



BABYLONIA

2 | 2021

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Rivista per instruire ed empender linguatgs

A Journal of Language Teaching and Learning

WWW.BABYLONIA.ORG

Besoins particuliers

Special needs

Spezifische Bedürfnisse

Bisogni speciali

Basegns spezials



Michael Rampa

Within

2018

Aquarelle sur papier

107 x 107 cm

©2018 Micheal Rampa - All rights reserved

Besoins particuliers
Special needs
Spezifische Bedürfnisse
Bisogni speciali
Basegns speziels

Responsabili della parte tematica:
Anna Ghimenton & Amelia Lambelet

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2/anno XXX/2021

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Fondation Henri Moser

**FONDATION
HENRIMOSER**

- Ufficio Federale della Cultura



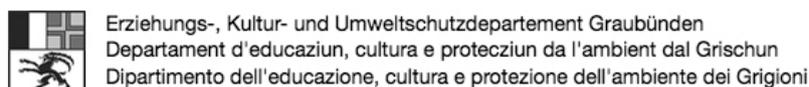
- Fondazione Oertli



- Ambassade de France en Suisse



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Besoins particuliers
Special needs
Spezifische Bedürfnisse
Bisogni speciali
Basegns spezial

Tema

- 6 **Editoriale della redazione**
- 8 **Introduzione**
Anna Ghimenton & Amelia
Lambelet
- 14 **Perspectives on L2
Learning and Learning
Disabilities:
Individual Differences,
Diagnosis, and Teaching
Strategies**
Richard L. Sparks
- 22 **La biographie langagière
d'adolescents bilingues :
une ressource exploitée en
orthophonie-logopédie.**
Agnès Witko
- 35 **Life as a Bilingual**
François Grosjean
- 36 **Les spécificités du
parcours langagier de
l'enfant bilingue**
Isabelle Duguine & Barbara
Köpke
- 44 **Diagnostic de troubles
du langage chez l'enfant
réfugié : Défis actuels**
Hélène Delage & Julie Franck
- 52 **Pragmatic skills
and socio-emotional
needs in children with
developmental language
disorder**
Sabrina Turker, Dai Pu & Kirrie
Ballard
- 59 **Why study Languages? de
Gabrielle Hogan-Brun**
Verónica Sánchez Abchi

Tema

Tema

60

Eclairage sur le spectre des difficultés d'élèves primo-arrivant·e·s bénéficiant de mesures liées aux troubles de l'apprentissage et du langage. Comment l'école peut-elle y répondre ?

Noémie Mathivat & Stéphanie de Meyer

68

Prendre en charge les besoins éducatifs particuliers (BEP) en s'engageant dans « une pensée didactique »

François Gremion & Agnès Brahier

74

Les pratiques des enseignants face aux élèves ayant des besoins particuliers

Slavka Pogranova, Eva Waltermann & Anne-Claire Perrin

80

Sprachförderstrategien im Unterricht der Sekundarstufe

Cordula Löffler & Nadja Wulff

86

Unterrichtsansatz und Lernsetting als entscheidende Faktoren für die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen

Christoph Suter

90

Gefördert und überfordert? Sonderpädagogische Förderung und Fremdsprachenlernen

Raphael Berthele

96

Une didactique des langues étrangères ciblant l'acquisition des formes phonologiques peut sans doute être profitable à tous les élèves

Nathalie Dherbey Chapuis

104

Eine Untersuchung der Lesekompetenzen im ersten Lernjahr Frühfranzösisch bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne (Schrift-)Sprachstörungen

Barbara Rindlisbacher

112

Aborder la langue et les langues en milieu scolaire dans le contexte de troubles du langage : le point de vue d'une logopédiste indépendante

Viviane Monney

Pour Babylonia, 2021 rime avec réflexions sur les processus d'inclusion et d'exclusion par le langage et, parfois, l'école. Si ce thème est particulièrement transparent en ce qui concerne les premier et dernier numéros de l'année (justice sociale et représentation des femmes), c'est aussi le cas en filigrane dans le présent numéro.

En nous intéressant aux enfants ayant des besoins particuliers, nous ouvrons en effet la boîte de Pandore des différences individuelles et de notre capacité à y répondre. Et ceci dans un système scolaire encore trop souvent marqué par la croyance qu'il suffit de motivation et d'exposition pour que, tels des éponges, les élèves s'imprègnent des langues étrangères et les intègrent à leurs répertoires linguistiques. Or, l'une des conclusions principales des contributions de ce numéro est que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont avant tout besoin d'explicitation, de règles, d'exercices répétitifs, et de routines favorisant les apprentissages.

Par ailleurs, lorsque Joe Biden fait de son combat personnel contre le bégaïement un argument électoral, l'on tend à oublier que, pour beaucoup, les difficultés d'élocution se combinent avec d'autres problématiques (sociales, émotionnelles, liées à des situations de stress, etc.), encore amplifiées cette année par la solitude de l'école à distance.

Nous espérons avec ce numéro ouvrir quelques pistes de réflexion sur les attentes des autorités scolaires et sociétales vis-à-vis des élèves qui n'ont pas la chance d'apprendre avec facilité, et parfois pas non plus l'entourage familial et social leur permettant de rattraper leur retard; et nous espérons aussi fournir quelques pistes concrètes pour avancer dans ce domaine éminemment délicat.

Dans cette perspective, nous tenons à remercier tous les enseignants, les logopédistes, et les psychologues qui s'adaptent au mieux à ces enfants et à leurs différences individuelles pour leur donner le temps, les routines, et les explicitations dont ils ont besoin.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et une bonne rentrée scolaire 2021-2022.

L'équipe de rédaction

Das Jahr 2021 ist für Babylonia eine Gelegenheit der Reflexion über Prozesse der Inklusion und Exklusion durch Sprache und - in manchen Fällen - durch die Schule. Dieses Thema ist in der ersten und letzten Ausgabe dieses Jahres (Soziale Gerechtigkeit im Fremdsprachenunterricht und Die Repräsentation von Frauen: Sprache, Kommunikation, Didaktik) besonders evident, hat aber auch in dieser Ausgabe seinen Platz.

Indem wir uns für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen interessieren, öffnen wir die Büchse der Pandora der individuellen Unterschiede und unserer Fähigkeit auf diese zu eingehen. Und dies in einem Schulsystem, das nach wie vor allzu häufig von der Überzeugung geprägt ist, dass Motivation und Sprachkontakt genügen, damit die Lernenden Fremdsprachen wie Schwämme aufsaugen und in ihr sprachliches Repertoire integrieren. Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus den Beiträgen in dieser Ausgabe ist jedoch, dass Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten vor allem Erklärungen, Regeln, Übungen zur Wiederholung und lernförderliche Routinen benötigen.

Wenn Joe Biden seinen persönlichen Kampf gegen das Stottern zum Argument im Wahlkampf macht, vergessen wir allzu leicht, dass Schwierigkeiten mit der Sprache für viele Menschen mit anderen Problematiken sozialer, emotionaler oder stressbedingter Natur verbunden sind, die dieses Jahr durch die Einsamkeit des Fernunterrichts noch verstärkt wurden.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Ausgabe Denkanstöße zu den Erwartungen geben, die Schule und Gesellschaft an Schüler:innen stellen, denen das Lernen nicht leicht fällt und die manchmal auch nicht auf ein familiäre oder soziale Umfeld zählen können, das ihnen helfen würde Lernrückstände aufzuholen; wir hoffen gerade auch in diesem sehr sensiblen Bereich einige konkrete Anregungen geben zu können.

In dieser Hinsicht möchten wir allen Lehrer:innen, Logopäd:innen und Psycholog:innen danken, die sich so gut sie können auf diese Kinder einlassen und ihre individuellen Unterschiede berücksichtigen, um ihnen die Zeit, die Routinen und die Erklärungen zu geben, die sie benötigen.

Wir wünschen Ihnen eine Lektüre voller Entdeckungen und einen guten Start ins Schuljahr 2021-2022.

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

Per Babylonia, il 2021 è un'occasione per riflettere sui processi di inclusione ed esclusione attraverso il linguaggio e, talvolta, la scuola. Se il tema emerge con particolare evidenza nel primo e nell'ultimo numero dell'anno (giustizia sociale e rappresentazione delle donne), esso compare anche, in filigrana, in questo numero.

Interessandoci di bambine e bambini con bisogni speciali, apriamo il vaso di Pandora delle differenze individuali e della nostra capacità di risponderci. E questo in un sistema scolastico ancora troppo spesso segnato dalla convinzione che bastino motivazione ed esposizione affinché alunni e alunne, come tante spugne, assorbano le lingue straniere e le integrino nei loro repertori linguistici. Ora, una delle principali conclusioni dei contributi di questo numero è che i/le discenti con difficoltà di apprendimento hanno prima di tutto bisogno di esplicitazione, regole, esercizi ripetitivi e di quelle routine che favoriscono l'apprendimento...

Per altro, allorché Joe Biden fa della sua lotta personale contro la balbuzie un argomento elettorale, si tende a dimenticare che, per molti, i disturbi di parola sono combinati con altri problemi (sociali, emotivi, legati a situazioni di stress, ecc.), ulteriormente amplificati quest'anno dalla solitudine dell'apprendimento a distanza.

Con questo numero speriamo di aprire alcune piste di riflessione sulle aspettative delle autorità scolastiche e della società nei confronti di chi non ha la fortuna d'imparare con facilità, e tanto meno ha, a volte, un entourage familiare e sociale che gli permette di recuperare il ritardo. Speriamo inoltre di fornire alcune piste concrete per progredire in questo settore molto sensibile e delicato.

In questa prospettiva, ringraziamo insegnanti, logopediste/i e psicologi/ghie che si adattano a queste/i bambine/i e alle loro peculiarità per dare loro il tempo, le routines e le spiegazioni di cui hanno bisogno.

Vi auguriamo una buona lettura e un buon inizio dell'anno scolastico 2021-2022.

Il vostro team redazionale

L'onn 2021 è stà per Babylonia in'ocasiun per reflectar davart ils process d'inclusiun ed exclusiun tras la lingua e - en divers cas - tras la scola. Questa tematica è particularmain evidenta en l'emprima e davosa ediziun da quest onn (giustia sociala ee rapreschentaziun da las dunnas), ella ha però sia piazza er en questa ediziun.

Cun ans interessar per uffants cun basegns spezialas, avrin nus la stgatlà da Pandora da las differenzas individualas e da nossa capacitad da responder a quellas. E quai en in sistem da scola marcà anc adina memia savens da la persvasiun che la motivaziun ed il contact cun la lingua tanschan per ch'ìls scolars e las scolaras absorbeschian, sco spungias, linguas estras e las integreschian en lur repertori linguistic. Ina da las conclusiuns las pli impurtantas da las contribuziuns da quest numer è dentant ch'ìls scolars e las scolaras cun difficultads d'emprender han surtut basegn d'explicaziuns, da reglas, d'exercizis repetitvs e da rutinas che promovon l'emprender.

Sche Joe Biden fa da sias stentas persunalas cunter il balbegiar in argument en il cumbat electoral, emblid'ins memia facilmain ch'ìls disturbis da lingua èn colliads per bliers umans cun auters problems (socials, emoziunals u liads a situaziuns da stress, euv.), problems rinforzads quest onn tras l'isolaziun da l'instrucziun a distanza.

Nus sperain da pudair dar cun quest numer intgins impuls da reflexiun davart las aspectativas da la scola e da la societad envers ils scolars e las scolaras che n'emprendan betg cun facilitad e che na pon mintgatant er betg quintar cun in ambient familiar e social che permetta ad els da recuperar il retard. Nus sperain en pli da pudair dar insaquants stimul concrets per progredir en quest sectur extremamain delicat. En quest senn engraziain nus a tuts e tuttas scolastAs, logopedAs e psicologAs che s'adattan tenor meglier savair e pudair a quests uffants e che resguardan lur differenzas individualas per dar ad els il temp, las rutinas e las explicaziuns ch'els han da basegn.

Nus As gjavischain ina buna lectura ed ina buna partenza en l'onn da scola 2021-2022.

Il team da Babylonia

LO

NIA

● Anna Ghimenton |
Université de Lyon2,
Amelia Lambelet |
UniFR



Anna Ghimenton est enseignante-chercheure à l'Université Lumière Lyon2. Elle s'intéresse aux différentes facettes de l'acquisition bilingue.



Amelia Lambelet est chercheure associée à l'Université de Fribourg et visiting scholar à CUNY Hunter College. Ses recherches actuelles portent sur l'acquisition L2 en situation de migration, les différences individuelles et les effets de l'âge sur l'apprentissage.

Foreign and second language learning in special needs children: When the diversity of the profiles and contexts urges us to rethink the diagnosis, the teachers' training, and the teaching methods

Between 1 and 7% of children are estimated to have oral language acquisition disorders and between 5 and 10% are estimated to have written language disorders. In Switzerland, each primary school class would thus count on average 3 special needs children (dysphasia, dyslexia, dyscalculia, dyspraxia, hyperactivity, attention deficit disorder, etc.). Some of these children are of immigrant backgrounds and are faced with important challenges in terms of schooling in an L2 as well as social integration in the host country. In addition to the language disorders, there are the child and family's socialization efforts.

This issue of *Babylonia* provides a reflection on the foreign and second language learning needs of children with learning

Apprentissage des langues étrangères et secondes chez l'enfant ayant des besoins particuliers : quand la diversité de profils et de contextes nous pousse à repenser le diagnostic, la formation des enseignants et l'enseignement

En fonction des sources, il est estimé qu'entre 1 et 7% des enfants ont des troubles d'acquisition du langage oral et qu'entre 5 et 10% sont atteints de troubles liés au langage écrit. En Suisse, chaque classe du niveau primaire compterait ainsi en moyenne 3 enfants ayant des besoins particuliers (dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, hyperactivité, trouble de l'attention, etc.). Certains de ces enfants sont issus de l'immigration et sont confrontés à des situations qui leur posent de véritables défis quant aux apprentissages scolaires en L2 et à leur insertion sociale dans le pays d'accueil. Aux troubles langagiers s'associent alors des efforts de socialisation dans la communauté, non seulement de l'enfant mais de toute sa famille.

and language disabilities. It addresses the vulnerability that special needs children face in different learning situations and, more generally, throughout socialization. The diversity of social contexts gathered in the issue mirrors the plurality of factors that can affect special needs children and consequently raises socially relevant questions such as the therapeutic management of these children, the pedagogical methods adapted to their language development, or foreign language course exemptions.

The organization of the articles reflect the plurality of the contexts and the special needs children's profiles. We begin with the issue of diagnosing language disorders in multilingual children, with several articles encouraging the consideration of linguistic variation and individual background differences. Next, the articles focus on the support that can be provided within the classroom for children with language impairments, the challenges that inclusive education can present to teachers, and the strategies for accommodating individual differences. Finally, in the third section, we focus on the teaching/learning of foreign languages for children with language impairments in the language of schooling: Are they at a disadvantage when learning foreign languages? What pedagogical approaches can be useful to help them develop their plurilingual repertoire?

Diagnosis, multilingualism, and contexts of variation

The first theme of the issue is introduced with an article by **Richard Sparks** who discusses the differences between the European and American conceptions of learning difficulties and the instruments used in these two contexts for diagnosis, before briefly presenting the results of research on the links between learning difficulties in L1 and learning of the L2. **Agnès Witko** explores the issue of diagnosis further, by presenting different types of clinical data collection that could contribute to a better understanding of the multilingual child. The central point of her paper is the use of language biographies as a clinical tool that allows a situated and contextualized assessment and treatment of the patient.

In a similar perspective, **Isabelle Du-guine & Barbara Köpcke** argue that

Dans ce numéro de *Babylonia*, nous proposons une réflexion sur les besoins en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères et secondes des enfants ayant des troubles d'apprentissage et des troubles du langage. Ce numéro spécial appréhende ainsi la vulnérabilité à laquelle les enfants ayant des besoins particuliers sont confrontés au cours de différentes situations d'apprentissage et, plus généralement, au cours de leur socialisation. La diversité des contextes sociaux concernés par ce numéro témoigne de la pluralité de facteurs qui peuvent affecter l'enfant ayant des besoins particuliers et soulève en conséquence des questions socialement vives telles que la prise en charge thérapeutique de ces enfants, les méthodes pédagogiques adaptées à leur développement langagier ou la question des dispenses de cours de langue étrangère parfois envisagées pour certains élèves.

L'organisation des articles reflète cette pluralité de contextes et des profils d'enfants ayant des besoins particuliers. Nous commençons par la question du diagnostic des troubles du langage chez les enfants plurilingues avec plusieurs articles encourageant la prise en compte de la variation linguistique et des différences de parcours individuels. Ensuite, les articles s'orientent vers la prise en charge en classe des enfants ayant des troubles du langage, des difficultés qu'une école à visée inclusive peut poser aux enseignant.e.s ainsi que des stratégies pour prendre en compte les différences individuelles. Enfin, dans une troisième section, nous nous intéressons plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les enfants ayant des troubles du langage dans la langue de scolarisation : ceux-ci sont-ils désavantagés pour l'apprentissage des langues étrangères ? Quelles pistes pédagogiques peuvent être utiles pour les aider à développer leur répertoire plurilingue ?

Diagnostic, plurilinguisme et contextes de variation

La première thématique du numéro est introduite par un article de **Richard Sparks** qui problématise les différences entre les conceptions européenne et américaine des difficultés d'apprentissage ainsi que des instruments de diagnostic utilisés dans ces deux contextes avant

clinical work should consider the sociolinguistic context from which the individual comes. They insist on the necessity to take into account the different languages and dialects present in the individual's linguistic repertoire, as well as the language contact phenomena, their typologies and the particularities of the language input to make a diagnosis. They thus recommend a holistic approach that places the individual at the center and makes them the actor of their own learning process.

Focusing more specifically on the diagnostic tools for refugee children, **Hélène Delage & Julie Franck** show that the standardized tests used for the diagnosis of bilingual children are not adapted to these children who have been confronted with forced emigration. These children display specific vulnerabilities in terms of emotional well-being, executive functions, and overall language performance. Finally, **Sabrina Turker, Dai Pu & Kirrie Ballard** highlight individual differences in a study focusing on the development of pragmatic and socio-emotional skills in children with language disorders. They also underscore the impact of the socio-economic and family environment in which the child develops for individualized care and diagnosis.

de présenter brièvement des résultats de recherches portant sur les liens entre difficultés d'apprentissage en L1 et apprentissages de la/des L2.

La problématique du diagnostic est ensuite approfondie par **Agnès Witko** qui présente différents types de collecte de données cliniques pouvant contribuer à une meilleure prise en charge de l'enfant plurilingue. Le point central de son exposé est le recours à la biographie langagière comme outil clinique permettant un suivi situé et contextualisé au sein du parcours de vie du jeune individu.

Dans une approche similaire, **Isabelle Duguine & Barbara Köpcke** prônent la mise en perspective du travail clinique avec le contexte sociolinguistique dont l'individu est issu. Pour poser un diagnostic, elles insistent sur la nécessité de prendre en compte les différentes langues et dialectes présents dans le répertoire linguistique de l'individu ainsi que les phénomènes de contact de langues, leurs typologies et les particularités de l'input langagier. Elles plaident ainsi pour une approche holistique mettant l'individu au centre comme acteur de son apprentissage.

Se centrant plus spécifiquement sur la problématique des outils de diagnostic pour des populations d'enfants réfugiés, **Hélène Delage & Julie Franck** montrent ensuite que les tests standardisés utilisés pour le diagnostic d'enfants bilingues ne sont pas adaptés pour ces enfants issus d'une migration forcée. Ces derniers montrent en effet une vulnérabilité spécifique que ce soit au niveau du bien-être émotionnel, des fonctions exécutives ou des performances langagières globales.

Enfin, **Sabrina Turker, Dai Pu & Kirrie Ballard** mettent l'accent sur les différences individuelles dans une étude portant en particulier sur le développement des compétences pragmatiques et socio-émotionnelles chez des enfants présentant des troubles du langage. Elles aussi insistent sur l'impact du milieu socio-économique et familial dans lequel grandit l'enfant pour une prise en charge et un diagnostic individualisés.

The articles make it possible to grasp the complexity of different situations of vulnerability: on the one hand, the specificity of the children's profiles requires adapted care both in school and in logopedic care, and on the other hand, this constant adaptation to the child poses real challenges to schools and its various care services.

School Learning and Plurality: Towards an Inclusive School

In the second section, we focus on the integration of children with special needs into the school system, as well as on the teachers' experiences of accompanying learners with various needs. The article by **Noémie Mathivat & Stéphanie de Meyer** presents their experience as reception class teachers, confronted with learners with language disorders sometimes amplified by migration, post-traumatic stress disorders and complex family and social circumstances. This perspective, situated within practical experiences, allows for a better understanding of the diversity of students in a classroom, which leads social actors to question school practices.

François Gremion & Agnès Brahier then discuss the challenges presented by the diversity within the classroom by exposing the results of a project where group discussions between teachers from the primary, secondary, and special education sectors were organized. These discussions focused on the notions of integration, inclusive school, special needs, and the continuing education demands of teachers.

Slavka Pogranova, Eva Waltermann & Anne-Claire Perrin also highlight the view of teachers evaluating the challenges of inclusive schooling in their practice. Through excerpts from 10 interviews with secondary school teachers, they point out the difficulties experienced in supporting dyslexic students, particularly with regard to the evaluation of their achievements. They point out the desire of the interviewees to develop more collaborative work, as well as a certain lack of initial and in-service teacher training on issues related to language disorders.

The issue of teacher training is also raised by **Cordula Löffler & Nadja Wulff**, who outline useful strategies for integrated language support in everyday life before presenting an empirical project with pre-service and in-service teachers, as well as **Christoph Suter**, who puts forward a cooperative and task-based pedagogical approach to better take into account individual differences and specific difficulties of certain students.

Apprentissages scolaires et diversité : vers une école inclusive

Dans la deuxième section du numéro, nous nous intéressons à la scolarisation des enfants ayant des besoins particuliers, ainsi qu'aux expériences des enseignants amenés à accompagner des élèves ayant des besoins variés. La contribution de **Noémie Mathivat & Stéphanie de Meyer** présente ainsi leur expérience en tant qu'enseignantes de classe d'accueil confrontées à des élèves présentant des troubles du langage parfois amplifiés par la migration, le stress post-traumatique et des situations familiales et sociales complexes. Ce regard ancré dans le terrain permet de mieux comprendre la diversité qui pousse l'ensemble des acteurs sociaux à s'interroger sur leurs pratiques.

François Gremion & Agnès Brahier discutent ensuite des défis posés par la pluralité en classe en présentant les résultats d'un projet durant lequel des discussions de groupe ont été menées avec des enseignant.e.s des secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé autour des notions d'intégration, d'école inclusive, de besoins particuliers et des besoins des enseignant.e.s en termes de formation continue.

La diversité des contextes sociaux concernés par ce numéro témoigne de la pluralité de facteurs qui peuvent affecter l'enfant ayant des besoins particuliers et soulève en conséquence des questions socialement vives telles que la prise en charge thérapeutique de ces enfants, les méthodes pédagogiques adaptées à leur développement langagier ou la question des dispenses de cours de langue étrangère parfois envisagées pour certains élèves.

Learning Disabilities and Foreign Language Learning

After these general questions about inclusive approaches in schools, the third section takes on a didactic orientation and focuses on the teaching/learning of foreign languages.

Raphael Berthele discusses the development of German, the language of schooling, and English, the first foreign language, in different groups of students who benefit or not from support measures (speech therapy, special education, high potential, etc.). His analyses show that, apart from learners receiving speech therapy, the results of students with special needs do not necessarily differ from the results of all learners.

Slavka Pogranova, Eva Waltermann & Anne-Claire Perrin donnent elles aussi la parole aux enseignant.e.s pour évaluer les défis que pose l'école inclusive dans leur pratique. Au travers d'extraits de 10 interviews avec des enseignant.e.s du niveau secondaire, elles relèvent les difficultés ressenties dans l'accompagnement des élèves *dys*, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des acquis. Elles évoquent le désir des personnes interrogées de développer plus de collaborations d'une part, et un certain manque en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignant.e.s sur les questions liées aux troubles du langage d'autre part.

La question de la formation des enseignant.e.s est aussi soulevée par **Cordula Löffler & Nadja Wulff**, qui exposent des stratégies utiles pour un soutien linguistique intégré au quotidien avant de présenter un projet empirique avec des enseignant.e.s en formation puis en stage pratique, ainsi que par **Christoph Suter**, qui propose une approche pédagogique basée sur la coopération et l'apprentissage par tâches pour une meilleure prise en compte des différences individuelles et des difficultés spécifiques de certains élèves.

Troubles de l'apprentissage et apprentissage des langues étrangères

Après ces questions d'ordre général sur les approches inclusives à l'école, la troisième section de ce numéro prend une orientation plus didactique et focalisée sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Raphael Berthele, tout d'abord, discute du développement de l'allemand, langue de scolarisation, et de l'anglais, première langue étrangère, chez différents groupes d'élèves bénéficiant ou non de mesures de soutien (logopédie, enseignement spécialisé, haut potentiel, etc.). Ses analyses montrent que, à l'exception des élèves suivis en logopédie, les résultats des élèves ayant des besoins particuliers ne se différencient pas forcément des résultats des élèves tout venants.

Avec une approche plus didactique, **Nathalie Dherbey Chapuis** compare ensuite les effets de deux types d'enseignement (explicite vs implicite) sur l'apprentissage de la prononciation du



With a more didactic approach, **Nathalie Dherbey Chapuis** then compares the effects of two types of teaching (explicit vs. implicit) on the learning of pronunciation of French as a foreign language in dyslexic children and shows the advantages of each of the two types of teaching. In a similar perspective, **Barbara Rindlisbacher** compares the first phases of learning French as a foreign language in German-speaking students with and without reading disabilities. In light of the results obtained in this large empirical study, the author argues in favor of taking the individual differences into account and of explicit didactics for children with reading disabilities in L1.

The need for explicit instruction in learners with learning disabilities is also mirrored in **Viviane Monney's** contribution, which focuses on her experience in providing logopedic support to multilingual individuals. The author insists on a method of support that aims at the reproduction of a correct form as well as its explicitation in order to promote awareness, in particular for foreign language learning.

This issue presents an overview of special needs children's profiles as well as the diversity of contexts in which these children evolve. The articles make it possible to grasp the complexity of different situations of vulnerability: on the one hand, the specificity of the children's profiles requires adapted care both in school and in logopedic care, and on the other hand, this constant adaptation to the child poses real challenges to schools and its various care services. However, it is precisely by questioning our practices as researchers, teachers, or speech therapists, that it is possible to rethink our practices, allowing to position children at the center of their linguistic, cognitive, and emotional development.

français langue étrangère chez des enfants dyslexiques et montre les avantages de chacun des deux types de didactique. Dans une perspective similaire, **Barbara Rindlisbacher** compare les premières phases de l'apprentissage du français langue étrangère chez des élèves germanophones présentant ou non un trouble de la lecture. A la lumière des résultats obtenus dans cette vaste étude empirique, l'auteure argumente pour une prise en compte des différences individuelles et pour une didactique explicite pour les enfants présentant des troubles de la lecture en L1.

Ce besoin d'explicitation des élèves ayant des troubles de l'apprentissage ressort aussi de la contribution de **Viviane Monney**, qui relate son expérience de prise en charge logopédique d'individus plurilingues. L'auteure insiste en effet sur un accompagnement qui vise la reproduction d'une forme correcte ainsi que son explicitation pour en favoriser la conscientisation, en particulier pour l'apprentissage des langues étrangères.

Ce numéro propose ainsi un tour d'horizon des profils d'enfants ayant des besoins particuliers ainsi que la diversité de contextes auxquels ces enfants sont confrontés. A la lecture des articles, il est possible d'appréhender la complexité de différentes situations de vulnérabilité : d'une part la spécificité des profils des enfants nécessite des prises en charge adaptées tant à l'école qu'en situation de suivi logopédique et, d'autre part, cette adaptation constante à l'enfant pose de véritables défis à l'école et à ses différentes formes de prise en charges. Cependant, c'est justement en s'interrogeant sur nos pratiques en tant que chercheur.e.s, enseignant.e.s ou encore logopédistes qu'il est possible de repenser nos pratiques, et repositionner l'enfant au centre de son développement langagier, cognitif et affectif.

PERSPECTIVES ON L2 LEARNING AND LEARNING DISABILITIES: INDIVIDUAL DIFFERENCES, DIAGNOSIS, AND TEACHING STRATEGIES

Gli studenti con DA nelle classi L2 mostrano spesso un disturbo, o meglio una difficoltà di apprendimento. Tuttavia, il concetto di DA (*learning disability*, LD, in inglese) è visto in modo diverso negli Stati Uniti e in Europa. Questo articolo si prefigge di spiegare il concetto di DA, esaminare le differenze nella definizione e nella diagnosi per l'identificazione degli studenti con difficoltà di apprendimento, rivedere le ricerche che dimostrano che i problemi di apprendimento in L2 sono problemi di apprendimento *linguistici*, esaminare la relazione tra DA e difficoltà di apprendimento in L2, e riassumere i metodi di insegnamento di L2 basati sulla ricerca destinati agli studenti con difficoltà di apprendimento della lingua.

Richard L. Sparks | MSJ



Dr. Sparks is Professor Emeritus in Mount St. Joseph's Department of Graduate Education and Reading Science program. He earned his Ph.D. at the University of Cincinnati, and his research interests include foreign language (L2) learning, L2 aptitude, reading and language disabilities, and learning disabilities/dyslexia.

Dr. Sparks has published extensively in both foreign language and learning disability journals. He has a private practice, serves as a disability consultant, and conducts numerous seminars in the science of reading.

In the U.S., the term *learning disability* (LD) was adopted to describe learners with specific academic deficits thought to be unexpected based on their average, or better, intellectual ability (potential). Although the term LD was developed to explain domain specific deficits, e.g., in reading, math, writing, *learning disability* is sometimes used incorrectly for students with a range of learning problems. As a result, since 1963, the term LD has caused confusion among educators and researchers when distinguishing LD from non-LD students.

In comparison, the study of learning problems in other countries is a more recent development. Although European scholars have investigated how children learn to read, spell, and write their L1 (see Verhoeven & Perfetti, 2017), the study of learning problems has lagged behind the U.S., where research began in the 1950s (Kauffman, Hallahan, & Pullen, 2017). Instead of *learning disabilities*, European countries use generic terms such as *learning differences* and *learning difficulties* to describe students with learning prob-

lems. As a result, educators and researchers in the U.S., Europe, and other countries identify very different individuals as LD. For example, scholars reviewed the LD construct in several different countries and found *widely* divergent views for the definition and diagnosis of LD (Grünke & Cavendish, 2016).

For learning L2s, an important difference between the U.S. and Europe is the cultural context. In the U.S., *far* fewer students participate in L2 education than in Europe and most begin L2 classes in high school compared to primary school in European countries. The U.S. is largely a monolingual society, so most students practice the L2 only in the classroom for one hour each day, 180 days per year. Both high school and university students may have to pass L2 courses to fulfill a requirement, but most are not required to achieve a specific level of fluency or literacy in the L2 to do so, and there is no national standard for L2 proficiency.

The primary aims of this paper are to:
a) explain the construct of learning *dis-*

ability, b) examine how the differences in definitions and diagnosis cause problems for identification of students with learning problems, c) review briefly research showing that L2 learning problems are, first and foremost, *language* learning problems, d) examine the relationship between LDs and L2 learning problems, and e) summarize L2 teaching methods for students with language learning problems.

International Perspectives on Learning Problems

A construct has both a conceptual definition and an operational definition. The conceptual definition is what the construct means in theoretical terms, and the operational definition links the concept to the concrete world by specifying how to measure the construct. The conceptual definition for the LD construct in the U.S. is:

“Specific learning disability” means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or using language, spoken or written, which may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculation. The term includes such conditions as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. The term does not include children who have learning problems which are primarily the result of visual, hearing, or motor handicaps, of mental retardation, or emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage (U.S. Office of Education, 1977, p. 65083).

The broad, generic nature of this conceptual definition was problematic for the adoption of an operational definition. By the 1980's, the LD field coalesced around the idea that individuals with LD have normal intellectual ability and LD is as a problem with *academic* skills (Kavale & Forness, 1995; Stanovich, 1991). An operational definition of LD based on discrepancy between scores on standardized measures of intelligence (IQ) and academic achievement was adopted. In the U.S., quantifying discrepancy is straightforward because there are na-

tionally standardized measures of IQ and academic achievement that compare students from kindergarten through adulthood to their same age (grade) peers in the general population. Even though the discrepancy concept was later falsified, the consensus that LD is a problem with *academic* skills was affirmed (Aaron, 1997, Stanovich, 2005).

In Europe, views on learning problems are different. Rather than learning *disability*, terms for learning problems range from specific learning *disorder* to specific learning *differences* to specific learning *difficulties* (Kormos, 2016). European countries have adopted a broad view of learning difficulties extending beyond academic achievement that represent separate diagnostic categories in the U.S. In a recent document published by Erasmus +, the conceptual definition for the specific learning disabilities/difficulties (SpLD) construct is:

Persons with SpLD all show different intellectual and emotional profiles strengths, and weaknesses, learning styles, and life experiences [...]. SpLD can be identified as distinctive patterns of difficulties relating to the processing of information, within a continuum from very mild to severe, which may result in restrictions in literacy, language, number, motor function, short term memory and organizational skills [...]. These form what can be seen as the SpLD umbrella: Dyslexia, Developmental Coordination Disorder/ Dyspraxia, Dyscalculia, ADHD, High Functioning ASD, Specific Language Impairment, Associated Emotional and Social Difficulties (ESD). Persons with SpLD have average or above average cognitive abilities (90 or above measured IQ) [...]. [www.euspld.com, retrieved on 3/24/20].

This definition goes well beyond the notion of specific academic deficits¹. According to Kormos, operational definitions (diagnostic criteria) for SpLD used in Europe are both qualitative (input from teachers, parents, students) and quantitative (test scores). But, unlike the U.S., standardized tests comparing individuals to their same age (grade) peers are not readily available.

¹ Three specific differences include: *Dyslexia* is Specific Learning Disorder in Reading (315.00); *Dyscalculia* is Specific Learning Disorder in Math (315.1); and Coordination Disorder overlaps with *Dyspraxia* and called Developmental Coordination Disorder (315.4). There are also four different types of ADHD, three different types of language impairments, and an array of social/emotional, and behavioral disorders in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013)

However, research has not demonstrated that L2 achievement can be increased by lowering anxiety or increasing motivation for L2 learning

Operational Definitions: Differences, Difficulties, or Disabilities?

The descriptions of the U.S. and European contexts demonstrate considerable variation in the conceptual definitions for the LD and SpLD constructs. Both LD and SpLD include individuals with school learning problems. But in the U.S., LDs are understood largely as academic deficits in individuals with normal intellectual ability potential. In Europe, SpLD not only includes individuals with academic deficits, but also students with problems unrelated to academics (e.g., ADHD, motor coordination)². The heterogeneity in the conceptual definition for SpLD leads to the queries about how SpLD students are distinguished from non-SpLD students, and how SpLD students in Europe are distinguished from LD students in the U.S.

The term learning *differences* (SpLD) raises the question, *different from what or whom?* To identify an individual with a learning difference, there must be an operational definition (measurable standard) on which to base difference. A related question is whether *differences* refer to intra-individual or inter-individual differences. If the learning difference is intra-individual, then *each* individual would be different because *everyone* displays learning differences (e.g., strong math, weak reading). But, if the learning difference is inter-individual (between or

among individuals), then a measurable standard (operational definition) from which to judge difference is required. The term learning *difficulties* raises the same question: Difficulty when compared to what or whom? To determine difficulty, there must be a measurable standard (operational definition) on which a judgement is based. If not, learning difficulty can encompass *all* individuals because anyone can display difficulty with learning one or more skill(s). Likewise, an individual could display learning difficulty if his/her skills are consistently in the low average range along the normal distribution. The adoption of an operational definition for SpLD with a measurable standard is difficult because standardized measures of academic skills comparing individuals to their same age (grade) peers are generally unavailable in many European countries.

The term learning *disability* (LD) prompts the same question: *Disabled compared to what or whom?* In the U.S., the operational definition is written to include individuals who exhibit *below average* functioning, i.e., a *deficit*, in a domain specific skill, e.g., reading. An individual with a deficit (below average skill) exhibits a *substantial impairment* (minimum 1.0 SD below the mean) compared to same age (grade) peers in the general population on a standardized testing measure. Figure 1 depicts the profile of an individual with a domain specific deficit, i.e., substantial impairment in reading. Here, the operational definition answers the question of comparison to *what* (a measurable standard) and to *whom* (same age or grade peers in the general population). Qualitatively, this individual should have a record of poor grades, low scores on group standardized achievement measures, and treatment record, e.g., tutoring. But, s/he should also meet the operational definition for LD: a substantial (quantitative) impairment in a domain specific skill compared to same age (grade) peers in the general population on standardized testing measures. Diagnosis and substantial impairment are related, but separate, issues, i.e., a diagnosis (conceptual definition) from a professional is not necessarily a disability (substantial impairment). In the U.S., the Americans with Disabilities Act (ADA, 1990) and the Americans with Disabilities Amendments Act (ADAAA, 2008) maintained the “average person” standard for determining substantial impairment.

² To be fair, the notion of “concept creep,” or expanding notions of harm (see Haslam, 2016), has affected the heterogeneity of LD and SpLD populations. For example, studies with “dyslexic” populations find a wide range of criteria used to include and exclude participants (Lopes, Gomes, Oliveira, & Elliott, 2020). In a review of the postsecondary literature on LD diagnosis, Sparks and Lovett (2009) found 23 different, and often conflicting, criteria by which college students had been classified as LD.

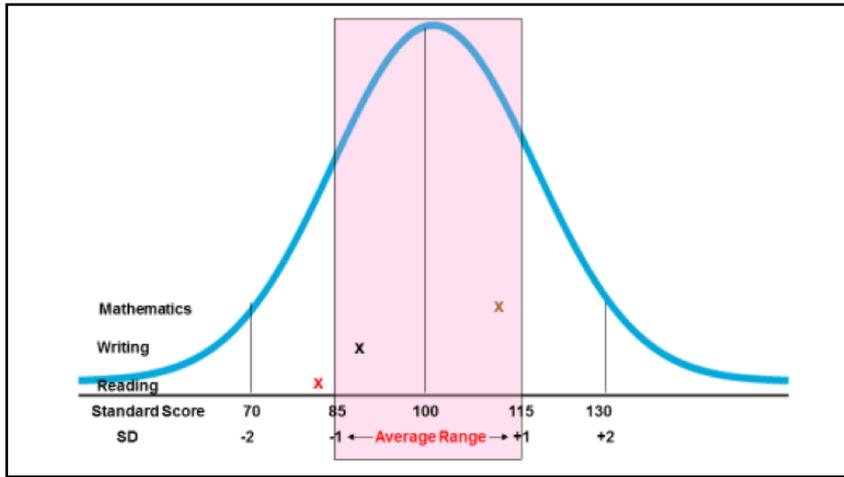


Figure 1: Example of Student with Learning Disability with a Substantial Impairment in a Specific Domain (Reading)

Diagnosis of Learning Disabilities

The inclusive nature of the SpLD construct necessarily creates problems for educators and researchers. The two populations--LD and SpLD--are similar, that is, issues with school learning. In practice, there may be overlap in their school learning issues, but the two populations may also have distinctly different problems. In theory, the diagnostic criteria (operational definition) for SpLD include both subjective (qualitative) information and objective data (test scores). In practice, there are not quantitative standards for SpLD diagnosis, in part, because European countries have not developed individualized, standardized tests that yield objective data comparing students academically to their same age (grade) peers in the general population. Inevitably, SpLD populations represent a cross-section of learners with diverse problems.

The broad conceptual definition for LD is also problematic. In the U.S., the discrepancy concept (IQ vs. achievement) was adopted as the operational definition for LD, and discrepancy was codified in DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). The discrepancy criterion was based largely on the faulty assumptions that IQ revealed "potential" to learn and individuals should perform in all academic skills at a level consistent with their IQ score. DSM-IV criteria for Reading, Math, and Writing Disorders included both IQ-achievement discrepancy criterion of 2.0 SDs (Criterion A) and a criterion that required impairments in academic

achievement (Criterion B). But, Criterion B was ignored for many reasons including the belief that IQ scores measured potential to learn, the ease of measuring discrepancy, the *normal* presence of performance differences in most individuals (Binder, Iverson, & Brooks, 2009), and the infrequency of substantial impairments in individuals with average to above average IQs.

Discrepancy remained the formal operational definition for LD from the 1980s to 2013. But, as evidence falsifying the discrepancy concept accumulated (see Stanovich, 2005; Stuebing et al., 2002), DSM-5 discarded discrepancy and adopted rigorous criteria for the operational definition of LD (American Psychiatric Association, 2013). DSM-5 criteria stipulate that an individual display *substantial impairments* in academic skills of 1.0-1.5 SD below the mean score of their same age peers in the general population on standardized achievement tests of reading, math, or writing *without regard to IQ*, i.e., below average achievement ($SS \leq 85$, $\leq 15^{\text{th}}$ percentile). An individual who exhibits a large IQ-achievement discrepancy but no academic deficits should not be diagnosed as LD. Diagnosticians should consider qualitative information, e.g., poor grades, but there must be substantial impairments in an academic domain. To meet the operational definition for proper classification as LD, for example in reading, an individual should display scores on standardized testing measures similar to the profile in Figure 1.

In sum, the inclusive nature of the conceptual definitions for the SpLD and LD constructs is problematic for developing a formal operational definition³. But, unlike the SpLD construct, DSM-5 criteria for LD have operationalized substantial impairment as below average skills (1.0-1.5 *SD* below the mean) in academic skills compared to the average person of the same age/grade in the general population on standardized measures of achievement. Unlike the SpLD construct, DSM-5 criteria answer the questions of *comparison to what* (a measurable standard, or substantial impairment) and *comparison to whom* (same age or grade peers in the general population) for LD.

Whether classified as SpLD or LD, will these individuals have problems learning another language? In the next section, the author examines connections between L1 and L2 learning skills, research with LDs and L2 learning, and beliefs about L2 learning and LDs. Most of the research on L2 learning and students with disabilities has been conducted in the U.S., so the term LD with its operational definition of academic (substantial) impairment is used.

have a common underlying foundation) and Linguistic Threshold Hypothesis (L2 proficiency attainment is moderated by one's level of attainment in L1).

Since 1991, their studies with U.S. L2 learners have shown that: a) there are strong relationships between early L1 skills, L2 aptitude, and later L2 achievement, b) L1 and L2 learning depend on similar language learning components in both languages, c) L2 achievement is moderated by students' level of L1 skills, d) there are normal IDs in L1 skills and L2 aptitude among L2 learners, e) IDs in L1 skills are apparent by kindergarten and are related to both L2 aptitude and proficiency several years later, f) L1 skills and L2 aptitude explain significant variance in L2 proficiency, and g) affective differences are linked to differences in L1 skills and L2 aptitude. Their longitudinal studies have found long-term, cross linguistic transfer of early L1 skills to later L2 aptitude and L2 proficiency, and that IDs in L2 achievement reflect IDs in L1 skills. (For a complete review, see Sparks, 2012, 2019.) In a series of studies published in the *Journal of Learning Disabilities*, Sparks et al. (1999a, 1999b, 2002, 2003) found that many students experience problems with L2 learning, but LD students in L2 courses rarely exhibit below average L1 skills. Researchers have also found strong relationships between L1 skills and L2 learning in other languages and in particular with English Language Learners (ELLs) (e.g., see Sparks, Patton, & Luebbers, 2019).

Sparks et al.'s studies with the LCDH and the premise that L2 learning is the learning of *language*, Skehan's notion that language is special for L2 learning, and Cummins' hypotheses prepared the foundation for studying U.S. students classified as LD in L2 courses.

Learning Disabilities (LD) and L2 Learning

The false assumptions about discrepancy for LD diagnosis described earlier were problematic for studying LDs and L2 learning. Based on case studies of individual learners and personal anecdotes, educators assumed that LD students would have "special difficulties" with L2 learning (Difino & Lombardino, 2004), accepted the idea of a "disability" for L2 learning specific to LD students

At this time, there is little or no evidence that accommodations serve to increase the ability to use the L2.

Connections between L1-L2 Learning

For many years, the author and colleagues conducted research on L1-L2 connections guided by their Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH) (Sparks, 1995; Sparks & Ganschow, 1993). The LCDH proposes that: a) the primary causal factors in more and less successful L2 learning are linguistic, b) high- and low-achieving L2 learners have individual differences (IDs) that are language-related, and c) language-related IDs explain their ultimate attainment in L2 skills. They posit that since L2 learning is the learning of *language*, the skills necessary for L2 learning are necessarily language-related. Like Skehan (1998), they hold that language is special and qualitatively different from other cognitive skills. Their model is similar to Cummins' (1979) Linguistic Interdependence Hypothesis (L1 and L2

³ In a recent paper, Kormos (2017) cites DSM-5 criteria for the conceptual definition, i.e., academic skills must be "substantially and quantifiably below those expected for the individual's chronological age..." (p. 67). However, she does not acknowledge the *numerical* criterion for the operational definition in the manual, i.e., the individual's skills must be "...at least 1.5 standard deviations [SD] below the population mean for age...standard score of 78 or less...which is below the 7th percentile...for the greatest diagnostic certainty" (p. 69).

(Grigorenko, 2002), and recommended course substitutions/waivers for schools' L2 requirements (Shaw, 1999). However, these premises have not been supported by empirical evidence (see Sparks, 2006). Unfortunately by 2000, it became popular for U.S. students diagnosed as LD to receive course substitutions for and/or waivers from an institution's L2 requirement. (In the U.S., students are often excused from L2 classes if educators decide they might do poorly, not because they demonstrate proficiency in a L2.)

Since 1991, Sparks et al. have conducted numerous studies with low-achieving students enrolled in L2 courses classified as LD or non-LD. All of these studies showed that there were no significant differences in L1 skills, L2 aptitude, L1 cognitive skills (IQ, memory), and L2 proficiency and achievement outcomes between the two groups (see Sparks, 2009). Despite the evidence, the idea of a 'disability' for learning L2s became acceptable in the U.S. and use of course substitutions and waivers increased. Sparks et al. then embarked on a series of studies to examine the profiles of postsecondary LD students who received course substitutions and those who passed L2 courses. These studies showed that there were no significant differences in IQ, L1 skills, L2 aptitude, and college entrance exam scores between the two groups (see Sparks, 2006). In large part, the aforementioned findings occurred because the LD students were diagnosed based on discrepancy criterion, i.e., IQ-achievement discrepancies. However, they did not exhibit *deficits*, i.e., substantial impairments, in academic skills, that is, their reading, writing, and language skills were in the average range. In their studies with secondary and post-secondary groups, the authors found that most LD students passed L2 courses with average or better course grades. These findings prompted Sparks (2016) to conclude educators' assumptions that LD students will have "special difficulties" with L2 learning and that there is a special "disability" for L2 learning are among the many myths associated with the LD concept and L2 learning. Instead, L2 learning problems are best predicted by L1 learning problems in students' *oral and written language* skills, specifically when L1 skills are below average, i.e., <1.0 SD below the mean, compared to same age (grade) peers in the general population.

Evidence-Based Teaching Strategies for Language Learning Problems

Ganschow and Sparks (2001) summarized pedagogical methods for teaching L2s to students with language learning problems. At that time, L2 educators in the U.S. had given little attention to individuals with language learning problems. In the 1990s, the only pedagogical method proposed for teaching L2s to students with language learning problems came from special educators (Sparks, Ganschow, Kenneweg, & Miller, 1991; Sparks & Miller, 2000). The multisensory structured language approach (MSL) had been used for many years to teach L1 reading, spelling, and writing to students with L1 learning difficulties (Gillingham & Stillman, 1960). This approach directly and explicitly teaches the phonological/orthographic (sound, sound-symbol), syntactic (grammar), and morphological systems of a language, and emphasizes skill development (vocabulary) and conscious attention to language structures. The components of the language are sequenced from easy to difficult, and students master easier concepts before moving to new concepts. Based on the premise that L2 learning is the learning of *language*, Sparks et al. speculated that teaching the language components of the target L2 in a direct and explicit manner would be beneficial to L2 learners with L1 problems. Through the 1990s, they conducted a series of studies with U.S. high school students, which showed that low-achieving (at-risk, LD) L2 learners enrolled in Spanish and taught with the MSL approach in Spanish made significant gains in their L1 skills and L2 aptitude (Ganschow & Sparks, 1995; Sparks, Ganschow, Pohlman et al., 1992; Sparks & Ganschow, 1993b), and achieved expected levels of oral and written proficiency in Spanish after two years of L2 classes (Sparks, Ganschow, Artzer, & Patton, 1997). In a longitudinal study, Sparks et al. compared average/high-achieving L2 learners in regular sections of Spanish classes with low-achieving/LD students in special sections of Spanish taught with the MSL approach (Sparks, Artzer, Patton, Ganschow et al., 1998). While findings revealed significant differences in the groups' pre- and post-test L1 skills, there were no significant differences between the groups' L2 oral and written Spanish proficiency after two years of L2 courses.

The only pedagogical approaches found to be helpful for teaching L2s to students with language learning problems are those that teach explicitly the language skills necessary to become literate and fluent in a L2.

More recently, L2 researchers in Europe have conducted studies using the MSL approach with L2 learners classified as dyslexic in L1. In a small study with Polish students learning English, Nijkowska (2008) found that dyslexic students taught with MSL made significant gains in English word reading and spelling. Pfenninger (2015) used the MSL approach in a Swiss context with students identified as dyslexic and non-dyslexic and found that MSL instruction was beneficial for both groups in improving their German L2 and English L3. Nijkowska (2013) has also reported studies demonstrating the effectiveness of this approach.

Unfortunately, knowledge about teaching L2s to students with language learning problems has stagnated. Instead, both L2 and special educators have proposed pedagogical techniques based on theories unrelated to language difficulties. For example, some educators hypothesize that affective characteristics, such as motivation and anxiety, are causal factors in poor L2 learning. However, research has not demonstrated that L2 achievement can be increased by lowering anxiety or increasing motivation for L2 learning (see Sparks, Patton, & Luebbers, 2018). Other L2 educators have speculated that teaching language learning strategies and teaching to learning styles are important for successful L2 learning. However, research has not supported strategy instruction for increasing L2 proficiency (Dörnyei, 2005), and learning styles theory (e.g., auditory vs. visual) has been *thoroughly* debunked by researchers (e.g., see Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009; Sparks, 2006b).

Largely as a result of the inclusion movement in the U.S. and Europe, the standard practice for assisting poor L2 learners has been the use of accom-

modations. Accommodations are modifications and adjustments to the tasks, environments, and usual practices that enable individuals with disabilities to participate in an academic program. The primary accommodation used by LD students in the U.S. is extended time on tests, while some students are granted use of a computer with spellcheck, and other students may request a reader or scribe, oral directions, and a separate testing room (Lovett & Lewandowski, 2015; see also Kormos and Smith, 2012). Accommodations and course modifications have become accepted practice in the U.S. (because of ADA) and in Europe, Australia and some Canadian provinces [because of the Children and Families Act (2014)]. However, accommodations and course modifications are *not* designed to assure that students master course material, including the mastery of a L2. Instead, these practices are designed to allow *participation* in courses with non-disabled peers using accommodations. At this time, there is little or no evidence that accommodations serve to increase the ability to use the L2.

