

DE **Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen
Fremdsprachenunterricht**

Ein videographisches Forschungsprojekt

FR **La didactique du plurilinguisme dans
l'enseignement des langues étrangères
à l'école**

Un projet de recherche vidéographique

IT **Didattica plurilingue nell'insegnamento
scolastico delle lingue straniere**

Un progetto di ricerca videografico

EN **Multilingual pedagogy in compulsory foreign
language education**

A videographic research project

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

2021 Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo
Report of the Research Centre on Multilingualism

Herausgeber | Publié par
Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—
Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

Autor*innen | Auteur-e-s
Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2016-2020 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die Autor*innen verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2016-2020 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur-e-s.

Übersetzungen | Traductions
pro-verbial, Joël Rey - Traduzioni e redazioni, tran-scribe (Mary Carozza)

Freiburg | Fribourg, 2021

Layout
Billy Ben, Graphic Design Studio

Unterstützt von | avec le soutien de



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

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

Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht

Ein videographisches Forschungsprojekt

La didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères à l'école

Un projet de recherche vidéographique

Didattica plurilingue nell'insegnamento scolastico delle lingue straniere

Un progetto di ricerca videografico

Multilingual pedagogy in compulsory foreign language education

A videographic research project

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

2021 Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo
Report of the Research Centre on Multilingualism

Index

Deutsch 7

1. Kontext und Ausgangslage	8
2. Ziele und Vorgehensweise der Studie	10
3. Ergebnisse	13
3.1. Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten in den Lehrwerken	13
3.2. Videobasierte Unterrichtsbeobachtung	14
3.3. Interviews mit Lehrpersonen	19
3.4. Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen	20
4. Fazit	24
5. Bibliographie	97
6. Analysierte Lehrwerke	100

Français 29

1. Contexte et situation initiale	30
2. Objectifs et méthode de l'étude	32
3. Résultats	35
3.1. Activités didactiques plurilingues dans les manuels	35
3.2. Observation filmée des leçons	36
3.3. Entretiens avec les enseignant-e-s	43
3.4. Groupes de discussion avec les didacticien-ne-s et les enseignant-e-s	44
4. Conclusion	48
5. Bibliographie	97
6. Manuels analysés	100

Italiano 53

1. Contesto e situazione di partenza	54
2. Obiettivi e svolgimento dello studio	56
3. Risultati	59
3.1. Attività plurilingui nel materiale didattico	59
3.2. Osservazione tramite riprese video delle lezioni	60
3.3. Colloqui con insegnanti	66
3.4. Gruppi tematici con specialisti di didattica e insegnanti	67
4. Conclusione	71
5. Bibliografia	97
6. Materiale didattico analizzato	100

English 75

1. Context and starting point	76
2. Goals and methods	78
3. Findings	81
3.1. Multilingual pedagogical activities in textbooks	81
3.2. Video-based classroom observation	82
3.3. Teacher interviews	89
3.4. Focus groups with foreign language teacher trainers and teachers	89
4. Conclusion	94
5. Bibliography	97
6. Textbooks analysed	100

Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht

Ein videographisches Forschungsprojekt

—

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

1. Kontext und Ausgangslage¹

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihr möglicher Nutzen nehmen in der Fachdiskussion rund um den schulischen Fremdsprachenunterricht einen zunehmend grossen Stellenwert ein (Marx, 2016; Neuner, 2009). Unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ werden dabei verschiedene Ansätze bzw. Unterrichtsprinzipien subsumiert, die je nach Unterrichtskontext, Lehrplan und Lernenden vielfältig eingesetzt werden (u.a. Haukås, 2016; Martinez, 2015; Neuner, 2009). Dazu zählen solch unterschiedliche Ansätze bzw. Unterrichtsprinzipien wie *éveil aux langues/awakening to languages* (z.B. Candelier, 2004), Interkomprehension von verwandten Sprachen (z.B. Hufeisen & Marx, 2014; Meissner 2004), Tertiärsprachendidaktik (z.B. Neuner, 2004; 2009), oder auch Bestrebungen zur Erarbeitung und Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums (z.B. Hufeisen, 2011; 2018). Mittlerweile sind diese Ansätze teilweise in die Aus- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrpersonen, in die Unterrichtsmaterialien und auch in den Fremdsprachenunterricht eingeflossen. Die Erwartungen, die im schulischen Fremdsprachenunterricht an die Mehrsprachigkeitsdidaktik geknüpft werden, beziehen sich oft „ganz allgemein auf die Steigerung der Effizienz des Fremd-

sprachenlernens im schulischen Bereich“ (Neuner, 2009, 14). Durch den Einbezug der Sprachkenntnisse der Lernenden und ihrer Lernerfahrungen in anderen Sprachen könne das Sprachenlernen effizienter gestaltet werden, „zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (Krumm, 2010, 208). Darüber hinaus sollen dank der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Herkunftssprachen der mehrsprachigen Schüler/innen valorisiert und das Interesse der Lernenden an Sprachen sowie die Sprachlernmotivation gestärkt werden (z.B. Marx, 2016, 11).

In der Schweiz werden in der Diskussion rund um den schulischen Fremdsprachenunterricht mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem Erwartungen in Bezug auf ein effizienteres Lernen einer (zweiten) Fremdsprache verbunden (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010, 111; Manno 2005, 173). Der schnellere Fortschritt in der zweiten Fremdsprache ist gemäss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) „durch die in der ersten Fremdsprache aufgebauten Kompetenzen begründet, von der die zweite Fremdsprache profitiert“ (EDK, 2011, 7). In-

zwischen sind die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in die Lehrpläne der verschiedenen Schweizer Sprachregionen eingeflossen und haben ansatzweise auch Eingang in die meisten in der Schweiz gebrauchten Fremdsprachenlehrwerke gefunden (Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Obwohl über die Vorteile der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht rege diskutiert wird, gibt es momentan noch relativ wenig empirische Evidenz zu ihrer Wirkung, insbesondere was die obligatorische Schule anbelangt. Auch besteht bezüglich der Umsetzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht immer noch Klärungs- und Konkretisierungsbedarf.

¹ Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Schüler/innen und Lehrpersonen, die sich im Rahmen der Studie haben filmen lassen, für ihre Bereitschaft dazu herzlich bedanken. Ebenfalls geht unser Dank an alle Lehrpersonen und Fachdidaktiker/innen, die an den Fokusgruppen teilgenommen haben, an Karolina Kofler für ihre engagierte Projektmitarbeit in den ersten beiden Projektphasen und an unsere studentischen Hilfskräfte für die Unterstützung bei der Datenerhebung und das Transkribieren der Videos. Nicht zuletzt geht unser Dank auch an unsere Kolleg/innen der PH Zug für die grosse Unterstützung bei der Lehrwerkanalyse sowie an unsere wissenschaftliche Begleitgruppe für viele wertvolle Hinweise.

2. Ziele und Vorgehensweise der Studie

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund hat sich das Forschungsprojekt „Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit“ zum Ziel gesetzt, mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtung einen Einblick in den Umgang der Schüler/innen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen. Gleichzeitig sollten dank der gefilmten Unterrichtsbeobachtung, aber auch dank Rückmeldungen von Fachpersonen Hinweise zu Potential und Funktionalisieren unterschiedlicher Typen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten gewonnen werden. Das Projekt umfasste drei Phasen (vgl. Abbildung 1) und ging folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wie werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in die Fremdsprachenlehrwerke der obligatorischen Schule in der Deutschschweiz integriert? (Phase 1)
2. Wie lässt sich der Umgang der Schüler/Schülerinnen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten beschreiben? (Phase 2)
3. Wie schätzen die Lehrpersonen, welche die Aktivitäten mit ihren Klassen durchgeführt haben, diese mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten ein? Welchen Stellenwert sollten solche Aktivitäten gemäss diesen Lehrper-

sonen im schulischen Fremdsprachenunterricht haben? (Phase 2)

4. Wie schätzen weitere Fachpersonen (Fremdsprachendidaktiker/innen und Lehrpersonen) das Potenzial, die Herausforderungen und den Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht aufgrund von ausgewählten Videomitschnitten aus dem Projekt ein? (Phase 3) → [Abbildung 1](#)

In einer ersten Projektphase wurden aktuelle Lehrpläne sowie die im Jahr 2016 in der Deutschschweiz am häufigsten eingesetzten Englisch- und Französisch-Lehrwerke kriterienbasiert analysiert, um ein genaueres Bild davon zu erhalten, welche Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik Eingang in die Lehrpläne und Lehrwerke gefunden haben. Basierend auf den Resultaten der Lehrwerkanalyse wurden mehrere thematisch zusammenhängende Dossiers mit prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten für die Primar- und Sekundarstufe erstellt und erprobt.² Die im Projekt eingesetzten Aktivitäten sind bezüglich Lernziel, Instruktionen, Lehrpersonen-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den aktuellen Lehrwerken vorkommenden Aktivitäten angelehnt und haben nicht den Anspruch, möglichst «gut» bzw. «gelungen» zu sein (z.B. den Kriterien eines Tasks in allen Punkten zu entsprechen).

² Je zwei Dossiers für die Primar- bzw. Sekundarstufe können unter <https://tinyurl.com/plurididak> heruntergeladen werden.

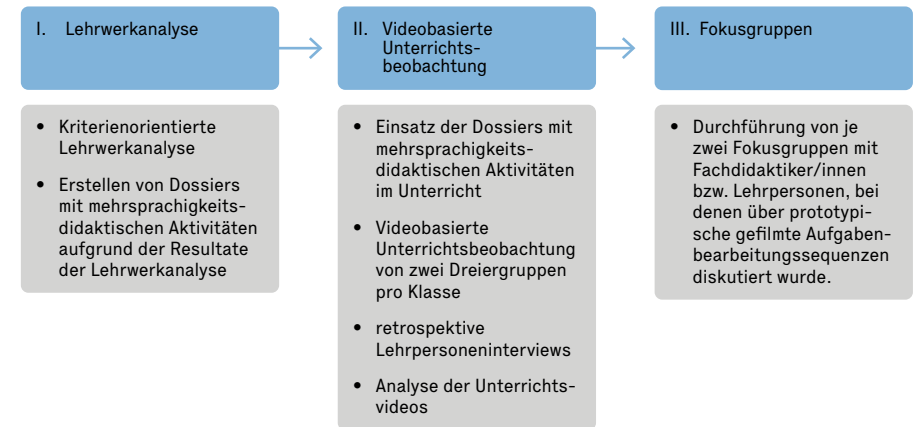


Abbildung 1: Ablauf des Projekts

In der anschliessenden Phase haben Lehrpersonen diese Dossiers während zumeist zwei Doppellektionen in ihrem Unterricht eingesetzt (10 Primarklassen mit 11- bis 12-jährigen Lernenden und 9 Sekundarklassen mit 14- bis 15-jährigen Schüler/innen), wobei die Sprachenreihenfolge (Französisch vor Englisch oder umgekehrt) gleichmässig verteilt war. Gearbeitet wurde während dieser Lektionen zumeist in Dreiergruppen, wobei je zwei Gruppen pro Klasse gefilmt wurden. Das so entstandene Korpus von 72 Videos (à je 80-90 Minuten) wurde in einem ersten Schritt gesichtet und mithilfe der Software MAXQDA (2018) zusammengefasst, um einen besseren Überblick über das umfangreiche Datenmaterial zu erhalten sowie die Stellen zu markieren, die nicht transkribiert werden sollten (vgl.

unten). Aus forschungsökonomischen Gründen wurde das Korpus in einem zweiten Schritt auf 53 Videos reduziert und anschliessend ebenfalls in MAXQDA transkribiert (einfaches Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl, 2013).³ Der Schwerpunkt der Transkriptionen lag auf verbalen Handlungen; zum Verständnis notwendige non-verbale Handlungen wurden ebenfalls festgehalten. Einzelne Arbeitsphasen und Gespräche ohne Bezug zum Forschungsthema wurden nicht transkribiert. Danach wurden die Daten inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010), basierend auf einem Kategoriensystem, das anhand der Forschungsfragen entwickelt, an mehreren Transkripten erprobt und anschliessend angepasst bzw. verfeinert wurde. Es hatte im Wesentlichen drei Schwerpunkte: die Ein-

³ Nicht transkribiert wurden Videos mit schlechter Aufnahmequalität, sowie Videos zum Sekundarstufen-Dossier „English around the world“, da manche Klassen einige der darin enthaltenen Aktivitäten schon gekannt hatten. Beim häufig verwendeten Primarstufen-Dossier „Begrüssungen“ wurde zudem nur eine der beiden in einer Klasse gefilmten Gruppen zufällig für die Analyse ausgewählt.

beziehung der Herkunftssprachen und -kulturen, die Reflexion über Strategien und metasprachliche Kommentare (für genauere Informationen zur Datenanalyse vgl. Peyer, Barras & Lüthi, 2020).

Am Ende der zweiten gefilmten Doppelstunde wurden die Lehrpersonen im Rahmen von halbstrukturierten Interviews zu ihren Eindrücken der eben gehaltenen Lektionen, zu ihrer Einschätzung der eingesetzten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten, wie auch allgemein zu ihrer Meinung bezüglich des Stellenwerts der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze im Fremdsprachenunterricht befragt. Die Interviews mit den Lehrpersonen wurden transkribiert und ebenfalls nach Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

In der dritten Projektphase wurde in je zwei Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen bzw. Lehrpersonen über insgesamt vier prototypische gefilmte Aufgabenbearbeitungssequenzen diskutiert, in denen Schüler/innen der 6. Klasse (8 H) zu sehen sind, wie sie eine *éveil aux langues*-Aktivität, eine Spracherkennungs-, eine Sprachvergleichs- und eine Interkomprehensionsaktivität bearbeiten. Die Teilnehmenden hatten bereits als Vorbereitung auf die Fokusgruppen die gefilmten Sequenzen angeschaut und sich dabei Gedanken gemacht, was die Schüler/innen beim Bearbeiten der Aktivitäten möglicherweise gelernt haben, welchen Stellenwert solche Aktivitäten im Französisch- bzw. im Englischunterricht haben sollten und welche Herausforderungen oder Chancen diese Aktivitäten mit sich bringen. Während der Fokusgruppen wurden die Sequenzen noch

einmal angeschaut und nach jeder Sequenz die Reaktionen der Teilnehmenden gesammelt. Dabei wurde kein Konsens angestrebt, sondern es sollte die Breite der Ansichten aufgenommen werden. Die Fokusgruppen dauerten ca. 1,5 Stunden, wurden aufgezeichnet, anschliessend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Resultate der drei Projektphasen zusammenfassend dargestellt.

3.1. Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten in den Lehrwerken

Die Analyse der Fremdsprachenlehrwerke aus der Deutschschweiz⁴ wurde mithilfe eines Analyserasters durchgeführt, das aufgrund einer breiten Dokumentensammlung (u.a. zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur Lehrwerkanalyse) erarbeitet wurde.⁵ Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass der Anteil an mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten je nach Lehrwerk z.T. stark variiert. Insgesamt wurden Verweise auf Sprachgebrauchs- und Sprachlernstrategien recht oft festgestellt, wobei es sich aber zumeist lediglich um kurze Hinweise handelt (wie ‚die Bilder können euch helfen, den Text zu verstehen‘). Relativ häufig wurden auch Vergleiche von einzelnen Wörtern in verschiedenen Sprachen sowie interkulturelle Vergleiche gefunden. Sprachvergleichsaktivitäten, die auch Herkunftssprachen einbeziehen, sind nur selten zu finden. Herkunftssprachen werden vor allem in Lehrwerken für die Primarstufe einbezogen, indem z.B. Ausdrücke wie „Guten

Morgen“ oder Geburtstagslieder in verschiedenen Sprachen thematisiert werden. Folgende Aktivitätentypen konnten in den Lehrwerken identifiziert werden (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit): 1) Sprachvergleiche, 2) interkulturelle Vergleiche, 3) Reflexion über Sprache(n) und Kultur(en), 4) Einsatz von und Reflexion über Strategien, 5) Spracherkennung, 6) Interkomprehension.

Nebst deutlichen Unterschieden zwischen einzelnen Lehrwerken konnten auch einige Unterschiede zwischen den Französisch- und Englischlehrwerken festgestellt werden: So wurden Sprachvergleiche in Französisch-Lehrwerken deutlich häufiger gefunden; sie machen rund zwei Drittel aller in Französischlehrwerken identifizierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten aus und beziehen sich zumeist auf den Wortschatz. Dieser hohe Anteil mag damit zusammenhängen, dass alle untersuchten Französischlehrwerke für den Deutschschweizer Kontext geschrieben wurden und somit feststand, welche Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) der Zielgruppe mehr oder weniger bekannt sein sollten. In Englisch-Lehrwerken ist hingegen der Aktivitätentyp des interkulturellen Vergleichs deutlich öfter anzutreffen, wobei diese Vergleiche zumeist Kulturen einbeziehen, in denen (auch) Englisch gesprochen wird.

4 Analysierte Englisch-Lehrwerke: *Young World, Open World, First Choice, Explorers, Voices, Super Bus, Top Deck, New Inspirations, Messages, English Plus, New World*. Analysierte Französisch-Lehrwerke: *envol, Mille feuilles, Clin d'oeil*.

5 Das im Projekt entwickelte Analyseraster kann unter <https://tinyurl.com/pluridak> eingesehen werden.

Auffallend ist ferner, dass in den Französisch-Lehrwerken lediglich circa die Hälfte aller Instruktionen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in der Zielsprache verfasst sind, während dieser Anteil in den Englisch-Lehrwerken deutlich höher liegt. Es kann also vermutet werden, dass beim Lösen dieser Aktivitäten im Französischunterricht oft Deutsch gesprochen wird. Eine weitere Auffälligkeit in Lehrwerken beider Sprachen betrifft die Handreichungen für Lehrpersonen: Diese enthalten oft nur vage oder gar keine Hinweise zum Lernziel und der konkreten Umsetzung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten (für mehr Informationen zu Vorgehen und Befunden der Lehrwerkanalyse vgl. Kofler, Peyer & Barras, 2020).

3.2. Videobasierte Unterrichtsbeobachtung

Dieses Kapitel führt wiederholt gemachte Beobachtungen beim Einsatz von unterschiedlichen prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht auf und erwähnt gleichzeitig, welche intendierten und nicht intendierten Effekte beim Umgang mit den Aktivitäten beobachtet werden konnten.

Bei Aktivitäten, die den Einbezug der Herkunftssprachen vorsahen, konnten verschiedene, durch die Aufgabenstellung intendierte Effekte festgestellt werden. So führte der Einbezug der Herkunftssprachen insbesondere dazu, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen und der Klassen sichtbar wurde. → Abb. 2

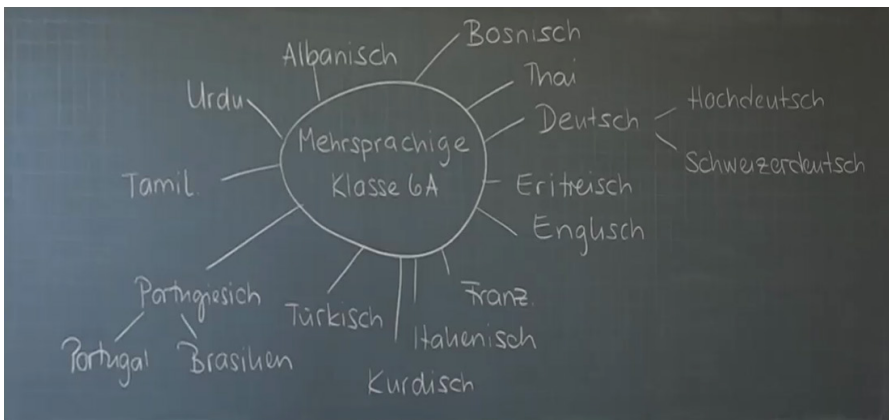


Abbildung 2: Sammlung der Familiensprachen einer 6. Klasse

Die mehrsprachigen Schüler/innen wurden zudem oft für ihre Sprachkenntnisse bewundert – insbesondere, wenn es sich dabei um eine prestigeträchtige Sprache handelte (→ [Transkript 1](#)) – oder dafür, dass sie in einem anderen Schriftsystem schreiben konnten.

Transkript 1

CH3_0604_B2⁶; 314-322⁷

[SuS übersetzen einen Witz auf Europanto. CH304, der zu Hause Spanisch spricht, diktiert seinem Kollegen CH305, der in der Familie Chinesisch und Deutsch spricht, das Wort "escribir".]

CH305⁸: Wie schreibt man es?

[...]

CH304: [buchstabiert] E S C
R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrr

CH305: escribir.
[bewundernd] Du kannst
Spanisch schreiben, voll
krass.

Schüler/innen der Primarstufe haben sich auch zumeist darüber gefreut, als Expertinnen und Experten für ihre Familiensprachen wahrgenommen zu werden. Ebenfalls boten die Aktivitäten den Schüler/innen die Möglichkeit, ihren mehrsprachigen Mitschüler/innen Fragen zu ihren Herkunftssprachen oder -kulturen zu stellen, was jedoch nur sehr selten beobachtet werden konnte.

