-Kommunikation sind „geteilter Raum und geteilte Zeit“ (Forgas, 1995, zit. nach Leffelsend, Mauch & Hannover, 2004, S. 54). Diese Faktoren spielen jedoch für eine computervermittelte Kommunikation kaum noch eine Rolle. Auch über große Distanzen hinweg kann eine synchrone oder asynchrone Interaktion erfolgen.

Um die identitätsstiftenden Elemente von Fremdsprachenerwerb und den Rahmen eines computervermittelten Projektes zu berücksichtigen, wird ein weiteres Modell angeführt. In seiner Theorie der Übermoderne (*surmodernité*) betrachtet Augé (1992, 1997) Strukturen einer zunehmend globalisierten Welt. Die Übermoderne charakterisiert Augé durch ihr Übermaß an Individualisierung. Zugleich ist sie durch erweiterte räumliche und zeitliche Dimensionen geprägt und führt durch die erhöhte Mobilität zur räumlichen Annäherung (Augé, 1997, S. 49, S. 157). Digitale Netzwerke bewirken und ermöglichen auch Vertrautheit mit entfernten Räumen und Personen, die uns persönlich nie begegnet sind (Kammerl, 2011, S. 82).

Den Kern der Theorie der Übermoderne nach Augé (1992) bildet die Unterscheidung zwischen ‚Orten/Räumen‘ (*lieux*) und ‚Nicht-Orten‘ (*non-lieux*). Augé beschreibt den *lieu* oder Raum als geteiltes Symbol (Augé, 1997, S. 156). Die Individuen, die sich auf einen Raum beziehen, verfügen über die gleichen ‚*lieux-dits*‘ (Mythen) und ein historisches Gedächtnis (*hauts lieux, l’histoires*) (Augé 1992, S. 105). Diese sind – den Ansätzen Lahires (2011) oder auch Krewer & Eckensberger (1998) folgend – bezogen auf ihre individuelle Bedeutung und Wirkung für/auf das Individuum zu verstehen. Im Kontrast hierzu ermöglichen Nicht-Orte keine gemeinsame Bezugnahme, und deshalb handelt es sich um eine Koexistenz ohne Herstellung sozialer Gemeinschaft (Augé, 1997, S. 157). An Nicht-Orten fehlen gemeinsame Referenzsysteme. Zugleich ist die Einsamkeit des Individuums vorherrschendes Merkmal (Augé, 1997, S. 157). Kommunikation an Nicht-Orten ist größtmöglich abstrakt und realisiert sich durch Texte in Form von Schildern, Plakaten und Bildschirmen. Die Interaktion erfolgt hauptsächlich über Institutionen (d.h. Gesellschaften, Polizei etc.) und es gibt keine sozialen Schaffensprozesse. Nicht-Orte sind beispielsweise Orte öffentlicher Transportsysteme, Freizeit- und Kommerzeinrichtungen etc. An Nicht-Orten ist die Identität des Individuums nicht mehr über den sozialen Status vorgegeben oder gesichert. Stattdessen wird Identität durch soziale Anerkennung gewonnen und dadurch aufgewertet (Bénichou, 2006, S. 16). Damit wird das Individuum zugleich verletztlich.

Digitale Welten (die in der Theorie von Augé noch keine Berücksichtigung finden konnten) sind ein weiterer Ausdruck der beschleunigten Individualisierung bei räumlicher Annäherung. Digitale Plattformen sind zunächst neutrale Nicht-Orte. Sie bieten intuitiv verwendbare, d.h. beispielsweise symbolisch gesteuerte Anwendungen an. Sie befördern oft Vereinzelung, können aber auch zum Mittel sozialer Interaktion und zu einem *lieu*/Raum werden.

Diese Darstellung zeigt, dass wir es in dem vorliegenden Setting mit drei Arten von Orten/Räumen zu tun haben: dem Klassenzimmer als sozialem Lernraum, dem Internet als elektronisch-digitalem Raum und dem dahinterstehenden Konzept des *lieu* mit dem Ziel, im schulischen Fremdsprachenunterricht identitätsstiftende Kommunikationsprozesse über die digital vermittelte Begegnung zu schaffen.

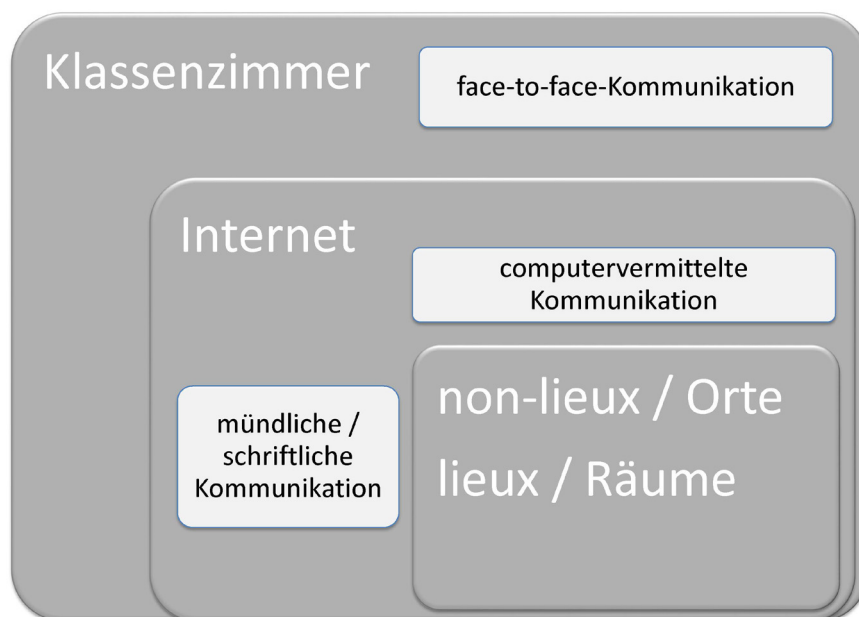


Abbildung 1: Unterrichtliche Räume und Kommunikation

Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass das Klassenzimmer selbst auf seine Verortung in einer Schule als Institution innerhalb einer Stadt und einem Land referiert. Die im Projekt erhobenen Daten verweisen auf die Bedeutung dieses größeren Referenzsystems insofern, als sich die Schüler*innen als Repräsentant*innen ihres Heimatlandes fühlen oder auch ihre Heimatstadt in die Kommunikation mit einbringen. Für die vorliegende Analyse werden wir uns jedoch auf den oben aufgeführten Lernraum beschränken.

Für unser Projekt stellt sich die Frage, welches Wechselspiel von Nähe und Distanz an den verschiedenen Orten/Räumen bzw. welche Selbst- und Weltverhältnisse in einer Schülerbegegnung über das Internet entstehen können.

1.3 Unterrichtliche Kommunikation und Identität

Fremdsprachliche unterrichtliche Kommunikation ist ein komplexer Prozess, der unmittelbar mit Identitätsbildungsprozessen verbunden ist:

[...] language as symbolic form is not an object that [...] can be separated from its user. Since it cannot be spoken or written without engaging the body of the speaker/writer, its use leaves cognitive and affective traces in the user's perceptual make-up and in his or her sense of self. (Kramersch, 2009, S. 41)

Dieses Verständnis von Sprache und Identität verweist auf einen weiten Begriff kommunikativer Kompetenz (vgl. Hartig, 2008, S. 17 nach Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ nehmen mit der Kontextspezifik besonderen Bezug auf die Rolle des kommunikativen Zusammenhangs und des Raums. Sehr relevant ist daher, dass Hartig zwischen Personen unterscheidet, die in einem Bereich kompetent sind, aber sich dennoch unmotiviert zeigen, und Personen, die kompetent und motiviert sind (Hartig, 2008, S. 19). Hilfreich ist zudem, nach Norton & McKinney (2011) das Konzept von *investment* zu ergänzen. Dieses bezeichnet die Gegebenheit, dass sich Lernende in den Unterricht aktiv einbringen und als Teil des sozialen Raums verstehen, da sie sich dort identitär verortet sehen. Dies ist weiterhin dann möglich, wenn ihre latenten sozialen oder transportablen Identitäten und nicht nur die situierten Schüler*innenidentitäten eine Rolle spielen, d.h. sie als Personen angesprochen sind (Ushioda, 2011). Motivation und *investment* sind jedoch nicht nur darauf bezogen, wie der Lernende den Lernprozess erlebt und sich hierin beurteilt (*actual self*, vgl. Ushioda, 2011). Darüber hinaus entsteht Motivation durch die Konstruktion eines Idealselbst und der Sicht auf sich als spätere Sprecherin oder späteren Sprecher der Fremdsprache (Ushioda, 2011, S. 201; Higgins, 1987). Gleichzeitig kann genau dies die Ursache für Sprechangst und Schweigen im Fremdsprachenunterricht sein (Norton & McKinney, 2011, S. 75). In der digital vermittelten Kommunikation kommt ein Verschwimmen von Nähe und Distanz hinzu. Zugleich kann es sein, dass der virtuelle Raum und die geringere Einflussnahme durch die Lehrperson einen neuen Möglichkeitsraum und individuelle Freiheit (vgl. Krewer & Eckensberger, 1998) für das Experimentieren mit den digitalen Werkzeugen und mit Sprache im Sprechen schaffen. In diesem Sinne wird die elektronisch-digitale Lernumgebung von einem *non-lieu* im besten Fall zu einem Raum (*lieu*) motivierter identitärer Sinnstiftung und fördert *investment*.