For many years, Sparks et al. have recommended that L2 educators develop methods that focus on teaching the *language* skills necessary to develop proficiency in L2. For example, students with language learning problems will need *direct* instruction in the phonology (sound and sound-symbol), grammar, morphology, and vocabulary of the target language. Instead of focusing on teaching language skills, L2 educators have proposed pedagogies based on hypotheses for L2 problems unrelated to learning language. Thus far, the only pedagogical approaches found to be helpful for teaching L2s to students with language learning problems are those that teach *explicitly* the language skills necessary to become literate and fluent in a L2.

Conclusion

If progress is to be made in identifying and teaching L2s to students with language learning problems at all levels of schooling, L2 educators and LD specialists in different cultural contexts must agree on an operational definition for LD (and SpLD). Then, they should develop evidence-based approaches for teaching of L2s to students with language learning problems.

Selected references

- Aaron, P. G.** (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Kormos, J.** (2016). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York: Taylor & Francis.
- Sparks, R.** (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 187-214.
- Sparks, R.** (2006). Is there a 'disability' for learning a foreign language? *Journal of Learning Disabilities*, 39, 544-557.
- Sparks, R.** (2012). Individual differences in L2 learning and long-term L1-L2 relationships. *Language Learning* 62, Supp. 2, 5-27.
- Sparks, R.** (2016). Myths about foreign language learning and learning disabilities. *Foreign Language Annals*, 49(2), 252-270.
- Sparks, R., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D., & Walsh, G.** (1998). Benefits of multisensory language instruction in Spanish for at-risk learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239-270.
- Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, R.** (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
- Sparks, R., Patton, J., & Luebbers, J.** (2019). Individual differences in L2 achievement mirror individual differences in L1 skills and L2 aptitude: Crosslinguistic transfer of L1 to L2 skills. *Foreign Language Annals*, 52(2), 255-283.
- Stanovich, K.** (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28, 103-106.

LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE D'ADOLESCENTS BILINGUES : UNE RESSOURCE EXPLOITÉE EN ORTHOPHONIE-LOGOPÉDIE

This article presents the key role played by the language biography in describing the language potential of a bilingual adolescent with special educational needs. In the context of speech and language therapy, this clinical approach emphasizes the value of parental questionnaires to learn about a family's language experience and the adolescent's linguistic repertoire, completed by a language portrait, in order to set developmental clinical objectives and to provide the assessment of bilingual language with a scientific methodology. A study with a sample of Speech and Language Therapists would be very useful to evaluate this approach in professional practice.

« L'arabe, c'est ma langue, mais je ne la parle pas... »
(Parole d'élève extraite de Sicard-Fraisse, 2014)

● Agnès Witko |
Université de Lyon 1



Agnès Witko est Maître de Conférence Universitaire en Sciences du Langage à l'université Claude Bernard Lyon1 et orthophoniste. Elle appartient au laboratoire DDL, CNRS, UMR 5596. Elle oriente ses recherches sur le langage et la santé, en accordant une place importante au plurilinguisme dans l'évaluation du langage.

Introduction

Dans les consultations orthophoniques, les cliniciens reçoivent depuis toujours des personnes qui parlent plusieurs langues. Aujourd'hui, les patientes mêlent des cultures de tous horizons, et par répercussion, les situations de langues en contact se multiplient dans tous les espaces de soin, de scolarité, et dans la société en général. Ainsi, l'orthophoniste peut être amené.e à rencontrer des enfants ou des adolescents, et des familles dites bilingues, ou parfois plurilingues.

En accord avec l'évaluation du langage préconisée par l'American Speech and Hearing Association (ASHA, 2004) en cas de présomption de bilinguisme, il apparaît que les informations sur le langage concernent toutes les langues parlées. Dans la continuité, la première question à se poser avec un adolescent en contact avec plusieurs langues est de savoir dans quelles mesures il est

familier avec la langue majoritaire ou locale, avant d'évaluer ses performances linguistiques (Bishop et al., 2017). Appliquer cette démarche en contexte orthophonique consiste à tenir compte de la cohabitation des langues dans le cadre d'un langage en développement, et de l'intégralité de l'expérience langagière qui façonne l'identité linguistique d'un locuteur plurilingue. Elle conditionne d'une part le format de l'entretien clinique et le contenu des échanges, et d'autre part, la méthodologie d'évaluation du langage proposée (De Houwer, 2019).

Notre réflexion de terrain cible le premier point, à savoir l'utilisation d'un questionnaire parental comme trame des échanges avec la famille d'un adolescent qui pratique plusieurs langues, afin de connaître des éléments de sa biographie langagière (Perregaux, 2002 ; Sabatier, 2010 ; le Pichon-Vorstman, 2012 ; Simon

& Maire-Sandoz, 2008). Après avoir étudié plusieurs questionnaires spécifiques aux situations de bilinguisme (Paradis et al., 2010 ; Paradis, 2011 ; Bedore, Peña, Joyner, & Macken, 2011 ; Rezzoug, Ben-nabi-Bensekhar, & Moro, 2018), le choix d'un questionnaire particulier (PaBiQ, COST Action IS0804, 2011) est étayé par la présentation de données cliniques collectées dans le contexte de l'enseignement spécialisé en France. La situation retenue est celle d'un adolescent qui reçoit des soins orthophoniques dans le cadre d'un accompagnement par une équipe pluridisciplinaire. En complément de la rencontre clinique avec la famille, cet adolescent a bénéficié d'une double évaluation psycholinguistique dans les deux langues principales qui constituent son répertoire linguistique, et d'un entretien axé spécifiquement sur sa vision des langues.

La biographie langagière

Issu des travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1970, la notion de biographie langagière apparaît dans les contenus des programmes de didactique des langues comme l'identification des besoins d'un apprenant, par une auto-évaluation de ses propres compétences linguistiques. L'idée d'une conscientisation de l'apprentissage des langues le rendrait plus efficace pour la suite de son parcours de locuteur (Simon & Thamin, 2009). Pour Sabatier (2010), la biographie langagière représente « l'ensemble des expériences linguistiques et culturelles vécues et accumulées par un individu au cours et à un moment donné de son existence » (p. 132). Cette manière de présenter le capital langagier se veut concrète et opératoire pour rendre compte de l'acquisition et de l'utilisation des différentes langues en contexte plurilingue. Dans ce sens, le guide d'entretien utilisé par cette auteure avec des adolescents arabophones peut enrichir le contenu des échanges mené en entretien orthophonique. Ce guide comprend différentes rubriques : (1) auto-présentation du sujet, (2) inventaire des langues en contact dans le répertoire verbal, (3) usages et pratiques au quotidien, (4) langues et identités, (5) mélange des langues et plurilinguisme, (6) compétences langagières et (in)sécurité linguistique, (7) choix linguistiques et transmission, (8) langue (arabe) et école, et (9) environnement.

En contexte scolaire, Deprez (1996) a montré que la biographie engendre une réunification du sujet en lui proposant une expression de ses affects. En contexte universitaire, selon Perregaux (2002), une (auto)biographie langagière des étudiants est un moyen pour repérer des thématiques saillantes dans l'expérience et le rapport au langage, entre autres, pour nommer les personnes-clés d'une histoire langagière, décrire les pratiques familiales qui influencent les modes de transmission des langues, ou même pointer des variables propres à l'acquisition d'une langue en particulier, selon la sensibilité à la fonction symbolique d'une langue dans ses différentes dimensions (poétique, métalinguistique, référentielle). Dans le même esprit, les biographies langagières individuelles sont considérées comme des objets de construction et d'échanges, au cœur du processus identitaire de tout locuteur, notamment dans le cadre du lien social qui se joue sur le terrain de l'école (Simon & Maire Sandoz, 2008). Néanmoins, les auteures insistent sur le fait que les différentes facettes de l'éducation langagière sont parfois source de retard ou d'échec scolaire, souvent mis en lien avec la non maîtrise de la langue de scolarisation. Dans une enquête sur le plurilinguisme et les représentations des langues auprès d'un échantillon particulier d'enfants nouvellement arrivés en

France (ENA), la langue familiale apparaît comme celle de l'affectif et du plaisir, par opposition à la langue de scolarisation qui est souvent vécue comme une langue fonctionnelle et instrumentale, indispensable à la réussite scolaire, traduisant plutôt une injonction qu'un désir vis-à-vis de cette langue (Clerc Conan, 2015). Cette dichotomie des représentations laisse penser que la complémentarité des deux langues a une raison d'être. Enfin, le Pichon-Vorstman (2012) considère le plurilinguisme comme un processus développemental qui implique la prise en compte d'une interaction, dans des contextes d'apprentissage variés, entre des événements linguistiques et des processus cognitifs. Ce qui implique de réunir dans une approche conjointe les constructions cognitives et les événements linguistiques reliés aux points de repères biographiques. Ce double focus, langagier et socioculturel, fait partie des enjeux humanistes portés par les orthophonistes (Witko, 2012). Dans le cadre de la Classification Internationale Fonctionnelle du handicap (OMS, 2012), les soignants du langage et de la communication n'ont-ils/elles pas la responsabilité de soutenir leurs patients dans leur inscription sociale, et ainsi, de les accompagner pour exercer leur participation sociale de manière optimale ? C'est dans ce sens que sera développée ci-après que la démarche de soin orthophonique.

Dans le cadre de la Classification Internationale Fonctionnelle du handicap (OMS, 2012), « les soignants du langage et de la communication n'ont-ils/elles pas la responsabilité de soutenir leur patient dans leur inscription sociale, et ainsi, de les accompagner pour exercer leur participation sociale de manière optimale ? ».

L'orthophonie et le plurilinguisme

Dans le BO n°32 du 5 Septembre 2013¹, les missions de l'orthophonie sont à juste titre définies en référence aux dimensions plurielles du concept de langage, comme moyen d'expression, d'interaction et d'accès à la symbolisation, notamment dans ses aspects linguistique, cognitif, psycho-affectif et social. Dans ce texte officiel, le langage est considéré comme « un vecteur de la socialisation et un repère d'identité culturelle ». L'orthophoniste dispense des soins à des patients de tous âges présentant des troubles congénitaux, développementaux ou acquis, sans distinction de sexe, d'âge, de culture, de niveau socioculturel ou de type de pathologie. Son intervention contribue notamment à une restauration des capacités langagières, au développement et au maintien de l'autonomie, à la qualité de vie du patient et au rétablissement de son rapport confiant à la langue. Dans ce cadre, la première compétence de l'orthophoniste est la réalisation d'une évaluation nécessaire à l'établissement d'un diagnostic orthophonique et d'un projet thérapeutique si nécessaire. Ce bilan débute par un entretien consistant en un recueil d'informations sur l'environnement et le parcours de vie de la personne qui consulte. Dans l'évaluation du langage bilingue, l'entretien prend une grande place pour construire une vision la plus complète possible de la biogra-

phie langagière du patient potentiel, en cherchant des informations au-delà de la surface linguistique et des préjugés qui impactent les liens invisibles entre langage, communication et culture.

La rencontre orthophonique au sens de Goffman (1973) devient un espace interpersonnel ouvert et parfois réconfortant, dans la mesure où une alliance thérapeutique entre le soignant et son nouvel interlocuteur peut s'engager grâce à la confidentialité des échanges. Sur les bases de cette réciprocité optimale, le statut du bilinguisme se pose en termes d'égalité de principe entre les différents codes linguistiques utilisés par les différents interlocuteurs. En partant de ce postulat, on pourrait réduire le risque de biais lié à une pratique professionnelle monolingue, et le risque d'inhibition lié notamment à la disqualification de pratiques langagières particulières, notamment celle de l'alternance codique, ou code switching, pouvant générer de l'inhibition sur le plan des contenus de pensée (Rolland, Dewaele, & Costa, 2019). D'ailleurs, il est démontré que le recours à la langue maternelle dans l'expression de l'intensité des émotions (Pavlenko, 2012) est une modalité de communication et une fonction langagière au premier plan, lors de la première rencontre avec un soignant.

Comment relier la notion de biographie langagière précédemment explicitée, le bilinguisme comme objet de consultation, et l'orthophonie ? L'intérêt est de croiser une technique de recueil d'informations ciblées avec les missions dévolues à l'orthophoniste, pour proposer une évaluation des besoins langagiers qui seraient particuliers aux enfants et adolescents bilingues. De surcroît, la biographie langagière établit un rapport à l'authenticité d'événements vécus par et à travers l'expérience langagière (Dewaele, Costa, Rolland, & Cook, 2020). Dans ces conditions, les interlocuteurs en présence s'orientent vers des échanges interpersonnels déliés et libérés du carcan médical. De plus, à l'instar des travaux menés en didactique des langues, développer la conscience des langues montre que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres, à être inscrits et valorisés dans leur relation consubstantielle avec la culture, et à rappeler leur effet levier pour développer un répertoire plurilingue et pluriculturel. Grâce à la biographie langagière, tout locuteur est considéré comme « une personne globale dont le parcours d'apprentissage des langues et des connaissances se découvre dans une capacité à intégrer et à relier des influences diverses : sociale, culturelle, esthétique, linguistique, éducative » (Molinié, 2006, p. 10). Dans ces conditions, tout projet thérapeutique ne pourra que bénéficier d'une approche langagière plurielle, dans laquelle les différentes langues trouveront leur place, de manière à créer un climat propice aux attitudes positives, par des activités méta-communicatives incluant toute la diversité des langues et des expériences culturelles.

¹ https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/32/38/5/referentiel-activites-orthophoniste_267385.pdf

Le questionnaire parental

Obtenir de l'information sur deux langues (ou plus) dans un contexte plurilingue est compliqué car il n'est pas possible d'observer un enfant directement dans la manipulation des deux langues. Cette observation devient possible dans une certaine mesure, par l'utilisation d'un questionnaire parental. Paradis, Emerzael, & Sorenson Duncan (2010) ont expérimenté l'ALDeQ, Alberta Language and Development Questionnaire, auprès d'une population d'enfants bilingues tout venant ou présentant un trouble du langage. L'objectif était d'obtenir des informations sur le développement précoce du langage, sans référence à une langue donnée ou à une culture particulière. Les premières étapes du développement (âge de la marche, 1^{er} mot, 1^{ère} combinaison de mots entre autres) se révèlent être les indicateurs les plus discriminants entre les deux groupes d'enfants. Les capacités actuelles dans la première langue apprise (notamment en expression, prononciation et conversation) représentent le second indicateur le plus pertinent, comparé à trois autres facteurs analysés : le comportement, les activités préférées, et l'histoire familiale. Grâce aux facteurs mis en avant par ce questionnaire, il apparaît que la perte de la première langue acquise par un enfant peut avoir un impact sur le développement du langage. Par conséquent, cet élément doit être pris en compte dans l'identification d'un éventuel retard de langage ou d'une anomalie langagière. Dans la continuité de Bialystok (2009) qui argumente sur l'effet considérable du bilinguisme pratiqué « à la maison », Paradis (2011) a proposé l'Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ) pour demander aux parents des renseignements sur le langage utilisé à la maison (*Home Language*), en termes de quantité (fréquence et durée) et qualité (contextes, activités et interlocuteurs). Dans une démarche similaire, Bedore, Peña, Joyner & Macken (2011) se sont intéressés aux prises de décision clinique et éducative pour comprendre l'utilisation du langage de jeunes enfants bilingues à travers les langues et les contextes, en intégrant les observations des parents et des enseignants. Les réponses aux questionnaires des enseignants et des parents sont significativement corrélées aux capacités linguistiques des enfants âgés de 4 à 6 ans. L'évaluation des capacités par les enseignant.e.s est en corrélation avec

les performances morphosyntaxiques, tandis que l'évaluation des parents est en corrélation avec les performances linguistiques générales de leur enfant. Enfin, dans un outil transculturel, l'ELAL d'Avicenne, Rezzoug et al. (2018) proposent une évaluation langagière des enfants plurilingues complétée par un entretien Parents. Avec cet outil, il est possible d'explorer le contexte dans lequel un enfant construit son rapport aux langues parlées dans son entourage, sur la base de différents facteurs : les pratiques langagières au sein de la famille, le parcours langagier de chacun, l'histoire de la migration reliée à une perception de changement(s), la nature des affiliations culturelles en termes d'investissement, de désinvestissement ou de métissage, la transmission de la langue maternelle valorisée ou jugée inutile voire gênante, les relations intrafamiliales en termes de fréquence et d'investissement, jusqu'à la transmission culturelle et linguistique intergénérationnelle entre les différents membres d'une famille. Le questionnaire Parents se présente sous la forme de huit paramètres à coter grâce à des échelles visuelles analogiques de -5 à +5, avec le zéro comme point de neutralité. Avec l'ensemble de ces facteurs, on obtient une représentation des affiliations culturelles au pays d'origine et au pays d'accueil d'une part, et un meilleur discernement de la transmission des langues parlées par les parents d'autre part. Grâce à cet outil, l'orthophoniste aura une représentation des pratiques langagières des parents et des enfants, quel que soit leur mode de vie et leurs moyens d'expression, dans une approche clinique généreuse et ouverte sur les différentes facettes de la communication interpersonnelle et de la symbolisation portée par le langage.

Sur la base des questionnaires décrits précédemment, le PaBiQ (COST Action ISO804, 2011) a été élaboré dans l'objectif de constituer un outil complémentaire à une évaluation traditionnelle du langage. Il a été développé et expérimenté par un réseau international de clinicien.ne.s et de chercheur.e.s dans le cadre de l'Action COST ISO804, piloté à l'époque par des groupes de recherche dans plusieurs pays inscrits dans l'action. Lorsque la langue maternelle ne peut pas être évaluée, ou quand l'une des deux langues maternelles ne peut pas l'être, le PaBiQ apporte des

informations sur l'histoire linguistique de l'enfant en situation de plurilinguisme à différents niveaux : l'histoire précoce du langage, les facteurs de risque de développer un trouble du langage, les habiletés et la richesse d'utilisation actuelle des langues. Le PaBiQ a prouvé sa fiabilité et son utilité, tant dans le cadre de la recherche scientifique que de la pratique clinique (Tuller, 2015). Il apporte des informations objectives sur la quantité et la qualité d'exposition aux différentes langues d'un enfant depuis sa naissance, et jusqu'au jour de la passation du questionnaire. Ce questionnaire aide les clinicien.ne.s à affiner une hypothèse diagnostique et à proposer des pistes interprétatives. Néanmoins, cet outil n'est pas normé. Son utilisation de manière isolée ne permet en aucun cas de déterminer si un enfant est bilingue ou non, ou s'il présente un trouble du langage ou non.

Données cliniques

Présentation

Âgé de 12 ans en octobre 2019, Amir grandit en parlant le français standard et l'arabe algérien depuis sa naissance, deux langues enracinées dans l'histoire géopolitique de l'Algérie². Aujourd'hui, Amir est bilingue dans le sens où il utilise naturellement le français standard et l'arabe algérien dans des buts et des contextes différents (Paradis, 2010). Dans son histoire, le bilinguisme reflète la part harmonieuse de son développement. En effet, Amir s'épanouit en progressant dans sa langue d'héritage (l'arabe), et se construit en pratiquant la langue d'adoption de sa famille (le français), essentiellement dans sa modalité orale. Par ailleurs, cet adolescent présente des besoins particuliers. Malgré le désir d'Amir d'intégrer l'enseignement classique, son parcours dans une structure pédagogique ordinaire est actuellement interrompu par un signalement scolaire en raison de troubles d'adaptation comportementale. Depuis septembre 2019, avec le soutien de sa mère, Amir a intégré un Dispositif Thérapeutique, Educatif et Pédagogique (DITEP³). Dans un projet d'accompagnement personnalisé sous la responsabilité d'une équipe pluridisciplinaire⁴, la prise en compte du bilinguisme s'est concrétisée par la passation d'un protocole d'évaluation orthophonique adapté, pour tenir compte des deux langues et des deux cultures d'Amir (Witko, 2012). L'évaluation psycholinguistique a eu lieu dans les deux langues. Pour la langue française, le test standardisé Evaleo 6-15 évalue la langue orale et écrite en référence à l'âge chronologique d'Amir (Launay, Maeder, Roustit, & Touzin, 2018). Pour l'arabe algérien, la passation du test Labbel (Béland & Mimouni, 2012) est rendue possible grâce à la collaboration avec une intermédiaire linguistique, agent d'accueil au DITEP, dont l'arabe est la langue maternelle. Des éléments qualitatifs sont ainsi récoltés sur la pratique orale de la langue arabe par Amir, en spécifiant que le test Labbel s'appuie sur l'arabe standard moderne, alors qu'Amir s'exprime et comprend en arabe algérien. Un récit à partir d'une histoire imagée sans texte est demandée à Amir dans chaque langue, mais ne sera pas exploité ici.

Données psycholinguistiques

L'évaluation psycholinguistique en français oral montre que le niveau de vocabulaire courant d'Amir est préservé et que la mémoire verbale est un appui. En revanche, son langage élaboré est insuffisamment développé sur les plans lexical et morphosyntaxique. Deux raisons psycholinguistiques peuvent expliquer cette difficulté : un trouble des apprentissages en langage écrit ralentit l'acquisition du lexique et de la syntaxe, et un déficit des fonctions exécutives associées au traitement du langage semblent réduire les capacités de flexibilité et d'inhibition d'Amir. Concernant l'écrit, celui-ci lit en français, mais son trouble des apprentissages impacte la fluidité de la lecture et la production écrite. De plus, Amir présente des scores hétérogènes en langage écrit : le déchiffrement d'Amir serait d'un niveau développemental de CE2 (grade 3), alors que sa compréhension de texte reflète un niveau 5^{ème} (grade 7). Cette dissociation des performances interroge sur la construction mentale d'Amir. Un bilan neuropsychologique⁵, spécialement conçu pour les adolescents bilingues, est axé sur les performances non verbales, avec la passation de l'Échelle Non Verbale, WNV, (Wechsler & Naglieri, 2009). Il révèle un niveau général homogène et correspondant à l'âge chronologique d'Amir qui présente de bons appuis cognitifs, une bonne disponibilité lors de l'évaluation, et une rapidité d'exécution des tâches satisfaisante.

L'évaluation du langage oral en arabe se base sur des composantes de traitement du langage du test Labbel (Béland & Mimouni, 2012), telles que répéter un mot par l'analyse acoustique du stimulus sonore entendu, reconnaître si le mot prononcé en arabe est un mot connu ou inconnu pour tester l'accès au mot et au sens du mot, retrouver les gestes articulatoires requis pour la production orale de mots en arabe, et enfin, comprendre des énoncés oraux en arabe en les associant à des scènes de la vie courante présentées sous forme de courtes vidéos. Amir réussit parfaitement un certain nombre d'épreuves : la répétition de mots (imageables [20/20], concrets/abstraites [19/20], et de catégories grammaticales différentes [20/20]) ; la répétition différée où il obtient un score de 17/20 ; la discrimination auditive de mots pour com-

² Selon la distinction faite par Menguellat (2012), l'arabe algérien, aussi dénommé « arabe dialectal » ou « djerja », se différencie de l'arabe standard moderne qui a le statut de langue officielle et nationale unique, alors qu'il existe peu de locuteurs natifs algériens de cette langue. En effet, les algériens évoluent dans un paysage pluri-lingue mêlant l'arabe standard moderne, l'arabe algérien, le tamazight appelé aussi langue berbère, et le français.

³ https://www.aire-asso.fr/img_ftp/154_Circulaire-2007-Itep.pdf - https://www.aire-asso.fr/img_ftp/467_InstructiondecretDGCS.pdf

⁴ Un travail rapproché avec la famille a consisté à présenter le projet de soin orthophonique dans une optique de recherche clinique, visant à questionner les modalités de soin proposées, en regard d'une revue de littérature. L'autorisation de publier le profil d'Amir sous une identité pseudonymisée a été accordée par la famille et par Amir, informés de ce projet.

⁵ Réalisé par Marine Biétry, neuropsychologue au DITEP et membre de l'équipe pluridisciplinaire.

parer des stimuli entendus identiques vs différents où Amir réussit parfaitement [10/10] ; le lexique compréhension où Amir désigne un mot entendu en choisissant entre deux images [8/10] ; et enfin, la dénomination orale d'actions où Amir dénomme la plupart des actions [8/10]. En revanche, trois épreuves présentent des résultats plus délicats à analyser : en décision lexicale auditive de mots ou de non-mots, quand il faut dire si le stimulus est un mot de langue arabe ou non, Amir obtient 11/20 ; en dénomination orale de mots présentés sous forme imagée, Amir dénomme seulement la moitié des images [11/20] ; en syntaxe, pour le choix entre deux phrases entendues en visionnant une animation, Amir est parfois surpris par les tournures de phrases de l'arabe standard moderne [6/10].

L'ensemble des épreuves passées en français et en arabe algérien permet de vérifier que les différentes étapes de traitement du langage fonctionnent chez Amir dans les deux langues. Même si les épreuves ne sont pas comparables, cette double évaluation linguistique rend compte de son utilisation en expression et en compréhension des deux codes linguistiques qui pourrait conduire à des prises de conscience interlinguistiques de la part d'Amir. En répétition orale, Amir tient compte des indices grammaticaux de nombre, qui ne semblent pas lui poser de problème en arabe, alors qu'en français, il les respecte à l'oral, mais pas à l'écrit. En effet, il néglige systématiquement ce genre de contrainte et n'applique pas les règles flexionnelles du pluriel aux verbes, noms, et adjectifs. D'autre part, Amir a de très bonnes capacités phonologiques reliées à une production motrice fonctionnelle dans les deux langues. En arabe, il s'applique, répète à voix basse pour mémoriser et se concentre tout au long de la tâche sans problème. De même, Amir montre de très bonnes capacités phonologiques de réception auditive et de discrimination en arabe. En revanche, pour les épreuves relatives au lexique, Amir se débrouille mieux quand il peut se servir d'un minimum de contexte ou d'action ; il recrute ses réponses en croisant des indices. Dans ces épreuves, Amir a besoin d'aide en arabe ; il cherche à traduire, il a besoin de l'ébauche orale ou d'un critère descriptif donné par l'in-

terlocutrice. Amir n'est pas autonome pour évoquer et recruter le vocabulaire attendu. Cependant, cette faiblesse d'accès au lexique et de maîtrise de la complexité morphosyntaxique est reliée à la quantité et à la qualité d'exposition en arabe algérien. Précisons que cette difficulté d'ordre lexical et morphosyntaxique est repérée aussi en français. Enfin, concernant l'écrit en arabe, Amir adhère à une approche hybride en apprenant à répéter des sourates écrites, qu'il écoute par le biais de supports oraux sélectionnés sur internet, et dont il résume le contenu. Dans certaines discussions, Amir aime s'appuyer sur cet apprentissage qui le fait réfléchir, et qu'il aime partager. Il ne bénéficie pas actuellement d'un apprentissage métalinguistique de l'arabe écrit, ni en lecture, ni en écriture. En français, Amir se trouve en situation précaire dans ce domaine car il délaisse le langage écrit, notamment en production d'écrit. Ce comportement le freine considérablement pour avancer dans les apprentissages académiques dans sa langue de scolarisation, et augmente sa fragilité en contexte pédagogique par un échec scolaire qui s'accroît dramatiquement.

Données sociolinguistiques

Concernant l'entretien mené avec le questionnaire PaBiQ conduit avec la mère d'Amir en février 2020, il relate des informations générales sur le développement précoce du langage d'Amir avant l'âge de 4 ans, et notamment son exposition aux langues, complétée par les usages actuels du français et de l'arabe algérien (voir Tableau 1). A propos de l'histoire précoce du langage, et selon sa maman, Amir a parlé « tôt » sans problème. Vers l'âge de 15 mois, les premiers mots sont nés dans les deux langues en même temps. Les premières phrases sont apparues vers 24 mois. Dès l'âge de 2 ans, Amir utilise le français en crèche. Des estimations sont résumées dans le tableau 1. A l'issue du PabiQ, ces informations objectives conduisent notamment à un indice de non risque par rapport à une hypothèse d'éventuelles difficultés langagières. Si l'indice est supérieur à 19/20, le développement précoce du langage est considéré comme typique, ce qui est le cas pour Amir. Avant l'âge de 4 ans, Amir a été en contact la moitié du temps avec le français, et avec l'arabe essentiellement en milieu familial. Comme le français est parlé en famille, mais aussi à l'extérieur du cercle privé, Amir a été plus souvent en contact avec le français. Sa mère apporte un éclairage sur le rôle linguistique des membres de la famille : madame a toujours parlé les deux langues avec Amir depuis sa naissance et lui a chanté des chansons en langue arabe quand elle était enceinte. Le père d'Amir a toujours parlé dans les deux langues à son fils. En revanche, les grands-parents d'Amir, qu'il voit une fois par an lors des vacances, ont toujours utilisé l'arabe avec lui, de même que ses tantes qu'il voit plus souvent et qui utilisent préférentiellement l'arabe (et peu le français). Avec ses frères et sœurs, Amir parle rarement arabe. Dans les calculs, le taux d'exposition au français et à l'arabe, qui correspond au nombre de contextes en français et en arabe, par rapport au nombre de contextes total, donne un pourcentage de 85% pour le français, et de 57% pour l'arabe algérien.

Langues en présence : français - arabe algérien

- 1. Indice de non risque** : 20/23 (Etapas d'acquisition précoce normales, sans inquiétude parentale vis-à-vis du langage - Aucune difficulté en langage oral ou écrit repérée dans la fratrie ou chez les parents).
- 2. Taux d'exposition précoce au français et à l'arabe** : 85% pour le français et 57% pour l'arabe.
- 3. Durée d'exposition** : 12 ans pour le français et l'arabe.
- 4. Estimation parentale des habiletés actuelles dans chaque langue** : score > 10 dans les deux langues.
- 5. Comparaison en quantité et qualité de l'utilisation actuelle des deux langues** : prédominance de l'arabe en famille et du français à l'extérieur de la cellule familiale.

Tableau 1

Synthèse du PaBiQ : résumé des informations

Au niveau des habitudes linguistiques actuelles, consistant à comparer Amir à des enfants de son âge, pour l'usage du français et de l'arabe, la mère d'Amir pense que son fils s'exprime en arabe pareillement aux enfants de son âge, et qu'il s'exprime en français mieux que les enfants de son âge. Pour produire des phrases correctes, elle pense que les productions d'Amir sont meilleures que d'autres enfants pour l'arabe, et d'un niveau similaire à celui d'enfants tout venant pour le français. Au final, elle est entièrement satisfaite des productions de son fils dans les deux langues. Elle pense qu'elle ne le sent jamais frustré, ni en arabe algérien, ni en français, et qu'Amir parle l'arabe ou le français comme le font des enfants monolingues arabes ou français. Il ressort que les habiletés linguistiques actuelles rapportées à chaque langue paraissent

relativement équilibrées, compte tenu de l'exposition plus ou moins égale aux deux langues. Aujourd'hui en famille (voir Figure 1), Amir parle le plus souvent français avec sa mère, mais l'arabe est souvent introduit dans les échanges. Avec son père, Amir parle toujours arabe, et rarement français. Il continue à parler principalement en arabe avec une de ses grand-mères, et avec ses tantes. Le total d'utilisation des langues au sein de la famille, avec les adultes, est en faveur de la langue arabe. Dans d'autres contextes, Amir parle essentiellement le français, et rarement l'arabe, par exemple avec ses camarades. Avec les amis de la famille, Amir parle très souvent l'arabe, et rarement le français. Les activités hebdomadaires de loisir se passent en français pour Amir. Le total d'utilisation de chaque langue dans d'autres contextes que celui de la famille reste en faveur du français.

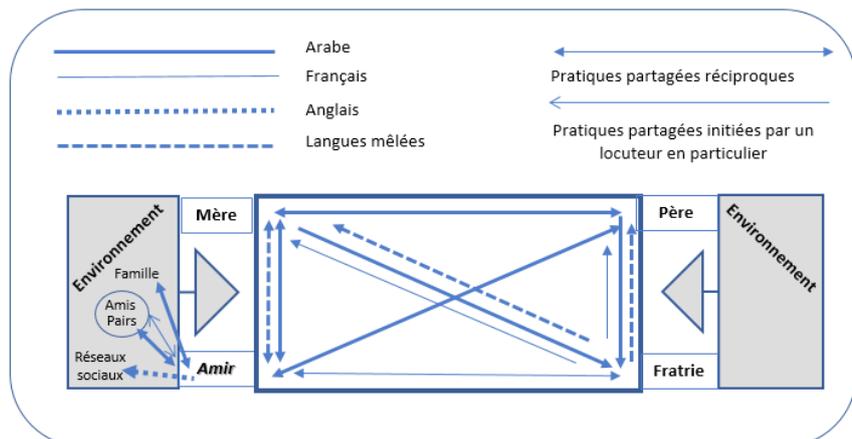


Figure 1

Pratiques socio-langagières d'Amir, 12 ans (Formalisation empruntée à Sabatier, 2010)

En résumé, l'addition des informations sur le développement précoce du langage et de l'histoire linguistique familiale n'indique pas d'antécédents péjoratifs sur le plan du développement du langage d'Amir. En tenant compte du nombre de contextes en français et en arabe par rapport au nombre de contextes total, une légère dominance du français est notée pendant l'exposition précoce, en termes de variété des situations. Au moment de l'entretien, Amir est âgé de 12 ans, il est stimulé dans les deux langues en réception et en production depuis sa naissance, ce qui confirme un profil d'acquisition de bilinguisme simultané précoce, DLL, « *Dual Language Learner* » (Genesee, Paradis, & Crago (2004) ou bilingue 2L1, avec deux langues premières (de Houwer, 2019). L'estimation des habiletés actuelles confirme la non inquiétude parentale. Enfin, la quantité et la qualité de l'utilisation actuelle des deux langues montre un relatif équilibre, avec une légère prédominance du français, qui est la langue de scolarisation, investie par Amir à l'oral, mais très problématique en production d'écrit, une activité complètement désinvestie par Amir à ce jour.

Dans l'approche par la biographie langagière, la réalisation d'un portrait langagier peut prendre la forme d'un dessin réflexif, un moyen pour faciliter l'exploration des pratiques linguistiques et des attitudes langagières des enfants. Busch (2018, 2010) a utilisé cet outil avec des adolescents âgés de 13 à 15 ans scolarisés en Afrique du Sud, dans le contexte de la politique linguistique scolaire centrée sur le locuteur. A la fois topologique et multimodale, cette approche biographique relève quelles parties du corps sont coloriées, pour quelle langue et dans quelle couleur. Elle met au premier plan la vision qu'ont les adolescents de leur répertoire linguistique, et elle facilite l'expression des émotions liées à l'apprentissage des langues. En associant une couleur à chacune des langues de son répertoire linguistique, Amir divise sa silhouette en plusieurs parties qui incarnent son vécu des langues, selon le nombre de langues de son répertoire, leur importance, et les représentations attachées à chaque langue. Amir représente l'arabe dans la couleur verte, le français en bleu vif, et l'anglais en orange car il « entend entrer cette langue dans son oreille, mais il commence tout juste à la parler », d'où une oreille coloriée en orange. Dans son

portrait (voir Figure 2), la langue familiale (arabe algérien) occupe une moitié du corps et la tête, la langue d'usage ou langue de scolarisation (français) l'autre moitié. La langue d'héritage occupe une partie du corps très symbolique, à savoir la tête qui renvoie à un aspect cérébral et spirituel de l'identité. Il est également possible de faire l'hypothèse selon laquelle Amir réfléchit en arabe algérien. Le remplissage pour le français est colorié avec régularité, alors que celui pour l'arabe consiste à hachurer le corps qui comporte une tâche centrale expliquée par une volonté de terminer rapidement le coloriage, alors qu'Amir a pris le temps de colorier avec application la tête en vert.

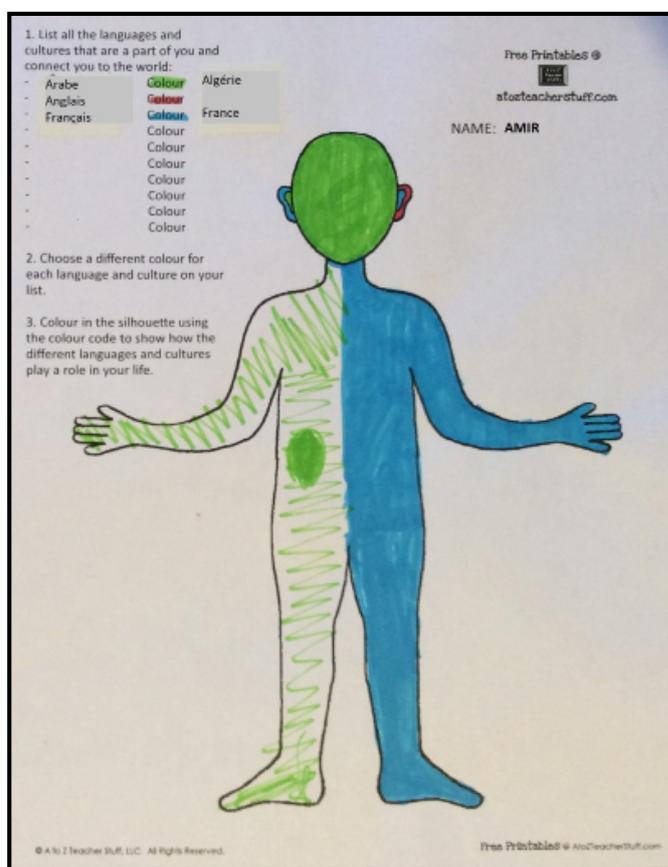


Figure 2
Le bonhomme des langues
 (Amir âgé de 12 ans)

A travers le portrait langagier d'Amir, il s'agit, non pas de pointer des fragments d'une identité plurilingue, mais de montrer comment la mise en lumière de trois langues par Amir lui-même, montre, au moment du bilan orthophonique, sa conscience d'être un sujet en devenir par les langues et par le langage, une représentation en écho à l'image du « bilingue en devenir » proposée par Bernard Py (1997), cité dans Gajo, (2005).

Dans ces conditions, tout projet thérapeutique ne pourra que bénéficier d'une approche langagière plurielle, dans laquelle les différentes langues trouveront leur place, de manière à créer un climat propice aux attitudes positives, par des activités méta-communicatives incluant toute la diversité des langues et des expériences culturelles.

Plan de soin orthophonique

Le plan de soin a été conçu sur cinq objectifs : d'évaluation, de coordination, de remédiation linguistique, d'accompagnement familial et de participation sociale pour Amir

(1) *Evaluation* : décrire les capacités langagières d'Amir dans le bilan tient compte des deux langues parlées (français et arabe). Pour chacune des langues, ces informations sont explicitées dans un compte-rendu de bilan orthophonique. Ce document est disponible pour l'ensemble des intervenants qui prennent en charge Amir : enseignants, éducateurs, soignants (psychologues cliniciennes, neuropsychologue et infirmière).

(2) *Coordination* : expliquer en équipe pluridisciplinaire que les connaissances sémantiques d'Amir s'expriment dans deux codes complémentaires (le français et l'arabe algérien) permet d'insister sur le fait que le recours à chaque langue est irrépensible. Selon les situations, Amir mobilise l'une ou l'autre pour exprimer spontanément et clairement sa pensée. Le risque est qu'il peut parfois se censurer dans la mesure où les deux langues ne sont pas admises comme équivalentes. Amir doit alors mettre en place des comportements d'adaptation.

(3) *Remédiation linguistique* : rééduquer dans la langue de scolarisation est une stratégie satisfaisante parce que Amir est familier avec la langue majoritaire du pays d'accueil (le français). Son bilinguisme précoce, simultané, équilibré et additif n'engendre pas de compétition entre le français et l'arabe algérien. L'indication de traitement du langage écrit en français s'accompagne d'un encouragement à accéder à la littérature en arabe pour maintenir l'équilibre et l'égalité entre les deux langues.

(4) *Accompagnement familial* : rassurer les parents d'Amir dans leur capacité à transmettre la langue de la famille à leur fils est essentiel pour rappeler que celui-ci pourra évoluer dans des communautés utilisant soit le français, soit l'arabe, soit les deux langues.

(5) *Participation sociale* : valoriser Amir dans ses compétences pour communiquer affectivement avec toute sa famille et pour utiliser deux langues est primordial, en pointant la valeur d'une telle habileté pour renforcer son estime de soi et déployer sa participation sociale tout au long de sa vie.

Discussion et perspectives

Une personne bilingue comme Amir, qui consulte en orthophonie, se présente en contexte de soin, avec ce qu'il est, et par conséquent, avec son capital linguistique. Le ou la thérapeute propose en retour un cadre soignant, communicationnel et linguistique. Si la langue de scolarisation joue le rôle de centre de gravité en milieu enseignant (Simon & Maire-Sandoz, 2008), les cartes peuvent être rebattues dans l'espace de soin. Il n'y a aucune obligation à positionner *a priori* telle ou telle langue sur une échelle hiérarchique. Dans le cadre logopédique présenté ici, l'ouverture à la diversité des parcours singuliers autorise à des approches plurielles, en intégrant une prise de conscience des répertoires linguistiques, en équilibrant les rôles des langues (scolarisation/familiiale), en visant des activités d'agilité métalinguistique inter langues, et en imaginant des interactions communicatives dans les deux langues qui pourraient avoir un impact sur l'identité linguistique du parleur (Witko, 2012).

Dans le cas d'Amir, le regard de l'orthophoniste joue un rôle majeur dans la conscientisation des langues de son répertoire linguistique, de celui de sa famille et de sa fratrie. Les échanges avec lui pendant la réalisation du bonhomme des langues montrent que l'arabe algérien et le français font partie intégrante de son répertoire linguistique. Amir reconnaît ainsi comment la diversité fait partie de lui, et peut-être, comment elle peut l'aider à se construire. Par ce biais, la reconnaissance de l'expérience bilingue et du capital linguistique d'Amir représente une ressource et un levier. Son identité linguistique métissée, entre une langue de cœur et d'héritage qui coexiste avec une langue d'adaptation et de « diplomatie », renvoie une stabilité qui devient un appui psychoaffectif et cognitif pour le projet d'avenir d'Amir.

À l'issue de cette investigation, le protocole de Sabatier (2010) constitue une base théorique des notions nécessaires pour intégrer la biographie langagière dans une méthodologie de soin. Le questionnaire PaBiQ a documenté les points 2, 3, 7, 8, et 9 du protocole. Le Bonhomme des langues, ou portrait langagier, renseigne les points 1 et 4. Quant au bilan psycholinguistique dans les deux langues, il répond à une évaluation de l'insécurité

linguistique noté en point 6 du protocole. Pour compléter les préconisations cliniques, deux modalités d'échange sont à retenir en priorité : (1) *l'auto-présentation*, par un moment d'entretien le plus libre possible sur les langues qui sont investies ; (2) *l'usage du questionnaire parental PaBiQ* pour tracer le parcours langagier dans les grandes lignes grâce aux renseignements sur le développement précoce du langage, complété par les usages actuels des différentes langues, avec un intérêt particulier pour la pratique de l'alternance codique, l'expression des émotions, ou les activités métalinguistiques dans chaque langue. Parfois, plus de deux langues peuvent se répartir différentes missions linguistiques ou communicationnelles. Dans ce domaine, les questions ciblées sur l'affiliation culturelle proposées dans le questionnaire « Parents » de l'ELAL d'Avicenne sont extrêmement pertinentes pour compléter le recueil d'informations. Enfin, dans la mesure du possible, il paraît important de croiser les enjeux linguistiques au sein de la famille et ceux qui sont vécus sur le terrain de la scolarité et de la société. Le témoignage d'un adolescent recueilli par Sicard-Fraisse (2014) et cité en préambule de cet article, engage les acteurs concernés dans l'urgence de tenir cet objectif. Dans cette démarche, il n'est ni question d'enjoliver les expériences de vie, ni de les simplifier. Il apparaît cependant primordial de rencontrer les adolescents bilingues pour explorer leur « vraie » valeur, qui passe forcément par leur biographie langagière, et cela, avec ou sans la participation familiale, pas toujours possible et concordante, au moment où l'adolescent est rencontré. L'évaluation psycho- et socio-langagière de l'orthophoniste joue un rôle majeur, à la fois dans la conscientisation des langues du répertoire linguistique des jeunes et dans leur maîtrise, et corrélativement, dans la remobilisation d'un capital linguistique complet. Sans promouvoir un modèle idéal ou une *doxa* qui ferait la panacée du bi ou du plurilinguisme, la présente expérience de terrain nourrie par une méthodologie de recherche, vise à replacer les opportunités d'une agilité et d'une flexibilité mentale propre au développement bilingue, afin de trouver des leviers pour résoudre des problèmes cognitifs, linguistiques, communicationnels, affectifs ou autres, qui se manifestent dans le

développement du langage oral ou écrit. Intégrer la biographie langagière comme moyen de comprendre qui on est, et de comprendre comment on communique, témoigne encore et toujours des savoirs faire communicationnels qui jouent un rôle dans l'univers social de chaque individu (Mondada & Pekarek, 2005 ; le Pichon-Vorstman, 2012).

Conclusion

Sur la base d'une description diachronique avec le PaBiQ, et synchronique avec le portrait langagier, il devient possible de décrire la biographie langagière d'un adolescent bilingue. La tentative d'interpréter des conditions environnementales dans la première approche, et celle de représenter le bilinguisme dans une intégration quasiment corporelle comme reflet d'une identité linguistique en devenir, est intégrée à une évaluation psycholinguistique traditionnelle basée sur des tests de langage.

Cette approche clinique engendre trois résultats principaux pour la prise en soin logopédique : (1) tout d'abord, les variables explicatives contenues dans les questionnaires parentaux renseignent sur certains déterminants du développement langagier et communicationnel en comparaison à des enfants typiques ; (2) l'implication parentale est observable dans la mémorisation active et naturelle du parcours linguistique de la famille et de l'enfant ; le bilinguisme familial s'exprime alors par ses choix, et son authen-

ticité contribue à l'engagement conjoint du parent et de son enfant dans le soin ; (3) ainsi naissent une confiance et une synergie entre les valeurs portées par la famille pour son enfant et celles du milieu soignant, des objectifs cliniques partagés sont établis dans un plan de soin, soumis à une équipe pluridisciplinaire (si nécessaire), en visant une reconnaissance naturelle et équitable entre langue de scolarisation et langue familiale.

Par la pratique d'activités biographiques, le soin du langage gagne en expertise sur le sujet du plurilinguisme et du langage en général. Cette démarche demande à être croisée avec des études sur les pratiques professionnelles des orthophonistes et les contenus de formations auprès des professionnels de santé. A moyen terme, cette orientation des soins logopédiques contribuera à développer la pensée visionnaire de Lüdi (2004) selon laquelle le plurilinguisme individuel et social représente l'épanouissement optimal de la faculté de langage.

L'évaluation psycho- et socio-langagière de l'orthophoniste joue un rôle majeur, à la fois dans la conscientisation des langues du répertoire linguistique des jeunes et dans leur maîtrise, et corrélativement, dans la remobilisation d'un capital linguistique complet.

Bibliographie

American Speech-Language-Hearing

Association. (2004). *Knowledge and Skills Needed by Speech-Language Pathologists and Audiologists to Provide Culturally and Linguistically Appropriate Services* [Knowledge and Skills]. Available from <https://www.asha.org/policy>

Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D., &

Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489-511.

Béland, R., & Mimouni, Z. (2012). Label : un logiciel pour l'évaluation cognitive du langage pour les patients arabophones. In Gattignol P., Topouzkhaniyan S., (dir.), *Actes des Rencontres d'orthophonie 2012*, « Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis », Isbergues : Ortho-Edition, 343-358.

Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283-294.

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, (236).

Bialystok, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*, 1-5.

Bishop, V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. & the CATALISE consortium.

(2017). CATALISE 2: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1068-1080.

Clerc Conan, C. (2015). Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents : enjeux et modalités. *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Fondazione Lingue e Culture (Comano), 2015, *Les approches plurielles des langues et des cultures*, pp.34-37, hal-02528134.

COST Action IS0804 (2011). Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ). <https://www.bi-sli.org>

De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. In KERN S., *Le développement du langage*, pp. 123-148, Paris : DeBoeck.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme, *AILE* 7, 155-180.

Dewaele, J.M., Costa, B., Rolland, L. & Cook,

S.R. (2020). Interactions and mediation between multilingual clients and their psychotherapist, *Babylonia*, 3(1), 65-68.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004).

Dual language development & disorders. Baltimore, MD: Paul H.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi.* Paris : Minuit, 110-111.

le Pichon-Vorstman, E. (2012). Genèse de l'évolution des représentations de la communication exolingue par des enfants plurilingues : au commencement était l'apprentissage de la langue étrangère, *Corela* [En ligne], HS-11 | 2012, mis en ligne le 03 février 2012, URL : <https://journals.openedition.org/corela/2620>

Launay, L., Maeder, C., Roustit, J. & Touzin, M.

(2018). *Évaléo 6-15*, Isbergues : Ortho édition.

Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence plurilingue, *Revue de Linguistique Appliquée, Vol. IX*, pp. 125-135.

Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (4), 153-169.

Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°39.

- Mondada, L., & Pekarek, S.** (2005). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*. <https://journals.openedition.org/aile/947>
- Mondiale de la Santé, O.** (2012). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : version pour enfants et adolescents, CIF-EA–Reprint 2012.
- Paradis, J.** (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment, *Applied Psycholinguistics* 31, 227-252.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T.** (2010). Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language Development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497. Child English as a Second Language Resource Centre.
- Paradis, J.** (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child- Internal and Child-External Factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, 213-237.
- Pavlenko, A.** (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405- 428.
- Perregaux, C.** (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA* 76, 81-94.
- Py, A.** (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Etudes de Linguistique appliquée n° 108*, Didier-Hatier, ré-édité in Gajo (2005).
- Reid, E.** (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA* 47, 144-154.
- Rezzoug D., Bennabi-Bensekhar M., & Moro M. R.** (2018). L'ELAL D'Avicenne, le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, volume 19, n°2, pp. 142-150
- Rolland, L., Dewaele, J.-M., & Costa, B.** (2019). Multilingualism and psychotherapy: Exploring multilingual clients's experiences of language practices in psychotherapy. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 69-85.
- Sabatier, C.** (2010). Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>
- Sicard-Fraisse, F.** (2014). Pratique linguistique de l'arabe et construction identitaire, *Revue Diversité n°176*, 92-97.
- Simon D.I., Maire-Sandoz, M.O.** (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social, *Etudes de Linguistique Appliquée 2008 ; 151/3* : 265-276.
- Simon, D-L., Thamin, N.** (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*.
- Tuller, L.** (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In: Sharon Armon-Lotem, and Jan de Jong (Eds.) *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A.** (2009). WNV : échelle non verbale d'intelligence : manuel. EPCA, les Éd. du Centre de psychologie appliquée.
- Witko, A.** (2012). Une approche interculturelle en Orthophonie-Logopédie auprès d'adolescents présentant des troubles des apprentissages, In Gattignol P, Topouzkhianian S., (dir.), *Actes des Rencontres d'orthophonie 2012, « Bilinguisme et Biculture : nouveaux défis »*, pp. 455-500, Isbergues : Ortho-Edition.

