

Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire

Episodi di plurilinguismo durante le lezioni di storia

Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht

Multilingual sequences in history lessons

Executive Summary

Amelia Lambelet
Pierre-Yves Mauron

Publié par | Herausgeber

Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

—
Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

Auteurs | AutorInnen

Amelia Lambelet, Pierre-Yves Mauron

Traduction | Übersetzung

Sandra Clerc, Karen Evans, Vassiliki Pfeiffer


Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de travail 2012-2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteurs.

—
Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Arbeitsprogramms 2012-2014 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die AutorInnen verantwortlich.

Fribourg | Freiburg 2016

Layout

Billy Ben, Graphic Design Studio

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

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

Index

Français	Notes de synthèse	
	Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire	3
	Bibliographie	45
Italiano	Executive Summary	
	Episodi di plurilinguismo durante le lezioni di storia	15
	Bibliografia	45
Deutsch	Executive Summary	
	Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht	25
	Bibliographie	45
English	Executive Summary	
	Multilingual sequences in history lessons	35
	Bibliography	45

Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire

Notes de synthèse

—
Amelia Lambelet, Pierre-Yves Mauron

Le projet Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire (IPH) s'inscrit dans le programme 2011-2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (CSP). Son but est de s'interroger sur l'applicabilité d'une didactique de l'intercompréhension (misant sur un plurilinguisme réceptif) à l'école et de mettre au jour les facteurs individuels en jeu lors de la compréhension d'un texte dans une langue non-maîtrisée.

Lorsque que l'on pense enseignement des langues étrangères à l'école, l'on conçoit généralement soit un enseignement formel de la langue-cible durant un certain nombre d'heures par semaine, soit un enseignement dit immersif, auquel cas des disciplines non-linguistiques sont enseignées dans une langue autre que la langue de l'école, de manière à permettre un apprentissage à la fois langagier et disciplinaire. Pourtant, depuis quelques années l'idée de compétences partielles, et d'apprentissage tout au long de la vie apparait à la fois dans les publications de linguistes et de didacticiens des langues (voir par exemple Matthey, 2005) et dans les recommandations d'instances telles que le Conseil de l'Europe (Beacco, 2010).

Ces approches revendiquant l'atteinte de compétences partielles se situent en général dans une optique d'éveil aux langues. Ainsi, l'apprenant est sensibilisé à certaines régularités interlangues et à certaines caractéristiques d'une famille de langues en particulier. L'idée de ces méthodes n'est pas un enseignement formel des langues étrangères mais plutôt une sensibilisation à leurs particularités

de manière à éveiller chez les élèves le désir d'approfondir leur apprentissage plus tard dans le curriculum ou même hors du cursus scolaire (voir par exemple le plaidoyer en faveur de ce type d'approches de De Houwer, 2014).

Contrairement aux enseignements réguliers ou immersifs, les langues-cible, au sein de ce type d'approche, sont par ailleurs diversifiées et ne s'arrêtent pas à une ou deux langues. Elles peuvent aussi se focaliser sur les compétences réceptives uniquement, dans une perspective d'intercompréhension ou de plurilinguisme réceptif. Nous entendons par plurilinguisme réceptif la capacité à décoder, à l'oral ou à l'écrit, un texte dans une langue peu ou pas maîtrisée. Ces compétences réceptives peuvent être conceptualisées soit comme un premier pas, avant la production, dans l'apprentissage d'une langue étrangère; soit dans la perspective d'une communication dans laquelle chaque locuteur parle sa langue et comprend la langue de l'autre – concept connu sous le nom d'intercompréhension ou semicompréhension (voir entre autres Gooskens, 2007).

En contexte scolaire, les compétences d'intercompréhension peuvent être développées par des exercices de lecture ou d'écoute de textes dans des langues non enseignées dans le cursus scolaire dans une perspective d'éveil aux langues. Ces exercices peuvent prendre place dans différentes disciplines non-linguistiques telles que par exemple l'histoire, la géographie ou l'éducation civique. Dans le cadre du projet IPH, nous avons choisi de nous focaliser sur la branche histoire car

celle-ci paraît particulièrement adaptée pour des exercices en intercompréhension. En effet, il existe indéniablement un lien très fort entre ce que proposent les démarches en intercompréhension et ce que nous appelons l'attitude historique, par ailleurs promue par le plan d'études romand (PER, CIIP, 2010). L'intercompréhension, par le fait de proposer des textes rédigés en langue source non tra-

duits accompagnés de questions guidant la compréhension (voir l'exemple d'un exercice de ce type, figure 1), offre en effet aux apprenants un matériau historique original, ce qui permet d'encourager chez ces derniers une réflexion historique; réflexion portant tout d'abord sur la nature même des sources et, ensuite, sur le travail de l'historien afin de les « décoder ».

Figure 1

Extrait d'une fiche pédagogique développée dans le cadre du projet IPH. Ces fiches pédagogiques sont constituées de textes en langue-source et de questions en langue de scolarisation permettant de guider le décodage du texte et d'aider à la compréhension. Elles peuvent être résolues en groupe ou individuellement.

Ferrovia del Gottardo.

Un dispaccio dell'*Handels Courier* reca che il 27 è scoppiato in Göschenen uno sciopero fra gli operai del tunnel del Gottardo. Duemila operai esigono la soppressione dell'obbligo di provvedersi gli alimenti al deposito di Favre ed un aumento di salario; essi occupano tutti gli ingressi del tunnel. Favre ha chiesto l'intervento armato. Il governo ha mandato delle armi ed alcuni *landjäger* (gendarmi).

05

10

a. Vrai ou faux? Coche la bonne réponse et explique en un mot ou deux les raisons de ton choix (y compris pour celles que tu penses être fausses).

L'événement dont on parle a eu lieu le 31 juillet 1875. Vrai Faux

les ouvriers réclament une augmentation de salaire. Vrai Faux

les ouvriers sont en grève. Vrai Faux

les ouvriers sont au nombre de trois mille. Vrai Faux

Plusieurs questions restent pourtant ouvertes dans l'état actuel des connaissances : en effet, si l'utilisation de textes en langues-source dans un cursus d'histoire, ou dans d'autres disciplines scolaires, entre tout-à-fait dans une perspective d'enseignement décloisonné des langues et des disciplines non-linguistiques, tel que le promeuvent les partisans d'une « didactique intégrée », il n'en reste pas moins que peu ou pas d'études se sont penchées sur la faisabilité et l'applicabilité de telles idées didactiques. L'on peut de ce fait se demander si, d'une part, ce type d'exercices convient à tous les élèves, ou s'il en favorise certains, et d'autre part, quelles sont les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre un texte en langue inconnue et répondre à ce type de tâches. En d'autres termes, il nous semble essentiel de se poser les questions suivantes : Comment un élève confronté à un texte en langue-source arrive-t-il à le décoder pour trouver les informations nécessaires à un bon apprentissage de la matière (non-linguistique) ? Ce type d'exercices est-il vraiment applicable dans un contexte scolaire ? Y a-t-il des profils personnels pour lesquels ce type de tâches est plus ou moins adapté ?

L'intérêt de ce projet de recherche porte donc sur les différences fondamentales entre individus confrontés à la lecture de texte dans des langues inconnues, par exemple en contexte scolaire, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues, ou en dehors du contexte scolaire dans une approche d'intercompréhension comme moyen de communication permettant la compréhension entre

des groupes linguistiques dont les langues sont proches typologiquement.

Cadre théorique général

Le processus de décodage de textes en langue non-maîtrisée s'appuie sur des connaissances et des ressources cognitives pré-existantes (Dabène, 1995; Doyé, 2005). Ainsi, les apprenants, ou plus généralement les individus quels qu'ils soient, confrontés à un texte dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, se basent sur des éléments facilement inférables ou transférables depuis les langues déjà maîtrisées (voir par exemple Acosta, 2001a; Masperi, 1996). Ils chercheront les indices textuels et paratextuels, se basant sur le contexte et le co-texte ainsi que sur les éléments lexicaux dont le sens peut être inféré directement de par leur origine étymologique commune avec celle d'une des langues du locuteur; éléments lexicaux communément appelés mots-cognats ou cognates. De ce fait, plus deux langues sont proches typologiquement, plus elles seront mutuellement intelligibles.

Si ces processus généraux semblent être à la base de tout décodage d'un texte dans une langue non maîtrisée, il n'en reste pas moins que chaque locuteur ne les applique pas de la même manière, ni avec le même résultat, en terme de réussite. En effet, diverses études ont permis de mettre en évidence des facteurs individuels permettant de prédire la capacité d'un individu à résoudre ce type d'exercice, en particulier en ce qui concerne la taille du répertoire linguis-

tique ainsi que sa composition (Berthele, 2008, 2011; Berthele & Lambellet, 2009; Vanhove, 2014).

Pourtant, si plusieurs études se sont penchées sur les facteurs individuels, en particulier linguistiques, ayant un impact sur la capacité à décoder une langue inconnue, le focus de ces différentes recherches s'est plutôt porté sur les processus (inférences, abduction etc.) ainsi que sur les caractéristiques du répertoire linguistique ayant une influence sur la compréhension de mots isolés. Ce focus sur les mots isolés a pour avantage de pouvoir contrôler un maximum de facteurs, mais il est important de noter que lors d'interactions dans lesquelles chaque locuteur parle sa langue et comprend la langue de l'autre (intercompréhension) ou pour la résolution de tâches de compréhension de texte en langue inconnue, d'autres processus et facteurs entrent aussi en jeu. Ainsi, malgré les réflexions didactiques basées sur les résultats empiriques cités ci-dessus (voir par exemple la discussion de Berthele & Vanhove, 2014), il manque pour l'heure d'études ancrées dans une réalité scolaire et permettant de mettre en évidence les facteurs influant la réussite de séquences pédagogiques basées sur le développement de compétences réceptives.

L'objectif du projet IPH se situe exactement dans cette perspective. Notre but est en effet de nous pencher sur l'applicabilité de telles didactiques dans le cursus scolaire. De fait, contrairement aux autres recherches existantes, l'objet d'étude est d'une part la compréhension de textes en langue inconnue, compré-

hension mesurée par des questions sur le(s) texte(s), mais aussi, d'autre part, l'évaluation subjective de la tâche par les élèves. Dans une précédente recherche durant laquelle nous avons testé l'utilisation de fiches pédagogiques plurilingues en leçon d'histoire, nous avons en effet été confrontés à des divergences d'appréciation assez fortes entre participants face à ce type de tâches. Ainsi, si une certaine partie des élèves a rapporté avoir apprécié de travailler en langue inconnue, d'autres ont manifesté un certain découragement lié au fait de ne pas comprendre le texte dans son entier (Lambellet, 2012).

En raison de ce fait, et pour répondre au manque d'études sur l'intercompréhension en contexte scolaire, le projet IPH a été développé en trois dimensions principales, de manière à répondre aux questions de recherche exposées ci-dessous.