Bei Aktivitäten, die die Familiensprachen der Schüler/innen einbezogen, ergaben sich aber auch oft unbeabsichtigte Effekte. Insbesondere auf der Sekundarstufe I zeigte sich z.B. öfter, dass mehrsprachige Schüler/innen quasi gegen ihren Willen „valorisiert“ wurden. D.h. es war ihnen sichtlich unwohl, als Vertreter/in einer anderen Sprache bzw. Kultur wahrgenommen zu werden, auch wenn es das Gegenüber gut gemeint hatte. → [Transkript 2](#)

6 Code der Klasse.

7 Zeilen im Transkript.

8 Codes aus Buchstaben und Zahlen stehen für Lernende, die einer gefilmten Dreiergruppe angehören.

Transkript 2

RT_2404_A1; 408-419

[In einer 8. Klasse wird darüber gesprochen, wie der Plural in verschiedenen Sprachen gebildet wird.]

LP: Haben wir noch andere Sprachen? Kroatisch zum Beispiel, RT101?

RT101: [zuckt mit den Schultern]

RTX⁹: Ja RT101, pack mal aus, da!

RT101: Ja ich kann nicht Kroatisch!

LP: Weisst du nicht genau, wie es gemacht wird?

RT101: Nein.

LP: Frag doch mal nach, zu Hause.// //¹⁰ Dann kannst du uns das morgen mitteilen.

RT101://Nein//

RT101: [berührt seine Stirn, spricht leiser zu Banknachbarn] Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?

[Banknachbarn lachen]

Wie aus Transkript 2 hervorgeht, wurden durch solche Aktivitäten auch manchmal Wissenslücken in den Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler/innen aufgedeckt, was den Betroffenen sichtbar unangenehm war. Ausserdem schien es den Schüler/innen durchaus klar zu sein, dass in unserer Gesellschaft nicht alle Sprachen das gleiche Prestige geniessen. Schüler/innen mit einer weniger prestigeträchtigen Familiensprache zögerten oft, einen Ausdruck in ihrer Familiensprache einzubringen, auch wenn dies von der Aktivität her erwünscht war. Dies im Gegensatz zu Schüler/innen mit als „cool“ empfundenen Herkunftssprachen (wie zum Beispiel Spanisch). Der Einbezug der Herkunftssprachen der Schüler/innen fand auch oft – wohl aus Zeitgründen – recht oberflächlich statt, sodass ab und zu beobachtet werden konnte, wie einzelne Schüler/innen der Klasse gerne noch genauer über einen Aspekt ihrer Herkunftssprache bzw. -kultur Auskunft gegeben hätten. Ebenfalls zeigt sich bei diesen Aktivitäten deutlich, dass sie auch für die Lehrpersonen anspruchsvoll sind, da sie viel linguistisches Wissen und eine grosse Sensibilität im Umgang mit interkulturellen Situationen verlangen. Dies geht z.B. aus Transkript 3 hervor, wo die Lehrperson offensichtlich möglichst viele Familiensprachen sammeln möchte und die Bemerkung der Schülerin SKY ignoriert, dass zuhause Deutsch gesprochen werde. Schliesslich wird für SKY die Familiensprache „Eritreisch“ notiert, die es so nicht gibt (vgl. zum Einbezug der Herkunftssprachen auch Peyer, Barras & Lüthi, 2020).

Transkript 3

SK_1303_A1, 45-49

[In einer 6. Klasse werden die Familiensprachen der SuS an der Tafel notiert.]

LP: [schreibt an die Wandtafel] Kurdisch. Haben wir alle Sprachen? Ich sehe noch SKX und SKY. Wie ist es bei euch zu Hause?

SKY: Also, ich spreche Deutsch mit meinen Eltern.

LP: [nickt] Und wie ist es in Eritrea? Dort kann man ja sicherlich (unverständlich)/ Gibt es EINE solche Sprache, oder sind es viele?

SKY: Es sind mehrere, aber wir sprechen Eritreisch.

LP: Okay, dann nehme ich das auch noch auf. [schreibt an die Wandtafel] Eritreisch. Genau.

Ein weiteres, relativ häufiges Phänomen war, dass bei Aktivitäten zu interkulturellen Themen Stereotypisierungen beobachtet werden konnten. So wurde z.B. bei einer aus mehreren Bildern bestehenden Spracherkennungsaktivität, auf denen sich Menschen aus verschiedenen Kulturen begrüssen (*envol* 5, 5), über Hautfarbe und Nasenform verschiedener Sprachgruppen diskutiert. Ebenfalls wurde bei interkulturellen Aktivitäten oft ungenaues Wissen über andere Länder und Kulturen verbreitet bzw. zementiert. Bei der Vorbereitung eines

Rollenspiels, in dem ein gerade in die Schweiz gezogenes Kind zum ersten Mal seine neuen Kolleg/innen trifft, konnte zudem mehr als einmal beobachtet werden, wie ein Kind mit Migrationshintergrund von seinen Kolleg/innen in die Rolle des ausländischen Kindes gedrängt wurde (→ [Transkript 4](#) und Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 72ff.).

Transkript 4

CH3_0604_A1_2; 280-289

[CH301 und CH302: Schüler ohne Migrationshintergrund, CH303: Schülerin, die zu Hause Tamilisch spricht]

CH302: Also ich würde vorschlagen, dass CH303 die ist, oder, wir sind beide Schweizer und sie kommt ja aus einem anderen Land.

[...]

CH301: Also, du bist Rolle eins, ist das okay für dich?

CH303: Dann halt.

CH302: Willst du nicht?

CH303: Dann halt.

CH302: Okay.

CH301: Weil, schau, du bist ja nicht ganz Schweizerin, oder? Und ich und CH302 sind Vollschweizer.

9 Codes nur aus Buchstaben stehen für Lernende, die nicht einer gefilmten Dreiergruppe angehören.

10 // // kennzeichnen Überlappungen von Sprecher/innen.

Bezüglich Sprachvergleichsaktivitäten lassen sich aufgrund der Studie nur schwer verallgemeinerbare Aussagen machen, da die eingesetzten Aktivitäten sehr unterschiedlich waren, sich z.B. auf verschiedene sprachliche Ebenen bezogen und unterschiedliche Sprachen verglichen werden sollten. So wurden auf der Sekundarstufe I u.a. folgende Sprachvergleichsaktivitäten eingesetzt: a) den Plural in verschiedenen, den Schüler/innen bekannten Sprachen vergleichen, b) Redewendungen in Französisch, Englisch, Spanisch und Deutsch vergleichen und c) die Wochentage in den verschiedenen Sprachen Spaniens (Spanisch, Katalanisch, Galizisch, Baskisch) den deutschen Entsprechungen zuordnen und die Sprachen vergleichen. Informationen dazu, wie diese drei Aktivitäten gelöst wurden, finden sich in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019b, 40ff.). Auf der Primarstufe wurden Sprachvergleichsaktivitäten etwas weniger häufig eingesetzt, wobei eine Aktivität, in der die vier auf einer Schokoladeverpackung vorkommenden Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch auf der Wortebene verglichen werden sollten, zumeist gut und rasch gelöst wurde (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 32ff.).

So genannte Interkomprehensionsaktivitäten, bei denen Schüler/innen Texte in einer Sprache vorgelegt bekommen, die sie zwar nicht in der Schule lernen, die aber mit einer ihnen bekannten Sprache verwandt ist, wurden in der Studie lediglich drei eingesetzt, da diese in den Lehrwerken nur selten vorkommen. Mehr Informationen dazu, wie die Interkomprehensionsaufgaben gelöst wurden, finden sich in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019a, 46ff; 2019b, 24ff.).

Was einen weiteren Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik, den Aufbau von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien angeht, so können darüber nur unter Vorbehalt Aussagen gemacht werden, da in der Studie Videographie und kein introspektives Datenerhebungsverfahren bzw. kein strategiebezogener Fragebogen angewendet wurde. Dennoch konnte in den Videoaufnahmen eine relativ breite Palette an Strategien beobachtet werden. So haben die Schüler/innen häufig nach Ähnlichkeiten zwischen Sprachen gesucht, z.T. auch dann, wenn dies in der Instruktion nicht direkt verlangt wurde. Ebenfalls haben sie oft spontan Sprachexpert/innen wie mehrsprachige Schüler/innen oder die Lehrperson beigezogen. Auch Bilder zu der jeweiligen Aktivität oder das Wörterbuch wurden regelmässig hinzugezogen, während gerade bei Spracherkennungsaktivitäten oft das Ausschlussverfahren angewendet wurde, um einen unbekanntem Begriff einer Sprache zuordnen zu können. Ab und zu kamen die Schüler/innen in den Gruppen auch auf Weltwissen oder sprachliches Vorwissen zu sprechen oder sie erwähnten, dass sie geraten hatten. Auffallend war, dass relativ viele Schüler/innen der 5. Primarstufe im Umgang mit dem Wörterbuch Mühe hatten. So wurde in drei von fünf Gruppen, die das Wörterbuch beizogen, nach einem konjugierten Verb gesucht, das dann nicht gefunden wurde. Solche grundlegenden Probleme konnten in den 6. Klassen nicht (mehr) beobachtet werden (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 64).

Rund 20 prototypische gefilmte Aufgabebearbeitungssequenzen wurden für Aus- und Weiterbildungszwecke aufbereitet. Personen, die an einer Hochschule arbeiten, können diese bei Moritz Sommet (moritz.sommet@unifr.ch), dem Leiter des Forschungsdatenarchivs des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit beziehen. Die dazu gehörigen Begleitdokumente (mit Aufgabenstellungen, Transkripten, Kommentaren) finden sich unter <https://tinyurl.com/plurididak>.

3.3. Interviews mit Lehrpersonen

Die halbstrukturierten Interviews mit insgesamt zwanzig Fremdsprachenlehrpersonen fanden jeweils direkt nach dem gefilmten Unterricht statt. Die Lehrpersonen konnten sich in den Gesprächen über die gehaltenen Lektionen sowie auch allgemein über die Umsetzungsbedingungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht äussern.

Die interviewten Lehrpersonen waren der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, was evtl. darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich für die Teilnahme an der Studie freiwillig gemeldet hatten. Sie schätzten an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten, dass sie es ihnen im Fremdsprachenunterricht erlauben, die Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien zu thematisieren. Auch würden dank der Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen interessante Diskussionen zustande kommen. Durch den Einbezug der Herkunftssprachen

und -kulturen würden die Schüler/innen zudem Neues über ihre Mitschüler/innen erfahren. Den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern könne gleichzeitig aufgezeigt werden, dass sie ihre Sprachen als Ressource wahrnehmen können und sollen. Die Arbeit an den mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten mache den Lernenden auch Spass und fördere zudem die Zusammenarbeit in der Gruppe.

Neben den positiven Aspekten der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht nannten die Befragten aber auch mehrere Herausforderungen, die damit verbunden sind. So waren sich die Lehrpersonen einig, dass sie während 2-3 Unterrichtsstunden pro Woche kaum Zeit fänden, sich noch mit anderen Sprachen als der unterrichteten Fremdsprache auseinanderzusetzen. Darüber hinaus fanden die Lehrpersonen, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssten, damit man im Fremdsprachenunterricht erfolgreich mit sprachvergleichenden Aktivitäten arbeiten könne. So bräuchten die Schüler/innen gefestigte Kenntnisse in einer der zu vergleichenden Sprachen. Auch müssten die Sprachen, die man vergleiche, miteinander verwandt sein. Zudem sei es wichtig, dass die Lehrperson in einer Klasse mehr als eine Sprache unterrichte, damit sie besser einschätzen könne, was ihre Schüler/innen bereits können und was für sie zumutbar sei.

Ebenfalls erwähnt wurde, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten, bei denen man viel überlegen und reflektieren müsse, die jüngeren und schwächeren Lernenden überfordern und demotivieren würden. Auch die Bewertung der Ergebnisse von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivi-

täten wird von den Lehrpersonen angesprochen. Es sei ihnen weitgehend unklar, was und nach welchen Kriterien bewertet werden solle. Wiederholt wurde argumentiert, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik zwar eine durchaus wertvolle Ergänzung des Fremdsprachenunterrichts sei, diesen aber nicht ersetzen könne. Da die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch sprachübergreifende Kompetenzen fördere, solle für sie in der Schule auch ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts Platz gefunden werden (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

3.4. Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen

Im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungsphase wurde im Rahmen von Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen aufgrund von vier prototypischen gefilmten Aufgabenbearbeitungssequenzen aus der Primarstufe darüber diskutiert, welches Potenzial und welche Herausforderungen der Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, und welchen Stellenwert solche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht haben sollten. Es wurden je zwei Fokusgruppen mit Fachdidaktiker/innen und Lehrpersonen durchgeführt, wobei jeweils zwischen 3-5 Fachpersonen an der Diskussion teilnahmen. Diskutiert wurde über eine *éveil aux langues*-Aktivität, eine Spracherkennungsaktivität, eine Sprachvergleichs- und eine Interkomprehensionsaktivität. Obwohl nur vier Fokus-

gruppendifkussionen durchgeführt wurden, zeigte sich dennoch eine zum Teil unterschiedliche Sichtweise zwischen Lehrpersonen und Fremdsprachendidaktiker/innen, insbesondere bei der Einschätzung der *éveil aux langues*-Aktivität sowie der Interkomprehensionsaktivität. Bei der *éveil aux langues*-Aktivität handelte es sich um den Einstieg ins Dossier „Guten Appetit“. Zu dieser Aktivität wurde im Lehrpersonendossier folgender Vorschlag gemacht: „Möglicher Einstieg: an der Tafel Ausdrücke für „Guten Appetit“ in verschiedenen Sprachen sammeln. Die Rechtschreibung ist dabei nicht so wichtig.“ In der gezeigten Sequenz sieht man drei Schüler/innen, die nebst Deutsch noch eine andere Familiensprache (Serbisch, Portugiesisch bzw. Albanisch) haben, wie sie versuchen, sich an den Ausdruck in ihrer Herkunftssprache zu erinnern. Während dem einen Schüler trotz angestregtem Nachdenken der serbische Ausdruck nicht in den Sinn kommt, können die anderen beiden nach anfänglichem Zögern den Begriff in Portugiesisch bzw. Albanisch an die Tafel schreiben. Am Schluss stehen an der Tafel Ausdrücke in sieben verschiedenen Sprachen. Die Schüler/innen dieser Klasse, die ihre Herkunftssprache schreiben können, werden – insbesondere, wenn sie ein anderes Schriftsystem verwenden können – dafür bewundert und die Sprachen werden von der gefilmten Gruppe als schön bezeichnet.

Diese Aktivität wurde von beiden Fachdidaktiker/innen-Gruppen sehr kritisch beurteilt. Vor allem bemängelt wurde, dass sie kein klares Lernziel habe. Aus der Aktivität hätte viel mehr gemacht werden können: z.B. hätten das Schriftbild und die Aus-

sprache der Ausdrücke thematisiert und die Aktivität in einen interkulturellen Kontext eingebettet werden sollen. So hätten Unterschiede in den Esskulturen gesammelt werden und eine Sensibilisierung für andere Ess-Gepflogenheiten stattfinden können. So sei die Aktivität „kulturimperialistisch“, da sie davon ausgehe, dass man sich in allen Kulturen vor dem Essen „Guten Appetit“ wünsche, was aber nicht der Fall sei. Auch das Ziel, die Familiensprachen der Schüler/innen wertzuschätzen, werde evtl. verfehlt, da – wie in der diskutierten Sequenz ersichtlich – nicht alle Schüler/innen einen entsprechenden Ausdruck in ihrer Familiensprache an die Tafel schreiben konnten. Es bestehe somit die Gefahr, dass Schüler/innen exponiert und blossgestellt würden.

Demgegenüber wurde diese Aktivität von den meisten Lehrpersonen sehr positiv beurteilt. Sie sei ideal als Einstieg, einfach umsetzbar und würde nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Sie würden solche Aktivitäten auch im eigenen Fremdsprachenunterricht einsetzen. An der Aktivität positiv hervorgehoben wurde auch, dass sie die Motivation der Schüler/innen steigern und die Schüler/innen mit einer Herkunftssprache valorisiere. Die Lehrpersonen nannten denn auch als Ziel dieser Aktivität die Förderung der multilingualen Identität, des Selbstbewusstseins und der Motivation der Schüler/innen. Es wurde aber auch davor gewarnt, dass ein solcher Einstieg evtl. künstlich sein könne, weil sich die Schüler/innen kennen und wissen, wer welche Sprache spreche. Als Verbesserung wurde vorgeschlagen, dass a) den Schüler/innen kommuniziert werden solle, warum

diese Aktivität durchgeführt werde, und b) eine vertiefte Diskussion (z.B. über verschiedene Schriften oder HSK-Kompetenzen) stattfinden solle (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 6ff.).

Die Interkomprehensionsaktivität, bei der die Schüler/innen eine niederländische Dessertkarte entziffern und anschliessend einige Desserts auf Niederländisch übersetzen sollten (→ Abb.3), wurde hingegen von den Fachdidaktiker/innen deutlich positiver beurteilt als von den Lehrpersonen. Die Fachdidaktiker/innen fanden sie eine witzige, anregende und spielerische Aktivität mit grossem Motivationspotential. Sie ermöglichen den Schüler/innen ein Erfolgserlebnis, indem diese einen Text in einer ihnen unbekanntem Sprache entziffern könnten und erst noch selbst etwas in dieser Sprache schreiben würden. Weil diese Aktivität genug sprachliches Material in Form von Wortwiederholungen (z.B. *ijs*, *saus*) biete, könnten die Schüler/innen Hypothesen zur Bedeutung von einzelnen Wörtern bilden und diese am Material überprüfen. Auch die Authentizität der Aktivität wurde gelobt: die Schüler/innen würden in ihren Ferien sicherlich einmal eine Speisekarte in einer unbekanntem Sprache antreffen. Zudem ermögliche die Aktivität, die Schüler/innen für Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zu sensibilisieren und die Schüler/innen könnten Strategien im Umgang mit einem Text in einer unbekanntem Sprache üben. Es brauche aber eine anschliessende Diskussion auf der Metaebene, um den Schüler/innen aufzuzeigen, wie sie vorgegangen seien und dass sie die eingeübten Strategien auch auf andere Sprachen übertragen könnten. Auch

könnten Interkomprehensionsaktivitäten nicht regelmässig im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, da insgesamt nur wenig Zeit zur Verfügung stehe und mit ihnen nicht die Schulfremdsprachen Englisch oder Französisch gelernt werden würden.

Die Lehrpersonen schätzen diese Aktivität deutlich weniger positiv ein. So diskutierten sie darüber, dass das Lernziel unklar sei und fragten sich, ob es darum gehe, Strategien anzuwenden oder eher Neugierde einer unbekannteren Sprache gegenüber zu wecken. Mehrere merkten an, dass sie diese Aktivität bei Zeitnot eher weglassen würden, da nicht klar sei, was die Schüler/innen dabei wirklich lernen würden bzw. ob die Schüler/innen die hier eingeübten Strategien auf andere Sprachlernkontexte transferieren könnten. Zudem waren sie der Meinung, dass es sich um eine anspruchsvolle Aktivität handle, die eher für Sekundarschüler/innen oder für sprachinteressierte Schüler/innen geeignet sei. Ebenfalls wurde diskutiert, dass es nicht einfach sei, kritischen Eltern zu erklären, weshalb ihre Kinder im Englisch- bzw. Französischunterricht auch Texte in Niederländisch lesen sollten. Eine Minderheit der Lehrpersonen äusserte sich jedoch positiv und erwähnte, dass die Aktivität ein grosses Potential hätte, durchaus sinnvoll und authentisch sei und den Schüler/innen Spass machen würde. → Abb. 3

Betreffend Stellenwert und Potential der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht waren sich die Lehrpersonen und Fachdidaktiker/innen in ihren grundsätzlichen Einschätzungen überwiegend einig. So wurde in den Gesprächen

mehrmals betont, dass die Lernziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lehrplänen (insbesondere im interkulturellen Bereich) klarer formuliert und auch den Schüler/innen kommuniziert werden müssten. Auch sei in den Lehrplänen und Lehrwerken keine Progression bezüglich der Mehrsprachigkeitsdidaktik erkennbar. Darüber hinaus seien gut didaktisierte Aktivitäten und Überlegungen zur Bewertung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten noch zu entwickeln. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht solle dabei vor allem dem schnelleren Erlernen der jeweiligen Fremdsprache dienen, im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts solle jedoch nach wie vor die zu unterrichtende Fremdsprache stehen.

Auch wurde gesagt, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten zwar interessant und wichtig seien, mit der Zeit aber repetitiv werden würden. Ausserdem seien viele mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten zeitintensiv und es werde dabei viel in der Schulsprache diskutiert. Dazu sei im Moment noch nicht geklärt, was die Mehrsprachigkeitsdidaktik – abgesehen vom Strategietraining – für den Erwerb einer Fremdsprache tatsächlich bringe. Auch wurde die Frage aufgeworfen, ob der kognitive Zugang vieler Aktivitäten manche Lernende nicht überfordern würde. Schliesslich wurde angemerkt, dass Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik ihren Platz in allen Fächern und nicht nur im Fremdsprachenunterricht haben sollten, da in allen Fächern sprachliches Lernen stattfindet. Dafür sei aber eine gute Absprache zwischen den Lehrpersonen nötig.