Nuove
pubblicazioni

LIFE AS A BILINGUAL

KNOWING AND USING TWO OR MORE LANGUAGES

● François Grosjean | UniNE



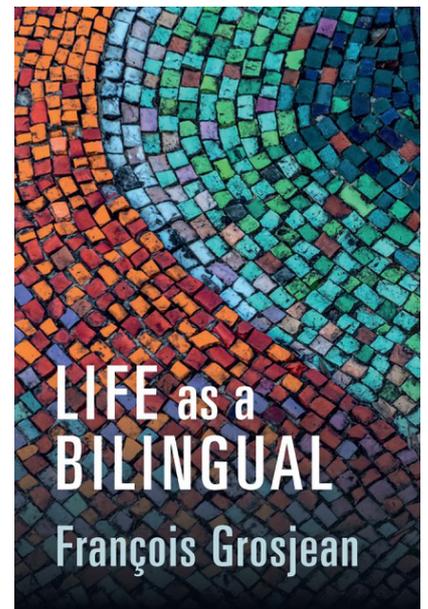
François Grosjean, professeur honoraire de l'Université de Neuchâtel, psycholinguiste et spécialiste du bilinguisme, est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la question, notamment *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues* (<https://www.albin-michel.fr/ouvrages/parler-plusieurs-langues-9782226312600>) et *Bilinguismo. Miti et realtà* (<https://www.ibs.it/bilinguismo-miti-realta-libro-francois-grosjean/e/9788857525471>).

Livre à trouver sous :
<https://doi.org/10.1017/9781108975490>

Site internet de François Grosjean :
<https://www.francoisgrosjean.ch/>

François Grosjean, bien connu pour ses travaux sur le bilinguisme et le biculturalisme, vient de sortir un nouvel ouvrage, *Life as a Bilingual: Knowing and Using Two or More Languages* chez Cambridge University Press. Entre 2010 et 2020, il a tenu un blog à succès chez Psychology Today qui a reçu pas moins de 2,3 millions de lecteurs. Le livre reprend la grande majorité des billets, organisés par thèmes, et ce dans quinze chapitres différents.

Les quatre premiers chapitres constituent la base du livre: description du bilinguisme, étendue du phénomène, utilisation de deux ou plusieurs langues, et le bilinguisme à travers les différentes étapes de la vie. Suivent des chapitres sur le devenir bilingue, le bilinguisme dans la famille, le bilinguisme chez les enfants ayant des besoins particuliers, et l'acquisition d'une langue seconde. Deux chapitres traitent du biculturalisme et de la personnalité, ainsi que des émotions chez les personnes bilingues. Viennent ensuite les aspects cognitifs et neuropsychologiques du bilinguisme ainsi que l'aphasie bilingue. Suit un chapitre sur les bilingues exceptionnels qui se distinguent



par des attributs qui leur sont propres: traducteurs et interprètes, enseignants de langue seconde, polyglottes, écrivains bilingues, etc. Le livre se termine avec quelques souvenirs personnels de l'auteur telle que la discussion avec Noam Chomsky sur ce qu'est le bilinguisme.

Le livre présente également 23 interviews de spécialistes reconnus mondialement et qui évoquent, avec l'auteur, leurs domaines de recherche ou d'activités. Afin de faciliter la tâche des lecteurs, chaque chapitre commence par une introduction qui présente les billets. De plus, ceux-ci sont précédés d'un bref aperçu, et offrent de nombreux renvois à d'autres billets.

LES SPÉCIFICITÉS DU PARCOURS LANGAGIER DE L'ENFANT BILINGUE

In den meisten europäischen Ländern machen zweisprachige Kinder heute einen signifikanten Teil der Bevölkerung aus, dennoch sind unsere Kenntnisse ihrer Eigenheiten noch unzureichend. Ob es sich um Zweisprachigkeit bei Migrationshintergrund oder um regionale oder Minderheitssprachen handelt, eines der Merkmale zweisprachiger Kinder ist, dass multiple, sowohl individuelle als auch soziale Faktoren zur Variabilität der Profile beitragen. Diese Variabilität verschärft sich noch, wenn Spracherwerbsstörungen hinzukommen und Logopäden berichten oft über Schwierigkeiten bei der Diagnose. Basiert auf Beispiele aus einer Längsschnittstudie mit Baskisch-Französischen Kindern, erörtern wir einige der Ursachen dieser Variabilität, vor allem in Bezug auf die Besonderheiten des Spracherwerbskontextes, der Art des sprachlichen Inputs und der Typologie der Sprachen.

● Isabelle Duguine & Barbara Köpke | Université de Toulouse



Isabelle Duguine est docteur en Sciences du Langage, spécialisée dans l'acquisition bilingue basque-français.



Barbara Köpke est professeur de neuropsycholinguistique à l'Université de Toulouse 2-Jean Jaurès et intervient également dans la formation en orthophonie.

Introduction

A l'heure de la mondialisation des échanges et de la mobilité croissante des individus qui contribuent à la construction d'une société plurilingue, il est difficile de concevoir une communauté linguistique et culturelle ne présentant aucune disparité. Cet état de fait, soutenu par des études sur l'acquisition de plusieurs langues, remet foncièrement en cause le concept même d'un « locuteur idéal » qui appartiendrait à un groupe linguistique homogène. Le nombre d'enfants dont la langue familiale est une autre langue que la langue officielle augmente dans tous les pays européens, et les professionnels du langage (enseignants, éducateurs, orthophonistes) rencontrent, parmi la population enfantine présentant des difficultés langagières, de plus en plus d'enfants qui grandissent au contact de plusieurs langues. L'objet de cet article sera de nous interroger sur la variabilité dans le développement langagier inhérente à la situation de bilinguisme, tant du point de vue des modalités de

transmission familiale et scolaire, que des caractéristiques typologiques des langues concernées et de la variation dialectale qu'elles peuvent présenter. Nous discuterons ensuite des implications que ces spécificités du bilinguisme peuvent avoir sur le diagnostic et la prise en charge des troubles du langage chez les enfants bilingues.

La variation du point de vue des recherches en acquisition du langage

Après s'être focalisées sur les invariants dans l'acquisition du langage à travers l'examen des lois universelles, les études développementales tendent aujourd'hui à intégrer la variation dans les modèles théoriques. C'est le cas notamment des approches basées sur l'usage (Tomasello, 2003) qui perçoivent la variation comme une notion incontournable, laissant de côté l'étude de la compétence de l'enfant, largement axée sur la maîtrise des règles grammaticales.

Les facteurs de variation sont multiples et interagissent souvent de façon complexe. Plus précisément, les variations observées peuvent être attribuées à des facteurs externes comme l'exposition à la langue, le niveau socio-économique des parents, l'attitude de la société envers l'enfant et sa langue, ou à des facteurs internes comme ceux liés à la personnalité (introverti vs. extraverti ; silencieux vs. loquace) (Hickmann et al., 2018). Ces paramètres sont responsables de variations inter-individuelles — autrement dit, de différences entre les individus confrontés à une même tâche communicative —, qui sont documentées dans un nombre considérable de recherches en acquisition du langage. Les enfants ayant la même (ou les mêmes) langue(s) maternelle(s) ne l'acquièrent pas forcément de la même manière : il peut y avoir des différences dans le rythme d'acquisition de certaines structures en fonction de critères individuels ou socio-culturels (Johnston & Slobin, 1979 ; Jisa & Richaud, 1994). Ce phénomène est encore plus prononcé chez les enfants bilingues qui présentent une grande variabilité à différents niveaux linguistiques (Kilhstedt & Schlyter, 2009 ; Unsworth, 2013 ; Gross & al., 2014). Cela est lié, entre autres, au fait que leur usage des deux langues n'est pas égal dans tous les domaines et les activités de la vie quotidienne. L'utilisation de l'une ou de l'autre langue est variable selon la situation de communication ou selon l'interlocuteur, comme le stipule le principe de complémentarité (Grosjean, 2015). Par ailleurs, les enfants bilingues peuvent également présenter des variations intra-individuelles importantes, impliquant des régressions ou des fluctuations au cours du développement langagier. Celles-ci semblent dépendre étroitement de l'exposition à chacune des langues (Unsworth et al., 2018), et sont d'autant plus significatives que l'enfant est jeune. Compte tenu de ce qui précède, il paraît primordial de s'intéresser à la transmission et aux conditions d'apprentissage des langues chez l'enfant bilingue.

Modes de transmission des langues en contexte bilingue

La transmission des langues en contexte bilingue se fait le plus souvent de façon précoce, soit simultanément parce que les deux langues sont présentes au sein de la famille (chaque parent parlant une langue différente), soit successivement,

c'est-à-dire que l'enfant acquiert d'abord la langue première (L1) en famille, puis la langue seconde (L2) lorsqu'il entre en collectivité ou lors de la scolarisation. Dans ce dernier cas, probablement le plus fréquent, plus la deuxième langue est introduite précocement, plus son acquisition se fera de façon naturelle, alors qu'une confrontation à la L2 plus tardive impliquera le plus souvent un apprentissage explicite. De la même façon, si le décalage dans l'acquisition des deux langues est important, alors la L2 sera influencée par des structures de la L1, déjà bien installées.

Transmission familiale des langues

S'agissant de la transmission des langues en famille, on évoque souvent deux cas de figure : soit celui où les deux parents ont des L1 différentes (dont une est celle de la communauté) et chacun décide de parler sa langue avec l'enfant ; soit celui où les deux parents parlent la même langue, mais celle-ci diffère de celle de la société. La réalité est cependant bien plus complexe et peut conduire à des choix — inconscients ou stratégiques — divers et variés. Dans le premier cas, lorsque chaque parent parle sa langue, la question se pose de savoir dans quelle langue ils communiquent entre eux, et laquelle des deux langues va rapidement devenir la langue familiale. Dans le deuxième cas, les parents peuvent instaurer comme langue familiale la langue socialement non dominante, en reléguant à l'école la transmission de la langue de la communauté, ce qui est le plus souvent un choix judicieux, parce qu'il permet aux parents de transmettre la langue qu'ils possèdent généralement le mieux, et à l'enfant de garder le lien avec ses racines. Aux côtés de ces deux principales configurations, vient s'ajouter la situation de parents bilingues. Ceux-ci peuvent alors utiliser les deux langues, celle de la famille et celle de la communauté, avec différents degrés d'alternance et l'enfant est donc exposé aux deux langues de manière simultanée. L'encart 1 reprend les principales modalités de transmission familiale et/ou scolaire d'une langue minoritaire (le basque) en contexte diglossique avec le français.

En résumé, le projet familial relatif à la transmission de la ou des langue(s) est tributaire du profil linguistique des parents, de l'histoire familiale et des valeurs attribuées à chaque langue (soit les atti-

Encart 1

D'après une étude longitudinale de trois ans menée sur le développement bilingue basque-français en Pays Basque de France (Duguine et al., 2014), la langue basque est présente dans les familles de la manière suivante : dans certains cas, le basque est la langue utilisée par les parents pour s'adresser à l'enfant, alors qu'ils ont tendance à parler français entre eux. Dans un autre cas, l'un des parents parle basque, l'autre français mais tout en utilisant également un peu de basque en s'adressant à l'enfant et dans les échanges avec le parent bascofonne. La situation se complexifie davantage encore en fonction de la langue de scolarisation, qui, selon les cas, peut être majoritairement le basque (lorsque l'enfant est scolarisé en école immersive basque), ou bien le basque à parité horaire avec le français dans le cadre de l'enseignement bilingue public ou privé. Partant de là, on peut entrevoir la diversité des profils d'enfants bilingues dues aux inégalités de transmission des langues aussi bien en milieu familial que scolaire.

Encart 2

La langue héritée ou d'héritage (*heritage language* en anglais) est généralement utilisée pour référer aux langues non-sociétales et non-majoritaires parlées par des groupes linguistiques minoritaires (Valdès, 2005). Elle est apprise (ou parfois seulement entendue) dans le milieu familial dès la petite enfance et se confronte à la langue dominante parlée à l'extérieur du foyer. Le concept recouvre aussi bien les langues issues de l'immigration que les langues régionales ou autochtones. La notion de langue d'héritage comporte une dimension identitaire très forte dans le sens où sa transmission est aussi une démarche consciente de sauvegarder un élément de la lignée intergénérationnelle. Si l'on prend le cas des langues régionales en France, ces dernières ont connu une forte discrimination au cours du XXe siècle ayant pour effet d'interrompre la transmission de la langue d'une génération à l'autre. S'agissant de la langue basque, le traumatisme causé par sa perte ou sa non-transmission en famille est souvent relaté dans les récits des locuteurs, si bien que le besoin de réparation se traduit, pour certains adultes, par un apprentissage formel afin de se réappropriier la langue de ses origines et de s'inscrire ainsi dans la continuité de la transmission (Duguine, 2017). Dans d'autres cas, lorsque l'adulte est parent et qu'il choisit d'inscrire son enfant dans une école immersive basque (ou *ikastola*), il répondrait également à une logique identitaire, militante ou intégrative (Lacroix, 2014). En somme, l'enfant est le vecteur de la transmission et de la restauration identitaire à travers l'acquisition de la langue patrimoniale.

tudes parentales vis-à-vis des langues). Les motivations des parents diffèrent et certaines familles préféreront transmettre la langue la plus prestigieuse et reconnue socialement, tandis que d'autres choisiront de transmettre à leur enfant la langue patrimoniale ou héritée (voir l'encart 2), bien souvent minoritaire.

Au final, la manière dont les familles bilingues transmettent leurs langues fait montre d'une véritable politique linguistique familiale (Deprez, 1996) et cela conditionne indiscutablement le devenir bilingue de l'enfant.

Variations dans l'input langagier : aspects quantitatifs et qualitatifs

Devant d'innombrables possibilités de configurations familiales bilingues, la question attenante concerne la quantité et la nature du discours parental adressé à l'enfant. Selon les théories basées sur l'usage (Tomasello, 2003), la fréquence ou la récurrence des séquences dans l'input faciliterait leur mémorisation et permettrait l'acquisition des structures linguistiques. Comme le résume Unsworth (2016), plusieurs études sur le bilinguisme font la corrélation entre la quantité d'exposition à chaque langue et le taux d'acquisition dans les différents niveaux de langue (vocabulaire, syntaxe ou morphosyntaxe, sémantique entre autres). Ainsi, une exposition insuffisante à une langue donnée peut, dans bien des cas, expliquer l'absence de structures linguistiques particulières chez certains enfants à un âge où d'autres les maîtrisent. A titre d'illustration, notre recherche effectuée auprès d'enfants bilingues basques-français (Duguine et al., 2014) met en évidence le cas d'un bilingue simultané qui reçoit le basque uniquement de son père. La mère ne parle que le français et l'enfant poursuit sa scolarité entièrement en français. La langue dominante dans ce contexte est clairement le français. De ce fait, l'input paternel paraît trop faible pour assurer l'appropriation d'un trait morphologique complexe tel que le marquage casuel ergatif (-k), d'où l'observation d'erreurs d'omissions du type *Mutikoa* irabazi du* au lieu de la réponse cible *Mutikoak irabazi du* 'Le garçon a gagné' (voir l'encart 3).

Encart 3

Le cas ergatif en basque est un suffixe (-k) que l'on adjoint au sujet d'un verbe transitif. Il marque le sujet « agent », celui qui fait l'action. Dans l'exemple *Mutikoak irabazi du* 'Le garçon a gagné', le sujet *mutiko* 'garçon' porte la marque ergative -k précédé de l'article singulier -a 'le/la/l', car il est conjugué avec le verbe transitif *irabazi* 'gagner' et l'auxiliaire *du* 'avoir'. En revanche, on utilise le cas absolu (-Ø) pour désigner le sujet d'un verbe intransitif (ici, *erori* 'tomber') et de l'auxiliaire *da* 'être' : *Mutikoa erori da* « Le garçon est tombé ». Cette distinction entre les deux types de sujet n'existe pas en français.

La quantité d'input est certes un facteur important dans l'acquisition d'une langue mais elle va de pair avec la qualité de l'exposition à la langue. Si on interagit avec l'enfant en utilisant des énoncés grammaticalement bien formés et de complexité variable, un vocabulaire riche et diversifié, cela aura un effet positif sur le développement de sa langue. Néanmoins, la qualité de l'input semble varier en fonction d'autres facteurs, notamment le milieu d'origine. L'étude de Sun et al. (2021) abonde dans ce sens en prônant la nécessité d'encourager les enfants bilingues à parler les deux langues dès leur plus jeune âge, et celle de leur proposer un environnement linguistique bilingue de qualité afin d'améliorer leurs aptitudes communicationnelles et socio-émotionnelles.

Un autre critère d'importance pourrait être le profil linguistique du parent. En effet, transmettre une langue à son enfant en tant que locuteur natif ou usager L2 (Cook, 2008) peut être également source de variations. Dans l'étude précédemment citée (Duguine et al., 2014), l'un des enfants bilingues (successif L1 basque) ne produit pas le cas ergatif alors que sa L1 est le basque, transmise par les deux parents depuis sa naissance. Or, la mère de cet enfant a appris le basque tardivement et elle ne produit pas le cas ergatif spontanément. Il en résulte que l'enfant -qui est majoritairement exposé à un input maternel dépourvu de cette structure- reproduirait la forme entendue dans le cadre naturel, c'est-à-dire celle qui serait privée du cas ergatif.

En somme, le développement bilingue dépend donc largement du discours adressé à l'enfant en termes de quantité et de qualité (De Houwer, 2011), et cela d'autant plus que les deux langues sont complémentaires (Grosjean, 2015).

Le bilinguisme : une situation de langues en contact

Le bilinguisme concerne bien entendu les individus mais il implique aussi le contact entre deux systèmes langagiers. Cette interaction génère des influences translinguistiques où des éléments linguistiques d'une langue sont transférés vers l'autre langue. Le processus d'acquisition des langues peut varier selon le degré de proximité linguistique entre les deux L1 (dans le cadre d'un bilinguisme simultané), ou entre la L1 et la L2 (dans celui d'un apprentissage successif). Le lien typologique entre les langues en présence -qui peuvent être plus ou moins apparentées- pourrait être également un facteur de variation.

Proximité vs. distance entre les langues

Les langues proches bénéficient d'une certaine transparence et d'une intercompréhension supposées faciliter leur acquisition. Le recours au transfert serait plus fréquent lorsque la relative proximité des deux langues (par exemple, entre deux langues romanes) le permet de par le nombre important de règles et de structures communes : ce qui, par voie de conséquence, pourrait accélérer l'apprentissage (Robert, 2004). De ce fait, lorsque l'enfant est exposé à deux langues plutôt proches, il pourra s'appuyer sur les connaissances de l'une et les transférer à l'autre. L'utilisation de structures communes aux deux langues permettrait de les renforcer et aiderait à stabiliser la forme linguistique à acquérir.

Cependant, ces propos doivent être nuancés car, bien que la proximité linguistique puisse être une aide dans la compréhension d'une langue, cela n'est pas forcément le cas dans le domaine de la production où cette proximité entre les langues peut justement favoriser les interférences (Berthele & Lambelet, 2009). Quant au développement d'une langue plus éloignée, un investissement cognitif plus important peut être requis pour mettre en place des processus entièrement nouveaux. C'est le cas par exemple

chez un enfant dont la L1 ne comporte pas de cas de déclinaisons et qui doit s'approprier des processus morphologiques complexes pour la L2, comme le marquage de l'ergatif en basque. On peut supposer qu'une exposition et un usage suffisamment important vont permettre à l'enfant de s'approprier ce type de structures. Toutefois, même en présence de langues de faible distance structurelle, le transfert d'une langue à l'autre n'est pas systématique et cela dépend en réalité de l'enfant, de sa maturité cognitive, et à un âge plus avancé, du style cognitif.

Langue standard et variétés dialectales

Lorsqu'il existe une langue standard et des variétés dialectales comme c'est le cas dans de nombreux pays européens (Allemagne, Italie, Suisse...), on peut s'interroger sur les conditions et les contextes de transmission de l'une ou l'autre forme. Il semble que la question soit encore peu abordée dans la recherche en acquisition. Récemment, Emilsen & Søfteland (2020) soulignent que la variation dialectale n'est pas prise en compte dans l'interprétation des données en acquisition L2. C'est généralement la langue standard qui est considérée comme la norme pour les apprenants L2. Dans le cas de la Norvège, les apprenants sont exposés à plusieurs dialectes, ainsi qu'à une variété spécifique pour l'écrit. L'apprenant est donc confronté dans son apprentissage du norvégien à des systèmes linguistiques différents, basés sur des usages des structures linguistiques variables, notamment entre l'oral et l'écrit. Cette variation dans l'input peut compliquer l'interprétation des performances dans le sens où il est difficile de déterminer si les différences observées entre les locuteurs sont attribuables au processus développemental lui-même, ou à la présence de spécificités dialectales.

Une exposition insuffisante à une langue donnée peut, dans bien des cas, expliquer l'absence de structures linguistiques particulières chez certains enfants à un âge où d'autres les maîtrisent.

La quantité d'input est certes un facteur important dans l'acquisition d'une langue mais elle va de pair avec la qualité de l'exposition à la langue.

Dans le cas de la langue basque, qui comprend une forme standard (nommée *euskara batua*) et des variantes dialectales, on peut constater la pertinence de cette distinction, car le basque standard est généralement réservé au champ de l'écrit, de l'enseignement, de l'administration et des médias, tandis que les dialectes sont davantage utilisés dans l'univers familial ou amical, et renvoient au domaine de l'oral. Au plan linguistique, il existe des différences phonétiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques notables entre le basque unifié et les parlers locaux. A ce sujet, l'adaptation de l'inventaire du développement communicatif MacArthur-Bates en langue basque (García et al., 2008) ne propose pas les variantes linguistiques en vigueur en Pays Basque de France. Or, il semble tout à fait opportun de tenir compte de ces écarts dans l'analyse des performances langagières des enfants, et surtout de ne pas sanctionner les locuteurs utilisant la forme dialectale en lieu et place de la forme standard. Ceci implique, tant de la part des enseignants que des orthophonistes, non seulement une connaissance approfondie de la langue et de ses variantes, mais aussi la prise en compte du contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant.

La variabilité des performances dans chacune des langues rend le diagnostic d'un trouble du langage particulièrement ardu.

Bilinguisme précoce et troubles du langage

Il ne fait aujourd'hui plus aucun doute que l'évaluation langagière de l'enfant bilingue nécessite des outils adaptés. La variabilité des performances dans chacune des langues rend le diagnostic d'un trouble du langage particulièrement ardu. Il est pourtant essentiel de ne pas passer à côté d'une pathologie en attribuant les causes d'un problème de langage au bilinguisme de l'enfant. Alors que l'utilisation des langues chez l'enfant bilingue comporte, comme nous l'avons vu, des spécificités, aucune étude ne crédite l'idée que le développement langagier de l'enfant bilingue serait plus lent. Le bilan doit cependant tenir compte des spécificités du développement langagier chez le bilingue.

Ainsi, l'anamnèse de l'enfant bilingue doit forcément être complétée par la documentation minutieuse de l'histoire du bilinguisme et du contexte linguistique dans lequel vit l'enfant afin de mieux comprendre la nature et la dynamique des interactions en situation de migration ou de bilinguisme (Couëtoux-Jungman et al., 2010). Le recours à un interprète peut dans bien des cas être fort utile dès cette première étape de la prise en charge (Jobert-Guinault, 2020). L'évaluation doit ensuite obligatoirement prendre en compte l'ensemble des langues. Une telle démarche soulève des problèmes pratiques, mais elle doit en premier lieu recevoir l'approbation de la famille, ce qui n'est pas toujours évident car, pour certaines populations parlant des langues minoritaires, des problématiques de « déni de langue » ou de manque d'estime peuvent surgir. L'attitude parentale et sociale envers la langue est pourtant essentielle pour que l'enfant puisse développer ses capacités langagières. Le soutien à la langue familiale fait donc partie de la démarche orthophonique.

Sans une évaluation de l'ensemble des langues de l'enfant, il est impossible de se faire une idée de son développement langagier. En effet, les langues sont complémentaires et forment ensemble la compétence de l'enfant bilingue. Ainsi, une performance faible peut, dans bien des cas, être liée à un décalage dans l'apprentissage de la langue (notamment chez les bilingues successifs), ou à un manque d'input. S'il y a trouble du lan-

gage, cependant, celui-ci affectera l'ensemble des langues. Tandis que la nécessité d'évaluer toutes les langues fait aujourd'hui consensus parmi les cliniciens, la mettre en œuvre n'est pas si simple. Il y a encore beaucoup de langues pour lesquelles aucun test n'est disponible, et pour les langues où des tests existent, ceux-ci sont systématiquement étalonnés sur des populations monolingues et ne permettent pas de prendre en compte la plus grande variabilité des performances chez les enfants apprenant deux langues (Kohnert, 2010 ; Thordardottir & Brandeker, 2013 ; De Almeida et al., 2016). Il faudrait élaborer des tests étalonnés avec des enfants bilingues, ou comme le propose Paradis (2010), des normes spécifiques aux bilingues, organisées d'après l'âge chronologique de l'enfant et son temps d'exposition à la langue cible.

Quelques premiers pas ont été effectués ces dernières années pour développer des outils en français adaptés à différentes populations d'immigrés ou bilingues : l'ELAL d'Avicenne (Rezzoug et al., 2018), le LITMUS-NWR-FR (Ferré & dos Santos, 2015), l'ELO de Khomsî testé sur des populations d'enfants réunionnais (Mercier & Hamon, 2012) et tahitiens (Bruyère & Doisy, 2013). Cela étant, il s'agit soit de tests très généraux qui ne permettent pas une évaluation précise des différents niveaux linguistiques, soit d'épreuves isolées. L'étalonnage avec des populations bilingues reste encore rare et demeure problématique en dehors de populations bilingues stabilisées.

L'anamnèse de l'enfant bilingue doit forcément être complétée par la documentation minutieuse de l'histoire du bilinguisme et du contexte linguistique dans lequel vit l'enfant afin de mieux comprendre la nature et la dynamique des interactions en situation de migration ou de bilinguisme.

Conclusion

Le bilinguisme est un phénomène très complexe impliquant des facteurs à la fois individuels et sociaux. La quantité et la qualité de l'exposition aux langues, mais aussi la prise en compte des caractéristiques structurales des langues en contact y compris des variétés dialectales auxquelles peuvent être confrontées les enfants, influencent grandement les productions langagières des bilingues. Cette variabilité remet en cause le modèle de référence monolingue et conduit à des difficultés dans la pose de diagnostic d'un trouble langagier. Afin de pallier certains écueils, il paraît évident que la description du contexte familial et social dans lequel vit l'enfant est indispensable dans le but de mieux comprendre comment l'enfant interagit avec son environnement langagier, et il importe aussi de considérer la situation de communication dans son ensemble plutôt qu'une évaluation stricte des compétences linguistiques de l'enfant.

Bibliographie

- Berthele, R., & Lambelet, A.** (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil* (39), 151-162.
- Bruyère, T., & Doisy, S.** (2013). *Pertinence d'un étalonnage spécifique à Tahiti pour la batterie de tests Elo de Khomsi*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Paris : Université Pierre et Marie Curie.
- Cook, V.** (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R.** (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 4(4), 293-307.
- De Almeida, L., Ferré, S., Morin, E., Prévost, P., dos Santos, C., Tuller, L. & Zebib, R.** (2016). L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France, *SHS Web of Conferences*, 27, 5e Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2016.
- De Houwer, A.** (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition, *Applied Linguistic Review*, 2, 221-240.
- Deprez, C.** (1996). Une « politique linguistique familiale » : le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Duguine, I.** (2017). *La motivation d'apprendre le basque chez les adultes francophones*. Bordeaux: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Duguine, I., Köpke, B., & Nespoulous, J-L.** (2014). Variations dans l'acquisition du marqueur ergatif en basque par des enfants bilingues basque-français. *Language, Interaction & Acquisition (LIA)*, 5 (2), 227-251.
- Emilsen, L.E. & Sjøfteland, Å.** (2020). L2 acquisition in a rich dialectal environment : some methodological considerations when SLA meets dialectology. In A. Edmonds, P. Leclercq & A. Gudmestad (eds.), *Interpreting language-learning data*, Berlin : Language Science Press, pp. 9-38.
- Ferré, S., & dos Santos, C.** (2015). Comment évaluer la phonologie des enfants bilingues ? *Lidil*, 51, 11 34.
- García, I., Arratibel, N., Barreña, A., & Ezeizabarrena, M.-J.** (2008). Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: Desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 411-424.
- Grosjean, F.** (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M.** (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 574-586.
- Hickmann, M., Veneziano, E. & Jisa, H.** (2018). *Sources of Variation in First Language Acquisition. Languages, contexts, and learners*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Jisa, H. & Richaud, F.** (2014). Quelques sources de variation chez les enfants, *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, 4, 7-51.
- Jobert-Guinault, S.** (2020). *La collaboration avec un interprète professionnel en santé lors du bilan de langage oral chez l'enfant ou l'adolescent plurilingue : étude exploratoire*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Toulouse : Université Paul Sabatier.

Johnston, J. & Slobin, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of Child Language*, 6, 529-545.

Kihlstedt, M. & Schlyter, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans, *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, 1, 89-115.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment : issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.

Lacroix, I. (2014). Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes, *Langage et société*, 147, 67-82.

Mercier, S. & Hamon, N. (2012). Evaluation linguistique standardisée dans un milieu diglosse : la problématique réunionnaise et l'étalonnage réunionnais de la batterie d'Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi. In P. Gatignol, S. Topouzkhaniyan (Eds.), *Bilinguisme et biculture : Nouveaux défis ?*, Isbergues : Ortho Edition, pp. 203-229.

Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M. & Moro, M. (2018). L'ELAL d'Avicenne: Le premier outil transculturel d'évaluation des langues maternelles des enfants allophones et primo arrivants. *L'Autre*, 2(2), 142-150. <https://doi.org/10.3917/laotr.056.0142>

Robert, J-M. (2004). Proximité des langues et pédagogie des langues non maternelles, *Etudes de linguistique appliquée*, 136, 499-511.

Sun, H., Yussof, N. T. B., Habib Mohamed, M. B. B., Rahim, A. B., Bull, R., Cheung, M. W. L., & Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: a cross-sectional study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324-339.

Thordardottir, E. & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores, *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1-16.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20(2), 74-92.

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, Boston: De Gruyter Mouton, pp.103-121.

Unsworth, S., Chondrogianni, V., & Skarabela B. (2018). Experiential measures can be used as a proxy for language dominance in bilingual language acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1809.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners and SLA research: opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89, 410-426.

DIAGNOSTIC DE TROUBLES DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT RÉFUGIÉ : DÉFIS ACTUELS

Refugee children tend to show weaknesses in emotional well-being (EWB) as well as limitations in executive function (EF) and in language, which may complicate the diagnosis of language disorders in this population. We assessed the performance of 140 children (5-8 years old): 20 monolinguals, 86 non-refugee bilinguals, and 34 refugee bilinguals. Results show that refugee children are at higher risk than non-refugees in terms of EWB; they also have deficits in EF as well as on language measures. These results confirm the high vulnerability of refugee children for cognition and language and underscore the need to construct appropriate tools for language assessment in this population.

● Hélène Delage & Julie Franck | UniGE



Dr. Hélène Delage et Dr. Julie Franck sont maîtres d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève (FPSE). Hélène Delage est logopédiste et dirige l'équipe « Troubles du langage : évaluation et remédiation ». Julie Franck est psychologue et dirige l'équipe « Langage et cognition ».

Introduction

Selon la définition de la Convention UNHCR de 1951 de l'Agence des Nations Unies, un réfugié est une personne qui a fui son pays craignant avec raison d'être persécutée du fait de cinq raisons : sa race, sa religion, sa nationalité, son appartenance à un certain groupe social ou ses opinions politiques. Plus de six cent mille personnes ont demandé l'asile en Europe en 2019, dont la moitié sont des enfants. En Suisse plus particulièrement, plus de 55'000 personnes sont dans le processus de demande d'asile au 31 janvier 2021 (<https://asile.ch/statistiques/suisse/>) ; ces chiffres incluent les nouvelles demandes, les personnes admises provisoirement et celles concernées par un processus exécutif de renvoi. Pour ces personnes issues de la migration forcée, que nous appellerons « réfugiés », l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (L2) est essentiel. Les enfants réfugiés bénéficient d'une immersion scolaire en L2 mais une partie non négligeable d'entre eux présente des vulnérabilités

en matière de santé mentale (Fazel, 2015), des faiblesses au niveau des fonctions exécutives comme l'attention ou la mémoire (Kaplan et al., 2016) et des difficultés langagières (Kaplan et al., 2016). Plus particulièrement au niveau de la santé mentale, Bronstein et Montgomery (2011) ont effectué une revue de littérature incluant 22 études et 3000 enfants et adolescents réfugiés âgés de 3 à 25 ans ; ces auteurs relèvent un taux de dépression variant de 3 à 30% ainsi qu'un taux élevé de troubles de stress post-traumatique de 19 à 54%. Ces caractéristiques sont à relier aux facteurs de risque identifiés par Fazel et collaborateurs (2012) que sont l'exposition à la violence avant et après la migration, le fait d'être un mineur isolé, de percevoir de la discrimination et de vivre plusieurs changements de domicile dans le pays d'accueil. On sait que des difficultés en termes de bien-être émotionnel impactent les fonctions exécutives telles que l'attention, l'inhibition, la planification et la mémoire de travail, et plus généralement les apprentissages (Barrera-Valencia et al., 2017 ; Beers &

De Bellis, 2002). Kaplan et collaborateurs (2016) examinent justement les fonctions cognitives d'enfants réfugiés et concluent à un impact direct des traumatismes psychologiques sur le fonctionnement cognitif et l'apprentissage du langage.

Ainsi, les enfants réfugiés rencontrent des obstacles dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et peuvent dès lors présenter des difficultés langagières qui pourraient amener des demandes de consultation en logopédie. Ces enfants peuvent également présenter un trouble développemental du langage (TDL), trouble qui affecte environ 8% des enfants d'âge scolaire (Norbury et al., 2016) quel que soit leur statut linguistique (monolingue/bilingue, Tuller et al., 2015). Le TDL est diagnostiqué en l'absence d'une déficience intellectuelle et affecte les principales composantes du langage oral : phonologie, lexique, morphosyntaxe et discours (Bishop et al., 2017 ; DSM-V, APA, 2013). L'identification d'un TDL chez un enfant bilingue séquentiel, c'est-à-dire un enfant qui apprend une seconde langue (L2) après 3 ans, est rendue difficile par le fait que les profils langagiers des enfants L2 et des monolingues avec TDL sont similaires dans les premières phases d'acquisition (Fleckstein et al., 2018 ; Paradis, 2010). Des tâches langagières fiables ont ainsi été conçues pour le diagnostic de TDL chez les enfants bilingues séquentiels. Ces tâches (dites *Litmus*) incluent un questionnaire parental (QPEB, Tuller, 2015) destiné à récolter des informations sur le bilinguisme de l'enfant et son niveau en L1 (=langue maternelle), une tâche de répétition de non-mots (LITMUS-Rép-NM, Dos Santos & Ferré, 2018) et une tâche de répétition de phrases (LITMUS-Rép-Ph, Fleckstein et al., 2018). Ces trois outils combinés sont des outils prometteurs, bien que non diffusés encore à la communauté des cliniciens, qui permettent d'identifier un TDL chez des enfants bilingues. Cependant, le cas des enfants réfugiés constitue un nouveau défi. Comme ces enfants présentent des faiblesses au niveau de leur bien-être émotionnel et de leurs fonctions exécutives, il est possible que ces particularités impactent l'utilisation des tâches *Litmus* et remettent au cause leur fiabilité pour cette population. Notre étude s'intéresse donc à leur pertinence auprès d'enfants bilingues réfugiés.

Ces enfants ont donc bien des besoins particuliers qui dépassent le seul cadre de l'intervention logopédique, puisque leurs difficultés ne se limitent manifestement pas à l'acquisition d'une seconde langue.

Méthode générale

Notre recherche a été menée en Suisse romande, les passations ayant été réalisées par des étudiantes en master de psychologie et de logopédie à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Nous avons récolté des données auprès de 140 enfants âgés de 5 à 8 ans, 20 monolingues (âge moyen = 5;8 ans), 86 bilingues non réfugiés (âge moyen = 6;5 ans) et 34 bilingues réfugiés (âge moyen = 7;2 ans), testés dans des écoles primaires du canton de Genève ainsi que dans des centres d'accueil pour migrants¹. Les enfants réfugiés étaient issus principalement d'Erythrée, de Syrie et d'Afghanistan. Ils étaient en Suisse depuis presque 2 ans en moyenne. Notre objectif était double :

- 1) Explorer le profil émotionnel, cognitif et langagier d'enfants réfugiés à Genève et apprenant le français en langue seconde, afin de préciser leurs faiblesses à ces différents niveaux ;
- 2) Explorer la sensibilité des outils *Litmus* aux variables de bien-être émotionnel et de fonctions exécutives dans une large population d'enfants monolingues et bilingues.

L'ensemble des tests ont été passés en français. Pour les tests non-langagiers, nous avons systématiquement vérifié qu'ils ne corrôlaient pas avec la durée d'exposition à la langue. Pour les tests langagiers, nous avons pris soin de comparer un sous-groupe de 20 enfants réfugiés à un sous-groupe de 20 enfants bilingues séquentiels non-réfuégiés apparés sur la durée d'exposition au français (en moyenne 2;9 ans, SD = 11 mois, pour les non-réfuégiés et 2;3 ans, SD = 17 mois, pour les réfuégiés). Les enfants réfuégiés sont légèrément plus âgés que les bilingues (7;7 vs. 6;11 ans); toutefois, comme nous le verrons par la suite, ils présentent des performances langagières plus faibles malgré cette supériorité en âge.

¹ Onze enfants réfuégiés ont été recrutés au sein d'écoles genevoises connues pour accueillir un grand nombre d'enfants dans cette situation (information fournie par l'Hospice général). Les autres enfants ont été recrutés en France (*via* le secours catholique de Lyon) et en Suisse (*via* le foyer d'Anières situé dans le canton de Genève), grâce aux activités de bénévolat effectuées par les étudiantes de maîtrise en psychologie ou logopédie dans ces institutions.

Le **bien-être émotionnel** a été évalué grâce à la version francophone du CBCL (*Child Behavior Checklist*, Achenbach, 1999) qui examine les traits psychopathologiques comportementaux ou émotionnels suivants : agressivité, anxiété et dépression, non compliance. Le questionnaire est rempli par les parents qui peuvent être assistés par les étudiantes en cas de difficultés de compréhension ou de traduction. Plus précisément, soit les parents pouvaient communiquer avec les étudiantes dans leur langue maternelle (en l'occurrence l'arabe ou le tigrinya), soit il a été fait appel à des animateurs du foyer pour la traduction. Les exemples (1), (2) et (3) illustrent des affirmations issues du questionnaire, pour lesquelles le parent devait indiquer si elles étaient : pas vraies (0 point), parfois vraies (1 point) ou très vraies (2 points). Le questionnaire comporte 112 affirmations de ce type pour la version destinée aux enfants âgés de 6 à 18 ans, et 52 affirmations pour la version adaptée aux plus jeunes.

- (1) Conteste ou contredit souvent.
- (2) Détruit des choses appartenant à sa famille ou d'autres enfants.
- (3) Se trouve bon(ne) à rien ou inférieur(e).

capacité de passer d'une tâche cognitive à une autre, ou d'un critère à un autre, en fonction des exigences de la tâche. Enfin, l'inhibition est une forme supérieure de contrôle cognitif qui permet de supprimer des informations non adéquates afin de permettre la sélection des informations pertinentes pour la tâche en cours. Les différentes tâches utilisées seront brièvement décrites lors de l'analyse des résultats.

Pour le **langage oral**, nous avons utilisé les différentes tâches *Litmus* précédemment évoquées (répétition de phrases, Fleckstein et al., 2018 ; répétition de non-mots, Dos Santos & Ferré, 2018 ; questionnaire parental, Tuller, 2015), ainsi que des tâches standardisées classiquement utilisées en logopédie issues de la NEEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) et de l'ELO (Khomsi, 2001) qui évaluent la morphosyntaxe, le lexique et la phonologie. La tâche *Litmus* de répétition de phrases comprend 30 phrases variant en complexité syntaxique, avec la présence de flexions verbales au présent/passé, de formes interrogatives (questions) et de subordonnées complétives et relatives. Le vocabulaire utilisé est simple pour influencer au maximum l'impact du lexique sur les performances des enfants à cette tâche. Les exemples (4), (5) et (6) fournissent des exemples de phrases à répéter.

- (4) Les enfants ont fermé la porte.

Structure visée : flexion verbale au pluriel

- (5) Quel garçon le monsieur dessine ?

Structure visée : Question objet

- (6) Tu vois le garçon qui a dessiné la mamie.

Structure visée : Relative sujet

La tâche de répétition de non-mots inclut 71 non-mots à répéter, variant en termes de nombre de syllabes (1 à 3 syllabes) et en complexité phonologique (présence ou non de cluster consonantique, c'est-à-dire de suite de consonnes au sein d'une même syllabe). Trente non-mots sont identifiés comme « langue-indépendants » (LI) car ils présentent des combinaisons de phonèmes présentes dans la majorité des

Ces résultats confirment la vulnérabilité des enfants réfugiés, que ce soit au niveau du bien-être émotionnel, des fonctions exécutives ou des performances langagières globales.

Les **fonctions exécutives** ont été évaluées par des sous-tests classiquement utilisés en évaluation neuropsychologique, notamment issus de la WISC-IV (Wechsler, 2005), de la NEPSY-II (Korkman et al., 2012) et du DCCS (Frye et al., 1995). Ont ainsi été évaluées la mémoire de travail verbale (répétition de chiffres à l'endroit et à l'envers), l'attention soutenue, le flexibilité et l'inhibition. La mémoire de travail verbale correspond au stockage et au traitement simultanés d'informations verbales. L'attention soutenue réfère à la capacité à maintenir un niveau d'attention adéquat et stable pendant une longue période ininterrompue. La flexibilité cognitive désigne la

langues du monde (Dos Santos & Ferré, 2018) ; les 41 autres non-mots sont dits « langue-dépendants » (LD) car ils incluent des combinaisons de phonèmes propres au français (avec la présence additionnelle du /s/ au sein d'un cluster consonantique). Les exemples (7), (8) et (9) ci-dessous illustrent des items de la tâche *Litmus* de répétition de non-mots.

(7) kip

Structure visée : LI ; CVC²

(8) paklou

Structure visée : LI ; CV CCV

(9) pafouski

Structure visée : LD ; CV CV CCV

Résultats

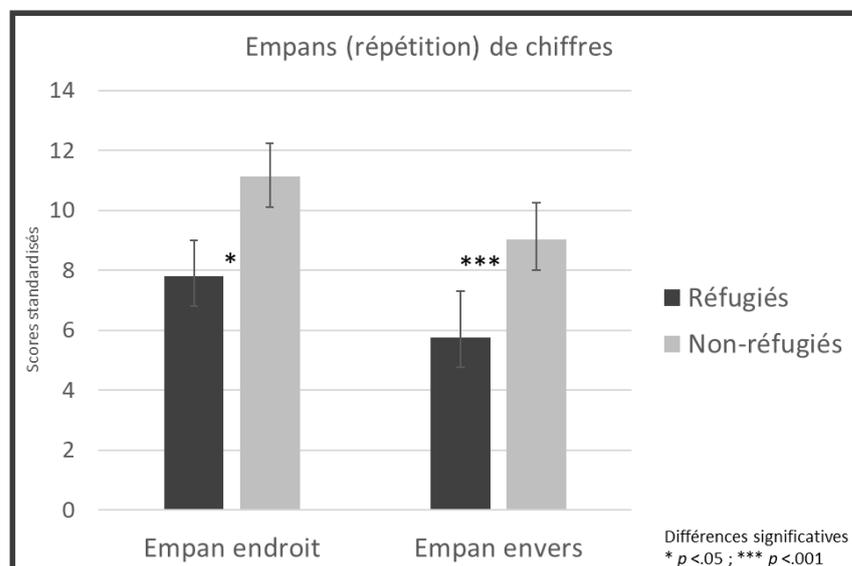
Les passations ayant été majoritairement réalisées dans les écoles, nous n'avons pas pu récolter tous les questionnaires parentaux qui évaluaient le degré de bilinguisme et le bien-être émotionnel. En effet, pour les passations dans les écoles, nous n'avons pas un accès direct aux parents. Certains ont rempli les questionnaires sans aide et d'autres ont appelé les étudiantes pour des difficultés de traduction et de compréhension. Cependant, une grande partie des parents d'enfants non-réfugiés a signé le formulaire de consentement sans renvoyer les questionnaires³. Aussi, les analyses pour chaque type de tâche ont été réalisées sur des sous-groupes différents, ce que nous précisons dans les sections suivantes.

Pour ce qui est du **bien-être émotionnel**, évalué via la version francophone du CBCL, nous avons comparé les résultats de 27 enfants réfugiés (âge moyen = 7;7 ans) à ceux de 29 enfants non-réfugiés (26 bilingues et 3 monolingues, âge moyen = 7;2 ans). Les résultats montrent que les enfants réfugiés sont effectivement plus à risque que les bilingues non réfugiés puisqu'ils obtiennent des scores significativement plus élevés sur la mesure globale du CBCL (25.1 versus 18.8, étant donné que des scores plus élevés signent une plus grande vulnérabilité, $p < .05$).

En ce qui concerne les fonctions exécutives, nous avons analysé les performances en **mémoire de travail verbale**

(répétition de suites de chiffres à l'endroit et à l'envers) de 26 enfants réfugiés (âge moyen = 7;10 ans) et 61 enfants non réfugiés (âge moyen = 6;11 ans). Cette épreuve n'étant étalonnée qu'à partir de 6 ans, elle n'a pas été proposée aux enfants de 5 ans. Avant de comparer les résultats des deux groupes, nous nous sommes assurées que l'âge et la durée d'exposition en français (deux variables différenciant les deux groupes) n'influençaient pas leur performance en mémoire : effectivement, ni l'âge, ni le taux d'exposition ne corrélaient avec les résultats en mémoire de travail verbale. Les résultats montrent de meilleurs scores pour les enfants non-réfugiés, que ce soit pour l'empan de chiffres à l'endroit ou à l'envers, comme indiqué sur la Figure 1.

Figure 1
Résultats pour les épreuves de mémoire de travail



Les résultats vont dans le même sens pour les autres épreuves de fonctions exécutives pour lesquelles nous nous sommes également assurées que la durée d'exposition au français n'influençait pas les performances. Dans l'épreuve d'**attention soutenue**, les participants devaient toucher rapidement un rond rouge lorsqu'ils détectaient un mot cible (« rouge ») parmi tout un ensemble de stimuli auditifs. Les résultats de 34 enfants réfugiés (âge moyen = 7;3 ans) ont été comparés à ceux de 86 enfants non-réfugiés (âge moyen = 6;5 ans) qui, même s'ils étaient sensiblement plus jeunes, ont obtenu de meilleurs scores à cette épreuve (11.3 versus 8.1, $p < .01$). En ce qui concerne maintenant les performances en **flexibilité** et **inhibition**, elles ont été testées dans une tâche nécessitant des capacités plus complexes, à savoir

² C = consonne ; V = voyelle

³ Ainsi, 24 parents d'enfants bilingues non réfugiés (sur 86) et 7 parents d'enfants réfugiés (sur 34) n'ont pas rempli le questionnaire évaluant précisément le niveau de bilinguisme de leur enfant. De plus, 60 parents d'enfants bilingues non réfugiés (sur 86), 7 parents d'enfants réfugiés (sur 34) et 17 parents d'enfants monolingues (sur 20) n'ont pas rempli le questionnaire portant sur le bien-être émotionnel. La différence concernant le taux d'obtention des questionnaires entre enfants réfugiés et non réfugiés s'explique par le fait que de nombreuses passations d'enfants réfugiés ont été menées au sein de leurs foyers ; dans ce cas, les étudiantes ont pu discuter avec les parents.

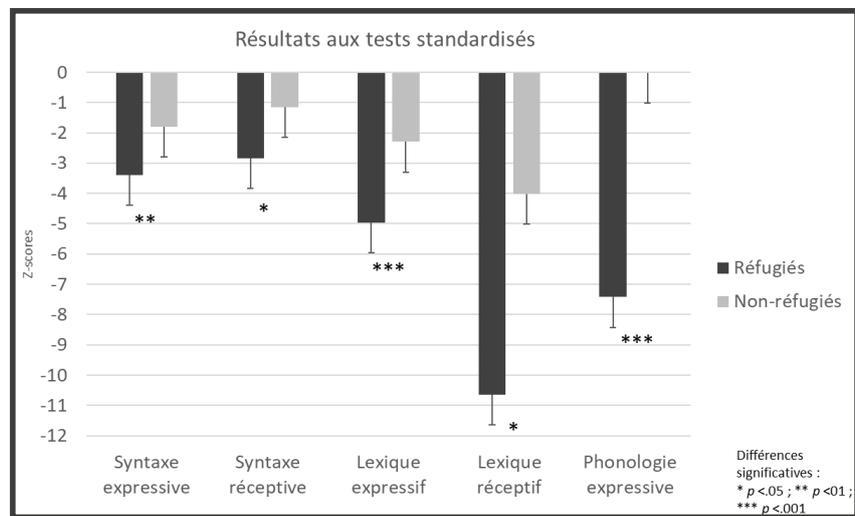
une tâche de classification de cartes selon deux critères qui changeaient : la forme et la couleur. Ainsi, l'enfant devait par exemple ranger la voiture rouge avec la voiture bleue (carte-exemple) si le critère indiqué était la forme, mais ensuite avec l'ourson rouge (autre carte-exemple) si le critère de classement était la couleur. D'autres items qui ne présentaient pas de conflit⁴ étaient intercalés. Dix-sept enfants réfugiés (âge moyen = 7;5 ans) et 16 non-réfuégiés (âge moyen = 7;2) ont passé cette tâche. Les résultats montrent là aussi des difficultés pour les enfants réfugiés, particulièrement dans la condition nécessitant d'inhiber une information, c'est-à-dire lorsqu'il existe un conflit entre la couleur/forme de la carte à classer et les cartes-exemples. Ainsi les enfants réfugiés présentaient une sensibilité au conflit de près de 0.4, pratiquement le double de celle des enfants non-réfuégiés, celle-ci étant de 0.2 ($p < .001$).

L'évaluation du langage rapportée ici concerne les deux sous-groupes de 20 enfants réfugiés (âge moyen = 7;7 ans) et 20 enfants bilingues séquentiels non-réfuégiés appariés sur la durée d'exposition au français, comme indiqué plus haut. En ce qui concerne la tâche *Litmus* de **répétition de phrases**, les bilingues non-réfuégiés obtiennent de meilleurs résultats que les réfugiés : 73% de répétitions correctes versus 53% ($p < .01$). Pour la **répétition de non-mots** en revanche, les performances des deux groupes ne diffèrent pas au niveau statistique avec un score moyen de 62/71 pour les non-réfuégiés et de 58/71 pour les réfugiés, que ce soit pour les items « langue-indépendants » ou « langue-dépendants ».

En ce qui concerne maintenant les **tests standardisés** évaluant la morphosyntaxe, le lexique et la phonologie, les bilingues non-réfuégiés surpassent les réfugiés sur toutes les mesures obtenues, comme indiqué sur la Figure 2. Les résultats sont exprimés en z-scores, c'est-à-dire que la moyenne de l'échantillon de référence (sur lequel les normes ont été établies) équivaut à zéro. Les scores z des participants sont inférieurs à 0, donc inférieurs à la norme, même chez les bilingues

non-réfuégiés sans troubles du langage. Cela s'explique par le fait que ces tests sont étalonnés sur des populations monolingues. Les enfants bilingues, a fortiori quand il s'agit de bilingues séquentiels, sont donc pénalisés sur ce type de tâches.