Questions de recherche

Le projet IPH s'inscrit dans trois grands axes de recherches. Le premier vise à comprendre pourquoi des exercices en intercompréhension sont appréciés par certains élèves alors que d'autres se sentent rapidement découragés par la difficulté de la tâche, en tentant de mettre au jour des profils (linguistiques, mais aussi de personnalité) pour lesquels des exercices de ce type sont particulièrement adaptés et donc pouvoir répondre à la question de recherche suivante :

1. Existe-t-il un profil d'apprenants pour lequel des exercices de compréhension de textes en langue inconnue tels que nous les avons développés sont particulièrement adaptés; en termes d'appréciation, de difficulté ressentie et de succès mesuré?

Le deuxième axe de recherche investigate en profondeur les mécanismes sous-jacents à l'inférence (correcte ou erronée) du sens global du texte ainsi que d'items lexicaux particuliers:

2. Quels sont les stratégies mises en œuvre par nos participants pour comprendre un texte dans une langue inconnue?

Enfin, le troisième axe de recherche appréhende l'applicabilité d'une didactique de l'intercompréhension en tenant en compte les avis des enseignants et des élèves:

3. Dans quelle mesure des exercices intercompréhensifs peuvent-ils s'insérer dans un curriculum scolaire au niveau du cycle d'orientation (suisse)?

Étapes de la recherche

Les trois questions de recherche ont été traitées au cours de trois grandes étapes. Durant la première d'entre elles, nous avons mené une étude quantitative dans sept classes du Cycle d'orientation (CO) de La Tour de Trême, canton de Fribourg, Suisse (n=181 participants) dans le but de répondre à notre première question de recherche et de définir des profils individuels pour lesquels des exercices de

travail sur le texte historique en langue source sont particulièrement (in-) adaptés. Deux études-pilotes ont par ailleurs été réalisées pour tester les différents outils de la recherche ainsi que le protocole de passation (n=85).

La deuxième étape de la recherche (question de recherche 2) a pris place en décembre 2013 et s'inscrit dans une perspective plus qualitative. Durant cette phase, 12 élèves ayant participé à la première étape du projet ont réalisé le même type d'exercices (texte historique en langue source suivi de questions de compréhension de texte) mais, cette fois, en verbalisant à haute voix leurs réflexions. Ces verbalisations ont été enregistrées, retranscrites, et analysées suivant une méthodologie par thématization verticale puis transversale de manière à mettre en évidence les principales stratégies utilisées pour résoudre la tâche.

Enfin, durant la troisième étape de la recherche (question de recherche 3), 6 fiches didactiques ont été développées et utilisées en classe par des enseignants d'histoire du CO de Marly au mois de juin 2014. Celles-ci ont ensuite été évaluées par les élèves et les enseignants eux-mêmes nous permettant d'une part d'évaluer la pertinence de la construction, d'un point de vue didactique, et d'autre part de porter notre regard sur les conditions et l'impact de leur potentielle insertion ponctuelle dans le cursus régulier en classe d'histoire.

Principaux résultats

Pour ce résumé, nous avons choisi d'exposer les principaux résultats en les discutant à l'aune d'une implémentation d'exercices de type intercompréhensif dans les curricula d'histoire (ou d'une autre discipline non-linguistique telles que par exemple les sciences civiques ou la géographie). Pour plus de détails sur les résultats, nous conseillons la lecture des autres publications issues de ce projet, en particulier son rapport final (Lambelet & Mauron, 2015a; Lambelet & Mauron, 2015b).

La première grande question traversant ce projet de recherche concerne les différences entre élèves et demande si les exercices du type que nous proposons favorisent (et donc par là-même prêteritent) une certaine catégorie d'individus.

Des exercices intercompréhensifs en classe d'histoire: est-ce adapté pour tous les élèves?

Cette question parcourant en filigrane l'ensemble de notre projet de recherche, les questions la concernant sont multiples, de par leur nature et leurs perspectives. Le premier point à souligner est que nous n'avons pas trouvé dans notre première phase quantitative de profils de personnalité pour lesquels ce type de tâche n'est absolument pas adapté. En effet, si les extravertis et les personnes ouvertes aux nouvelles expériences tendent à apprécier la tâche plus que les personnes ayant scoré dans le pôle op-

posé de ces deux dimensions, la force des coefficients nous invite à penser que cette différence n'est pas de nature à empêcher les introvertis et les personnes n'appréciant pas la nouveauté de résoudre cette tâche avec intérêt (Lambelet & Mauron, 2015a, chapitre 2; Lambelet & Mauron, 2015b).

Dans le même ordre d'idées, et peut-être de manière plus intéressante dans une perspective didactique, nous n'avons pas trouvé de différences en termes d'appréciation de la tâche et d'évaluation subjective de sa facilité/difficulté entre les trois filières du secondaire I fribourgeois. Dans ce sens, nous ne voyons pas d'obstacles à implémenter ce type de tâches dans les filières scolaires dites «basses». Au contraire, comme le relève, en nous remerciant, un élève de cette filière: «Ce n'est pas tous les jours que nous faisons des cours «bilingues». C'était très sympa de l'avoir fait, surtout pour nous.» (EB145). Il est à noter que des évaluations de la tâche par les enseignants, il ne ressort pas non plus de grands obstacles à utiliser ce type d'exercices dans l'une ou l'autre filière en particulier (Lambelet & Mauron, 2015a, chapitre 4). Au contraire, apparaîtrait dans leurs commentaires le fait que les élèves allophones de L1 romane (qui ne sont bien entendu pas l'apanage exclusif des filières «basses», mais qui y sont tout de même représentés en plus grand nombre que dans les filières dites «hautes») éprouvent du plaisir et ont plus de facilité à résoudre les exercices («éprouvent du plaisir à avoir de la facilité»). Dans le même ordre d'idées, l'ana-

lyse des protocoles verbaux récoltés dans la deuxième phase du projet (Lambelet & Mauron, 2015a, chapitre 3) a permis de mettre en évidence le fait que l'élève ayant le mieux réussi la tâche est une élève de la filière « basse » du secondaire I fribourgeois, qui a fait un bon usage de sa compétence élevée dans une autre langue romane (dans ce cas le portugais, sa L1).

Dans le cadre de ce projet de recherche, les élèves ont travaillé sur la fiche didactique de manière individuelle (dans le but, pour nous, de mesurer leur succès individuel). Il n'est pourtant pas exclu, voire à conseiller, d'utiliser les exercices développés en groupes, si possible avec pour chacun d'entre eux une personne ressource maîtrisant une autre langue romane. L'avantage de cette configuration étant d'une part d'encourager la collaboration entre les élèves et ainsi de parvenir à une meilleure compréhension globale du texte, mais aussi de potentiellement permettre une prise d'expertise des élèves allophones, d'autre part.

Nous tenons toutefois à souligner que si les filières les plus basses apprécient la tâche dans la même mesure et ne la trouvent pas plus difficile que les filières hautes, nous avons tout de même trouvé des différences entre elles en termes de score et donc de réussite objective de l'exercice. Ce point ne parle pas en soi contre une utilisation ponctuelle d'exercices de type intercompréhensif dans ces filières mais tend plutôt à encourager un accompagnement plus important de la part du professeur (en outre en termes de préparation curricu-

laire et de mises en commun et synthèses en langue de scolarité) que dans d'autres classes.

Un dernier point que nous tenons à souligner ici concerne les facteurs linguistiques ayant une influence sur l'appréciation de ce type de tâches intercompréhensives. Il est en effet apparu de nos analyses quantitatives (et aussi, de manière anecdotique, des commentaires des élèves durant la troisième phase du projet), que plus que les compétences linguistiques, les attitudes envers l'apprentissage des langues ont un pouvoir prédictif sur l'appréciation et l'évaluation subjective de facilité/difficulté de la tâche (mais pas sur le succès à la résoudre). Ainsi, ce type d'exercice peut potentiellement plaire en particulier aux élèves à l'aise avec l'apprentissage des langues étrangères, et par là-même leur donner envie d'élargir leur répertoire linguistique, pour le moins de manière réceptive. Ces élèves rapportant des attitudes positives envers l'apprentissage des langues étrangères se sentent en effet plus souvent aptes à lire des textes dans des langues inconnues en dehors du contexte scolaire que les autres élèves, ce qui constitue l'un des buts premiers de l'implémentation d'exercices intercompréhensifs dans les curricula.

Comment favoriser une implémentation réussie d'exercices intercompréhensifs dans les curricula ?

L'une des premières remarques pour l'implémentation de textes en langues-source concerne le thème de travail. Il est en effet ressorti de nos différentes analyses qu'un facteur primordial tant pour l'appréciation que pour la réussite de la tâche est l'attractivité du thème de la fiche didactique. Ainsi, il semble important de tenir en compte les intérêts des élèves et utiliser des exercices en langue inconnue pour les sujets pour lesquels les élèves tendent à éprouver de manière naturelle une envie de comprendre le texte. Dans cette perspective, nous avons développé 10 fiches didactiques destinées à l'usage en classe d'histoire au niveau du CO qui seront prochainement à disposition sur le site de l'Institut de plurilinguisme ou en contactant les auteurs du présent résumé.

En ce qui concerne les stratégies de résolution, nos résultats permettent là aussi d'esquisser quelques lignes directrices. Il semble par exemple qu'une surutilisation d'un certain type de stratégies (en particulier la recherche de cognates), bien que pertinente en termes de processus d'intercompréhension, ne constitue pas la clé absolue de la compréhension de textes en langue inconnue (Lambelet & Mauron, 2015a, chapitre 3). Nous avons en effet observé d'une part des séquences où l'inférence du sens global du texte se base sur des cognates « inadéquats », et d'autre part des problèmes liés à la question des « faux-

amis » tendant à amener des confusions pour la compréhension. Dans ce sens, nous avons mis au jour, au sein des protocoles verbaux de plusieurs de nos sujets, une difficulté à prendre de la distance pour une compréhension plus globale du texte et de son contenu historique, observant ainsi une tendance à se concentrer sur certains items lexicaux des énoncés facilement inférables. Ce manque de distance par rapport au texte pourrait être rapproché de difficultés transversales (i.e. non liées à la tâche intercompréhensive et apparaissant potentiellement aussi dans la lecture en L1). Nos données ont par ailleurs permis de montrer que des stratégies similaires aux stratégies de lecture en L1 (par exemple lire les questions avant le texte de manière à encadrer la lecture) peuvent être appliquées à la lecture de textes en langue inconnue pour une meilleure résolution ; ce qui constitue certainement un atout lorsque l'on imagine implémenter ponctuellement ce genre d'activités en classe régulière.