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



a) **Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.**

<ol style="list-style-type: none"> 1. Huisgemaakte Tiramisu 2. Wafel met banaan en chocoladesaus 3. Appeltaart met of zonder slagroom 4. Coupe Dame Blanche <i>Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom</i> 5. Coupe Noisette <i>Vanille-ijs, noten, karamelsaus en slagroom</i> 6. Coupe warme kersen <i>Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom</i> 7. Coup heerlijk fruitig vers <i>Vanille-ijs, seizoensfruit en slagroom</i> 	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



b) **Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.**

<ul style="list-style-type: none"> • Hausgemachte Schokoladeglacé • Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm • Vanilleglacé mit Schokoladesauce und Waffel

Abbildung 3: Interkomprehensionsaufgabe zum Niederländischen

4. Fazit

Wie eingangs erwähnt, werden in der Fachdiskussion mit dem Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht hohe und verschiedenartige Erwartungen verbunden. Diese reichen von einer Effizienzsteigerung beim Fremdsprachenlernen über eine Valorisierung aller Sprachen und Kulturen bis zur Förderung des Interesses an Sprachen. Ob die derzeit in den Fremdsprachenlehrwerken der Deutschschweiz integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik die hohen Erwartungen an sie erfüllen kann, erscheint aufgrund der Resultate unserer Studie jedoch fraglich. Was das im schweizerischen Kontext viel zitierte Ziel eines effizienteren Fremdsprachenunterrichts anbelangt, so zeigte die Analyse der im Jahr 2016 in der Deutschschweiz eingesetzten Fremdsprachenlehrwerke (vgl. Kap. 3.1) zwar, dass lexikalische Vergleiche – nebst den Strategien – den grössten Anteil an identifizierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten ausmachen. Somit dürfte das hauptsächliche Ziel der in die untersuchten Lehrwerke integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik das Aufzeigen von Transfermöglichkeiten und damit das Hinwirken auf ein effizienteres Fremdsprachenlernen sein. Die Lehrwerkanalyse zeigte aber auch, dass die Aktivitäten oft unklare Lernziele haben, die auch in den Kommentaren für Lehrpersonen zumeist nicht erwähnt werden, sodass manche Lehrpersonen bezüglich Ziele und Umsetzung der Aktivitäten unsicher sein dürften, was sich auch in den Lehrpersonen-Interviews und den Fokusgruppen gespiegelt hat.

Ferner zeigte die Lehrwerkanalyse, dass in den Französisch-Lehrwerken lediglich circa die Hälfte aller Instruktionen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in der Zielsprache verfasst sind, sodass angenommen werden kann, dass während der Bearbeitung dieser Aktivitäten oft kein Französisch gesprochen wird und somit insgesamt weniger der insgesamt schon als knapp empfundenen Zeit für das Üben der Fremdsprache zur Verfügung steht.

Die Resultate der videobasierten Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kap. 3.2) zeigen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Chancen und Herausforderungen beim Einsatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. So konnte festgestellt werden, dass sich die Schüler/innen dank der Mehrsprachigkeitsdidaktik der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Klasse und ihrer eigenen sprachlichen Repertoires bewusster werden. Sie können mehr über andere Sprachen und Kulturen erfahren und begegnen Ausdrücken in anderen Sprachen zumeist mit Interesse und nicht selten Bewunderung den mehrsprachigen Kolleg/innen gegenüber. Somit wird durch manche Aktivitäten die Valorisierung der mehrsprachigen Lernenden ermöglicht. Gleichzeitig konnte im Rahmen der vorliegenden Studie aber auch beobachtet werden, dass diese Valorisierungsversuche aus verschiedenen Gründen nicht immer erfolgreich waren und nicht bei allen Schüler/innen gut ankamen. Weil sie sich selber wohl nicht als „Ausländer/innen“ bezeichnen würden, war einigen Lernenden die

ihnen durch bestimmte mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten implizit zugewiesene Rolle der Vertreter/innen von anderen Sprachen und Kulturen sichtlich unangenehm. Bei der Arbeit an solchen Aktivitäten wurde zudem ersichtlich, dass die mehrsprachigen Schüler/innen in den Sprachen ihrer Eltern zum Teil nur partielle Kompetenzen haben, was manchen Lernenden sichtbar peinlich war. Auch wurden andere Sprachen und Kulturen vor allem aus Zeitgründen oft nur oberflächlich besprochen, was zum einen eine Stereotypisierungsgefahr mit sich bringt, und zum anderen für die mehrsprachigen Schüler/innen, die mehr über ihre Sprachen und Kulturen hätten erzählen wollen, etwas enttäuschend zu sein schien. Der Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten kann somit je nach Kontext auch zu gegenteiligen Effekten als denjenigen führen, die damit wohl beabsichtigt wurden. Auch hängt bei ihrer Umsetzung sehr viel von der situativen Reaktion und der Begleitung der Lehrpersonen ab. Deswegen wäre es unserer Meinung nach wichtig, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung auf solche Herausforderungen hingewiesen und vorbereitet würden. Die im Projekt entstandenen, kommentierten gefilmten Sequenzen sollen dazu einen Beitrag leisten.

Die retrospektiven Interviews mit Lehrpersonen (vgl. Kap. 3.3) sowie die Fokusgruppen mit Lehrpersonen und Fachdidaktiker/innen (vgl. Kap. 3.4) ermöglichten es, aufgrund konkreter Erfahrungen bzw. von Anschauungsbeispielen über Chancen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu diskutieren. Die Resultate der Diskussionen und Interviews zeigen, dass

die Teilnehmenden zwar die Grundideen der Mehrsprachigkeitsdidaktik als wichtig erachten, jedoch verschiedentlich Zweifel äussern, ob die hohen Erwartungen an die Mehrsprachigkeitsdidaktik erfüllt werden können. Als wertvoll und im Fremdsprachenunterricht gut umsetzbar wurde insbesondere das Strategientraining eingeschätzt. Die geäusserten Zweifel haben vor allem mit der Umsetzbarkeit der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu tun. So wurde auf die wenigen zur Verfügung stehenden Unterrichtslektionen hingewiesen und darauf, dass die Schüler/innen nicht über die nötige Sprachkompetenz verfügen würden, um bei der Durchführung der Aktivitäten in der Fremdsprache zu sprechen. Auch wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die Kognitionslastigkeit gewisser Aktivitäten schwächere Schüler/innen überfordern dürfte. Last but not least wurde verschiedentlich betont, dass es eine Klärung der Lernziele bräuchte, aber auch der Vorgehensweise bei der Bewertung von Ergebnissen der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten. Auch sei der Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht zu diskutieren, denn im Moment wisse man noch zu wenig dazu, was im Unterricht tatsächlich funktioniere. Weil mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch sprach- und fächerübergreifende Kompetenzen gefördert würden, solle ausserdem auch ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts Platz für solche Aktivitäten gefunden werden.

Aufgrund der Resultate des vorliegenden Projekts kann vermutet werden, dass die derzeit in den Fremdsprachenlehrwerken integrierten mehrsprachigkeitsdi-

daktischen Aktivitäten die Erwartungen, die im schweizerischen bildungspolitischen Kontext oft in sie gesetzt werden, nicht oder nur partiell erfüllen können. Nebst der Durchführung von Studien, die die Wirkung verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze überprüfen würden, wäre es unseres Erachtens ebenso wichtig, dass die zurzeit noch wenig greifbaren Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht und in der Schule allgemein, aufgrund der vorliegenden empirischen Evidenz von der Fachdidaktik realistisch eingeschätzt, im Rahmen von Lehrmittelprojekten konkretisiert und den Entscheidungsträger/innen, Lehrpersonen und Lernenden kommuniziert werden würden.

La didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères à l'école

Un projet de recherche vidéographique

—

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

1. Contexte et situation initiale¹

La didactique du plurilinguisme et la question de son utilité prennent de plus en plus d'importance dans les débats d'expert-e-s sur l'enseignement des langues étrangères à l'école (Marx, 2016 ; Neuner, 2009). Le terme « didactique du plurilinguisme » recouvre diverses approches ou principes d'enseignement qui peuvent être utilisés de différentes manières selon le contexte d'enseignement, le curriculum et les apprenant-e-s (p. ex. Haukås, 2016 ; Martinez, 2015 ; Neuner, 2009). Il s'agit notamment d'approches ou de principes d'enseignement tels que l'*éveil aux langues/awakening to languages* (p. ex. Candelier, 2004), l'intercompréhension de langues apparentées (p. ex. Hufeisen & Marx, 2014 ; Meissner, 2004), la didactique des langues tertiaires (p. ex. Neuner, 2004 ; 2009), ou les efforts visant à élaborer et à mettre en œuvre un curriculum global d'enseignement des langues (p. ex. Hufeisen, 2011 ; 2018). Avec le temps, ces approches ont partiellement été intégrées dans la formation et la formation continue des enseignant-e-s de langues étrangères, dans le matériel pédagogique et dans l'enseignement des langues étrangères proprement dit. Les attentes envers la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères à l'école portent souvent « glo-

balement sur l'augmentation de l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire » (Neuner, 2009, 14, notre traduction). L'intégration des connaissances linguistiques et des expériences d'apprentissage des apprenant-e-s dans d'autres langues peut rendre plus efficace l'apprentissage des langues étrangères « premièrement par la recherche de parentés linguistiques, et deuxièmement par la sensibilisation aux langues et l'enseignement des stratégies d'apprentissage » (Krumm, 2010, 208, notre traduction). En outre, la didactique du plurilinguisme vise à valoriser les langues d'origine des élèves plurilingues et à stimuler leur intérêt pour les langues étrangères comme leur motivation à apprendre des langues (p. ex. Marx, 2016, 11).

En Suisse, dans les débats sur l'enseignement des langues étrangères à l'école, la didactique du plurilinguisme est avant tout vue comme un moyen de rendre plus efficace l'apprentissage d'une (deuxième) langue étrangère (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010, 111 ; Manno, 2005, 173). Selon la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les progrès plus rapides dans la deuxième langue étrangère « s'explique[nt] par le fait qu'elle peut bénéficier des compétences acquises

dans la première langue étrangère » (CDIP, 2011, 7). Entre-temps, les approches relevant de la didactique du plurilinguisme ont été intégrées dans les plans d'études des différentes régions linguistiques de Suisse et ont également trouvé leur place dans la plupart des moyens d'enseignement des langues étrangères utilisés dans notre pays (Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Bien que les atouts de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères à l'école fassent l'objet de nombreux débats, il n'existe actuellement que peu de données empiriques sur son impact, en particulier dans l'enseignement obligatoire. De plus, il reste à clarifier et concrétiser la mise en œuvre des approches relevant de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères.

¹ Nous aimerions remercier tout-e-s les élèves et les enseignant-e-s d'avoir bien voulu se laisser filmer dans le cadre de cette étude. De même, nous remercions tout-e-s les enseignant-e-s et didacticien-ne-s qui ont participé aux groupes de discussion, ainsi que Karolina Kofler pour son travail assidu au cours des deux premières phases du projet, et nos assistant-e-s scientifiques pour leur aide dans le cadre de la récolte de données et de la transcription des vidéos. Enfin, nous souhaitons aussi remercier nos collègues de la Haute école pédagogique de Zoug pour leur aide dans le cadre de l'analyse des manuels, ainsi que notre groupe d'accompagnement scientifique pour ses nombreuses et précieuses suggestions.

2. Objectifs et méthode de l'étude

S'inscrivant dans le contexte décrit ci-dessus, le projet de recherche « Enseignement et apprentissage des langues étrangères à l'école sous le signe du plurilinguisme » avait pour objectif de mieux comprendre, au travers de l'observation filmée de leçons, comment les élèves abordent les activités didactiques plurilingues dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. En même temps, les séquences vidéo et les réactions des expert-e-s du terrain devaient apporter des précisions sur le potentiel et le fonctionnement des différents types d'activités didactiques plurilingues. Le projet s'est déroulé en trois phases (→ Figure 1) et a porté sur les questions de recherche suivantes :

1. Comment les approches relevant de la didactique du plurilinguisme sont-elles intégrées dans les moyens d'enseignement des langues étrangères de l'école obligatoire en Suisse alémanique? (Phase 1)
2. Comment peut-on décrire la manière dont les élèves abordent les activités didactiques plurilingues? (Phase 2)
3. Comment les activités didactiques plurilingues réalisées en classe sont-elles évaluées par les enseignant-e-s? Selon ces enseignant-e-s, quelle devrait être l'importance de ces activités dans l'enseignement des langues étrangères à l'école? (Phase 2)
4. Comment le potentiel, les défis et l'importance de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères sont-ils évalués par d'autres expert-e-s du terrain (didacticien-ne-s et enseignant-e-s) sur la base d'enregistrements vidéo sélectionnés dans le cadre du projet? (Phase 3)

Dans la première phase du projet, les plans d'études actuellement en vigueur et les moyens d'enseignement des langues étrangères les plus utilisés en Suisse alémanique en 2016 ont été analysés sur la base de critères prédéfinis afin de déterminer quels aspects de la didactique du plurilinguisme y étaient intégrés. A partir des résultats de l'analyse des manuels, plusieurs dossiers thématiques comportant des activités didactiques plurilingues types des degrés primaire et secondaire ont été créés et testés.² Les activités utilisées dans le projet étaient aussi proches que possible des activités figurant dans les manuels actuels en termes d'objectifs d'apprentissage, d'instructions, de commentaires à l'attention des enseignant-e-s, etc. et n'avaient pas la prétention d'être « bonnes » ou « réussies » (p. ex. de répondre en tous points aux critères d'une tâche).

Dans la phase suivante, les enseignant-e-s ont utilisé ces dossiers dans leurs cours (10 classes primaires de 11 à 12 ans et 9 classes secondaires de 14 à 15 ans), le plus souvent pour deux doubles leçons, en veillant à impli-

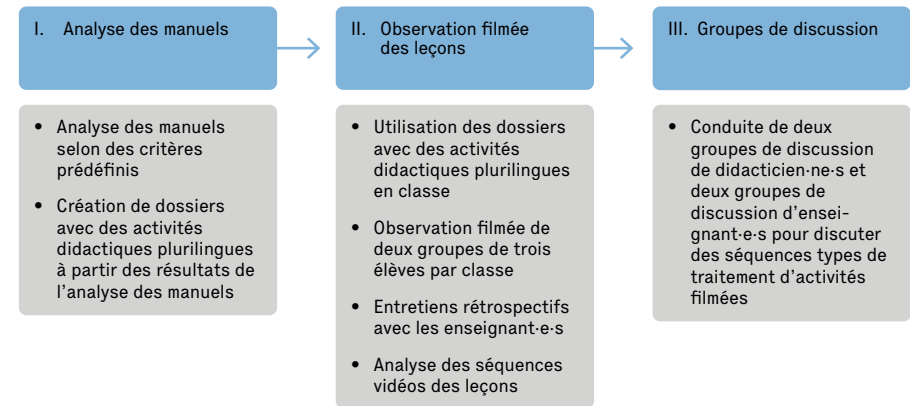


Figure 1: Déroulement du projet

quer autant de classes étudiant le français en première langue étrangère (avant l'anglais) que de classes étudiant l'anglais en première langue étrangère (avant le français). Le travail pendant ces leçons s'est en général déroulé par groupes de trois, deux groupes par classe étant filmés. Le corpus résultant de 72 vidéos (de 80 à 90 minutes chacune) a d'abord été examiné et résumé à l'aide du logiciel MAXQDA (2018) afin d'obtenir une meilleure vue d'ensemble du volume de données et de marquer les passages à ne pas transcrire (voir ci-dessous). Pour des raisons d'économie de la recherche, le corpus a été réduit à 53 vidéos dans un deuxième temps, puis transcrit avec MAXQDA (système de transcription simple selon Dressing & Pehl, 2013).³ Les transcriptions ont mis l'accent sur les actions verbales et les

actions non verbales nécessaires à la compréhension ont également été retenues. Les phases de travail individuel et les conversations sans rapport avec le sujet de recherche n'ont pas été transcrites. Ensuite, les données ont été soumises à une analyse de contenu (Mayring, 2010) sur la base d'un système de catégories développé à partir des questions de recherche, testé sur plusieurs transcriptions, puis adapté ou affiné. Il s'est articulé autour de trois axes principaux : l'inclusion des langues et des cultures d'origine, la réflexion sur les stratégies et les commentaires métalinguistiques (pour plus d'informations sur l'analyse des données, voir Peyer, Barras & Lüthi, 2020).

À la fin de la deuxième double leçon filmée, des entretiens semi-structurés réalisés avec les enseignant-e-s ont permis de

2 Deux dossiers pour chacun des degrés primaire et secondaire peuvent être téléchargés sur <https://tinyurl.com/plurididak>.

3 Les vidéos de mauvaise qualité d'enregistrement n'ont pas été transcrites, pas plus que les vidéos relatives au dossier du degré secondaire « English around the world », car certaines classes connaissent déjà une partie des activités qu'il contenait. De plus, dans le cas du dossier « Begrüssungen » (« Salutations »), fréquemment utilisé au degré primaire, un seul des deux groupes filmés dans une classe a été choisi au hasard pour l'analyse.

recueillir leur impression des leçons qui venaient de se dérouler, leur évaluation des activités didactiques plurilingues utilisées et, plus généralement, leur avis sur l'importance des approches relevant de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères. Les entretiens avec les enseignant·e·s ont également été transcrits puis évalués selon les principes de l'analyse qualitative de contenu (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

Dans la troisième phase du projet, deux groupes de discussion composés de didacticien·ne·s et deux groupes composés d'enseignant·e·s ont discuté les enregistrements vidéo de quatre séquences types de traitement de tâches. Ces séquences montrent des élèves de 6^{ème} année (8 H) travailler sur une activité de type éveil aux langues, une activité de reconnaissance des langues, une activité de comparaison des langues et une activité d'intercompréhension. Avant de se réunir, les participant·e·s aux groupes de discussion s'étaient préparés en regardant les séquences filmées et en réfléchissant à ce que les élèves avaient pu apprendre dans le cadre de ces activités, à l'importance à leur accorder dans les leçons de français ou d'anglais langue étrangère, et aux défis ou opportunités qu'elles présentent. Pendant les réunions, les séquences filmées ont été visionnées à nouveau et, après chaque séquence, les réactions des participant·e·s ont été recueillies. L'objectif n'était pas de parvenir à un consensus mais de réunir toute la palette des points de vue. Ces échanges au sein des groupes de discussion, d'une durée d'environ une heure et demie, ont été enregistrés puis transcrits et analysés.

3. Résultats

Les résultats les plus importants des trois phases du projet sont résumés ci-après.

3.1. Activités didactiques plurilingues dans les manuels

L'analyse des moyens d'enseignement des langues étrangères utilisés en Suisse alémanique⁴ a été réalisée à l'aide d'une grille d'analyse élaborée à partir d'un vaste ensemble de documents (y compris ceux sur la didactique du plurilinguisme et l'analyse des manuels).⁵ Les résultats de cette analyse montrent que la proportion d'activités didactiques plurilingues peut varier fortement selon le manuel. Dans l'ensemble, les références à l'utilisation et aux stratégies d'apprentissage des langues sont assez fréquentes, bien qu'il ne s'agisse le plus souvent que de brèves indications (comme « les images peuvent vous aider à comprendre le texte »). Les comparaisons de mots isolés dans différentes langues et les comparaisons interculturelles sont également relativement courantes. Les activités de comparaison des langues qui incluent les langues d'origine sont rares. Les langues d'origine sont principalement incluses dans les manuels du degré primaire par la thématisation d'expressions telles que « Bon-

jour » ou des chansons d'anniversaire dans différentes langues. Les types d'activités suivants ont pu être identifiés dans les manuels (par ordre de fréquence) : 1) comparaisons de langues, 2) comparaisons interculturelles, 3) réflexion sur la (les) langue(s) et la (les) culture(s), 4) emploi de et réflexion sur des stratégies, 5) reconnaissance des langues et 6) intercompréhension.

Outre la disparité évidente entre les moyens d'enseignement, certaines différences entre les manuels de français et d'anglais langue étrangère apparaissent également : les comparaisons linguistiques, par exemple, sont beaucoup plus fréquentes dans les manuels de français ; elles représentent environ deux tiers de toutes les activités didactiques plurilingues recensées dans les manuels de cette langue et portent essentiellement sur le vocabulaire. Cette proportion élevée peut être liée au fait que tous les manuels de français analysés ont été rédigés pour le contexte suisse alémanique et qu'il était donc clair quelles langues (allemand, français, anglais) le groupe cible devait plus ou moins bien connaître. Dans les manuels d'anglais, en revanche, l'on trouve beaucoup plus souvent des activités de type comparaison interculturelle qui concernent principalement des cultures dans lesquelles l'anglais est (aussi) parlé. Il faut également relever que dans les manuels

4 Manuels d'anglais analysés : *Young World, Open World, First Choice, Explorers, Voices, Super Bus, Top Deck, New Inspirations, Messages, English Plus, New World*. Manuels de français analysés : *envol, Mille feuilles, Clin d'œil*.

5 La grille d'analyse développée dans le cadre du projet peut être consultée sur <https://tinyurl.com/plurididak>.

de français, seule la moitié environ des instructions pour les activités didactiques plurilingues sont rédigées dans la langue cible, alors que cette proportion est nettement plus élevée dans les manuels d'anglais. On peut donc supposer que l'allemand est souvent parlé lorsque les élèves réalisent ces activités au cours des leçons de français langue étrangère. Une autre caractéristique commune aux moyens d'enseignement des deux langues concerne les guides pour les enseignant-e-s : ils ne contiennent souvent que des références vagues, quand elles existent, à l'objectif d'apprentissage et à la mise en œuvre concrète des activités didactiques plurilingues (pour plus d'informations sur la procédure et les résultats de l'analyse des manuels, voir Kofler, Peyer & Barras, 2020).