Figure 2
Résultats pour les épreuves standardisées de langage



Enfin, nous nous sommes attachées à explorer les liens entre les différentes variables par le biais de **corrélations** (cf. Tableau 1). Il apparaît que les mesures de bien-être émotionnel ne corrélaient pas avec les mesures de langage. En revanche, la mémoire de travail verbale et les capacités d'inhibition corrélaient avec les résultats obtenus aux différentes tâches *Litmus*, répliquant de précédentes observations sur les liens existants entre fonctions exécutives et langage (Delage & Frauenfelder, 2020 ; Stanford & Delage, 2020 ; Stanford, 2020 ; Viterbori et al., 2012).

Tableau 1
Corrélations entre tâches *Litmus* et mesures de bien-être émotionnel et fonctions exécutives

Tâches LITMUS	CBCL	Empan endroit	Empan envers	Attention soutenue	Inhibition
Répétition de phrases	-0.07	0.50***	0.59***	0.10	-0.55***
Répétition de non-mots LI	0.15	0.34**	0.36**	0.06	-0.47**
Répétition de non-mots LD	0.14	0.39***	0.37**	0.08	-0.36*

Indices de significativité : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

⁴ Dans ce cas, la forme et la couleur de la carte à classer correspondent à la carte exemple, i.e., les deux sont identiques.

Plus précisément, c'est la mémoire de travail verbale qui semble être la variable la plus liée aux performances langagières. En effet, en menant des analyses de régression, il apparaît que l'empan de chiffres endroit est la mesure la plus prédictive ($R^2 = 0.44, p < .01$) des performances à la tâche *Litmus* de répétition de non-mots. Ce résultat s'explique aisément par le fait que répéter des non-mots sollicite fortement la boucle phonologique qui est la capacité à maintenir puis rappeler des informations verbales. Pour l'épreuve *Litmus* de répétition de phrases, c'est l'empan de chiffres envers cette fois qui est le meilleur prédicteur des performances des enfants ($R^2 = 0.44, p < .001$), répliquant les nombreuses données de la littérature qui appuient l'implication de la mémoire de travail complexe (stocker et maintenir une information tout en effectuant un traitement de cette information) dans le traitement de la syntaxe complexe (Delage & Frauenfelder, 2019, 2020 ; Frizelle & Fletcher, 2015 ; Montgomery et al., 2008 ; Stanford et al., 2019).

Conclusion

Ces résultats confirment la vulnérabilité des enfants réfugiés, que ce soit au niveau du bien-être émotionnel, des fonctions exécutives ou des performances langagières globales. Ainsi, ces enfants présentent des difficultés plus importantes que les enfants non réfugiés au niveau de leurs caractéristiques comportementales et émotionnelles, ainsi que des performances plus faibles au niveau de l'ensemble des fonctions exécutives que nous avons testées, à savoir la mémoire de travail verbale, l'attention soutenue, la flexibilité et l'inhibition. Ces enfants ont donc bien des besoins particuliers qui dépassent le seul cadre de l'intervention logopédique, puisque leurs difficultés ne se limitent manifestement pas à l'acquisition d'une seconde langue. En ce qui concerne leurs performances en français (L2) justement, langue qu'ils sont en train d'acquérir, nous avons aussi montré qu'ils étaient en difficulté. Ainsi, ils présentent des performances significativement plus faibles que les enfants non-réfugiés bilingues sur l'ensemble des mesures langagières standardisées que nous avons utilisées mais aussi sur la tâche *Litmus* de répétition de phrases. Une vulnérabilité langagière spécifique est donc bien mise en évidence chez les enfants réfugiés.

De plus, l'exploration de liens (corrélations) existant entre nos différentes variables d'intérêt a permis de montrer que les tâches *Litmus*, qui sont spécifiquement destinées à l'évaluation des enfants bilingues, sont sensibles aux variables sur lesquelles les enfants réfugiés montrent justement une vulnérabilité, et plus particulièrement les tâches de fonctions exécutives. Ainsi, les capacités en mémoire de travail et en inhibition impactent les performances des enfants sur les deux tâches *Litmus* de répétition de phrases et de non-mots. Ces tâches peuvent donc se révéler problématiques pour l'évaluation du langage destinée aux enfants réfugiés et il semble crucial de mener d'autres recherches pour construire des outils appropriés à l'évaluation de langage dans cette population vulnérable afin d'éviter un sur-diagnostic de trouble du langage.

Les tâches Litmus, qui sont spécifiquement destinées à l'évaluation des enfants bilingues, sont sensibles aux variables sur lesquelles les enfants réfugiés montrent justement une vulnérabilité, et plus particulièrement les tâches de fonctions exécutives.

Bibliographie

Achenbach, T. M. (1999). The Child Behavior Checklist and related instruments. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (p. 429–466). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Assemblée Générale des Nations Unis. (1951). *Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés*. L'Agence des Nations Unies pour les réfugiés. <https://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>

Barrera-Valencia, M., Calderón-Delgado, L., Trejos-Castillo, E., & O'Boyle, M. (2017). Cognitive profiles of Post-traumatic Stress Disorder and depression in children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*(3), 242-250. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.001>

Beers, S. R., & De Bellis, M. D. (2002). Neuropsychological function in children with maltreatment-related posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry, 159*(3), 483-486. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.3.483>

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review, 14*(1), 44-56. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0081-0>

Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL. Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. ECPA, Les Editions du Centre de psychologie appliquée.

Delage, H., & Frauenfelder, U. H. (2019). Syntax and working memory in typically-developing children: Focus on syntactic complexity. *Language, Interaction and Acquisition, 10*(2), 141-176. <https://doi.org/10.1075/lia.18013.del>

Delage, H., & Frauenfelder, U. H. (2020). Relationship between working memory and complex syntax in children with Developmental Language Disorder. *Journal of child language, 47*(3), 600-632. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000722>

Dos Santos, C., & Ferré, S. (2018). A nonword repetition task to assess bilingual children's phonology. *Language Acquisition, 25*(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1243692>

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet, 379*(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development, 41*, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.006>

Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: a study on sentence repetition in French. *Language Acquisition, 25*(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1192635>

Frizelle, P., & Fletcher, P. (2015). The role of memory in processing relative clauses in children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(1), 47-59. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0153

Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive development*, 10(4), 483-527. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90024-1)

Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>

Khamsi, A. (2001). *ELO: évaluation du langage oral*. ECPA, Les Editions du Centre de psychologie appliquée.

Korkman, M., Stenroos, M., Mickos, A., Westman, M., Ekholm, P., & Byring, R. (2012). Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems? *Acta paediatrica*, 101(9), 946-952. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2012.02733.x>

Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & O'Malley, M. H. (2008). Role of working memory in typically developing children's complex sentence comprehension. *Journal of psycholinguistic research*, 37(5), 331-354. <https://doi.org/10.1007/s10936-008-9077-z>

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>

Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied psycholinguistics*, 31(2), 227-252. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990373>

Stanford, E. (2020). *The language-cognition interface: Executive functions and syntax in atypical development* [Thèse, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:144700>

Stanford, E., & Delage, H. (2020). Executive Functions and Morphosyntax: Distinguishing DLD From ADHD in French-Speaking Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 2757. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551824>

Stanford, E., Durrleman, S., & Delage, H. (2019). The effect of working memory training on a clinical marker of French-speaking children with developmental language disorder. *American journal of speech-language pathology*, 28(4), 1388-1410. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0238

Tuller, L. (2015). 11 Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 301-330). Multilingual Matters.

Tuller, L., Abboud, L., Ferré, S., Fleckstein, A., Prévost, P., Dos Santos, C., Scheidnes, M., & Zebib, R. (2015). Specific language impairment and bilingualism: Assembling the pieces. In C. Hamann, & E. Ruigendijk (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2013* (pp. 533-567). Cambridge Scholars Publishing.

Viterbori, P., Gandolfi, E., & Usai, M. C. (2012). Executive skills and early language development. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 17-32.

Wechsler, D. (2005). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants : WISC-IV*. ECPA, les Éditions du centre de psychologie appliquée.

PRAGMATIC SKILLS AND SOCIO-EMOTIONAL NEEDS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

Kinder, die gravierende Probleme mit der Perzeption und/oder Produktion von Sprache während des Erstspracherwerbs haben, leiden unter einer sogenannten Sprachentwicklungsstörung. Die Sprache dieser Kinder zeichnet sich durch zahlreiche Fehler aus, die besonders auf phonologischer und morphosyntaktischer Ebene am häufigsten und schwerwiegendsten auftreten. Kürzlich zeigten Studien, dass bei betroffenen Kindern auch die Verwendung von Sprache in Interaktion, d.h. der kommunikative Sprachgebrauch, Schwierigkeiten bereiten kann. Aus diesem Grund ist die Erhebung und Untersuchung von pragmatischen und sozial-emotionalen Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachstörungen ein relativ neues und sehr spannendes Forschungsfeld, das weiterer Studien bedarf. Im vorliegenden Artikel diskutieren wir die Notwendigkeit, pragmatische und sozial-emotionale Fertigkeiten von Kindern genauer zu untersuchen, vor allem bei Kindern mit Sprachstörungen. Außerdem sprechen wir uns für die genauere Betrachtung und Miteinbeziehung individueller Unterschiede im kommunikativen Sprachgebrauch bei betroffenen Kindern aus, und weisen darauf hin, dass vor allem jene Fertigkeiten, die sich auf die aktive Verwendung von Sprache stützen, z.B. Sprecherwechsel, Themenwahl/Themenwechsel, die größte Herausforderung darstellen. Zuguterletzt präsentieren wir Vorschläge, wie Lehrer*innen, Eltern und Mitschüler*innen zur Prävention und Bewältigung sozial-emotionaler Bedürfnisse von Kindern mit Sprachstörungen beitragen können.

Tema

● Sabrina Turker |
MPI, Leipzig, Dai Pu |
Monash University,
Kirrie Ballard |
University of Sydney

Background

Learning to speak enables children to organize their perception, express their emotions, understand their experiences, and most importantly, to communicate their wishes, views and intentions (Im-Bolter & Cohen, 2007). Severe delays or problems during language acquisition will thus inevitably impact children's lives. Up to 50% of children with social-emotional problems referred to mental health clinics and special classrooms suffer from language impairments (Camarata, Hughes & Ruhl, 1988; Leonard, 1998), such as developmental language disorder (DLD; earlier 'Specific Language Impairment/SLI'; Bishop, 2017). DLD is characterized by a delay in first language acquisition and substantial, persisting weaknesses in phonological processing, morphology and syntax (Leonard, 2014). The 7-10% of school-aged children affected by DLD (Tomblin *et al.*, 1997) present a delay in first spoken words, usage of simplified grammar and limited active/passive vocabulary (Bishop, 2006).

In order to communicate successfully, however, children do not only need to learn how to speak but to successfully use social contextual cues to infer meaning and attain goals through communication (Coplan & Weeks, 2009). In other words, they need to acquire pragmatic skills. Talking about pragmatic and socio-emotional skills is challenging since the boundaries to other clinical diagnoses are not clear-cut. For instance, impairments in the communicative domain constitute a separate diagnostic entity termed 'social (pragmatic) communication disorder' (SPCD; APA, 2013; see Swineford *et al.*, 2014), and often there is an overlap with autism spectrum disorder (ASD; APA, 2013). Conti-Ramsden, Simkin & Botting (2006) reported that 4% of adolescents with a DLD history had sufficient behavioral characteristics of autism to warrant a diagnosis. In a recent investigation, Taylor & Whitehouse (2016) even failed to reliably distinguish the three conditions due to a lack of appropriate assessment tools. Nonetheless, a significant portion of children with DLD experience broad communicative difficulties in responding

to and expressing communicative intents, not stemming from their weakness in mastering language (Bishop *et al.*, 2000). In the present paper, the focus shall not lie on the linguistic problems encountered by children with DLD, but on the (co-)occurrence of pragmatic and socio-emotional weaknesses. The present paper emphasizes the necessity of further exploring pragmatic and socio-emotional abilities in children with DLD, in particular individual differences therein. We will do so by discussing three individual profiles of children with DLD and the socio-emotional and behavioral weaknesses they encounter. Last, future avenues for research, as well as the potential of parents, teachers and peers to help children with DLD in their struggle shall be addressed.

The Necessity of Investigating Pragmatic and Socio-Emotional Skills in Children

When children struggle with language acquisition, other problems, presumably of less serious nature at first sight, may go unnoticed. However, they may later turn into further-reaching issues that seriously impact the child's life. In fact, pragmatic and social weaknesses lead to childhood peer problems, academic difficulties, peer victimization, isolation, delinquency, dropping out of school, and psychological maladjustment (Hart *et al.*, 2004; Leonard, Milich & Lorch, 2011). Although it is widely known that a subgroup of children with DLD suffers from pragmatic problems (Bruce, Thernlund & Nettelbladt, 2006), these weaknesses are not included in the concept or diagnosis of DLD (Norbury & Bishop, 2002; Rapin & Allen, 1983).

In earlier studies, children with DLD showed persisting difficulties with turn-taking, adapting to the needs of the listener, stereotypical language use, and they used fewer and shorter comments in communicative situations (Paul, 2007). Furthermore, gesture accuracy and understanding are often reported as severely impaired (Wray *et al.*, 2017; Wray, Norbury & Alcock, 2016). These pragmatic weaknesses are frequently further accompanied by deficits in social-emotional functions not primarily caused by the linguistic impairment (Bakopoulou & Dockrell, 2016). Recently, Helland & Helland (2017) compared children with

DLD to children with ASD with regard to emotional and behavioral needs, and their potential link to pragmatic skills. Children with DLD scored in the borderline/abnormal range on tests assessing emotional symptoms (30%), peer problems (60%), hyperactivity/inattention (40%), prosocial behavior (15%) and conduct problems (20%). The percentages of affected children were even higher in the ASD group. Moreover, they found that the total difficulty score was negatively correlated with children's pragmatic abilities, i.e., the lower they scored on the pragmatic test, the more frequently they had emotional and behavioral needs. These results were supported in a longitudinal study by Conti-Ramsden *et al.* (2019), who looked into emotional difficulties and peer problems in children with DLD (age range = 7-16 years). Half of their subjects showed parallel trajectories in emotional and peer domains, which were most closely associated with pragmatic language ability, prosociality and parental mental health. Overall, only 11% of all children had low levels in both domains throughout childhood and adolescence, and in another 24% the emotional problems resolved during adolescence. Given the evidence that children with DLD also suffer from emotional, social and pragmatic weaknesses, it seems vital to investigate the nature of pragmatics in affected or even at-risk children to inform the holistic management of these children. In other words, it is not only necessary to perform research (preferably longitudinally) with children or adults with DLD, but even more in at-risk infants before the onset of language acquisition. Especially since the interconnectedness and direction of the link between linguistic, pragmatic and socio-emotional skills is not fully uncovered yet.

Individual Differences in Pragmatic and Socio-Emotional Weaknesses in Children with DLD

For research studies, children's weaknesses are usually compared to large groups of other children with completely different backgrounds (e.g., education, parental situation and engagement), personalities, deficits and needs. In the past decades, however, there has been a shift in thinking and researching individual differences in skills has gained increasing popularity, e.g., see Kidd *et al.*



Dr. Sabrina Turker is a linguist and foreign language teacher. After completing her doctoral studies at the University of Graz, Austria, she received a Humboldt fellowship for postdoctoral researchers and is now working at the Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences in Leipzig, Germany. Her current research combines neuroimaging with non-invasive brain stimulation to explore the neurobiology of reading and dyslexia.



Dr. Dai Pu is a multilingual researcher and trained speech-language pathologist. She completed her PhD at the Faculty of Education at The University of Hong Kong and is currently focusing on research translation to healthcare and health policy at Monash University, Melbourne, Australia.



Prof. Kirrie Ballard is a trained speech-language pathologist and Australian Research Council Future Fellow (2012-16) at the University of Sydney, Australia. She specializes in the study of apraxia of speech (acquired and childhood forms). Her work also considers the interaction of apraxia of speech and aphasia in stroke and primary progressive aphasias.

(2018). Especially for language-disordered children, it seems worthwhile to more closely investigate their specific needs and behaviors, i.e., to consider individual differences in verbal and nonverbal language use to better understand their potential future implications.

For the present article, we would like to elaborate on the individual profiles of three monolingual, English-speaking children, Andy, Michael and Ines (pseudonyms), who had all been diagnosed with mixed receptive and expressive language disorder at age 6. Andy was already diagnosed with a moderate language delay at age 4 due to an overuse of gestures, impaired phonological awareness, and weak language comprehension and production. Michael was diagnosed with particular weaknesses in expression (grammatical correctness, morphology, and syntax) and sentence repetition. Ines experienced severe difficulties in kindergarten and school due to a lack of understanding of concepts like time, distance, relations between objects and generally the use of words for numbers. We assessed their pragmatic skills in the form of verbal, nonverbal, and communicative competence (Pragmatic Protocol, Prutting & Kirchner, 1987). Social and emotional skills were assessed with the Social Emotional Evaluation (SEE; Wiig, 2008).

Pragmatic communication skills

Regarding communicative and pragmatic skills, all three children had severe problems with topic maintenance (sticking to a topic that had been introduced), topic change (successfully changing to another topic or adjusting to a change) and lexical selection (choosing the right terms for expressing intents). This, in turn, impacted their turn taking skills leading to issues with response, pause time, and feedback to speakers. Frequently, they

failed to answer questions completely and appropriately, meaning they either remained completely silent without answering a question or changed topic or answered inappropriately. Andy and Ines used no fillers at all but would rather sit, gaze at some point and remain silent. However, there were distinct differences between the children's communication styles and how they engaged, e.g., Andy and Ines did not initiate speech, neither asked for clarification, and often guessed answers in response to questions; while Michael frequently ignored questions or demands and interrupted the other speaker.

Lexical selection

Lexical selection during conversation is generally known to be hard to assess in children with DLD since they tend to give either too little information (likely due to the complexity of a question or difficulty with production) or more information than asked, mostly off-topic. Andy, for instance, mixed up words denoting similar concepts, like colors (e.g., using red for orange), pointing towards major lexical problems, or guessed the answers to questions. Likewise, Michael's answers were frequently too short, often using yes/no answers for open questions. In other situations, however, he explained in too much detail and continued when the time to answer was already over. Overall, two of the three children we assessed (namely Andy and Ines) were 'poor communicators' (Fey, 1986; Rice, Sell and Hadley, 1991), displaying long pause times, a lack of fillers and a lack of initiating speech. This behavior leads to a passive role in conversation with reduced opportunities for practicing language and conversational skills (Craig & Washington, 1993; Brinton *et al.*, 1997). Some of the issues we found can be explained by poor language skills (i.e., problems with morphology, phonology and syntax) but all three children also showed difficulties in attention (e.g., constant movement, loss of interest, annoyance) and turn taking skills (vocal coordination and gaze), already established in young typically developing infants (Rutter & Durkin, 1987).

Nonverbal communication

Concerning gestures, Andy used a range of gestures to compensate for his limited vocabulary but constantly moved his body, arms, and/or legs, interrupting the conversation. Michael had less problems

Children with DLD need to be supported in successfully leading conversations, making friends and fostering relations to their friends and peers.

but avoided looking at the conversation partner accompanied by problems with his attention span. During the interaction he seemed to lose interest, got tired and annoyed. Ines did not use any gesture at all and remained still and focused during the whole session, not even using gestures to compensate for problems in expressive language (for example, not showing “tall” with her arms when she could not say the word). Therefore, the picture was rather mixed across the three children and the results from previous studies, in which children with DLD used gestures as a means for communication, were not in line with our observations (Iverson and Braddock, 2011; Lavello, Barachetti and Florit, 2015; Mainela-Arnold, Alibali, Hostetter and Evans, 2014; Wray *et al.*, 2017).

Social emotional skills and peer relationships

Overall, results of the SEE for the assessment of socio-emotional skills in our three children ranged from 74-84% for the three children. While typically-developing children also still have minor problems with abstract language use (e.g., figurative language, idioms, sarcasm, jokes) at around the age of 6 because these abilities develop generally late (Demorest *et al.*, 1983), only Andy scored within the normal range in the SEE (normal range: 80-100%; Andy’s score: 87%). Doubtlessly, communicative situations are not easy, in particular if there are substantial problems with initiating speech, following a conversation, and responding appropriately (Paul, 2007). Ines’ mother stated that she would hardly communicate willingly or seek friends as she felt uncomfortable in many social situations. Similarly, Andy’s mother expressed her sincere worries about him not being able to make friends and being overly shy. This means that two of the three children are explicitly described as having issues finding friends and relating to peers. Moreover, all three children experienced difficulties with emotions. Ines’ parents declared her as only sometimes being able to respond appropriately to emotions and said that she would only sometimes cry at appropriate times. Michael showed frustration and problems controlling his emotions, whereas Andy was also described as lacking an understanding of emotions in other people. Surely, these weaknesses make it harder for them to make friends since the ability to infer a

The three individual pragmatic and socio-emotional profiles show that weaknesses may differ to such an extent that no single one-fit-all treatment will help each child to the same extent.

communication partner’s emotional reactions, express emotions and deal with them is a key component of daily social discourse (Ford and Milosky, 2003).

Summary and Future Avenues for Research

The three individual pragmatic and socio-emotional profiles show that weaknesses may differ to such an extent that no single one-fit-all treatment will help each child to the same extent. We also want to emphasize that greater awareness is desperately needed among schools, teachers, and peers. Research has shown that DLD has a long-term impact on the affected children’s academic success, social life and well-being. Our world is dependent on communication and children who are severely impaired in this domain must not be left alone in their struggle (Ruben, 2000). Moreover, we want to emphasize that weaknesses in first language acquisition also severely affect second/foreign language learning, and that problems concerning the use of language in context could also present in children without a DLD diagnosis. Children with multilingual or migrant backgrounds, for instance, often display specific socio-emotional needs and problems acquiring their first or second language could have a far reaching, negative impact on their integration in a new society, as well as on their mental health and well-being, which would in turn negatively influence all learning situations.

What can be done to support children with language disorders and pragmatic weaknesses? Apart from speech and language therapy for accelerating the development of the language impairment(s), parents, caregivers and teachers can also provide affected children with equipment and tools to develop the necessary communicative abilities to overcome socio-emotional needs in

everyday life. First, since parental mental health has been shown to influence children's pragmatic and socio-emotional well-being, it is necessary for parents to consider a potential impact of their own health on their children. We thus advocate that parents are educated about this and advised and supported in seeking family counselling. Likewise, teachers and caregivers are advised to pay close attention to a child's surrounding, which should be highly beneficial and never negative or destructive. Second, supporting prosocial behavior and fostering peer relations is of great importance. Since these two are closely associated with negative mental health and behavioral outcomes, children with DLD need to be supported in successfully leading conversations, making friends and fostering relations to their friends and peers. The importance of good peer relationships is obvious, in particular as far as the child's socio-emotional well-being is concerned. Not only can parents create situations at home in which children can practice their abilities, and help them find friends, but in particular teachers play a major role therein. Last, it seems worthwhile to closely monitor the development of pragmatic abilities already from very early stages (i.e., before the onset of language acquisition) to potentially prevent deficits or difficulties with the acquisition of communicative skills later on. Specific strategies for teachers at school and parents/caregivers in the home environment can be devised in collaboration with the speech-language pathologist, and longitudinal monitoring will also aid the combined efforts of all three parties to provide timely and child-centered socio-emotional and language intervention. As such, not only intervention could

help children to improve their verbal and nonverbal pragmatic skills, but prevention could help avoid situations in which children are overstrained and deficits might arise.

Concerning future avenues for research, more studies with larger groups are needed to further clarify the nature of DLD and investigate the considerable variability in the presentation of DLD (e.g., see Lancaster & Caramata, 2018, who recently provided evidence that DLD should be treated as a continuum or spectrum instead of searching for subgroups). Moreover, research with larger groups can also help see a much broader range of skills, and with statistical modeling, one can then determine which skills have the strongest impact on or interact with core language abilities, academic success and so on. There is also a lack of studies using pragmatic or communicative interventions to improve communication-related issues in affected children. Studies focusing on individual language profiles of children, on the other hand, are also needed since they help us to (1) adapt pre- and intervention to the individual needs of each child, (2) better understand the large discrepancies in skills and abilities found in children and how other variables (e.g., educational, parenting style) exert influence thereon, and (3) help us keep in mind that every child is different, and no single approach will be successful in helping every child. Last, we suggest to extend the current emphasis on language disorders in monolingual children to children with multilingual experiences from early phases on, as it is a topic of great societal importance that has only been marginally addressed by research to date.

Specific strategies for teachers at school and parents/caregivers in the home environment can be devised in collaboration with the speech-language pathologist, and longitudinal monitoring will also aid the combined efforts of all three parties to provide timely and child-centered socio-emotional and language intervention.

References

- American Psychiatric Association.** (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E.** (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities* 49. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>
- Bishop, D. V.** (2006). What causes specific language impairment in children? *Current directions in psychological science* 15(5). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>
- Bishop, D. V.** (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders* 52(6). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F.** (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and psychopathology* 12(2). <https://doi.org/10.1017/s0954579400002042>
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C., & Robinson, L. A.** (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40(5). <https://doi.org/10.1044/jslhr.4005.1011>
- Bruce, B., Thernlund, G., & Nettelbladt, U.** (2006). ADHD and language impairment. *European child & adolescent psychiatry* 15(1), 52-60. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs00787-006-0508-9>
- Camarata, S. M., Hughes, C. A., & Ruhl, K. L.** (1988). Mild/moderate behaviorally disordered students: A population at risk for language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 19. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1902.191>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N.** (2018). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry* 28. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N.** (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 47(6). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x>
- Coplan, R. J., & Weeks, M.** (2009). Shy and soft-spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice* 18(3). <https://doi.org/10.1002/icd.622>
- Craig, H. K., & Washington, J. A.** (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 36(2). <https://doi.org/10.1044/jshr.3602.322>
- Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E.** (1983). Telling it as it isn't: Children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology* 1(2). <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1983.tb00550.x>
- Fey, M. E.** (1988). Generalization issues facing language interventionists. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 19(3). <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1903.272>
- Ford, J. A., & Milosky, L. M.** (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46(1). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003\)002](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003)002)
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H.** (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47(3). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)050](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)050)
- Helland, W. A., & Helland, T.** (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 70. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.009>
- Im-Bolter, N. & Cohen, N. J.** (2007). Language Impairment and Psychiatric Comorbidities. *Pediatric clinics of North America* 54(3). <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.008>

Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences* 22. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>

Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: issues and evidence. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 79–94.

Lavelli, M., Barachetti, C., & Florit, E. (2015). Gesture and speech during shared book reading with preschoolers with specific language impairment. *Journal of Child Language* 42. <https://doi.org/10.1017/s0305000914000762>

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.

Leonard, L. B. (1998). Language, speech, and communication. *Children with specific language impairment*. MIT Press.

Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54(2). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0058\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0058))

Mainela-Arnold, E., Alibali, M. W., Hostetter, A. B., & Evans, J. L. (2014). Gesture-speech integration in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 49(6). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12115>

Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders* 37(3). <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.

Prutting, C. A., & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52(2), 105–119.

Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (Ed.). *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, 155–184. New York: Academic Press.

Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech, and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 34(6). <https://doi.org/10.1044/jslr.34.06.1299>

Ruben, R. J. (2000). Redefining the survival of the fittest: communication disorders in the 21st century. *The Laryngoscope* 110(2). <https://doi.org/10.1097/00005537-200002010-00010>

Rutter, D. R., & Durkin, K. (1987). Turn-taking in mother–infant interaction: An examination of vocalizations and gaze. *Developmental Psychology* 23(1). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.54>

Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of neurodevelopmental disorders* 6(1). <https://doi.org/10.1186/1866-1955-6-41>

Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. O. (2016). Autism Spectrum Disorder, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: Overlaps, Distinguishing Features, and Clinical Implications. *Australian Psychologist* 51(4). <https://doi.org/10.1111/ap.12222>

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research* 40(6). <https://doi.org/10.1044/jslhr.40.06.1245>

Wiig, E. H. (2008). *SEE: Social Emotional Evaluation*. Super Duper Publications.

Wray, C., Norbury, C. F., & Alcock, K. (2016). Gestural abilities of children with specific language impairment. *International journal of language & communication disorders* 51(2). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12196>

Wray, C., Saunders, N., McGuire, R., Cousins, G., & Norbury, C. F. (2017). Gesture Production in Language Impairment: It's Quality, Not Quantity, That Matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 60(4). https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0141

Verónica Sánchez Abchi | IRDP

Titulaire d'un doctorat en Linguistique, Verónica Sánchez Abchi est chercheuse à l'IRDP (Neuchâtel, Suisse), où elle travaille sur des projets concernant la didactique et l'évaluation des langues. Elle est également chargée d'enseignement (Didactique de l'espagnol) à l'Université de Genève.

Why Study LANGUAGES?



Gabrielle Hogan-Brun

WHY STUDY LANGUAGES?

DE GABRIELLE HOGAN-BRUN

Le livre *Why study Languages?* de Gabrielle Hogan-Brun a un objectif clair : éveiller l'intérêt pour l'apprentissage des langues. Dans un langage clair et accessible, rempli d'anecdotes, mais aussi de données scientifiques, l'auteure condense plusieurs thématiques liées à l'apprentissage des langues.

Les premiers chapitres commencent par présenter, statistiques à l'appui, la nature multilingue du monde dans lequel nous vivons. De cette façon, le livre illustre clairement les avantages de manier plus d'une langue dans ce monde de plus en plus globalisé : l'anglais, bien que largement utilisé dans de nombreux domaines, ne suffit pas.

Dans le chapitre "Are languages for me?", l'auteure se concentre sur certains préjugés largement répandus, qui entravent l'initiation à l'étude d'une langue étrangère. Là encore, dans un langage accessible et didactique, elle reprend une à une les "excuses" les plus courantes ("*tout est une question de règles de grammaire*", "*je ne suis pas doué.e pour apprendre les langues*", etc.) et montre que la plupart d'entre elles sont des "mythes".

Les chapitres centraux - "What can languages do for us?" et "What can I do with languages" - présentent les expériences de différentes personnes issues d'horizons professionnels totalement différents - écrivains, sportifs, diplomates, astronautes (!), etc. - qui ont enrichi leur carrière grâce à et à travers la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères. Toutefois, si une emphase importante est mise dans l'ouvrage sur la valeur ajoutée des langues au niveau professionnel, Gabrielle Hogan-Brun ne néglige pas la valeur intrinsèque de l'élargissement de

son répertoire linguistique dans la vie de tous les jours : dans les voyages, dans les interactions avec les voisins, dans les relations amoureuses...

Les derniers chapitres se concentrent sur les différents profils d'apprenant.e.s, ainsi que sur les méthodes d'enseignement des langues. Le chapitre "Where can I study languages?", principalement ancré dans le contexte britannique, fournit des informations sur les caractéristiques de l'enseignement des langues au niveau universitaire au Royaume-Uni - ce qui donne un aperçu de ses structures d'enseignement et de la manière dont elles sont semblables ou différentes des autres contextes éducatifs.

L'ouvrage comprend également un glossaire qui explique les concepts linguistiques importants en termes simples et dans un langage accessible à tout le monde.

Enfin, le texte est complété par une annexe qui offre des ressources et des informations utiles sur l'apprentissage des langues, des activités didactiques, des projets d'apprentissage sur Internet, parmi d'autres sujets qui sont non seulement intéressants pour les futurs étudiant.e.s de langues, mais aussi pour les enseignant.e.s travaillant dans ce domaine. En conclusion, il s'agit d'une lecture à la fois instructive et agréable, solide sans être trop technique, et passionnée sans perdre de sa rigueur.

Verónica Sánchez Abchi

Livre à trouver sous :

<https://londonpublishingpartnership.co.uk/why-study-languages/>

ECLAIRAGE SUR LE SPECTRE DES DIFFICULTÉS D'ÉLÈVES PRIMO-ARRIVANT·E·S BÉNÉFICIAANT DE MESURES LIÉES AUX TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE ET DU LANGAGE. COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE Y RÉPONDRE ?

As teachers in reception classes in Lausanne, our contribution seeks to unveil the support measures the school department provides to some allophonic migrant teenagers whose needs exceed the academic learning of additional language. These pupils may access offers of the school department of psychology in order to assess their needs and attempt to ease their transition between their home and host countries, Switzerland here. For many of them, it is the migratory context that intensifies personal disorders and learning needs. We will describe and illustrate these cases and we will suggest possible classroom responses. We recommend flexible measures to counter the tension between the necessary time to adapt and the urgent time of schooling.

● Noémie Mathivat & Stéphanie de Meyer | Lausanne, CH

A Lausanne, un nombre important d'élèves primo-arrivant·e·s allophones (EPAA) est concerné par des prestations du service de psychologie scolaire. Il s'agit d'enfants migrant·e·s récemment arrivé·e·s en Suisse qui parlent une ou des langue(s) première(s) différentes de la langue locale, ici le français. Ces élèves en difficulté font l'objet de bilans et de prises en charge spécifiques par des psychologues, logopédistes, psychomotricien·ne·s et enseignant·e·s spécialisé·e·s (PPLS). Ce témoignage de pratique réflexive se situe dans le contexte de classes d'accueil secondaires de niveau intermédiaire à Lausanne ; nous partageons notre expérience d'enseignement du français langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco).

Contexte

En arrivant à Lausanne les enfants migrant·e·s sont reçu·e·s au Centre de Ressources pour Elèves Allophones de Lausanne (CREAL). Avec leur famille ils·elles évoquent leur parcours de vie et d'école lors d'un entretien d'accueil d'environ deux heures, généralement avec inter-

prête. Ils·elles effectuent une évaluation de positionnement en langue maternelle, mathématiques et français, de manières orale et écrite¹. Suite à ce processus, et en fonction de leur âge, chaque élève est placé·e dans une classe de niveau grand débutant (absence de scolarisation antérieure, alphabétisation) ou débutant (niveau A0 ou A1.1 en français). L'année scolaire suivante ils·elles poursuivent en classe régulière, en classe d'accueil intermédiaire ou avancée suivant leur niveau. Pour les jeunes arrivant en âge de scolarité obligatoire l'objectif est d'intégrer une classe régulière puis de rejoindre une filière de formation.

Maitresses de classes d'accueil de niveau intermédiaire dans deux écoles différentes, nous travaillons avec ces adolescent·e·s entre douze et seize ans, auquel·le·s la structure offre le temps d'apprendre. Ce sont des élèves pour lequel·le·s la transition entre les deux mondes du pays d'origine et du pays d'accueil nécessite plus d'une année. En effet, dans cette période d'acculturation globale et d'adaptation au système sco-

¹ Les outils permettant d'évaluer les élèves proviennent du site français Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html>

laire local, l'apprentissage de la langue hôte est crucial, urgent (Haim, 2019) mais complexe et parfois empêché ou freiné (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Elle nécessite un temps et un espace exploratoires (Zittoun, 2012, Makarova & Birman, 2016), une souplesse humaine et institutionnelle respectant les besoins des élèves. Ceci est particulièrement le rôle et l'objectif des structures d'accueil.

Public concerné

De notre point de vue, dans les situations d'enfants suivi-e-s en milieu PPLS, certain-e-s sont à proprement parler des jeunes à besoins particuliers tandis que d'autres sont des enfants ordinaires en contexte particulier. D'après l'observation empirique de situations d'élèves, nous avons relevé inductivement quatre typologies que nous nous proposons de décrire brièvement ci-dessous. Chacune est ensuite illustrée par une description sommaire, sous l'angle de la prise en charge et de l'évolution d'un-e jeune.

Des troubles préexistants amplifiés par la migration

Une première catégorie de situations concerne des besoins particuliers diagnostiqués ou non dans la scolarité antérieure. Nous faisons l'hypothèse que des troubles latents touchant à la personnalité ou au fonctionnement cognitif sont amplifiés par la perte de repères induite par la situation de migration. Le bouleversement des routines peut avoir un effet grossissant ou faire ressortir une difficulté sous-jacente. En situation d'immigration l'allophonie masque durant un premier temps les troubles développementaux ; l'apprentissage de la langue croise et se confond parfois avec les besoins spécifiques.

Lorsque Diego² est arrivé en Suisse, il avait déjà été suivi par une logopède et une enseignante spécialisée en Espagne. Sa dyslexie et sa mauvaise estime de lui représentent des obstacles importants à l'apprentissage du français, surtout à l'écrit. Après trois années en classe d'accueil dont deux passées en niveau intermédiaire, Diego est cette année intégré en classe de 10^{ème}. Il continue à être suivi par une logopède et bénéficie d'un programme personnalisé sans enseignement de l'allemand.

Des spécificités culturelles

Certaines situations relèvent d'écarts de cultures et de représentations scolaires importants selon les attentes locales, dis-crépances et déconnexions décrites par Makarova et Birman (2016). L'école en Suisse est plutôt scriptocentrée (Le Ferrec dans Chiss, 2008), or plusieurs élèves de classe d'accueil ont une langue première exclusivement orale, d'autres n'ont de l'écrit qu'une habitude de copie. Les usages oraux et écrits des langues ainsi que leurs cultures d'apprentissage ont été soulignés par Leconte et Mortamet (2005). D'autres encore, issu-e-s d'un système scolaire anglo-saxon, formé-e-s à l'exercice du débat, davantage habitué-e-s à faire appel à leur esprit critique et à leur créativité, peinent à comprendre ce que leur demande notre école. En outre, des enfants de parents non-lecteurs peuvent faire face à un conflit de loyauté lors du passage à l'alphabétisation. De même les cadres de références historiques, géographiques varient, les références symboliques comme les contes ou les personnages légendaires également. Cet ethnocentrisme des contenus et la normativité des manières de faire l'école se révèlent dans la distance scolaire que doivent parcourir les élèves primo-arrivant-e-s.

Demba est un jeune homme de langue première peule, sa maîtrise du français oral a masqué durant un premier temps l'absence de structuration à l'écrit. Oralement les consonnes sifflantes [s], [z] et chuintantes [ʃ], [ʒ] se confondaient. Le suivi logopédique a permis de travailler cet aspect lié directement à la langue d'origine. C'est en particulier l'impact du passage à l'écrit qui rendait nécessaire l'explicitation des manières de prononcer. Demba a intégré une classe régulière après deux années d'accueil dont huit mois de suivi. Il souhaite devenir infirmier.

Des situations familiales complexes

De nombreux enfants rejoignent en Suisse un parent dans le cadre d'un regroupement familial. Il n'est pas rare que dans des familles monoparentales ou séparées la mère parte préparer une situation sociale et économique permettant ensuite à son ou ses enfants de la rejoindre. La reconstruction, à l'âge adolescent, d'un lien qui a parfois été coupé plusieurs années est largement mésestimé (Pereira, 2019). Le bouleversement pour le ou la jeune qui



Stéphanie de Meyer est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux. Elle a également enseigné plusieurs années en classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire.



Noémie Mathivat est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux. Collaboratrice scientifique à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, elle s'intéresse aux trajectoires scolaires des élèves migrant-e-s.

² Tous les prénoms sont fictifs.

quitte ses proches, ses repères sensoriels, son enveloppe psychique (von Oberbeck Ottino & Ottino, 2001) pour un continent différent et un nouveau foyer est énorme. Peuvent s'ajouter des rapports de pouvoir dans une famille recomposée, des conflits et des incertitudes quant au statut qui amplifient la vulnérabilité de l'élève adolescent-e.

Leila, accompagnée de son père et son frère aîné, vient de Syrie. Ils ont rejoint la mère de famille arrivée en Suisse deux ans auparavant. La perte de repères, les tensions familiales préexistantes à la migration, les retrouvailles fantasmées ont eu raison de la cellule familiale qui a été mise à mal. Les parents se sont séparés dès les premiers mois. Leila est passée par des moments de colère et de rupture qui l'ont empêchée de bénéficier d'une scolarité suivie. Elle a eu besoin de temps pour se poser et comprendre ce qui arrivait, pour retisser un lien avec sa mère, et donner du sens à sa venue en Suisse. Après quatre ans, Leila est aujourd'hui en 11^{ème} année et elle prépare son certificat de fin de scolarité. Elle aimerait faire des études de médecine.

grand nombre de désillusions. La réalité est souvent moins rose que les attentes, l'isolement social est extrême, le parcours difficile. Pour certain-e-s jeunes les projets s'effondrent, la distance avec les résultats les décourage. Leur souffrance se manifeste par des maux de tête, une grande fatigue, des cauchemars, un état dépressif ; en classe nous observons des difficultés cognitives (Goguikian Ratcliff & Kameiri, 2020), des troubles de la mémoire, une attitude de retrait ou au contraire d'agitation. Autant de signaux qui nous alertent. Le soutien et la disponibilité de spécialistes formé-e-s aux questions migratoires et transculturelles sont alors indispensables.

Alissa, jeune mineure non accompagnée irakienne vivant en foyer ressentait des douleurs éparses fréquentes, dormait peu et mal plus d'un an après son arrivée. Elle travaillait mais ne retenait rien et n'arrivait parfois plus à penser. Face à son mal-être et ses black-out, un bref espace de parole et de soutien psychologique lui a permis de pouvoir témoigner dans un espace neutre, d'être entendue dans sa réalité subjective et de reprendre son processus évolutif, de dépasser ses traumas. Dès lors son travail acharné a porté ses fruits ; elle a pu rejoindre une classe régulière, passer son certificat puis débiter un apprentissage dans les soins.

Nous relevons ainsi qu'à la différence des situations logopédiques plus ordinaires, les difficultés en langue seconde relevées chez les EPAA ne correspondent que rarement à un retard de langage (Rosenbaum, 2019). D'autre part, la compréhension des troubles doit être élargie ici à des aspects psychologiques, une souffrance se manifestant sous différentes formes. Les bilans, régulièrement effectués avec un-e interprète communautaire, servent alors d'instruments de mesure qualitative permettant d'évaluer le potentiel de l'enfant. D'après Ratcliff et Kameiri (2020) « il s'agit d'expliquer les difficultés de l'enfant, et de mettre en évidence, le cas échéant, le potentiel intellectuel et d'apprentissage de l'enfant en vue de l'orientation scolaire ultérieure ».

Une particularité des situations PPLS concernant ces EPAA est ainsi, d'après nous, que les difficultés ressenties lors de

La période d'acculturation globale et d'adaptation au système scolaire local nécessite un temps et un espace exploratoires, une souplesse humaine et institutionnelle respectant les besoins des élèves.

Un stress post-traumatique lié à la migration ou aux causes de l'exil

Un nombre important d'enfants a vécu des situations traumatiques avant d'émigrer ou durant le parcours migratoire (Métraux, 2017). La scolarisation a parfois été longtemps interrompue ou effectuée par bribes dans des camps de réfugié-e-s dans des pays et des langues différentes ; certaines populations ont pu être victimes de discriminations et de racisme durant leur transit comme les Kurdes en Turquie ou les Afghan-ne-s en Iran. L'arrivée ici représente certes une chance et un espoir de réussite sociale et professionnelle, mais elle est accompagnée d'une redoutable pression et d'un

leur arrivée ici ne sont pas uniquement liées à leur personne mais surtout à leur nouveau contexte de vie. Sous cet angle leurs réactions affectives et cognitives s'avèrent des réactions normales et des difficultés transitoires face à des expériences anormales de violences, de ruptures, de deuil (Rosenbaum, 2012). L'équilibre est fragile, le temps et les conditions psychiques de l'adaptation de l'enfant ne correspondent pas nécessairement avec le temps et le cadre des apprentissages scolaires. Notons par exemple que l'apprentissage de l'écrit qui se construit sur plusieurs années d'école primaire se rattrape de manière accélérée pour certain·e·s EPAA. Nous nous trouvons donc dans une double tension : d'une part leur accorder un espace et un temps d'atterrissage indispensables et de l'autre répondre aux exigences du cursus scolaire.

Implications pédagogiques pour les apprentissages

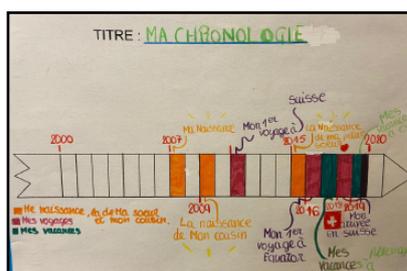
Le travail en classe d'accueil intermédiaire offre une richesse et une complexité certaines en matière d'enseignement de par l'hétérogénéité des situations et des besoins d'élèves non seulement polyglottes mais porteurs d'un trésor (Cuq dans Mendonça Dias et al., 2020). Ces jeunes sont appréciés pour leur attitude ouverte, leur curiosité et leur motivation, leur maturité, un vécu déjà très riche pour leur âge. Bauer, Borri-Anadon et Laffranchini Ngoenha (2019) évoquent des « enfants à ressources particulières dans une école à besoins particuliers ». Selon nous, c'est de temps, de souplesse et de créativité dont les établissements scolaires et leurs acteurs et actrices ont besoin. Voici brièvement cinq niveaux sur lesquels nos pratiques de classe ont évolué pour accompagner ces élèves primo-arrivant·e·s.

Ancrage : se situer et se raconter

La migration bouleverse les repères. Le temps en classe se prête à un travail explicite sur ce que ces jeunes sont en train de vivre ; ainsi l'apprentissage du français peut être lié à des tâches sur l'axe chronologique, les plans et cartes, les descriptions et comparaisons entre là-bas et ici, avant et maintenant. Un travail créatif riche s'élabore autour du sens en partageant les compétences et connaissances présentes de manière narrative ou informative. Les moments mobilisant le répertoire plurilingue (Guédât-Bittighof-

fer, 2014), de comparaison des langues (Auger, 2005) ou de partage des savoirs sont également des occasions précieuses permettant de créer du lien dans la trajectoire scolaire et personnelle.

Dans les situations d'enfants suivi·e·s en milieu PPLS, certain·e·s sont à proprement parler des jeunes à besoins particuliers tandis que d'autres sont des enfants ordinaires en contexte particulier.



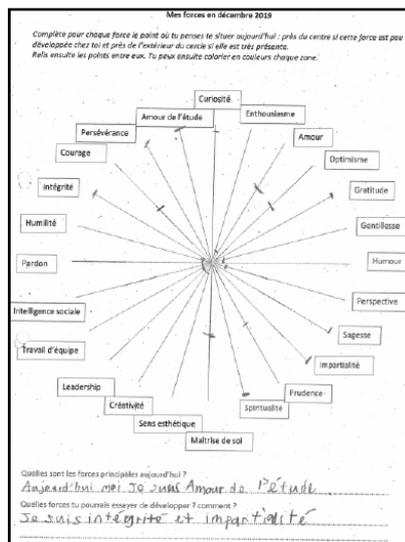
Ma ligne de vie

Légende : « Comment se situer dans le temps » est le 1^{er} chapitre du cours d'histoire. Il permet d'acquérir le vocabulaire propre à ce thème (ère, millénaire, siècle, chiffres romains...) et de se familiariser avec les outils utilisés par les historiens pour organiser chronologiquement les événements du passé (calendrier, ligne du temps). Après avoir observé et expliqué les différents axes chronologiques du livre d'histoire, je propose aux élèves de construire leur propre ligne du temps selon deux consignes : 1) situer au moins huit événements importants de leur vie et 2) colorier la frise en couleur pour représenter différentes périodes de leur vie en fonction du lieu géographique où ils-elles se trouvaient à ce moment-là. Chacun·e reçoit un axe vierge, on convie ensemble de l'échelle (1cm=1année), l'élève réfléchit individuellement aux événements importants de sa vie, puis après un moment de partage, j'inscris au tableau les moments communs à tous (naissance, arrivée en Suisse) et ceux particuliers à chacun·e (victoire au championnat de foot, jambe cassée...). Ce moment d'échange est précieux, il permet de se raconter et prendre conscience des points communs avec les autres membres du groupe. Avec l'accord des élèves, les lignes du temps sont affichées en classe autour de la frise chronologique des grandes périodes historiques.

Cet ethnocentrisme des contenus et la normativité des manières de faire l'école se révèlent dans la distance scolaire que doivent parcourir les élèves primo-arrivant·e·s.

Ma roue des émotions et des forces, et L'araignée de mes forces

Légende : L'envie de faire plus de place aux émotions en classe et la participation à une journée de formation en enseignement spécialisé³ m'ont permis de mettre en place un travail autour des émotions et des forces des élèves tout au long de l'année scolaire. Une routine s'est installée consistant à travailler d'abord le vocabulaire des émotions puis à le mobiliser chaque mardi après-midi lors d'un cercle de parole. En présence d'une collègue intervenant trois périodes en classe dans le cadre de renfort pédagogique chacune répondait à la question : « Comment je me sens maintenant ? », d'abord avec un thermomètre des émotions, puis en créant sa propre roue des émotions⁴. Les élèves et enseignantes pouvaient s'en tenir à une réponse brève ou bien entrer dans des échanges et partager autour de leur état. Dans un second temps l'objectif a été de prendre conscience de nos propres forces (Bressoud, 2019) afin de les mobiliser ou de tenter de les développer. Par un travail régulier autour du vocabulaire et en s'arrêtant sur des exemples quotidiens en classe, cette routine a progressivement permis de réfléchir et de dialoguer sur des situations concrètes de conflits ou de réussites. Plusieurs élèves ont progressé dans leur gestion et expression de tensions, de frustrations, ainsi que dans la reconnaissance de leurs compétences et leurs forces personnelles.



Bien-être

Les ruptures entraînées par le déracinement peuvent également être cause de souffrance et de mise à l'écart des affects, la difficulté à communiquer et à s'exprimer amplifiant le mal-être et les tensions. Il nous semble indispensable de prendre le temps de tisser un lien de confiance entre apprenant·e·s et avec l'enseignant·e, une dynamique collective positive et un environnement sécurisant. A travers l'accueil des émotions, une attention au langage non verbal, des moments de dialogue en tête à tête ou en groupe (cercle magique, conseil de classe), des tâches responsabilisantes, les élèves développent respect, tolérance et solidarité.

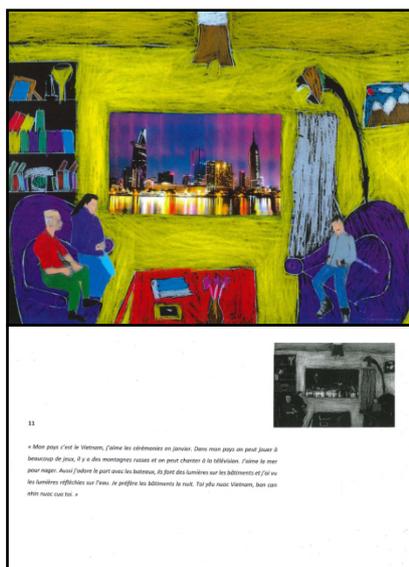
Langue et communication

En situation d'apprentissage linguistique en immersion, la langue d'apprentissage est son propre vecteur : les consignes, les règles de grammaire, les explications sont en français. Comme il n'y a pas de langue commune dans la classe mais souvent autant de langues premières que d'élèves il est quasi-impossible de recourir à la traduction. De plus il peut arriver que certain·e·s élèves n'aient plus ou pas de langue de référence du fait de migrations multiples ou du phénomène d'attrition⁵ (Bensekhar et al., 2015). Dans un tel contexte, l'enseignement de la langue seconde ne s'appuie pas directement sur la langue première, chaque interlocuteur et interlocutrice doit faire preuve de créativité et de persévérance pour faire passer son message.