Notre volet portant sur les stratégies de résolution a permis en outre de montrer que, si les apprenants en mobilisent tout un éventail, ils ne le font pas toujours avec succès. En effet, aucun lien entre choix stratégique et réussite à la tâche n'a pu être mis en évidence, ce qui peut tendre à montrer certains dysfonctionnements à la fois dans le choix d'une stratégie face à un type de tâche donné et également au sein du processus propre à cette dernière. Cette hypothèse conduit naturellement à plaider en faveur d'un enseignement stratégique, décloisonné

des disciplines scolaires enseignées, afin d'améliorer le rendement de ces dernières. L'activité en intercompréhension telle que nous l'avons construite permet en effet en même temps d'identifier les stratégies utilisées par les élèves et de remédier à celles qui se sont montrées défailantes, par un simple exercice de briefing collectif sous l'égide de l'enseignant, par exemple. De plus, le fait que, malgré tout, l'intercompréhension ait à voir avec l'enseignement des langues étrangères offre un bénéfice stratégique indéniable aux apprenants qui auraient l'occasion de s'y « frotter » ponctuellement durant l'année scolaire. Si ce point semble logique et naturel, celui mettant en relation les activités en intercompréhension et discipline historique l'est tout autant. En effet, nous l'avons relevé en introduction de ce présent résumé, l'attitude historienne, que le plan d'études romand cherche à développer chez les élèves, aura tout à gagner de s'enrichir par un tel travail.

Episodi di plurilinguismo durante le lezioni di storia

Executive Summary

—

Amelia Lambelet, Pierre-Yves Mauron

Il progetto Episodi di plurilinguismo durante le lezioni di storia (EPS) si inserisce nel programma 2011-2014 del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo (CSP). Il suo scopo è di interrogarsi sull'applicabilità di una didattica dell'intercomprensione (focalizzata su un plurilinguismo ricettivo) a scuola, e di analizzare i fattori individuali che agiscono sulla comprensione di un testo in una lingua sconosciuta.

Quando si pensa all'insegnamento delle lingue straniere a scuola, si intende normalmente o un insegnamento formale della lingua in questione per un certo numero di ore settimanali, o un insegnamento cosiddetto d'immersione, nel caso in cui delle discipline non linguistiche sono insegnate in un'altra lingua rispetto alla lingua della scuola, in modo da permettere un apprendimento al contempo linguistico e disciplinare. Nonostante questo, da qualche anno l'idea di competenze parziali e di apprendimento durante tutta la vita appare sia nelle pubblicazioni di linguisti e di esperti di didattica delle lingue (si veda per esempio Matthey, 2005) sia nelle raccomandazioni di istanze come il Consiglio d'Europa (Beacco, 2010).

Questi approcci, che rivendicano il raggiungimento di competenze parziali, si posizionano in generale in un'ottica di sensibilizzazione linguistica. Così facendo, il discente è sensibilizzato a certe similitudini tra le lingue e a certe caratteristiche di una famiglia linguistica in particolare. L'idea che soggiace a questi metodi non è quella di un insegnamento formale delle lingue straniere, bensì piuttosto una sensibilizzazione alle loro par-

ticolarità, in modo da indurre presso gli studenti il desiderio di approfondire il loro apprendimento durante o dopo i loro studi, si veda per esempio la discussione in favore di questo tipo di approccio di De Houwer, 2014).

Contrariamente al caso degli insegnamenti regolari o per immersione, le lingue insegnate, in seno a questo tipo di approccio, sono d'altra parte diversificate, non ci si limita a una o due lingue. Questi approcci possono anche focalizzarsi unicamente sulle competenze ricettive, in una prospettiva di intercomprensione o di plurilinguismo ricettivo. Per plurilinguismo ricettivo s'intende la capacità di decodificare, oralmente o per iscritto, un testo in una lingua poco o non conosciuta. Queste competenze ricettive possono essere concettualizzate come un primo passo, prima della produzione, nell'apprendimento di una lingua straniera; oppure nella prospettiva di una comunicazione nella quale ogni locutore parla la propria lingua e capisce la lingua dell'altro – concetto conosciuto come intercomprensione o semicomunicazione (si veda, tra gli altri, Gooskens, 2007).

Nel contesto scolastico, le competenze di intercomprensione possono essere sviluppate tramite esercizi di lettura o di ascolto di testi in lingue non insegnate nel curriculum scolastico in una prospettiva di sensibilizzazione linguistica. Questi esercizi possono aver luogo in diverse discipline non linguistiche, come per esempio la storia, la geografia o l'educazione civica. Nell'ambito del progetto EPS, abbiamo scelto di focalizzarci sulla materia "storia", perché questa pare particolarmente

adatta agli esercizi di intercomprensione. In effetti, esiste senza dubbio un legame molto forte tra ciò che proponiamo le pratiche di intercomprensione e ciò che chiamiamo "attitudine storica", che tra l'altro è promossa dal piano di studi romando (PER, CIIP, 2010). L'intercomprensione, proponendo testi redatti in lingua originale, non tradotti, accompa-

gnati da domande che guidano la comprensione (si veda l'esempio di un esercizio di questo tipo, figura 1), offre in effetti ai discenti una materia prima storica originale, che permette di incoraggiarli a una riflessione storica; la quale si concentra in primo luogo sulla natura stessa delle fonti, e, in seguito, sul lavoro dello storico che deve "decodificarle".

Figura 1

Estratto di una scheda pedagogica sviluppata nell'ambito del progetto EPS. Queste schede pedagogiche sono costituite da testi in lingua originale e da domande nella lingua di scolarizzazione, che guidano la decodificazione del testo e ne agevolano la comprensione. L'esercizio può essere risolto in gruppo o individualmente.

Ferrovia del Gottardo.

Un dispaccio dell'*Handels Courier* reca che il 27 è scoppiato in Göschenen uno sciopero fra gli operai del tunnel del Gottardo. Duemila operai esigono la soppressione dell'obbligo di provvedersi gli alimenti al deposito di Favre ed un aumento di salario; essi occupano tutti gli ingressi del tunnel. Favre ha chiesto l'intervento armato. Il governo ha mandato delle armi ed alcuni *landjäger* (gendarmi).

05

10

a. Vrai ou faux? Coche la bonne réponse et explique en un mot ou deux les raisons de ton choix (y compris pour celles que tu penses être fausses).

L'événement dont on parle a eu lieu le 31 juillet 1875. Vrai Faux

les ouvriers réclament une augmentation de salaire. Vrai Faux

les ouvriers sont en grève. Vrai Faux

les ouvriers sont au nombre de trois mille. Vrai Faux

Allo stato attuale delle conoscenze, svariati interrogativi rimangono però aperti: infatti, benché l'utilizzo dei testi in lingua originale in un curriculum di storia, o in altre discipline scolastiche, rientri perfettamente nella prospettiva di insegnamento senza barriere delle lingue e delle discipline non linguistiche, promosso dai partigiani di una "didattica integrata", ciò non toglie che soltanto pochi studi, per non dire nessuno, hanno analizzato la fattibilità e l'applicabilità di queste idee didattiche. Per questo possiamo chiederci se questo tipo di esercizio è adatto a tutti gli allievi, o se ne favorisce alcuni e quali sono le strategie utilizzate dagli allievi per capire un testo in una lingua sconosciuta e svolgere questo tipo di compito. In altre parole, ci sembra essenziale porci le seguenti domande: In che modo un allievo confrontato con un testo in lingua originale riesce a decodificarlo per trovare le informazioni necessarie a un buon apprendimento della materia (non linguistica)? Questo tipo di esercizio può davvero essere destinato a un contesto scolastico? Esistono dei profili personali più o meno adatti allo svolgimento di questo compito?

Le basi di questo progetto di ricerca riguardano dunque da una parte sia le differenze fondamentali tra gli individui confrontati alla lettura di testi in lingue sconosciute, per esempio nel contesto scolastico e dunque nell'ambito della didattica integrata delle lingue che al di fuori del contesto scolastico mediante un approccio di intercomprensione quale mezzo di comunicazione che permette a sua volta la comprensione tra gruppi lin-

guistici le cui lingue sono tipologicamente vicine.

Quadro teorico generale

Il processo di decodifica di testi in lingue sconosciute poggia su conoscenze e risorse cognitive preesistenti (Dabène, 1995; Doyé, 2005). Così i discenti, o più generalmente gli individui, confrontati a un testo in una lingua che non conoscono, si baseranno su elementi di facile inferenza o facilmente trasferibili da lingue già conosciute (si veda per esempio Acosta, 2001a; Masperi, 1996). Cercheranno indizi testuali e paratestuali, basandosi sul contesto o il cotesto e sugli elementi lessicali il cui senso può essere inferito direttamente dalla loro origine etimologica comune a quella di una delle lingue del locutore; elementi lessicali comunemente chiamati parole imparentate o "cognates" (in inglese). Così facendo, più due lingue sono tipologicamente vicine, più sono mutualmente intelligibili.

Anche se questi processi generali sembrano essere alla base di qualsiasi decodifica di un testo in una lingua sconosciuta, non per questo essi saranno impiegati da ogni locutore allo stesso modo e con lo stesso risultato in termini di riuscita. In effetti, diversi studi hanno evidenziato fattori individuali che permettono di predire la capacità di un individuo di risolvere questo tipo di esercizio, in particolare per quel che concerne l'ampiezza del repertorio linguistico e la sua composizione (Berthele, 2008, 2011; Berthele & Lambelet, 2009; Vanhove, 2014).

Nonostante ciò e benché numerosi

studi si siano occupati dei fattori individuali, in particolare linguistici, che hanno un impatto sulla capacità di decodificare una lingua sconosciuta, il focus di queste differenti ricerche è stato impostato piuttosto sui processi (inferenze, adduzioni, ecc.), nonché sulle caratteristiche del repertorio linguistico che influenzano la comprensione delle parole isolate. Questa focalizzazione sulle parole isolate ha il vantaggio di poter controllare il maggior numero di fattori, ma è importante notare che, in caso di interazioni nelle quali ciascun locutore parla la propria lingua e capisce la lingua dell'altro (intercomprensione) o per la risoluzioni di compiti di comprensione di testi in lingue sconosciute, entrano in gioco anche altri processi e fattori. Così, malgrado le riflessioni didattiche basate sui risultati empirici già citati (si veda per esempio la discussione di Berthele & Vanhove, 2014), mancano per ora studi incentrati sulla realtà scolastica che permettano di evidenziare i fattori che influiscono sulla riuscita delle sequenze pedagogiche basate sullo sviluppo delle competenze ricettive.

Il progetto EPS si prefigge l'obiettivo di colmare questa lacuna. Il nostro scopo è in effetti di approfondire l'aspetto dell'applicabilità di tali pratiche didattiche nel curriculum scolastico. Di fatto, contrariamente alle ricerche esistenti, l'oggetto di studio è da una parte la comprensione dei testi in lingua sconosciuta che viene valutata mediante delle domande sul testo (o sui testi), ma anche, d'altra parte, la valutazione soggettiva del compito da parte degli allievi. In una ricerca precedente, durante la quale ab-

biamo esaminato l'utilizzo di schede pedagogiche plurilingui durante le lezioni di storia, difatti, siamo stati confrontati a divergenze di apprezzamento abbastanza marcate tra i partecipanti nei confronti di questo tipo di compito. Così, se una parte degli allievi ha affermato di aver apprezzato di studiare in una lingua sconosciuta, altri hanno manifestato un certo scoraggiamento legato al fatto di non capire il testo nel suo insieme (Lambelet, 2012).