3.2. Observation filmée des leçons

Ce chapitre présente les observations fréquentes faites alors que les enseignant-e-s et les élèves réalisaient différentes activités didactiques plurilingues types en classe de langue étrangère et il décrit en même temps les effets intentionnels et non intentionnels induits par ces activités.

Les activités incluant les langues d'origine ont produit différents effets recherchés par les consignes des tâches. En particulier, l'inclusion des langues d'origine a permis de mettre en évidence le plurilinguisme des élèves et des classes. → [Figure 2](#)

Les élèves plurilingues étaient également souvent admirés pour leurs compétences linguistiques – surtout s'il s'agissait d'une langue prestigieuse (→ [Transcription 1](#)) – ou pour leur capacité à écrire dans un système d'écriture différent.

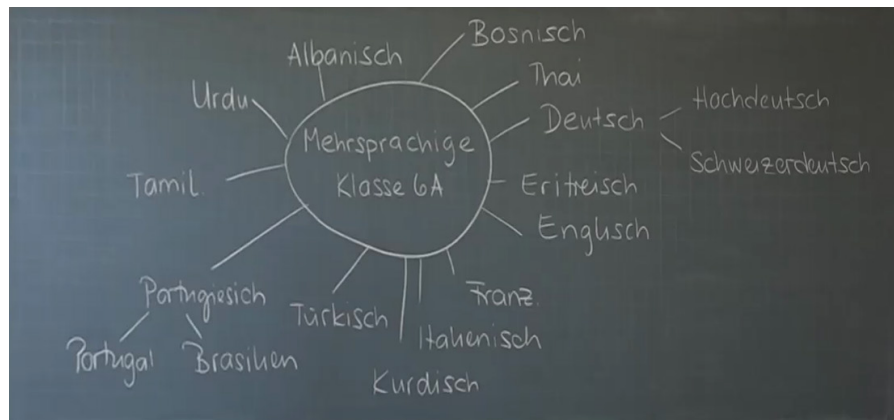


Figure 2 : Collection de langues familiales d'une classe de 6^{ème} année

Transcription 1

CH3_0604_B2⁶; 314-322⁷

[SuS übersetzen einen Witz auf Europanto. CH304, der zu Hause Spanisch spricht, diktiert seinem Kollegen CH305, der in der Familie Chinesisch und Deutsch spricht, das Wort "escribir".]

CH305⁸: Wie schreibt man es?

[...]

CH304: [buchstabiert]
E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrr

CH305: escribir.
[bewundernd] Du kannst Spanisch schreiben, voll krass.

[Les élèves traduisent une blague en europanto. CH304, qui parle espagnol à la maison, dicte le mot «escribir» à son collègue CH305, qui parle chinois et allemand en famille.]

CH305⁸: Comment ça s'écrit?

[...]

CH304: [épelle]
E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrr

CH305: escribir.
[admiratif] Tu peux écrire en espagnol, c'est dingue.

Les élèves du degré primaire étaient aussi pour la plupart flatté-e-s d'être perçu-e-s comme des expert-e-s dans leur langue familiale. Ces activités donnaient également aux élèves l'occasion de poser à leurs camarades plurilingues des questions sur leur langue ou leur culture d'origine, même si cela a rarement été observé.

Cependant, les activités impliquant les langues familiales des élèves ont aussi eu des effets inattendus. Au secondaire I notam-

ment, les élèves plurilingues étaient souvent « mis-e-s en valeur », presque contre leur gré et visiblement mal à l'aise d'être perçus comme le ou la représentant-e d'une autre langue ou culture, même si les intentions de leurs interlocuteurs et interlocutrices étaient bonnes. → [Transcription 2](#)

6 Code de classe.

7 Lignes dans la transcription.

8 Les codes de lettres et de chiffres représentent les apprenant-e-s qui font partie d'un groupe filmé de trois personnes.

Transcription 2

RT_2404_A1 ; 408-419

[In einer 8. Klasse wird darüber gesprochen, wie der Plural in verschiedenen Sprachen gebildet wird.]

LP: Haben wir noch andere Sprachen? Kroatisch zum Beispiel, RT101?

RT101: [zuckt mit den Schultern]

RTX⁹: Ja RT101, pack mal aus, da!

RT101: Ja ich kann nicht Kroatisch!

LP: Weisst du nicht genau, wie es gemacht wird?

RT101: Nein.

LP: Frag doch mal nach, zu Hause.// // ¹⁰ Dann kannst du uns das morgen mitteilen.

RT101: //Nein//

RT101: [berührt seine Stirn, spricht leiser zu Banknachbarn] Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?

[Banknachbarn lachen]

[Dans une classe de 8^{ème} année (10H), on parle de la façon dont le pluriel est formé dans différentes langues.]

E: Avons-nous d'autres langues? Le croate, par exemple, RT101?

RT101: [hausse les épaules]

RTX⁹: Oui, RT101, vas-y, là!

RT101: Mais je ne parle pas le croate!

E: Tu ne sais pas exactement comment on le fait?

RT101: Non.

E: Pourquoi ne pas demander à la maison?// // ¹⁰ Comme ça, tu pourras nous le dire demain.

RT101: //Non//

RT101: [il se touche le front, parle plus doucement à ses voisins de banc] Franchement, vous vous foutez de moi ou quoi? D'abord ils me mettent une caméra sous le nez et ensuite ils me demandent comme ça: Alors, tu n'es pas d'ici?

[Les voisins de banc rient]

Comme le montre la transcription 2, ces activités ont parfois aussi révélé que certains élèves avaient des lacunes dans leur langue première ou d'origine, ce qui les mettait visiblement mal à l'aise. De plus, les élèves semblaient être conscient·e·s du fait que toutes les langues ne jouissent pas du même prestige dans notre société. Les élèves ayant une langue familiale moins prestigieuse étaient souvent réticent·e·s à indiquer une expression dans leur langue familiale, même si cela était requis par l'activité. Cela contrastait avec les élèves dont la langue d'origine est perçue comme «cool» (l'espagnol, par exemple). De plus, l'inclusion des langues d'origine des élèves était souvent plutôt superficielle, probablement en raison de contraintes de temps. L'on a ainsi quelque fois pu observer que certain·e·s élèves auraient souhaité donner davantage d'informations sur un aspect de leur langue ou de leur culture d'origine. Il apparaît clairement que ces activités sont également exigeantes pour les enseignant·e·s, car elles requièrent de nombreuses connaissances linguistiques et une grande sensibilité dans le traitement des situations interculturelles. Ceci apparaît par exemple dans la transcription 3, où l'enseignant·e, souhaitant manifester réunir le plus grand nombre possible de langues familiales, ignore le commentaire de l'élève SKY qui indique parler l'allemand à la maison. Finalement, l'enseignant·e notera la langue familiale «érythréenne», alors que cette langue n'existe pas en tant que telle (voir aussi Peyer, Barras & Lüthi, 2020, sur l'inclusion des langues d'origine).

Les stéréotypes sont un autre phénomène observé assez couramment dans le cadre des activités sur les questions interculturelles. Par exemple, une activité de reconnaissance linguistique, qui proposait plusieurs images de personnes de différentes cultures se saluant (*envol* 5, 5), a donné lieu à une discussion sur la couleur de la peau et la forme du nez des différents groupes linguistiques. De même, les activités interculturelles ont souvent été l'occasion de diffuser ou de renforcer des connaissances inexactes sur d'autres pays et cultures. Enfin, lors de la préparation d'un jeu de rôle dans lequel un enfant qui vient de déménager en Suisse rencontre ses camarades pour la première fois, il a été observé à plusieurs reprises comment un élève issu de la migration a été incité par ses camarades à prendre le rôle de l'enfant étranger (→ [Transcription 4](#) et Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 72 ss).

9 Les codes composés de lettres uniquement représentent les apprenant·e·s qui ne font pas partie d'un groupe filmé de trois personnes.

10 // // indiquent des interventions qui se chevauchent.

Transcription 3

SK_1303_A1, 45-49

[In einer 6. Klasse werden die Familiensprachen der SuS an der Tafel notiert.]

LP: [schreibt an die Wandtafel] Kurdisch. Haben wir alle Sprachen? Ich sehe noch SKX und SKY. Wie ist es bei euch zu Hause?

SKY: Also, ich spreche Deutsch mit meinen Eltern.

LP: [nickt] Und wie ist es in Eritrea? Dort kann man ja sicherlich (unverständlich)/ Gibt es EINE solche Sprache, oder sind es viele?

SKY: Es sind mehrere, aber wir sprechen Eritreisch.

LP: Okay, dann nehme ich das auch noch auf. [schreibt an die Wandtafel] Eritreisch. Genau.

[Dans une classe de 6^{ème}, les langues familiales des élèves sont notées au tableau.]

E: [écrit au tableau] kurde. Avons-nous toutes les langues? Je vois toujours SKX et SKY. C'est comment chez vous?

SKY: Eh bien, je parle allemand avec mes parents.

E: [hoche la tête] Et comment ça se passe en Érythrée? Là-bas, c'est sûr que l'on peut (inintelligible)/ Y a-t-il UNE seule langue de ce type, ou y en a-t-il plusieurs?

SKY: Il y en a plusieurs, mais nous parlons érythréen.

E: Ok, alors je note ça aussi. [écrit au tableau] érythréen. Parfait.

Transcription 4

CH3_0604_A1_2 ; 280-289

[CH301 und CH302: Schüler ohne Migrationshintergrund, CH303: Schülerin, die zu Hause Tamilisch spricht]

CH302: Also ich würde vorschlagen, dass CH303 die ist, oder, wir sind beide Schweizer und sie kommt ja aus einem anderen Land.

[...]

CH301: Also, du bist Rolle eins, ist das okay für dich?

CH303: Dann halt.

CH302: Willst du nicht?

CH303: Dann halt.

CH302: Okay.

CH301: Weil, schau, du bist ja nicht ganz Schweizerin, oder? Und ich und CH302 sind Vollschweizer.

[CH301 et CH302: élèves non issus de l'immigration, CH303: une élève qui parle tamoul à la maison]
CH302: Je propose donc que ce soit CH303, d'accord? après tout, nous sommes tous les deux suisses et elle vient d'un autre pays.

[...]

CH301: Donc, tu tiens le rôle un, ça te va?

CH303: Eh bien, s'il le faut.

CH302: Tu ne veux pas?

CH303: Eh bien, s'il le faut.

CH302: Ok.

CH301: Parce que, écoute, tu n'es pas vraiment suisse, n'est-ce pas? Tandis que moi et CH302, nous sommes tout à fait suisses.

Il est difficile de faire des déclarations généralisables en ce qui concerne les activités de comparaison de langues sur la base de cette étude, car ces activités étaient très différentes les unes des autres (p. ex. liées à différents niveaux linguistiques, ou devant comparer différentes langues). Ainsi, au secondaire I, les activités de comparaison de langues comprenaient notamment : a) la comparaison du pluriel dans différentes langues connues des élèves, b) la comparaison d'expressions idiomatiques en français, anglais, espagnol et allemand, et c) la mise en correspondance des jours de la semaine dans les différentes langues d'Espagne (espagnol, catalan, galicien, basque) avec leurs équivalents allemands et la comparaison des langues. Des informations sur la façon dont ces trois activités ont été résolues se trouvent dans Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019b, 40 ss). Au degré primaire, les activités de comparaison des langues ont été utilisées un peu moins fréquemment. Toutefois, une activité qui consistait à comparer les indications en allemand, français, italien et anglais sur une boîte de chocolats, a été résolue rapidement et correctement dans la plupart des cas (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 32 ss).

Les activités dites d'intercompréhension apparaissent rarement dans les manuels et n'ont donc été utilisées que trois fois dans l'étude : elles consistaient à présenter aux élèves des textes dans une langue qui n'est pas apprise à l'école mais qui est apparentée à une langue qu'elles et ils connaissent. Pour en savoir plus sur la façon dont ces trois activités d'intercompréhension ont été résolues, se référer à Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019a, 46 ss ; 2019b, 24 ss).

Toute déclaration à propos du développement de stratégies d'apprentissage et de l'utilisation des langues, un autre aspect de la didactique du plurilinguisme, doit être nuancée, car l'étude s'appuie sur une approche vidéographique et non sur une procédure de récolte de données introspective ou sur un questionnaire sur les stratégies. Néanmoins, les enregistrements vidéo permettent d'observer un éventail relativement large de stratégies. Ainsi, les élèves ont souvent cherché des similitudes entre les langues, parfois même lorsque cela n'était pas directement demandé dans les consignes. Elles et ils ont aussi fréquemment fait appel spontanément à des expert-e-s en langues tels que des élèves plurilingues ou l'enseignant-e. Les images de l'activité en question ou le dictionnaire ont également été régulièrement consultés tandis que, notamment pour les activités de reconnaissance des langues, la procédure par élimination a souvent été utilisée pour attribuer un terme inconnu à une langue. De temps à autre, les élèves des groupes ont également parlé de savoir général ou de connaissances linguistiques préalables ou ont indiqué qu'elles ou ils avaient deviné la réponse. Il faut relever qu'un nombre relativement important d'élèves de 5^{ème} primaire avaient des difficultés à utiliser le dictionnaire. Ainsi, dans trois des cinq groupes qui ont consulté le dictionnaire, la recherche portait sur un verbe conjugué qui n'a pas été trouvé. Ce type de problèmes n'a pas (plus) été observé en 6^{ème} année (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 64).

Une vingtaine d'enregistrements vidéo de séquences types de traitement de tâches a été préparée à des fins de formation (continue). Les personnes travaillant dans une haute école peuvent l'obtenir auprès de Moritz Sommet (moritz.sommet@unifr.ch), responsable des archives des données de recherche du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. Les documents d'accompagnement (avec les consignes de tâches, les transcriptions, les commentaires) peuvent être consultés à l'adresse <https://tinyurl.com/plurididak>.

3.3. Entretiens avec les enseignant-e-s

Les interviews semi-structurées avec vingt enseignant-e-s de langues étrangères au total ont eu lieu directement après les leçons filmées. Lors de ces entretiens, les enseignant-e-s ont pu s'exprimer sur les leçons qui venaient d'avoir lieu et aussi de manière générale sur les conditions de mise en œuvre de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères à l'école.

Leur position à l'égard de la didactique du plurilinguisme était fondamentalement positive, ce qui pourrait être lié au fait que la participation à cette étude était volontaire. Les enseignant-e-s de langue étrangère ont indiqué apprécier notamment le fait que les activités didactiques plurilingues leur permettent d'aborder les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues dans leur enseignement. En outre, selon eux-elles,

le fait de se pencher sur des langues et des cultures différentes donne lieu à des discussions intéressantes. En incluant les langues et les cultures d'origine, les élèves apprennent également à mieux connaître leurs camarades. En même temps, c'est l'occasion de montrer aux élèves plurilingues que les langues qu'elles et ils connaissent peuvent et doivent être perçues comme une ressource. Toujours selon les enseignant-e-s, le travail sur les activités didactiques plurilingues est également amusant pour les apprenant-e-s et favorise la coopération au sein du groupe.

Au-delà des aspects positifs décrits plus haut, les personnes interrogées ont également relevé un certain nombre de défis associés à la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères. Les enseignant-e-s s'accordent notamment à dire que deux à trois leçons par semaine ne suffisent guère pour explorer d'autres langues que la langue étrangère enseignée. En outre, ils-elles constatent que certaines conditions doivent être remplies pour que le travail sur les activités de comparaison des langues en classe de langue étrangère porte ses fruits. Par exemple, les élèves devraient avoir une solide connaissance de l'une des langues à comparer. Il faudrait également que les langues comparées soient apparentées. De plus, il semble important que l'enseignant-e enseigne plus d'une langue dans une classe afin de pouvoir mieux évaluer ce que ses élèves savent déjà et ce qu'il est raisonnable d'attendre de leur part.

Il a également été relevé que les activités didactiques plurilingues, du fait qu'elles nécessitent beaucoup de réflexion, sont susceptibles de surcharger et de démotiver les apprenant-e-s les plus jeunes et les plus

faibles. Les enseignant·e·s ont également évoqué l'évaluation des résultats des activités didactiques plurilingues. À leurs yeux, l'objet et les critères de l'évaluation sont loin d'être clairs. Il a été affirmé à plusieurs reprises que la didactique du plurilinguisme est un complément précieux à l'enseignement des langues étrangères bien qu'elle ne puisse le remplacer. Comme la didactique du plurilinguisme favorise également les compétences interlinguistiques, il conviendrait de lui trouver une place dans les écoles en dehors de l'enseignement des langues étrangères proprement dit (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

3.4. Groupes de discussion avec les didacticien-ne-s et les enseignant-e-s

Après la phase d'observation des leçons et sur la base de quatre séquences types de traitement des tâches filmées dans des classes du degré primaire, quatre groupes de discussion, dont deux composés de didacticien-ne-s et deux composés d'enseignant-e-s, ont débattu du potentiel de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères, des défis liés à son utilisation et de l'importance que de telles activités doivent avoir en classe. Chacun des quatre groupes de discussion était composé de trois à cinq spécialistes. Les échanges ont porté sur une activité d'éveil aux langues, une activité de reconnaissance des langues, une activité de comparaison des langues et une activité d'intercompréhension. Bien que les groupes de discussion

n'aient été qu'au nombre de quatre, les échanges ont révélé des points de vue partiellement différents entre les enseignant-e-s et les didacticien-ne-s des langues étrangères, s'agissant en particulier des activités d'éveil aux langues et d'intercompréhension. Concernant l'éveil aux langues, les divergences portaient sur l'introduction du dossier « Bon appétit », qui comporte la proposition suivante dans le dossier de l'enseignant-e : « Introduction possible : recueillir au tableau les expressions correspondant à 'bon appétit' dans différentes langues. L'orthographe n'est pas essentielle ici. » Dans la séquence présentée, on voit trois élèves qui, en plus de l'allemand, parlent une autre langue familiale (respectivement le serbe, le portugais et l'albanais), essayer de se souvenir de l'expression dans leur langue d'origine. Alors que l'un des élèves n'arrive pas à trouver l'expression serbe malgré tous ses efforts, les deux autres, après quelques hésitations, sont capables de noter au tableau le terme en portugais et en albanais. À la fin, l'expression figure dans sept langues différentes sur le tableau. Les élèves de cette classe qui savent écrire leur langue d'origine sont admiré-e-s pour cela – surtout si elles et ils utilisent un système d'écriture différent – et le groupe filmé estime que les langues sont belles.

Cette activité d'éveil aux langues a fait l'objet de vives critiques de la part des didacticien-ne-s des deux groupes qui déploraient avant tout l'absence d'objectif d'apprentissage clair. D'après eux-elles, l'activité pourrait être beaucoup plus poussée. Il s'agirait par exemple d'aborder la question de l'écriture et de la prononciation des expressions, et d'inscrire l'activité dans un contexte inter-

culturel. On pourrait notamment recueillir les différences entre les cultures culinaires et sensibiliser les élèves à d'autres habitudes alimentaires. Ainsi, l'activité a été jugée « culturellement impérialiste » car elle suppose que dans toutes les cultures, les gens se souhaitent « bon appétit » avant de manger, ce qui n'est pas le cas. L'objectif de valorisation des langues familiales des élèves pourrait lui aussi avoir été manqué puisque, comme le montre la séquence qui faisait l'objet de la discussion, tous les élèves ne sont pas en mesure d'écrire au tableau une expression appropriée dans leur langue familiale. Il existe donc un risque que les élèves soient exposé-e-s voire humilié-e-s.

En revanche, cette même activité a été jugée très favorablement par la plupart des enseignant-e-s : idéale pour débiter, facile à mettre en œuvre et ne prenant pas beaucoup de temps. Les enseignant-e-s ont indiqué utiliser ce type d'activité dans le cadre de leurs propres leçons de langues étrangères également. À leur avis, cette activité présente l'atout supplémentaire d'augmenter la motivation des élèves et de valoriser celles et ceux qui possèdent une langue d'origine. Les enseignant-e-s ont souligné que cette activité a pour objectif de promouvoir l'identité plurilingue, la confiance en soi et la motivation des élèves. Toutefois, il a été mentionné que cette introduction pourrait être perçue comme artificielle du fait que les élèves se connaissent et savent qui parle quelle langue. Pour l'améliorer, il a été suggéré a) de communiquer aux élèves la raison de cette activité et b) d'approfondir la discussion (p. ex. sur les différentes écritures ou compétences en LCO) (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 6 ss).

L'activité d'intercompréhension, consistant à demander aux élèves de déchiffrer une carte de desserts en néerlandais puis de traduire certains desserts vers cette langue, (→ Figure 3) a quant à elle été jugée de manière beaucoup plus positive par les didacticien-ne-s que par les enseignant-e-s. Les didacticien-ne-s ont trouvé cette activité amusante, stimulante, ludique et possédant un grand potentiel de motivation pour les élèves. Selon eux-elles, le fait d'avoir à déchiffrer et même à écrire quelques mots dans une langue inconnue procure un vif sentiment de satisfaction. Fournissant par ailleurs suffisamment de matériel linguistique sous forme de répétitions de mots (p. ex. *ijs*, *saus*), l'activité permet aussi aux élèves de formuler des hypothèses sur le sens de certains d'entre eux et de les tester à l'aide de ce matériel. Son authenticité a également été saluée : il serait parfaitement plausible que les élèves se trouvent face à un menu rédigé dans une langue inconnue pendant leurs vacances. Les didacticien-ne-s sont en outre de l'avis que cette activité permet aux élèves de prendre conscience des similitudes entre les langues et d'utiliser des stratégies pour traiter un texte dans une langue inconnue. Il faudrait néanmoins qu'elle soit suivie d'une discussion à un méta-niveau pour que les élèves réalisent quels ont été leurs progrès et comprennent qu'il leur est possible de transférer les stratégies pratiquées à d'autres langues. Ils-elles soulignent encore qu'il est difficile d'avoir régulièrement recours à des activités d'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, d'une part par manque de temps et d'autre part, parce qu'elles ne sont pas conçues pour apprendre l'anglais ou le français, soit

les langues étrangères enseignées à l'école.