Um einen positiven motivationalen und identitären Prozess hervorzurufen, sind im Fremdsprachenunterricht also Lernumgebungen und Texte erforderlich, „die anregen, aufregen, Unerwartetes, anderes bieten, Texte, in denen sich die andere Weltsicht spiegelt, [...] die zur Reflexion der eigenen Werte und Haltungen führt“ (Klippel, 2007, S. 59). In dem nachfolgend betrachteten internetvermittelten Begegnungsprojekt wird der Klassenraum mit situierten Identitäten aufgebrochen. Dabei sind auf das Sprechen bezogene affektive Faktoren wie z.B. die Überwindung von Sprechhemmungen zu berücksichtigen. Zu untersuchen ist dann, von welchen weiteren kontextuellen Gegebenheiten oder individuellen Dispositionen oder Persönlichkeitsmerkmalen dies hervorgerufen wird, und in welchem Verhältnis es zur wahrgenommenen Identität als Spanischlernende steht. Eine möglicherweise empfundene Diskrepanz zwischen dem wahrgenommenen Selbst gegenüber einem erwünschten Idealselbst oder einem von außen erwarteten Selbst kann zu emotionalen Dissonanzen oder umgekehrt zur Motivation führen. Die im Projekt dargebotene Lernumgebung soll somit dahingehend untersucht werden, inwiefern die authentische Sprechsituation es ermöglicht, die Lernenden in ihrer Person anzusprechen und Motivation sowie *investment* zu bewirken.

2. Das internetgestützte deutsch-spanische Begegnungsprojekt

Das Projekt wurde konzipiert, um Schüler*innen des Fachs Spanisch die Möglichkeit zu geben, in Kontakt mit spanischen Muttersprachler*innen zu treten.

Auf deutscher Seite nahm ein Spanischkurs der Jahrgangsstufe neun eines Gymnasiums teil. Die 13 Schülerinnen und zwei Schüler lernten Spanisch seit der achten Klasse und befanden sich am Beginn des zweiten Lernjahrs. In Spanien nahm eine achte Klasse einer Deutschen Schule teil. Die dortigen 24 Schüler*innen lernten Deutsch als Fremdsprache, die meisten schon seit der fünften Klasse.

Die Schüler*innen wurden auf Basis eines Vorab-Fragebogens durch den Fachlehrer⁴ in binationale Paare und Kleingruppen eingeteilt, die für die Dauer des Projektes miteinander arbeiten sollten. Dabei bildeten meist zwei spanische Lernende mit einem deutschen Lernenden eine Gruppe. Das Projekt war in den normalen Spanisch- bzw. Deutschunterricht integriert. Die Note des Abschlussprojektes ersetzte eine schriftliche Leistung.

Das Projekt war so konzipiert, dass es sowohl individuelle Arbeitsphasen als auch Phasen der Kooperation gab. Gearbeitet wurde sowohl synchron als auch asynchron. Jede Woche gab es eine Aufgabe, die von den Schüler*innen bearbeitet werden sollte. Dabei wurden unterschiedliche Fertigkeiten geübt.

Zentrale Unterrichtsstunden waren die Skype-Gespräche. Insgesamt an vier Terminen sprachen die Schüler*innen mit ihren Gruppenpartner*innen aus Spanien. Dabei waren die Themen jeweils vorgegeben und den Schüler*innen bekannt, so dass sie die Gespräche vorbereiten konnten. Die Aufgaben für die Skype-Gespräche bauten im Hinblick auf die Progression und Länge aufeinander auf und bezogen sich auf das Thema ‚*Medios de comunicación*‘.

Sämtliche Arbeitsanweisungen und Materialien befanden sich auf einer Lernplattform, die auf dem System Moodle basiert. Dort wurden den Schüler*innen auch verschiedene *tools* bereitgestellt, die zum Bearbeiten der unterschiedlichen Aufgaben notwendig waren. Ebenso stand ein gemeinsames Forum zur Verfügung, in dem alle Beiträge von sämtlichen Schüler*innen eingesehen und kommentiert werden konnten.

Die Aufgabe der Lehrperson lag vor allem in der Unterstützung bei technischen Schwierigkeiten oder in Hilfestellungen, wenn sich Schüler*innen an sie mit sprachlichen Fragen wandten; zudem benotete sie das Abschlussprojekt.

⁴ Die Forscherin im Projekt hat die Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, aber darüber hinaus keine Lehrtätigkeiten übernommen.

3. Datenerhebung und -analyse

Nach Ende des Projektes wurden mit den Schüler*innen auf deutscher Seite teilstrukturierte Leitfadenterviews von ca. 30 Minuten durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Interviews sollten Aussagen zu folgenden Bereichen erheben: Interesse an der Themenwahl, Nutzung der Medien, die eigene Rolle in dem Projekt, die Rolle der Lehrperson, Sprechkompetenz und Motivation. Insgesamt wurden elf Interviews durchgeführt. Vier Schülerinnen konnten nicht befragt werden.

Ausgewertet wurden die Skype-Gespräche sowie die Interviews mit dem Programm MaxQDA. Parallel dazu wurden die videographierten Originaldaten verwendet, da über die audiovisuelle Spur die affektive Dimension anders erfasst werden kann.

Für den vorliegenden Artikel wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie nutzen die Lernenden die gegebenen Orte und Räume, um zu einem sinnstiftenden Austausch und der Schaffung eines identitätsstiftenden Raums (*lieu*) zu gelangen?
- Welche motivationale Bedeutung hat die unmittelbare, aber über das Internet vermittelte Kommunikation für die Lernenden?
- Welchen Einfluss haben die Inhalte und das *setting* auf die Bereitschaft der Schüler*innen zu sprechen und ihre Meinung im Dialog zu äußern?

Für die folgende Darstellung wurden Daten aus den elf Interviews exemplarisch aufgrund ihrer sprachlich-inhaltlichen Prägnanz ausgewählt. Die Analysen erfolgten gemäß den Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse datengeleitet.

4. Die Rolle des Raumes

Um die Rolle des Raumes in den Kommunikationssituationen darzustellen, werden die einzelnen Räume, an denen Kommunikation stattfindet, nacheinander untersucht.

4.1 Kommunikation im (realen) Klassenzimmer

Der Spanischunterricht fand für die Zeit des Projektes im Computerraum der Schule statt. Die Computer stehen entlang der Wände, das heißt, die Schüler*innen konnte im Raum zwar z. T. nebeneinandersitzen, sich jedoch nicht anschauen, wenn sie in Richtung der Bildschirme sahen.

Im Raum befanden sich außer den Schüler*innen der Fachlehrer und eine weitere Person, die bei technischen Schwierigkeiten helfen sollte.

Durch die Aufgabenstellungen war eine Kommunikation mit den Tandempartner*innen in Spanien über das Internet und das Programm Skype vorgegeben. Dennoch blenden die Schüler*innen ihren physischen Ort, also das Klassenzimmer mit den entsprechenden Personen, nicht aus. Sie nutzen diese Kommunikationsmöglichkeiten vielmehr als Unterstützung für Sprech- und Lernprozesse.

I: Okay. Hattest du denn bei dem Projekt das Gefühl die Situation zu meistern? [...]

E: Also mit den Aufgaben zum Beispiel. Da konnte ich jetzt nicht sagen: „Das schaffe ich jetzt“ oder „Das kann ich jetzt meistern“, weil ich muss das halt erst mit anderen besprechen, bevor ich das überhaupt sagen kann.

I: Ja, und mit wem hast du dich da besprochen?

E: Halt mit meiner Freundin, die direkt neben mir saß und ja... (I15/145-150)

Die Schüler*innen bezeichnen diese Kommunikation mit den Klassenkamerad*innen als Unterstützung und Hilfe (vgl. I15/152) oder „Halt gebend“ (I12/177), ohne die sie die Sprechhandlung nicht vollziehen konnten.

Auch die Rolle der Lehrperson wird verändert wahrgenommen:

I: Wie hast du die Rolle des Lehrers wahrgenommen?

B: Man hatte schon eine Bezugsperson, halt Herrn Reuter, aber er konnte uns halt nicht immer sagen, dass wir das und das jetzt machen sollen und so. Ich weiß nicht... Das war irgendwie gut. Also, dass er nicht die ganze Zeit etwas gesagt hat, was wir machen sollen, sondern dass er mal geguckt hat, was wir machen und Verbesserungsvorschläge oder so gegeben hat. (I06/19-20)

Die Schülerin schildert die Lehrperson in der Rolle des Unterstützers, der aber auch eine Schüler*innenautonomie zulässt, so dass Lernprozesse individuell angebahnt werden können.

Eine deutliche Unterscheidung der Aktionen am Lernort wird in folgendem Zitat aufgezeigt:

A: Ja. Normalerweise sitzen wir ja in einer Gruppe und dann sprechen wir mit dem Lehrer und der gibt uns Aufgaben und sowas. Und da hatte ja jeder seinen Computer, seine Partnerin. Man hat da ja eher über irgendwelche Dinge geredet oder so und keine Grammatik oder so gelernt. (I04/8)

Die Schülerin zeigt die veränderte Wahrnehmung des physischen Lernortes auf und verbindet dies mit veränderten Lerninhalten. Der Lehrer wird mit dem Lernen von Grammatik verbunden, während sich der Fokus bei dem Projekt auf den Computer und die Tandempartner*innen in Spanien verschiebt.

Sämtliche befragte Schüler*innen bezeichnen die Rolle der Lehrperson als eher im Hintergrund agierend, stellen aber gleichzeitig fest, dass es für sie ein positives und beruhigendes Gefühl war zu wissen, dass sie auf die Hilfe des Lehrers zurückgreifen konnten.