Per questo, e per ovviare alla mancanza di studi sull'intercomprensione nel contesto scolastico, il progetto EPS si articola in tre assi principali, in modo da rispondere alle domande di ricerca qui esposte.

Domande di ricerca

Il progetto EPS comprende tre grandi assi di ricerca. Il primo è volto a comprendere perché gli esercizi di intercomprensione sono apprezzati da certi allievi mentre altri si sentono velocemente scoraggiati dalla difficoltà del compito, tentando di aggiornare i profili (linguistici, ma anche della personalità) per i quali gli esercizi di questo tipo sono particolarmente adatti e dunque poter rispondere alla seguente domanda di ricerca:

1. Esiste un profilo di discenti per il quale gli esercizi di comprensione di testi in lingue sconosciute così come sono stati da noi sviluppati sono particolarmente adatti; in termini di apprezzamento, di difficoltà percepita e di successo misurato?

Il secondo asse di ricerca investiga in profondità i meccanismi soggiacenti all'inferenza (corretta o sbagliata) del senso globale del testo e di voci lessicali particolari:

2. Quali strategie sono messe in atto dai nostri partecipanti per capire un testo in una lingua sconosciuta?

In fine, il terzo asse di ricerca indaga sulla possibilità di attuare una didattica di intercomprensione che tiene conto delle opinioni degli insegnanti e degli allievi:

3. In che misura gli esercizi intercomprensivi possono essere inseriti nel curriculum scolastico a livello del ciclo d'orientamento (svizzero)?

Tappe della ricerca

Le tre domande di ricerca sono state trattate nel corso di tre grandi tappe. Durante la prima abbiamo condotto uno studio quantitativo in sette classi del Cycle d'orientation (CO, equivalente alla scuola media) di La Tour de Trême, nel cantone di Friburgo, Svizzera (n=181 partecipanti), con lo scopo di rispondere alla nostra prima domanda di ricerca e di definire i profili individuali per i quali gli esercizi di lavoro sul testo storico in lingua originale sono particolarmente (in) adatti. Due studi pilota sono tra l'altro stati realizzati per verificare i differenti strumenti di ricerca e le modalità di svolgimento dell'indagine (n=85).

La seconda tappa della ricerca (domanda di ricerca 2) si è svolta in dicembre

2013 ed è caratterizzata da una prospettiva maggiormente qualitativa. Durante questa fase, 12 allievi che hanno partecipato alla prima tappa del progetto hanno realizzato lo stesso tipo di esercizio (testo storico in lingua originale seguito da domande di comprensione del testo) ma, questa volta, verbalizzando ad alta voce le loro riflessioni. Queste verbalizzazioni sono state registrate, trascritte e analizzate seguendo una metodologia di tematizzazione verticale e in seguito trasversale, in modo da mettere in evidenza le strategie principali utilizzate per risolvere il compito.

Infine, durante la terza tappa della ricerca (domanda di ricerca 3), sono state sviluppate 6 schede didattiche, utilizzate in classe dagli insegnanti di storia del CO di Marly nel mese di giugno 2014. Queste sono poi state valutate dagli allievi e dagli insegnanti stessi. Questa procedura ci ha permesso da una parte di valutare la pertinenza della struttura delle schede dal punto di vista didattico e dall'altra di osservare le condizioni e l'impatto del loro possibile inserimento puntuale nel curriculum regolare nelle lezioni di storia.

Principali risultati

In questo riassunto abbiamo scelto di esporre i risultati principali discutendoli rispetto all'inserimento di esercizi di tipo intercomprensivo nei curriculum di storia (o di un'altra disciplina non linguistica, come per esempio le scienze civiche o la geografia). Per maggiori dettagli riguardanti i risultati, consigliamo la lettura delle altre pubblicazioni nate da questo

progetto, in particolare il rapporto finale (Lambelet & Mauron, 2015a, Lambelet & Mauron, 2015b).

La prima grande domanda che funge da filo conduttore in questo progetto di ricerca concerne le differenze tra gli allievi ed esamina se gli esercizi come quelli da noi proposti favoriscano (e dunque, all'opposto, svantaggino) una certa categoria di individui.

Esercizi intercomprensivi durante le lezioni di storia: adatti a tutti gli allievi?

Questa domanda funge da sfondo del progetto di ricerca ed è presente, in svariate sfaccettature, in ogni fase della nostra indagine. Il primo punto che dev'essere sottolineato è che non abbiamo trovato nella prima fase quantitativa dei profili di personalità per i quali questo tipo di compito non è assolutamente adatto. In effetti, sebbene gli estroversi e le persone aperte alle nuove esperienze tendano ad apprezzare il compito più delle persone che sono all'estremo opposto, la forza dei coefficienti ci invita a pensare che questa differenza non è di natura tale da impedire agli introversi e alle persone che non apprezzano le novità di risolvere il compito con interesse (Lambelet & Mauron, 2015a, capitolo 2; Lambelet & Mauron, 2015b).

Nello stesso ordine di idee, un elemento più interessante in prospettiva didattica è il fatto che non abbiamo riscontrato differenze in termini di apprezzamento del compito e di valutazione soggettiva della sua facilità/difficoltà tra i tre

indirizzi della scuola secondaria I friburghese. In questo senso, non vediamo ostacoli all'introduzione di questo tipo di compiti negli indirizzi scolastici detti "bassi". Al contrario, come nota, ringraziandoci, un allievo di questo indirizzo: "Non capita tutti i giorni di fare corsi "bilingui". È stato bello farlo, soprattutto per noi." (EB145). Bisogna dire che nemmeno dalle valutazioni del compito da parte degli insegnanti emergono grossi ostacoli per l'utilizzo di questo tipo di esercizi in particolare nell'uno o nell'altro indirizzo (Lambelet & Mauron, 2015a, capitolo 4). Al contrario, nei loro commenti appare il fatto che gli allievi allofoni di L1 romanza (che, evidentemente, non sono appannaggio degli indirizzi "bassi", ma che vi sono comunque rappresentati maggiormente rispetto agli indirizzi "alti") trovano piacevole e hanno maggiore facilità a risolvere gli esercizi ("trovano piacevole il riuscire con facilità"). Allo stesso modo, l'analisi dei protocolli verbali raccolti nella seconda fase del progetto (Lambelet & Mauron, 2015a, capitolo 3) ha permesso di evidenziare il fatto che l'allievo che ha avuto una riuscita migliore nel compito è una allieva dell'indirizzo "basso" del secondario I friburghese, che ha fatto buon uso della propria competenza elevata in un'altra lingua romanza (in questo caso, il portoghese, la sua L1).

Nell'ambito di questo progetto di ricerca, gli allievi hanno lavorato sulla scheda didattica individualmente (con lo scopo di misurare la loro riuscita personale). Non è tuttavia escluso, anzi sembra consigliabile, utilizzare gli esercizi

sviluppati in gruppi, se possibile con una persona-risorsa che padroneggia un'altra lingua romanza per ciascuno di essi. Il vantaggio di tale configurazione è da una parte di incoraggiare la collaborazione tra gli allievi, raggiungendo così una migliore comprensione globale del testo, dall'altra anche di permettere, potenzialmente, l'acquisto di un ruolo di esperto da parte di allievi allofoni.

Vorremmo tuttavia sottolineare che, se gli allievi degli indirizzi più bassi apprezzano il compito tanto quanto quelli degli indirizzi alti, e non lo trovano più difficile, abbiamo riscontrato comunque delle differenze tra loro in termini di punteggio, e dunque di riuscita oggettiva dell'esercizio. Questo punto non parla di per sé contro un utilizzo puntuale di esercizi di tipo intercomprensivo in questi indirizzi, ma tende piuttosto a incoraggiare un accompagnamento più intensivo da parte dell'insegnante (in termini di preparazione curriculare e di messa in comune e sintesi, nella lingua scolastica) rispetto ad altre classi.

Da ultimo, vorremmo qui sottolineare un punto che concerne i fattori linguistici che hanno un'influenza sull'apprezzamento di questo tipo di compito intercomprensivo. Dalle nostre analisi quantitative (e, in modo aneddotico, dai commenti degli allievi durante la terza fase del progetto) è infatti apparso che, più delle competenze linguistiche, sono gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento delle lingue che hanno un potere di predizione sull'apprezzamento e la valutazione soggettiva di facilità/difficoltà del compito (ma non sulla capacità di risolverlo). Così, questo

tipo di esercizio può potenzialmente piacere in particolare agli allievi che si trovano a loro agio con l'apprendimento delle lingue straniere, e così dar loro lo stimolo per ampliare il loro repertorio linguistico, almeno a livello ricettivo. Gli allievi che mostrano atteggiamenti positivi verso l'apprendimento delle lingue straniere si sentono in effetti più spesso capaci di leggere testi in lingue sconosciute al di fuori del contesto scolastico rispetto agli altri allievi; questo costituisce uno degli scopi primari dell'adozione di esercizi intercomprensivi nei curricula.

Come favorire un'adozione efficace degli esercizi intercomprensivi nei curricula?

Una delle prime osservazioni per l'adozione di testi in lingue originali concerne il tema della scheda. È in effetti emerso da diverse nostre analisi che un fattore primordiale tanto per l'apprezzamento quando per la riuscita del compito è l'attrattiva del tema della scheda didattica. Così, sembra importante tener conto degli interessi degli allievi e utilizzare gli esercizi in lingue sconosciute per i soggetti per i quali gli allievi tendono a provare in modo naturale la voglia di capire il testo. In questa prospettiva, abbiamo sviluppato 10 schede didattiche destinate all'uso durante le lezioni di storia a livello del CO, che saranno prossimamente a disposizione sul sito dell'Istituto di plurilinguismo o contattando gli autori del presente riassunto.