Les élèves de niveau intermédiaire ont généralement un niveau A1-A2 en début et A2-B1 en fin d'année scolaire (Mendon-

- 3 Formation dans le cadre de la 9^{ème} journée des Enseignants Spécialisés Vaud (ESV) : 'Face à la diversité, comment répondre à tous les besoins?'
- 4 Cette roue des émotions est inspirée du modèle suivant <https://lautrementdit.net/fiche-technique> découvert grâce au médiateur de l'école, par ailleurs enseignant de travaux manuels dans la classe.
- 5 Bensekhar et al. définissent l'attrition de la langue maternelle comme sa fragilisation, son étiolement si elle n'est pas suffisamment investie ou renforcée (2015).

ça Dias dans Mendonça Dias et al., 2020). Ce rythme d'acquisition peut sembler lent en comparaison avec une progression dans des cours de Français Langue Etrangère (FLE) par exemple, mais c'est le temps nécessaire pour acquérir des bases suffisamment solides dans des apprentissages complexes en FLScO, et ce pour permettre une intégration en classe régulière.



Aménagements et routines

Afin de progresser dans cette nouvelle langue vectrice de tous les apprentissages scolaires et de réduire les malentendus, nous avons mis en place certains gestes routiniers : ritualiser l'emploi du temps, annoncer le plan du cours au tableau, utiliser des supports visuels (consignes courtes, aide-mémoire, images), expliciter, faire reformuler et moduler les débuts d'activités, fractionner les tâches longues, décomposer les tâches complexes...

D'autre part les apprentissages nouveaux sont étayés par paliers et modélisés systématiquement, les techniques de mémorisation, d'auto-correction, d'organisation sont travaillées et répétées en classe. Bien sûr l'accent est également mis sur la régulation, la différenciation, le respect du rythme d'apprentissage et la souplesse quant aux objectifs et aux évaluations.

Projets

Ces différents aspects se voient rassemblés et développés dans le cadre de projets qui favorisent un sentiment d'appartenance au groupe : camp de ski, participation à la semaine d'actions contre le racisme, kamishibai plurilingue, course

des 4km de Lausanne, rédaction d'articles pour le journal annuel des classes d'accueil Planète Lausanne.

Kamishibai plurilingue intitulé 'Pays de vue'

Légende : Suite à l'invitation de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL) de participer au concours plurilingue annuel Kamilala⁶, la classe a créé son kamishibai intitulé 'Pays de vue'⁷. Le projet avait pour objectif d'imaginer collectivement un récit à partir du thème : De ma fenêtre par le monde. Le travail en classe a consisté en l'invention d'une histoire, l'écriture de textes individuels et collectifs, l'apport d'images personnelles et le graphisme, il s'est étendu sur une dizaine de semaines. Chacun-e s'est ainsi exprimé-e et représenté-e dans et par la narration, de manière quasi autobiographique et a pu partager un peu de son expérience transnationale.

Dans le but à la fois de travailler sur des tâches authentiques et de créer du lien, nous avons également mis en place un jumelage entre nos deux classes. Les élèves se sont écrit des courriers, ont partagé des productions écrites, et au vu de leur enthousiasme nous avons organisé une visite commune de musée puis une sortie en forêt. Ils-elles se sont également invité-e-s à tour de rôle dans leur école pour découvrir des jeux de société ou cuisiner et manger des crêpes. Ces apprentissages permettent le partage, l'expérience commune d'émotions, un cadre de travail collectif et responsabilisant. La langue étrangère devient langue seconde tandis que les élèves trouvent leur place dans leur nouvel environnement.

Nous nous trouvons donc dans une double tension : d'une part leur accorder un espace et un temps d'atterrissage indispensables et de l'autre répondre aux exigences du cursus scolaire.

Discussion

Plusieurs pistes pédagogiques énumérées mêlent enseignement spécialisé et enseignement ordinaire. En effet dans les classes d'accueil de niveau intermédiaire, les besoins d'une majorité

⁶ Site du concours : <https://kamilala.org/>

⁷ Kamishibai visible dans son intégralité : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/kamishibai-c3-kam30.pdf>

AVESAC

Association Vaudoise des Enseignants en Structure d'Accueil

CALP

compétence cognitive académique

CREAL

Centre de Ressources pour Elèves Allophones de Lausanne

EPAA

Elèves Primo-Arrivant-e-s Allophones

ESV

Enseignants Spécialisés Vaud

FLE

Français Langue Etrangère

FLS

Français Langue Seconde

FLSco

Français Langue de Scolarisation

HEPL

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

PPLS

Psychologues, Psychomotricien-ne-s, Logopédistes et enseignant-e-s Spécialisé-e-s

UTEA

Unité Transculturelle de l'Enfant et de l'Adolescent

d'élèves croisent allophonie et besoins spécifiques tels que décrits ci-dessus. Nous constatons que le riche bagage migratoire, parfois traumatique, des élèves impacte momentanément le quotidien scolaire et dépasse les problématiques strictes d'apprentissages linguistiques. En tant qu'enseignantes maitresses de classe, plusieurs difficultés ont émergé de ce contexte malgré une formation et de l'expérience en enseignement du FLE et FLS. Chaque année des situations nous questionnent sur la définition de notre rôle, de notre champ d'action et aussi sur les limites de nos responsabilités et de nos compétences. Nous nous sommes souvent senties démunies face à la charge émotionnelle ou traumatique de situations d'une part, face à ce que l'on a pu percevoir comme une absence de progression ou des blocages dans les apprentissages d'autre part. Il nous est parfois difficile de faire la part des choses entre besoins particuliers nécessitant une prise en charge et simple besoin d'atterrissage et de stabilité. Quel temps laisser à l'enfant et à sa famille ? Quand demander l'aide d'un-e autre spécialiste ? Enfin, au niveau de la classe, quotidiennement, nous devons nous décentrer, déconstruire les évidences et mettre le doigt sur des implicites pour dépasser des malentendus et trouver un langage commun. L'absence de programme et d'évaluations normées en classe d'accueil nous offre une grande souplesse et créativité. Cependant il nous arrive aussi de manquer de cadre, de pistes, d'idées, voire de nous sentir impuissantes par rapport à certaines situations particulières.

L'existence de permanences PPLS lors desquelles nous pouvons exposer nos inquiétudes et interrogations ainsi que la présence ponctuelle, en classe, d'enseignant-e-s spécialisé-e-s sont des ressources précieuses. Nous aimerions également avoir un accès facilité à des supervisions lors de situations critiques mais aussi des temps de travail réguliers en équipe FLS afin de partager nos expériences et idées. Comme il n'existe quasiment aucune ressource pédagogique en FLSco et que nous sommes réparti-e-s dans différentes écoles, chaque enseignant-e crée systématiquement son matériel, différencié sur plusieurs niveaux. Nous apprécierions de pouvoir mutualiser nos outils et documents pédagogiques grâce à une plateforme cantonale par exemple.

Pour notre part, nous échangeons autour de situations d'élèves ou de classe lors de moments informels qui nous permettent d'être comprises mutuellement et d'évoquer. Nous partageons des séquences d'enseignement, des projets, des lectures. Nous apprenons aussi de collaborations avec des spécialistes extérieur-e-s à l'école (psychiatre, ergothérapeute, infirmière) qui interviennent auprès d'élèves et nous permettent de développer des outils et des gestes. De plus, chaque année nous participons à des conférences et journées de formation continues⁸ partagées par le CREAL, trouvées sur des réseaux liés à la migration et à l'enseignement spécialisé ou que nous initions. Elles nous apportent des clés de lecture sur des aspects psychologiques et transculturels. D'un point de vue plus technique et pédagogique, en vue de la poursuite d'une scolarisation dans les meilleures conditions possibles pour nos élèves, il nous semblerait pertinent de pouvoir bénéficier régulièrement de modules de formations pluridisciplinaires, en enseignement spécialisé, psychologie de l'adolescent et transculturalité, permettant ainsi d'enrichir nos compétences d'enseignantes de langue grâce à des connaissances et outils inclusifs.

Ces propositions visent une réponse holistique et inclusive à la diversité dans l'école. Au niveau de l'institution nous insistons sur le besoin de stabilité des jeunes en leur offrant un cadre scolaire durablement stable (Goguikian Ratcliff & Kameri, 2020). Aujourd'hui certain-e-s vivent quatre ou cinq changements d'écoles entre leur arrivée à Lausanne et leur passage en formation post-obligatoire, soit sur six à sept années de scolarisation ici. La possibilité que les établissements scolaires offrent la palette complète des quatre niveaux de classes d'accueil permettrait d'éviter ces déracinements successifs. Nous plaçons, en ce sens, pour plus de souplesse dans les changements de niveaux et les intégrations en classe ordinaire, ainsi qu'un suivi et des aménagements individuels après la sortie des classes d'accueil.

⁸ Formations données par la HEPL, l'association Appartenances, l'Unité Transculturelle de l'Enfant et de l'Adolescent (UTEA), l'Association Vaudoise des Enseignants en Structure d'Accueil (AVESAC), etc...

Conclusion

Aujourd'hui la scolarisation en structure d'accueil tend à s'allonger afin d'optimiser les conditions d'apprentissage des EPAA, malgré les inconvénients que présentent ces classes fermées. En référence aux recommandations de la Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (1991) nous souhaitons que l'école permette à ces adolescents en situation particulière de participer, de s'intégrer (Chnane-Davin, 2007) et de réaliser leur potentiel. Nous l'avons indiqué, seule une petite partie des élèves aujourd'hui concerné-e-s par les mesures PPLS poursuivront en structure d'enseignement spécialisé. Cependant, les dispositifs d'explicitation, de différenciation, d'adaptation des objectifs seront nécessaires encore quelques années. Selon Cummins (2008), il faut cinq à sept années pour acquérir une compétence cognitive académique (CALP) dans une langue seconde, ces jeunes auront donc encore besoin de temps et d'attention après leur sortie des classes d'accueil. En ce sens également nous nous interrogeons sur les conditions d'apprentissage de l'anglais et de l'allemand, branches enseignées dans une langue en cours d'acquisition. Il serait souhaitable que les élèves le désirant puissent être dispensé-e-s d'une de ces langues sans conséquence pour leur certification, voire qu'elle soit remplacée ou du moins compensée par l'évaluation de leur(s) langue(s) première(s).

Qui d'entre nous, à Moscou, serait capable d'apprendre la langue serbe et de perfectionner son anglais à partir de la langue véhiculaire en cours d'apprentissage : le russe?

Nous remercions chaleureusement Béatrice Kraft et Alexandra Moser Nura, logopédiste et psychologue au service de psychologie scolaire de Lausanne pour leurs échanges précieux et contribution amicale dans le cadre de cet article.

Références

- Auger, N.** (2005). Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés (ENA). DVD, guide pédagogique. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier (collection RFVM).
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Laffranchini Ngoenha, M.** (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Bensekhar, M. B., Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M. R.** (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 277-298.
- Bressoud, N.** (2019, octobre). *Créer un climat de classe au service du bien-être et des apprentissages avec les forces personnelles*. Communication présentée à la Neuvième journée des Enseignants Spécialisés Vaudois, Crêt-Bérard.
- Chiss, J. L.** (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier.
- Chnane-Davin, F.** (2007). Une démarche interculturelle en FLS et en FLM. Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité. In S. Lucchini & A. Maravelaki (Eds.). *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (27-48). Louvain-la-Neuve : sEME Editions.
- Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique** (1991). Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Goguikian Ratcliff, B. & Kameri, L.** (2020). Évaluation multidimensionnelle bi-phasique et reconnaissance des besoins spécifiques des enfants migrants. *L'Autre*, 3(3), 274-284. <https://doi.org/10.3917/lautr.063.0274>
- Guédat-Bittighoffer, D.** (2014). Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (Eds.). *Vers le plurilinguisme. Vingt ans après ?* (159-165). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Haim, O.** (2019). 'It is hard at school, but I do my best to cope': the educational experience of multilingual immigrant youth in high school. *Intercultural Education*, 30(5), 510-530.
- Leconte, F., & Mortamet, C.** (2005). Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil. *Glottopol*, (6), 22-58.
- Makarova, E., & Birman, D.** (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1-21.
- Mendonça Dias, C. M., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F.** (2019). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Editions Lambert Lucas.
- Métraux, J. C.** (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia*, 1, 19-23.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A.** (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 8(2), 101-116.
- Pereira, C.** (2019, octobre). *Le regroupement familial - du vécu aux propositions d'accompagnement des familles en souffrance*. Communication présentée au forum sur les regroupements familiaux, Genève.
- Rosenbaum, F.** (2012). *Les humiliations de l'exil : les pathologies de la honte chez les enfants migrants*. Paris : Editions Fabert.
- Rosenbaum, F.** (2019). *Les mots pour les maux de l'exil : chemins narratifs de reconnaissance*. Paris : Editions Fabert.
- Von Overbeck Ottino, S., & Ottino, J.** (2001). Avoir ou être : tribulations identitaires chez les adolescents migrants. *L'autre*, 2(1), 95-108.
- Zittoun, T.** (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.A. Doudin & L. Fafortune (Eds.). *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'Université du Québec.

PRENDRE EN CHARGE LES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (BEP) EN S'ENGAGEANT DANS « UNE PENSÉE DIDACTIQUE »

Tema

Through group discussions involving teachers from the special education and regular education sectors, we are interested in the notion of special educational needs (SEN) as understood and experienced by teachers in the daily life of the inclusive school that is being set up. Although the SEN was perceived as a social construct by several specialized teachers, the primary concern of the regular teachers interviewed was not primarily didactic obstacles to the specific learning difficulties of SEN pupils. It is primarily linked to the feeling that there is a lack of structural and human resources to provide these pupils with adequate care to enable them to attend classes as they wish. Pupils with behavioral problems who do not master the language of instruction are also mentioned. Between the search for the "trick that works" and waiting for external solutions to solve the pupil's difficulty, teachers do not really seem to engage in in-depth didactic reflection. This leaves their rightful place as experts in school learning vacant. The challenge remains for the school to respond to the real needs of the pupils. Assessment crystallizes tensions and the school resists, but this overcoming of tensions does not depend solely on the goodwill of the teachers. It is a multiple challenge for the training courses.

● François Gremion & Agnès Brahier | HEP-BEJUNE



François Gremion est professeur à la HEP-BEJUNE, responsable du domaine de recherche sur l'inclusion scolaire.



Agnès Brahier est formatrice à la HEP-BEJUNE. Elle enseigne et coordonne des activités de formation dans le champ de l'intégration et de l'inclusion scolaire.

Le besoin éducatif particulier

Historiquement, l'expression « besoin éducatif particulier » est apparue pour la première fois en Angleterre dans le rapport Warnock (1978). Selon un principe de base de ce concept, il ne fallait plus regarder les élèves en difficulté au travers de leurs déficits ou au moyen de catégories construites sur des bases médicales (Armstrong, 2003). Il s'agissait d'en parler en se référant aux besoins individuels propres à chaque élève plutôt que d'utiliser une terminologie du handicap (Ciambrone, 2018). Cette nouvelle perspective mettait « l'accent sur la difficulté d'apprentissage de certains élèves et sur la nécessité de leur donner une aide » (Plaisance, 2000, p. 24). En 1996, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) précise que les besoins éducatifs particuliers ne se réduisent pas aux besoins résultant d'une déficience. Ils concernent aussi les besoins dus à une difficulté d'apprentissage, ainsi que ceux dus à des difficultés d'ordre socio-économique ou culturel.

Nous menons actuellement une recherche intitulée « Le besoin éducatif particulier (BEP) : stigmate de l'élève ou configuration de la situation scolaire ? ». Dans le cadre de ce projet, débuté en 2019, neuf discussions de groupes ouvertes (Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004) sont menées avec des enseignant-e-s des secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé de l'espace BEJUNE. Chaque groupe est constitué de quatre à six enseignant-e-s volontaires provenant à la fois du même canton et du même secteur d'enseignement. Durant les rencontres, à partir de leurs pratiques et expériences professionnelles, les participant-e-s échangent notamment autour des notions d'intégration, d'école inclusive, de besoins particuliers et de leurs besoins réels ou éventuels de formation continue. Cette recherche qualitative, à visée compréhensive, porte sur la notion de BEP telle que se la représentent et la vivent dans le quotidien de leurs classes les professionnel-le-s interrogé-e-s. Les enseignant-e-s rencontré-e-s évoluent dans le contexte de la mise en œuvre de

l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée de 2007, stipulant notamment que les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives. Compte tenu de l'autonomie dont il dispose en matière de formation et d'éducation, chaque canton a élaboré son propre concept en vue d'une école plus intégrative, voire inclusive, avec comme conséquence la suppression des classes d'accueil et de certaines classes relevant de l'enseignement spécialisé (classes de soutien notamment). À ce stade de la récolte de nos données et de leur analyse, la thématique de la difficulté de l'apprentissage des langues secondes en lien ou due à un BEP n'y est pas du tout mentionnée. Ce qui ressort, par contre, c'est le consensus des enseignant-e-s sur le fait du manque de ressources pour une prise en charge adéquate des élèves dont le BEP relève d'un des divers troubles de type *dys*. Pour ce qui est des élèves considérés à BEP, mais ne bénéficiant pas de mesures spécifiques consécutives à un diagnostic, les troubles du comportement représentent une difficulté majeure, notamment au secondaire. La présence en classe ordinaire d'élèves allophones dont le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation est insuffisant, tant en compréhension qu'en expression écrite et orale, est une autre difficulté rapportée.

Une vision essentiellement déficitaire des difficultés scolaires des élèves perdure chez les enseignant-e-s malgré le nouveau point de vue proposé par la perspective inclusive. Tel un révélateur, elle rappelle ce qu'« enseigner » implique (Vanhulle, 2008). Soit, d'un point de vue vygotkien, une activité fortement ancrée dans la complexité du développement humain. Pour cela, il ne suffit pas de maîtriser les savoirs des disciplines enseignées, encore faut-il s'engager dans une « pensée didactique » (voir encadré).

L'école inclusive

La réalité de l'école inclusive se traduit par l'accueil au sein des classes ordinaires de nouveaux publics d'élèves qui, en raison de problèmes d'apprentissage ou de maîtrise langagière, en étaient auparavant exclus. Dans les faits, et au sein d'un système scolaire où les enseignant-e-s font face à des situations éducatives de plus en plus inédites et complexes, la transition vers un paradigme inclusif n'a rien d'une évidence. Pour la plupart

des enseignant-e-s rencontré-e-s, l'inclusion scolaire demeure un bel idéal dont la concrétisation dans les classes est de fait une réalité en construction. Selon cet idéal, une école inclusive est, dans les mots de l'un-e de nos participant-e-s, « une école qui laisse la place, la chance à tous les élèves de pouvoir suivre à leur rythme et de pouvoir arriver aux objectifs, avec ou sans aide » (Enseignant-e du primaire). Autrement dit, elle offre à tout élève, quelle que soit sa condition, un accès à une scolarisation ordinaire. Cette représentation de l'inclusion scolaire est en phase avec les textes des déclarations internationales (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2009 ; Éducation 2030, 2016). Ces dernières définissent l'éducation inclusive comme un processus visant le développement du plein potentiel de chaque élève, et ce, quel que soit le niveau de ses capacités, de sa culture, de son sexe ou de son origine sociale et ethnique.

Assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout individu indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales est une exigence faite aux systèmes éducatifs (Ebersold, 2009). Du reste, les enseignant-e-s sont bien conscient-e-s du changement de perspective que cela implique pour l'institution et ses agent-e-s. « Désormais, ce n'est plus à l'élève seul de devoir s'adapter à la norme scolaire, c'est aussi à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève » (Enseignant-e du primaire). L'adaptation réciproque est dès lors un prérequis pour que l'on puisse parler d'inclusion proprement dite. Comme le soulignent Anton et Tap (2013), il ne s'agit plus de penser l'intégration comme une « assimilation où le sujet intégré s'adapte et perd certaines de ses caractéristiques pour correspondre à celles du milieu intégrateur » (Chevallier-Rodrigues et al., 2016, p. 216). L'inclusion scolaire relève désormais du fait de répondre « positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Boutin et Bessette, 2010, p. 53).

« Alors pour moi sur le papier une école inclusive, au départ, on admet tout le monde, je dis bien, sur le papier » (Enseignant-e du primaire). Même pour l'enseignant-e motivé-e à s'engager dans une « pensée didactique », ces occasions d'enrichissement

La « pensée didactique » interroge les contenus pour les transformer en objets d'enseignement, à partir desquels les élèves pourront développer, non pas des connaissances à restituer ou à mobiliser comme des ressources dans des résolutions de problèmes (selon la logique des compétences), mais surtout : de nouveaux modes de raisonnement, de compréhension, d'analyse, de mise en discours, de problématisation de recherche de sens, etc. Et elle interroge les supports sociosémiotiques – les systèmes de signes, les langages, et les modes de communication et de collaboration sociale – à travers lesquels les savoirs pourront générer de nouvelles manières de penser et de faire chez les élèves. La didactique réside dans l'organisation de ces médiations sociosémiotiques par lesquelles l'élève est mis en contact avec les objets de savoirs.

(Sabine Vanhulle, 2008, p. 234)

de l'apprentissage peuvent, dans certaines conditions, devenir problématiques, voire insurmontables. En effet, en fonction du nombre d'élèves dans la classe, du nombre d'élèves à BEP et des difficultés extraordinaires occasionnées, cet idéal, « *sur le papier* », peut atteindre et dépasser les limites de l'acceptable et du viable. « *Malgré toute la bonne volonté, le bon sens ou l'essai de différents outils pédagogiques, etc., je pense qu'à un moment donné, cela va au-delà de mes compétences* » (Enseignant-e du primaire). La situation devient intenable « au moment où les conditions de pratiques ne permettent plus d'obtenir l'effet positif escompté (ex. surreprésentation d'un sous-groupe d'élèves, besoins d'élèves qui dépassent les ressources de l'école ou les compétences de son personnel) » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017, p. 10). Il s'agit du « point de bascule », point au-delà duquel la situation dépasse le seuil du gérable.

n'est pas mon domaine ! » (Enseignant-e du secondaire). Cette suppression est une mesure qui ne semble pas, pour le moment, et du point de vue des enseignant-e-s du secondaire participant à notre étude, faire ses preuves. Elle met, au nom du tout inclusif, des enseignant-e-s, en situation de se sentir non compétent-e-s, de se questionner sur la pertinence et les limites de l'inclusion. Du moment que la gestion de l'hétérogénéité dans la classe atteint l'effet de seuil ou se situe au-delà du point de bascule, les doutes, les craintes ou les peurs à l'égard de l'inclusion demeurent légitimes. Tout-e enseignant-e régulier-ère peut d'une année à l'autre être conduit-e à devoir y faire face, sans préparation et ce, quelle que soit son expérience professionnelle ou son jugement sur la difficulté scolaire des élèves.

Les jugements scolaires

Il arrive que le jugement professoral envers les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation, non seulement essentialise la difficulté scolaire des élèves, mais encore génère des attributions causales souvent réductrices. « *Après on arrive dans certaines classes, à un tiers de BEP. Je suis même arrivé-e à [...] où on était à une moitié de classe, on donne une consigne basique, ils ne comprennent pas parce qu'ils sont allophones, parce que ces élèves arrivent de pays africains, donc ils sont analphabètes certains, donc ça, j'ai connu à [...]* » (Enseignant-e du primaire). La difficulté scolaire, le handicap, relèvent dans le milieu scolaire d'une conception déféctologique (Gardou, 2006) associée au manque, à la pathologie qui renvoie à des caractéristiques intrinsèques des élèves (Berzin, 2015). « *J'ai des classes où tous les élèves ont leurs petits défauts, dyscalculies, dyslexies, dysorthographies, il y en a qui savent pas du tout écrire, il y en a qui parlent plein d'autres langues* » (Enseignant-e du secondaire). Avec une centration sur le déficit plutôt que sur une configuration de la situation scolaire (Gremion et Gremion, 2020), le BEP se réduit à un trait dispositionnel de l'élève dont la prise en charge nécessite des compétences éducatives spécifiques. Selon cette conception, il n'est pas compris comme une « construction sociale » ou, pour ce qui est de l'allophonie, une différence source d'une richesse potentielle.

Les enseignant·e·s interrogé·e·s ne sont pas au clair sur ce qu'ils peuvent ou doivent, en tout bon droit, faire ou non, surtout lors des évaluations.

L'effet de seuil

En contexte de forte diversité, multiculturelle et pluriethnique qui regroupe des élèves issus de tous les milieux socioéconomiques, les enseignant-e-s sont préoccupé-e-s par le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation, le niveau de compréhension des élèves et leur capacité d'adaptation aux autres. Quand bien même la diversité offre une richesse pour les apprentissages, elle peut se confronter à un effet de seuil. On entend par là que « la mixité sociale n'a pas d'effet négatif pour les plus performants si le pourcentage d'élèves en difficulté reste en dessous d'un certain seuil » (CSE, 2017, p. 9). Avec la suppression des classes d'accueil pour les élèves allophones, il semblerait que parfois un-e seul-e élève suffise à l'atteindre. « *Jusqu'où pousser le concept si on doit accueillir tout le monde ? Comment, moi qui enseigne la géo, je peux m'occuper d'une élève qui ne sait pas le français ? Il y a des consignes à lire, des choses à comprendre, si je dois m'en occuper, comment je puis faire ? Ce*

Tel semble le cas, pourtant, du point de vue des enseignant-e-s spécialisé-e-s. Le BEP leur apparaît souvent comme une production que le système scolaire construit, notamment au travers des pratiques évaluatives en lien avec l'orientation des élèves dans les filières spécifiques. Chez les enseignant-e-s du primaire ou du secondaire, les discussions de groupe mettent plutôt en évidence une compréhension de la notion de BEP dans un registre normatif. « *Le BEP est une difficulté de l'élève à effectuer une tâche que, on va dire, sans trop les stigmatiser, mais une difficulté [dans une] tâche que le commun des élèves ferait plus facilement* » (Enseignant-e du secondaire). Bien que le souci de ne pas stigmatiser l'élève soit là, le BEP représente ce qui manque à l'élève et le caractérise quant à ce qui le situe en marge, tant sur le plan cognitif que comportemental, de la norme scolaire et sociale attendue. « *La définition minimale du BEP serait l'absence d'autonomie de l'élève* » (Enseignant-e du primaire). De ce point de vue, il n'y a pas de valorisation de la différence de l'élève quant à ce qu'il sait déjà faire ou comment il s'y prend pour le faire, mais une réduction au manque qui le caractérise par rapport aux autres. Un tel élève « *ne peut pas comprendre une donnée orale ou écrite de la même manière que ses camarades* » (Enseignant-e du primaire).

Autrement dit, cet écart à la norme est perçu du moment que le besoin de l'élève impacte la gestion du temps de l'enseignant-e. Cela l'empêche de faire la classe, entendue comme de façon normale ou traditionnelle de faire l'école. La prise en charge des BEP, indépendamment de la nature de la difficulté des élèves, s'impose d'abord aux enseignant-e-s comme une exigence temporelle. Le surplus d'attention et de temps de présence que nécessite l'élève à BEP pour réussir à suivre normalement exacerbe leur tension intérieure. Le surplus de temps accordé à certain-e-s au détriment des autres remet en cause un principe d'équité au nom d'une hypothétique égalité de traitement. « *Je ne peux pas toujours être vers lui. Il y en a 20 autres à côté qui attendent et qui ont aussi droit* » (Enseignant-e du primaire). À cela s'ajoute le souci de passer le programme prévu, déjà bien trop lourd pour une part des élèves.

De l'adaptation au problème de l'évaluation

D'un côté, les enseignant-e-s partagent l'avis selon lequel, « *on est tou-te-s diffé-rent-e-s, on a tou-te-s des besoins* » (Enseignant-e du secondaire), diagnostic ou pas. Chaque élève manifeste à un moment donné un besoin particulier auquel l'enseignant-e répond de manière singulière. « *Il y a ceux pour qui l'enseignant-e va mettre en place en classe une petite chose, ou une manière dont l'enseignant-e va être avec l'élève, qui peut solutionner* » (Enseignant-e du primaire). Pour cela, il faut trouver le « truc » ou les moyens qui marchent. Souvent, cela passe par ce qui est ludique, par des supports ou moyens d'enseignement plus visuels. Toutefois les enseignant-e-s regrettent de ne pas trouver suffisamment de supports écrits adaptés, avec une présentation appropriée et un visuel épuré. Les enseignant-e-s semblent avoir tendance à privilégier la recherche de supports clé en main, qui marchent, au détriment d'une réflexion didactique approfondie. Or, « *maintenant, il y a une partie des élèves pour qui cela ne suffit pas* » (Enseignant-e du primaire). C'est donc ensuite vers les spécialistes que les enseignant-e-s se tournent. Du moment que les choses doivent vraiment être adaptées différemment, « *il faut faire intervenir d'autres personnes, d'autres enseignant-e-s aussi* » (Enseignant-e du primaire). La solution vient du spécialiste qui pourrait nous dire : « *il faut faire ceci, cela* » (Enseignant-e du secondaire). Les en-

seignant-e-s régulier-ère-s ne se sentent pas équipé-e-s pour prendre en charge les BEP, « *on n'est pas des spécialistes* » (Enseignant-e du primaire). Jusqu'à quel point ces généralistes se considèrent-ils ou elles pour autant comme expert-e-s des apprentissages scolaires ?

De l'autre côté, les enseignant-e-s n'osent appliquer de mesures spéciales lors des évaluations qu'aux élèves qui ont été signalé-e-s et diagnostiqué-e-s. Ces élèves ont droit à des compensations officielles (temps supplémentaire pour les évaluations, adaptation de la taille et du choix des polices de caractères, mise en page plus aérée des documents, droit à une tablette, etc.). Malgré cela, les enseignant-e-s interrogé-e-s ne sont pas au clair sur ce qu'ils peuvent ou doivent, en tout bon droit, faire ou non, surtout lors des évaluations. « *C'est surtout au niveau de l'évaluation que là, cela devient critique et il faut discuter de la chose* » (Enseignant-e du secondaire). La question du comment faire, comment évaluer les élèves à BEP est récurrente. On perçoit bien le flou qui règne sur le plan de l'évaluation, point sur lequel le système ne semble pas prêt encore à faire sa part dans l'adaptation réciproque envers les élèves. « *Ben c'est le système, c'est pas le débat d'aujourd'hui, mais c'est le système qu'il faut changer, voilà pour moi, c'est clair* » (Enseignant-e du primaire). En effet, devoir s'adapter implique de changer. Or changer l'évaluation, c'est changer l'école ! (Perrenoud, 1993).

Dégagé-e-s de l'emprise d'une perception réductrice et déterministe d'une approche médicalisée de la difficulté scolaire, les enseignant-e-s pourraient concevoir l'espace de la classe comme une situation de socialisation et servir une pédagogie différenciée fondée sur leur expertise pédagogique interne et non plus, exclusivement, sur des recommandations externes ou médicales.

Au-delà du BEP, le comportement !

Au final, il ne semble toutefois pas que ces publics nouveaux dans la classe ordinaire des enseignant-e-s soient leur principal souci. « *Dans ces conditions, les élèves qui prennent le plus, ce ne sont pas les élèves à BEP, ni les hyperactifs, mais les élèves qui ont des problèmes de comportement* » Or ces élèves dont le comportement est jugé inadéquat, aucun diagnostic sur ce BEP n'est posé sur eux pour la plupart. « *Si le BEP n'est pas lié au comportement, ce sont des élèves tranquilles* » (Enseignant-e du secondaire). Ce ne sont donc pas les élèves à BEP qui prennent le plus d'énergie, mais ceux qui perturbent et troublent l'ordre scolaire, le bon déroulement du cours en ne parvenant pas à suivre le rythme imposé au groupe classe. Ces troubles sont d'ordre socio-éducatif. Signes de l'écart dans les processus de socialisation des élèves, ils posent un véritable défi aux enseignant-e-s. Ils ramènent aussi les enseignant-e-s au souci constant de devoir faire respecter l'ordre scolaire, lequel passe parfois avant celui de faire apprendre.

Pour conclure

Dans ce texte, nous sommes parti-e-s de ce constat : les préoccupations des enseignant-e-s que nous avons entendu-e-s ne portent pas d'abord sur des obstacles didactiques en regard des difficultés d'apprentissage spécifiques des élèves à BEP. Alors que la perspective d'une école inclusive peut être vue comme une opportunité, elle est perçue comme un idéal que les contingences de la réalité quotidienne de la classe assombrissent quelque peu. Les enseignant-e-s témoignent d'un sentiment profond de manquer de ressources, matérielles et humaines, pour prendre en charge les élèves à BEP comme souhaité. Pourtant, la perspective inclusive offre une opportunité de considérer la diversité comme une richesse pour les apprentissages (CSE, 2017) et, de fait, repenser ce que « enseigner » peut signifier en relevant les défis didactiques que posent les obstacles des savoirs scolaires aux élèves. L'école inclusive offre aux enseignant-e-s régulier-ère-s l'occasion de s'engager dans une « pensée didactique » et d'endosser le rôle attendu de professionnel-le-s des apprentissages scolaires. C'est aussi l'occasion de comprendre le BEP, non plus comme un trait spécifique

de l'élève, un jugement essentialiste et déficitaire, mais comme une construction scolaire qui, tel-le-s les enseignant-e-s spécialisé-e-s le perçoivent, se cristallise autour de l'évaluation et de ses enjeux pour l'orientation.

Sans nier le fait que les moyens sont limités et qu'en conséquence la qualité du travail de l'enseignant-e régulier-ère peut être péjorée par la prise en charge des élèves à BEP, il nous semble que ces professionnel-le-s ne s'autorisent pas vraiment à occuper leur place légitime d'expert-e-s des apprentissages, bien qu'elles et ils maîtrisent les contenus des disciplines enseignées. Davantage en quête du « truc qui marche », du moyen efficace, que dans une démarche plus didactique, la solution attendue et demandée leur vient de l'extérieur, du moment que leur tentative ne suffit pas. Il est vrai que leur marge de manœuvre au sein du système, leur autonomie à l'égard du programme ou des objectifs à atteindre semble, sous la pression ressentie, se réduire. De ce point de vue, les mesures de soutien, officielles et admises, semblent les décharger. En ce sens, toutefois, la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014) impose, via le BEP, une approche différenciée que seule justifie et légitime la caution médicale.

Peut-être s'agit-il de redonner confiance à ces professionnel-le-s et, en effet, les inciter à occuper cette place d'expert-e-s des apprentissages scolaires. Dégagé-e-s de l'emprise d'une perception réductrice et déterministe d'une approche médicalisée de la difficulté scolaire, les enseignant-e-s pourraient concevoir l'espace de la classe comme une situation de socialisation et servir une pédagogie différenciée fondée sur leur expertise pédagogique interne et non plus, exclusivement, sur des recommandations externes ou médicales. Leur reconnaître ce rôle, c'est les autoriser à passer d'une pédagogie de la norme à une pédagogie qui répond aux besoins réels de tous les élèves, quelles que soient leurs conditions. En ce sens, soutenir les enseignant-e-s à s'engager dans une « pensée didactique », en leur donnant le pouvoir d'action et la sécurité identitaire nécessaire pour occuper cette place d'expert-e-s des apprentissages, représente une part du défi à relever pour les formations, tant initiales que continues, dans leur contribution à une école plus inclusive.

Bibliographie

- Anton, Ph. & Tap, P.** (2013). Handicap, capacités, intégration et réalisation de soi. *Revue Thématique du CREA. PACA et Corse*, 13-25.
- Armstrong, F.** (2003). Le concept de special educational needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (22),9-17.
- Berzin, C.** (2015). De l'intégration à l'inclusion. Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70-71), 79-92.
- Boutin, G. & Bessette, L.** (2010). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Chronique Sociale.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M.** (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? *Carrefours de l'éducation* 2(42), 215-239.
- Ciambrone, R.** (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(82), 171-183.
- Conseil supérieur de l'éducation** (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Ebersold, S.** (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Éducation 2030** (2016). Déclaration d'Incheon et Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, UNFPA, PNUD, ONU-Femmes et UNHCR. <https://edudoc.ch/record/125000/files/incheon-framework-for-action-fr.pdf>
- Gardou, C.** (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire. *Reliance*, 4(22), 91-98.
- Gremion, F. & Gremion, L.** (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (p. 13-28). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6895.pdf>
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F.** (2020). "Salle des maitres", un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale*, 65(1), 171-181.
- Kitzinger, J., Markova, I. & Kalampalikis, N.** (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57, vol. 3(471), 237-244.
- Morel, S.** (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques** (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/48948292.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture** (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, FNUAP, PNUD, ONU-Femmes et UNHCR https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Perrenoud, P.** (1993). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html
- Plaisance, E.** (2000). Les mots de l'éducation spéciale. Dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* (p. 15-29). Presses Universitaires de France.
- Vanhulle, S.** (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, (p. 227-254). Octarès.
- Warnock report** (1978). Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *Warnock report: special educational needs*. Her Majesty's Stationery Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS FACE AUX ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

Auf Basis von durchgeführten Interviews mit zehn Lehrern und Lehrerinnen für Fremdsprachen an Genfer Primar- und Sekundarschulen I-II werden die Unterrichtsweisen in der Klasse für Schüler mit speziellen Bedürfnissen dargelegt. Unter Berücksichtigung der aktuellen Methoden im Fremdsprachenunterricht und der Schwierigkeiten, welchen die Lehrpersonen ausgesetzt sind, werden die aktuellen Herausforderungen aufgezeigt, welche sich durch die Integration von Schülern mit Lese- und Rechtsschreibstörungen (Dyslexie-Dysorthographie) im Unterricht ergeben.

● Slavka Pogranova, Eva Waltermann & Anne-Claire Perrin | UniGE

Introduction

La littérature au sujet des élèves ayant des besoins particuliers, plus spécifiquement ceux souffrant de dyslexie-dysorthographie, est abondante, décrivant les théories sur ses origines, les troubles associés, les répercussions sur l'école ou les mesures pédagogiques proposées (voir Felber & Michel, 2012; Von Davier, 2012; Topouzkhaniyan & Bois-Parriaud, 2018). Parmi la multiplicité des troubles dont peuvent être atteints les élèves, la dyslexie est depuis quelques années devenue courante dans les salles de classe. Même si le diagnostic relève toujours d'un spécialiste (logopédiste, par exemple), les enseignants – et particulièrement les enseignants de langues étrangères – sont en première ligne pour faire face aux difficultés des jeunes qui se manifestent dans le cadre scolaire. Or, selon les bonnes pratiques de la CDIP (2017), le rôle de l'école est de fournir des outils pour les surmonter. Dans son article sur la pédagogie adaptée, von Davier (2012) suggère par exemple des stratégies

comme un entraînement simultané des compétences, la multisensorialité ou la mise en évidence des liens entre l'oral et l'écrit (*cf.* aussi le site cap-intégration). Mais qu'en est-il des pratiques ? Comment les enseignants procèdent-ils ? Comment envisagent-ils leur rôle dans le réseau entourant les élèves ? A partir d'entretiens avec dix enseignantes et enseignants majoritairement du niveau secondaire (allemand/anglais) des établissements genevois¹, nous esquissons ici leur quotidien (classes, aménagements, collaboration avec les collègues) et les défis à surmonter.

Élèves dyslexiques

Les enseignantes et les enseignants rencontrés se disent tous concernés par la problématique, puisqu'ils déclarent avoir entre 1 et 4 élèves dyslexiques ou présentant un autre trouble par classe. La majorité d'entre eux relève d'ailleurs un flou dans la compréhension des diagnostics et les contraintes que ceux-ci posent : entre les élèves qui bénéficient de mesures dé-

¹ Les élèves sont âgés de 4-12 ans (primaire), de 12-15 ans (cycle d'orientation) et de 15-18 ans (collège).

cidées par un spécialiste, ceux qui ne sont pas encore diagnostiqués (ou ne souhaitent pas l'être) mais ont des difficultés évidentes, et ceux qui ont eu des mesures pendant un temps mais n'en bénéficient théoriquement plus, la gestion n'est pas simple. Au-delà de cette confusion, une difficulté relevée est que les problèmes et les raisons d'un diagnostic sont différents d'un élève à l'autre : besoin d'un coaching pour l'organisation (gestion du temps, autonomie), lecture lente des consignes, problèmes de concentration, difficultés d'orthographe, peu de rapport à l'écriture ou encore manque de lecture en général. Les discours des enseignantes et des enseignants rejoignent la multiplicité des vécus décrite dans Lambert *et al.* (2019) mais soulèvent aussi la question de la difficulté de repérage et d'inclusion de ces troubles dans l'enseignement (Felber & Michel, 2012).

Mesures prescrites

Malgré la pratique poussant à une prise en charge individualisée, les enseignants sont en effet tenus de suivre des mesures cantonales qui leur sont indiquées par leur hiérarchie, et qui comprennent la mise en place de conditions particulières lors des évaluations (un tiers de temps en plus), une aide à la lecture des consignes ou la mise à disposition d'un dictionnaire. Cette standardisation a rendu la prise en charge plus formalisée, ritualisée, cloisonnée, avec des mesures à appliquer et d'autres qui ne sont théoriquement plus autorisées mais qui se pratiquaient par le passé, comme la tolérance orthographique ou la possibilité de poser moins de questions dans un exercice. Les enseignants se disent gênés par la suppression de certaines mesures, qui les obligent à évaluer tous les élèves de la même façon, ce qui est perçu comme une injustice. De plus, du côté des élèves, les mesures peuvent ne pas refléter les réelles difficultés scolaires de ceux qui ont « *la même étiquette* » ou au contraire être prises comme prétexte pour « *se cacher derrière* » en cas de difficultés générales à l'école. Une enseignante le dit ainsi : « *Si chaque élève a une dyslexie propre, ne faudrait-il pas des traitements qui lui sont propres ?* ».

Mise en pratique des mesures

Les enseignantes et les enseignants indiquent néanmoins que l'application de

mesures n'est pas entièrement homogène ; alors que certaines d'entre elles, même officielles, ne sont pas systématiquement mises en pratique, d'autres le sont sans pour autant figurer dans les recommandations. Lorsqu'ils évoquent ce qu'ils font, ils mentionnent tout d'abord l'évaluation et les dimensions liées. En premier lieu est noté un ajustement dans la mise en page passant par le choix de la police, de la taille, du style (absence de l'italique et du souligné), l'espacement de la mise en page ou la mise en évidence des informations clés, mais aussi un soin dans la formulation des consignes, qu'ils veulent précises et concises. En termes de correction, certains se disent être – malgré l'absence d'une recommandation en ce sens – plus tolérants dans l'évaluation de l'orthographe en regardant si phonétiquement la production est sensée, appliquant ainsi des « critères établis » et différenciés (Von Davier 2012 : 55). Le temps supplémentaire est aussi mentionné, même si, selon eux, il ne garantit pas un meilleur résultat. Les enseignantes et les enseignants indiquent finalement tous travailler avec une flexibilité qui se distancie du caractère restrictif ressenti dans les mesures prescrites, mais qui correspond à une adaptation réfléchie de leurs pratiques (voir aussi Houzé 2019) :

Évidemment, il y a beaucoup de choses que j'applique parce que je trouve ça génial. Mais je dois inventer ou adapter ma pédagogie pour ce qui n'existe pas ou pour ce qui n'a pas été envisagé, constaté ou étudié – ou pour ce qui ne convient pas à ma pratique ou à ma réalité de classe (enseignante du primaire).

Pratiques bénéfiques pour la classe

Les personnes interrogées admettent que la présence d'élèves dys est un atout puisqu'elle les encourage à une remise en question de leurs pratiques et les pousse proposer des cours variés, à modifier le rythme de leur enseignement, à soigner la mise en page de leurs travaux ou à adapter leurs évaluations. Elles mentionnent souvent ces ajustements comme étant bénéfiques à toute la classe, sans relever les difficultés des élèves dys. Comme le suggère Von Davier (2012 : 53), « l'enseignant choisira et ajustera [...] parmi les activités proposées celles qui répondent le mieux aux besoins différents des élèves



Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignant.e.s primaires) à la FPSE à l'Université de Genève.



Eva Waltermann est enseignante au secondaire et chargée d'enseignement en didactique de l'anglais (en formation des enseignant.e.s du secondaire) à l'IUFE à l'Université de Genève.



Anne-Claire Perrin est enseignante au secondaire et chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignant.e.s du secondaire) à l'IUFE à l'Université de Genève. Elle est aussi référente pour les élèves DYS au sein de son collège.

et aux objectifs de son enseignement ». Que ce soit la planification et la préparation des fiches, dont les enseignants adaptent la mise en page et le contenu, la vérification de la compréhension des consignes, les fiches récapitulatives ou la répétition de phrases à l'oral plusieurs fois, c'est souvent l'ensemble des élèves qui en profite. À cela s'ajoute la dimension multisensorielle (voir Von Davier 2012: 53) : lire à l'unisson, surligner des mots ou travailler dans la théâtralisation sont des exemples des pratiques utilisées. Plusieurs enseignantes et enseignants exercent spécifiquement la relation grapho-phonologique du mot, que ce soit par des exercices de discrimination des syllabes, des poèmes appris par cœur, des mots lus différemment, des textes mis en musique, un travail sur l'étymologie des mots ou une modification du format des dictées – l'approche au mot écrit est ainsi faite de façon variée, ce qui est bénéfique dans l'apprentissage d'une langue (voir Romero 2020). Une approche variée pour tous est aussi une occasion de sensibiliser les élèves aux différences et à la diversité présentes en classe, de leur apprendre d'autres qualités humaines et valeurs. Implicitement, ils mettent ainsi en œuvre les principes d'un enseignement inclusif (voir Lani & Spratt 2013), tout en différenciant en fonction des spécificités du public.

« Le système part du principe qu'on sait tous comment gérer ça, c'est un présupposé assez impressionnant »

Élèves dyslexiques et différenciation

Au-delà de ces mesures globales, le travail avec les élèves dys nécessite un changement dans la posture, notamment une *individualisation* : être près d'eux, parfois avec un coup de pouce pour les mettre en confiance ou les réorienter s'ils sont partis de travers. Comme le suggèrent les approches différenciées (voir Felber & Michel, 2012: 58-59), cette posture dépend des difficultés des élèves et du jugement professionnel : les enseignantes et les enseignants se montrent patients si la lecture ou l'écriture est lente, lisent ou écrivent à la place des élèves, sont plus souples pour que les tâches soient finies, les placent devant le beamer pour qu'ils

aient l'accès à tout ce qui est à voir et entendre ou les regroupent avec un élève qui peut leur apporter un soutien (explication des consignes), toujours dans l'idée de leur apporter les « béquilles » dont ils pourraient avoir besoin. Les enseignants montrent une part de sensibilité et de bienveillance face aux élèves dys. Ils indiquent aussi donner des tâches spécifiques pour les aider dans leurs apprentissages : leur donner des exercices différents impliquant moins d'écriture, travailler le lexique différemment (avec des couleurs, sectionner les listes, créer des histoires avec les mots), leur assigner une tâche autour des images lors de la découverte d'un texte ou les faire travailler sur l'ordinateur sont des exemples de différenciation permettant malgré tout à l'élève de suivre le groupe. Leurs pratiques correspondent à ce qu'on peut trouver dans la littérature. Topouzkhanian & Bois-Parriaud (2018), par exemple, proposent à un élève ayant des difficultés en anglais de suivre la lecture par surlignage à l'aide du *Dys-vocal*, un logiciel qui permet de lier la prononciation avec l'image orthographique des textes importés. La différenciation pose aussi la question de l'évaluation : les élèves ne devraient-ils pas avoir des options et multiples suggestions pour évaluer leurs performances ? Toute la classe doit-elle nécessairement faire le même test ? Les soucis posés par la distinction entre *équité* et *égalité* sont souvent sous-jacents dans les récits entendus.

Difficultés et limites

Les difficultés énoncées par nos enseignantes et enseignants dépassent cependant ce questionnement et rejoignent ce qui a été mis en avant par Houzé (2019 : 35). La correction des copies est ainsi une raison de remise en question, certains élèves arrivant bien à l'oral mais montrant des difficultés à transposer leur pensée par écrit, compétence pourtant centrale dans l'évaluation. Il est aussi difficile de faire la part des choses, de distinguer ce qui est lié à la dyslexie de ce qui relève du manque de motivation, de travail. Ce qui est admis pour les autres (« *cet élève ne travaille pas* ») devient plus délicat avec les élèves dys. Les enseignants ont le sentiment de ne pas être outillés pour faire face à ce problème. Plusieurs d'entre eux évoquent leur manque de connaissances sur la dyslexie, ce qui crée un problème d'évaluation du travail à sa juste valeur :

C'est un réel handicap de passer par l'écrit pour évaluer leurs compétences. Tu essaies de gratter le plus de points possibles, en essayant de rester le plus objective possible par rapport aux autres aussi, et là c'est un casse-tête. Et on n'a pas d'outils suffisants pour cerner qu'est-ce qui est vraiment un souci lié à la dyslexie et que donc on peut valider le point ou pas, tolérer ou pas, on se retrouve très seul face à ça (enseignante au secondaire).

Afin de pallier ce manque de connaissances, les enseignants peuvent se référer à Bosse (2004), qui a élaboré des pistes et des fiches pratiques pour repérer en classe les élèves dys au primaire et au secondaire, ainsi que pour prendre en compte la dyslexie par des adaptations pédagogiques. En outre, les outils comme *Repérage Orthographique Collectif* (Allal et al., 2006) ou *REPERDYS* (Jacquier-Roux et al., 2006) sont à disposition des enseignants (cités dans Felber & Michel, 2012: 43)

A cet obstacle s'ajoute la faisabilité de l'implémentation des mesures prescrites et de l'utilisation de ces outils : que ce soit un tiers de temps supplémentaire impossible à accorder puisqu'un autre cours a lieu, le manque d'efficacité induit par l'utilisation de dictionnaires, le bruit de fond provoqué par la classe ou le manque de matériel (papier de couleur), les conditions ne permettent parfois pas la mise en pratique des mesures. Ce d'autant plus que les enseignantes et les enseignants relèvent la grande variété des situations : qui a le droit à quelle mesure, qui aurait besoin de quoi, qui refuse quoi...

Une autre difficulté tient au contexte et au programme. Les enseignantes et les enseignants indiquent avoir de la difficulté à se « *démultiplier en classe* » : ils voudraient faire un travail de déchiffrage avec ces élèves, prendre du temps pour répondre à leurs besoins, mais en même temps ne savent pas comment concilier cela avec la gestion d'une classe de 25 élèves et le programme qui défile. Les élèves dys sont donc parfois « *sacrifiés* », surtout dans un travail plus long et conséquent au niveau secondaire. Ce constat pousse à questionner le système dans son ensemble. Alors que la tendance actuelle est à l'inclusion et à la mise en

pratique d'un enseignement différencié, les moyens mis à disposition en termes d'effectifs, de temps à disposition ou encore de latitude face aux cas particuliers permettent-ils d'encadrer les élèves convenablement ?