4.2 Internetvermittelte Kommunikation als Raum

Eingangs ist dargestellt worden, an welch verschiedenen Orten und Räumen sich die Kommunikation abspielt, dass es sich um physische und internetvermittelte Orte handelt und im Sinne Augés auch von *lieux* gesprochen werden kann, wenn es sich um sinnstiftende Kommunikationsanlässe handelt. Diese recht komplexe Konstruktion, die sich von Kommunikationsanlässen im regulären Spanischunterricht unterscheidet, ist auch den Schüler*innen bewusst. Ein Schüler schildert dies in Bezug auf das Thema:

V: Ja, dass man halt mit den Spaniern... überhaupt, dass man halt nicht einfach so, so sich gegenüber saß, dass man auch über diese Medien miteinander kommuniziert hat, und dann auch noch, dass ich, dass es einfach so, dass es halt über diese Entfernung war. Und dass ich noch was von den anderen lernen kann und wie die damit umgehen. Wenn ich hier in Deutschland mit jemandem darüber rede, dann ist es immer nur seine und meine Erfahrung, und da ist es halt noch die Erfahrung aus einem ganz anderen Land halt. Wie die damit alles umgehen und so dabei. (I07/26)

Deutlich wird hier die Relevanz des Mediums. Der Schüler beschreibt, dass er durch die Nutzung des Internets eine große räumliche Entfernung überbrücken kann, um zu erweiterten Kenntnissen zu

gelangen, die er, seiner Ansicht nach, in Deutschland mit einem deutschen Gesprächspartner so nicht erlangt hätte.

4.3 Kommunikation auf der Lernplattform

Die Lernplattform, die den Schüler*innen zur Verfügung stand, basiert auf *moodle* und war von einer der teilnehmenden Schulen ausgewählt worden.

Die Aufgabenstellungen für die gesamte Zeit des Projektes standen dort zur Verfügung, außerdem noch Hilfsmaterial wie *links* zu online-Wörterbüchern und Internetseiten. Auch sprachliche Hilfen im Sinne von *scaffolding*-Material waren dort hochgeladen.

Zu Beginn hatten die teilnehmenden Kurse jeweils ein Gruppenfoto hochgeladen, auf dem die Teilnehmer*innen zu sehen waren. Die Plattform bietet auch die Möglichkeit der schriftlichen Kommunikation, da ein Forum zur Verfügung steht.

Nach der Nutzung der Lernplattform befragt, geben die Schüler*innen Begriffe wie „Ablagefläche“, „Aktenordner“ oder „Schrank“ an. Dies sind statische und unbewegliche Objekte, was sich mit den weiteren Ausführungen zu den Aktivitäten deckt:

E: Also bei mir war das eher so, dass ich die Aufgaben gemacht habe, die mir halt gezeigt wurden. Und sonst habe ich da jetzt auch nicht weiter nachgesehen. (I15/34)

Befragt nach den höchsten Anteilen, bezogen auf die jeweiligen Programme, geben die Schüler*innen an, vor allem Skype genutzt zu haben und auf die Lernplattform lediglich zur Information über die Aufgabenstellung zurückgegriffen zu haben. Die Kommunikation über Skype wird von allen Teilnehmer*innen als die wichtigste herausgestellt:

I: Ist euch die Lernplattform als ein besonderer Ort aufgefallen?

V: Nein. Da waren wir eher so in Skype und haben da so geredet. (I07/39-40)

4.4 Kommunikation über Skype

Aus den Beschreibungen der Schüler*innen wird deutlich, dass sie die Lernplattform nicht als motivationalen Ort wahrgenommen haben, die Schilderungen sind eher technischer Art. Viele der Schüler*innen geben an, dass die Kommunikation hauptsächlich über das Programm Skype stattgefunden habe.

Die Nutzung des Programms wird als „ziemlich gut“ (I11/27), „aufregend“, „coole Erfahrung“ (I11/148) und „gut und praktisch“ (I03/14) beschrieben, wobei alle angeben, dass es deutlich positiver ist, wenn auf beiden Seiten eine Kamera vorhanden ist, damit die Gesprächspartner*innen sich sehen können.

Die Schüler*innen schildern die Kommunikation über Skype als den Raum, an dem Beziehung aufgebaut und Sinnkonstruktion erlebt wird. Sie verwenden nicht nur die Funktion der Sprachübertragung, sondern auch die Chatfunktion des Programms, um sich auch schriftliche Nachrichten zukommen zu lassen. Dabei ergänzt und unterstützt die schriftliche Kommunikation z.T. die mündliche, wenn etwa Wörter, die zu Missverständnissen geführt haben, verschriftlicht und somit verstanden werden:

F: Also wenn wir zum Beispiel selbst Texte für die Aufgaben oder so uns geschickt hatten, haben wir auch selbst so... Haben wir auch die Fehler korrigiert und gesagt „Das heißt nicht so, sondern so und so“ und ja... Wir haben jetzt mehr über Skype die Texte, die wir aufgeschrieben hatten, so uns geschickt und haben uns das korrigieren lassen von den Partnern. (I03/82)

Zum Teil ist jedoch auch zu beobachten, dass über den Chat eine Parallelkommunikation stattfindet, die nicht dieselben Inhalte verfolgt, wie das Gesprochene, und den Kriterien von konzeptioneller Mündlichkeit entspricht, wenn etwa ikonografisch durch Emojis kommuniziert wird. Diese Art der Parallelkommunikation dient vor allem dem Aufbau einer Beziehung.

Durch die Kommunikation über Skype wird ein Gefühl von Nähe erreicht, das geben alle Schüler*innen an:

E: Eigentlich von Nähe, weil wir haben ja geskyped und ich konnte ja seine Stimme und alles hören und deswegen war das jetzt nicht so... Also er war mir schon so nah. (I15/32)

Die dennoch existierende räumliche Distanz wird von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen. Zum einen wird sie als nicht relevant erachtet:

V: Eher von Nähe, weil ich hatte das nicht so wahrgenommen... Das hätte auch sein können, dass er vielleicht nur da oben im EV [einer Schule in der gleichen Stadt] sitzt oder so. Aber ich fand, es war einfach... Das war, ich habe mit denen geredet und da habe ich, da merkt man einfach nicht so, dass es mehrere tausend Meter sind. Das er halt weiter weg sitzt. Das fühlt sich einfach nicht so weit weg an, weil ich ihn einfach sehen kann und... ich weiß nicht... dann man nimmt das einfach so wahr, als ob er in der Nähe wäre. (I07/34)

Einige Schüler*innen bewerten diese räumliche Trennung durch das Medium jedoch auch als positiv:

H: Ja, also ich glaube, wenn wir uns jetzt halt direkt gegenüber säßen, dann wäre das ein bisschen blöd gewesen wenn, ich die ganze Zeit schweigen würde und überlegen würde, was ich jetzt sage. Über das Internet war es eigentlich schon besser. (I11/67)

Die Schülerin schildert einen positiven Aspekt der getrennten physischen Orte und der über das Internet vermittelten Kommunikation. Die Gesprächskonventionen, die ein unmittelbares verbales Agieren und Reagieren von den Teilnehmenden erwarten, werden durch die Übertragung etwas aufgehoben. Für eine Person, die sich im Sprachlernprozess befindet, aber dennoch als attraktive Gesprächspartner*in gesehen werden möchte, bietet diese veränderte Gegebenheit der Kommunikationssituation einen Schutzraum.

Eine ähnliche Wahrnehmung beschreibt eine weitere Schülerin, die sich durch die räumliche Trennung weniger unter Druck gesetzt fühlt als im regulären Spanischunterricht. Auf die Frage danach, ob das Skypen die Kommunikation negativ beeinflusst habe, antwortet sie:

J: Ich denke eher nicht so, mir hat das eher geholfen. Weil im Unterricht ist es so, dass der Lehrer erwartet von dir, dass du jetzt antwortest und jetzt auch nicht so lange Zeit hast, weil sonst nimmt er jemand anderen dran und das geht ja dann auf die Note. Und die [Tandempartner] hatten halt Verständnis dafür, wenn du jetzt mal ein bisschen länger gebraucht hast. Das hat einem das Gefühl gegeben, nicht so viel Druck auf einem zu haben und dass man sich halt Zeit lassen kann, sozusagen. (I12/59)

Man kann also davon sprechen, dass der elektronisch-digitale Raum unterstützend und kommunikationsfördernd wirken kann, denn obwohl sich ein Gefühl von Nähe einstellt, bleibt das Sprechen in der Fremdsprache eine Herausforderung für die Schüler*innen.

4.5 Kommunikation mit und ohne Kamera

Die Schüler*innen schildern es als einen großen Unterschied, ob sie mit oder ohne eine Übertragung des Bildes durch die Kamera miteinander kommunizieren, ob also zur auditiven auch die visuelle Übertragung kommt:

V: Ja, das hat schon einen Unterschied gemacht. Es war halt irgendwie auch lustiger, weil dann... Es hat halt mehr Spaß gemacht mit denen, dass man sie sehen kann, dass man... ja halt beide sehen kann. Das hat irgendwie, das hat irgendwie dieses Gefühl von Nähe noch ein bisschen mehr... näher gebracht. Also, dass man das mehr gespürt hat. Vor allem, dass man die Entfernung weniger gespürt hat. (I07/88)

Die Kommunikation ohne Kamera ruft Unsicherheit hervor, vor allem, wenn beim Erstkontakt kein Bild des Gegenübers zur Verfügung steht.

Als besonders unangenehm wird empfunden, wenn auf deutscher Seite lediglich der Ton, auf spanischer Seite aber auch das Bild übertragen wird. Die Schüler*innen empfinden es als ein Ungleichgewicht in der Kommunikation und äußern ihre Ablehnung:

I: Glaubst du es wäre ein Unterschied gewesen, die Schüler*innen auch zu sehen?