Anche per quanto concerne le strategie di risoluzione, i nostri risultati permettono

di delineare alcune direttrici. Sembra, per esempio, che un utilizzo eccessivo di un certo tipo di strategie (in particolare la ricerca di parole imparentate), benché pertinente in termini di processo di intercomprensione, non costituisca la chiave assoluta della comprensione di testi in una lingua sconosciuta (Lambelet & Mauron, 2015a, capitolo 3). Abbiamo in effetti osservato da un lato delle sequenze in cui l'inferenza del senso globale del testo si basa su parole imparentate "inadeguate", e d'altro lato problemi legati alla questione dei "falsi amici", che portano a confusione per la comprensione. In questo senso, abbiamo rilevato, all'interno dei protocolli verbali di numerosi soggetti, una difficoltà a prendere le distanze per una comprensione più globale del testo e del suo contenuto storico, osservando così una tendenza a concentrarsi su certe voci lessicali dagli enunciati facilmente inferibili. Questa mancanza di distacco dal testo potrebbe essere messa in parallelo alle difficoltà trasversali (i.e. non legate al compito di intercomprensione e che appaiono potenzialmente anche nella lettura in L1). I nostri dati hanno d'altra parte permesso di mostrare che strategie simili di lettura in L1 (per esempio leggere le domande prima del testo, in modo da guidare la lettura) possono essere applicate alla lettura di testi in lingua sconosciuta per una miglior risoluzione; questo costituisce certamente un vantaggio quando ci si immagina di adottare puntualmente questo genere di attività nelle lezioni normali.

La nostra sezione che concerne le strategie di risoluzione ha permesso inoltre di

mostrare che, anche se i discenti ne mobilitano tutto un ventaglio, non lo fanno sempre con successo. In effetti, non è stato possibile evidenziare alcun legame tra scelta strategica e riuscita del compito; questo può portare a mostrare certe disfunzioni nella scelta di una strategia nei confronti di un compito dato o in seno al processo proprio a quest'ultimo. Questa ipotesi conduce naturalmente a favorire un insegnamento strategico, senza barriere, delle discipline scolastiche insegnate, per migliorare il rendimento di queste ultime. Come da noi costruita, l'attività di intercomprensione permette in effetti al contempo di identificare le strategie utilizzate dagli allievi e di rimediare a quelle che si sono mostrate lacunose, tramite un semplice esercizio di briefing collettivo sotto l'egida dell'insegnante, per esempio. Inoltre, il fatto che, nonostante tutto, l'intercomprensione abbia a che fare con l'insegnamento delle lingue straniere offre un beneficio strategico innegabile ai discenti che hanno occasione di "averci a che fare" puntualmente durante l'anno scolastico. Questo punto sembra logico e naturale e vale anche per quello che mette in relazione le attività di intercomprensione e la disciplina storica. In effetti, l'abbiamo notato nell'introduzione di questo riassunto, l'atteggiamento storico che il piano di studi romando cerca di sviluppare presso gli allievi avrà tutto da guadagnare nell'arricchirsi grazie a questo tipo di lavoro.

Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht

Executive Summary

—

Amelia Lambelet, Pierre-Yves Mauron

Das Projekt Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht (MG) war Teil des Programms 2011-2014 des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (KFM). Ziel des Projekts ist es, sich mit der Anwendbarkeit einer Didaktik der Interkomprehension (auf Grundlage der rezeptiven Mehrsprachigkeit) in der Schule auseinanderzusetzen und bestimmte individuelle Faktoren beim Verstehen von Texten in einer unbekannt Sprache zu beleuchten.

Unter schulischem Fremdsprachenunterricht versteht man meist formalen Unterricht der Zielsprache während einer bestimmten Anzahl von Unterrichtseinheiten pro Woche oder immersiven Unterricht, bei dem nicht-sprachliche Fächer in einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache unterrichtet werden. Letzterer kombiniert Sprach- und Sachunterricht. Allerdings wird seit einigen Jahren das Konzept der Teilkompetenzen und des lebenslangen Lernens sowohl in Publikationen von Linguisten und Sprachdidaktikern (siehe beispielsweise Matthey, 2005) als auch in Empfehlungen von Organisationen wie dem Europarat (Beacco, 2010) diskutiert.

Diese Ansätze, die auf die Aneignung von Teilkompetenzen abzielen, beziehen sich auf das Konzept der Begegnung mit Sprachen (éveil aux langues, language awareness). Lernende werden so für bestimmte sprachübergreifende Regularitäten und besonders für bestimmte Merkmale einer Wortfamilie sensibilisiert. Solche Methoden bezwecken nicht formalen Fremdsprachenunterricht, sondern vielmehr eine Sensibilisierung für die Besonderheiten

der Fremdsprachen, um bei den Schülern den Wunsch nach Vertiefung des Erlernens zu wecken, das sie später während oder sogar ausserhalb des Schulunterrichts ausbauen können (siehe beispielsweise das Plädoyer für diesen Ansatz von De Houwer, 2014).

Anders als im traditionellen oder immersiven Unterricht sind die Zielsprachen bei diesem Ansatz zahlreich, und der Lehrplan muss sich nicht nur auf eine oder zwei Sprachen beschränken. Sie können sich auch auf rezeptive Kompetenzen im Rahmen der Interkomprehension oder der rezeptiven Mehrsprachigkeit beschränken. Unter rezeptiver Mehrsprachigkeit versteht man die Fähigkeit, einen Text in einer nahezu unbekannt oder völlig unbekannt Sprache mündlich oder schriftlich zu dekodieren. Der Aufbau dieser rezeptiven Kompetenzen kann entweder in einem ersten Schritt, vor der Sprachproduktion, beim Erlernen einer Fremdsprache erfolgen oder im Rahmen einer Kommunikation, bei der jede Person ihre Sprache spricht und die Sprache der anderen versteht. Dieses Konzept ist unter dem Namen Interkomprehension oder Semikommunikation bekannt (siehe unter anderem Goskens, 2007).

Im Schulunterricht können Interkomprehensionskompetenzen durch Lese- oder Hörtexte in unbekannt Sprachen im Unterricht entwickelt werden, um das Interesse für Sprachen zu wecken. Entsprechende Übungen können in nicht-sprachlichen Fächern wie Geschichte, Geografie oder Sozialkunde eingesetzt werden. Im Rahmen des Projekts MG wurde das Augenmerk auf den Geschichtsunterricht

gelegt, weil dieser besonders für die Lösung von Interkomprehensionsaufgaben geeignet schien. Es steht ausser Frage, dass eine sehr starke Verbindung zwischen dem Interkomprehensions-Prinzip und dem historischen Ansatz besteht, der auch vom Westschweizer Lehrplan (plan d'études romand PER, CIIP, 2010) gefördert wird. Auf der Grundlage von nicht übersetzten Texten in der Quellsprache und der dazugehörigen Ver-

ständnisfragen (siehe das Übungsbeispiel, Abbildung 1) bietet die Interkomprehension den Lernenden historisches Material in der Originalfassung, das sie zum Nachdenken über Geschichte animieren kann. Dabei befassen sie sich zunächst mit der Art der Quellen selbst und später mit der Arbeit der Historiker, um diese zu dekodieren.

Dennoch bleiben nach derzeitigem Wissensstand viele Fragen offen: Bei der Verwendung von Texten in der Quellen-

Abbildung 1

Auszug aus einem im Rahmen des Projekts MG entwickelten Arbeitsblatt. Diese bestehen aus Texten in der Quellsprache und Fragen in der Unterrichtssprache, die die Dekodierung des Textes leiten und beim Verstehen des Textes helfen sollen. Sie können innerhalb einer Arbeitsgruppe oder individuell gelöst werden.

Ferrovia del Gottardo.

Un dispaccio dell'*Handels Courier* reca che il 27 è scoppiato in Göschenen uno sciopero fra gli operai del tunnel del Gottardo. Duemila operai esigono la soppressione dell'obbligo di provvedersi gli alimenti al deposito di Favre ed un aumento di salario; essi occupano tutti gli ingressi del tunnel. Favre ha chiesto l'intervento armato. Il governo ha mandato delle armi ed alcuni *landjäger* (gendarmi).

05

10

a. Vrai ou faux? Coche la bonne réponse et explique en un mot ou deux les raisons de ton choix (y compris pour celles que tu penses être fausses).

L'événement dont on parle a eu lieu le 31 juillet 1875. Vrai Faux

les ouvriers réclament une augmentation de salaire. Vrai Faux

les ouvriers sont en grève. Vrai Faux

les ouvriers sont au nombre de trois mille. Vrai Faux

sprache im Geschichtsunterricht oder in anderen Fächern wird der Unterricht von Sprachen und nicht-sprachlichen Fächern ganzheitlich gesehen und entspricht den Anforderungen der Befürworter einer „integrierten Didaktik“. Es haben sich jedoch keine oder nur wenige Studien mit der Anwendbarkeit dieses didaktischen Ansatzes befasst. Es stellt sich z.B. die Frage, ob solche Übungen allen Lernenden gleichermaßen oder nur einem Teil der Lernenden gerecht werden. Des Weiteren muss hinterfragt werden, welche Strategien die Lernenden anwenden, um den Text in einer unbekannt Sprache zu verstehen und die Aufgaben zu lösen. Mit anderen Worten ist es wichtig, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Wie gelingt es Lernenden, einen Text in der Quellsprache zu dekodieren und dabei die erforderlichen Informationen zu finden, um den (nicht-sprachlichen) Stoff zu lernen? Können solche Übungen wirklich im Schulunterricht verwendet werden? Gibt es für die Lösung solcher Aufgaben mehr oder weniger geeignete Profile von Lernenden?

Das Augenmerk bei unserem Forschungsprojekt liegt daher auf den wesentlichen Unterschieden zwischen Individuen, die sich entweder in der Schule im Rahmen einer integrierten Didaktik mit dem Lesen von Texten in unbekannt Sprachen auseinandersetzen, oder ausserhalb der Schule, wobei Interkomprehension die Kommunikation zwischen Sprechenden typologisch verwandter Sprachen erlauben soll.

Allgemeiner theoretischer Rahmen

Die Dekodierung von Texten in einer Fremdsprache beruht auf bereits vorhandenen kognitiven Kenntnissen und Ressourcen (Dabène, 1995; Doyé 2005). Folglich stützen sich Lernende oder ganz allgemein Individuen, die mit einem Text in einer unbekannt Sprache konfrontiert werden, auf Elemente, die sich von den bereits beherrschten Sprachen ableiten oder auf sie übertragen lassen (siehe beispielsweise Acosta, 2001a; Masperi, 1996). Sie suchen nach Text- oder Paratextelementen, die an den Kontext oder Kotext sowie an lexikalische Merkmale anknüpfen. Sie können die Bedeutung der lexikalischen Merkmale direkt vom gemeinsamen etymologischen Ursprung mit einer der Sprachen, die sie beherrschen, ableiten. Solche lexikalischen Merkmale bezeichnet man gemeinhin als Kognaten. Je grösser die typologische Nähe von zwei Sprachen, desto grösser ist auch die gegenseitige Verständlichkeit.

Auch wenn diese allgemeinen Prozesse die Grundlage für die Dekodierung von Texten in einer unbekannt Sprache zu sein scheinen, wendet dennoch jeder Sprechende sie anders an, und es bestehen Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse und des Erfolgs. So wurden in verschiedenen Studien individuelle Faktoren beleuchtet, welche die Fähigkeit eines Individuums bei der Lösung derartiger Aufgaben voraussagen können, insbesondere der Umfang des sprachlichen Repertoires und seine Zusammensetzung (Berthele 2008, 2011; Berthele & Lambellet, 2009; Vanhove, 2014).