Les enseignant·e·s, pour leur part, ont une vision beaucoup moins positive de cette activité. Ils-elles ont notamment relevé que l'objectif d'apprentissage n'était pas clair : s'agissait-il plutôt d'appliquer des stratégies ou d'éveiller la curiosité envers une langue inconnue ? Plusieurs enseignant·e·s ont indiqué que si le temps devait manquer, ils-elles tendraient à renoncer à cette activité, ne sachant pas quelle est sa réelle utilité ou, en d'autres termes, si les élèves seraient capables de transférer les stratégies pratiquées ici à d'autres contextes d'apprentissage des langues. En outre, il s'agit à leur avis d'une activité exigeante, plus adaptée à des élèves du secondaire ou des apprenant·e·s intéressé·e·s par les langues. À cela s'ajoute le fait qu'il n'est pas facile d'expliquer aux parents critiques pourquoi leurs enfants doivent également lire des textes en néerlandais dans le cadre des leçons d'anglais ou de français. Une minorité d'enseignant·e·s a néanmoins exprimé un jugement positif, indiquant que l'activité a un grand potentiel, qu'elle est utile, authentique et amusante pour les élèves. → Figure 3

En ce qui concerne l'importance et le potentiel de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères, les évaluations de base des enseignant·e·s et des didacticien·ne·s sont quasiment unanimes. Il a ainsi maintes fois été souligné lors des entretiens que les objectifs d'apprentissage devraient être formulés plus clairement dans les plans d'études (notamment dans le domaine interculturel) et communiqués aux élèves. Il a également été relevé que ni les plans d'études ni les manuels abordent la question de la progression en

didactique du plurilinguisme, qu'il faudrait aussi développer des activités bien didactisées et approfondir la réflexion sur l'évaluation des activités didactiques plurilingues. Enfin, la langue enseignée devrait rester au centre de l'enseignement des langues étrangères et la didactique du plurilinguisme devrait constituer avant tout un moyen d'accélérer cet apprentissage.

Les personnes interrogées ont également relevé que les activités didactiques plurilingues, bien qu'intéressantes et importantes, peuvent s'avérer répétitives à la longue, que bon nombre d'entre elles prennent beaucoup de temps et nécessitent des discussions dans la langue de l'école. Pour les personnes interrogées, il reste encore à clarifier ce que la didactique du plurilinguisme apporte réellement à l'acquisition d'une langue étrangère en dehors de l'apprentissage de stratégies. Ils-elles ont également soulevé la question de la difficulté de l'approche cognitive de nombreuses activités pour certain·e·s élèves. Enfin, il a été recommandé que des éléments de la didactique du plurilinguisme soient intégrés à toutes les matières et pas seulement à l'enseignement des langues étrangères, puisque toutes participent à l'apprentissage des langues. Cela requerrait toutefois une bonne concertation entre les enseignant·e·s.

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



a) **Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.**

1. **Huisgemaakte Tiramisu**

2. **Wafel met banaan en chocoladesaus**

3. **Appeltaart met of zonder slagroom**

4. **Coupe Dame Blanche**

Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom

5. **Coupe Noisette**

Vanille-ijs, noten, karamelsaus en slagroom

6. **Coupe warme kersen**

Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom

7. **Coup heerlijk fruitig vers**

Vanille-ijs, seizoensfruit en slagroom



b) **Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.**

- Hausgemachte Schokoladeglacé

.....

- Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm

- Vanilleglacé mit Schokoladesauce und Waffel

.....

Figure 3 : Activité d'intercompréhension en néerlandais

4. Conclusion

Comme indiqué liminairement, le débat d'expert-e-s concernant le recours à la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères suscite des attentes élevées et de nature diverse qui vont de l'augmentation de l'efficacité de l'apprentissage des langues à la valorisation de toutes les langues et cultures, en passant par la promotion de l'intérêt pour les langues. Sur la base des résultats de notre étude, il faut toutefois se demander si la didactique du plurilinguisme, telle qu'elle existe actuellement dans les moyens d'enseignement des langues étrangères employés en Suisse alémanique, est en mesure d'y répondre. En ce qui concerne l'objectif souvent cité d'un enseignement des langues étrangères plus efficace dans le contexte suisse, l'analyse des manuels de langues étrangères utilisés en Suisse alémanique en 2016 (voir chapitre 3.1) a bien montré qu'avec les stratégies, les comparaisons lexicales représentent la plus grande part des activités didactiques plurilingues identifiées. L'on peut en conclure que l'objectif principal de la didactique du plurilinguisme intégrée dans les manuels examinés est d'indiquer les possibilités de transfert et donc d'œuvrer en faveur d'un apprentissage plus efficace des langues étrangères. Cependant, l'analyse des manuels a également montré que les objectifs d'apprentissage des activités proposées sont souvent peu clairs et ne sont généralement pas mentionnés dans les commentaires à l'attention des enseignant-e-s. Ces dernier-e-s sont donc parfois perplexes quant aux objectifs et à la

mise en œuvre des activités, et cette incertitude se reflète dans les entretiens rétrospectifs et les groupes de discussion. L'analyse des manuels de français a également montré que seule la moitié des consignes des activités didactiques plurilingues sont rédigées dans la langue cible, ce qui laisse à penser que le français n'est souvent pas parlé pendant le travail sur ces activités, et qu'il reste par conséquent encore moins de temps – par ailleurs déjà perçu comme limité – pour la pratique de la langue étrangère.

L'observation filmée des leçons (voir chapitre 3.2) montre une image différenciée de l'utilisation de la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères en termes d'opportunités et de défis. Ainsi, l'on a pu constater que, grâce à la didactique du plurilinguisme, les apprenant-e-s prennent davantage conscience de la diversité linguistique et culturelle de leur classe et de leurs propres répertoires linguistiques. Les élèves sont à même d'en apprendre plus sur d'autres langues et cultures, montrent de l'intérêt lorsqu'elles et ils croisent des expressions dans d'autres langues et éprouvent même souvent une certaine admiration pour leurs camarades plurilingues. Ainsi, certaines activités permettent de valoriser les apprenant-e-s plurilingues. Dans le même temps cependant, on a pu observer dans le cadre de la présente étude que, pour diverses raisons, ces tentatives de valorisation ne sont pas toujours couronnées de succès ni bien accueillies par une partie des élèves. Parce qu'elles et ils ne se décriraient probable-

ment pas comme des «étrangers ou étrangères», certains apprenant-e-s sont visiblement mal à l'aise d'être les représentant-e-s d'autres langues et cultures, un rôle que certaines activités leur attribuent parfois de manière implicite. En travaillant sur ce type d'activité, il apparaît également que les apprenant-e-s plurilingues n'ont parfois qu'une compétence partielle dans les langues de leurs parents, ce qui est clairement embarrassant pour une partie d'entre eux-elles. En outre, principalement en raison des contraintes de temps, les langues et cultures ne sont souvent abordées que de manière superficielle ce qui d'une part, comporte un risque de créer des stéréotypes et d'autre part, peut décevoir les élèves plurilingues qui auraient souhaité en dire plus sur leurs langues et cultures. Selon le contexte, l'utilisation d'activités didactiques plurilingues peut donc aussi conduire à des effets opposés à ceux qui étaient vraisemblablement recherchés. Leur mise en œuvre dépend aussi beaucoup de la réaction et du soutien des enseignant-e-s. C'est pourquoi, il est à notre avis important de sensibiliser et de préparer les enseignant-e-s à ces défis dans le cadre de leur formation initiale et de leur formation continue. Les séquences filmées et commentées, créées dans le cadre du projet, ont pour but d'y contribuer.

Les entretiens rétrospectifs avec les enseignant-e-s (voir chapitre 3.3) ainsi que les groupes de discussion avec les enseignant-e-s et les didacticien-ne-s (voir chapitre 3.4) ont permis de débattre des opportunités et des défis de la didactique du plurilinguisme sur la base d'expériences concrètes ou d'exemples tirés de la pratique. Les résultats des discussions et des entre-

tiens montrent que les participant-e-s considèrent que la didactique du plurilinguisme et ses principes de base sont importants, mais expriment des doutes dans différents cas quant à la possibilité de répondre aux attentes élevées qu'elle suscite. L'apprentissage de stratégies, en particulier, est jugé précieux et facile à mettre en œuvre dans les cours de langues étrangères. Les doutes exprimés portent principalement sur l'applicabilité de la didactique du plurilinguisme dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, il a été souligné que le nombre de leçons à disposition est limité et que les élèves n'ont pas les compétences linguistiques nécessaires pour s'exprimer dans la langue étrangère enseignée au cours des activités. Il a également été répété à maintes reprises que la charge cognitive de certaines activités pourrait être excessive pour les élèves les plus faibles. Enfin, il a été recommandé plusieurs fois de clarifier non seulement les objectifs d'apprentissage, mais aussi la procédure d'évaluation des résultats des activités didactiques plurilingues. De même, l'importance à accorder à la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères devrait être clarifiée, car l'on en sait à l'heure actuelle encore trop peu sur ce qui fonctionne réellement en classe. Par ailleurs, la didactique du plurilinguisme étant susceptible de soutenir le développement des compétences interlinguistiques et interdisciplinaires, les participant-e-s sont d'avis qu'il faudrait aussi prévoir ce genre d'activités en dehors de l'enseignement des langues étrangères.

Sur la base des résultats du présent projet, on peut supposer que les activités didactiques plurilingues actuellement intégrées

dans les moyens d'enseignement des langues étrangères ne peuvent pas, ou ne font que partiellement répondre aux attentes qu'elles suscitent souvent dans le contexte de la politique éducative suisse. Certes, la réalisation d'études mesurant l'impact des différentes approches de la didactique du plurilinguisme est nécessaire. Nous pensons toutefois qu'il serait tout aussi important que les objectifs encore flous de la didactique du plurilinguisme et leur importance dans l'enseignement des langues étrangères et à l'école fassent eux aussi l'objet d'une évaluation réaliste basée sur des données empiriques recueillies sur le terrain, que ces objectifs soient concrétisés dans le cadre de projets portant sur les outils pédagogiques et qu'ils soient communiqués aux décideurs, aux enseignant·e·s et aux apprenant·e·s.

Didattica plurilingue nell'insegnamento scolastico delle lingue straniere

Un progetto di ricerca videografico

—

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

1. Contesto e situazione di partenza¹

La didattica plurilingue e la sua possibile utilità acquisiscono un'importanza crescente nel dibattito sull'insegnamento scolastico delle lingue straniere (Marx, 2016; Neuner, 2009). Con il termine "didattica plurilingue" si intendono vari approcci e principi didattici impiegati in vario modo secondo il contesto, il piano di insegnamento e i discenti (p.es. Haukås, 2016; Martinez, 2015; Neuner, 2009). Si veda per esempio *l'éveil aux langues/awakening to languages* (p.es. Candelier, 2004), l'intercomprensione tra lingue affini (p.es. Hufeisen & Marx, 2014; Meissner, 2004), la didattica delle lingue terziarie (p.es. Neuner, 2004; 2009) o gli sforzi volti all'elaborazione e all'attuazione di un curriculum linguistico comune (p.es. Hufeisen, 2011; 2018). Nel frattempo, questi approcci sono parzialmente confluiti nella formazione e nel perfezionamento degli insegnanti di lingue, nel materiale didattico e nelle lezioni stesse. Le aspettative poste alla didattica plurilingue riguardano sovente l'aumento in generale dell'efficacia dell'apprendimento di una lingua straniera nel contesto scolastico (Neuner, 2009, 14). Considerando le conoscenze linguistiche dei discenti e le loro esperienze in altre lingue, l'apprendimento potrebbe essere organizzato in modo più efficiente, da un lato

individuando le affinità tra le lingue, dall'altro insegnando la consapevolezza linguistica e trasmettendo strategie di apprendimento (Krumm, 2010, 208). La didattica plurilingue dovrebbe inoltre contribuire a valorizzare le lingue di origine degli studenti plurilingui, e a rafforzare l'interesse e la motivazione per l'apprendimento delle lingue (p.es. Marx, 2016, 11).

In Svizzera, nel dibattito sull'insegnamento scolastico delle lingue straniere, la didattica plurilingue è vista soprattutto come un mezzo per rendere più efficiente l'apprendimento di una (seconda) lingua straniera (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010, 111; Manno, 2005, 173). Secondo la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), i progressi più rapidi nella seconda lingua straniera sono riconducibili alle competenze acquisite nella prima lingua straniera, della quale beneficia la seconda (CDPE 2011, 7). Gli approcci didattici plurilingui sono nel frattempo stati implementati nei piani di insegnamento delle diverse regioni linguistiche e nella maggior parte dei materiali didattici utilizzati in Svizzera (Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Benché si discuta intensamente sui vantaggi della didattica plurilingue nell'in-

segnamento scolastico delle lingue straniere, al momento mancano ancora le prove empiriche sulla sua efficacia, in particolare per quanto concerne la scuola dell'obbligo. Il fabbisogno di chiarimenti e di concretizzazione riguarda anche l'attuazione degli approcci didattici plurilingui.

1 Desideriamo cogliere l'occasione per ringraziare tutti gli allievi e gli insegnanti che hanno acconsentito a essere filmati nel quadro del presente studio, tutti gli insegnanti e gli specialisti che hanno partecipato ai gruppi tematici, Karolina Kofler per la collaborazione nelle due prime fasi del progetto e gli studenti che ci hanno dato una mano con il rilevamento dei dati e la trascrizione dei video. Non da un ultimo, la nostra riconoscenza va anche ai nostri colleghi dell'Alta scuola pedagogica di Zugo per il notevole sostegno nell'analisi del materiale didattico e al nostro gruppo di accompagnamento scientifico per le preziose indicazioni.

2. Obiettivi e svolgimento dello studio

Il progetto di ricerca “Insegnare e imparare le lingue straniere a scuola all’insegna del plurilinguismo” si è posto l’obiettivo di gettare uno sguardo, mediante osservazione tramite riprese video delle lezioni, su come gli studenti si comportano nelle attività basate su una didattica plurilingue. Parallelamente, grazie alle sequenze video e ai riscontri di specialisti si mirava ad acquisire conoscenze sul potenziale e il funzionamento di diversi tipi di attività. Il progetto comprendeva tre fasi (→ Figura 3) e puntava a rispondere alle domande seguenti.

1. Come vengono integrati gli approcci didattici plurilingui nell’insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell’obbligo nella Svizzera tedesca (fase 1)?
2. Come si comportano gli allievi nello svolgimento di queste attività (fase 2)?
3. Come valutano gli insegnanti le attività basate su approcci plurilingui svolte con le loro classi? Quale importanza dovrebbero avere tali attività secondo questi insegnanti nell’insegnamento scolastico delle lingue straniere (fase 2)?
4. Sulla base di estratti video selezionati del progetto, come valutano altri specialisti (esperti di didattica, insegnanti) il potenziale, le criticità e l’im-

portanza della didattica plurilingue nell’insegnamento delle lingue straniere (fase 3)?

Nella prima fase del progetto, sono stati analizzati sulla base di determinati criteri gli attuali piani di insegnamento e il materiale didattico inglese e francese più frequentemente utilizzato nel 2016 nella Svizzera tedesca. L’intento era quello di farsi un’idea più precisa degli aspetti della didattica plurilingue implementati. Sulla base dei risultati dell’analisi del materiale didattico, sono stati creati e testati diversi dossier interconnessi dal punto di vista tematico con attività prototipiche per il livello primario e secondario.² Le attività concepite nel quadro del progetto ricalcano il più possibile il modello di quelle dell’attuale materiale didattico in termini di obiettivi di apprendimento, istruzioni, commenti agli insegnanti ecc. Non si tratta quindi di proporre le attività “migliori” o più “riuscite” (p.es. quelle che soddisfano tutti i criteri di un compito).

Nella fase successiva, gli insegnanti hanno per lo più utilizzato questi dossier per due doppie lezioni (10 classi di livello primario con allievi di 11-12 anni e 9 classi di livello secondario con allievi di 14-15 anni), facendo attenzione a coinvolgere altrettante classi che studiano il francese come prima lingua straniera (prima dell’inglese) di classi che studiano l’inglese come



Figura 1: Svolgimento del progetto

prima lingua straniera (prima del francese). Il lavoro si è svolto prevalentemente in gruppi di tre, e due gruppi per ogni classe sono stati filmati. I 72 video (di 80-90 minuti ciascuno) realizzati sono stati visionati e ripilogati con l’ausilio del software MAXQDA (2018), allo scopo di ottenere una panoramica più chiara di tutto il materiale a disposizione e di segnalare i passaggi da non trascrivere (cfr. sotto). Per questioni di economia della ricerca, il corpus è poi stato ridotto a 53 video, in seguito trascritti con MAXQDA (semplice sistema di trascrizione secondo Dresing & Pehl, 2013).³ Le trascrizioni erano focalizzate sulle azioni verbali, tenendo inoltre conto delle azioni non verbali necessarie per la comprensione. Singole fasi di lavoro e discussioni irrelate con il tema della ricerca non sono state trascritte. In seguito, i dati sono stati analiz-

zati dal punto di vista del contenuto (Mayring, 2010) in base a un sistema di categorie sviluppato sulla scorta delle domande della ricerca, testato su diverse trascrizioni e poi adeguato, rispettivamente affinato. Questo sistema era essenzialmente concentrato su tre fattori: il coinvolgimento delle lingue e delle culture di provenienza, la riflessione sulle strategie e i commenti metalinguistici (per maggiori informazioni sull’analisi dei dati, cfr. Peyer, Barras & Lüthi, 2020).

Alla fine della seconda doppia ora filmata, nel quadro di colloqui semistrutturati gli insegnanti sono stati interpellati sulle loro impressioni sulle lezioni appena tenute, sulla loro valutazione delle attività plurilingui svolte e, in generale, sulla loro opinione in merito all’importanza degli approcci plurilingui nell’insegnamento delle lingue

2 Due dossier per il livello primario e due dossier per quello secondario possono essere scaricati qui: <https://tinyurl.com/plurididak>.

3 Non sono stati trascritti i video di cattiva qualità né quelli riguardanti il dossier “English around the world” per il livello secondario, in quanto alcune classi conoscevano già talune attività. Per quanto riguarda il dossier “Begrüßungen”, frequentemente utilizzato nel livello primario, inoltre, solo uno dei due gruppi filmati in una classe è stato scelto a caso per l’analisi.

straniere. Questi colloqui sono stati trascritti e analizzati a loro volta secondo i principi dell'analisi qualitativa dei contenuti (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

Nella terza fase del progetto, due gruppi tematici formati da specialiste di didattica e due gruppi tematici formati da insegnanti hanno discusso quattro sequenze video prototipiche, nelle quali si vedevano allievi del sesto anno (8°H) svolgere un'attività di *éveil aux langues*, un'attività di riconoscimento linguistico, un'attività di confronto linguistico e un'attività di intercomprensione. I partecipanti avevano già guardato le sequenze in sede di preparazione alla discussione in gruppo e riflettuto su ciò che gli allievi possono avere appreso con queste attività, sull'importanza che tali attività dovrebbero avere nelle lezioni di francese e di inglese, e su quali sfide e opportunità comportano. Le sequenze sono poi state visionate un'altra volta in seno al gruppo tematico e dopo ciascuna sequenza sono state raccolte le reazioni dei partecipanti. Non si puntava a raggiungere un consenso, bensì a rilevare tutti i punti di vista. Le sedute dei gruppi tematici sono durate circa un'ora e mezza, e sono state registrate, trascritte e analizzate a livello di contenuto.

3. Risultati

Di seguito, riepiloghiamo i risultati più importanti delle tre fasi del progetto.

3.1. Attività plurilingui nel materiale didattico

Il materiale didattico per l'insegnamento delle lingue straniere nella Svizzera tedesca⁴ è stato analizzato con l'ausilio di una tabella allestita sulla scorta di un'ampia raccolta di documenti (p.es. sulla didattica plurilingue e sull'analisi di materiale didattico).⁵ I risultati mostrano che il numero di attività didattiche plurilingui varia molto secondo il materiale. Nel complesso, sono stati rilevati frequenti riferimenti a strategie per l'utilizzo e l'apprendimento delle lingue, ma si tratta per lo più di brevi indicazioni, come "Le immagini possono aiutarvi a comprendere il testo". Relativamente comuni sono anche i paragoni tra singoli vocaboli di diverse lingue e i confronti interculturali. Le attività di confronto che coinvolgono anche le lingue di origine sono invece rare e si trovano soprattutto nel materiale didattico del livello primario, nel quale vengono per esempio presentate nelle diverse lingue espressioni come "Buon giorno" o canzoni di buon compleanno. Nel materiale didattico, sono stati individuati i

tipi di attività seguenti (in ordine di frequenza): 1) confronti linguistici; 2) confronti interculturali; 3) riflessioni sulla/e lingua/e e la/e cultura/e; 4) impiego di e riflessione su strategie; 5) riconoscimento linguistico; 6) intercomprensione.