S: Ja, dann hätten wir uns vielleicht ein bisschen schneller so daran gewöhnt wie die aussehen, wie die sind. [...] Ich habe mich auch ein bisschen wohler gefühlt, wenn ich sie auch gesehen habe anstatt nur sie halt mich. (I01/103-110)

Neben der Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation über Gestik und Mimik sorgt die Übertragung des Bildes in den Gesprächen auch für ein stärkeres Gefühl von Nähe, als es durch eine reine Übertragung des Tons möglich ist.

Die Auswertung der Skype-Gespräche zeigt außerdem, dass die Schüler*innen durch die Kamera nicht nur ihre Gesprächspartner*innen beobachten, sondern auch den Ausschnitt des physischen Ortes, der sich ihnen bietet, genau betrachten.

So wird beispielsweise im deutschen Klassenzimmer darüber gesprochen, dass es an der spanischen Schule Stühle mit Rollen für die Schüler*innen gäbe. Wenn der Deutschlehrer durch das Bild läuft, fragen die Schüler*innen auf deutscher Seite nach, wer dies denn sei.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die computervermittelte Kommunikation, auch wenn sie über Bild und Ton erfolgt, nie alles das abbildet, was aufgenommen und empfunden würde, wenn man sich zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden würde. Die Informationen, die übertragen werden, haben aber eine Relevanz für die Schüler*innen, da sie den physischen Ort für sie begreifbar machen. Anders gesagt: auch wenn die Schüler*innen sich in Deutschland befinden, erfahren sie Details über den Ort, an dem sich ihre Tandempartner*innen befinden und erachten diese als bedeutsam.

Man kann also davon sprechen, dass nicht nur der elektronisch-digitale Raum (*space*) von den Kommunikationspartner*innen geteilt wird, sondern sie über diesen Raum Informationen über den jeweils anderen physischen Ort erhalten und ihrer Konstruktion von Wirklichkeit hinzufügen. Sie machen den technisch vermittelten *non-lieu* so zu einem *lieu*, einem Raum der Sinnstiftung und Bedeutungskonstruktion.

4.6 Autonomiefördernde Lernräume und Kommunikation

Neben der Lernplattform und dem Programm Skype arbeiten die Schüler*innen während des Projektes mit Online-Wörterbüchern und anderen Websites, die als direkte Hilfestellung für die Sprechprozesse genutzt werden.

Auf die Frage nach dem Nutzen des Internets im Spanischunterricht antwortet eine Schülerin:

S: Also mich hat es schon dazu gebracht, mal nach neuen Wörtern zu gucken und das auch so zu sagen. Wenn ich mal Wörter nicht wusste, habe ich dann nachguckt. Deswegen habe ich auch viele neue Vokabeln gelernt, die ich sonst im Unterricht nicht benutzt habe. Deswegen hat mir das schon geholfen. (I01/70)

Sie beschreibt, wie die schnelle Nutzung des Online-Wörterbuchs sie zum einen in ihrem spontanen Sprechen unterstützt hat, gleichzeitig formuliert sie aber auch einen Lernerfolg, der über die unmittelbare Anwendung hinausgeht und als ein Lernzuwachs im Bereich des Wortschatzes angegeben wird.

Ein Vorteil des Online-Wörterbuchs wird von den Schüler*innen mit der Zeitökonomie angegeben:

J: Ja, also ich meine, wenn jetzt zum Beispiel... Das geht erst einmal schneller mit den Vokabeln, weil dann kann man schnell eben irgendwas eingeben. Ja, was heißt jetzt die Vokabel und was heißt das und jetzt auch mit der Grammatik, und vorher in Büchern müsste man das alles aufschlagen. (I12/17)

Die Schülerin vergleicht die Nutzung der online-Versionen verschiedener Hilfsmittel mit deren Printvarianten und empfindet das schnelle Zugreifen als angenehmer.

Eine Schülerin beantwortet die Frage nach dem Arbeiten mit dem Internet folgendermaßen:

B: Das war eigentlich ganz gut, weil wenn man... Also ich persönlich hatte beim Skypen auch immer noch einen Übersetzer auf, damit ich halt gucken kann, wenn ich etwas nicht verstehe. Und das war eigentlich ganz gut, weil sonst wäre das vielleicht ein bisschen peinlich geworden, wenn man etwas nicht verstanden hätte und ja... (I06/23-24)

Die Schülerin sieht sich als Teil des sozialen Raums und möchte entsprechend sprachlich agieren können. Sie würde es als peinlich empfinden, wenn die Tandempartner*innen sprachliche Unsicherheiten bei ihr feststellen würden. Um jeder Zeit sprachlich angemessen reagieren zu können und sich somit als attraktive Gesprächspartnerin zu fühlen, nutzt sie einen online-Übersetzer.

Alle an dem Projekt teilnehmende Schüler*innen nutzen elektronisch-digitale Hilfsmittel wie online-Wörterbücher oder -Übersetzer als *scaffolding*, um ihre Lernprozesse (rezeptiv und produktiv) zu unterstützen. Damit machen sie den Raum (*space*) zu einem (Lern)raum (*lieu*), an dem sie als kompetente Sprecher einer Fremdsprache agieren können und sich autonom als Raumakteure erleben (Hallet 2015, S. 65).

4.7 Kommunikation über den Klassenraum hinaus

Der Kontakt zu gleichaltrigen Schüler*innen aus Spanien, den sie durch den Spanischunterricht erhalten haben, ist für einige Schüler*innen in Deutschland der Beginn einer freundschaftlichen Beziehung. Nahezu alle Schüler*innen drücken dies dadurch aus, dass sie den Kontakt auch über weitere Medien gesucht haben und z.T. auch nach dem Projekt noch aufrechterhalten haben:

B: Ich habe direkt, als wir die Namen bekommen haben, habe ich sie auf dieser [...] Seite [der Lernplattform]... Habe ich nach ihrer [Handy]Nummer gefragt, einfach ... Und dann hat sie mir ihre Nummer gegeben und dann haben wir auch über Whatsapp geschrieben. (I06/128)

Offensichtlich wird bei der Auswertung der Interviews, dass die Lernplattform nicht zur Kommunikation anregt, obwohl rein technisch eine solche Möglichkeit bestanden hätte. Wenn die Schüler*innen mit ihren Tandempartner*innen in einem Raum in Kommunikation treten wollen, tun sie dies über ihnen vertraute soziale Netzwerke wie Whatsapp und Instagram.

Warum findet eine solche Verlagerung der Kommunikation in den privaten Bereich statt? Die teilnehmenden Schüler*innen hätten auch außerhalb des Klassenzimmers die Lernplattform oder ihren Skype-Account nutzen können, um in Kontakt zu treten.

Zum einen trennen sie den institutionellen Ort der Schule, an dem sie angehalten sind, die genannten Programme zu nutzen, auch innerhalb des Internets von ihren nicht-institutionell vorgegebenen Kommunikationsformen. Dabei greifen sie auf Programme zurück, die sie im privaten Bereich für ihre Alltagskommunikation nutzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dort nicht über Inhalte des Projektes gesprochen wurde – zumindest nicht in dem Sinne, als dass das inhaltliche Arbeiten vorangetrieben wurde.

Durch diese Kommunikationsanlässe, die nicht als Aufgabenstellung von schulischer Seite formuliert sind, entwickeln die Schüler*innen eine Beziehungsebene mit ihren Tandempartner*innen, die dann wiederum auch das Arbeiten an den schulischen Inhalten positiv beeinflusst. Auf die Frage, was unternommen wurde, wenn es ein Missverständnis gab, antwortet eine Schülerin:

S: Nichts. Also wir haben gelacht. Mehr nicht. Wir konnten schon gut damit umgehen, weil wir, sozusagen, schon eine Beziehung hatten. [...] So als Freunde. (I01/39-40)

Es ist diese Kombination aus schulisch gesteuerten Erarbeitungsprozessen und der Möglichkeit, die daraus resultierenden Beziehungen in den privaten Bereich zu transferieren, die eine hohe motivationale Bedeutung hat:

E: Ich fand das halt eine gute Idee, weil durch das Projekt konnte ich halt auch mehr lernen und halt, ich konnte mehr Sätze bilden und ich habe ja halt auch meine Partner, die Spanier halt kennengelernt und habe auch mit denen außerhalb des Unterrichts mit denen geredet und geschrieben. Und das hat halt auch Spaß gemacht. Ja, also ich fand es halt gut. (I15/6)

5. Fazit

Untersucht wurde in diesem Beitrag anhand der Analyse der Interviews und der Auswertung der Videoaufzeichnungen, welche Funktion der Ort des Sprachenlernens auf Lernerfolg und Motivation der Lernenden haben kann, und ob diese Motivation Auswirkungen im Hinblick auf eine Veränderung der Identität der Lernenden zeigt. Dabei wurden v.a. der Einfluss der physischen und elektronisch-digitalen Orte und Räume im Hinblick auf Sprechbereitschaft und Sprechmotivation in den Blick genommen.

Der physische Ort des Klassenzimmers lässt unterschiedliche Arten der Kommunikation zu, wie *face-to-face*-Kommunikation mit den Klassenkamerad*innen und mit der Lehrperson, er dient aber auch als Ausgangspunkt für die internetvermittelte Kommunikation mit den spanischsprachigen Tandempartner*innen. Die sprachlichen Aktivitäten am physischen Ort im Klassenzimmer dienen dabei ebenso als *scaffolding*, also als unterstützende Maßnahme, um die fremdsprachliche Kommu-

nikation zu meistern, wie elektronisch-digitale Programme, ein Online-Wörterbuch oder ein Übersetzer.