Obwohl sich mehrere Studien mit den individuellen insbesondere sprachlichen Faktoren befasst haben, die auf die Fähigkeit zur Dekodierung einer unbekannt Sprache Einfluss nehmen, liegt der Fokus dieser Arbeiten mehr auf den Prozessen (Inferenzen, Abduktion usw.) oder auf den Merkmalen des sprachlichen Repertoires, die das Verstehen einzelner Wörter beeinflussen. Der Fokus auf einzelne Wörter hat den Vorteil, möglichst viele Faktoren kontrollieren zu können. Bei Interaktionen, in denen jeder Sprechende seine Sprache spricht und die Sprache des anderen versteht (Interkomprehension), oder beim Lösen von Textverständnisaufgaben in einer unbekannt Sprache spielen freilich auch andere Prozesse und Faktoren eine Rolle. Trotz didaktischer Überlegungen auf der Grundlage der oben genannten empirischen Ergebnisse (siehe beispielsweise die Diskussion von Berthele & Vanhove, 2014) fehlen derzeit Studien im Bereich des realen Schulalltags. Diese könnten Faktoren aufzeigen, welche den Erfolg von pädagogischen Sequenzen zur Entwicklung rezeptiver Kompetenzen beeinflussen.

Die Zielsetzung des Projekts MG bewegt sich genau in diesem Rahmen. Ziel ist es, sich mit der Anwendbarkeit einer solchen Didaktik im schulischen Kontext auseinanderzusetzen. Im Gegensatz zu den bereits vorhandenen Studien befasst sich die vorliegende Untersuchung einerseits mit dem Textverständnis in einer unbekannt Sprache, das anhand von Fragen zum Text gemessen wird, andererseits mit der subjektiven Beurteilung der Aufgaben durch die Lernenden. In einer

früheren Studie, bei der mehrsprachige Arbeitsblätter im Geschichtsunterricht getestet wurden, gab es deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmenden bei der Beurteilung der Aufgabenstellungen. Während ein Teil der Lernenden auf die Aufgabenstellung in der unbekannt Sprache positiv reagierte, waren andere entmutigt, weil sie den Inhalt des Textes nicht verstanden (Lambellet, 2012).

Aufgrund dieser Tatsache und da eine Studie zur Interkomprehension im schulischen Kontext fehlt, wurde das Projekt MG in drei wichtige Forschungsfelder eingeteilt. Dabei werden die unten aufgeführten Fragen beantwortet.

Forschungsfragen

Das Projekt MG umfasst drei grosse Forschungsbereiche. Der erste Bereich soll klären, warum Interkomprehensionsaufgaben von einigen Lernenden positiv aufgenommen werden, während andere sich von der Schwierigkeit der Aufgabenstellung schnell entmutigen lassen. Dabei sollen die Profile (bezüglich Sprache und Persönlichkeit) aufgezeigt werden, die für diese Art von Aufgaben besonders geeignet sind, und folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Gibt es Profile von Lernenden, die für Interkomprehensionsaufgaben in einer unbekannt Sprache besonders geeignet sind? Berücksichtigt wurden dabei die Einschätzung, der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad und der messbare Erfolg.

Der zweite Forschungsbereich untersucht die grundlegenden Mechanismen, die bei der (richtigen oder falschen) Erfassung der globalen Aussage des Textes sowie einzelner lexikalischer Einheiten angewendet werden:

2. Welche Strategien benutzen die Teilnehmenden, um den Text in einer unbekanntem Sprache zu verstehen?

Der dritte Forschungsbereich schliesslich befasst sich mit der Umsetzbarkeit einer Didaktik der Interkomprehension, wobei die Meinungen der Lehrenden und Lernenden berücksichtigt werden:

3. Inwieweit können Interkomprehensionsaufgaben im Lehrplan der Orientierungsschule (Schweiz) eingeführt werden?

Forschungsphasen

Die drei Forschungsfragen wurden in drei grossen Schritten bearbeitet. Zuerst wurde eine quantitative Studie in sieben Klassen der Orientierungsschule (OS) in La Tour de Trême im Kanton Freiburg (Schweiz) durchgeführt (n=181 Teilnehmende). Ziel dieser Studie war es, die erste Forschungsfrage zu beantworten und individuelle Profile zu definieren, die für die Übungsaufgaben zu historischen Texten in der Quellsprache besonders geeignet bzw. ungeeignet sind. Ausserdem wurden zwei Pilotstudien durchgeführt, um die verschiedenen Forschungsinstrumente sowie den Ablauf der Datenerhebung (n=85 Teilnehmende) zu testen.

In der zweiten Phase (Forschungsfrage 2) wurde im Dezember 2013 eine eher qualitative Studie durchgeführt. Während dieser Phase haben 12 Schülerinnen und Schüler, die bereits am ersten Teil teilgenommen hatten, dieselben Aufgaben gelöst (historischer Text in der Quellsprache mit Lösung von Verständnisfragen). Dieses Mal jedoch trugen sie ihre Überlegungen laut vor. Diese Äusserungen wurden aufgezeichnet, schriftlich festgehalten und analysiert, um die grundlegenden Strategien zur Lösung der Aufgaben herauszuarbeiten.

Während der dritten Forschungsphase (Forschungsfrage 3) im Juni 2014 schliesslich wurden 6 didaktische Arbeitsblätter entwickelt und im Unterricht von den Geschichtslehrerinnen bzw. Geschichtslehrern der OS in Marly verwendet. Die Lernenden und Lehrenden bewerteten dann diese Arbeitsblätter. So konnte einerseits ihr Aufbau aus didaktischer Sicht beurteilt und andererseits untersucht werden, welches die notwendigen Bedingungen für eine punktuelle Einführung im regulären Geschichtsunterricht wären und welche Auswirkung dies hätte.

Die wichtigsten Ergebnisse

In dieser Zusammenfassung werden die wichtigsten Ergebnisse mit Blick auf die Berücksichtigung von Interkomprehensionsaufgaben in Lehrplänen für Geschichte (oder anderer nicht-sprachlicher Fächer wie Sozialkunde oder Geografie) vorgestellt und diskutiert. Weitere Einzelheiten zu den Ergebnissen sind in anderen Publikationen über dieses Projekt, insbesondere im Schlussbericht (Lambelet &

Mauron, 2015a; Lambelet & Mauron, 2015b), zu finden.

Die erste wichtige Frage bei diesem Forschungsprojekt ist, ob es Unterschiede zwischen den Lernenden gibt und ob Interkomprehensionsaufgaben bestimmte individuelle Profile von Lernenden begünstigen (bzw. benachteiligen).

Sind Interkomprehensionsaufgaben im Geschichtsunterricht für alle Lernenden geeignet?

Diese Frage zieht sich durch das gesamte Projekt und umfasst mehrere Aspekte. Zunächst muss betont werden, dass während der ersten, quantitativen Phase keine Persönlichkeitsprofile ermittelt wurden, für die diese Aufgabenstellung überhaupt nicht geeignet war. Zwar befassen sich Extrovertierte und Personen, die offen für neue Erfahrungen sind, lieber mit solchen Aufgaben als Personen, die Neuem gegenüber eher zurückhaltend sind. Die Ergebnisse haben aber gezeigt, dass dieser Unterschied Introvertierte und Personen, die nicht offen für Neues sind, nicht daran hindert, die Aufgaben mit Interesse zu lösen (Lambelet & Mauron, 2015a, Kapitel 2; Lambelet & Mauron, 2015b).

In diesem Zusammenhang und aus didaktischer Sicht ist es sicherlich auch von Interesse, dass es keine Unterschiede in den drei Abteilungen der Sekundarstufe I (Freiburg) bei der Beurteilung der Aufgabenstellung und bei der subjektiven Einschätzung ihres Schwierigkeitsgrades gab. Daher gibt es keine Bedenken, diese Aufgabenstellungen in den „weniger anspruchsvollen“ Abteilungen einzuführen. Im Gegen-

teil. Ein Schüler dieser Abteilung hat uns dankend bestätigt: „Es kommt nicht so oft vor, dass wir „zweisprachig“ unterrichtet werden. Das ist toll, dass so etwas vor allem für uns gemacht wird.“ (EB145). Hier ist anzumerken, dass die Lehrenden bei der Beurteilung der Aufgaben ebenfalls zum Schluss kamen, dass diese Art von Aufgaben in keiner Abteilung ein grosses Problem darstellt (Lambelet & Mauron, 2015a, Kapitel 4). Im Gegenteil. Ihren Kommentaren nach zu urteilen hatten fremdsprachliche Lernende (romanische Sprache, L1) Freude und keine besonderen Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben („sie haben Freude daran, dass die Aufgaben leicht zu lösen waren“). Diese fremdsprachlichen Lernenden sind zwar nicht ausschliesslich in den „weniger anspruchsvollen“ Abteilungen vertreten, aber hier trotzdem in grösserer Zahl anzutreffen als in den sogenannten „höher eingestuft“ Abteilungen. In diesem Zusammenhang zeigt die Analyse der mündlichen Protokolle, die in der zweiten Phase des Projekts (Lambelet & Mauron, 2015a, Kapitel 3) durchgeführt wurde, dass die Schülerin mit dem grössten Erfolg bei der Lösung der Aufgabe aus der „weniger anspruchsvollen“ Abteilung kam. Sie machte sich ihr hohes Kompetenzniveau in einer anderen romanischen Sprache (in diesem Fall Portugiesisch, L1) zu Nutze.

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts sollten die Lernenden die didaktischen Arbeitsblätter individuell bearbeiten, damit ihr individueller Erfolg gemessen werden konnte. Die Aufgaben können freilich auch in Gruppen bearbeitet werden, was sogar zu empfehlen wäre. Wenn mög-

lich, sollte jede Arbeitsgruppe über ein Mitglied verfügen, das eine andere romanische Sprache beherrscht. Der Vorteil einer solchen Zusammensetzung wäre es, einerseits die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden zu fördern und ein besseres Verständnis für die globale Aussage des Textes zu erreichen, sowie andererseits die Expertise der fremdsprachigen Lernenden zu valorisieren.

Auch wenn die Lernenden aus den weniger anspruchsvollen Abteilungen die Aufgaben genauso schätzen wie die Lernenden aus den anspruchsvolleren Abteilungen und sie auch nicht als schwieriger empfinden, so haben wir hinsichtlich der Ergebnisse und des objektiven Erfolgs bei der Lösung der Aufgaben doch Unterschiede zwischen den einzelnen Abteilungen gefunden. Dies spricht nicht generell gegen eine punktuelle Einführung von Interkomprehensionsaufgaben in diesen Abteilungen. Die Lehrenden müssten jedoch die Lernenden stärker unterstützen (unter anderem bei der Vorbereitung sowie beim Sammeln und Zusammenfassen von Informationen in der Unterrichtssprache).