Les personnes interrogées évoquent par ailleurs de nombreuses difficultés chez leurs élèves, tant émotionnelles que liées à leur travail, et constatent que les dimensions affectées par les troubles dys dépassent leur discipline. Elles remarquent ainsi régulièrement des soucis de motivation chez ces élèves qui sont de plus parfois soumis à une grande pression parentale : « *il faut redonner confiance à ces jeunes, leur rappeler que ce ne sont pas eux qui ne sont pas adaptés au monde mais que c'est l'école qui n'est pas adaptée à eux* », rappelant le besoin de « *restaurer l'estime de soi* » des élèves (Houzé 2019 : 11). Les enseignantes et les enseignants notent que les élèves sont plus stressés et anxieux face à l'évaluation, rendant parfois copie blanche : « *Si je leur demande d'écrire un texte qui sera évalué, ça sera complètement différent. Il y a la panique, parce que c'est scolaire* ». Ce stress s'ajoute aux difficultés courantes face à l'apprentissage des langues mais pose aussi de manière générale la question de la méthodologie d'enseignement de ces disciplines. Même si les guides pédagogiques des manuels proposent des pistes concrètes pour travailler le lexique et la grammaire de façon moins traditionnelle, l'encouragement des élèves en cours de langues est parfois laborieux.

Collaboration et réseaux

Afin de trouver des solutions (enseignement, évaluation), la grande majorité de notre échantillon dit ainsi être à la recherche d'informations, de guidance et de cohérence dans le suivi des élèves et regrette de se retrouver relativement seul dans la gestion du quotidien : « *le système part du principe qu'on sait tous comment gérer ça, c'est un présupposé assez impressionnant* ». La plupart indiquent ne pas collaborer avec un spécialiste qui pourrait les aider et ne pas trouver de soutien actif dans leur pratique, et cela pour deux raisons.

Tout d'abord, certains regrettent la qualité de la communication et de l'information autour des élèves, qui varie et dépend des personnes impliquées, se résumant

parfois à de simples e-mails d'information (parfois automatiquement générés) sur les élèves et les mesures à appliquer. De ce fait, les enseignants ressentent le besoin de se mettre en réseau et de pouvoir échanger avec les adultes entourant l'élève, sans pour autant savoir quel est le rôle de chacun.

Deuxièmement, c'est justement la multiplicité et la diversité des acteurs et des collaborations qui est mise en avant. Parmi les ressources existantes, sont mentionnés les enseignants titulaires, la personne de référence de l'école (en contact avec les logopédistes ou les conseillers sociaux), les conseillers d'orientation, les doyens ou (au primaire) l'équipe pluridisciplinaire (éducateur, logopédiste et psychologue). Même si une collaboration peut parfois être problématique, elle est souvent vue comme une ressource importante qui permet une meilleure prise en charge des élèves. Cela pose la question du rôle et des responsabilités de chacun et de la mise en place d'une véritable collaboration en réseau.

Besoins, solutions, souhaits

Face à ces difficultés, les enseignantes et les enseignants évoquent deux besoins principaux. Le premier touche justement au renforcement des collaborations. Que ce soit par une meilleure compréhension des élèves et de leur environnement familial et social, la présence régulière d'un Enseignant chargé de soutien pédagogique (ECSP) en classe (au primaire) ou celle d'un logopédiste dans les établissements qui pourrait les guider dans leur pratique, les demandes sont nombreuses. Sans parler d'intervenants externes, certains ont simplement évoqué la clarification des échanges et l'augmentation des communications au sein des équipes pédagogiques du même établissement.

Le second besoin concerne les connaissances liées à la dyslexie-dysorthographe. Le fait d'avoir des outils pour discerner ce qui relève d'un trouble dys ou pas, de comprendre les gradations dans les troubles et comment cerner au mieux le fonctionnement de l'élève les aiderait à mieux estimer les situations et ce que le trouble représente concrètement pour l'élève. Les enseignants souhaitent ainsi davantage de cours sur la dyslexie dans des formations continues, des projets d'établissement ou des discussions avec les collègues leur permettant d'échanger les pratiques pour aider les élèves au mieux. Ce besoin de compétence a largement été discuté dans la littérature récente (voir Nijakowska 2019) comme étant un facteur important dans une mise en pratique efficace d'un enseignement inclusif.

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons demandé l'avis d'une logopédiste sur les pratiques des enseignants. De son point de vue, elle comprend la nécessité de poser un « *vrai diagnostic* » et de bien cerner les difficultés des élèves. Pour elle, un diagnostic va donc de pair avec un suivi individualisé et des mesures et des outils concrets, personnalisés et différenciés pour chaque élève. Des outils comme les guides de relecture, des vérificateurs d'orthographe ou des stylos numériseurs de type C-Pen peuvent ainsi être mis à disposition, moyennant un travail avec l'élève sur leur utilité, sur la faisabilité d'une utilisation en classe et la crainte d'une éventuelle stigmatisation.

Elle relève, elle aussi, des obstacles liés aux moyens mis à disposition, citant par exemple le fait que les suivis sont pris en charge financièrement, contrairement aux démarches de renouvellement d'aménagements scolaires. Elle reconnaît par ailleurs les efforts fournis par les écoles au cours des dernières années mais déplore encore un manque d'harmonisation dans les pratiques (par ex. salles spéciales aménagées dans certains établissements pour faire passer les évaluations des élèves et pas dans d'autres, enseignants appliquant les mesures de façon inégale), faisant écho aux difficultés de collaboration et au besoin de cohérence mentionnés.

Les souhaits de la logopédiste et ceux des enseignantes et des enseignants se rejoignent au niveau d'une formation universitaire sur la dyslexie et une concertation régulière et automatique avec les parents tout au long de la scolarité primaire et secondaire. Cela est nécessaire pour assurer le suivi cohérent des élèves. Les suggestions des enseignantes et des enseignants concernent surtout la problématique des mesures appliquées et de la différenciation ; ils souhaitent en effet encourager les élèves à appliquer leurs mesures de façon pertinente et, de plus généralement, les aider à contourner les difficultés afin de valoriser leurs compétences. En d'autres mots, ils tentent d'adopter face aux obstacles une attitude qui soutienne les élèves dans les apprentissages, ce qui est finalement notre objectif à tous.

Bibliographie

Allal, I., Cheminal-Lancelot, R., Devaux, M.-F., Divry, J., Lequette, C., Maitrot, C., Milesi, J., Pouget, G., Savin, H., & Zorman, M. (2006). *RDC Repérage Orthographique Collectif à l'usage des enseignants de fin de cycle 3 et de 6e / 5e de collège*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/Roc_04_2009.pdf

Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. S. Valdois, P. Colé & D. David. *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (pp. 233-258). Solal.

Felber, S. & Michel, J. (2012). *Les aménagements pédagogiques mis en place pour les élèves présentant une dyslexie: points de vue des enseignant-e-s et des élèves*. Maîtrise universitaire en sciences de l'éducation – Éducation spéciale, Université de Genève.

Houzé, C. (2019). *Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère : quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?* Mémoire de master MEEF, ESPE Nantes.

Jacquier-Roux, M., Sandon, J.M., Rehailia, M., Sanfilippo, C., El Bnouj, A. & Goncalves, A. (2006). Reperdys : évaluation d'un outil de repérage des élèves dyslexiques pour les enseignants. *A.N.A.E.*, 86, 41-47.

Lambert, R., Chun, M., Davis, J., Lynn Ceja, K., Aguilar, K., Moran, P. & Manset, L. (2019). « My Dyslexia is Like a Bubble » : how insiders with learning disabilities describe their differences, strengths and challenges. *Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal*, 24, 1-18.

Lani, F. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, 119-135.

Nijakowska, J. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal Of Special Needs Education*, 34:2, 189-203.

Romero, Y. (2020). Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties. *English Language Teaching*; Vol. 13, No. 5, 34-48.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2017). *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues. Gestion de l'hétérogénéité. Des interventions à l'intention des élèves dyslexiques qui profitent aussi aux autres élèves*. Berne: CDIP.

Topouzkhanian, S. & Bois-Parriaud, F. (2018). Impacts de la dyslexie sur l'apprentissage des langues étrangères. *Les Langues Modernes*, 2, 29-34.

Von Davier, R. (2012). Une pédagogie adaptée – suggestions pour les écoles genevoises. *Babylonia*, 3, 52-56.

SPRACHFÖRDERSTRATEGIEN IM UNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE

This article presents everyday-integrated language development approaches (including modeling and vocabulary support strategies) that have proven useful in kindergarten, preschool, and elementary school settings. Furthermore, we discuss their potential to be transferred into linguistically heterogeneous classrooms at the secondary school level. Exemplified by a study on professionalizing language education and language development, we show how to prepare prospective teachers of all subjects to adequately manage language assessment and language in the classroom.

● Cordula Löffler | PH Weingarten, Nadja Wulff | PH Freiburg

Einleitung

Sprachliche Kompetenzen haben eine grundlegende Bedeutung für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und Partizipationsmöglichkeiten am Unterricht. Diese Aussage mag auf den ersten Blick trivial erscheinen. Sie gewinnt dennoch an Relevanz und Aktualität, wenn man sich mit den Ergebnissen von Bildungsstudien wie PISA, IGLU, DESI oder dem IQB-Bildungstrend befasst und daraus zwei Dimensionen der sprachlichen Heterogenität im Klassenraum ableitet: Zum einen handelt es sich um die Vielfalt der Herkunftssprachen, zum anderen geht es um den kompetenten Umgang mit den sprachlichen Registern wie Fach- und Bildungssprache, die für das schulische Lernen fundamental sind. Diese zweite Dimension der sprachlichen Heterogenität, bedeutsam sowohl für mehr- als auch einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, führt zur Forderung nach fester Verankerung der durchgängigen Sprachbildung in den Curricula aller Fächer und nach

sprachsensiblem Fachunterricht, einem Unterrichtsprinzip, nach dem die Sprache als Mittel des Denkens und Kommunizierens im Fach reflektiert eingesetzt wird (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020: 98).

Zwar ist die Diskussion um Auf- und Ausbau von sprachlichen Kompetenzen im Unterricht für alle Schüler*innen relevant, entscheidend wird sie jedoch, wenn es um den Erwerbskontext Deutsch als Zweitsprache geht. Es lässt sich nicht ohne Weiteres ermitteln, wie viele Kinder und Jugendliche in der deutschen Schule mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen und Deutsch als Zweitsprache erwerben, da nicht alle Bundesländer sprachbezogene Daten erheben (Chlosta & Ostermann, 2017). Das Statistische Bundesamt gibt für das Schuljahr 2019/2020 die Zahl von 11,3 Prozent ausländischer Lernender an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland an (vgl. destatis.de¹). Die amtliche Schulstatistik erfasst jedoch nicht den Migrationshintergrund, sondern das Merkmal „Staatsangehörigkeit“, Daten zum Migrationshintergrund findet

¹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-auslaendische-schueler.html;jsessionid=BEBC3CD9F1A5B41482D-686F80E6062C8.internet722?nn=209624>, abgerufen am 04.02.2021

man im Mikrozensus 2019 (Statistisches Bundesamt, 2020): So haben in der Altersgruppe der 10- bis 15-Jährigen, was in etwa der Sekundarstufe I entspricht, über 38 Prozent der Jugendlichen einen Migrationshintergrund (ebd.: 36). Wie in amtlichen Schulstatistiken definiert der Mikrozensus „Migrationshintergrund“ über das Merkmal „Staatsangehörigkeit“; eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist (ebd.: 19). Bei der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) spielen hingegen auch sprachbezogene Aspekte eine Rolle. Für die Annahme eines Migrationshintergrundes soll eines der drei folgenden Merkmale zutreffen: Entweder hat der*die Schüler*in keine deutsche Staatsangehörigkeit oder er*sie ist in einem nichtdeutschen Land geboren oder er*sie spricht in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld eine nichtdeutsche Sprache, unabhängig von der Beherrschung des Deutschen (KMK 2020: 32). Grundsätzlich bedeutet der Migrationshintergrund nicht, dass ein Kind Deutsch als Zweitsprache erlernt, bei vielen kann das jedoch angenommen werden.

Diese beiden Dimensionen der sprachlichen Heterogenität im deutschen Bildungssystem erfordern sowohl von praktizierenden als auch von angehenden Lehrkräften fundiertes Wissen im professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Dieses Wissen ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte ihre Lernenden beim Aufbau von sprachlichen Kompetenzen im Unterricht unterstützen können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Erwerb von Kompetenzen rund um Sprachbildungsmaßnahmen und Sprachförderung sinnvoll und effektiv in die erste Ausbildungsphase implementiert werden kann (Baumann, 2017). Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie im Rahmen eines Forschungsprojektes eine Professionalisierung im Bereich der durchgängigen Sprachbildung und Sprachförderung in Verknüpfung von Theorie und Praxis gestaltet werden kann. Hierfür soll der Einsatz von Sprachförderstrategien, deren Wirksamkeit im Kindergarten und in der Primarstufe bereits empirisch nachgewiesen werden konnte, auf die Sekundarstufe übertragen und reflektiert werden. Im Folgenden werden zunächst die Unterschiede zwischen Sprachbildung und

Sprachförderung skizziert. Anschließend sollen die Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung vorgestellt und im Hinblick auf ihr Transferpotenzial für die Sekundarstufe diskutiert werden. Erläutert wird, wie der Einsatz von Sprachförderstrategien bereits im Studium für angehende Lehrkräfte erarbeitet werden kann. Daran anknüpfend werden im Ausblick die Möglichkeiten einer Verankerung eines entsprechenden Lehrangebots in den Lehramtsstudiengängen formuliert.

Sprachbildung und Sprachförderung

Die Ergebnisse einer im Jahr 2012 durchgeführten Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Becker-Mrotzek et al., 2012) legen nahe, dass 83 Prozent der 512 befragten Lehrkräfte Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrichten; dabei gebe es bei 70 Prozent der Lernenden Sprachförderbedarf. Allerdings fühlen sich fast zwei Drittel der Befragten weniger gut oder sogar schlecht vorbereitet für den Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten (ebd.: 7). Etwas weniger als 70 Prozent der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, hatten in ihrem Studium keine Themen behandelt, die sie für den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereiten würden. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Forderung nahe, dass Sprache in schulischen Lehr-Lern-Prozessen in der ersten Ausbildungsphase eine „Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige“ sein sollte (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 8).

Die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung nehmen den Spracherwerb bzw. den Auf- und Ausbau von Sprachkompetenzen im schulischen Kontext in den Fokus, sind aber voneinander zu unterscheiden.

So gehört *Sprachbildung* nach Becker-Mrotzek & Roth (2017: 16f.) zur Aufgabe aller Bildungsinstitutionen und soll bereits im Elementarbereich gezielt und systematisch umgesetzt werden. In der Schule ist sie als Aufgabe in allen Fächern in Form eines sprachsensiblen Unterrichts zu verstehen, in dem die Lehrkraft die Schüler*innen darin unterstützt, Fachinhalte sprachlich zu erfassen, und sprachliche Förderstrategien einsetzt



Prof. Dr. Cordula Löffler, Pädagogische Hochschule Weingarten, lehrt und forscht vor allem in den Bereichen Spracherwerb, Schriftspracherwerb sowie Illetrismus.



Prof. Dr. Nadja Wulff, Pädagogische Hochschule Freiburg, koordiniert seit 2017 das Promotionskolleg DaF/DaZ „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“.

(Vollmer & Thürmann, 2013; Michalak et al., 2015). Sprachbildung als Angebot an alle Lernenden im Unterricht erfolgt integrativ.

Der Begriff *Sprachförderung* umfasst dagegen gezielte Fördermaßnahmen für solche Kinder und Jugendliche, bei denen mit diagnostischen Verfahren ein spezifischer Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Hierbei handelt es sich um bestimmte Zielgruppen, wie z.B. Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben oder Sprachentwicklungsverzögerungen haben (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: 17). Zwar können Sprachfördermaßnahmen sowohl additiv als auch integrativ erfolgen, häufig werden sie jedoch in Form von zusätzlichem Sprachförderunterricht – additiv – angeboten. Für die integrative Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich haben sich Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung als wirksames Werkzeug der Unterstützung des Spracherwerbs erwiesen. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern sie auf den Kontext der Sekundarstufe übertragen werden können.

Alltagsintegrierte Sprachförderstrategien

Zu spracherwerbsbezogenen Ansätzen für Kindergarten und Grundschule liegt bereits eine breite Forschung vor (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017, Kalkavan-Aydin, 2015). Unterschieden werden dabei additive Programme, die meist in Kleingruppen durchgeführt werden, und alltagsintegrierte Ansätze, die in unterschiedlichen Settings Anwendung finden. Inzwischen gibt es eine Vielzahl additiver Förderprogramme, die nur zu einem Teil auf ihre Wirksamkeit hin geprüft wurden, sie erwiesen sich jedoch als wenig effektiv (Kempert et al., 2016: 205; Egert & Hopf, 2016). Für den Schulalltag ist der Einsatz solcher Programme auch wenig realistisch, weil sich die regelmäßige und programmtreue Umsetzung nicht immer sicherstellen lässt. Der Einsatz alltagsintegrierter Sprachförderstrategien wurde für den Kindergarten (Jungmann et al., 2013; Egert & Hopf, 2016) und die Grundschule erforscht (Beckerle, 2017), die Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit geben laut Egert (2017: 67) Anlass zu vorsichtigem Optimismus. Mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung ist dabei nicht eine allgemeine, unspezifische Sprachanregung (Kempert et al., 2016) gemeint, sondern der adaptive Einsatz von Sprachförderstrategien (z.B. Modellierungstechniken), integriert in den sprachlichen Alltag. Der alltagsintegrierte Einsatz von Sprachförderstrategien (Löffler & Vogt, 2020; Löffler, 2020) ist in vielen Situationen umsetzbar und kann aufgrund des Alltagsbezugs auch von den Sprachlerner*inne*n leichter in die sprachlichen Handlungen integriert werden. Die Untersuchungen zum Einsatz von Sprachförderstrategien im Kindergarten zeigen auch, dass bei den Fachkräften Professionalisierungsbedarf besteht (Mackowiak et al., 2018), entsprechende (Weiterbildungs)Maßnahmen aber durchaus wirksam sein können (Vogt et al., 2015).

Damit Sprachförderstrategien adaptiv eingesetzt werden können, ist die qualitative Diagnostik des kindlichen Sprachstands erforderlich (Beckerle & Mackowiak, 2019). Von Vorteil ist darüber hinaus, dass alltagsintegrierte sprachliche Bildung resp. Sprachförderung fächerübergreifend stattfinden kann; sie ist in das Unterrichtsgeschehen integriert, also keine Maßnahme zusätzlich zum regulä-

Zwar können Sprachfördermaßnahmen sowohl additiv als auch integrativ erfolgen, häufig werden sie jedoch in Form von zusätzlichem Sprachförderunterricht – additiv – angeboten. Für die integrative Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich haben sich Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung als wirksames Werkzeug der Unterstützung des Spracherwerbs erwiesen.

ren Unterricht. Da auch in der Sekundarstufe Sprachförderung erforderlich sein kann (Jeuk, 2013, Kniffka & Siebert-Ott, 2021), stellt sich die Frage, ob solche Sprachförderstrategien in der Sekundarstufe ebenso effektiv eingesetzt werden könnten. Bislang scheint sich diese Form der Sprachförderung in der Sekundarstufe noch nicht hinreichend etabliert zu haben.

Sprachförderstrategien, die auch in der Sekundarstufe wirksam sein können, sind vor allem Modellierungstechniken, Sustained Shared Thinking, der gezielte Einsatz von Fragen sowie die Unterstützung des Wortschatzerwerbs (Löffler & Vogt, 2020). Die Strategien können hier aus Platzgründen nicht detailliert dargestellt, sollen aber an Beispielen umrissen werden. Eine altersunabhängige zielführende Modellierungstechnik, die einer nicht korrekten Äußerung folgt, ist das *korrektive Feedback*. Bei dieser Technik wird eine nicht korrekte Äußerung in der korrekten Form wiederholt. Gleichzeitig erhält der*die Sprecher*in die Rückmeldung, dass die Äußerung inhaltlich verstanden wurde („Ich geh Werkraum.“ „In Ordnung, du gehst in den Werkraum.“) (Löffler, 2020). Die Erarbeitung neuer Begriffe sollte auch im Fachunterricht über ein einmaliges Benennen neuer Wörter hinausgehen. Damit Wörter im mentalen Lexikon verankert werden können, müssen sie mehrfach verwendet werden – im Idealfall in Handlungs- resp. Anwendungszusammenhängen – sowie mit weiteren Wörtern aus dem Wortfeld und mit grammatischen Informationen (Morphologie) verknüpft werden (Apeltauer, 2017). Hier ist auch der Fachunterricht gefordert. Auch das *Sustained Shared Thinking*, übersetzt als „bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse“ (König, 2006) können im Fachunterricht stattfinden. Unter Verwendung des erarbeiteten Wortschatzes können z.B. bei Experimenten in gemeinsamen Denkprozessen Problemlösungen gefunden werden. Aus fachdidaktischer Perspektive klingt dies selbstverständlich, doch das sprachförderliche Potenzial sollte dabei nicht ungenutzt bleiben.

Etwas weniger als 70 Prozent der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen haben, hatten in ihrem Studium keine Themen behandelt, die sie für den professionellen Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereiten würden.

Sprachförderstrategien als Teil der Professionalisierungsmaßnahmen im Studium

Damit der Einsatz von Sprachförderstrategien auch Einzug in den (Fach)Unterricht der Sekundarstufe halten kann, sollten entsprechende Kompetenzen bereits im Lehramtsstudium erworben und in die Praxis umgesetzt werden können.

Im Projekt „Fächerübergreifender Einsatz von Sprachförderstrategien (FEiS)“ werden Konzepte erarbeitet, erprobt und evaluiert, die Studierende des Lehramts für die Sekundarstufe befähigen sollen, Sprachkompetenzen von Schüler*inne*n zu diagnostizieren und daran anknüpfend Sprachförderstrategien fächerübergreifend in den Schulalltag integriert einzusetzen. Das entsprechende Wissen zu (Zweit-)Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung wird in einem Seminar vermittelt, das dem Praxissemester der Studierenden vorausgeht. Im Praxissemester sollen die Studierenden die Sprachförderstrategien insbesondere, aber nicht ausschließlich bei Schüler*inne*n mit Deutsch als Zweitsprache einsetzen. Inwieweit es den Studierenden bereits in den Praxisphasen ihres Studiums gelingt, Sprachförderstrategien zielgerichtet anzuwenden, soll mit Videoanalysen erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Videodaten sollen darüber hinaus verwendet werden, um den Einsatz der Sprachförderstrategien mit den Studierenden individuell zu reflektieren. Dabei wird der Blick auch auf die Funktion von Lehrkräften als Sprachvorbild gerichtet.

Im Projekt soll die Frage beantwortet werden, inwieweit Studierende während des Studiums Kompetenzen zur Sprachdiagnostik und alltagsintegrierten fächerübergreifenden Sprachförderung erwerben und diese in ihrem Praktikum

einsetzen können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die von den Studierenden in ihren Praktika gegebenen Unterrichtsstunden videographiert und für Reflexionsgespräche mit den Studierenden genutzt. Auch diese Reflexionsgespräche werden videographiert und anschließend qualitativ analysiert. Da die Studierenden auch dazu befähigt werden sollen, die Sprachkompetenz von Schüler*inne*n zu diagnostizieren, erheben die Studierenden in den Praktika Spontansprachproben, die sie qualitativ auswerten. Diese Analysen werden herangezogen, um die Diagnosekompetenz der Studierenden zu dokumentieren und deren Lernzuwachs zu untersuchen.

Im Sinne einer formativen Evaluation sollen die Videoanalysen und die von den Studierenden ausgewerteten Spontansprachproben Aufschluss über den Lernerfolg der Studierenden geben. Daraus werden notwendige Veränderungen der Seminarkonzepte abgeleitet und umgesetzt. Auf diese Weise sollen angehende Lehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase auf den kompetenten Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenraum vorbereitet werden.

Ausblick

Das skizzierte Vorgehen dient der Erforschung der Frage, ob Sprachförderkompetenzen bereits im Studium erworben werden können. Auch wenn sich die Kombination aus Wissenserwerb im Seminar und der Erwerb von reflektierten Handlungskompetenzen im Praktikum als wirksam herausstellen sollte, kann dieses Vorgehen aufgrund der Komplexität realistisch betrachtet nicht in die Lehrerbildung implementiert werden, auch weil Praktika nicht auf den Erwerb von Sprachförderkompetenz reduziert werden dürfen. Möglich wäre es, Seminare zur Sprachförderung in Lehramtsstudiengängen zu verankern und das erworbene Wissen zur Sprachförderung in der zweiten Ausbildungsphase anzuwenden, zu vertiefen und zu reflektieren. Wird dieser Grundstein jedoch im Studium und in der zweiten Ausbildungsphase nicht gelegt, sind entsprechende Weiterbildungen erforderlich, die jedoch meist auf freiwilliger Basis besucht werden.

Modellierung

Sachlich richtige, aber grammatisch unvollständige oder fehlerhafte Äußerungen werden auf der Inhaltsebene bestätigt und korrekt formuliert (*korrekatives Feedback*). Dabei werden sie ggf. erweitert.

Schüler*n: „Der wohnt Friedrichshafen.“ **Lehrkraft:** „Ja, er wohnt in Friedrichshafen.“

Schüler*in: „Lara fährt mit Fahrrad.“ **Lehrkraft:** „Stimmt, Lara fährt mit dem Fahrrad zur Schule.“

Wortschatz

Neue Begriffe werden mehrfach genannt, nach Möglichkeit visualisiert und in einen Handlungs- oder Anwendungskontext eingebunden. Sinnvoll sind Merkmalsbeschreibungen, aber auch grammatische oder orthographische Ergänzungen.

zentral

Bei der Einführung des Begriffs **zentral** könnte z.B. mit den Lernenden überlegt werden, welches verwandte Wort ihnen bekannt ist. Das **Zentrum** ist die Mitte von etwas, z.B. von einer Stadt, gemeinsam werden weitere Beispiele gefunden. **Zentral** ist also etwas, das in der Mitte steht oder die Mitte bildet. Es gibt eine **zentrale** Aussage, ein Ort oder Gebäude kann eine **zentrale** Lage haben, in einer Geschichte gibt es eine **zentrale** Figur usw. Das Wort **zentral** ist ein Adjektiv, es wird klein geschrieben, das Gegenteil ist **dezentral**.

Literatur

- Apeltauer, E.** (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 306-326.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M.** (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumann, B.** (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, 9-26.
- Beckerle, C.** (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K.** (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 8 (4), 203-211.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M.** (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (02.02.2021).
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T.** (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 98-104.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J.** (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 11-36.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S.** (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chlosta, C. & Ostermann, T.** (2017). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-40.
- Egert, F.** (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In: E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Kempten: Klinkhardt, 65-78.
- Egert, F. & Hopf, M.** (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (3), 153-163.
- Jeuk, S.** (Hrsg) (2013). *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe 1*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M.** (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 3, 110-121.
- Kalkavan-Ayidin, Z.** (Hrsg) (2015). *Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P.** (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer, 157-241. Verfügbar unter: https://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5 (12.09.2020)
- KMK** (2020). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf (05.02.2021).
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G.** (2021). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Stuttgart: Schöningh utb.
- König, A.** (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern): eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Inauguraldissertation. Dortmund: Technische Universität.
- Löffler, C.** (2020). Sprachförderstrategien im Schulalltag. Modellierungstechniken einsetzen und Wortschatz fördern. *Fördermagazin Grundschule 2/2020*, 8-12.
- Löffler, C. & Vogt, F.** (Hrsg) (2020). *Sprachförderung im Kita-Alltag*. 2., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J.** (2018). Sprachförderstrategien im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften. *Empirische Pädagogik*, 32, 2, 162-176.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M.** (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Statistisches Bundesamt** (Destatis) (2020). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile (05.02.2021).
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B.** (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29, 3, 414-430.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann, 41-57.

UNTERRICHTSANSATZ UND LERSETTING ALS ENTSCHEIDENDE FAKTOREN FÜR DIE BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER BEDÜRFNISSE BEIM FREMSPRACHENLERNEN

There is no doubt that every person is basically able to learn to communicate in different languages. However, not every learner in a foreign language classroom is acquiring communicative competences. This applies not only, but also to learners with a learning disability. Hence the question to be answered by foreign language methodology: What is an adequate classroom setting to enable learners in all their variety to develop their abilities to communicate in the target language? The article provides a framework for activating available resources in the foreign language classroom in order to enable every learner's participation.

● Christoph Suter | PH Thurgau



Christoph Suter, Sekundarlehrer und Dozent für Englischdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen Zürich und

Thurgau. In seiner langjährigen Unterrichtstätigkeit auf der Sekundarstufe I, als Lehrwerkautor, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie in Forschungs- und Entwicklungsprojekten befasst er sich seit langer Zeit mit aufgabenorientiertem Englischunterricht.

Im Fremdsprachenunterricht hat das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse von Lernenden eine lange Tradition. Namentlich im Kontext kommerzieller Sprachkurse war und ist es entscheidend, auf die Lernenden zugeschnittene Angebote machen zu können. So entstanden komplexe Methoden und Tests («placement tests») um Bedürfnisse und Angebote in Übereinstimmung zu bringen – seit vielen Jahren auch schon digital. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Fremdsprachenlerner/-innen einer Lerngruppe einem für sie passenden Niveau und Setting zuzuteilen und ihnen so gerecht zu werden. Diese Sichtweise existiert zumindest im Ansatz auch im schulischen Fremdsprachenunterricht. Auf der Sekundarstufe I wurde beispielsweise bereits in den 1970er-Jahren im Rahmen von Schulversuchen sogenannter *Niveauunterricht* im Fach Französisch erprobt (Schweizer Schule 1979, 883ff.), ein Konzept, das in der Folge weite Verbreitung gefunden hat. Dort, wo es organisatorisch nicht möglich ist, in separaten Lerngruppen mit festgestellten unterschiedlichen

Lernbedürfnissen zu unterrichten, müssen individuelle Bedürfnisse beim Fremdsprachenlernen innerhalb der Klasse berücksichtigt werden. Ein möglicher Ansatz ist es dabei, binnendifferenziert mehrere verschiedene Lernangebote anzubieten. In letzter Konsequenz bedeutet das im Sinne einer konsequenten Individualisierung «das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben- und Themenstellungen, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Leistungsvermögen, unterschiedliche Lehrmaterialien und Arbeitshilfen, aber auch zusätzliche Hilfen, Lernstandsdiagnostik und Lernstandserhebungen, Förderpläne für schwache Schülerinnen und Schüler, passende Diagnose des Ist-Zustandes der Individuen, Reflexion des Lernfortschritts seitens der Lernenden und evtl. additive Unterrichtsangebote.» (Eisenmann 2016, 358) Eine konzeptionell konsequente Umsetzung dieses Differenzierungsansatzes erweist sich jedoch aus mehreren Gründen als Sackgasse. Einmal lässt sich das alles in kaum einer Schule mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen um-

setzen. Weiter ergibt sich eine Diskrepanz mit der Zielsetzung des Erwerbs kommunikativer Kompetenz, wenn Lernende lediglich ihre individuellen Lernprogramme bearbeiten. Und schliesslich zeigen sich unerwünschte Nebenwirkungen: Weil es nicht möglich ist, alle Lernenden so individuell zu bedienen, kann es dazu kommen, dass als besonders anspruchsvoll wahrgenommene Lernende vom Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden. Es zeigt sich also, dass der durchaus sinnvolle Zugang des Fremdsprachenunterrichts, Lernenden für sie passende separate Lernangebote bereitzustellen, hier an Grenzen stösst.

Die Zuteilung von Fremdsprachenlerner/-innen auf für ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterrichtsangebote impliziert auf der anderen Seite, dass für individuell spezifische Bedürfnisse auch spezifische Unterrichtssettings existieren, die für die einen Lerner/-innen passen, für die anderen hingegen nicht. Dies ist sowohl in den eingangs erwähnten kommerziellen Kontexten als auch in weiterführenden Schulen und Studien sinnvoll und richtig. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I kann dies jedoch nicht gelten. Hier braucht es Unterrichtssettings, die für alle geeignet sind und es ihnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben, kommunikative Kompetenzen in einer Fremdsprache zu erwerben und zu entwickeln. Darüber hinaus müssen solche Unterrichtssettings mit den Ressourcen auskommen, die in der öffentlichen Schule nun einmal zur Verfügung stehen. Aus Sicht der Lehrperson heisst das beispielsweise in der Regel, dass die Fremdsprache ein Schulfach unter mehreren ist, das geplant, durchgeführt, ausgewertet und beurteilt werden muss. Unter diesen Voraussetzungen ist es entscheidend, dass die vorhandenen Ressourcen möglichst optimal berücksichtigt, aktiviert und genutzt werden können. Dies betrifft namentlich die folgenden Ressourcen:

- Lehrperson: Kompetenzen und Erfahrungen, motivationale Ressourcen, verfügbare Zeitressourcen
- Kontext und Infrastruktur: räumliche und technische Ressourcen, Schule und Schulleitung
- Lerner/-in: individuelle kognitive, motivationale und sprachliche Ressourcen.
- Lerngruppe: Ressourcen der Peers
- Sonderpädagogische Ressourcen zur Unterstützung Lernender mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf können sowohl bei der Lehrperson als auch bei Kontext und Infrastruktur in unterschiedlicher Ausprägung und unterschiedlichem Ausmass vorhanden sein.

Wie kann nun ein Unterrichtssetting im Fremdsprachenunterricht aussehen, das einerseits für sämtliche Lernenden mit ihren individuell unterschiedlichen Voraussetzungen zugänglich und andererseits konsequent aus einer ressourcenorientierten Perspektive angelegt ist? Einen möglichen methodischen Ansatzpunkt bieten aufgabenorientierte Unterrichtsansätze ('Task Based', 'Task Supported'; für eine systematische Übersicht siehe Suter 2019, 54ff.). Sie basieren auf kooperativen Problemlöseaktivitäten ('Tasks'), bei deren Bearbeitung kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache erworben und weiter entwickelt werden (Müller-Hartmann, Schocker & Pant 2013, 46). Bei der Gestaltung solcher kooperativer Lernsettings können vielfältige Überlegungen zur oben erwähnten Ressourcenorientierung, -aktivierung und -nutzung angestellt und in der Konkretisierung berücksichtigt werden. Idealerweise wird dabei inhaltsorientiert am gemeinsamen Gegenstand gelernt (vgl. z.B. Feuser 1998), womit ein gemeinsamer Fokus der Zusammenarbeit gegeben ist. Differenzierende Aufgabenstellungen ermöglichen in diesem Kontext die Zusammenarbeit

von Lernenden auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus (vgl. z.B. Stotz und Suter 2016, Suter 2019/2). Konkrete Fragen zu den vorhandenen Ressourcen eines Lerner/einer Lernerin beziehen sich im Hinblick auf die Gestaltung eines solchen Settings einerseits auf Potenzial und Herausforderungen für ihn/sie in dieser Lernsituation. Auf der anderen Seite bringen alle Lerner/-innen auch ihre persönlichen Ressourcen zur Unterstützung der gemeinsamen Aufgabebearbeitung und der Mitlernenden ein. Gerade im Zusammenhang mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf braucht es zur Gestaltung der Lernaufgabe wie auch für die spezifische entsprechende Unterstützung immer wieder auch sonderpädagogische Expertise. Die folgende Darstellung macht deutlich, wie bereits im Hinblick auf die tatsächliche Bearbeitung einer Lernaufgabe Ressourcen situativ berücksichtigt und aktiviert werden können (Pre-Task). Ebenso nennt sie Ressourcen, die während der kooperativen Problemlösephase bedeutsam sind (Task). In einem dritten Teil wird auch auf die daran anschliessende Arbeitsphase eingegangen (Post-Task).

	Der/die Lehrer/-in unterstützt durch ...	Die Mitschüler/-innen unterstützen durch ...	Der/die Sonderpädagoge/-in unterstützt durch ...
Pre-Task	<ul style="list-style-type: none"> • den Voraussetzungen der Lernenden angemessene Auswahl von Themen, Materialien und Zielsetzungen, mit Mitbestimmungs- bzw. Auswahl-Varianten • Bereitstellen von <i>language support</i> für die Partner-/Gruppenarbeit • Einführung und Modellierung der Arbeit mit dem Support 	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an Aushandlungsprozessen zur Auswahl von Themen und/oder Aktivitäten. • Interpretation und Klärung des Gebrauchs von und gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit mit <i>language support</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des geplanten Unterrichtssettings aus der Perspektive spezifischer Bedürfnisse • gegebenenfalls Bereitstellung angemessener Angebote für Lernende mit besonderen Bedürfnissen
Task	<ul style="list-style-type: none"> • aktive Prozessbegleitung: Arbeitsschritte moderieren, Hilfe bei Schwierigkeiten in den Arbeitsgruppen, sprachlicher Support, individuelle Lernwege ermöglichen • Materialien und Ressourcen nach Bedarf 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Arbeit an der Lernaufgabe • Einbringen der individuellen Ressourcen (sprachlich, inhaltlich, organisatorisch, motivational) 	<ul style="list-style-type: none"> • individuell angepasste Prozessunterstützung • individuellen besonderen Bedürfnissen angepasste Aktivitäten
Post-Task	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung der Aufbereitung der Arbeitsergebnisse • Organisation und Moderation des Austausches • Einrichtung eines Evaluationssettings • Einrichtung und/oder Moderation von Reflexionsaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Aufbereitung, ggf. Präsentation der Ergebnisse • evtl. Austausch der Reflexionsergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Auswertungs- und Reflexionsaktivitäten, je nach den vorhandenen spezifischen Bedürfnissen

(Suter 2019, 89)

Gemeinsame interaktive
Unterrichtssequenzen können gelingen,
wenn die verfügbaren Ressourcen
möglichst optimal aktiviert und genutzt
werden können.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zum inklusiven Fremdsprachenunterricht kam diese Konzeption mehrmals zur Anwendung (vgl. Suter 2019, 109ff.). Dabei handelten Primarschüler/-innen der 5. Klasse beispielsweise in Gruppen aus, welches ihre individuellen Beiträge zu einer Gruppenarbeit sein würden, stellten diese her, gestalteten gemeinsam ein Plakat mit den Arbeitsergebnissen und stellten dieses der Klasse vor (ebd. 134ff.; Suter 2019/2). Im Verlauf dieses Forschungsprojekts, das in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen gestaltet und durchgeführt wurde, zeigte sich deutlich das Potenzial aufgabenorientierter Unterrichtssettings für einen Fremdsprachenunterricht, in dem alle gemeinsam lernen können.

Aus den obigen Überlegungen ergeben sich im Sinne eines Fazits die folgenden Punkte:

- Innerhalb einer Klasse mehrere verschiedene Lernprogramme oder -settings bis hin zu individuellen Angeboten für jede/-n einzelne/-n Lerner/-in bereitzustellen ist für die Lehrperson nicht zu leisten. Im Hinblick auf die grundsätzlichen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in der öffentlichen Schule wäre es auch nicht sinnvoll.
- Unterrichtssettings, die prinzipiell nur für einen Teil der Lernerinnen und Lerner einer Klasse zugänglich sind, müssen für Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I grundsätzlich in Frage gestellt werden.
- Für den Aufbau kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache sind Gelegenheiten zur gemeinsamen problemlösenden Interaktion unverzichtbar.
- Gemeinsame interaktive Unterrichtssequenzen können gelingen, wenn die verfügbaren Ressourcen möglichst optimal aktiviert und genutzt werden können. Die inhaltsorientierte Arbeit mit Lernaufgaben (*Tasks*) bietet eine mögliche Grundlage dafür.

Im Rahmen des weiter oben angesprochenen Forschungsprojekts hat sich klar gezeigt, dass eine Entwicklung in Richtung eines solchen Fremdsprachen-

unterrichts nur schrittweise und über längere Zeit erfolgen kann. Welches der passende nächste Schritt für eine Fremdsprachenlehrperson ist, lässt sich nicht verallgemeinern. Entscheidend ist jedoch, den Fokus auf die Dimension des Unterrichtssettings zu richten. Dabei sind im Sinne einer *inklusive Differenzierung* (Suter 2019, 41) die folgenden Aspekte zu beachten:

- Ein gemeinsamer Gegenstand, der in einem gemeinsamen Unterrichtsgeschehen im Zentrum steht, als Ausgangspunkt.
- Davon ausgehend Überlegungen zur differenzierenden Gestaltung des Lernangebots, nach Bedarf und Möglichkeit unter Einbezug sonderpädagogischer Fachpersonen.
- Die Berücksichtigung und Nutzung der Ressourcen aller Beteiligten. Voraussetzung dafür ist ein offenes Unterrichtssetting mit interaktiven Lehr-Lern-Arrangements und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Lernenden (Textor 2010).

All dies setzt ein grosses Vertrauen der Lehrperson sowohl in die eigenen Ressourcen als auch in die Ressourcen der Lernerinnen und Lerner voraus. Dies ist sicher gerechtfertigt angesichts der Tatsache, dass Fremdsprachenlernen erwiesenermassen grundsätzlich für alle Menschen möglich ist. Abgesehen davon gibt es auch gar keine Alternative dazu, auf sich und das Potenzial der Lernenden zu vertrauen. Die Gestaltung einer Lernumgebung, in der sich dieses entfalten kann, bleibt eine Herausforderung. An dieser Entwicklung zu arbeiten lohnt sich für alle und ist für alle motivierend, wie sich immer wieder zeigt.

Literatur

- Eisenmann, M.** (2016). Binnendifferenzierung. In: Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Krumm, H. -J. und Bausch, K. -R. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Feuser, G.** (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A. und Schnell, I. (Hg.) *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim; München: Juventa.
- Müller-Hartmann, A., Schocker, M. & Pant, H. A.** (2013). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung** (1979). Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe. In: *Schweizer Schule*, Heft 24, pp.883ff.
- Stotz, D. & Suter, C.** (2016). Proceeding Step by Step. Kommunikationskompetenz im Englischunterricht mit standardorientierten Lernaufgaben Schritt für Schritt aufbauen. In: Keller, S. und Reintjes, C. (Hg.) *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Suter, C.** (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. J.B. Metzler, Stuttgart.
- Suter, C.** (2019). Englischunterricht gemeinsam mit den Schülern gestalten. In: *Pädagogik*, 7-8/2019, 26-29.
- Textor, A.** (2010). Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Koch-Priewe, B., Köker, A. und Textor, A. (Hg.) *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GEFÖRDERT UND ÜBERFORDERT? SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG UND FREMSPRACHENLERNEN

Questo articolo esamina i dati dei bambini della scuola primaria nel cantone di Zurigo. I requisiti individuali di apprendimento sono stati misurati attraverso variabili cognitive, linguistiche e affettive, e le competenze linguistiche in tedesco e inglese sono state misurate per quasi due anni scolastici. In questo articolo, confronto diversi gruppi con bisogni speciali, sia trasversalmente che longitudinalmente. La questione centrale è se certi gruppi di allievi sono sovraccaricati dalle lingue straniere. Il confronto tra i gruppi mostra, specialmente in prospettiva longitudinale, che gli allievi con bisogni speciali non rimangono indietro rispetto agli altri, con l'importante eccezione di coloro che seguono una terapia logopedica.

● Raphael Berthele | UniFR



Raphael Berthele ist Linguist und interessiert sich für die empirische Erforschung des Lernens und Benutzens von mehreren Sprachen. Er arbeitet an der Universität Freiburg sowie am Institut für Mehrsprachigkeit der PH und Uni Freiburg und ist für zwei Masterprogramme verantwortlich.

LernerInnen mit spezifischen Bedürfnissen sind ein Thema im Kontext der teils heftig geführten Diskussionen rund um den sogenannten Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts (FSU) in der Schweiz. Während die einen von einer «brutalen Überforderung» der schwächeren Lernenden durch zwei Fremdsprachen ausgehen (so der Sonderpädagoge Gérard Bless in der NZZaS, 20.3.2016), vertreten andere die Haltung, dass der moderne FSU mit seinem Fokus auf Rezeption und auf 'spielerisches' Lernen so gestaltet ist, dass alle etwas davon haben: [der FSU] «kann auch schwächeren Schülern Freude bereiten» (die Fachdidaktikerin Ursula Bader im 'Factsheet', 2015). Im vorliegenden Beitrag soll auf der Basis von neuen Daten ein Beitrag zur Klärung des Fremdsprachenlernens von vulnerablen Lernenden geleistet werden.

Was heisst 'Überforderung' und welche LernerInnen sind 'schwach'?

Eine direkte Antwort auf die Frage, ob schwache LernerInnen überfordert sind, ist deswegen schwierig, weil weder *Überforderung* noch *schwache LernerInnen* klar definiert werden können. Ist mit *Überforderung* gemeint, dass die fraglichen LernerInnen in der Zielsprache nichts oder nur sehr wenig lernen? Oder ist damit gemeint, dass die Fremdsprachenfächer sogar einen negativen Einfluss auf die Entwicklung in anderen Fächern haben? Letzteres kann man nur beantworten, wenn man die relative Kompetenzentwicklung in verschiedenen Fächern mit einer aussagekräftigen Stichprobe überprüft hat. Dass insbesondere hierarchieniedrige Fähigkeiten, also etwa im Bereich des Erkennens und Decodierens kleiner Einheiten wie Grapheme und Phoneme, im Lesen in der Erstsprache mit den Lesefertigkeiten in der Fremd-

sprache zusammenhängen, zeigen verschiedene Studien, auch aus der Schweiz (Genesee et al., 2008; Rindlisbacher, 2021). Die kognitiven, affektiven und sozialen Faktoren, die mit guten Ergebnissen im Fremdsprachenlernen zusammenhängen, haben wir im Projekt LAPS untersucht (vgl. Berthele & Udry, 2021).

LAPS-Studie

Die LAPS-Studie¹ wurde von 2017 bis 2019 am von der Eidgenossenschaft finanzierten wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Kooperation mit der PHZH durchgeführt. Im Projekt wurden Daten in Primarschulen in den Kantonen Freiburg und Zürich erhoben. Hier diskutiere ich die Daten aus dem Kanton Zürich hinsichtlich der Englisch- und Deutschkompetenzen der SuS. Tabelle 1 zeigt die Anzahl SuS pro Förderkategorie (Informationen gemäss der Lehrpersonen; es gibt Mehrfachförderung in diversen Kombinationen, ausser im Falle der Begabtenförderung, die ausschliesslich allein auftritt).

Fremdsprachigkeit als individuelles Merkmal insgesamt hängt weder positiv noch negativ mit den Englischkompetenzen zusammen, wenn man für allgemein kognitive, sprachbezogene, motivationelle sowie für den familiären Hintergrund der Kinder kontrolliert.

Förderkategorie	N	%	Gruppe
Integrierte Förderung Mathe	51	9.5%	Sonderpädagogik
Integrierte Förderung Deutsch	47	8.7%	Sprachförderung
Deutsch als Zweitsprache	43	8%	Sprachförderung
Logopädie	33	6.1%	Logopädie
Begabten- und Begabungsförderung	16	3%	Begabtenförderung
Allgemeine integrierte Förderung	12	2.2%	Sonderpädagogik
Integrierte Sonderschulung Regelklasse	12	2.2%	Sonderpädagogik
Integrierte Förderung Englisch	5	0.9%	Sprachförderung
Ergotherapie	2	0.4%	Sonderpädagogik
Hörbehinderung	2	0.4%	Sonderpädagogik
Psychomotorik	2	0.4%	Sonderpädagogik
Sehbehinderung	0	0%	Sonderpädagogik
Total Geförderte (z.T. in mehreren Kategorien)	141	26.2%	Sonderpädagogik N=81 ; Sprachförderung N=95
Stichprobe insgesamt	538	100%	

Tabelle 1

Anzahl Geförderte SuS pro Kategorie sowie Gruppe der Förderkategorien²

- 1 Language Aptitude at Primary School; Pls Raphael Berthele & Hansjakob Schneider, Projektleitung bis 2017 Amelia Lambelet, ab 2017 Isabelle Udry, wiss. MitarbeiterInnen Carina Steiner, Jan Vanhove
- 2 Aus Platzgründen ist es hier nicht möglich, detailliert auf die Förderangebote einzugehen. Für mehr Informationen siehe http://tiny.phzh.ch/angebot_und_fachstellen [konsultiert am 21.5.2021]

Das Projekt umfasst Quer- und Längsschnittanalysen. Letztere zeichnen die Entwicklung über knapp 2 Schuljahre nach (T1 Herbst 2017, T3 Frühling 2019) von Anfang 4. und 5. Klasse bis gegen Ende 5. und 6. Klasse. Getestet wurde eine Vielzahl von Variablen sowie die Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch mit dem Oxford young learners placement test (Oxford University Press, 2013) an T1 und mit C-Tests an T2 und T3. Der Oxford-Test besteht aus zwei Modulen, 'language use' (deckt Wortschatz und grammatisches Können ab) und Hörverstehen. Im Folgenden wird der Gesamtscore verwendet. Die Schulsprache Deutsch wurde mit dem ELFE Test Lesekompetenzen überprüft (Lenhard & Schneider, 2006).

Faktoranalysen der Messungen am ersten Messzeitpunkt ergeben, dass allgemeine und sprachenspezifische Analyse- und Lernfähigkeiten einen gemeinsamen Faktor bilden, der mit guten Lernergebnissen zusammenhängt (Udry & Berthele, 2021). Beispiele für Fähigkeiten, die auf diesen ersten Faktor laden, wären etwa Intelligenz, Arbeitsgedächtnis, aber auch sprachliche Induktionsfähigkeit und sprachliche Analyse. Analyse wurde in unserem Fall mit einem angepassten Modul des MLAT-E Tests (Carroll & Sapon, 2010) gemessen (vgl. Abbildung 1). Als zweiter positiv mit Sprachkompetenzen assoziierter Faktor ist ein motivational-emotionaler Faktor zu nennen, der intrinsische Motivation, aber auch das Selbstkonzept als FS-Lerner und Ängstlichkeit im FSU miteinschliesst. Diese Faktoren sind naturgemäss kontinuierlich und nicht kategorisch, das heisst sehr erfolgreiche SuS holen viele Punkte auf beiden, und weniger erfolgreiche weniger auf einer oder beiden Skalen.

Vergleich von Fertigkeiten und Fähigkeiten

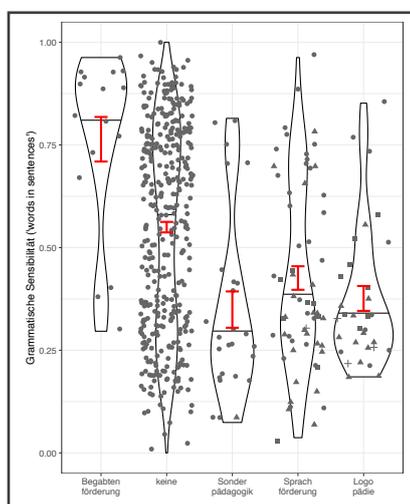
Im vorliegenden Beitrag vergleiche ich im institutionellen Rahmen besonders geförderte Lernende mit Lernenden ohne solche besondere Förderung. Ich tue das bezüglich der Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch und in der ersten Fremdsprache Englisch. Was interessiert, ist, inwiefern sich die fokussierten besonderen LernerInnen in diesen beiden Sprachen vom Rest der Stichprobe unterscheiden und ob sich diese Unterschiede im Längsschnitt verändern.