Die unterstützenden Maßnahmen, die am physischen Ort vorhanden sind, sind die Klassenkamerad*innen und die Lehrperson. Die Rolle dieser verändert sich dahingehend, dass sie als Unterstützung, die im Hintergrund agiert, wahrgenommen wird und nicht als Person, die die Kommunikation initiiert und einfordert. Dadurch erleben die Schüler*innen ein Gefühl von Autonomie. Die Identität der Lernenden wird also um den Aspekt der/des autonom Handelnden erweitert.

Als elektronisch-digitaler Raum (*space*) ist zunächst das Internet zu nennen, über das verschiedene Programme laufen und das vielfältige Arten der Kommunikation zulässt.

Die Lernplattform bildet dabei in dem Projekt eine Art Ablagefläche, die von den Schüler*innen als wenig kommunikationsfördernd wahrgenommen und als neutral bewertet wird. Hier wird deutlich, dass nicht per se jede Form der digitalen Kommunikation anregend wirkt. Dieser Umstand sollte bei der Konzeption von internetbasierten Lernszenarien beachtet werden.

Das Programm Skype hingegen, mit der Möglichkeit der direkten Kommunikation über Ton und Bild, wird als Möglichkeit bewertet, eine Beziehung aufzubauen. Zentral ist dabei die Übertragung des Bildes: Neben dem Gefühl der größeren Nähe sorgt die Übertragung des Bildes dafür, dass auch der physische Ort greifbar wird. Man kann also davon sprechen, dass die physischen Orte, z.B. die Stadt oder das Klassenzimmer, in die elektronisch-digitale Lernumgebung getragen werden und dort für eine größere Nähe, also eine stärkere Beziehung sorgen. Der zunächst einmal technisch vermittelte *non-lieu* wird so zum bedeutungstragenden *lieu*, an dem Identitäts- und Sinnkonstruktion geschehen können.

Hinzu kommt, dass die internetvermittelten Räume (die Lernplattform und Skype) zu einer Beziehung führen können, die dann auch wiederum außerhalb des elektronisch-digitalen Raumes stattfindet, wenn die Schüler*innen die institutionell vorgegebene Umgebung verlassen und an ihrem privaten Ort, beispielsweise nachmittags zu Hause, eine private digitale Form der Kommunikation wählen, um mit den Tandempartner*innen ins Gespräch zu kommen. Man kann diese Art der frei gewählten elektronisch-digitalen Kommunikation als Pendant zu einem physischen Treffen im Sinne einer privaten Verabredung in der Freizeit verstehen. Durch diesen Transfer der Identität erweitern und (re)konstruieren die Schüler*innen ihre Identität. Dies bildet die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., & Thomas, B. (2019). ¡Por fin hablan! El tema... ¿da igual? – Virtuelle Schülerbegegnung im Spanischunterricht als Ort identitärer Sinnstiftung. In: R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.), *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht*, S. 27-44. Stuttgart: ibidem.

Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Editions du Seuil.

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Bénichou, M. (2006). *Le multiculturalisme*. Rosny: Bréal.

Breidbach, S. & Küster, L. (2014). ‚Bildung‘, ‚Multiliteracies‘ and ‚Identity‘ – Key Concepts in Language Education in the Light of Sociocultural Theory and Dynamic Systems Theory. In: D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (129-144). Frankfurt/M.: Lang.

Danzak, R. L. (2011). Defining Identities Through Multiliteracies: EL Teens Narrate Their Immigration Experiences as Graphic Stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (3), 187-196.

Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy ‚L1 versus LX‘ is Better than ‚Native Versus Non-Native Speaker‘. *Applied Linguistics*, 2018, 39 (2) 236-240. Heruntergeladen: 28.5.2019.
<https://doi.org/10.1093/applin/amw055>.

Forgas, J. P. (1995). *Soziale Interaktion und Kommunikation*. Weinheim: Beltz.

Hallet, W. (2015). Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In: E. Burwitz-Meltzer & F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (60-69). Tübingen: Narr.

Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (15-25). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Hartmann, T. (2004). Computervermittelte Kommunikation. In: R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (673-693). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Haß, F. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy-Theory: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.

Jessner, U. (2007). Das multilinguale Selbst. Perspektiven der Veränderung. In: I. De Florio Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (25-37). Tübingen: Stauffenburg.

Kammerl, R. (2011). Medienbildung in der Schule! Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 56 (3), 82-85.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle der Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.

Klippel, F. (2007). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Kompetenz und Bildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 13 (4), 52-62.

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Kramersch, C. (2011). Multilingualism of the other. In: I. De Florio Hansen (Hrsg.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity* (19-35). Kassel: University Press.

Krewer, B. & Eckensberger, L. (1998). Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: K. Hurrelmann & U. Dieter (Hrsg.), *Handbuch der Sozialforschung* (573-594). Weinheim et al.: Beltz, 5. neu ausgestattete Aufl.

Kurtz, J. (2015). Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte. In: E. Burwitz-Meltzer, F.G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (106-116). Tübingen: Narr.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*. Paris: Pluriel.

Leffelsend, S., Mauch, M., & Hannover, B. (2004). Mediennutzung und Medienwirkung. In: R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (51-71). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Legutke, M. K. (1998). Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. In: J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (93-109). Berlin: Cornelsen.

Norton, B. & McKinney, C. (2011). An Identity Approach to Second Language Acquisition. In: D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative approaches to second language acquisition* (73-94). Abingdon et al.: Routledge.

Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (17-29). Opladen: Leske + Budrich.

Ricœur, P. (1991). *Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit*. München: Fink.

Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.

Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199-210.

Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German *Willkommensklasse*

Glenn S. Levine, University of California (Irvine) &
Bridget Swanson, University of Vermont (Burlington)

Abstract

This paper identifies human compassion as an integral component of translanguaging practices that can meaningfully inform pedagogical approaches in linguistically and ethnically diverse and potentially highly fraught learning environments such as German language classes for migrants (*Willkommensklassen*). Derived from part of an ethnographic study of two different *Willkommensklassen* in Berlin that integrate translanguaging approaches, the authors examine what happens in the classroom through the lens of compassion, showing how it validates learners' experiences and background knowledge, engages their full linguistic repertoires, and promotes socially just interactions in and potentially outside of the classroom. Activities that foster compassionate language and behavior through translanguaging are analyzed, and from these, guidelines are offered for a translanguaging pedagogy oriented toward creating affordances for compassionate language and behavior that can obtain in a variety of settings.

Keywords: Translanguaging; compassion; language pedagogy; inclusive pedagogy; multilingualism; migrants; ecological approaches; language learning

Abstract

In diesem Artikel wird für menschliches Mitgefühl als integraler Bestandteil von Translanguaging argumentiert, was die Möglichkeit bietet, didaktische Ansätze in linguistisch und ethnisch vielfältigen und unter Umständen emotionsbeladenen Lernumgebungen, wie z.B. in sog. *Willkommensklassen*, zu untermauern. Als Teil einer ethnografischen Studie zweier *Willkommensklassen* in Berlin, in der Translanguaging in den didaktischen Ansatz integriert wurde, wird hier dargelegt, wie einfühlsame Sprache und fürsorgliches Verhalten durch Translanguaging das volle sprachliche Repertoire der Lerner einsetzt und die soziale Anerkennung der Schüler, wie auch sozial gerechte Interaktionen im Klassenraum und möglicherweise außerhalb des Unterrichts, herbeiführen können. Mehrere Klassenaktivitäten werden beschrieben und analysiert, bei denen einfühlsame Sprache und Handlung durch Translanguaging gefördert werden. Daraus abgeleitet werden didaktische Richtlinien für eine auf Translanguaging basierten Didaktik, die solche Sprache und solches Verhalten ermöglichen.

Schlüsselwörter: Translanguaging; Mitgefühl; Fremdsprachendidaktik; Inklusionspädagogik; Mehrsprachigkeit; Migrantinnen und Migranten; kontextsensible Ansätze; Sprachenlernen

1. Introduction: For a warm welcome

The primary aims of classes for adolescent migrants in Germany, frequently known as *Willkommensklassen*, are for the pupils to learn the language of their new home, acquire knowledge of the culture and values of German society, and transition into the mainstream curriculum. In essence, they are

intended to help them feel *willkommen*.¹ The pedagogies that obtain in these classes are nearly as diverse as the body of learners themselves, yet they have in common a primary focus on the acquisition of linguistic knowledge and skills in standard German. However, recent ecological and poststructuralist approaches to language and language learning (Levine, in press; van Lier, 2004) require that teachers begin to take better into account the human factor within these richly multilingual and multicultural classroom contexts and attend to the subjective experiences of the individual learners as part of a greater pedagogical approach that ultimately situates linguistic knowledge within in the broader frame of meaning-making in a complex, globalized world (Block, 2010; Blommaert, 2010; Kramsch, 2009).

As a uniquely fraught educational and social space intended for language and culture learning, the *Willkommensklasse* in particular should align with a human ecological orientation, for it is comprised of learners who come together from a wide variety of cultural and linguistic backgrounds, range in age from the pre to late teenage years, have potentially experienced a variety of hardships and/or traumas, and are well aware that they are in a high-stakes learning environment, insofar as their subsequent success in the German general and professional educational tracks hinges on their ability to succeed in this introductory course. Given the intermingling of disparate identities, experiences, and uncertainties about the future that coexist alongside concretely articulated learning objectives and activities in these spaces, learners' distress and anxiety can easily be brought into relief as they struggle to voice their experiences, thoughts, and feelings, or worse, seldom have the chance to do so. Understandably, the classroom for these young adults represents a place in which the learner may feel inferior, or at the very least tongue-tied and inadequate as communicators in standard German, particularly when, in home language settings, those same learners feels like social equals, validated, even eloquent and culturally savvy.