Als letzter Punkt sollen hier die linguistischen Faktoren aufgezeigt werden, die einen Einfluss auf die Einschätzung der Interkomprehensionsaufgaben haben. Die quantitativen Analysen (sowie, anekdotischer, die Kommentare der Lernenden in der dritten Phase des Projekts) verdeutlichen, dass die Haltung der Lernenden gegenüber dem Erlernen von Sprachen eine viel grössere Rolle bei der Beurteilung und bei der subjektiven Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben (aber nicht auf ihr erfolgreiches Lösen) spielt als

die Sprachkompetenzen. Die Aufgaben könnten demnach besonders Lernende ansprechen, die gerne und leicht Fremdsprachen lernen. Sie könnten dadurch animiert werden, ihr sprachliches Repertoire zumindest rezeptiv zu erweitern. Lernende mit einer positiven Haltung gegenüber dem Erlernen von Fremdsprachen sind viel eher in der Lage, Texte in einer unbekannt Sprache auch ausserhalb der Schulunterrichts zu lesen als andere Lernende, was eines der Hauptziele der Implementierung von Interkomprehensionsaufgaben im Lehrplan ist.

Wie unterstützt man eine erfolgreiche Implementierung von Interkomprehensionsaufgaben im Lehrplan?

Eine der Überlegungen für die Einführung von Texten in der Quellsprache betrifft die Wahl des Arbeitsthemas. Aus unseren Analysen ging hervor, dass die Attraktivität des Themas der didaktischen Arbeitsblätter sowohl bei der Beurteilung als auch beim erfolgreichen Lösen der Aufgaben von zentraler Bedeutung ist. Es ist deshalb wichtig, die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen und bei den Aufgaben in der unbekannt Sprache Themen zu wählen, die Lernende ansprechen. Ausgehend von diesen Überlegungen wurden 10 didaktische Arbeitsblätter entwickelt, die für die Verwendung im Geschichtsunterricht in der Orientierungsschule bestimmt sind. Diese sind in Kürze auf der Webseite des Instituts für Mehrsprachigkeit verfügbar oder bei den Autoren des vorliegenden Berichts erhältlich.

Auch bei den Problemlösungsstrategien gilt es einige Leitlinien zu beachten. So führt beispielsweise ein übermässiger Gebrauch bestimmter Strategien (insbesondere die Suche nach Kognaten) nicht automatisch dazu, Texte in einer unbekannt Sprache zu verstehen, selbst wenn ihr Gebrauch beim Interkomprehensionsprozess grundsätzlich sinnvoll ist (Lambelet & Mauron, 2015a, Kapitel 3). Einerseits haben wir beobachtet, dass Schlüsse über die globale Aussage des Textes aufgrund „inadäquater“ Kognate erfolgte; andererseits resultierten Probleme aus dem unzutreffenden Gebrauch von „falschen Freunden“, was zu Unklarheiten beim Textverständnis führte. Anhand der mündlichen Protokolle konnte aufgezeigt werden, dass die Lernenden sich nur schwer vom Text distanzieren konnten, um ein globaleres Verständnis für ihn und seinen historischen Inhalt zu entwickeln. Sie tendierten auch dazu, sich auf einzelne lexikalische Elemente zu konzentrieren, die sich leicht ableiten liessen. Dieses Fehlen von Distanz ähnelt allgemeinen Schwierigkeiten, die nicht im Zusammenhang mit Interkomprehensionsaufgaben an sich stehen und auch beim Lesen in der L1 auftreten können. Diese Beobachtungen verdeutlichen ausserdem, dass vergleichbare Strategien, die beispielsweise beim Lesen in der L1 üblich sind (die Fragen vor dem Text lesen, um die Lektüre zu steuern), auch beim Lesen von Texten in einer unbekannt Sprache eingesetzt werden können, um bessere Ergebnisse zu erzielen. Dies wäre sicherlich für die punktuelle Einführung solcher Aktivitäten im normalen Schulunterricht hilfreich.

Der sich mit Lösungsstrategien befassende Teil zeigt auch, dass Lernende zwar ein ganzes Spektrum an Strategien mobilisieren, jedoch nicht immer damit Erfolg haben. Tatsächlich konnte kein Zusammenhang zwischen der Wahl der Strategie und dem Erfolg bei der Lösung der Aufgaben aufgezeigt werden. Dies deutet darauf hin, dass gewisse Probleme sowohl bei der Wahl einer Strategie für eine bestimmte Aufgabe als auch innerhalb des Lösungsprozesses bestehen. Ausgehend von dieser Beobachtung plädieren wir für einen strategischen, fachübergreifenden Unterricht, um stärker von in einzelnen Fächern unterrichteten Elementen zu profitieren. Anhand von Interkomprehensionsaufgaben können die Strategien der Lernenden identifiziert und gleichzeitig jene Strategien ermittelt werden, die sich als schwach erwiesen haben. Dies kann relativ leicht mittels eines gemeinsamen Briefings unter Anleitung der Lehrperson erfolgen. Da die Interkomprehension trotz allem einen starken Bezug zum Fremdsprachenunterricht hat, bietet sich zweifelsohne ein strategischer Vorteil für Lernende, die die Möglichkeit hätten, sich punktuell während des Schuljahres mit ihr „auseinanderzusetzen“. Dies scheint ebenso naheliegend wie die Verbindung zwischen Interkomprehensionsaufgaben und Geschichtsunterricht. Wie in der Einleitung des vorliegenden Berichts erwähnt, kann der historische Ansatz, den der plan d'études romand (PER) bei den Lernenden zu fördern versucht, durch solche Ansätze bereichert werden.

Multilingual sequences in history lessons

Executive Summary

—

Amelia Lambelet, Pierre-Yves Mauron

The multilingual sequences in history lessons project (MSH) was part of the 2011-2014 programme of the Research Centre on Multilingualism (RCM). It investigated the feasibility of a teaching approach based on intercomprehension (or receptive multilingualism) at school and shed light on the individual factors that influence how well students understand a text in an unfamiliar language.

Foreign language teaching in school is generally conceived either as the formal teaching of a target language during a certain number of lessons per week or as an immersion setting, in which non-linguistic subjects are taught in a language other than the regular language of instruction; the latter methods aim to simultaneously teach the foreign language and the other subject matter. In addition, over the past few years, the ideas of partial competences and lifelong learning have appeared in publications by linguists and language teachers (see Matthey, 2005) and in the recommendations of organisations such as the Council of Europe (Beacco, 2010).

These approaches target partial skills and general language awareness, in which students are made aware of interlanguage similarities and, particularly, of specific characteristics in a language family. The idea behind these methods is therefore not the formal teaching of foreign languages but instead raising students' awareness of the target language's particularities in a way that motivates them to expand their knowledge at a later stage in their schooling, or even beyond the school setting (see

arguments for this type of approach in De Houwer, 2014).

Contrary to both formal and immersion foreign language teaching, this approach is not focused on one language, but instead can be implemented with a large variety of languages. These approaches may, for instance, also focus on receptive competences only, with the aim of developing receptive skills in several languages, or receptive multilingualism, which signifies the capacity of an individual to decode a (spoken or written) text in a language in which they have little or no command. These receptive competences may be understood either as a first step in foreign language learning (before production) or as an ultimate goal in intercomprehensive interactions – a type of communication in which each speaker speaks his/her own language and understands the language spoken by the other participant (see for instance Gooskens, 2007).

In the school context, intercomprehension skills can be developed by reading or listening to texts in languages not taught in the school curriculum in order to raise language awareness. These exercises can take place in various non-linguistic subjects such as history, geography or social studies. In the MSH project, we have decided to focus on history, as it is particularly well-suited to intercomprehension exercises. There is indeed an undeniably strong correlation between what is proposed by intercomprehension approaches and the “historical thinking” defined in the plan d'études romand curriculum (PER, CIIP, 2010). By presenting

untranslated texts accompanied by questions aiming to promote decoding and comprehension (see the example, Figure 1), intercomprehension exercises offer learners original historical material and encourage historical thinking in that students first concentrate on the nature of the sources (original historical material), and subsequently carry out the historian's task of decoding the texts.

Figure 1

Excerpt from a work sheet developed as part of the MSH project. These work sheets are comprised of texts in the source language and questions in the language of instruction to guide the decoding and comprehension of the text. They can be worked through in groups or individually.

Ferrovia del Gottardo.

Un dispaccio dell'*Handels Courier* reca che il 27 è scoppiato in Göschenen uno sciopero fra gli operai del tunnel del Gottardo. Duemila operai esigono la soppressione dell'obbligo di provvedersi gli alimenti al deposito di Favre ed un aumento di salario; essi occupano tutti gli ingressi del tunnel. Favre ha chiesto l'intervento armato. Il governo ha mandato delle armi ed alcuni *lanuzäger* (gendarmi).

05

10

a. Vrai ou faux? Coche la bonne réponse et explique en un mot ou deux les raisons de ton choix (y compris pour celles que tu penses être fausses).

L'événement dont on parle a eu lieu le 31 juillet 1875. Vrai Faux

les ouvriers réclament une augmentation de salaire. Vrai Faux

les ouvriers sont en grève. Vrai Faux

les ouvriers sont au nombre de trois mille. Vrai Faux

Current research, however, fails to answer key questions concerning intercomprehension exercises in the school setting. It remains to be seen if the use of source language texts in a history syllabus or in other school subjects fully comes under an open-concept approach to language teaching and non-language subjects, such as promoted by supporters of “integrated teaching”. To date, few to no studies have investigated the feasibility and implementation of such new pedagogical ideas. The question therefore arises as to whether this type of exercise is appropriate for all students, or whether it may benefit only a few. It is furthermore important to better understand how an individual decodes texts in an unfamiliar language and, more precisely, to observe the strategies they use when solving this type of task. In other words, it is imperative to consider the following questions: How does a student confronted with an untranslated text adequately decode it and thus access the information required to learn the (non-linguistic) subject? Should such exercise really be employed in a school context? Is this kind of task better suited to some individual learner profiles than to others?

The focus of this research project is therefore on the differences between individuals confronted with texts in unfamiliar languages, be it at school, within the framework of integrated language teaching, or outside school in interactions requiring intercomprehension as a means of communication between groups speaking typologically related languages.

General theoretical framework

The process of decoding texts in a foreign language is based on pre-existing cognitive knowledge and resources (Dabène, 1995; Doyé, 2005). Students confronted with a text in an unfamiliar language will accordingly rely on elements that can be inferred or transferred from languages they already master (Acosta, 2001a; Masperi, 1996). For instance, they search for textual and paratextual clues, basing their judgement on the context, co-text and lexical elements whose meaning can be directly inferred thanks to their shared etymological origin with the subject’s L1 or another language in their repertoire (so-called cognates). Subsequently, the typologically closer the two languages are, the greater their mutual intelligibility will be.