Die Kategorisierung von SuS in geförderte (etwa in Logopädie) oder nicht-geförderte Individuen zeigt einen gewissen Zusammenhang mit den gemessenen Fähigkeiten, wie die Abbildungen in diesem Beitrag zeigen. In Abbildung 1 etwa ist die zentrale Tendenz in der Gruppe der logopädisch Geförderten für grammatische Analysefähigkeit tiefer als etwa für die Gruppe der nicht speziell Geförderten («keine»). Was die Abbildung aber auch zeigt, ist, dass die individuellen Werte von logopädisch Geförderten für diesen Test hoch bis sehr hoch sein können (vgl. Kronig, 2007 zur «systematischen Zufälligkeit» der sonderpädagogischen Massnahmen). Dies gilt im Grossen und Ganzen für alle Förderkategorien und gemessenen Fähigkeiten: Es gibt auch SuS in der Begabtenförderung, die in den Tests wenige Punkte machen. Das ist grundsätzlich ein trivialer Befund, er gilt für alle kategorischen Unterscheidungsmerkmale von Populationen (Migrantenstatus, Geschlecht, Bilingualismus, Rasse, etc.), aber man kann nicht genug wiederholen, dass die zentrale Tendenz von Fähigkeiten einer Gruppe nicht alle Mitglieder der Gruppe charakterisiert.

Im Folgenden präsentiere ich die Daten in Form von Grafiken, aus denen man die Unterschiede zwischen den Gruppen, aber eben auch die Überlappung in den Messwerten direkt ablesen kann. Ich verzichte auf inferenzstatistische Tests, da die relevanten Unterschiede direkt aus den Grafiken (mit Hilfe der Standardfehler um die Mittelwerte auch hinsichtlich Signifikanz) abgelesen werden können.

Abbildung 1

Sprachliche Analysefähigkeit und verschiedene Förderkategorien. Analysefähigkeit wurde mit einer Adaptation des MLAT-E 'words in sentences' Tasks gemessen. Die schwarze horizontale Linie gibt den Median an, das rote Intervall den Standardfehler des Mittelwerts. Dreiecke stehen für 2, Quadrate für 3, Kreuze für 4 Fördermassnahmen.



Migrantenkinder, Förderungskategorien und Dispense

Im Zusammenhang mit dem Überforderungsthema stellt sich die Frage nach Dispensationen und Lernzielbefreiungen in den Fremdsprachen. In der Tat werden in gewissen Regionen der Schweiz offensichtlich SuS in beträchtlichem Ausmass von einer oder beiden Fremdsprachen befreit. Peyer et al. (2016) berichten von bis zu 15% auf Sek-I-Stufe in der Zentralschweiz. In unserer gesamten Zürcher Stichprobe ist nur gerade ein Kind von der zweiten Fremdsprache Französisch dispensiert. Die Sorge, dass unsere Stichprobe vom 'survivor bias' betroffen sein könnte, scheint also unbegründet. Sie kann jedoch andere uns nicht bekannte Verzerrungen aufweisen, da es sich nicht um eine repräsentative Zufallsstichprobe von Schulklassen handelt, sondern um Schulklassen, deren Lehrpersonen sich bereit erklärt haben, teilzunehmen.

In den Abbildungen erscheinen die Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause kein Deutsch sprechen, in der Kategorie der sprachgeförderten Kinder, sofern sie zu T1 DaZ oder andere Sprachförderangebote erhalten. Fremdsprachigkeit als individuelles Merkmal insgesamt hängt, wie die Analysen in Berthele (2021) zeigen, weder positiv noch negativ mit den Englischkompetenzen zusammen, wenn man für die oben angesprochenen Faktoren und den familiären Hintergrund der Kinder kontrolliert. Weder die in der Mehrsprachigkeitsforschung verbreiteten Explosionstheorien im Sinne von «nach der zweiten Sprache fällt das Lernen von zusätzlichen Sprachen leichter» (vgl. dazu Montanari, 2019), noch die Überforderungstheorie durch Sprachen werden durch die Daten gestützt.

Sprachkompetenzen und Förderkategorien

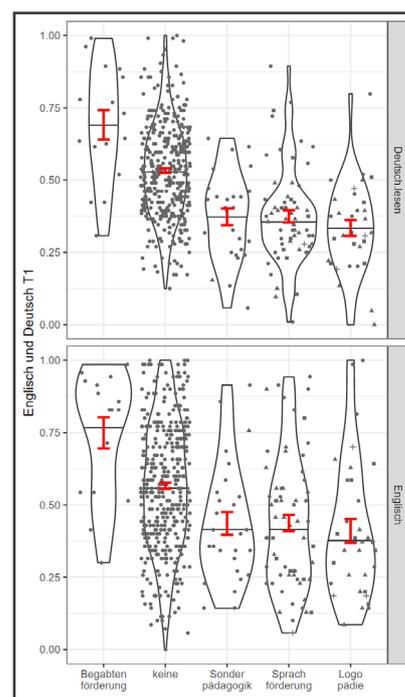
Da Förderung im Schweizer Schulsystem unterschiedlichste Fertigkeiten und Ziele betreffen kann, ist eine binäre Unterscheidung in 'gefördert' und 'nicht-gefördert' nicht sinnvoll. Um die Analysen auf eine bewältigbare Zahl von Kategorien reduzieren zu können, habe ich wie in Tabelle 1 dokumentiert verschiedene Fördertypen gruppiert. Logopädie betrachte ich als separate Kategorie, weil sie spezifisch sprachliche Probleme betrifft, die für Sprachforschung und -pädagogik besonders interessant sind. Die Kategorie Sprachförderung umfasst die restlichen sprachbezogenen Massnahmen, inklusive DaZ. Sonderpädagogische Förderung umfasst diverse Förderszenarien, auch disziplinenbezogene (Mathematik). Zuletzt wird auch die Begabten- und Begabungsförderung separat ausgewiesen. Wenn ein Kind mehrfach gefördert wird, so erscheint es nur in einer Kategorie, und zwar mit Priorität Logopädie>Sprachförderung>Sonderpädagogik.

Abbildung 2 zeigt, dass die zentrale Tendenz (Median, d.h. die mittlere horizontale Linie der Violinplots) in den drei defizitorientierten Förderkategorien wie erwartet niedriger ist als in der Gruppe ohne Förderung oder derjenigen mit Begabtenförderung. Ebenfalls erwartungsgemäss ist diese Tendenz am stärksten für Logopädie. Das Bild ist ähnlich für die Deutsch- und Englischkompetenzen. Was in Abbildung 2 auffällt, ist die grosse Streuung der Werte für die Englischkompetenzen auch in den Förderkategorien: Es gibt logopädisch geförderte Kinder, die im Englischtest Maximalwerte erreichen. Gleichzeitig gibt es auch wieder Hochbegabte, die unterdurchschnittliche Englischkompetenzen haben.

Man kann nicht genug wiederholen, dass die zentrale Tendenz von Fähigkeiten einer Gruppe nicht alle Mitglieder der Gruppe charakterisiert.

Abbildung 2

Lesekompetenzen Deutsch (ELFE Gesamtscore) und Englischkompetenzen (OYLPT) bei T1 nach Förderkategorien.



Der OYLPT-Test, den wir für die Kompetenzmessung Englisch gewählt hatten, deckt gemäss den Entwicklern die Niveaus (prä-)A1 bis B1 ab. Da die Lernziele am Ende der Schweizer Primarschule noch in den A-Niveaus des Referenzrahmens angesiedelt sind, erwarteten wir, dass dieser Test bis T3 (5. und 6. Klasse) die Kompetenzverteilung der SuS abzubilden vermögen sollte. Nach der T1-Messung gab es jedoch bereits einige SuS, die die Maximalpunktzahl erreicht hatten, weshalb wir für T2 und T3 schwierigeres Testmaterial verwenden mussten. Dazu entwickelten wir C-Tests, die wie der OYLPT das allgemeine Sprachniveau abbilden. Diese ursprünglich nicht geplante Modifikation der Testbatterie hat den Nachteil, dass die Testscores im Längsschnitt nicht direkt miteinander vergleichbar sind.

Veränderung der Ranglisten im Längsschnitt

Was man aber machen kann, ist, die Ränge der SuS zu den verschiedenen Messzeitpunkten zu vergleichen. Dies ist gerade aus bildungssoziologischer Sicht sinnvoll, denn die schulische Bewertung und Selektion ist ja nicht eine Selektion auf Basis von absoluten Kompetenzen, sondern passiert vor dem Hintergrund von Bezugsgruppen (z.B. der Klasse) und im Hinblick auf rangskalierte, verknappte Plätze im Bildungssystem (vgl. dazu ausführlich Kronig, 2003). Insofern ist es nicht nur vertretbar, sondern eben auch sinnvoll, zu fragen, inwiefern sich die Ränge der Geförderten im Vergleich der Nicht-Geförderten über die beobachtete Zeit verändern.

Abbildung 3 zeigt die Veränderung der Ränge von T1 bis T3 für beide Sprachen. Hierzu wurde der Rang der SuS innerhalb der Stichprobe jeweils an T1 und T3 errechnet. Bei gleichen Messwerten wurden die Ränge gemittelt, so dass gleich viele Punkte im Test den gleichen Rang ergeben. Nur SuS, für die wir Kompetenzmessungen zu beiden Zeitpunkten haben, wurden berücksichtigt. Danach wird der Rang bei T3 vom Rang bei T1 subtrahiert. Je grösser die resultierende Zahl, desto mehr hat sich ein Individuum von T1 zu T3 relativ zur Stichprobe verbessert.

In allen Kategorien und in beiden Sprachen gibt es SuS, deren Ränge sich dramatisch verändern. Es wäre wohl in einigen Fällen möglich, hier Einflüsse auf die Scores zu rekonstruieren, die nichts mit Lernen zu tun haben (medizinische Gründe, Tagesform, fehlende Motivation, etc.), aber angesichts der Grösse der Stichprobe ist dies nicht zu leisten. In einigen Fällen wird wohl in der Tat eine kompetenzseitige Veränderung oder aber eine auffällige Nicht-Veränderung im Vergleich zur Stichprobe hinter den grossen Rangdifferenzen stehen. In der zentralen Tendenz jedoch zeigt sich, dass die meisten Kategorien als Gruppen jeweils mehr oder weniger am selben Ort stehen. Ohne hier die grosse statistische Artillerie auffahren zu müssen, sieht man, dass auch zwei der vulnerablen Gruppen in der zentralen Tendenz bei der Nulllinie bleiben. Das Bild für Englisch und Deutsch ist sehr ähnlich. Einzig die logopädisch Geförderten bewegen sich als Gruppe deutlich abwärts, und diese Tendenz ist im Englischen ausgeprägter als im Deutschen. Sowohl für Deutsch als auch für Englisch sieht man also, dass die logopädisch Geförderten als Gruppe zurückfallen im Vergleich zur Gesamtstichprobe.

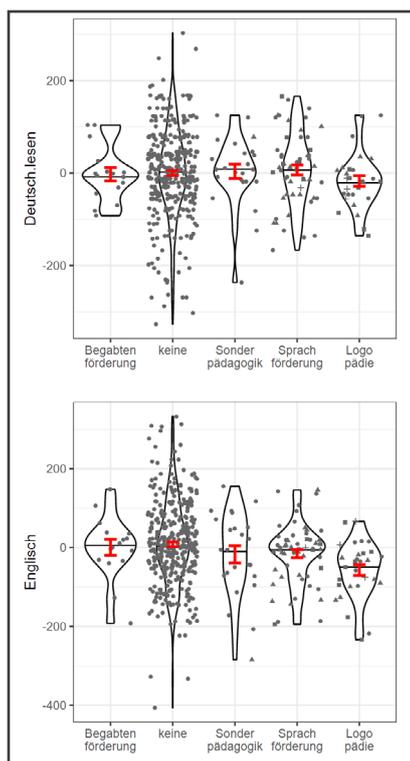
Schlussfolgerungen

Die LAPS-Analysen (Berthele & Udry, 2021) geben Aufschluss über Faktoren, die systematisch mit Variabilität in Fremdsprachenkompetenzen im Quer- und Längsschnitt zusammenhängen. Die kausalen Zusammenhänge, etwa von Gedächtnis oder IQ und Englischkompetenzen, sind dabei Teil der theoretischen Modelle, sie können nur in ganz seltenen Fällen empirisch 'bewiesen' werden. Im vorliegenden Beitrag zeige ich komplementär zu den im zitierten Buch diskutierten Analysen, wie sonderpädagogisch Geförderte unterschiedlichster Kategorien in zwei Sprachen abschneiden, immer im Vergleich untereinander und zur Gesamtstichprobe.

Ziel war es, hier einen Beitrag zu leisten zur meines Erachtens berechtigten Sorge, dass bestimmte vulnerable Gruppen überdurchschnittlich grosse Mühe haben könnten, in der Primarschule Fremdsprachen zu lernen. Es steht ausser Frage, dass auch in unserer Stichprobe gewisse SuS vergleichsweise wenig lernen im FSU. Wie die Analysen jedoch zeigen,

Abbildung 3

Rangveränderung in Deutsch (Lesen) und in Englisch von T1 zu T3 nach Förderkategorien.



betrifft dies Individuen aller Kategorien. Wenn man die Förderkategorien als Gruppen vergleicht, zeigen sich die erwarteten niedrigeren (oder in einem Fall höheren) Durchschnittswerte gewisser Förderkategorien. Bezüglich der relativen Entwicklung zeigen sich zwischen den Gruppen nur in einem Fall nennenswerte Unterschiede: Die Gruppe der logopädisch Geförderten verliert tendenziell Ränge, vor allem im Englischen.

Wie beschrieben musste das Testformat nach T1 geändert werden, von einem auf dem Computer gelösten, kommunikativ orientierten Test (OYLPT) zu einem paper-and-pencil C-Test (T3). Es ist nicht auszuschliessen, dass dies zum negativen Effekt der betroffenen Gruppe beigetragen hat: Insbesondere die SuS mit Leserechtschreibstörung in dieser Gruppe haben wohl mehr Mühe mit einem rein schriftlich präsentierten Test. Wenn diese Überlegung zutrifft, so ist der Befund im Englischen in Abbildung 3 nicht überraschend.

Was wir aus den Daten lesen können, ist, dass die erste Fremdsprache Englisch, so wie sie in den untersuchten Schulen im Kanton Zürich unterrichtet wird, nicht dazu führt, dass *alle* vulnerable Gruppen von SuS im Vergleich zu weniger vulnerablen SuS den Anschluss verlieren. Die einzige Gruppe, die Rangplätze verliert, ist diejenige der logopädisch Geförderten.

Wir haben nur die erste, nicht aber die zweite FS getestet, offen bleibt also, inwiefern *zwei* Fremdsprachen gewisse (andere oder dieselben) SuS überfordern. Die diskutierten Daten erlauben auch keine Aussagen über andere Fremdsprachen als Englisch. Englisch ist ein Sonderfall, weil die Lernmotivation messbar höher ist als für andere Sprachen. Dies ist selbst dann der Fall, wenn die andere Sprache eine Landessprache ist, die nur wenige Kilometer entfernt gesprochen wird, wie im Falle der LAPS-Stichprobe im Kanton Freiburg (Steiner, 2021).

Literatur

- Berthele, R.** (2021). Dispositions for language learning and social differences. In R. Berthele & I. Udry (Eds.) *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 105–124.
- Berthele, R., & Udry, I.** (Eds.). (2021). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*. Berlin : Language Science Press.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M.** (2010). *Modern Language Aptitude Test—Elementary, 2010 Edition*. Rockville, MD : Second Language Testing Foundation.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L.** (2008). Cross-Linguistic Relationships in Second-Language Learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, NJ : National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (pp. 61–94).
- Kronig, W.** (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkinds. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft* 6/1, 124–139.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern : Haupt.
- Lenhard, W., & Schneider, W.** (2006). *ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler*. Göttingen : Hogrefe.
- Montanari, S.** (2019). Facilitated Language Learning in Multilinguals. In S. Montanari & S. Quay (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism, The Fundamentals* (pp. 299–324). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Oxford University Press** (Ed.). (2013). *Oxford Young Learners Placement Test. Teacher's Handbook*. Oxford : Oxford University Press.
- Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K., & Lenz, P.** (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*. Freiburg : Kompetenzzentrum Mehrsprachigkeit.
- Rindlisbacher, B.** (2021). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Münster : Waxman.
- Factsheet.** (2015). *Schulischer Fremdsprachenunterricht in der Schweiz – Argumente zur Debatte*. Hrsg. von der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften. Bern : Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Steiner, C.** (2021). The closer the better? Investigating L2 motivation of young learners in different contexts. In R. Berthele & I. Udry (Eds.). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 143–162.
- Udry, I., & Berthele, R.** (2021). The smart, the motivated and the self-confident: The role of language aptitude, cognition, and affective variables in early instructed foreign language learning. In R. Berthele & I. Udry (Eds.). *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*, pp. 71–90.

UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CIBLANT L'ACQUISITION DES FORMES PHONOLOGIQUES PEUT SANS DOUTE ÊTRE PROFITABLE À TOUS LES ÉLÈVES

The comparison of the effect of two targeted teaching methods on the acquisition of phonological representations of French as a foreign language by three dyslexic pupils showed that these pupils were able to benefit from targeted teaching, even for the acquisition of procedural representations. Targeted implicit teaching taught in an action-oriented communicative method enabled the observed dyslexic pupils to improve their ability to discriminate and maintain verbal information in working memory, as well as their receptive vocabulary, in the same way as focus-form explicit teaching. However, explicit instruction was more conducive to learning pronunciation for the dyslexic pupils observed.

● Nathalie Dherbey Chapuis | UniFR



Après de multiples expériences d'enseignement de l'oral, en Suisse et à l'étranger, Nathalie

Dherbey Chapuis s'est tournée vers la recherche. Elle termine un doctorat sur l'acquisition des représentations phonologiques et du vocabulaire associé en français langue étrangère sous la direction du Prof. Raphaël Berthele.

Introduction

La didactique des langues étrangères a longtemps délaissé l'enseignement des formes phonologiques au prétexte que leur enseignement serait incompatible avec les méthodes communicatives. Depuis une quinzaine d'année maintenant, l'enseignement de la prononciation a été réhabilité et son importance dans le processus communicatif largement démontré. Cependant, bien que vaguement présente dans les méthodes scolaires et explicitement inscrite dans les plans d'études, la prononciation tout comme les autres habiletés utilisant les formes phonologiques de la langue étrangère ne sont quasiment jamais enseignées (Isaacs, 2018).

L'objectif de la présente étude est double : 1) comparer les effets de deux types d'enseignement sur l'apprentissage des représentations phonologiques, 2) observer le lien entre les effets de ces deux didactiques sur l'apprentissage des représentations phonologiques et du vocabulaire réceptif dans une classe ordinaire. Les

deux types d'enseignement ont utilisé les mêmes représentations phonologiques et le même vocabulaire, mais l'un a été explicite et l'autre implicite pour l'enseignement des représentations phonologiques. Les deux didactiques ont eu des objectifs ciblés sur des formes phonologiques précises : la didactique explicite a utilisé un enseignement explicite ciblé sur les formes isolées (i.e. phonème, graphème, mot) sans jamais mobiliser le sens des mots ; la didactique implicite a utilisé un enseignement communicatif actionnel avec une intégration du travail implicite des formes ciblées dans l'objectif d'un échange de sens (Norris & Ortega, 2000). Chaque didactique a été enseignée à une moitié de classe.

Cette étude a recruté six classes (3 classes de 8H et 3 de 9H) qui incluaient au total trois élèves diagnostiqués dyslexiques. Chaque classe a été divisée en deux groupes. Chaque groupe a suivi la même didactique pendant douze séances de vingt minutes (total= 4H). Les trois élèves dyslexiques, qui étaient pris en charge par un soutien logopédique au moment

de l'étude, ont été aléatoirement répartis dans l'un des deux groupes. Le présent article vise à partager leurs résultats et les pistes de réflexion soulevées par leurs trajectoires d'apprentissage.

Les élèves dyslexiques présentent des difficultés d'apprentissage, de traitement et de manipulation des représentations phonologiques. Trois sources majeures de difficulté spécifique sont généralement relevées : un déficit visuel dans la perception des lettres, un déficit phonologique dans la perception de la parole et un déficit audio-visuel dans l'association des lettres et des sons de la parole (Serniclaes, 2018). Les élèves dyslexiques sont susceptibles d'avoir de grandes difficultés à acquérir les formes phonologiques de la langue étrangère (=LE).

Les formes phonologiques participent à l'acquisition des LEs. En effet, le vocabulaire est structuré par les liens entre représentations phonologiques (= sons du mot), valeurs sémantiques (= sens du mot) et représentations orthographiques (= écritures du mot). L'ensemble des représentations phonologiques liées au vocabulaire sont activées chaque fois que le mot est entendu, pensé, écrit, lu ou dit. Schématiquement, trois différents niveaux de représentations phonologiques liées au vocabulaire peuvent être manipulés. Premièrement, un phonème est lié aux plus petites représentations telles que la nasalisation ou la place articulaire qui sont représentées par des représentations phonétiques. Le phonème permet de différencier le sens de deux mots d'une même paire minimale (e.g. entre *bateau*-/batO/ et *bâton*-/batŃ/). Deuxièmement, les représentations correspondant à des unités fonctionnelles sont des assemblages fréquents de phonèmes (e.g. les clusters consonantiques comme *str*, ou les unités morphologiques comme : *age*, ou les syllabes). Troisièmement, la prononciation du mot entier ainsi que du mot et des mots qui lui sont fréquemment associés (e.g. les déterminants comme *la*, *le*) constitue la représentation phonologique la plus longue. Ces représentations phonologiques peuvent être didactiquement travaillées indépendamment car elles sont mobilisées différemment en fonction de la compétence travaillée.

Les représentations phonologiques sont étroitement liées aux formes écrites qui leur correspondent. Ces liens sont parti-

culièrement puissants en enseignement des LEs car le support écrit est constamment disponible dès le premier jour d'enseignement. La concomitance pendant l'apprentissage des deux formes, écrite et sonore, favorise une influence mutuelle sur leur apprentissage. Le français est une langue opaque dont les règles d'associations phonographémiques ne sont pas uniquement régies par des régularités. Les formes écrites codent les représentations phonologiques en partie par les correspondances phonème-graphème et en partie par un lien arbitraire (e.g. *monsieur*=/mø. sjø/). L'apprentissage des formes écrites influence celui des formes orales car les formes écrites participent au maintien des formes orales en mémoire de travail.

Le maintien en mémoire de travail de l'information verbale permet de comprendre, d'interagir et d'apprendre, mais c'est aussi une étape complexe et fragile car l'information verbale se dégrade rapidement. De plus, ce maintien est fortement perturbé par les interférences cross-linguistiques. La qualité des représentations phonologiques et articulatoires peut limiter les interférences et ainsi favoriser le maintien de l'information verbale.

Les représentations phonologiques et articulatoires ont été développées par des activités ciblées de communication dans le groupe implicite (=communicatif), et par des exercices ciblés de discrimination et de prononciation dans le groupe explicite. La communication sollicite l'ensemble des représentations phonologiques et articulatoires à la fois en perception et en production et mobilise donc également les compétences de discrimination et de prononciation. Les objectifs d'un travail de la discrimination et de la prononciation sont multiples : aider au maintien de l'information verbale en mémoire de travail, faciliter l'apprentissage du vocabulaire, et améliorer le processus communicatif. Dans le groupe explicite, les représentations phonologiques ont été travaillées dans un ordre de taille croissante pour aider l'apprenant.e à remarquer les spécificités de la LE. Ces objectifs didactiques ont mobilisé deux types d'apprentissage.

L'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite sont plus ou moins imbriqués en fonction des modèles théoriques. Les deux types d'apprentissage sollicitent

une mémoire différente : la mémoire procédurale pour l'acquisition implicite, et la mémoire déclarative pour l'apprentissage explicite. La mémoire procédurale, activée lors de l'acquisition implicite, n'est pas accessible consciemment au contraire de la mémoire déclarative. L'acquisition implicite est basée sur une analyse statistique des régularités linguistiques et le savoir procédural acquis n'est pas verbalisable. Les processus d'acquisition de la langue première sont largement implicites. Au contraire, l'apprentissage explicite active la mémoire déclarative. Il requiert la verbalisation des structures enseignées et demande une manipulation consciente de ce savoir par l'apprenant.e. Les connaissances explicites sont importantes pour formuler un message et contrôler sa production en LE (Ellis, 2006). Acquisition implicite et apprentissage explicite demandent de l'attention. Un enseignement implicite attire l'attention de l'apprenant.e sur des formes ciblées sans que l'apprenant.e ait conscience de ce focus sur la forme. L'enseignement est centré sur le sens des mots et orienté vers un but communicatif (Ellis, 2005, 2006). Au contraire, un enseignement explicite vise à construire le savoir métalinguistique de l'apprenant.e au sujet de la forme ciblée. L'apprentissage de ces connaissances est construit et utilisé consciemment par l'apprenant.e (Hulstijn 2015). Les élèves dyslexiques sont susceptibles de progresser différemment dans ces deux cadres d'enseignement-apprentissage.

Dans une méta-analyse regroupant 314 personnes dyslexiques, Lum et Ullman (2013) confirment les résultats de nombreuses études affirmant que l'acquisition implicite par des personnes dyslexiques est significativement moins performante en comparaison d'un groupe contrôle (personnes non dyslexiques). Dans la présente étude, les élèves dyslexiques devraient par conséquent montrer des résultats inférieurs à la moyenne de leur groupe pour la didactique implicite ciblée communicative actionnelle. Au contraire, pour la didactique explicite, les élèves dyslexiques devraient pouvoir s'appuyer sur leur mémoire déclarative et progresser comme les autres élèves. En effet, certains auteurs pensent que le système de la mémoire déclarative permettrait de compenser certains déficits induits par la dyslexie.

Les deux types de mémoire sont nécessaires pour l'apprentissage des formes phonologiques et du vocabulaire. La mémoire lexicale est principalement reliée à la mémoire déclarative et la grammaire phonologique à la mémoire procédurale (Ullman 2013). L'interaction entre le type de mémoire efficiente, le type d'enseignement et la nature des représentations à apprendre est donc complexe chez un élève dyslexique. Cette étude a mesuré l'évolution de cinq habiletés liées aux représentations phonologiques en fonction du type d'enseignement explicite ou implicite.

Les habiletés mesurées ont été la prononciation, la discrimination, les relations phonème-graphème, le maintien en mémoire travail de l'information verbale et le vocabulaire réceptif. Pour chacune des habiletés, les performances des élèves dyslexiques entre pré-test, post-test immédiat et post-test à 3 mois sont illustrées par un graphique et le descriptif d'un exercice pédagogique relatif à chaque type d'enseignement. Cette étude a été centrée sur deux phonèmes connus pour être difficile à acquérir en FLE : les phonèmes *on/ɔ̃/* et *je/ʒ/*.

Observations expérimentales

La prononciation

Dans le groupe explicite, le travail de la prononciation a été basé notamment sur la méthode articulatoire. Cette méthode consiste à associer un geste clé à un phonème et à corriger la prononciation de chaque apprenant.e en lui faisant prendre conscience de la place de ses articulateurs (i.e. langue, voile du palais, lèvres, glotte et larynx). Par exemple pour enseigner le *on/ɔ̃/*, il faut faire placer les doigts à plat sur l'aile du nez pour sentir la vibration de la nasalisation. Une fois la nasalisation produite, il faut se placer de profil pour montrer 1) que les lèvres sont arrondies et avancées, et 2) que la mâchoire inférieure doit être reculée pour permettre d'abaisser le voile du palais responsable de la nasalisation, au contraire du *ou/u/* avec lequel il est souvent confondu en FLE.

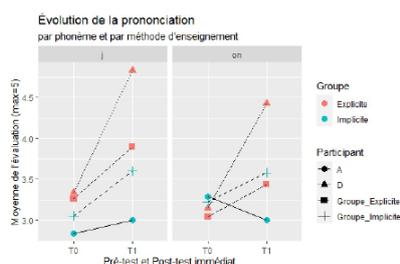
Dans le groupe implicite (=communicatif), le travail de la prononciation a consisté à répéter systématiquement avec la prononciation correcte chaque production de chaque élève contenant le mot cible. Pour un travail progressif, lorsque

le mot cible prononcé était incompréhensible, l'enseignante a répété exactement ce qu'elle pensait avoir entendu mais sous une forme correcte (e.g. « je préfère la jupe marron »). Lorsque le mot cible (e.g. *marron*) a été reconnaissable, la répétition du mot-cible a été effectuée dans un autre contexte (e.g. la phrase « je préfère la jupe marron » a été répétée par l'enseignante sous la forme « tu n'aimes pas les pantalons marrons ? »). Lorsqu'un élève a peine à entendre une différence phonémique, une accentuation prosodique pédagogique sur le mot cible a été insérée afin d'attirer l'attention de l'apprenant.e sur le fait linguistique qu'il n'avait pas remarqué. Cette accentuation pédagogique n'a eu aucun impact sur l'échange communicatif.

La tâche utilisée, qui a permis de suivre l'apprentissage de la prononciation, a consisté à répéter des pseudo-mots monosyllabiques immédiatement après les avoir entendus. La prononciation du phonème cible inclus dans le pseudo-mot a été évaluée par 3 codeuses francophones sur une échelle de Lickert en 5 points. La variable mesurée a été la moyenne de l'évaluation des 3 codeuses pour l'ensemble des stimuli contenant le même phonème cible. Le test a été passé deux fois : au pré-test (avant le début de l'intervention pédagogique) et au post-test immédiat. Les données sont disponibles pour seulement deux des trois élèves dyslexiques¹ et sont comparées aux moyennes du groupe auquel ces élèves appartiennent.

L'élève dyslexique *D* (groupe explicite) a progressé pour les deux phonèmes cibles. Son progrès est supérieur à celui du groupe explicite qui est représenté par la valeur moyenne de l'évaluation des élèves sans troubles langagiers (figure 1).

Figure 1



L'élève dyslexique *A* (groupe implicite) a légèrement progressé pour le phonème *je/ʒ/* et a régressé pour le phonème

on/ɔ̃/, contrairement au groupe implicite (=communicatif) qui est représenté par la valeur moyenne de l'évaluation des élèves sans troubles langagiers (voir figure 1).

Bilan : L'élève dyslexique qui a reçu un enseignement explicite de la prononciation a progressé pour les deux phonèmes cibles, alors que l'élève dyslexique qui a reçu un enseignement implicite ciblé communicatif actionnel a faiblement progressé ou a régressé.

La discrimination

Dans la didactique explicite, le jeu « Pareil ou différent » a consisté à proposer à chaque élève une paire minimale de mots ne différant que par un phonème (le phonème cible travaillé) ou une paire de mots identiques. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, les paires minimales suivantes ont été utilisées : « Mettons- métaux ; bon-beau ; allons- allons ; on- ou ; poivron-poivrot ; papillon- papillon ; honte- hôte ; ponte- pote ; compte- côte ; plomb- plot ; allongé- à loger ; nous- non ». L'enseignante a énoncé les deux membres de la paire minimale à la suite (e.g. *allongé, à loger*) et a demandé à différents élèves s'ils avaient entendu les deux mots « pareil ? ou différent ? », avant de donner la réponse exacte.

Dans la didactique implicite (=communicative), l'échange verbal doit utiliser du vocabulaire qui oblige l'élève à placer dans la même phrase les deux membres de la paire minimale phonémique. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, l'activité a demandé d'utiliser les verbes *montrer* et *donner* avec un lot d'objets ou d'images qui était dans le cas présent : « le mouton, le dictionnaire, la maison, le contenu du sac, le bonbon, le ballon, la pomme... ». Deux équipes ont été formées et chaque membre de l'équipe a été tour à tour celui qui répondait au défi lancé par l'équipe adverse ou celui qui lançait le défi. Le dialogue obtenu a ressemblé à : « S'il te plaît donne-moi le contenu du sac ! /Tiens je te donne le ballon. /Merci / De rien ! ».

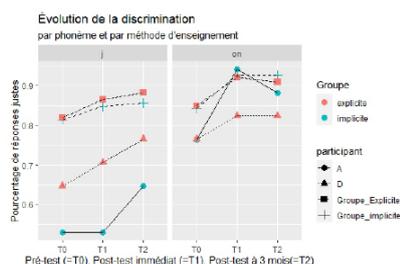
Dans la tâche utilisée pour suivre le progrès des capacités de discrimination, l'élève a dû déterminer si deux monosyllabiques étaient identiques ou différents immédiatement après les avoir entendus. La variable mesurée a été le pourcentage de bonnes réponses. Le test a été passé trois fois: au pré-test, au post-test im-

¹ Pour des raisons de protocole, les premiers élèves recrutés n'ont pas passé tous les tests.

médiat et au post-test à 3 mois. Les données ne sont disponibles que pour deux élèves dyslexiques et sont comparées aux moyennes des performances du groupe auquel ils appartiennent.

Pour les deux phonèmes, les deux élèves dyslexiques, appartenant chacun à un groupe, ont progressé comme les autres élèves de leur groupe respectif. Ce progrès est toujours observable après trois mois (figure 2).

Figure 2



Bilan : Les deux types d'enseignement ont permis de faire progresser les capacités de discrimination des deux phonèmes cibles pour les deux élèves dyslexiques observés.

Le maintien de l'information verbale en mémoire de travail

Dans le groupe explicite, le jeu du vi-relangue, répété rapidement par chaque élève après l'enseignante, a permis de faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent être très attentifs aux sons même s'ils n'en comprennent pas le sens. Pour débiter avec le phonème *on/ɔ/*, la chanson populaire de « Il était une bergère, et ron et ron petit patapon... » a été utilisée. La musique a aidé les élèves à se souvenir des mots.

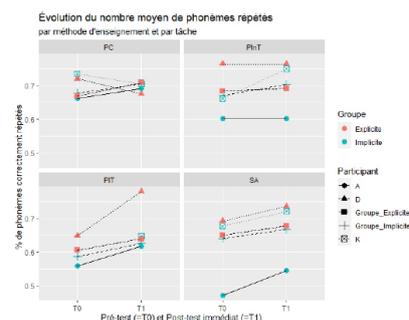
Dans le groupe implicite (=communicatif), une improvisation théâtrale en interlangue sur une situation concrète (e.g. des achats alimentaires au marché) a été réécrite par l'enseignante en français au tableau. Puis, au fil des actuations, des bribes de texte ont été effacées ou ajoutées et les élèves ont dû se souvenir des bouts de phrases pour créer leurs propres échanges communicatifs.

La tâche utilisée dans cette étude pour suivre le progrès des capacités de maintien de l'information verbale en mémoire de travail a été une répétition de listes de monosyllabiques. Les listes ont augmenté progressivement de 2 monosyllabiques à

5 monosyllabiques. La variable mesurée a été le nombre total de phonèmes correctement répétés par chaque élève.

Les phonèmes travaillés (i.e., *je/ʒ/* et *on/ɔ/*) ont été inclus uniquement dans la séquence PIT² qui contient les deux phonèmes cibles (huit exemplaires de chacun) et des phonèmes communs L1-FLE. Les élèves dyslexiques ont progressé comme les autres élèves de leurs groupes (figure 3).

Figure 3



La séquence PlnT³ a inclus deux phonèmes (i.e., *in/ɛ/* et *gne/ɲ/*; huit exemplaires de chaque) pour lesquels un transfert de connaissances est possible à partir des représentations des phonèmes cibles et des phonèmes communs L1-FLE. Les élèves dyslexiques se sont comportés comme leur groupe : dans le groupe explicite, aucun progrès n'a été observé, et dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève A n'a fait aucun progrès et l'élève K a progressé plus que le groupe.

La séquence PC⁴ a inclus uniquement des phonèmes communs L1-FLE. L'élève D (groupe explicite) a régressé contrairement à son groupe qui a en moyenne progressé. Les deux élèves dyslexiques du groupe implicite (=communicatif), les élèves A et K ont deux évolutions opposées : comme son groupe, l'élève A a progressé et contrairement au groupe, l'élève K a régressé.

La séquence SA⁵ est une séquence contenant uniquement des phonèmes communs L1-FLE mais les élèves ne pouvaient pas rafraîchir l'information verbale maintenue à cause d'une énonciation permanente de « *ya-[ja]* ». Les élèves ont montré une progression identique à celle de leur groupe.

Bilan : Pour les séquences incluant les phonèmes cibles et les phonèmes sus-

2 Exemple de liste PIT : liste 4 /vɔ - teʒ - pu/
 3 Exemple de liste PlnT : liste 4 /vɛ - toɲ - be/
 4 Exemple de liste PC : liste 4 /py - ted - no/
 5 Exemple de liste SA : liste 4 /mu - dyf te/

ceptibles de bénéficier d'un transfert de connaissances, les élèves dyslexiques observés ont évolué comme les autres élèves. Pour la séquence incluant les phonèmes connus (=PC), la manipulation des représentations phonologiques commune au FLE et à l'allemand/suisse allemand a semblé leur poser plus de difficultés qu'aux autres élèves.

Les correspondances phonème graphème

Pour la didactique explicite, la démarche pédagogique suivante a été adoptée. Une liste de mots inconnus des élèves et incluant le phonème cible dans toutes les positions autorisées (place dans la syllabe, début/ fin de mot...) a été inscrite au tableau. La phase de découverte a demandé aux élèves de lire à haute voix un des mots de la liste chacun à leur tour. La prononciation a été explicitement et immédiatement corrigée. La phase de jeu a consisté à transformer les mots pour les faire sonner autrement comme par exemple transformer « je collectionne » en « j'ai une collection ». La phase de conceptualisation a été réalisée en petits groupes, et suivie par une mise en commun de règles de fonctionnement des correspondances phonème-graphème. La phase de consolidation a consisté en une mise en application des règles dans un exercice de mots à trous qu'il fallait compléter en fonction de ce que l'enseignante avait prononcé.

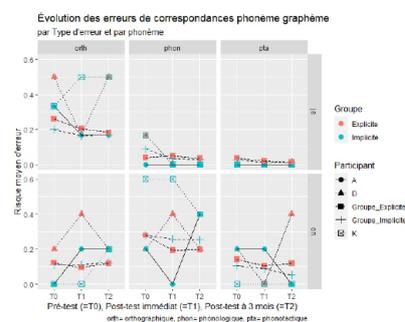
Pour la didactique implicite (=communicative), une courte histoire a servi de base de travail. Elle a été lue à haute voix, phrase par phrase, par chacun des élèves et cette phrase a été systématiquement et immédiatement répétée correctement par l'enseignante. Lors de la relecture, l'enseignante a questionné les élèves sur l'histoire. Elle a répété systématiquement les mots porteurs du phonème cible et les a inscrits au tableau. Par exemple pour le phonème *on/ɔ̃/*, un texte sur la vie des marmottons a été utilisé.

La tâche utilisée pour suivre le progrès de l'acquisition des relations phonème-graphème a été une dictée de pseudo-mots. L'élève a choisi entre 4 propositions écrites quelle était celle qui correspondait à la forme orale immédiatement après l'avoir entendue. Une réponse était juste, et chacune des trois autres réponses possibles était une erreur orthographique, phonologique ou

phonotactique (Dherbey Chapuis & Berthele, 2020). La variable mesurée a été le risque d'erreur. Une progression correspond donc à une diminution du risque d'erreur. Le test a été passé trois fois : au pré-test, au post-test immédiat et au post-test à 3 mois. Les données sont disponibles pour trois élèves dyslexiques et ont été comparées aux moyennes des performances du groupe auquel les élèves appartenaient.

Pour le phonème *je/ʒ/*, les erreurs orthographiques ont été la principale source d'erreurs. Pour le phonème *je/ʒ/*, les deux groupes ont réduit durablement le pourcentage d'erreurs orthographiques. L'élève *D* du groupe explicite a considérablement réduit son taux d'erreurs pour ce phonème, mais l'effet n'a pas été durable (figure 4). Dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève dyslexique *A*, a réduit durablement le nombre d'erreurs orthographiques pour le phonème *je/ʒ/*, alors que l'élève *K* les a augmentées. Pour le phonème *on/ɔ̃/*, les élèves dyslexiques n'ont pas réduit le nombre de leurs erreurs orthographiques.

Figure 4



Les erreurs phonologiques ont été la principale source d'erreurs pour le phonème *on/ɔ̃/*. Premièrement, pour le phonème *je/ʒ/*, l'élève *D* a réduit les erreurs phonologiques comme son groupe. Dans le groupe implicite (=communicatif), l'élève dyslexique *K* a réduit le nombre d'erreurs phonologiques comme son groupe (effet plancher pour l'élève *A*). Deuxièmement, pour le phonème *on/ɔ̃/*, l'élève *D* du groupe explicite n'a pas progressé alors que son groupe a réduit le nombre d'erreurs phonologiques. Dans le groupe implicite (=communicatif), les deux élèves dyslexiques *A* et *K* ont réduit le nombre d'erreurs phonologiques, mais cet effet n'a pas été durable pour l'élève *A*.

Pour les erreurs phonotactiques, de nombreux effets plancher ont été observés car peu d'erreurs ont été commises au pré-test. Alors que les deux groupes ont réduit le nombre d'erreurs phonotactiques pour le phonème *on/ɔ*, seul l'élève A qui a suivi l'enseignement implicite (=communicative) a réduit durablement le nombre d'erreurs. L'élève D du groupe explicite a réduit également le nombre d'erreurs phonotactiques, mais cet effet n'a pas été durable.

Bilan : Cette tâche montre toute la complexité de l'interprétation des résultats dans l'interaction entre difficulté et complexité des phonèmes, types d'enseignement et troubles dyslexiques. Des progrès ont été observés après les deux types d'enseignement, mais ils n'ont pas toujours été confirmés après trois mois.

Le vocabulaire réceptif

L'appellation implicite / explicite est ici incohérente car le groupe dit « explicite » n'a jamais travaillé le sens des mots, et le groupe dit « implicite » a toujours travaillé avec le sens des mots. Pour plus de lisibilité le label des groupes est cependant resté inchangé ainsi que les couleurs sur les schémas.

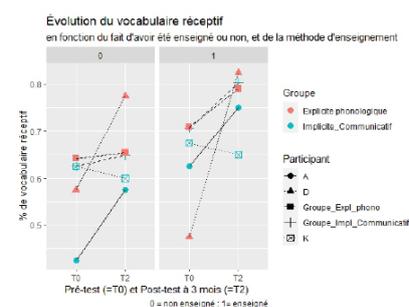
Pour la didactique libellée « explicite », les mots de vocabulaire ont servi de support aux activités pédagogiques. Seules leurs prononciations et leurs formes orthographiques ont été travaillées.

Pour la didactique libellée « implicite » mais en réalité communicative actionnelle, les mots de vocabulaire ont été utilisés dans des activités communicatives, et leur sens a été explicitement travaillé en ayant recours à la traduction quand cela s'est avéré nécessaire.

La tâche utilisée pour suivre le progrès de l'acquisition du vocabulaire réceptif a été un test oui/non dans lequel l'élève devait déterminer s'il connaissait le mot. Des pseudo-mots (20%) ont été également présentés pour mesurer l'importance de ce qui avait été deviné par l'élève. Une moitié des mots de vocabulaire du test n'avait pas été travaillée pendant l'intervention, mais ce sont des mots couramment utilisés dans les moyens d'enseignement que l'élève a pu rencontrer entre la fin de l'intervention et le post-test à trois mois. La variable mesurée a été le nombre de mots reconnus moins le nombre de pseudo-mots cochés.

Les élèves dyslexiques observés ont augmenté leur niveau de vocabulaire réceptif comme les deux groupes auxquels ils appartenaient, sauf pour l'élève K (groupe implicite communicatif) qui n'a pas progressé (figure 5).

Figure 5



Bilan : Les deux didactiques ont favorisé l'acquisition du vocabulaire pour deux des trois élèves dyslexiques observés.

Conclusion

L'observation de trois élèves dyslexiques, dont deux ont suivi un enseignement communicatif actionnel (=implicite ciblé), et un a suivi un enseignement explicite ciblé, a montré que les deux didactiques ont permis de progresser dans l'acquisition du vocabulaire réceptif, dans le maintien de l'information verbale contenant des phonèmes de LE, et dans leur capacité de discrimination. La didactique explicite a été profitable pour l'élève qui en a bénéficié pour améliorer sa prononciation, mais la didactique communicative actionnelle (=implicite ciblée) n'a pas permis à l'élève qui l'a suivie de progresser. Quelle que soit la didactique, la tâche de mesure des correspondances phonème-graphème a montré que les

Une didactique implicite et communicative centrée sur les formes phonologiques a permis à certains élèves dyslexiques de progresser en français langue étrangère, bien que l'enseignement explicite ait été plus efficace pour l'apprentissage de la prononciation par les élèves dyslexiques observés.

correspondances phonème-graphème en FLE sont restées une difficulté pour les élèves dyslexiques observés.

Selon l'association internationale Dyslexia (Ganschow & Schneider, 2020), les principales difficultés d'un élève avec des difficultés langagières pour apprendre une langue étrangère peuvent être :

- Apprendre et se souvenir des phonèmes de la LE en particulier quand ils n'existent pas en L1, comme les deux phonèmes de cette étude le *on/ɔ̃* et le *je/ʒ/*.
- Répéter des sons ou des phrases qui ont été enregistrés comme dans les tâches de discrimination, prononciation, correspondances phonème-graphème et maintien en mémoire de travail de cette étude.
- Lire et écrire des mots plurisyllabiques.
- Reconnaître des régularités dans la langue.
- Comprendre la langue orale.
- Faire le lien entre le mot entendu et le mot écrit.

Ces difficultés spécifiques des trois élèves dyslexiques ont été prises en charge dans les deux didactiques de façon multisensorielle, en introduisant progressivement la complexité liée aux représentations phonologiques et en établissant des liens répétés entre production/réception et écrit/oral. Il apparaît que les deux élèves dyslexiques observés ont progressé même sur des représentations principalement procédurales (comme les représentations phonétiques mobilisées lors de la discrimination).

Concernant la mémoire procédurale, il serait intéressant d'explorer l'hypothèse soulevée par l'observation des deux élèves du groupe implicite (=communicatif actionnel) : Est-ce qu'un enseignement ciblé communicatif (et donc implicite) permet aux élèves dyslexiques de progresser sur l'acquisition des représentations procédurales phonologiques et phonétiques ? En effet, les études qui ont exploré cette question n'ont pas, à ma connaissance, veillé à focaliser l'attention de l'apprenant.e sur ces représentations

par un enseignement ciblé non explicite. Un enseignement implicite ciblé pourrait peut-être faciliter la reconnaissance des régularités linguistiques par le système procédural.

Concernant la mémoire déclarative, les trois élèves dyslexiques observés ont augmenté leur vocabulaire réceptif comme leurs pairs, et en suivant les deux types d'enseignements. Ils montrent ainsi qu'ils ont pu bénéficier d'un enseignement de LE au sein de leur classe.

Bien que l'enseignement explicite ait été plus efficace pour l'élève dyslexique *D* dans son apprentissage de la prononciation, l'enseignement implicite ciblé communicatif actionnel a permis de faire progresser les deux élèves dyslexiques concernés dans leur acquisition de la LE (Norris & Ortega, 2000).

Bibliographie

- Dherbey-Chapuis, N. & Berthele, R.** (2020). L'apprentissage des correspondances phonème-graphème en français langue étrangère. *Actes du 7ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 78*, Article 09011. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207809011>
- Ellis, R.** (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 141-172.
- Ellis, R.** (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics, 27*(3), 431-463.
- Ganschow, L. & Schneider, E.** (2020). At-risk students and the study of foreign language in school. *International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org/at-risk-students-and-the-study-of-foreign-language-in-school/>
- Gutiérrez, X.** (2012). Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 15*(1), 20-41.
- Hulstijn, J. H.** (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. In: P. Rebuschat (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (= Studies in Bilingualism, 48). Amsterdam: John Benjamins, pp. 25-46. <https://doi.org/10.1075/sibil.48>
- Implicit and explicit learning of languages
- Isaacs, T.** (2018). Shifting sands in second language pronunciation teaching and assessment research and practice. *Language Assessment Quarterly, 15*(3), 273-293.
- Norris, J. M. & Ortega, L.** (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*(3), 417-528.
- Serniclaes, W.** (2018). Allophonic Theory of Dyslexia: A Short Overview. *JSM Communication Disorders*, hal-02065653f.
- Ullman, M. T.** (2013). The role of declarative and procedural memory in disorders of language. *Linguistic Variation, 13*(2), 133-154.

EINE UNTERSUCHUNG DER LESEKOMPETENZEN IM ERSTEN LERNJAHR FRÜHFRANZÖSISCH BEI SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT UND OHNE (SCHRIFT-)SPRACHSTÖRUNGEN

The present study is the first to provide basic knowledge concerning reading competencies of third graders with and without dyslexia and/or language disorder in Swiss German primary schools. The results show that basic reading competencies in the first written language German correlate with reading competencies in French as a foreign language. Moreover, significant differences across learner groups could be found after one year of instruction. Already at this early stage, learners who struggle with reading fall behind in reading in their foreign language, French. Therefore, reading competencies should be assessed in an interdisciplinary way as early as possible in order to detect struggling readers and help them with direct instruction and individualised support.

Barbara Rindlisbacher | PH Bern



Barbara Rindlisbacher ist Dozentin am Institut für Heilpädagogik der PH Bern, gibt Weiterbildungen zur Thematik Lese-Rechtschreibstörungen und Fremdsprachenlernen und arbeitet als Logopädin in der Praxis.

1 Im Zuge der Harmonisierung der Lehrpläne zwischen den Kantonen, welche der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) beigetreten sind, wird die dritte Klasse aufgrund der Hinzuzählung der beiden Kindergartenjahre als 5. Klassenstufe bezeichnet (5 HarmoS).

Lesekompetenzen im Frühfranzösischunterricht

Lesekompetenzen in einer Erst- aber auch in Fremdsprachen sind nicht nur für die schulische Laufbahn, sondern auch für das schulische Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe im späteren Leben essentiell. Der Lehrplan für Sprachen der sechs Kantone an der Sprachgrenze (Passepartout Lehrplan, Bertschy et al., 2016) sieht gerade zu Beginn des frühen Fremdsprachenunterrichts eine stärkere Gewichtung der rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen gegenüber den produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben vor (ebd., 18). Dies basiert auf der Annahme, dass bereits beim Erwerb einer Erstsprache rezeptive Kompetenzen vor produktiven Kompetenzen erworben werden. Für Schülerinnen und Schüler mit Sprach- und Lesestörung kann dies gerade im Bereich des Lesens Chance und Risiko zugleich sein. Der vorliegende Artikel geht dieser Thematik nach, indem er sich auf eine Dissertationsstudie der Universität Freiburg (Rindlisbacher, im

Druck) bezieht, welche die Lesekompetenzen im Frühfranzösischunterricht untersucht hat.

Seit dem Schuljahr 2011/12 wird in den sogenannten Passepartout-Kantonen ab der dritten Klasse (5 HarmoS¹) Französisch unterrichtet (Bertschy et al., 2016). Im für diese Kantone gültigen Lehrplan Passepartout werden drei Lernzielbereiche in der Förderung der Lernenden unterschieden: die kommunikative Handlungsfähigkeit (Kompetenzbereich I), die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II) und die lernstrategischen Kompetenzen (Kompetenzbereich III). Lesekompetenzen zählen zum Kompetenzbereich I. Laut den Lehrplanzielen werden im ersten Lernjahr vorerst einfache Lesekompetenzen erwartet, wobei sich die Schülerinnen und Schüler den Inhalt von Lesetexten vorerst anhand von Bildern und dem Erkennen von Kognaten (im Lehrplan 'Parallelwörter' genannt) bspw. *Pirat* (*pirate*) erschliessen sollen (ebd.). Da die Schülerinnen und Schüler bereits von Beginn an mit

authentischen französischen Texten konfrontiert werden, stellt sich jedoch die Frage, wie sie mit solchen Texten umgehen und ob und wenn ja, wie sie ihre bisherigen Kenntnisse zur Schriftsprache Deutsch beim Lesen französischer Texte nutzen.