In the day to day of *Willkommensklassen*, teachers often implement strategies gleaned from their classroom experiences in order to mitigate anxiety and distress and support students' learning and wellbeing. Relatedly, with the goal of systematically dismantling the inherent power differential of the language classroom environment and foster greater inclusiveness, some researchers have recently called for translanguaging practices to be explicitly brought to bear in multilingual and multicultural spaces such as the language classroom (Canagarajah, 2017; García & Li Wei, 2014; Kleyn & García, 2019; Pacheco & Miller, 2016). This paper builds on this scholarship to argue that translanguaging practices should be envisioned within a greater pedagogical framework explicitly centered around creating space for the manifestation of compassionate interactions.

Indeed, the project of fostering compassion and ensuring learner validation and equity in the *Willkommensklasse*, takes on particular prominence given the current socio-political climate in Germany, where migrants may suffer discrimination and prejudice, whether through direct exchanges or indirectly, via news stories concentrating on violence of migrants against Germans, the increasing prevalence of far-right activities and demonstrations, and the gradual normalization of anti-immigrant sentiment through official political party platforms, such as that of the AfD. As Spivak (2013), Barnett (2000, 2007), Walker (2006), Walker & Wilson-Strydom (2017) and others remind us, educational institutions hold the potential to address some of the suffering in the world, and teaching for compassionate behavior in this symbolically important space offers a way to peacefully confront the inequity and social injustice that migrants often face (Oxford, 2017).

¹ According to the Senatsverwaltung für Bildung, Familie und Jugend of Berlin (2018), in the school year 2017-18 there were approximately 6,300 students in *Willkommensklassen* in Berlin, which includes both primary and secondary schools. The focus of this article is exclusively on the secondary school level.

In the following, we clarify our understanding of translanguaging for this particular German-as-a-second-language setting. Thereafter, we unpack recent theoretical understandings of compassion as they may be applied to such classes and then detail activities and practices that provide affordances for fostering and modeling compassion, which often appears to be an implicit, strived-for aspect of translanguaging practices described in the scholarship (e.g. Kleyn & García, 2019) but has not yet been articulated as such. Based on the examples we describe, we then offer a set of guidelines for structuring classroom interactions in ways that promote compassion through translanguaging alongside the usual linguistic and cultural aims of the instructed setting. We close by entertaining possibilities for the more formal integration of compassion within a greater, scaffolded, curricular trajectory.

2. Translanguaging towards compassion

Translanguaging, which was first coined and described by Williams (1994) and has since received a great deal of scholarly attention, entails a range of practices in which more than one autonomous language is used in a given social context. It includes both traditional understandings of code-switching as well as other social activities and practices such as blended language usage in situated contexts (Levine, 2011). Translanguaging represents a “dynamic and fluid repertoire” in which languages and other semiotic tools are mobilized by and for the language user (Kleyn & García, 2019). These both index as well as enact social relations in a range of ways (Blommaert, 2010; García, 2014). Cognitively, as Grosjean (1984) originally observed, bilingual people do not possess two separate systems in the mind. Rather, the full range of knowledge of bilingual or multilingual individuals is always active (Kroll and Bialystok, 2013). Translanguaging also has an implicitly activist agenda, as it “disrupts the modernist/colonial logic of national languages and focuses on the available features and practices of people and especially migrants to make meaning, free of the constraints and defined boundaries of named languages” (García, 2017, p. 24).

In many *Willkommensklassen*, the default expectation appears to be that German as the ‘target language’ is used at all times, with translanguaging behavior either avoided or overtly policed and prohibited by the teacher.² However, translanguaging organically occurs nonetheless, manifesting primarily in unmonitored communication during or outside the scope of the lesson. Given that translanguaging exists within the classroom environment and is part and parcel to learners’ natural communicative practice, Kleyn and García (2019; see also García & Kleyn, 2016) argue that teachers should embrace translanguaging in language pedagogy. They explain that

we start from a place that leverages all the features of the children’s repertoire, while also showing them when, with whom, where, and why to use some features of their repertoire and not others, enabling them to also perform according to the social norms of named languages as used in schools (García & Kleyn, 2016, p. 15).

For García and colleagues in a range of publications on the topic, translanguaging aims to promote equity, grant learners a sense of authority on their own terms, and validate them as equal members of society. In our view, these various purposes—the linguistic/semiotic, the political, and interpersonal—imply but never name one central aim of engaging translanguaging in an educational setting: the fostering of compassion in the classroom, and ultimately in society at large.

² This observation is anecdotal, but it is based on conversations with several teachers of *Willkommensklassen* around Berlin, within the context of Levine’s ethnographic study (see below).

Before describing how translanguaging can provide students opportunities for the development of compassion, we must first differentiate the term from a range of associated emotional responses, such as sympathy and empathy. In common parlance, these feelings may often be invoked given their seemingly synonymous relationship to compassion; however, whereas compassion indeed subsumes all of these emotional states, none alone serves to conceptualize compassion. As Nussbaum (2001) maintains, compassion as a concept allows for and is informed by feelings of sympathy, empathy, or pain that result from a given stimulus; yet the concept also extends well beyond emotions insofar as it entails human faculties of cognition and rationality. Identified as an “intelligent emotion” that is “occasioned by awareness of another person’s suffering” (Nussbaum, 2001, p. 301; Scarry, 1998), compassion can be understood as a response that combines emotion with deliberation, discernment, and reasoning, and therefore implies that any behavior or action taken as a result of this response be informed and morally appropriate. Therefore the cognitive faculties that compassion requires are essential. As Peterson notes, “to act on the basis of emotion alone, and without reason, [...] is to act with folly” (2017, p. 19). Bloom (2016) would take this assertion even further and caution that acting on emotion alone, such as empathy, might not only be unwise, but even deleterious, as it can motivate indifference and cruelty, when individuals become too wrapped up in their emotional response to suffering to make logical, sound decisions that will affect long-term change (and may cause pain in the short term). For him, what he identifies as “rational compassion” allows for emotions to exist but entails that they are also rationally framed for possibly doing good for those who are suffering.

It is this perspective of compassion—as emotion combined with rational and potentially critical thought—that relates to the instructional aims of the *Willkommensklasse*. We would emphasize that it is not about intentionally involving or provoking emotions in the classroom. Rather, it is about acknowledging the unique setting of the *Willkommensklasse* in comparison to conventional foreign language learning contexts. As mentioned in the opening of this article, the stated objective in *Willkommensklassen* is to help the learners integrate into and ostensibly become ‘productive’ members of German society. In these terms, it has a fairly utilitarian purpose, one might even say aligned with neoliberal trends in education overall (Del Percio & Flubacher, 2017). Yet, while some teachers’ actual practices may make room for the learners’ lived experiences as newcomers to German society, formal pedagogical approaches seldom explicitly consider the fact that the various languages learners know are part and parcel of the very social order in which they are expected to participate. In terms of compassionate translanguaging pedagogy, integration functions not as a one-way process but as a *mutual* social and political transformation. While the learner integrates into German society and is transformed in the process, German society also is affected by the cumulative individual engagements and interactions involving these new users of German, extending across the timescales of their lives in their new home. In this understanding of integration as it relates to the aims of the *Willkommensklasse*, compassion already exists as a crucial element in the classroom ecology and should be addressed as integral to the pedagogy.

3. Affordances for compassion through translanguaging

To say that compassion embodies a desired aspect of contemporary social interaction in the Western world that should be fostered in the *Willkommensklasse* still remains rather theoretical: what does it look like in practice? What forms can affordances take within the context of daily interactions and activities in the *Willkommensklasse*? And how can an explicit learning objective oriented toward fostering compassion then be utilized to formalize and systemize such activities and interactions in a larger curricular trajectory? To illustrate how translanguaging practices can be implemented for

fostering compassion, we first scale the focus down to the moment-to-moment of classroom activity. In what follows, we present in the form of vignettes three examples drawn from classroom observations done by Levine in the context of an ethnographic study of two *Willkommensklassen* in Berlin during the winters of 2017 and 2019. The aims of the study were to gain insights into the ways that German learners in *Willkommensklassen* as well as adult *Integrationskursen* (integration courses) make use of their respective first and other languages in the classroom, and how the teachers facilitate communication in German and achieve their instructional goals while also responding to or accommodating the heterogeneity that characterizes these sorts of classes.

After presenting each vignette, we unpack the pedagogical aims and outcomes of the activities. For this, we draw upon two sets of guidelines that we believe lend themselves well to fostering compassion through translanguaging in the language classroom. The first is García and Sylvan's (2011) core principles for dynamic bilingual practices in a multilingual international high school. The other is an adapted set of Osborn's (2006) tenets for teaching languages for social justice. After analyzing how these pedagogical moments can enable and promote the development of compassionate behavior, we then distill targeted principles for creating activities that promote compassion and finally turn our attention to ways in which curriculum can be structured based on these guidelines.

Vignette 1: Acknowledging home languages as a useful resource for student validation, motivation, and collaboration

The instructional setting is a Willkommensklasse in the Wedding section of Berlin. We will call the teacher Frau Simon. The class has 13 students, with six different languages represented, and for eight of the 13, German is their third or fourth language. A few of the students also can use English conversationally. The students who share a home language frequently converse in that language for off-task communication, and code-switching and mixing of German with the other languages known by class members is common. As it happens, the teacher also knows three of the languages used in the classroom: Turkish, French, and English. The students who know those languages regularly address her in any one of them, even though she most often responds in German.

The teacher reads the students the opening paragraph of a fairy tale, then gives them a worksheet that contains that paragraph followed by a few tasks. The first asks content questions, whereby the students pull information from the text and enter it as their responses. The second is a list of new vocabulary items from the text, with the directions stating that the students should translate the words into their home language. The third task asks the learners to speculate on how they think the story continues and report back to the class in German.