Although these general processes constitute the basis of decoding texts in unfamiliar languages, every speaker applies them in different ways and with varying rates of success. Individual factors such as the linguistic repertoire’s scope and composition have been found to predict the ability of an individual to solve this type of exercise (Berthele, 2008, 2011; Berthele & Lambelet, 2009; Vanhove, 2014).

Nevertheless, the majority of the studies investigating the linguistic factors having an impact on the ability to decode an unfamiliar language have focused on the processes (inferences, abduction, etc.) and characteristics of the language repertoire that influences comprehension of individual words. The focus on individual words allows a better control of the in-

dependent variables, but it is important to note that during intercomprehension interactions, or when solving receptive multilingualism tasks based on texts in an unknown language, other processes and factors also come into play. Thus, despite pedagogical discussions based on the empirical results mentioned above (see for instance Berthele & Vanhove, 2014), the field lacks studies investigating the factors influencing the implementation of receptive multilingualism teaching sequences in a real classroom setting.

The aim of the MSH project is therefore to remedy this deficiency and to explore the feasibility of such teaching practices in the school curriculum. Unlike other studies, the research aims, on the one hand, to investigate the factors involved in the successful decoding of texts in an unfamiliar language, evaluated by means of text comprehension questions, while, on the other hand, gauging the subjective appreciation for these kind of tasks in a school setting. A previous study on the use of multilingual worksheets in history lessons has shown considerable differences, in terms of appreciation, between participants faced with this type of task: while some students enjoyed working in an unfamiliar language, others were quickly discouraged by the frustration a partial understanding implies (Lambelet, 2012).

Following from this and in response to the lack of studies on intercomprehension in the school context, the MSH project has been centred on three main dimensions in order to answer the research questions listed below.

Research questions

The MSH project encompasses three main lines of research. The first explores why some students enjoy intercomprehension exercises whereas others are quickly discouraged by the difficulty of the task. The goal is to describe individual profiles (language and personality profiles) that benefit from this type of exercise, thus enabling us to respond to the first research question:

1. Are receptive multilingualism tasks better suited in terms of appreciation, perceived difficulty and measured success to certain learner profiles than to others?

The second line of research investigates more precisely the underlying processes behind the decoding of the overall meaning of the text and behind successful (or wrong) inference of particular lexical items:

2. What strategies do the participants employ in order to understand a text in an unfamiliar language?

Finally, the third line of research concerns the feasibility of an intercomprehension teaching approach, and considers the opinions of teachers and students:

3. To what extent can intercomprehension exercises be integrated into the (Swiss) lower secondary school curriculum?

Research stages

The three research questions were examined in three main stages. During the first stage, a quantitative study was carried out in seven classes of the lower secondary level from La Tour de Trême in the canton of Fribourg, Switzerland (n=181 participants) to answer the first research question and to define individual profiles for whom intercomprehension exercises are particularly (in-)appropriate. Two pilot studies were carried out to test the different research tools and the method of conducting the study (n=85).

The second stage of the study (research question 2) took place in December 2013. During this phase, 12 students, who had already participated in the first phase, completed the same type of exercise (decoding an untranslated historical text and answering reading comprehension questions) but this time they formulated their thoughts aloud. The elicited data were recorded, transcribed and analysed using vertical and transversal methodology with the aim of emphasizing the main strategies used to solve the task.

Finally, during the third stage of the study (research question 3), six didactically designed worksheets were tested in real classroom conditions (i.e. without the presence of the researchers) in June 2014. The exercises were then evaluated by the students and teachers themselves, enabling us to evaluate their impact from a pedagogical perspective and also providing information on the usefulness and potential of the occasional in-

tegration of such exercises in the regular history curriculum.

Main results

In this summary, the main findings of the project are discussed from a pedagogical perspective and the implementation of such exercises in history syllabi (or other non-linguistic syllabi such as civics or geography). More details on the results can be found in the project's final report and other publications by the authors (Lambelet & Mauron, 2015a; Lambelet & Mauron, 2015b).

The first major issue resulting from this research project concerns the individual differences at stake when reading a text in an unfamiliar language, including questions as to whether intercomprehension exercises in class promote learning (and thus subsequently also impede learning) in a certain type of student.

Are intercomprehension exercises in history class appropriate for all students?

This question is implicit throughout our entire research project and involves many different issues due to its nature and perspectives. The first quantitative phase established no personality profiles for whom this type of task is fully inappropriate. To be sure, the study revealed that extroverts and individuals open to new experiences tend to enjoy the task more than persons scoring at the other end of the scale in these two dimensions. Nevertheless, the study also revealed

that this difference is statistically weak and that the second group of individuals (introverts and persons who do not enjoy new experiences) also showed interest in solving the task (Lambelet & Mauron, 2015a, Chapter 2; Lambelet & Mauron, 2015b).

Along the same lines of thinking, and perhaps more relevant from a pedagogical perspective, we found no differences in appreciation for the task nor in the subjective assessment of its degree of difficulty in the three levels of lower-secondary school in Fribourg. We therefore see no obstacles to using this type of task even at the least demanding school level – on the contrary. The comments made by a lower-level student, who thanked us, are remarkable: “It isn't every day that we have ‘bilingual’ classes. It was a great experience, especially for us.” (EB145). The teachers also had no reservations about using this type of exercise in all three levels in lower-secondary schools (Lambelet & Mauron, 2015a, Chapter 4). Indeed, the teacher comments reveal that foreign language-speaking students with a Romance L1 find solving the exercises enjoyable and easy (“are pleased by finding it easy”). This effect is confirmed by the analysis of the verbal protocols recorded during the second phase of the project (Lambelet & Mauron, 2015a, Chapter 3): the student who performed best was a student from the less demanding level of the lower-secondary school who made good use of her high proficiency in another Romance language, which in this case is Portuguese, her L1.

In our study students had to complete the worksheet individually to allow us to measure their personal success. It is, however, entirely possible – and would even be recommended – that the exercises be completed in groups, ideally with a person having a good command of another Romance language in each group. This set-up would encourage cooperation between students and therefore result in better overall comprehension of the text; it also potentially gives the allophone students an opportunity to demonstrate their linguistic expertise.

It should, however, be stressed that, while appreciation for the task and assessment of its difficulty was comparable among lower-level students and students from the more demanding levels, differences were ascertained in scores and objective success in the exercise. This does not mean that this kind of exercise should not be implemented in lower levels, but that teachers are called on to more actively support weaker students, especially when planning the lesson and summarising information in the regular language of instruction.

A final point under investigation concerns the linguistic factors that influence appreciation for this type of intercomprehension task. The analyses of the quantitative data as well as the general comments made by students in the third stage of the project showed that attitudes towards language learning have a greater predictive effect on subjective enjoyment and on assessment of the difficulty of the task (but not on success in solving the task) than does linguistic

competence. Therefore, this type of exercise could be of particular interest to students who are at ease with foreign language learning, and it could subsequently motivate them to enlarge their linguistic repertoire, at least receptively. Furthermore, these students more often feel capable of reading texts in unfamiliar languages outside the school context – a major aim of integrating intercomprehension exercises into the curriculum.

How to support the successful integration of intercomprehension exercises in the curriculum?

One of the first remarks on the use of source language texts concerns the topic, as our research indicates that the appeal of the topic of the worksheet is a key factor both in terms of appreciation and success in solving the task. It is therefore necessary to consider students' interests and to use exercises in an unfamiliar language for subjects in which students will naturally want to understand the text. With this in mind, we created 10 worksheets for the lower-secondary level history curriculum; interested persons can soon access the worksheets via the Institute of Multilingualism's website or by contacting the authors of this summary.

In relation to task-solving strategies, the results also offer some general guidelines. For example, frequently used strategies (such as looking for cognates) may be relevant in terms of the intercomprehension process, but they are not the absolute key to understanding texts in an unfamiliar language (Lambelet & Mau-

ron, 2015a, Chapter 3). In a part of the sequences, we observed a type of global inference of a text's meaning stemming from "inadequate" cognates and false friends, which led to errors in comprehension. The verbal protocols revealed the students' difficulty in retaining a degree of distance for a better overall understanding of the text and its historical content; instead, there is a tendency to focus on easily inferred lexical items. This lack of distance could, however, potentially be due to other learning issues that are unrelated to the intercomprehension task and potentially also inherent in L1 reading comprehension. Indeed, our data have shown that strategies similar to those used to support reading comprehension in the L1 (for example, reading questions before the text in order to frame the reading process) could be applied to reading texts in an unfamiliar language with similar, positive results; as such, this would be of help when occasionally integrating this type of activity into regular teaching sequences.

Another finding related to task-solving strategies demonstrates that drawing upon a large range of strategies does not always result in success. No connection has been found between choice of strategy and successful task resolution, which may point to an error in the choice of strategy or in using it. Seen from this vantage point, a clear argument must be made for introducing strategic teaching across subjects in order to enhance the latter's impact. Intercomprehension activities make it possible to pinpoint the

strategies used by students and to adjust weak strategies. A simple briefing session led by the teacher would serve the purpose. Because intercomprehension is nevertheless mainly related to foreign language learning, it offers an undeniable strategic benefit to learners who, through such activities, are occasionally exposed to it over the course of the school year. This point seems natural and logical – as does the link between intercomprehension and history as a subject at school. Indeed, as noted in the introduction, the historical thinking targeted by the plan d'études romand can only profit from these types of activities.

Bibliographie

Bibliografia

Bibliography

- Acosta, J. & Mota, A. (2002). Transparence vs. opacité: lire une nouvelle langue, le portugais. Kischel, G. (Hrsg.), *EuroCom: Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. Aachen: Shaker, 263–272.
- Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. *Socio-linguistica*, 22, 87–107.
- Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*, 2, 191–219.
- Berthele, R. & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 39, 151–162.
- Berthele, R. & Vanhove, J. (2014). Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usages du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 99, 31–50.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? *Etudes de linguistique appliquée*, 98 (AVR/JUI), 103–112.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques DG IV (édition bilingue anglais/français).
- Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 28(6), 445–467.
- Lambelet, A. (2012). Des textes en langue source comme «îlots de plurilinguisme» en classe d'histoire: une alternative à l'enseignement bilingue? In: Brohy, C. (Hrsg.), *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung Nachhaltigkeit / L'enseignement bilingue: modèles, formation, continuité*. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010. Freiburg: Universität Freiburg, 91–95.
- Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2015a). *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire: processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité*. (Rapport final). Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2015b). Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 62–75.

- Maspero, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. *Études de linguistique appliquée*, 104 (OCT/DEC), 491–502.
- Mauron, P.-Y. (2016). *L'histoire en version originale. Fiches d'activités en intercompréhension*. Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- Vanhove, J. (2014). *Receptive multilingualism across the lifespan*. Fribourg: University of Fribourg. Consulté à l'adresse (08.04.2016) : <http://doc.rero.ch/record/210293/files/VanhoveJ.pdf>