Im Kompetenzbereich II wird unter anderem die «Didaktik der Mehrsprachigkeit» umgesetzt. Dies soll die Übertragung von Sprachwissen auf die neu zu erlernende Sprache anregen. Laut dem Lehrplan Passepartout sollen die Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Lernjahren sprachliche und kulturelle Eigenheiten erkennen und zueinander in Beziehung setzen. Das Herstellen solcher Bezüge bedingt jedoch, dass bereits spezifisches kulturelles und sprachliches Wissen zur deutschen oder einer anderen Sprache aufgebaut wurde. Hinsichtlich des sprachlichen Wissens kann davon ausgegangen werden, dass unauffällige Leserinnen und Leser der 3. Klasse (5 Harms) ihre Lesekompetenzen in Deutsch soweit automatisiert haben, dass sie auf verschiedene Lesestrategien zurückgreifen können (Scheerer-Neumann, 2018). Sie erfassen deutsche Buchstaben-Laut-Beziehungen (Graphem-Phonem-Korrespondenzen: GPK) so schnell, dass sie bereits grössere Worteinheiten und ganze Wörter in ihrem Sichtwortschatz gespeichert haben und deren Bedeutung beim Textlesen sofort abrufen können (Klicpera et al., 2017). Eine auf diese Weise gut ausgebildete Leseflüssigkeit ermöglicht es ihnen, altersadäquate deutsche Texte zu verstehen. Es wäre daher möglich, dass unauffällige Leserinnen und Leser beim Lesen französischer Texte auf diese verschiedenen Teillesekompetenzen zurückgreifen. Denn je ähnlicher sich Schriftsprachen sind, desto besser lassen sich Kompetenzen von einer Schriftsprache auf die andere übertragen (Koda, 2008, Kim & Piper, 2019). Es könnte daher sein, dass zumindest unauffällige Leserinnen und Leser metasprachliche Kompetenzen im Sinne der «Interkomprehension» (Berthele, 2011) nutzen. Das heisst, sie würden ihr bisheriges schriftsprachliches Wissen und Können aktivieren, um französischsprachige Texte zu verstehen.

Die Forschung konnte zeigen, dass unauffällige deutsche Leserinnen und Leser bereits ab dem zweiten Schuljahr sublexikalische Einheiten wie Silben oder Morpheme beim Lesen nutzen (Hasen-

äcker und Schröder, 2017; Scheerer-Neumann, 2018). Es wäre daher möglich, dass sie dieses linguistische Wissen auch beim Lesen einer Fremdsprache aktivieren können. Im Frühfranzösischunterricht werden im ersten Lernjahr vorerst einige wenige Lesestrategien vermittelt, die für das Verstehen von authentischen Texten hilfreich sind. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst auf nichtsprachliche Elemente wie Bilder achten. Erst mit der Zeit «lernen sie, bekannte Wörter, Parallelwörter, Namen und Zahlen, das Wörterbuch, die Titel etc. für das Verständnis zu nutzen» (Grossenbacher et al., 2012: 55). Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr erkennen, dass es sowohl in Deutsch als auch in Französisch gleiche Wortarten (*Nomen, Verben, Adjektive*) gibt. Sie lernen die Personalpronomen (*il / elle*) und unbestimmte Artikel (*un / une*) kennen. Zudem werden folgende GPK explizit vermittelt und hauptsächlich zur Ausspracheschulung geübt: *on, ou, u, en, an, qu, e (muet) und v.* (Bertschy et al., 2011: 19). Vokabeln werden auf Lernkarten notiert und in Kommunikationssituationen anhand von Spielen geübt. Damit sich die Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht möglichst schnell verständigen können, werden fixe Wendungen (Chunks) gelernt (bspw. *Je m'appelle*). Es besteht jedoch kein Anspruch, die Sprache «in einzelne Bestandteile zerlegen» zu können (Bertschy et al., 2016: 18). «Diese Sprachmittel werden als Ganzes gelernt und sie werden grammatikalisch nicht analysiert.» (Bertschy et al., 2020: 6). Es stellt sich die Frage, ob dem tatsächlich so ist oder ob die Lernenden nicht doch bereits aufgrund ihrer erworbenen Erstschriftsprachkompetenzen sprachliche Strukturen mehr oder weniger bewusst nutzen, um sich

Die Analysen aus den Strukturgleichungsmodellen dieser Längsschnittstudie lassen den Schluss zu, dass die basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch zur Mitte des dritten Schuljahres einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzen in der Fremdsprache Französisch zum Schuljahresende haben.

Textinhalte zu erschliessen. Aufgrund der zuvor dargestellten Überlegungen könnte es sein, dass zumindest unauffällige Schülerinnen und Schüler bereits im ersten Lernjahr beim Lesen die Schriftsprache in einzelne Bestandteile zerlegen und verschiedene Lesestrategien anwenden können. Diesem Sachverhalt bin ich im Rahmen meiner Dissertationsstudie nachgegangen (Rindlisbacher, im Druck). Die Studie interessierte sich zudem auch dafür, ob es zwischen auffälligen und unauffälligen Leserinnen und Lesern und solchen mit (Schrift-)Sprachstörungen Unterschiede in den französischen Lesekompetenzen zum Ende des ersten Lernjahres gibt.

Unsicherheit behaftet und führt teilweise dazu, dass eine gezielte Förderung erst verspätet einsetzt. Alternativen wären in präventiven Vorgehensweisen zu finden, die allfälligen Lernprobleme frühzeitig entgegenwirken. Dieses Vorgehen bedingt jedoch, dass Lernleistungen zuverlässig eingeschätzt werden können, damit Schülerinnen und Schüler mit auffälliger Lernentwicklung möglichst früh identifiziert werden können (Hartmann & Müller, 2009). Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Schriftsprachstörungen wird dies zusätzlich dadurch erschwert, dass Diagnosen oftmals frühestens im Verlauf der dritten Klasse gestellt werden oder Auffälligkeiten erst noch später erkannt werden.

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung schwerer fällt, selbständig Regeln aus dem Input zu generieren und wortspezifisches morpho-orthographisches Wissen aufzubauen.

Forschungsstand zu den Lesekompetenzen von Primärschülerinnen und -Schülern mit (Schrift-)Sprachschwierigkeiten in der Schweiz

Für den Kontext der Schweiz liefern Befragungen erste Hinweise darauf, dass gerade schwächere Lernende Schwierigkeiten im frühen Fremdsprachenunterricht zu haben scheinen (Kreis et al., 2014; Singh & Elmiger, 2017: 74). Es wurden jedoch bisher noch keine empirischen Daten zur Bestätigung dieser Befragungsergebnisse erhoben. Erst für spätere Klassen der Primarstufe finden sich Studiendaten für die Schweiz, die Leistungsdifferenzen aufzeigen konnten (Haenni Hoti et al., 2011; Wiedenkeller et al., 2019). Wenn nicht bekannt ist, welche Lesekompetenzen auch von unauffälligen Schülerinnen und Schülern im ersten Lernjahr erwartet werden können, ist eine Einschätzung über die Klassennorm hinweg für Lehrpersonen schwierig. Eine Einschätzung zum altersangemessenen Lernverlauf ist daher mit grosser

Einige wesentlichen didaktischen Neuerungen, die den Lehrplan Passepartout und deren Lehrmittel prägen, sind das konstruktivistische Lernverständnis, die Orientierung an der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die starke Inhaltsorientierung. Im Gegensatz zum bisherigen Fremdsprachenunterricht sollen Grammatikregeln und schriftliche Regularitäten von den Schülerinnen und Schülern vorwiegend selbständig aus den Audio- und Textbeiträgen des Lehrmittels erschlossen und somit mehrheitlich implizit gelernt werden (Bertschy et al., 2016). Da bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen bereits der implizite Erwerb der Erst(schrift)sprache erschwert war oder aktuell noch ist (Share & Shalev, 2004; van der Kleij et al., 2019), könnte sich bei diesen Schülerinnen und Schülern ein hauptsächlich implizit angelegter kommunikationsorientierter Fremdsprachenunterricht daher negativ auf den Leseerwerb in einer Fremdsprache auswirken. Heute ist bekannt, dass von diesen Störungen etwa 6-8% der Schülerinnen und Schüler betroffen sind (Bishop et al., 2017; Klicpera et al., 2017). Wie oben bereits erwähnt, fehlen für den schweizerischen Kontext empirisch erhobene Daten ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die aufzeigen könnten, ob sich die französischen Lesekompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler von ihren unauffälligen Peers unterscheiden.

Ausgewählte Resultate der Dissertationsstudie

Zielsetzung und Französisch- Screening

Die bereits erwähnte Dissertationsstudie hatte zum Ziel, Grundlagenwissen zu den Lesekompetenzen in Französisch nach einem Lernjahr zu schaffen und allfällige Unterschiede in den Lernergruppen nachzuweisen. Dabei wurden neben dem Wort-, Satz- und Textverständnis (Kompetenzbereiche I) auch sprachanalytische Teillesekompetenzen überprüft (Kompetenzbereich II). Für die Untersuchung wurde eigens ein Französischscreening entwickelt und mittels Skalvalidierung empirisch geprüft. Die Aufgaben zum Wort-, Satz- und Textlesen orientieren sich an Themen und am Wortmaterial des Lehrmittels (Mille feuilles, Bertschy et al., 2011). Zur Erfassung sprachanalytischer Lesekompetenzen wurden unter anderem Schlangensätze verwendet, bei welchen die einzelnen Wörter mit Strichen markiert werden mussten (bspw. Ellectionnedeslettresetdesmots.). Zudem wurde überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler französische Stammmorpheme erkennen und jeweils die passenden Wörter einander zuordnen können (bspw. **monde**: **mondiale**/ **montrer**).

Stichprobe

Im Frühjahr 2017 und 2018 wurden im Rahmen der Dissertationsstudie insgesamt 334 Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse (5 HarmoS) aus 31 deutschsprachigen Klassen der Kantone Bern und Freiburg untersucht. In die hier dargestellten Analysen gingen ausschliesslich Daten von einsprachig Schweizerdeutsch sprechenden Kindern ein. Die Gruppen für die Analysen wurden wie folgt gebildet: Alle Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten in den basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch ($T < 1.5$ Standardabweichungen in den Lesetests, $PR < 6.68$) wurden zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Lesestörung ($n = 63$) hinzugezählt. Tiefere Resultate als dieser Grenzwert gelten sowohl in Wissenschaft als auch Praxis als starker Verdacht für das Vorliegen einer Lesestörung (DSM-5: Falkai et al., 2018). Diesen Schülerinnen und Schülern wurde die Gruppe der unauffälligen Leserinnen und Leser ($n = 161$) gegenübergestellt, die in ihren deutschen Leseleistungen nicht unter einer Stan-

Die vorliegende Studie liefert erstmals Vergleichswerte einer grösseren Gruppe von Schülerinnen und Schülern ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die eine Aussage über einen altersangemessenen Lernverlauf im Lesen erlauben.

dardabweichung lagen, sondern in allen Untertests Werte über $PR > 18$ ($T > 40$) aufwiesen.

Eine weitere vulnerable Gruppe hinsichtlich sprachlicher Lernfähigkeiten stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachentwicklungsstörung dar (Frigerio Sayilir, 2011). Bei einer Sprachentwicklungsstörung können Schwierigkeiten in allen oder nur einzelnen Sprachebenen (z.B. Wortschatz, Grammatik, Aussprache) vorhanden sein. Daher wurde in einer weiteren Analyse der Frage nachgegangen, ob sich zwischen Schülerinnen und Schülern mit Sprach- und Lesestörung sowie solchen ohne diese Schwierigkeiten Unterschiede im Lesen zeigen. Hierfür wurden vier Gruppen gebildet: Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung in der Erstschriftsprache Deutsch ohne Sprachentwicklungsstörung, solche mit einer isolierten Sprachentwicklungsstörung (ohne Lesestörung) und solche mit doppeltem Defizit. Der Vergleich dieser drei Gruppen mit den unauffälligen Leserinnen und Lesern konnte aufgrund der geringen Probandenzahl in den jeweiligen Subgruppen (jeweils $n = 10$) nur anhand von non-parametrischen Verfahren durchgeführt werden.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Studie

Auf der Grundlage der Daten der Gesamtstichprobe wurde der Einfluss von basalen Lesekompetenzen in Deutsch zur Mitte des Schuljahres auf die oben beschriebenen Lesekompetenzen in Französisch zum Ende des Schuljahres untersucht. Die Analysen aus den Strukturgleichungsmodellen dieser Längsschnittstudie lassen den Schluss zu, dass die basalen Lesekompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch zur Mitte des dritten Schuljahres einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenzen in der

Fremdsprache Französisch zum Schuljahresende haben. Das heisst, je besser die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Mitte des Schuljahres im Rekodieren und Dekodieren der Erstschriftsprache Deutsch waren, desto bessere Lesekompetenzen in Französisch zeigten sie zum Ende des ersten Lernjahres. Dieses Ergebnis bestätigt die in der Literatur beschriebene Erkenntnis, dass ein Einfluss von Erstschriftsprachkompetenzen auf die Schriftsprachkompetenzen in einer Fremdsprache besteht (Kim & Piper, 2019; Koda, 2008). Weitere Ausführungen zu diesen Ergebnissen finden sich in Rindlisbacher (im Druck). Im Folgenden werden Ergebnisse vorgestellt, die sich auf die Gruppenunterschiede zwischen unauffälligen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Sprach- und Lesestörungen beziehen. Denn daraus können für die Praxis relevante Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die inferenzstatistischen Auswertungen zeigen, dass die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung in allen Teilbereichen der Lesekompetenzen in Französisch zum Schuljahresende tiefere Leistungen aufweisen als die Gruppe der unauffälligen Leserinnen und Leser. So finden sich statistisch bedeutsame Unterschiede sowohl im Wortleseverstehen, im Erkennen von Wortgrenzen und in der Anzahl explizit und implizit gelernten GPK. Einzig im Erkennen von französischen Morphemen ergeben sich zwar signifikante Gruppenunterschiede, jedoch fällt die Effektstärke hier geringer aus als in den anderen untersuchten Teillesekompetenzen. Womöglich ist dies darauf zurückzuführen, dass einige Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung ähnlich gute Fähigkeiten in dieser sprachanalytischen Teillesekompetenz aufweisen, wie unauffällige Leserinnen und Leser, andere wiederum aber grosse Schwierigkeiten diesbezüglich haben. Auch die non-parametrischen Analysen der vier Subgruppen ergeben bezüglich der Erkennung von Morphemen ein ähnliches Bild. Sowohl in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung als auch bei denjenigen mit Lese- und Sprachstörungen gibt es grosse Unterschiede in dieser Teillesekompetenz. Dies deutet darauf hin, dass gerade in dieser metasprachlichen Kompetenz gewisse Schülerinnen und Schüler Ressourcen aufweisen, die beim Lesen lernen genutzt werden sollten.

Ein für die Untersuchung bemerkenswertes Ergebnis betrifft den Umstand, dass die Schülerinnen und Schüler mit isolierter Sprachentwicklungsstörung über alle Teillesekompetenzen hinweg gleich gute Französisch-Kompetenzen aufweisen wie die unauffälligen Schülerinnen und Schüler. Dies sollte man im Französischunterricht nutzen, indem diesen Schülerinnen und Schülern die Schrift als Kompensationsstrategie für ihre mündlichen Sprachschwierigkeiten zur Verfügung gestellt wird. Hinsichtlich der Kenntnis von französische GPK zeigt sich, dass zumindest unauffällige Schülerinnen und Schüler Unterschiede zu den deutschen GPK wahrnehmen und sich französische GPK mehr oder weniger bewusst angeeignet haben. Während einige französische GPK von den unauffälligen Schülerinnen und Schülern zum Schuljahresende bereits zu einem hohen Anteil (>85%) korrekt in Wörtern gelesen werden (bspw. explizit gelernt: *u, on, v, e (muet)*; implizit gelernt: *r, j, s (muet)*), finden sich einige GPK, die für alle Gruppen erst zu einem geringen Prozentsatz (<30%) gelesen werden können (bspw. explizit gelernt: *qu, en, eau*; implizit gelernt: *ai*). Andere GPK kommen vom Prozentsatz her zwischen diesen Extremen zu liegen (explizit gelernt: *an, ou*; implizit gelernt: *eu, oi, ch*). Die Resultate weisen darauf hin, dass es den Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung im Gegensatz zu den unauffälligen Lesenden mehrheitlich noch nicht gelingt, eine direkte Lesestrategie anzuwenden. Das heisst, sie können kurze hochfrequente Wörter wie *<le>* oder *<une>* noch nicht direkt korrekt auf Französisch vorlesen, sondern lesen diese Buchstabe für Buchstabe mit deutscher Aussprache vor. Dies lässt sich auf Defizite im impliziten Lernen und der ausbleibenden Aktivierung von Selbstlernmechanismen zurückführen (Share & Shalev, 2004). Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es Schülerinnen und Schülern mit Lesestörung schwerer fällt, selbständig Regeln aus dem Input zu generieren und wortspezifisches morpho-orthographisches Wissen aufzubauen. So ist es ihnen weniger gut möglich, Wortgrenzen in Schlangensätzen zu erkennen oder auch einzelne Wörter in Texten zu verstehen und für die Texterschliessung zu nutzen. Für die unauffälligen Leserinnen und Leser konnte nachgewiesen werden, dass sie bereits im ersten Lernjahr Frühfranzösisch begonnen haben, wortspezifisches Wissen aufzubauen. Das

bedeutet, es gelingt ihnen beim Lesen somit schneller, nicht nur die Wortform wiederzuerkennen, sondern auch deren Aussprache und Bedeutung schneller abzurufen und für die Erschließung des Textinhalts zu nutzen. Im Gegensatz dazu zeigen Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung bereits nach einem Lernjahr Frühfranzösisch deutliche Differenzen in ihren Möglichkeiten, sich solches Wissen implizit anzueignen. Obwohl im Rahmen der Passepartout-Fremdsprachendidaktik Sprachkompetenzen wie Grammatik und Wortschatz nicht ausserhalb des Verwendungszusammenhangs, sondern immer eingebettet in Sprachhandlungen und sinnhaften Kontexten vermittelt und überprüft werden, zeigen unauffällige Schülerinnen und Schüler bereits nach einem Lernjahr, dass sie die neue Fremdsprache auch sprachanalytisch betrachten können.

Überlegungen zur Gestaltung des Frühfranzösischunterrichts bei Kindern mit (Schrift-)Sprachstörungen

Die vorliegende Studie liefert erstmals Vergleichswerte einer grösseren Gruppe von Schülerinnen und Schülern ganz zu Beginn des frühen Französischunterrichts, die eine Aussage über einen altersangemessenen Lernverlauf im Lesen erlauben. Die Unterschiede in den verschiedenen Teillesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Lesestörung sprechen dafür, möglichst frühzeitig eine Überprüfung des Lernstandes durchzuführen und spätestens im zweiten Lernjahr darauf aufbauend gezielte Fördermassnahmen anzubieten. Denn es ist durchaus möglich, dass bei einigen Schülerinnen und Schülern in der dritten Klasse in der Erstschriftsprache Deutsch noch keine Lesestörung diagnostiziert worden ist und diese Risikolernenden im Fremdsprachenunterricht somit unerkannt bleiben können (Selin, 2008: 50). Da die Studie aufzeigen konnte, dass die Kompetenzen in den basalen Lesekompetenzen in den beiden Schriftsprachen im Zusammenhang stehen, sollten bei Schwierigkeiten im Lesen der Fremdsprache Französisch auch die Kompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch überprüft werden. Ein enger Austausch zwischen den verschiedenen Lehrpersonen (Fachlehrpersonen Sprachen, Logopädie, schulische Heilpädagogik) wäre hierfür hilfreich.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist es notwendig, dass der frühe Fremdsprachenunterricht allen die gleichen Chancen bietet, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Fremdsprache anzueignen. Entsprechend wichtig ist die angemessene Berücksichtigung von Stärken und Schwächen gerade bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen. Im Rahmen eines inhaltsorientierten und kommunikativen Unterrichts sollte es möglich sein, bei denjenigen Schülerinnen und Schülern eine explizitere Didaktik anzuwenden, die diese benötigen. Um die Lernchancen für leseschwache Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, sollten französische GPK in einer sinnvollen Progression eingeführt werden. Die Ergebnisse der Studie können einen Hinweis zur Reihenfolge in der Einführung von französischen GPK liefern. Wie bereits vom Lehrmittel Mille feuilles aufgegriffen, ist es von Bedeutung, die Unterschiede zu den deutschen Graphemen aufzuzeigen. Dies könnte jedoch noch weiter vertieft werden und sollte gerade für Schülerinnen und Schüler mit Lesestörung mehr Raum in Anspruch nehmen.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit ist es notwendig, dass der frühe Fremdsprachenunterricht allen die gleichen Chancen bietet, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Fremdsprache anzueignen. Entsprechend wichtig ist die angemessene Berücksichtigung von Stärken und Schwächen gerade bei Schülerinnen und Schülern mit (Schrift-)Sprachstörungen. Im Rahmen eines inhaltsorientierten und kommunikativen Unterrichts sollte es möglich sein, bei denjenigen Schülerinnen und Schülern eine explizitere Didaktik anzuwenden, die diese benötigen.

Im Hinblick auf einen differenzierenden Unterricht ist es wesentlich, die bereits erworbenen Sprachlernstrategien der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu kennen und ressourcenorientiert zu nutzen. Verfügt ein Schüler oder eine Schülerin trotz (schrift-)sprachlicher Schwierigkeiten über altersadäquate metasprachliche und sprachanalytische Fähigkeiten, so sollen diese im Lernprozess explizit berücksichtigt werden. Falls sie noch wenig vorhanden sind, sollen sie aktiv angeregt werden. Das heisst beispielsweise, dass Sprachregularitäten explizit gemacht und in einem Sprachlernjournal (in Mille feuilles «Revue» genannt) notiert werden. Darüber hinaus müssen diese Einträge an Bedeutung gewinnen, indem individualisierte Hilfestellungen (bspw. deutsche Aussprachehilfen) darin notiert und das Sprachlernjournal auch bei kommunikativen Übungsanlässen genutzt wird. Dies ermöglicht ein vertieftes zyklisches Lernen. Wenn erkannt wurde, dass ein Schüler oder eine Schülerin mit einer Sprach- oder Lesestörung über metasprachliche Kompetenzen verfügt, sollen diese als Kompensationsstrategien beim Lesen aktiv genutzt werden. Die Lehrperson kann im Sinne eines «Scaffoldings» aufzeigen, wie metasprachliche Überlegungen für die Erschliessung von Texten genutzt werden können. Solche Lesestrategien können dann wiederum auch beim Lesen von deutschen oder englischen Texten angewandt werden. Im Sinne einer sprachenübergreifenden Förderung wäre eine Kooperation zwischen verschiedenen Lehrpersonen (Fachlehrpersonen Sprachen, Logopädie, schulische Heilpädagogik) sinnvoll (Frigerio Sayilir, 2011; Fuchs Wyder & Bader, 2012). Dies besonders in Lektionen, in denen «Sprachentdeckungen» gemacht oder Notizen in ein Sprachlernjournal geschrieben werden (bspw. MF 3.1, S. 85-86, Activité I, MF 3.2, S. 70/71, Activité D). In solchen Lektionen könnten Synergien genutzt werden, indem heilpädagogisch geschulte Fachkräfte eine Brückenfunktion in der Zusammenarbeit zwischen den Fachlehrpersonen für Sprachen einnehmen. Schülerinnen und Schüler mit (schrift-)sprachlichen Schwierigkeiten könnten so im Lernen beobachtet und frühzeitig gezielt unterstützt werden.

Literatur

- Berthele, R.** (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. In *Applied Linguistics Review*. Berlin, New York: de Gruyter, pp. 191–220.
- Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D.** (2016). *Lehrplan Französisch und Englisch (Passepartout)*. https://be.lehrplan.ch/passepartout/Lehrplan_Passepartout.pdf
- Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E.** (2011). *Revue Mille feuilles 3*. Schulverlag plus AG.
- Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E.** (2020). Didaktische Aspekte, *filRouge 3.2*. https://www.s-mediabook.ch/_action-1/detail/_id-1/177/_pg-1/2
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T.** (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58 (10), 1068–1080.
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M.** (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Aufl., deutsche Ausgabe). Hogrefe.
- Frigerio Sayilir, C.** (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia*, (2), 92-97.
- Fuchs Wyder, D. & Bader, U.** (2012). Inklusion im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Didaktische und organisatorische Voraussetzungen. *Babylonia*, (3), 40-45.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D.** (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Schulverlag plus AG.

Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8 (2), 98-116.

Hartmann, E. & Müller, C. M. (2009). Schulweite Prävention von Lernproblemen im RTI-Modell. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 25-33.

Hasenäcker, J. & Schroeder, S. (2017). Syllables and morphemes in German reading development: Evidence from second graders, fourth graders, and adults. *Applied Psycholinguistics*, 38 (3), 733-753.

Kim, Y.-S. G. & Piper, B. (2019). Cross-language transfer of reading skills: an empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing*, (32), 839-871.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS*. Ernst Reinhardt.

Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In: K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. Routledge, pp. 68-96.

Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau: Schlussbericht der Evaluation. Forschungsbericht Nr. 12*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen.

Rindlisbacher, B. (im Druck). *Lesen in der Fremdsprache Französisch. Kompetenzen von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit unterschiedlichen Schrift- und Sprachfähigkeiten in der Erstsprache Deutsch*. Waxmann.

Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung* (2. Aufl.). Kohlhammer Verlag.

Sellin, K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen: Mit zahlreichen Übungsvorschlägen* (2. Aufl.). Reinhardt.

Share, D. L. & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17 (7), 769-800.

Singh, L. & Elmiger, D. (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016*. <https://www.irdp.ch/institut/externe-evaluierung-pilotphase-franzosisch-und-2226.html>

van der Kleij, S. W., Groen, M. A., Segers, E. & Verhoeven, L. (2019). Sequential Implicit Learning Ability Predicts Growth in Reading Skills in Typical Readers and Children with Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23 (1), 77-88.

Wiedenkeller, E., Lenz, P. & Studer, T. (2019). *Schlussbericht zum Projekt ‚Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen‘*. Universität Freiburg - PH Freiburg. <https://doc.rero.ch/record/324704>

ABORDER LA LANGUE ET LES LANGUES EN MILIEU SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE DE TROUBLES DU LANGAGE : LE POINT DE VUE D'UNE LOGOPÉDISTE INDÉPENDANTE

This contribution, which is based on clinical experience, aims to discuss the question of languages (those of the bilingual child, his family and those of the school) in the context of oral and written language disorders treated in speech therapy. This issue will be addressed through an examination of what the bilingual's languages have in common and through the use of metacognitive, and more specifically metalinguistic, thinking. They form specific therapeutic tools, which join data from mainstream education on typical development and pedagogical differentiation.

● Viviane Monney | UniGE



Viviane Monney, logopédiste diplômée (1998), en pratique indépendante à Genève, prend essentiellement

en charge des enfants et adolescents présentant des troubles développementaux du langage et des troubles des apprentissages (langage écrit et mathématiques). Elle est également chargée d'enseignement dans la formation de la Maîtrise universitaire en logopédie de l'Université de Genève.

L'être humain est un être de langage. Il parle, il communique. Cette capacité cognitive éminemment humaine se réalise dans les différentes langues parlées de par le monde.

Pour cette raison, aborder la question du plurilinguisme ou celle des difficultés dans l'apprentissage des langues peut se faire via les éléments structurels et communs aux différentes langues : la compétence langagière.

Cette approche est également cohérente avec la définition même des troubles du langage : on observe en effet les mêmes types de difficultés quelle que soit la langue parlée, et les troubles du langage ont les mêmes répercussions dans les différentes langues parlées par un locuteur plurilingue.

Comme nous le discuterons plus bas, l'approche thérapeutique en logopédie adopte un point de vue différent et plus englobant que celui de l'enseignement de la langue, voire des langues. Ce point de vue, qui prend la forme d'une prise de

recul sur la langue étudiée et sur le langage, peut être qualifié de métacognitif, et plus précisément de métalinguistique. Par son intervention, la logopédiste va amener l'enfant à conscientiser, voire à expliciter, son utilisation du langage et les particularités des différentes langues pratiquées ou côtoyées au quotidien.

Dans cette contribution, nous allons aborder ces points en reprenant brièvement les définitions qui fondent notre réflexion, avant d'entrer dans les spécificités des troubles et de l'intervention logopédique. Nous ferons ensuite le lien avec les implications scolaires des troubles langagiers et les moyens d'action possibles pour soutenir l'apprentissage de la langue et des langues chez les enfants et adolescents en difficulté.

Aborder la question du plurilinguisme ou celle des difficultés dans l'apprentissage des langues peut se faire via les éléments structurels et communs aux différentes langues : la compétence langagière.

La question du plurilinguisme ; langue familiale, langue de l'école

Dans un contexte comme la Suisse, le plurilinguisme apparaît comme évident. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne Genève, ville internationale et de migration : de nombreuses langues se côtoient au quotidien, en plus du plurilinguisme national.

Souvent, les élèves parlent déjà une ou plusieurs autres langues que le français au moment de leur entrée à l'école. Des élèves arrivent parfois aussi à l'école sans parler la langue pratiquée à l'école, soit à l'entrée en 1P, soit plus tard au cours de leur scolarité (situations d'accueil).

Enfin, il est important d'être conscient des nombreux autres contextes et enjeux possibles autour des langues, du langage et de leur maîtrise, à prendre en compte au cas par cas, comme dans les situations de migration forcée ou lorsque se posent des questions de loyauté à la langue et/ou à la culture d'origine, à son ascendance, à ses racines, etc. (Rosenbaum, 1997; Öney & Durgunoglu, 2000).

Pour notre propos, nous allons considérer le cas de figure de l'école genevoise ; l'enfant dispose en général de la langue de l'école, le français, qui est souvent aussi au moins l'une de ses langues dites maternelles. L'étude du français porte donc sur une langue maîtrisée en amont de son enseignement, ce qui n'est le plus souvent pas le cas des langues étrangères enseignées en cours de cursus, comme l'allemand puis l'anglais¹.

Pathologies du langage oral et écrit : répercussions

La majeure partie des enfants suivis en logopédie présentent des difficultés langagières à différents niveaux et dans les modalités orale et/ou écrite du langage. Il n'est alors pas directement question de langue, mais bien de langage, en tant que structure sous-jacente à la compétence de locuteur (de Boysson-Bardies, 2003). Cette distinction permet par ailleurs de poser un diagnostic de troubles du langage (à l'oral ou à l'écrit), qui se distingue des difficultés spécifiques dans l'apprentissage d'une langue seconde (cf. nomenclatures et critères d'octroi SPS²).

Pour les enfants qui présentent un trouble développemental du langage sévère (TDL, encore connu sous le nom de *dysphasie*), l'abord de leur langue ne peut se construire sur des bases structurelles (langagières), qui chez l'enfant à développement typique se développent en général implicitement et au travers du « bain de langage » quotidien dans lequel il évolue. Cette incapacité à construire la langue par simple et naturelle « immersion » sera encore plus marquée chez un enfant TDL en contexte plurilingue, avec des difficultés massives et généralisées dans l'acquisition des différentes langues de son milieu de vie.

Il est donc important dans la prise en charge de véritablement soutenir l'acquisition langagière de l'enfant TDL, par une intervention spécifique et intense, passant par l'explicitation d'éléments qui « vont de soi » chez un enfant au développement typique (par exemple, il sera nécessaire de travailler explicitement les marqueurs de genre avec certains enfants TDL).

¹ Allemand en 5P (8-9 ans), anglais dès la 6P (source et précisions : <https://www.plandetudes.ch>).

² Secrétariat à la Pédagogie Spécialisée, organisme traitant l'octroi des prestations de logopédie sur le canton de Genève

A l'écrit (sur les deux versants, lecture et production), on observe un autre type de difficultés, pouvant cependant être plus ou moins directement relié au trouble langagier à l'oral. Le code écrit présente en effet des contraintes difficiles à surpasser pour les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages (anciennement et encore communément connus sous les termes de *dyslexie* et de *dysorthographe*, les deux pouvant se manifester en association).

Une de ces contraintes pour ces enfants se situe au plan de la conversion, c'est-à-dire dans le passage des sons (phonèmes) aux graphèmes et inversement. Pour entrer dans l'écrit, l'enfant tout-venant doit intégrer les correspondances oral-écrit de la langue. Contrairement au développement du langage oral, cet apprentissage se fait de manière explicite ; en d'autres termes, l'écrit doit être enseigné.

Pour la lecture (passage du code écrit au sens via des informations langagières fondées sur l'oral, les sons), les compétences dans la manipulation des sons de l'oral sont un prérequis (on parle de conscience phonologique), du moins dans un système alphabétique d'écriture. Ces compétences s'acquièrent assez naturellement chez les enfants au développement typique, alors qu'elles sont déficitaires et marqueur de pathologie chez les enfants en difficulté.

Chez les enfants et jeunes en difficulté avec l'écrit, l'hypothèse théorique majoritaire actuellement met en évidence des difficultés sous-jacentes au niveau des traitements phonologiques et de la mémoire à court terme phonologique (voir par exemple Majerus, 2013), qui contribuent à l'instabilité des acquis en langage écrit chez ces enfants.

On observera ainsi fréquemment une transcription « comme ça s'entend », elle-même fragilisée par des confusions dans les règles de transcription. De ce fait, un enfant en difficulté pourra appliquer une règle sans souplesse à toutes les situations rencontrées : il transcrira par exemple le son /k/ par la lettre C, quel que soit le contexte (ex. macillage pour maquillage), ou il mettra GU devant un A (par exemple « garder »). Ce mouvement de généralisation d'un acquis est un moteur puissant d'apprentissage (Piaget, 1936), mais s'il perdure, c'est un signe de difficulté, voire de pathologie. On parlera alors de surgénéralisation.

Points d'appui : observations, prise de recul, outils et interventions logopédiques

Une des caractéristiques (et particularités) centrales de la prise en soin logopédique est qu'elle porte sur le langage et la communication et se fait par un dialogue entre le thérapeute et le patient, médiatisé par la langue commune aux deux protagonistes. Ce dialogue peut prendre différentes formes selon les sujets et les moments, mais on peut en extraire quelques grandes lignes récurrentes.

Un premier outil courant est la **modélisation** ; le thérapeute donne un modèle de langage, adapté à la fois à la forme attendue mais également aux difficultés spécifiques du patient (cf. Law et al., 2017).

Un autre moyen, qui rejoint les situations d'enseignement, est l'**explication** : explication ponctuelle d'un fait, d'une règle, d'une récurrence dans la langue (par exemple, le pluriel de cheval est chevaux). Ici, la logopédiste sera souvent amenée à aller au-delà de la simple explication du fait ou de la régularité pour préciser davantage des informations habituellement implicites, ou pour **explicitement** (au sens de rendre explicite) une règle d'usage que les enfants sans difficulté infèrent naturellement (exemple : A. (6 ans) qui

le travail de l'oral et de l'écoute seront particulièrement ciblés auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage pour l'étude des langues étrangères

La production d'écrit consiste dans un premier temps à transcrire les sons du langage. Les règles de conversion sont enseignées à l'école ; en français, l'élève apprend la manière de transcrire les 36 phonèmes, mais il sera rapidement confronté à des règles et particularités qu'il s'agira de mémoriser, un son pouvant par exemple correspondre à plusieurs transcriptions dans notre langue à orthographe dite opaque (Fayol et Jaffré, 2014).

dit systématiquement /tjɛn/, issu de l'espagnol, langue de la maison, au lieu de « avoir », attendu en français; dans ce cas, la logopédiste est amenée à verbaliser explicitement le fait que cette tournure n'est pas conforme au français et à entraîner spécifiquement son usage). Avec les enfants en difficulté, un apprentissage davantage basé sur la conscientisation des régularités/règles, ou apprentissage « explicite » (travaux de Ebbels et al., p.ex. in Maillart et al. 2014) est donc indiqué et efficace.

Enfin, une troisième ressource précieuse est l'adoption d'un autre de point de vue avec un questionnement de la production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : pourquoi dit-on/écrit-on cela de cette manière ? On entre alors dans le **questionnement métalinguistique**, qui s'avère un outil puissant de progression (Da Silva, 2014). Cette troisième ressource est utile non seulement dans sa première visée générale, mais aussi, et peut-être même davantage, dans une perspective individuelle. Ainsi, à la différence d'une approche qui « comptabilise » les erreurs et les corrige (mouvement extérieur d'une personne ou d'un système garant de la rectitude, application relativement rigide d'une règle), on aborde souvent les erreurs en logopédie en les interprétant et/ou en demandant à l'enfant d'explicitier sa production ainsi que sa démarche. On veillera également à lui demander d'explicitier des productions qui ne seraient pas erronées, en particulier autour d'une notion qui aurait été spécifiquement travaillée. On travaille aussi souvent sur un type d'erreur donné, qui apparaît central dans l'utilisation quotidienne du langage, en fonction d'objectifs ponctuels et fonctionnels (ex. à l'oral prêter attention à l'utilisation du genre, qui aura été travaillé en amont comme objectif prioritaire, ou, à l'écrit, mise en place d'un guide de relecture avec des objectifs prioritaires de correction comme les pluriels ou les homophones, afin de diminuer visiblement le nombre d'erreurs). De manière générale enfin, on veillera, à l'oral encore davantage qu'à l'écrit, à privilégier la communication, la transmission (le fond), afin que l'enfant ne perde pas de vue cet objectif premier (voire primal) du langage et garde du plaisir à l'échange et à la production de contenu.

Troubles du langage et apprentissage des langues étrangères à l'école

Les difficultés et ressources abordées jusqu'ici peuvent également être mises en lien avec l'apprentissage des langues étrangères chez les enfants en difficulté. Leurs troubles entravent fréquemment ces nouveaux apprentissages, et ce à différents niveaux : phonologiques, structurels, ainsi que dans le passage à l'écrit (Svensson et Jacobson, 2005; Seymour et al., 2003). Ici à nouveau, travailler en prenant une distance avec l'objet d'étude ainsi qu'avec les difficultés et les erreurs produites est une ressource précieuse.

a) *La piste phonologique pour l'abord des langues étrangères*

Cette première piste d'intervention vise à minimiser l'impact du travers de la surgénéralisation dont il a été question plus haut. En effet, on observe fréquemment chez les enfants en difficulté une tendance à trop s'appuyer sur leurs compétences -souvent déjà laborieusement acquises- pour répondre aux attentes liées à leurs apprentissages, sans être capables de prendre du recul sur les effets de cette stratégie. Un exemple typique en lien avec les langues étrangères est l'application plaquée des règles de conversion/transcription (respectivement la prononciation) du français à la langue étrangère.

Exemples d'erreurs « doubles » à l'écrit, portant sur une généralisation erronée à la langue-cible à partir de l'application directe des règles de transcription du français :

- *spaik* pour « speak »; 1. à l'oral, prononciation erronée du mot anglais (/s p a j k / pour /spi:k/) puis 2. transcription phonétique appliquée de manière rigide à partir du français (mais qui est erronée puisqu'en français la graphie « ai » se prononce /ɛ /)

- *therty-onest* pour thirty-first; 1. le /ə/ de « thirty » est transcrit à partir du « /ə/ - E » français, et 2. le « onest » est surgénéralisé à partir de la terminaison en -st du

premier nombre ordinal en anglais, omettant que, comme c'est d'ailleurs aussi le cas en français, le mot lui-même change.

Au-delà de l'intervention en lien avec le trouble spécifique présenté par l'enfant, l'objectif du travail est de servir les attentes au plan des apprentissages scolaires, dans une visée fonctionnelle pour le jeune.

Les outils de l'explicitation et d'une approche métacognitive, métalinguistique et en l'occurrence métaphonologique seront ici à nouveau de précieux supports pour soutenir les apprentissages des élèves en difficulté.

C'est pourquoi le travail de l'oral et de l'écoute seront particulièrement ciblés auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage pour l'étude des langues étrangères, à l'oral comme à l'écrit, ainsi que dans le passage de l'un à l'autre (versants de l'orthographe et de la transcription).

Avec un jeune, il a par exemple été intéressant de relever que la synthèse vocale de l'application de vocabulaire Quizlet, paramétrée pour le français, prononçait de façon totalement incorrecte le mot *sweatshirt* (i.e. /s v ε a t f i r /)

b) *La piste métalinguistique : comparaison entre les langues*

Toujours dans la visée de l'explicitation et du questionnement métalinguistique, la ressource de la comparaison entre les langues apparaît également comme un bon levier d'apprentissage, non seulement à l'école, mais aussi en logopédie, en reprenant, en mettant en évidence et en approfondissant ces aspects en remédiation individuelle. Au travers du travail des notions utiles pour ses apprentissages en français (que l'on

va considérer malgré tout comme la langue la mieux maîtrisée par l'élève), il va ainsi être possible d'aborder avec le jeune des notions connexes pour les autres langues et vice-versa. La thérapie logopédique va ainsi cibler explicitement et de façon individualisée, donc en lien avec le profil clinique et pathologique du jeune, les points utiles d'approfondissement de certaines notions abordées de manière plus globale en classe.

Exemples :

- chercher dans les langues et leur historique des ressemblances ou des racines communes, mettre en évidence les « faux amis »; cela s'applique aussi bien avec les petits en langage oral qu'avec les plus grands, à l'oral comme à l'écrit et dans la transcription
- noter l'importance de la prononciation dans la langue cible, permettant de soutenir la transcription (par exemple, en anglais, la durée du son est pertinente contrairement au français (ex. *pitch* vs *peach*); d'autre part, on pourra relever les parallèles possibles avec le français, comme les situations ambiguës des homophones pour lesquels ce sera (parfois du moins) le passage à l'écrit qui permettra de lever le doute sur le sens

Collaborations avec l'école et mesures d'aménagement

Au-delà de l'intervention en lien avec le trouble spécifique présenté par l'enfant, l'objectif du travail de la logopédiste, souvent à la fois « local » et approfondi en fonction des profils et besoins individuels, est de servir les attentes au plan des apprentissages scolaires, dans une visée fonctionnelle pour le jeune. La difficulté centrale réside dans la différence des rythmes, celui de l'école étant particulièrement soutenu pour suivre le programme. Dans un deuxième temps, il s'agira aussi de replacer les « pièces du puzzle » de ce qui aura été abordé de manière plus spécifique en logopédie dans la globalité des contenus et attentes scolaires.

Une mesure courante dans les aménagements possibles pour le français et les langues étrangères est de donner accès à des listes de lexiques spécifiques pour chaque discipline, aux outils de référence, ainsi qu'à des supports individualisés de type aide-mémoire, qui sont le plus souvent élaborés en séances de logopédie. Une collaboration entre la logopédiste et les enseignants autour de la construction, de la mise à disposition et de l'utilisation de ces outils est nécessaire pour répondre au mieux aux difficultés de l'enfant sans qu'il soit noyé sous une masse d'informations qu'il ne saurait organiser.

Un autre outil précieux et instructif se situe du côté de l'école, et de l'enseignant en particulier, au niveau de l'analyse didactique des supports d'exercices et d'évaluation, ainsi que des corrections, dans l'idéal de manière individualisée. Nous pouvons ainsi envisager au cas par cas de coordonner l'intervention logopédique et les attentes scolaires autour d'une définition précise des attentes d'évaluation pour l'élève en difficulté, par exemple en ciblant un apprentissage spécifique ou une notion donnée en collaboration directe avec l'enseignant. Il s'agira par exemple de vérifier dans l'exercice ou dans l'évaluation que la notion visée l'est isolément pour permettre au jeune d'appliquer ce qu'il aura pu retenir d'une règle, avec ou sans recours à des outils de référence (mesure de fractionnement des notions à l'évaluation). Par la suite, il s'agira de prendre ce même recul dans la correction, pour interpréter les erreurs produites et, dans un deuxième temps, les expliciter à l'enfant. En d'autres termes, il ne suffit pas pour ces enfants de voir ou de noter eux-mêmes la forme attendue (correction), mais bien d'en discuter à un niveau méta- en (re)mettant en évidence la règle ou la notion travaillée et en (re) faisant référence à ce qui a été étudié à l'école et/ou repris en logopédie.

Ces mesures et aménagements s'ancrent ainsi dans une approche englobante, s'appliquant aussi bien à la langue de l'école qu'aux langues étrangères qui y sont enseignées, et pouvant servir également les élèves ne présentant pas de difficultés, ce qui correspond aux objectifs de l'enseignement dit différencié, appliqué actuellement à l'école selon le PER.

Conclusions

Au final, ce partage d'expérience clinique souligne un cheminement en cours de formalisation autour de l'accompagnement logopédique et scolaire des enfants présentant des troubles du langage dans le contexte de l'apprentissage de la langue de l'école et du milieu de vie ainsi que des langues étrangères inscrites au programme.

Ainsi, les manifestations des troubles du langage, à l'oral comme à l'écrit, permet de fonder une intervention plus structurée et métalinguistique basée sur les caractéristiques du langage et non d'une langue en particulier, tant en thérapie logopédique que dans le cadre scolaire, le tout dans une optique de collaboration entre les personnes, les milieux et les langues fréquentées au quotidien par l'enfant/adolescent, dans une visée fonctionnelle et dynamique.

Bibliographie

- da Silva, Ch.** (2014). Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. Travail de thèse. Université Sorbonne nouvelle - Paris III et Université de Neuchâtel.
- de Boysson-Bardies, B.** (2003). *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : Odile Jacob
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P.** (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Law, J., Dennis, J. & Charlton, J.** (2017). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders*. Cochrane Database of Systematic Reviews. doi : 10.1002/14651858.CD012490
- Maillart, Ch., Desmottes, L., Prigent, G. & Leroy, S.** (2014). Réflexions autour des principes de rééducation proposés aux enfants dysphasiques. *ANAE*, 131, 402-409
- Majerus, S.** (2013). Language repetition and short-term memory : An integrative framework. *Frontiers in Human Neurosciences*, 7(357). doi : <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2013.00357>
- Piaget, J.** (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Öney, B. & Durgunoglu, A. Y. (2000) : Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimensions of Cross-Language Transfer. *Actes de congrès, OBEMLA*, Washington DC

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*. Paris: Masson

Seymour, Ph., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. In *British Journal of Psychology* 94(2) : 143-174. doi : 10.1348/000712603321661859

Svensson & Jacobson (2005). How persistent are phonological difficulties ? In *Dyslexia*, 12, 3-20

Compléments

- <https://www.plandetudes.ch/web/guest/v/cg/> (consulté le 1.2.2021)
- Revue de l'ARLD *Langages et Pratiques*, 44 (2009) sur le plurilinguisme
- Congrès du CPLOL 2006 sur le thème du plurilinguisme
- Rudd, C. (2012). L'orthophonie face au bilinguisme. In F. Estienne et F. Vander Linden. *Pratiquer l'orthophonie* (pp. 209-216). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K. & al. (2012) Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6). doi : 10.1111/jcpp.12029
- ELAL d'Avicennes : dossier dans la revue *L'autre* (2018), 19(2).
- Travaux sur la notion d'évaluation dynamique (K. Skorupa, A. Mac Leod, H. Delage etc.)
- Nomenclature des troubles : rapport Catalise et DSM-V Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A. & Greenhalgh T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. In *PLoS One*, 11(7). CATALISE consortium. doi : 10.1371/journal.pone.0158753
Erratum in : *PLoS One*. 2016 Dec 9; 11(12)



La rappresentazione delle donne: lingua, comunicazione, didattica

Nel 2021 ricorre un anniversario capitale in Svizzera: i 50 anni del diritto di voto e di eleggibilità delle donne a livello federale. In occasione della ricorrenza di questo traguardo storico – e continuando la linea delle tematiche sociali trattate in questo numero e nel precedente – il numero 3/2021 di *Babylonia* ha chiamato autrici e autori a riflettere su una questione parallela a quella della rappresentazione delle donne a livello politico: quella della loro rappresentazione nella lingua, nella comunicazione e nella didattica. Una riflessione su questa tematica è fondamentale perché la parità tra uomo e donna si attua anche nel nostro modo di comunicare e di insegnare.

Diversi contributi analizzano la rappresentazione delle donne nei manuali di insegnamento delle lingue seconde, nelle pratiche didattiche e nei media (tradizionali e social media): quali immagini sono veicolate, quale attenzione è posta al linguaggio inclusivo? Altri contributi prendono in considerazione le attività in classe, presentano materiali e fanno proposte didattiche per un insegnamento inclusivo ed egualitario.

I prossimi numeri di *Babylonia*

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

1 | 2022 Wortschatz und Digitalisierung

2 | 2022 Convegno Homo Digitalis

3 | 2022 Living Languages at Museum

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

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

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Yannick Lambelet | lambeletyannick@gmail.com

CONCETTO GRAFICO

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

COPE

©2018 Michael Rampa

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Stefano Losa | CLIP
stefano.loso@supsi.ch

Amelia Lambelet | CUNY
a15130@hunter.cuny.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet
jeanne.pantet@gmail.com

Mathias Picononi | PH St. Gallen
mathias.picononi@phsg.ch

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg

elisabeth.peyer@unifr.ch

Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

BABYLONIA

2|2021

Besoins particuliers
Special needs
Spezifische Bedürfnisse
Bisogni speciali
Basegns speziels

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Raphael Berthele | UniFR
raphael.berthele@unifr.ch

Agnès Brahier | HEP BEJUNE
agnès.brahier@hep-bejune.ch

Kirrie Ballard | University of Sidney
kirrie.ballard@sydney.edu.au

Stéphanie de Meyer | Ecole lausannoise
stdemeyer@gmail.com

Hélène Delage | UniGE
helene.delage@unige.ch

Nathalie Dherbey Chapuis | UniFR
nathalie.dherbeychapuis@unifr.ch

Isabelle Duguine | Université de Toulouse
iduguine@hotmail.com

Julie Franck | UniGE
julie.franck@unige.ch

Anna Ghimenton | Université de Lyon 2
anna.ghimenton@univ-lyon2.fr

François Gremion | HEP BEJUNE
francois.gremion@hep-bejune.ch

François Grosjean | UniNE
francois.grosjean@unine.ch

Barbara Köpcke | Université de Toulouse
bkopke@univ-tlse2.fr

Cordula Löffler | PH Weingarten
loeffler@ph-weingarten.de

Noémie Mathivat | Ecole lausannoise
noemie.mathivat@edufr.ch

Viviane Monney | UniGE
viviane.monney@unige.ch

Anne-Claire Perrin | UniGE
Anne-Claire.Perrin@unige.ch

Slavka Pogranova | UniGE
spogranova@gmail.com

Dai Pu | Monash University
debbie.pu@monash.edu

Barbara Rindlisbacher | PH Bern
barbara.rindlisbacher@gmail.com

Richard Sparks | MSJ
Richard.Sparks@msj.edu

Christoph Suter | PH Thurgau
chsuter@mac.com

Sabrina Turker | MPI Leipzig
turker@cbs.mpg.de

Eva Waltermann | UniGE

Eva.Waltermann@unige.ch

Agnès Witko | Université de Lyon 1

agnes.witko@univ-lyon1.fr

Nadja Wulff | PH Freiburg

nadja.wulff@ph-freiburg.de