Oltre a chiare differenze tra singoli manuali didattici, ne sono state constatate alcune anche tra il materiale francese e quello inglese. I confronti linguistici, per esempio, sono molto più frequenti nel materiale didattico francese: rappresentano circa due terzi delle attività plurilingui individuate e riguardano in primis il lessico. Questa elevata proporzione potrebbe essere riconducibile al fatto che tutto il materiale francese analizzato è stato redatto per il contesto svizzero-tedesco, dunque con la consapevolezza del grado di familiarità del gruppo mirato con le diverse lingue (tedesco, francese, inglese). Nel materiale inglese, invece, sono molto più presenti attività di confronto interculturale, con il coinvolgimento per lo più di culture nelle quali si parla (anche) inglese. Salta inoltre all'occhio che nel materiale francese solo circa la metà delle consegne è redatta nella lingua mirata, mentre in quello inglese questa proporzione è molto più elevata. Si può presumere che al momento di svolgere queste attività durante le lezioni di francese si parli spesso tedesco. Un'altra particolarità concernente il materiale

4 Materiale didattico inglese considerato: *Young World, Open World, First Choice, Explorers, Voices, Super Bus, Top Deck, New Inspirations, Messages, English Plus, New World*. Materiale didattico francese considerato: *envol, Mille feuilles, Clin d'oeil*.

5 La tabella di analisi sviluppata nel quadro del progetto è disponibile all'indirizzo <https://tinyurl.com/plurididak>.

in entrambe le lingue riguarda il manuale per gli insegnanti, che sovente contiene tutt'al più vaghe indicazioni sull'obiettivo di apprendimento e sull'attuazione concreta delle attività plurilingui (per maggiori informazioni sulla procedura e sui risultati dell'analisi del materiale didattico, cfr. Kofler, Peyer & Barras, 2020).

3.2. Osservazione tramite riprese video delle lezioni

Questo capitolo riporta osservazioni ripetute che riguardano attività plurilingui prototipiche svolte durante le lezioni di lingue straniere e menziona gli effetti intenzionali e involontari notati durante tali attività.

Nelle attività che prevedevano l'impiego delle lingue d'origine, è stato possibile constatare diversi effetti provocati intenzionalmente dalla consegna, in particolare quello di far emergere il plurilinguismo degli allievi e delle classi. → [Figura 2](#)

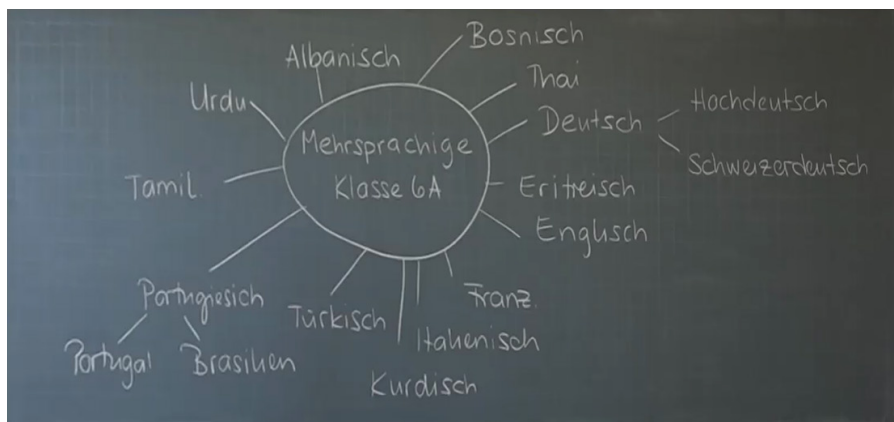


Figura 2: Schema delle lingue parlate in famiglia di una sesta classe

Gli allievi plurilingui sono inoltre stati spesso ammirati per le loro conoscenze linguistiche, soprattutto quando si trattava di una lingua considerata prestigiosa, (→ [Trascrizione 1](#)) e per il fatto di saper scrivere con un altro alfabeto.

Gli allievi del livello primario erano anche orgogliosi di essere ritenuti esperti nelle lingue parlate in famiglia. Le attività hanno inoltre fornito l'opportunità di porre domande sulle lingue e le culture di origine dei compagni plurilingui, opportunità tuttavia sfruttate di rado.

Nelle attività che coinvolgevano le lingue parlate in famiglia, sono stati osservati anche frequenti effetti non intenzionali. In particolare nel livello secondario I, si è constatato sovente per esempio che gli allievi plurilingui venivano per così dire “valorizzati” contro la loro volontà: erano infatti palesemente imbarazzati di essere considerati rappresentanti di un'altra lingua o cultura, anche se evidentemente i compagni lo facevano con le migliori intenzioni. → [Trascrizione 2](#)

Trascrizione 1

CH3_0604_B2⁶; 314-322⁷

[SuS übersetzen einen Witz auf Europanto. CH304, der zu Hause Spanisch spricht, diktiert seinem Kollegen CH305, der in der Familie Chinesisch und Deutsch spricht, das Wort “escribir”.]

CH305⁸: Wie schreibt man es?

[...]

CH304: [buchstabiert]
E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrrr

CH305: escribir. [bewundernd] Du kannst Spanisch schreiben, voll krass.

[Gli allievi traducono una barzelletta in europanto. CH304, che a casa parla spagnolo, detta al compagno CH305, che in famiglia parla cinese e tedesco, la parola “escribir”.]

CH305⁸: Come si scrive?

[...]

CH304: [compita]
E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrrr

CH305: escribir. [con tono ammirato] Sai scrivere in spagnolo, grande.

Come emerge dalla trascrizione 2, le attività hanno individuato talvolta lacune nelle prime lingue, rispettivamente nelle lingue di origine, il che ha messo palesemente in imbarazzo gli allievi in questione. Agli alunni pare inoltre essere chiaro che nella nostra società non tutte le lingue godono dello stesso prestigio. Quelli con una lingua parlata in famiglia che viene considerata meno prestigiosa hanno spesso esitato a formulare espressioni in quell'idioma, benché

fosse richiesto dall'attività svolta. Ciò in netto contrasto con i compagni che parlano una lingua considerata desiderabile, come lo spagnolo. Il coinvolgimento delle lingue di origine degli allievi è stato sovente superficiale, probabilmente per mancanza di tempo, e talvolta si è osservato come singoli alunni avrebbero fornito volentieri altre indicazioni su un determinato aspetto della loro lingua o della loro cultura. Queste attività sono inoltre state impegnative anche

6 Codice della classe

7 Righe nella trascrizione

8 I codici composti di lettere e di cifre rappresentano allievi che appartengono a uno dei gruppi di tre alunni filmati.

Trascrizione 2

RT_2404_A1; 408-419

[In einer 8. Klasse wird darüber gesprochen, wie der Plural in verschiedenen Sprachen gebildet wird.]

LP: Haben wir noch andere Sprachen? Kroatisch zum Beispiel, RT101?

RT101: [zuckt mit den Schultern]

RTX⁹: Ja RT101, pack mal aus, da!

RT101: Ja ich kann nicht Kroatisch!

LP: Weisst du nicht genau, wie es gemacht wird?

RT101: Nein.

LP: Frag doch mal nach, zu Hause.// //¹⁰ Dann kannst du uns das morgen mitteilen.

RT101: //Nein//

RT101: [berührt seine Stirn, spricht leiser zu Banknachbarn] Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?

[Banknachbarn lachen]

[In un'ottava classe, si parla di come si forma il plurale in diverse lingue.]

Insegnante: Abbiamo ancora altre lingue? Il croato, per esempio, RT101?

RT101: [alza le spalle]

RTX⁹: Dai RT101, dicci tutto!

RT101: Ma non so il croato!

Insegnante: Non sai come funziona il plurale?

RT101: No.

Insegnante: Prova a chiedere a casa.// //¹⁰ Ce lo dirai domani.

RT101: //No//

RT101: [si tocca la fronte, si rivolge a bassa voce ai compagni di banco] Volete prendermi per il culo o cosa? Prima mi puntano una videocamera in faccia e poi mi chiedono: sei straniero?

[i compagni ridono]

per gli insegnanti, in quanto esigevano molte conoscenze linguistiche e una notevole sensibilità nella gestione di situazioni interculturali. Ciò emerge per esempio dalla trascrizione 3, nella quale l'insegnante desidera scrivere alla lavagna il maggior numero possibile di lingue e ignora l'osservazione di SKY, quando afferma che a casa si parla in tedesco. Alla fine, per SKY viene annotata la lingua eritrea, che non esiste (sul coinvolgimento delle lingue di origine, cfr. anche Peyer, Barras & Lüthi, 2020).

→ [Trascrizione 3](#)

Un altro fenomeno relativamente frequente osservato durante le attività su temi interculturali è la riproduzione di stereotipi. Durante un'attività di riconoscimento linguistico in cui diverse foto ritraevano persone di varie culture che si salutano (*envol* 5, 5), si è per esempio discusso del colore della pelle e della forma del naso di differenti gruppi linguistici. Spesso, inoltre, sono state diffuse o consolidate conoscenze inesatte su altri paesi e altre culture. Nella preparazione di un gioco di ruolo in cui un bambino appena giunto in Svizzera incontra per la prima volta i suoi nuovi compagni, è stato più volte un allievo con passato migratorio a essere costretto dai compagni ad assumere il ruolo dello straniero (→ [Trascrizione 4](#) e Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 72 segg.).

Per quanto riguarda i confronti linguistici, lo studio limita la possibilità di conclusioni generalizzabili, in quanto le attività svolte erano molto eterogenee. Facevano per esempio riferimento a piani linguistici dissimili e ponevano a confronto lingue diverse. Nel livello secondario I sono state

proposte le attività seguenti: a) confrontare il plurale di diverse lingue note agli allievi; b) confrontare espressioni idiomatiche in francese, inglese, spagnolo e tedesco; c) trovare il corrispettivo tedesco dei giorni della settimana nelle varie lingue di Spagna (castigliano, catalano, galiziano, basco) e confrontare anch'esse fra di loro. Trovate informazioni su come sono state svolte queste attività in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019b, 40 segg.). Nel livello primario, il ricorso ai confronti linguistici è stato un po' meno frequente. Un'attività, consistente nel confrontare le scritte in tedesco, francese, italiano e inglese su una confezione di cioccolatini, è stata tuttavia risolta bene e velocemente nella maggior parte dei casi (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 32 segg.).

Essendo piuttosto rare nel materiale didattico, lo studio ha potuto osservare solo tre attività di intercomprensione, nel quadro delle quali gli allievi ricevono testi in una lingua che non studiano a scuola, ma imparata con una a loro nota. Trovate informazioni su come sono state svolte queste attività in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019a, 46 segg.; 2019b, 24 segg.).

9 I codici composti di sole cifre rappresentano allievi che non appartengono a uno dei gruppi di tre alunni filmati.

10 /// segnala sovrapposizioni di persone che parlano.

Trascrizione 3

SK_1303_A1, 45-49

[In einer 6. Klasse werden die Familiensprachen der SuS an der Tafel notiert.]

LP: [schreibt an die Wandtafel] Kurdisch. Haben wir alle Sprachen? Ich sehe noch SKX und SKY. Wie ist es bei euch zu Hause?

SKY: Also, ich spreche Deutsch mit meinen Eltern.

LP: [nickt] Und wie ist es in Eritrea? Dort kann man ja sicherlich (unverständlich)/ Gibt es EINE solche Sprache, oder sind es viele?

SKY: Es sind mehrere, aber wir sprechen Eritreisch.

LP: Okay, dann nehme ich das auch noch auf. [schreibt an die Wandtafel] Eritreisch. Genau.

[In una sesta classe, vengono scritte alla lavagna le lingue che gli allievi usano in famiglia.]

Insegnante: [scrivendo alla lavagna] Curdo. Abbiamo tutte le lingue? Ci sono ancora SKX e SKY. Che cosa parlate a casa?

SKY: Io con i miei genitori parlo tedesco.

Insegnante: [annuisce] E in Eritrea? Lì di sicuro (incomprensibile)/ C'è UNA lingua o ce ne sono diverse?

SKY: Ce ne sono diverse, ma noi parliamo eritreo.

Insegnante: Ok, allora scriviamo così. [scrive alla lavagna] Eritreo. Perfetto.

Trascrizione 4

CH3_0604_A1_2; 280-289

[CH301 und CH302: Schüler ohne Migrationshintergrund, CH303: Schülerin, die zu Hause Tamilisch spricht]

CH302: Also ich würde vorschlagen, dass CH303 die ist, oder, wir sind beide Schweizer und sie kommt ja aus einem anderen Land.

[...]

CH301: Also, du bist Rolle eins, ist das okay für dich?

CH303: Dann halt.

CH302: Willst du nicht?

CH303: Dann halt.

CH302: Okay.

CH301: Weil, schau, du bist ja nicht ganz Schweizerin, oder? Und ich und CH302 sind Vollschweizer.

[CH301 e CH302: allievi senza passato migratorio; CXH303: allieva che a casa parla tamil]

CH302: Propongo che sia CH303 a fare la nuova arrivata, in fondo noi siamo entrambi Svizzeri, mentre lei è straniera.

[...]

CH301: Quindi tu fai il ruolo uno, ok?

CH303: Se proprio...

CH302: Non ti va?

CH303: Se proprio...

CH302: Ok.

CH301: È che tu non sei Svizzera del tutto, no? Mentre io e CH302 siamo solo Svizzeri.

Per quanto concerne un altro aspetto della didattica plurilingue, ossia l'acquisizione di strategie di apprendimento e di utilizzo delle lingue, è possibile trarre conclusioni solo con riserva, in quanto lo studio si è basato sull'osservazione di video e non prevedeva rilevamenti introspettivi di dati, rispettivamente questionari relativi a tali strategie. L'osservazione dei filmati ha comunque consentito di individuare una gamma relativamente ampia di strategie. Gli allievi hanno per esempio cercato sovente analogie tra le lingue, in parte anche quando ciò non era direttamente richiesto nella consegna, e altrettanto spesso hanno coinvolto esperti della lingua in questione, come i compagni plurilingui o l'insegnante. Sono inoltre stati consultati regolarmente il dizionario e immagini sulla rispettiva attività, mentre durante le attività di riconoscimento linguistico è stata sovente adottata la procedura di esclusione al fine di assegnare a una lingua un vocabolo sconosciuto. Talvolta, gli allievi nei gruppi hanno parlato di conoscenze generali o di conoscenze linguistiche preliminari oppure dichiarato di aver tirato a indovinare. È saltata all'occhio la difficoltà di diversi allievi del quinto livello primario nell'utilizzo del dizionario. Tre gruppi su cinque che hanno fatto ricorso a questo strumento hanno cercato un verbo coniugato, senza ovviamente trovarlo. Problemi di questo genere non sono (più) stati riscontrati nelle seste classi (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 64).

Una ventina di sequenze filmate prototipiche è stata elaborata a scopo formativo. Chi lavora in un'alta scuola può richiederle a Moritz Sommet (moritz.sommet@unifr.ch), responsabile dell'archivio dati di ricerca del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo. I relativi documenti accompagnatori (con consegne, trascrizioni, commenti) si trovano all'indirizzo <https://tinyurl.com/plurididak>.

3.3. Colloqui con insegnanti

I colloqui semistrutturati con venti insegnanti di lingue straniere si sono tenuti direttamente dopo la lezione filmata. Gli insegnanti hanno potuto esprimersi sulle lezioni e in generale sulle condizioni di attuazione della didattica plurilingue nell'insegnamento scolastico delle lingue straniere.

Sostanzialmente, gli interpellati hanno accolto positivamente la didattica plurilingue, il che è forse riconducibile al fatto che si erano annunciati volontariamente per partecipare allo studio. Delle attività plurilingui apprezzano la possibilità di tematizzare strategie di apprendimento e di utilizzo delle lingue, e di lanciare interessanti discussioni avendo a che fare con lingue e culture diverse. Il coinvolgimento delle lingue e delle culture di origine consente agli allievi di conoscere meglio i loro compagni, mentre gli alunni plurilingui si accorgono che le loro lingue costituiscono delle risorse. Gli insegnanti hanno trovato divertente svolgere le attività plurilingui, un sistema che favorisce inoltre la collaborazione in seno al gruppo.

Oltre agli aspetti positivi, gli interpellati hanno menzionato anche diverse sfide legate all'approccio plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere. Gli insegnanti sono per esempio stati unanimi nell'affermare che due-tre ore di lezione a settimana non bastano per trattare anche altre lingue, oltre a quella insegnata. Determinate condizioni devono inoltre essere soddisfatte per poter lavorare efficacemente con attività comparative: gli allievi necessitano di conoscenze consolidate in una delle lingue da confrontare e lingue poste a confronto devono essere imparentate. È altresì importante che il docente insegni più di una lingua in una classe, affinché possa valutare meglio che cosa sono già in grado di fare gli allievi e che cosa è possibile chiedere loro.

È stato menzionato anche il fatto che le attività plurilingui che presuppongono importanti riflessioni rischiano di demotivare gli allievi più giovani e deboli. Gli insegnanti hanno inoltre manifestato dubbi su che cosa vada valutato e secondo quali criteri. È stato più volte affermato che la didattica plurilingue è un prezioso complemento all'insegnamento delle lingue straniere, ma non lo sostituisce. Dato che l'approccio plurilingue esige anche competenze che esulano dall'aspetto linguistico, dovrebbe essere introdotto anche in altre materie (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

3.4. Gruppi tematici con specialisti di didattica e insegnanti

Conclusa la fase di osservazione delle lezioni, nel quadro di gruppi tematici comprendenti specialisti di didattica e insegnanti sono stati discussi, sulla base di quattro sequenze prototipiche nelle quali si vedeva lo svolgimento di compiti al livello primario, il potenziale e le sfide dell'impiego della didattica plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere, e l'importanza che queste attività dovrebbero avere. Sono stati costituiti quattro gruppi tematici, e vi partecipavano di volta in volta tre-cinque specialisti. Il dibattito era incentrato su un'attività di *éveil aux langues*, un'attività di riconoscimento linguistico, un'attività di confronto linguistico e un'attività di intercomprensione. Benché i gruppi tematici siano stati solo quattro, sono emersi punti di vista differenti tra insegnanti e specialisti di didattica, in particolare per quanto riguarda la valutazione delle attività di *éveil aux langues* e di intercomprensione. Nel caso dell'attività di *éveil aux langues*, si trattava dell'introduzione al dossier "Buon appetito". Nelle istruzioni per gli insegnanti veniva suggerita, quale possibile introduzione, lo scrivere alla lavagna "Buon appetito" in diverse lingue, senza badare troppo alla corretta ortografia. Nella sequenza mostrata, si vedono tre allievi che, oltre al tedesco, hanno un'altra lingua parlata in famiglia (in quel caso serbo, portoghese e albanese) e cercano di ricordare l'espressione. Sebbene uno degli allievi, nonostante si sforzi, non riesce proprio a ricordare come si dica "Buon appetito" in serbo, gli

altri due, dopo alcuni tentennamenti iniziali, scrivono alla lavagna l'espressione in portoghese e in albanese. Alla fine, sulla lavagna ci sono sette versioni in lingue diverse. Gli allievi in grado di scrivere nella loro lingua di origine – soprattutto se ciò presuppone la conoscenza di un altro alfabeto – vengono ammirati e le lingue vengono definite belle dal gruppo filmato.

Questa attività è stata valutata molto criticamente dai due gruppi di specialisti di didattica. In particolare, è stata segnalata l'assenza di un chiaro obiettivo di apprendimento. Si sarebbe potuto trarre molto di più dall'attività parlando dell'ortografia e della pronuncia delle espressioni, e allargandosi al contesto interculturale, per esempio menzionando le differenze tra le culture culinarie e le usanze relative al mangiare, e sensibilizzando al riguardo. Così come svolta, l'attività a detta degli specialisti è stata "culturalmente imperialistica", perché partiva dal presupposto che in tutte le culture ci si augura buon appetito prima di incominciare a mangiare. Anche l'obiettivo di manifestare apprezzamento per le lingue parlate in famiglia degli allievi rischia di fallire, in quanto, come si vede nella sequenza discussa, non tutti sono in grado di scrivere una determinata espressione alla lavagna. Si corre pertanto il rischio di esporre al disleggio questi allievi.

La maggior parte degli insegnanti ha invece valutato molto positivamente questa attività, che sarebbe un'introduzione ideale, facile da svolgere e attuabile senza perdere molto tempo. Loro stessi la integrerebbero volentieri nelle loro lezioni. Un altro aspetto ritenuto positivo è il fatto che l'attività motiva gli allievi e valorizza quelli con

un'altra lingua di origine. Secondo gli insegnanti, uno degli obiettivi dell'attività sarebbe proprio il promovimento dell'identità plurilinguistica, dell'autostima e della motivazione degli allievi. È stato tuttavia segnalato che un'introduzione di questo genere potrebbe rivelarsi artificiale, considerato che gli allievi si conoscono e sanno chi parla quale lingua. Da qui la proposta di a) comunicare agli allievi perché l'attività viene svolta; b) stimolare una discussione approfondita (p.es. su diversi alfabeti o sulle competenze nella lingua e la cultura di origine) (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 6 segg.).