As the learners work in pairs, those who share a home language use it to discuss the answers to the first task, though they make frequent use of German. One girl who shares a language with a boy in the class but is not working with him occasionally asks him across the room about the meaning of particular words. A few of the boys who do not share a home language but know some English use English to discuss both the meanings of words and how they think the story will continue (they speculate that the princess will be beheaded rather than be spared by the king's servant).

Two students are siblings. Though they are not working together, the boy whose German is stronger often helps his brother with word meanings in their home language, but he also switches to English so that the boy his brother is working with will understand what they have been saying. Additionally, because several of the class members are markedly stronger learners than others, both academically

as well as in terms of German proficiency, stronger students sometimes assist weaker ones in completing the tasks.

What we can draw from this vignette is that even though German functions as the dominant language in the class, Frau Simon openly permits and even encourages the learners to use their various languages to help them complete tasks. This implementation of translanguaging aligns with what García and Sylvan (2011) describe as “singularities in pluralities.” By this they mean that the heterogeneity even among speakers of the same language is recognized, that “every individual learner’s language characteristics and use differ from those of others in the class” (p. 395) and can be attended to. Second, the manner in which Frau Simon grants agency and choice to her students situates “the locus of control for language practices [...] with the students”, and thus also establishes a practice of “plurilingualism from the students up” (García and Sylvan, 2011, p. 397). This means that Frau Simon creates affordances for her students to use their home languages to work through the activities, mindful to encourage language use in non-exclusionary ways. Compassion comes into play because each learner is made to feel validated, and that her or his home language is there as a resource, both verbally and in writing. Particularly notable within this translanguaging practice is that the learners emulate Frau Simon’s approach and take it upon themselves to communicate in languages that serve not only themselves, but also others in the class, such as the boy switching from his home language to English in order to help a peer. While the translanguaging practices evident in this activity (and many other activities she creates) serve the learning goals of the day, they also set the learners at ease, contribute to giving everyone a stake in what is going on in the room, and create affordances that contribute to building a community of practice through compassionate action (Lave & Wenger, 1991). Indeed, we see how Frau Simon’s approach also fosters “collaboration among students”, which García and Sylvan understand as building on the strengths of every individual member of the classroom or school community to optimize learning. As part of this, collaborative groupings (those the teacher assigned but also self-selecting groupings in situated context) challenge more advanced students, or students with a greater variety of language options, to articulate their understanding of the story or the task so that it is comprehensible to others (García & Sylvan, 2011, p. 395).

Vignette 2: Leveling the playing field: Learners positioned as teachers through translanguaging

The instructional setting is a Willkommensklasse in the Kreuzberg section of Berlin. We will call the teacher Frau Birke. The class has 14 students, with seven different languages represented. The students have been learning German for about half a year at the time of this lesson, so most are at the CEFR A2 level of German in terms of speaking and listening comprehension abilities. The focus of the lesson on this day is vocabulary for clothing and ways of talking about what one and others are wearing. The students have various worksheets containing activities related to the target vocabulary and forms, arranged in stations around the room, each somewhat more difficult than the previous. This means that those who need more time or who are not able to manage the more advanced activities would not do all of the stations.

After one class hour with these worksheets, the teacher has the students arrange chairs in a circle. After warming up the class by saying what she is wearing and asking a few individuals to say what others are wearing, the teacher has each student stand and say what she or he is wearing, but now with a twist: they say what they are wearing in German, but then say the same thing in their home language, and further, they are asked to teach the class how to say those words and phrases. Each person does this, using a lot of the verbal presentation and choral response techniques Frau Birke often

uses, especially the way she has the whole class repeat words or phrases. There is much laughter, particularly when the teacher herself has difficulty pronouncing words in her students' home languages.

The aim of this instructional unit could not be more conventional, focusing as it does on the acquisition of everyday vocabulary and practicing it in a contrived pedagogical context (i.e. how often would one actually describe what one is wearing in interactions outside the classroom?). Yet by injecting into the activity time in which the learners' own home languages come to the fore, we suggest that rational compassion—as a synthesis of emotion with potential mindful action—is enabled in several ways. In repurposing the lesson as what we might call a simulated translanguaging lesson, it validates learners' home languages, not by merely raising the status of those languages relative to German, but by even putting them on an equal level with the host country language. For those moments, these relatively novice German learners, who in their day-to-day life may feel inferior to others in their ability to express themselves, can position themselves as the 'experts,' in this case on these words and phrases in their home languages. Osborn (2006, p. 33) asserts that teaching for social justice involves "sharing the load" of inquiry by making teacher and learners equal participants in classroom discourse. It requires that "teachers give up a certain level of control and become co-learners and risk-takers," like the students themselves (Kleyn & García, 2019, p. 75). Further, as students adopt the teaching techniques and ventriloquate the teacher's typical 'teacher talk,' the learners demonstrate an appreciation of the teacher's role as language mentor while also visualizing themselves as able to adopt this important role. And finally, as the learners experience the teacher's difficulties pronouncing the learners' home languages, awareness is raised that language learning is difficult for everyone, even the teacher. We see how this activity reflects Osborn's (2006) proposal that teaching languages for social justice does not elevate action above listening, that learning to hear those around us is not a passive skill, it is activism (p. 33). In asking the learners to not merely parrot words and phrases for clothing in German, the teacher is prompting the learners, and herself, to listen to one another in profound ways. In these ways, compassion is not merely an emotion enabled, rather it manifests as social action in the classroom context, as the contrived pedagogical activity of saying what one is wearing is no longer just about learning and practicing new German vocabulary.

Vignette 3: Collaboration and team-building through translingual mentoring

Frau Birke periodically has new students join the class. Two new class members, a boy and a girl, arrive in the class, about half way through the school year. The newcomers are Arabic speakers and do not yet know German. Frau Birke pairs each new arrival with an existing class member, a boy and a girl respectively, who will serve as a 'mentor' for the foreseeable future. During class activities, the mentors receive their own, more advanced worksheets with activities for learning and practicing the day's target vocabulary and forms. The new students receive simple worksheets containing images and individual words selected from the target vocabulary. In addition to each mentor quickly completing her or his own worksheet, the mentor explains the worksheet to her or his mentee in Arabic, and uses that language to help her or him complete it. It is apparent that the newly arrived students are also unfamiliar with the Roman alphabet, and so each mentor helps with pronunciation and writing the letters.

During the break between class hours, the researcher has the chance to speak with the female mentor. He praises her for how she assisted the new student and asks whether she likes helping her. He also asks her whether it makes it difficult for her to get her own work done when she helps a classmate in this way. She replies that she loves being a mentor, that she sees how important it was

that her own mentor, now transitioned out of the Willkommensklasse and into the regular curriculum, helped her in her first months in Germany. It makes her feel useful and helpful and does not distract from her own work because she learns the new material better that way.

Even though the reason for having fellow Arabic speakers mentor newcomers may appear purely practical, this approach has a twofold purpose that can be understood as rooted in and fostering rational compassion, based both on translanguaging and on learner agency and autonomy. Frau Birke acknowledges and integrates multiple languages within the classroom environment from the start as positive and useful tools in the learning process, and for promoting the learners' wellbeing. Furthermore, insofar as she grants genuine individual responsibility to each student mentor, she ensures that learners can feel a sense of ownership of their learning trajectory and also have individual agency to enact positive change in the classroom environment. Interestingly, via the longer timescale of activity in which the mentee participates, the mentee is also granted agency as legitimate peripheral participant (Lave & Wenger, 1991) in order not only to experience success herself while she works with her mentor, but also potentially to be able to mentor a new mentee in the future. In this way, Frau Birke enables meaningful collaborative and mutually beneficial relationships, implicitly approaching activity across multiple timescales. Because of the cyclical nature of these mentor-mentee relationships, the mentors are given the opportunity to reflect on their own past experiences of difficulty and anxiety in the early days of their own German learning, and can then pair their emotions of empathy and/or sympathy for the mentee with the knowledge they have gained about the practical steps to alleviate distress in the language learning process. What is particularly important to note from Frau Birke's activity is the way in which it extends outward and creates what Oxford (2017) has describes as a ripple effect in which not only the learner transforms and develops. A final and in our view profound observation is relevant here: in arranging the mentor/mentee roles in her class, Frau Birke granted learners opportunities for compassionate behavior along different pathways than might have been intended, such as when the mentor concentrated on helping her mentee learn the letters of the Roman alphabet; in our view this surpassed the expectation that this learner was simply helping her mentee arrive at the correct answers to the worksheet items.

4. Guidelines for formalizing compassion in the classroom and curriculum

These snapshots from two *Willkommensklassen* that involve translanguaging practices oriented towards compassion point toward a few basic guidelines for teaching language for migrants that could be used in creating curricular materials, designing curricula, and for teaching practice. Admittedly, compassion itself cannot be demanded from learners as an explicit outcome, a scenario that itself would be lacking in compassion and potentially undermine the very compassion we hope would emerge. However, as we maintain and have shown, it is possible to successfully create conditions in which compassion can and hopefully will come into play by a number of class members, and that over time, these moments of compassionate behavior through translanguaging would characterize the atmosphere in the classroom interactions and, potentially, even have a positive impact in the world beyond the classroom. Three basic guidelines emerge for us to guide the fostering of compassion through translanguaging:

1. Identify relevant features of the context

First and foremost, as indicated by the approaches of Frau Birke and Frau Simon, it is essential to assess the situated context by taking note of the various singularities within the greater heterogeneity in the class. This entails becoming aware of the range of home languages, levels of proficiency, and overall needs and abilities of the individual learners within the group. This

foundational step allows the instructor to apprehend the type of differentiated teaching that might be needed for the integration of the learners' home language and abilities, and to thoughtfully create lessons; to form productive working groups, or simply be aware of certain group affinities and tendencies that may emerge in the classroom.