L'attività di intercomprensione, nel quadro della quale gli allievi dovevano decifrare una carta dei dessert in olandese e in seguito tradurre il nome di alcuni dolci in olandese (→ Figura 3), è stata invece valutata molto più positivamente dagli specialisti di didattica che non dagli insegnanti. I primi l'hanno trovata un'attività divertente, stimolante e ludica, con un grande potenziale di motivazione. Per gli allievi è un successo riuscire a capire un testo scritto in una lingua a loro sconosciuta e addirittura essere in grado di scrivere qualcosa in tale lingua. Visto che il contenuto linguistico dell'attività è ricco di vocaboli ripetuti (p.es. *ijs*, *saus*), gli allievi riescono a formulare ipotesi sul significato di singole parole e poi verificarle. Anche l'autenticità dell'attività è stata elogiata: è facile infatti che gli allievi prima o poi incontrino un menù in una lingua sconosciuta, per esempio durante le vacanze. Importante è anche la possibilità di sensibilizzare sulle analogie tra lingue e gli allievi hanno l'opportunità di esercitare strategie per affrontare un testo in un'altra

lingua. L'attività deve essere tuttavia seguita da una discussione a livello metacomunicativo per consentire agli allievi di ripercorrere il processo e di imparare ad applicare anche ad altre lingue le strategie esercitate. In considerazione del poco tempo a disposizione e del fatto che non portano all'apprendimento delle lingue da insegnare (inglese e francese), le attività di intercomprensione non possono tuttavia essere proposte regolarmente a scuola.

Dal canto loro, gli insegnanti hanno valutato molto meno positivamente questa attività. A loro modo di vedere, non si capisce quale sia l'obiettivo di apprendimento: imparare ad applicare strategie o destare curiosità nei confronti di una lingua sconosciuta? Alcuni hanno affermato che, in mancanza di tempo, avrebbero rinunciato a questa attività, essendo poco chiaro che cosa avrebbero effettivamente appreso gli allievi, rispettivamente con che probabilità trasferirebbero ad altri contesti linguistici le strategie esercitate. Sono altresì dell'opinione che si tratta di un'attività impegnativa, più adatta ad allievi del livello secondario o interessati alle lingue. Non è inoltre facile spiegare ai genitori più critici come mai nelle lezioni di inglese o francese i loro figli debbano leggere testi in olandese. Una minoranza di insegnanti si è però espressa positivamente e ha menzionato che l'attività ha un notevole potenziale, è sensata, autentica e divertente.

Per quanto riguarda l'importanza e il potenziale della didattica plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere, insegnanti e specialisti di didattica erano per lo più d'accordo nelle loro valutazioni. Nei colloqui è stato più volte sottolineato che

gli obiettivi di questa didattica dovrebbero essere formulati in modo più chiaro nei piani di studio (soprattutto nel settore interculturale) e comunicati meglio agli allievi. Negli stessi piani e nel materiale didattico non si vede inoltre alcuna progressione in merito alla didattica plurilingue. Converrebbe anche elaborare esercizi didatticamente ben concepiti e riflettere sulla valutazione delle attività plurilingui. Questo tipo di didattica nell'insegnamento delle lingue straniere dovrebbe servire in primis ad accelerare l'apprendimento, ma al centro della lezione dovrebbe sempre esserci la lingua da insegnare.

Insegnanti e specialisti hanno inoltre dichiarato che le attività, per quanto interessanti e importanti, alla lunga diventano ripetitive. Spesso richiedono parecchio tempo e comportano lunghe discussioni nella lingua scolastica. Al di là dell'esercitazione di strategie, non è ancora del tutto chiaro quale sia l'apporto effettivo della didattica plurilingue all'apprendimento di una lingua straniera. Ci si è pure chiesto se l'impegno cognitivo richiesto da molte attività non sia eccessivo per alcuni allievi. Infine, è stato osservato che elementi della didattica plurilingue dovrebbero essere presenti in tutte le materie, non solo nell'insegnamento delle lingue straniere. L'apprendimento linguistico avviene infatti in tutte le discipline. In quest'ottica, servirebbe però una buona intesa tra gli insegnanti.

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



- a) **Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.**

<ol style="list-style-type: none"> 1. Huisgemaakte Tiramisu 2. Wafel met banaan en chocoladesaus 3. Appeltaart met of zonder slagroom 4. Coupe Dame Blanche <i>Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom</i> 5. Coupe Noisette <i>Vanille-ijs, noten, karamelsaus en slagroom</i> 6. Coupe warme kersen <i>Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom</i> 7. Coup heerlijk fruitig vers <i>Vanille-ijs, seizoensfruit en slagroom</i> 	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------



- b) **Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.**

<ul style="list-style-type: none"> • Hausgemachte Schokoladeglacé • Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm • Vanilleglacé mit Schokoladesauce und Waffel

Figura 3: Compito di intercomprensione in olandese

4. Conclusione

Come menzionato in apertura, il dibattito sull'utilizzo della didattica plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere è legato ad aspettative alquanto eterogenee, che vanno dall'aumento dell'efficienza dell'apprendimento alla valorizzazione di tutte le lingue e le culture, al promovimento dell'interesse nei confronti delle lingue. Sulla scorta dei risultati del nostro studio, è tuttavia opinabile che l'attuale materiale didattico in uso nella Svizzera tedesca consenta di soddisfare tali aspettative. Per quanto riguarda l'obiettivo di un insegnamento più efficiente delle lingue straniere, più volte citato nel contesto svizzero, l'analisi del materiale didattico utilizzato nel 2016 nella Svizzera tedesca (vedi punto 3.1) ha rilevato che i confronti lessicali – oltre alle strategie – costituivano gran parte delle attività didattiche plurilingui individuate, il che lascerebbe supporre che lo scopo principale sia la messa in evidenza di possibilità di trasferimento e quindi, appunto, un apprendimento più efficiente delle lingue straniere. L'analisi ha tuttavia pure dimostrato che sovente le attività perseguono obiettivi di apprendimento poco chiari, spesso nemmeno menzionati nei commenti per gli insegnanti. È dunque probabile che questi ultimi si sentano insicuri nell'attuazione delle attività, un'insicurezza che è del resto emersa dai colloqui e nei gruppi tematici. Nel materiale didattico in francese, inoltre, solo circa la metà delle istruzioni per le attività plurilingui è redatta nella lingua mirata. Si suppone quindi che durante lo svolgimento di queste attività

spesso non si parli francese e che pertanto il tempo dedicato all'esercitazione della lingua straniera, già percepito come scarso, sia piuttosto ridotto.

I risultati dell'osservazione delle sequenze filmate (vedi punto 3.2) mostrano un quadro complesso a livello di opportunità e di sfide della didattica plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere. È stato constatato che gli allievi diventano più consapevoli della varietà linguistica e culturale della classe, e del loro stesso repertorio linguistico. Acquisiscono conoscenze su altre lingue e culture, e mostrano interesse per le espressioni in altre lingue e non di rado ammirazione nei confronti dei compagni plurilingui. Alcune attività permettono dunque di valorizzare gli allievi plurilingui. Al contempo, però, si constata che, per diversi motivi, questi tentativi di valorizzazione non vanno sempre a buon fine e non vengono percepiti positivamente da tutti gli allievi. Non sentendosi "stranieri", alcuni allievi non hanno apprezzato il ruolo di rappresentanti di altre lingue e culture loro assegnato nel contesto di determinate attività didattiche plurilingui. È emerso altresì che gli allievi plurilingui a volte dispongono solo di competenze parziali nella lingua dei genitori, il che per alcuni è stato fonte di imbarazzo. Per mancanza di tempo, inoltre, la discussione su altre lingue e culture è stata spesso superficiale, con il rischio di incorrere in stereotipizzazioni. In più, gli allievi plurilingui che desideravano raccontare maggiormente sulle loro lingue e culture si sono mostrati un po' delusi. In determinate

situazioni, dunque, l'utilizzo di attività didattiche plurilingui può avere effetti contrari a quelli auspicati. Molto dipende dalla reazione e dall'accompagnamento degli insegnanti i quali, a nostro parere, andrebbero preparati a questo genere di sfide nel quadro della formazione e del perfezionamento. Le sequenze video realizzate per il progetto potrebbero fornire un contributo in tal senso.

I colloqui retrospettivi con gli insegnanti (vedi punto 3.3) e i gruppi tematici con insegnanti e specialisti di didattica (vedi punto 3.4) hanno consentito di discutere opportunità e sfide della didattica plurilingue sulla base di esperienze ed esempi concreti. Dai risultati traspare che i partecipanti considerano importante l'idea di fondo della didattica plurilingue, ma esprimono dubbi sulla possibilità di soddisfare le ambiziose aspettative. L'allenamento delle strategie, in particolare, è stato valutato prezioso e ben attuabile nell'insegnamento delle lingue straniere. I dubbi riguardano invece soprattutto l'attuabilità della didattica plurilingue. Si è fatto notare che le lezioni disponibili sono poche e che gli allievi non hanno le competenze necessarie per parlare nella lingua straniera durante lo svolgimento delle attività. È stato inoltre più volte sottolineato che l'impegno richiesto da determinate attività mette in difficoltà gli allievi più deboli. Si è infine osservato che occorrerebbe chiarire gli obiettivi di apprendimento, ma anche le modalità di valutazione dei risultati delle attività didattiche plurilingui. Da discutere sarebbe pure l'apporto della didattica plurilingue nell'insegnamento delle lingue straniere, considerato che al momento si sa ancora troppo

poco su che cosa funzioni effettivamente nelle lezioni. Visto che la didattica plurilingue incentiva competenze utili anche per altre lingue e materie, sarebbe utile trovare posto per questo genere di attività pure al di fuori dell'insegnamento delle lingue straniere.

Sulla scorta dei risultati del presente progetto, è lecito supporre che le attività didattiche plurilingui oggi integrate nell'insegnamento delle lingue straniere non soddisfino le aspettative che le politiche di formazione in Svizzera hanno nei loro confronti, o in ogni caso non del tutto. Oltre a svolgere studi che verifichino l'efficacia di diversi approcci plurilingui, a nostro avviso sarebbe importante che gli obiettivi, oggi poco chiari, della didattica plurilingue e l'apporto che essa può dare sia all'insegnamento delle lingue straniere sia alla scuola in generale siano valutati in modo realistico sulla base delle prove empiriche disponibili, concretizzati nell'ambito di progetti relativi al materiale didattico e comunicati ai detentori dei poteri decisionali, agli insegnanti e agli allievi.

Multilingual pedagogy in compulsory foreign language education

A videographic research project

—

Elisabeth Peyer, Malgorzata Barras, Gabriela Lüthi

1. Context and starting point¹

Multilingual pedagogy and its potential benefits is receiving greater attention in professional discourse on foreign language education in compulsory schooling (Marx, 2016; Neuner, 2009). The term “multilingual pedagogy” itself signifies a range of pedagogical approaches and principles that are used in a variety of ways, depending on the educational context, the curriculum and the learners (e.g. Haukås, 2016; Martinez, 2015; Neuner, 2009). This includes approaches and principles such as *éveil aux langues/awakening to languages* (e.g. Candelier, 2004), intercomprehension of related languages (e.g. Hufeisen & Marx, 2014; Meissner, 2004) and third-language pedagogy (e.g. Neuner, 2004; 2009) as well as endeavours to develop and introduce an overall language curriculum (e.g. Hufeisen, 2011; 2018). Today, some of these approaches have been integrated into training programmes and professional development courses for foreign language teachers; in addition, they are found in textbooks and used in foreign language education. Regarding the potential advantages of multilingual pedagogy in foreign language education, the expectations often concern “quite generally increasing the efficiency of foreign language learning in compulsory

schooling” (Neuner 2009, 14, our translation). It is believed that integrating learners’ language knowledge and experience in learning other languages can support language learning “firstly, by drawing attention to language affinities and, secondly, by schooling language awareness and teaching learning strategies” (Krumm 2010, 208, our translation); it is also expected that multilingual pedagogy can promote valorisation of students’ heritage languages as well as foster their interest in, and motivation for, language learning (e.g. Marx, 2016, 11).

In Switzerland, the expectations placed on multilingual pedagogy in compulsory foreign language education mainly concern efficient (second) foreign language learning (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010, 111; Manno, 2005, 173). The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK) believes that a multilingual approach will lead to more rapid progress in the second foreign language taught at school, as “second foreign language acquisition benefits from the skills acquired when learning the first foreign language” (EDK 2011, 7, our translation). In the meantime, multilingual pedagogical approaches have become part of the curricula in Switzerland’s different language regions, and

they can now be found in most foreign language textbooks used throughout the country (Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Although the benefits of multilingual pedagogy in compulsory foreign language education are a frequent topic of debate, there is currently relatively little empirical evidence on their impact, in particular with regard to compulsory schooling. In addition, there is still need to clarify and specify how multilingual pedagogical approaches can be integrated into foreign language education.

¹ We would like to offer our sincere thanks to all students and teachers for granting permission to film them over the course of the study. Our thanks also go to the teachers and foreign language teacher trainers who took part in the focus groups, to Karolina Kofler for her excellent work in the first two project phases, and to our student assistants for their support in collecting data and transcribing the videos. Last but not least, we would like to express our appreciation to our colleagues at PH Zug for their valuable support in analysing the textbooks, and to our research advisory group for the many constructive suggestions.

2. Goals and methods

The considerations outlined above formed the backdrop to the research project “Teaching and learning foreign languages at school under the sign of multilingualism”, which used video-based classroom observation to gain insight into how students interact with multilingual pedagogical activities in foreign language lessons. At the same time, the videos of the observed lessons and the expert feedback were analysed to gain a better understanding of the potential and functioning of different multilingual pedagogical activities. The project comprised three phases (→ Figure 1) and addressed the following questions:

1. How are multilingual pedagogical approaches integrated into foreign language textbooks used at compulsory schools in German-speaking Switzerland? (phase 1)
2. How can student interaction with the multilingual activities be described? (phase 2)
3. How do the teachers who used the activities in class rate the multilingual pedagogical activities? How important do these teachers think such activities should be in foreign language education? (phase 2)

4. How do other specialists (both foreign language teacher trainers and teachers) rate the potential, the challenges and the value of multilingual pedagogy in foreign language education after watching selected video clips from the project? (phase 3)

During the first project phase, current curricula as well as the English and French textbooks most commonly used in German-speaking Switzerland in 2016 were analysed on the basis of set criteria in order to obtain a more exact picture of which elements of multilingual pedagogy have been incorporated into the textbooks. The results of the textbook analysis then provided the basis for developing and testing several thematically related dossiers with prototypical multilingual pedagogical activities for primary and secondary schools.² Regarding aspects such as learning objectives, instructions and remarks for teachers, the activities selected for the project adhere as closely as possible to the activities found in current textbooks; there was no intention to choose “ideal” or “successful” activities (e.g. activities that meet all criteria of a task).

In the next project phase, the teachers used the dossiers for at least two double lessons (10 primary school classes with 11- to 12-year-old learners and 9 secondary school classes with 14- to 15-year-old stu-

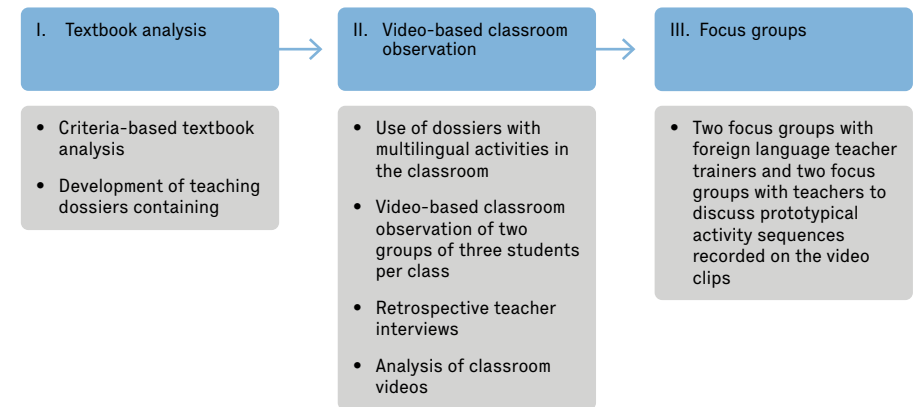


Figure 1: Project design

dents); the order in which languages were learned – first French or English, or vice versa – was evenly distributed. The students generally worked in groups of three, with two groups per class being filmed. The resulting corpus of 72 videos (80 to 90 minutes each) was first screened and then summarised using MAXQDA software (2018) in order to gain an overview of the extensive data and to mark the passages that would not be transcribed (cf. explanation below). To streamline the research, the corpus was subsequently reduced to 53 videos; these sequences were also transcribed using MAXQDA (simple transcription system as defined by Dresing & Pehl, 2013).³ The transcriptions focused on verbal interactions; nonverbal communications were also recorded when needed for understanding. Individual working phases and conversations

unrelated to the research topic were not transcribed. Content analysis of the data was then performed (Mayring, 2010) using categories developed on the basis of the research questions; the categories were also tested on several transcripts and subsequently adapted or refined. There were three main priority areas: inclusion of heritage languages and cultures; reflection on strategies; and meta-linguistic commentary (cf. Peyer, Barras & Lüthi, 2020, for detailed information on data analysis).

At the end of the second double lesson recorded, semi-structured interviews were conducted with the teachers to record their impressions of the lessons just held as well as their assessment of the multilingual pedagogical activities and their general views on the value of multilingual pedagogical approaches in foreign language education.

³ Videos of poor quality were not transcribed, nor were video recordings of secondary school lessons on “English around the world”, as several classes were already familiar with some of the activities. In the case of the popular primary school lesson “Begrüßungen” (greetings), only one of the two groups filmed in a single class was randomly selected for analysis.

² Two dossiers each for primary and secondary schools are available for download at <https://tinyurl.com/plurididak>.

The teacher interviews were transcribed and evaluated, also in accordance with principles of qualitative content analysis (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

In the third project phase, two focus groups with foreign language teacher trainers and two with teachers were held on a total of four prototypical activity sequences in which sixth-grade students (HarmoS level 8) can be seen working on an activity from *éveil aux langues*, a language recognition activity, a language comparison activity, and an intercomprehension activity. To prepare for the focus group, the participants watched the video clips and considered what the students may have learned through the activities, what value these activities have for French or English lessons, and what potential challenges and opportunities arise through the activities. During the focus groups, the participants re-watched the video clips, and their reactions were catalogued after every sequence. The aim of this project phase was not to reach a consensus but rather to record the range of views and opinions. The focus groups lasted roughly 1.5 hours; they were recorded and subsequently transcribed and evaluated using content analysis methods.

3. Findings

The main findings from the three project phases are summarised in the following.

3.1. Multilingual pedagogical activities in textbooks

The foreign language textbooks used in German-speaking Switzerland⁴ were analysed using a grid developed on the basis of an extensive collection of documents (including those on multilingual pedagogy and textbook analysis).⁵ The findings reveal that the number of multilingual activities often varies greatly from textbook to textbook. Overall, references to strategies for language learning and usage were found quite frequently, although these were generally only brief tips (e.g. “The pictures can help you to understand the text”). Comparisons of individual words in different languages as well as intercultural comparisons were relatively frequent. Language comparison activities that also include heritage languages are only rarely found. Heritage languages are included mainly in textbooks at the primary school level, where the activities focus on expressions such as “good morning” or birthday songs in different languages. The following activity types were identified in the textbooks (in the order of

frequency): 1) language comparisons; 2) intercultural comparisons; 3) reflections on language/s and culture/s; 4) use of and reflection on strategies; 5) language recognition; 6) intercomprehension.

In addition to clear differences between individual textbooks, several differences were also observed between the French and English textbooks. For instance, language comparison activities were found much more frequently in the French textbooks, where they make up roughly two-thirds of all multilingual pedagogical activities identified and are generally used for vocabulary training. This high percentage is possibly related to the fact that the French textbooks analysed are used in German-speaking Switzerland and it is therefore clear which languages (German, French, English) the target group is more or less familiar with. By contrast, intercultural comparison activities are found much more frequently in the English textbooks, with comparisons generally made to cultures in which English is (also) spoken. Another interesting difference is that only about half of all instructions for multilingual activities in French textbooks are written in the target language, whereas this percentage is significantly higher in the English textbooks. It can therefore be assumed that German is often spoken when students work on activ-

4 English textbooks analysed: *Young World, Open World, First Choice, Explorers, Voices, Super Bus, Top Deck, New Inspirations, Messages, English Plus, New World*. French textbooks analysed: *envol, Mille feuilles, Clin d’oeil*.

5 The analysis grid developed in the project can be viewed at <https://tinyurl.com/plurididak>.

ities in French lessons. An additional striking feature in textbooks for both languages concerns the instructions given to teachers: information on learning objectives as well as concrete instructions on how to conduct the multilingual activities are either vague or non-existent (cf. Kofler, Peyer & Barras, 2020, for more information on procedures and findings related to the textbook analysis).

3.2. Video-based classroom observation

In this chapter, frequent observations made when teachers and students carried out various prototypical multilingual pedagogical activities are compiled, and both intended and unintended effects of the activities are discussed.

Various intended effects were observed in activities that drew on heritage languages. In particular, this type of activity

resulted in greater visibility of multilingualism in students. → [Figure 2](#)

Moreover, multilingual students were often admired for their language skills – especially if it was a prestigious language → [Transcript 1](#) – or for their ability to write in a language that has a different alphabet.