2. Co-construct and establish translanguaging as a regular practice

Based on the instructor's assessment of the needs and dynamics of the group, she or he can begin to implement and even co-construct translanguaging strategies tailored to the specific context that will help all members of the classroom community achieve given learning goals. Here, we wish to raise awareness that it takes time to establish a classroom environment open to and familiar with translanguaging as a desired and beneficial practice. When one first integrates a translanguaging activity in a class that is otherwise unaccustomed to making use of multiple languages, the activity could result in confusion, discomfort, or even frustration. However, practice and repetition—as with any other skill acquisition—will help set up translanguaging as a fruitful and expected way of interacting and learning within the classroom dynamic (Tracy, 2014). And of course, the examples evident in these vignettes represent just a fraction of possible translanguaging practices in pedagogical settings. The reader is referred to the contributions in García and Kleyn (2016; see also Seltzer & Collins, 2016) and Kleyn and García (2019) for numerous additional examples of effective techniques for engaging and validating learners' linguistic repertoires.

3. Create affordances for compassionate behavior

In terms of activity creation, learning scenarios and in-class work should be designed to accomplish one or more of the following outcomes, as outlined above: 1) validate and motivate learners through the inclusion of activities that prompt them to utilize their home language and other languages as mobile resources in collaborative settings; 2) upend power dynamics by giving learners the opportunity to take on the role of expert in various ways; 3) grant learners ownership of their learning process through collaborative mentor-mentee relationships. Appropriate teaching and learning techniques that support these aims often fall under the applications of active learning scenarios or collaborative learning techniques (Barkley, Major, & Cross, 2014; Blaz, 1999; Freeman, 1992), and the formats and manifestations of these activities can vary greatly. Common across all of them is that they make space for and acknowledge student singularities, group affinities, leadership capacities, and individual agency.

As noted in the introduction, the main goals of the *Willkommensklasse* are to help newcomers learn German and transition into the regular school curriculum, and ultimately, contribute to their successful integration both within the school and in society at large. The expected default language of communication is German, of course, but the description of these two classes suffices to indicate that extensive translanguaging characterizes both outside-of-class and off-task communication of most or perhaps all of the learners, while the implementation of translanguaging pedagogies appears at the very least to be left to the individual teacher. In this regard, we suggest that the larger curricular context and arc of learner development is just as important as the bottom-up implementation of the guidelines we offer here, because otherwise translanguaging for fostering compassion risks remaining an exceptional occurrence, or worse, merely marginal to the pursuit of the instructional aims (Tracy, 2014). The ideas presented here would therefore need to be brought to bear in the larger discourse about the *Willkommensklasse* at the local, regional or even national level, whereby published course materials, learning outcomes, and even assessments would be reconsidered and reoriented, first toward making room for learners' full linguistic repertoires in all spheres of activity, and then in terms of systemic mindfulness of ways that such practices could also foster compassion. Interestingly, this is the trend in education beyond German-as-a-second-language courses, in the curriculum at large, <https://doi.org/10.18452/20614>

where a good deal of attention has been given to “language-sensitive” instructional practices (*sprachsensibler Unterricht*; Fürstenau & Niedrig, 2018; Leisen, 2015; Vogel, 2017), in which teachers adjust their instructional practices to facilitate learning and better include learners from diverse linguistic backgrounds. Additionally, what we propose holds implications for teacher education, for ultimately, the long-term implementation of translanguaging pedagogies for fostering compassion depends on a large-scale change in the overall mindset of teachers toward the dynamics of the target language as a named national language relative to the complex multilingualism of their students (Piccardo, 2016; Terhart & Dewitz, 2018; Roth, 2018).

Although the proposal to orient the *Willkommensklasse* curriculum and the classroom interactions embedded within it towards translanguaging for fostering compassion represents a large-scale shift which would require the collaboration of numerous and varied stakeholders in order to prove successful, it is our hope is that such a reorientation would result in great gains not only for the individual learners but, by extension, society as a whole. Creating scaffolded and integrated affordances for the development of compassionate behavior through translanguaging would reveal to all those involved in the process (learners, teachers, administrators) the myriad possibilities that exist for interacting with others in compassionate ways on a daily basis. Ultimately, like many other aspects of language and communication taught in the *Willkommensklasse*, the ultimate goal would be for such deeply multilingual expressions of compassion to manifest in contexts beyond that educational setting and for translanguaging to be acknowledged as a valuable and even desirable social practice (Lotherington, 2013).

5. Conclusion

The stakes for promoting translanguaging pedagogy for fostering compassion appear to us to be particularly high in our time. In Germany today—as is the case in many other countries experiencing a rise of nationalist and xenophobic sentiment—successful integration is often yoked to the rigid expectation that migrants embrace monolingualism by discontinuing use of their home languages and refraining from translanguaging, adhering to the confines of the bounded, national language, even in their most private interactions. This monolingual understanding of integration is exemplified in a recent op-ed piece, “Auch zu Hause muss Deutsch gesprochen werden!”, in which the author makes the alarming claim that the use of languages other than German in migrant households directly results in the social and economic disadvantages often experienced among this demographic (Straubhaar, 2018). He then urges that the current situation, in which sixty percent of migrant families ostensibly speaks languages other than German at home, be remedied through top-down strategies, foremost political interventionist policies. While we can hope that Straubhaar’s rather extreme stance does not represent the sentiments of the population at large, we believe it does resonate with public discourses around migrants and language in recent years. Compassionate behavior through legitimate—and legitimated—translanguaging pedagogies could hopefully contribute to changing that public discourse from the ground up, toward embracing a ‘new normal’ in which compassionate language and behavior, and dynamic multilingualism as a manifestation thereof, gain wider appreciation, a small-scale but potentially profound corrective to the mixed and sometimes hostile messages young migrants receive about language and integration.

References

- Barkley, E.F., Major, C.H., & Cross, K.P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw Hill.
- Blaz, D. (1999). *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning*. New York: Taylor & Francis.
- Block, D. (2010). Globalization and language teaching. In: D.N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (287-304). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, P. (2016). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. New York: Harper Collins.
- Canagarajah, S. (2017). A Competence for negotiating diversity and unpredictability in global contact zones. In: A. De Fina, J. Wegner, & D. Ikizoglu (Eds.), *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives* (65-79). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Del Percio, A., & Flubacher, M. (2017). Language, education and neoliberalism. In: M. Flubacher & A. Del Percio (Eds.), *Language, Education and Neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics* (1-18). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Freeman, D. (1992). Collaboration: Constructing shared understandings in the second language classroom. In: D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching* (56-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2018). Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: N. v. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Eds.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive und Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (214-230). Weinheim, Basel, Switzerland: Beltz Juventa.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In: J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some Lessons from Research / Les enseignements de la recherche* (11-26). Berlin, Boston: De Gruyter.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In: O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (9-33). New York: Routledge.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- Grosjean, E. (1984). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kleyn, T., & García, O. (2019). Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In: L. C. de Oliveira (Ed.), *The Handbook of TESOL in K-12* (69-82). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, J.F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leisen, J. (2015). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Hintergrundwissen, Anregungen und Beispiele für Unterstützung von Sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Levine, G.S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Levine, G.S. (in press). A Human Ecological Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 104 (Supplement), monograph.
- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *TESOL Quarterly*, 47(3), 619-625.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of the Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborn, T. (2006). *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oxford, R.L. (2017). Peace through understanding: Peace activities as innovations in language teacher education. In: T. Gregersen & P.D. MacIntyre (Eds.), *Innovative Practices in Language Teacher Education: Spanning the Spectrum from Intra- to Inter-personal Professional Development* (125-163). New York: Springer.
- Pacheco, M.B., & Miller, M.E. (2016). Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *Reading Teacher*, 69(5), 533-537.
- Peterson, A. (2017). *Compassion and Education: Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. London: Palgrave Macmillan.
- Piccardo E. (2018) Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In: P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (207-226). Cham, Switzerland: Springer.
- Roth, H.-J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: N. v. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Eds.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive und Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (196-213). Weinheim, Basel, Switzerland: Beltz Juventa.
- Seltzer, K., & Collins, B. (with Angeles, K.M.) (2016). Navigating turbulent waters: Translanguaging to support academic and socioemotional well-being. In: O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (140-159). New York, NY: Routledge.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2018). Blickpunkt Schule. Schuljahr 2017/2018. Retrieved March 15, 2019 from: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/blickpunkt_schule_2017_18.pdf.

Scarry, E. (1998). The difficulty of imagining other persons. In: E. Weiner (Ed.), *The Handbook of Inter-ethnic Coexistence* (40-62). New York: Continuum.

Spivak, G. (2013). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Straubhaar, T. (2018). Auch zu Hause muss deutsch gesprochen werden! *Welt*, Sept. 5, 2018. Retrieved April 2, 2019, from: <https://www.welt.de/wirtschaft/article181429532/Integration-Auch-zu-Hause-muss-deutsch-gesprochen-werden.html>.

Terhart, H., & Dewitz, N. v. (2018). 'Sprache und so': Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: N. v. Dewitz, H. Terhart, & M. Massumi (Eds.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive und Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (268-291). Weinheim, Basel, Switzerland: Beltz Juventa.

Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: M. Krifka et al. (Eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (13-33). Berlin: Springer.

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.

Vogel, K. (2017). *DaZ-Kinder im Unterricht – was tun? Praktische Planungshilfen zur Sprachförderung*. Hamburg: Person.

Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Berkshire, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Walker, M., & Wilson-Strydom, M. (2017). Thinking about the university context and socially just pedagogies. In: M. Walker & M. Wilson-Strydom (Eds.), *Socially Just Pedagogies, Capabilities and Quality in Higher Education: Global Perspectives* (3-20). London: Palgrave Macmillan.