Primary school students were also mostly happy to be seen as experts in the languages they speak at home. In addition, the activities offered students the opportunity to ask their multilingual peers questions about their heritage languages and cultures, although this was only rarely observed. However, activities that included languages students speak at home also triggered unintended effects. It often became apparent that multilingual students were “valorised” against their will, and – especially at the lower-secondary level – they were visibly uncomfortable to be seen as representatives of another language or culture, even in situations where the other person had meant well. → [Transcript 2](#)

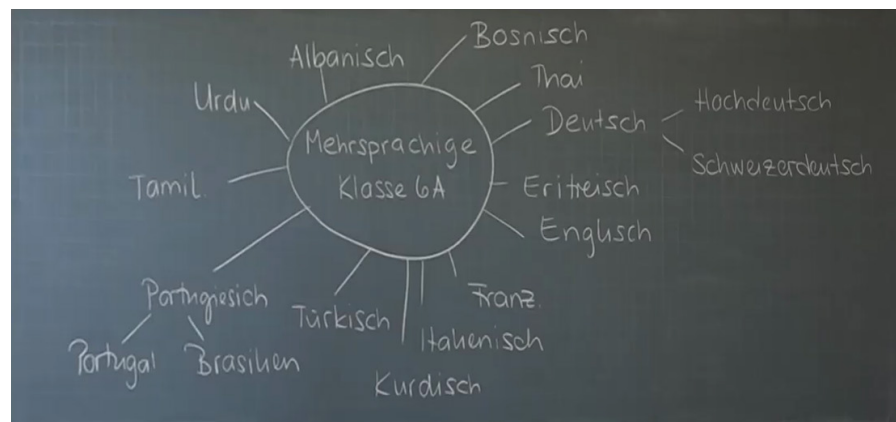


Figure 2: Family languages of students in a sixth-grade class

Transcript 1

CH3_0604_B2;⁶ 314-322⁷

[SuS übersetzen einen Witz auf Europanto. CH304, der zu Hause Spanisch spricht, diktiert seinem Kollegen CH305, der in der Familie Chinesisch und Deutsch spricht, das Wort "escribir".]

CH305⁸: Wie schreibt man es?

[...]

CH304: [buchstabiert] E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrrr

CH305: escribir. [bewundernd] Du kannst Spanisch schreiben, voll krass.

[Students translate a joke into Europanto. CH304, who speaks Spanish at home, dictates the word “escribir” to his classmate CH305, who speaks Chinese and German at home.]

CH305⁸: How do you spell it?

[...]

CH304: [spells] E S C R I B I R

CH305: escri/

CH304: birrrrrrrrrr

CH305: escribir. [with admiration] You can write Spanish. That’s amazing.

As seen in transcript 2, sometimes these activities revealed knowledge gaps in the students’ first or heritage language, which obviously made them feel uncomfortable. Moreover, the students seemed to be very much aware that not all languages enjoy the same status in society. Students with a less prestigious family language often hesitated to contribute an expression, even when this was part of the activity, in contrast to students who speak a heritage language gen-

erally considered to be “cool” (Spanish, for example). In addition, reference to heritage languages was often – most likely due to time constraints – quite superficial; as such, it was observed from time to time that individual students would have enjoyed speaking in more detail about an aspect of their heritage language or culture. It also became apparent that these activities are demanding for teachers, as a great deal of linguistic knowledge and sensitivity in

6 Class code.

7 Lines in the transcript.

8 Letter and numerical codes represent students in one of the groups of three that were filmed.

Transcript 2

RT_2404_A1 ; 408-419

[In einer 8. Klasse wird darüber gesprochen, wie der Plural in verschiedenen Sprachen gebildet wird.]

LP: Haben wir noch andere Sprachen? Kroatisch zum Beispiel, RT101?

RT101: [zuckt mit den Schultern]

RTX⁹: Ja RT101, pack mal aus, da!

RT101: Ja ich kann nicht Kroatisch!

LP: Weisst du nicht genau, wie es gemacht wird?

RT101: Nein.

LP: Frag doch mal nach, zu Hause.// //¹⁰ Dann kannst du uns das morgen mitteilen.

RT101: //Nein//

RT101: [berührt seine Stirn, spricht leiser zu Banknachbarn] Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?

[Banknachbarn lachen]

[An eighth-grade class discusses how the plural is formed in different languages.]

T: Do we have any other languages? Maybe Croatian, RT101?

RT101: [shrugs]

RTX⁹: Yeah, RT101, come on, tell us!

RT101: I can't speak Croatian!

T: Is it that you don't know exactly how it goes?

RT101: No.

T: How about asking at home?// //¹⁰ You can tell us tomorrow.

RT101: //No//

RT101: [Taps his forehead and whispers to the students sitting next to him] Honestly, are you trying to make me look like a fool? First they stick a camera in my face, and then they say: Hey, you're a foreigner, right?

[other students laugh]

dealing with intercultural situations is required. An example of this is seen in transcript 3, where the teacher obviously wishes to collect as many languages as possible and ignores student SKY when she says she speaks German at home. In the end, the teacher writes down “Eritrean” for SKY’s family language, although there is technically no such language (cf. Peyer, Barras & Lüthi, 2020, for information on integrating heritage languages in the classroom).

Stereotyping in activities on intercultural topics was another phenomenon that was observed relatively frequently. For instance, when working on a language-recognition activity with pictures showing how people from different cultures greet one another (*envo* 5, 5), the students discussed skin colour and nose shape in the different language groups. In the same vein, intercultural activities often either propagated or cemented an inaccurate understanding of other countries and cultures. When preparing a role play activity in which a child who has just moved to Switzerland meets his/her new classmates for the first time, it was observed more than once that a student with a migration background was pushed into taking on the role of the foreigner (→ [Transcript 4](#) and Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 72ff).

9 Codes consisting only of letters are for students who are not part of a filmed group of three.

10 /// indicate that people are speaking at the same time.

Transcript 3

SK_1303_A1; 45-49

[In einer 6. Klasse werden die Familiensprachen der SuS an der Tafel notiert.]

LP: [schreibt an die Wandtafel] Kurdisch. Haben wir alle Sprachen? Ich sehe noch SKX und SKY. Wie ist es bei euch zu Hause?

SKY: Also, ich spreche Deutsch mit meinen Eltern.

LP: [nickt] Und wie ist es in Eritrea? Dort kann man ja sicherlich (unverständlich)/ Gibt es EINE solche Sprache, oder sind es viele?

SKY: Es sind mehrere, aber wir sprechen Eritreisch.

LP: Okay, dann nehme ich das auch noch auf. [schreibt an die Wandtafel] Eritreisch. Genau.

[In a sixth-grade class, family languages of students are written on the blackboard.]

T: [writes on the blackboard] Kurdish. Do we have all the languages? SKX and SKY are still missing. What do you speak at home?

SKY: Well, I speak German with my parents.

T: [nods] And what's it like in Eritrea? There it's certainly possible (unintelligible)/ Is there ONE language, or are there many?

SKY: There are many, but we speak Eritrean.

T: Okay, then I'll include that, too. [writes on the blackboard] Eritrean. There.

Transcript 4

CH3_0604_A1_2; 280-289

[CH301 und CH302: Schüler ohne Migrationshintergrund, CH303: Schülerin, die zu Hause Tamilisch spricht]

CH302: Also ich würde vorschlagen, dass CH303 die ist, oder, wir sind beide Schweizer und sie kommt ja aus einem anderen Land.

[...]

CH301: Also, du bist Rolle eins, ist das okay für dich?

CH303: Dann halt.

CH302: Willst du nicht?

CH303: Dann halt.

CH302: Okay.

CH301: Weil, schau, du bist ja nicht ganz Schweizerin, oder? Und ich und CH302 sind Vollschweizer.

[CH301 and CH302: students without a migration background, CH303: student who speaks Tamil at home]

CH302: Okay, I think CH303 should be it, right, we're both Swiss and she's from another country.

[...]

CH301: So, you're role 1. Is that okay for you?

CH303: I guess.

CH302: Don't you want to?

CH303: I guess.

CH302: Okay.

CH301: Because, look, you're not quite all Swiss, right? And CH302 and I are completely Swiss.

The study findings do not really permit generalisations to be made about language comparison activities, as the activities were very different and because they targeted various linguistic levels and compared different languages. The following types of language comparison activities were used at the lower-secondary level: a) the plural in languages the students are familiar with; b) comparison of idioms in French, English, Spanish and German; and c) matching the days of the week in the different languages spoken in Spain (Spanish, Catalan, Galician, Basque) with their German counterparts. Information on how the students mastered these activities is available in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019b, 40ff.). Language comparison activities were less common at the primary school level, although an activity to compare the four languages found on the packaging for a chocolate bar (German, French, Italian and English) generally posed no great difficulties to the students in the classes observed (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 32ff.).

Intercomprehension activities in which students were given a text in a language that is not taught at school but that is related to a known language were used only three times during the study, as such activities are rare in the textbooks. More information on how students mastered the intercomprehension activities is available in Peyer, Barras, Lüthi & Kofler (2019a, 46ff; 2019b, 24ff.).

Concerning another aspect of multilingual pedagogy – the development of strategies for language learning and usage – only qualified statements can be made, as the study relied on videography and neither methods for collecting introspective data

nor questionnaires on strategies were used. Nevertheless, a relatively wide range of strategies could be observed in the videos. For instance, students often looked for similarities between languages, sometimes when there were no explicit instructions to do so. The students also often spontaneously asked language experts such as their multilingual classmates or the teacher for assistance. In addition, pictures for the activity at hand or the dictionary were regularly consulted, and elimination strategies were frequently applied in language-recognition activities that required students to assign an unknown term to a specific language. Occasionally, the students in the groups also relied on general knowledge or familiarity with other languages, or they said that they guessed. It also became very evident that quite a few fifth-grade students found using the dictionary difficult: when looking up a word, students in three of five groups looked for a conjugated verb, which they naturally did not find. Fundamental problems like this were not (no longer) observed in the sixth-grade classes (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 64).

Some 20 prototypical video sequences of students completing activities were prepared for the purpose of professional training and development. To obtain access to this material, employees at higher education institutions can contact Moritz Sommet (moritz.sommet@unifr.ch), head of the research data archives at the Research Centre on Multilingualism. The accompanying documents (with activities, transcripts, comments) are available at <https://tinyurl.com/plurididak>.

3.3. Teacher interviews

The semi-structured interviews with a total of twenty foreign-language teachers were held directly after the video-taped lessons. In the discussions, the teachers had the opportunity to share their opinions on the lessons held and in general talk about the conditions for using multilingual pedagogy in foreign language education at school.

Overall, the teachers surveyed had a positive attitude towards multilingual pedagogy, which may be related to the fact that they volunteered to participate in the study. They appreciated that multilingual pedagogical activities provide an opportunity to discuss strategies for foreign language learning with their students. They also said interesting conversations arose when the students were exploring different languages and cultures. By including heritage languages and cultures, the students also learned something new about their classmates, and multilingual students were shown that they can and should perceive their languages as a resource. The students enjoyed working on the multilingual pedagogical activities, and the activities promoted teamwork in the group.

In addition to positive aspects of multilingual pedagogy in foreign language education, the teachers surveyed also identified several challenges related to the approach. All agreed that the two or three lessons scheduled per week allowed very little time to explore languages other than the foreign language being taught. Moreover, they said that certain conditions must be met in order to truly benefit from lan-

guage comparison activities in foreign language education: for instance, students would need well-developed skills in one of the languages being compared, and the languages being compared should be related. They also said it would be important for a teacher to teach more than one language to the same class so that he/she could better assess what students know and what can reasonably be expected of them.

The teachers also mentioned that multilingual activities requiring a great deal of thinking and reflection are too difficult for younger and weaker learners, who are discouraged by them. The teachers also addressed assessing the results of multilingual pedagogical activities, saying that what should be assessed on the basis of which criteria is largely unclear. They repeatedly argued that multilingual pedagogy is a worthwhile addition to foreign language education but that it cannot replace standard approaches. In addition, because multilingual pedagogy fosters cross-linguistic competences, the approaches could be used in other school subjects in addition to foreign language lessons (Barras, Peyer & Lüthi, 2019).

3.4. Focus groups with foreign language teacher trainers and teachers

After the classroom observation phase was completed, foreign language teacher trainers and teachers attended focus groups in which four prototypical video sequences of primary school students pro-

vided the basis for discussing the potential and challenges surrounding multilingual pedagogy in foreign language education; the value that multilingual activities should be given in foreign language education was also a topic. Two focus groups were conducted with the foreign language teacher trainers and two with the teachers, with three to five people taking part in each discussion. An activity from *éveil aux langues* was discussed, as were language-recognition, language comparison and intercomprehension activities. Although only four focus group discussions were held, differences in views between teachers and experts in foreign language pedagogy became apparent, especially with regard to the *éveil aux langues* activity and the intercomprehension activity. The *éveil aux langues* activity was an introduction to the dossier “Guten Appetit” (bon appétit). In the teacher dossier, the following suggestion was made: “Possible introduction: write expressions for ‘Guten Appetit’ in different languages on the blackboard. Correct spelling is not a priority.” In the video sequence, three students who speak another language at home (Serbian, Portuguese and Albanian) in addition to German are trying to remember the expression in their heritage language. Despite thinking hard, one student fails to remember the expression in Serbian, while – after some initial difficulties – the other two students write the Portuguese and Albanian words on the board. In the end, seven different languages are written on the blackboard. The students in this class who can write their heritage languages are admired – especially if they use a different alphabet – and the languages

spoken by the students in the group that was filmed are called beautiful.

This activity was judged very harshly by the two focus groups with foreign language teacher trainers. They mainly criticised that there was no clear learning objective. They also said that much more could have been made of the activity: for example, the letters and pronunciation of the expressions could have been discussed, and the activity should have been placed in an intercultural context. Differences in food cultures could have been talked about, allowing students to learn about other eating habits. The activity was deemed “culturally imperialistic”, as it operates on the assumption that people in all cultures wish each other “bon appétit”, which is not the case. In addition, valorising the family languages of the students is not guaranteed, as not all students will be able to write an expression in their family language on the board – as evidenced in the video clip. As such, there is a risk of exposing and embarrassing students.

By contrast, most teachers gave this activity a very positive assessment, saying it is an ideal way to introduce a topic, easy to carry out and that it makes good use of limited time. They said they would use this kind of activity in their own foreign language lessons. They also pointed out that the activity increases student motivation and valorises students who speak a heritage language. In addition, the teachers identified the learning objective as promoting multilingual identity, fostering self-confidence and increasing student motivation. Nevertheless, some teachers warned that this kind of introduction could be artificial, as the students already know

each other and are familiar with who speaks which language. As an improvement, a) students should be informed as to why they are being asked to carry out the activity and b) a follow-up discussion (e.g. on various alphabets or heritage language skills) should be held (Peyer, Barras, Lüthi & Kofler, 2019a, 6ff.).

The intercomprehension activity requiring students to decode a dessert menu written in Dutch and then translate the names of several desserts into Dutch (→ Figure 3) was rated higher by foreign language teacher trainers than by teachers. The foreign language teacher trainers thought it was a clever, stimulating and playful activity with great potential to motivate students. The students are given a sense of achievement in that they decode a text in an unknown language and then can actually write something in the same language. Because the activity contains enough linguistic material in the form of word repetitions (e.g. *ijs, saus*), students can form hypotheses on what the individual words mean and then use the material to see if they are right. The authenticity of the activity was also praised: on their holidays, students would certainly come across a menu in a language they are unfamiliar with. Moreover, the activity raises awareness for similarities between languages, and the students can practice applying strategies to dealing with a text in an unfamiliar language. Nevertheless, the experts noted that a discussion on the meta-level would be necessary to show students how they solved the activity and to inform them that they can apply the same strategies to other languages. Another drawback is that intercomprehension activ-

ities are less suitable for regular use in foreign language education, as they are time-consuming and focus on a language other than English and French, the foreign languages taught at school.

The teachers had a much less positive take on this activity. They said the learning objective was unclear and wondered whether the goal was to apply strategies or to make students curious about a new language. Several teachers said they would most likely drop this activity if time was an issue, as it is unclear how students would actually benefit and whether they would be able to transfer the strategies they practised to other language-learning contexts. The teachers also felt that it was a demanding activity and thus more suited for secondary school students or students with an interest in languages. In addition, the teachers worried that it would be difficult to justify the activity to critical parents and to explain why their children were reading Dutch texts during English or French lessons. Nevertheless, a minority of the teachers took a positive view and noted that the activity had good learning potential, that it was authentic and meaningful, and that the students seemed to enjoy working on the activity.

The foreign language teacher trainers and teachers largely agreed in their general assessment of the value and potential of multilingual pedagogy in foreign language education. During the focus groups, the participants frequently emphasised that the learning outcomes for multilingual pedagogy in the curricula (especially in intercultural studies) should be more clearly defined and that they should also be com-

5. Dessertkarte - Eet smakelijk!



a) **Versucht zusammen, die niederländische Dessertkarte unten zu verstehen. Markiert alles, was ihr versteht.**

<ol style="list-style-type: none"> 1. Huisgemaakte Tiramisu 2. Wafel met banaan en chocoladesaus 3. Appeltaart met of zonder slagroom 4. Coupe Dame Blanche <i>Vanille-ijs, warme chocoladesaus en slagroom</i> 5. Coupe Noisette <i>Vanille-ijs, noten, karamelsaus en slagroom</i> 6. Coupe warme kersen <i>Vanille-ijs, warme kersen, verse aardbeien en slagroom</i> 7. Coup heerlijk fruitig vers <i>Vanille-ijs, seizoensfruit en slagroom</i> 	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



b) **Übersetzt die folgenden drei Desserts auf Niederländisch. Die Wörter aus der Dessertkarte oben helfen euch dabei.**

- Hausgemachte Schokoladeglacé
.....
- Kirschenglacé mit Kirschen, Erdbeeren und Rahm
.....
- Vanilleglacé mit Schokoladesauce und Waffel
.....

Figure 3: Intercomprehension activity in Dutch

municated to the students. In addition, they pointed out that a discernible progression regarding multilingual pedagogy is not apparent in either the curricula or the textbooks. Moreover, they said well-designed activities and pedagogical considerations on assessment of the multilingual activities had yet to be developed. In addition, although the main purpose of multilingual pedagogy in foreign language education is to help students learn a foreign language more quickly, the foreign language taught must nevertheless remain the focus of foreign language education.

It was also mentioned that multilingual pedagogical activities are interesting and valuable, but that they become repetitive over time. In addition, many multilingual pedagogical activities are time-consuming and students often use the language of schooling in class. Also, it is currently unclear what benefits – other than strategy training – multilingual pedagogy actually has for learning a foreign language. And the question was raised as to whether the cognitive approach to many of the activities was not too difficult for some students. Finally, it was noted that elements of multilingual pedagogy would be appropriate for use in other subjects, not only in foreign language education, as language-related learning takes place in all areas. This, however, would require close communication between teachers.

4. Conclusion

As stated in the introduction, numerous expectations regarding the use of multilingual pedagogy in foreign language education are found in professional discourse on the subject. For instance, it is argued that such methods will lead to greater efficiency in foreign language learning, that they will help to valorise all languages and cultures, or even foster student interest in languages. The findings of our study, however, raise questions on whether the multilingual pedagogy currently found in foreign language textbooks in German-speaking Switzerland can fulfil the high expectations. With regard to the goal of more efficient foreign language education – which is commonly cited in Switzerland – the 2016 analysis of foreign language textbooks used in German-speaking Switzerland (cf. Chapter 3.1) revealed that lexical comparisons (in addition to strategies) constitute the majority of all multilingual pedagogical activities. This would suggest that the main goal of the multilingual pedagogy integrated in the textbooks analysed would be to identify transfer possibilities and thus promote more efficient foreign language learning. Nevertheless, the textbook analysis revealed that the learning objectives for activities are often unclear and that they generally were not specified in the remarks for teachers, which might cause many teachers confusion regarding both objectives and implementation of an activity – a problem that was confirmed in the teacher interviews and focus groups. Furthermore, the textbook analysis showed that, in the French textbooks, only approximately half of

all instructions for multilingual activities are written in the target language, indicating that students probably often do not speak French when working on these activities and thus further reducing the already limited time for practising the foreign language.

The findings from the video-based classroom observation (cf. Chapter 3.2) present a more nuanced picture of the opportunities and challenges surrounding the use of multilingual pedagogy in foreign language education. For instance, it was observed that multilingual pedagogy helped students to become more aware of the linguistic and cultural diversity of their classmates and of their own linguistic repertoires. They received the opportunity to learn more about other languages and cultures, they generally enjoyed exploring expressions in other languages, and they often expressed admiration for their multilingual peers. As such, many activities help to valorise multilingual students. At the same time, it was also observed that, for various reasons, attempts to valorise students and languages were not always successful and that not all students appreciated them. Indeed, being implicitly regarded as a representative of another language or culture during some of the multilingual activities caused visible discomfort in some students, most likely because they would not consider themselves to be “foreigners”. When working on such activities, it also became apparent that multilingual students often have only partial competence in the languages their parents speak, which was a source of obvious embarrassment to

them. In addition, time constraints dictated that other languages and cultures were only superficially discussed, which bears the risk of stereotyping and which seemed to disappoint those multilingual students who would have enjoyed sharing more about their language and culture. Indeed, depending on context, the use of multilingual pedagogical activities can actually bring about the opposite of an intended effect. Another finding is that multilingual pedagogy is highly contingent on how the teachers react and how they lead an activity. For this reason, we believe it is important that teacher training programmes and professional development courses draw attention to the various challenges and prepare teachers for dealing with them. The video clips recorded over the course of the project can help to achieve this goal.

The retrospective teacher interviews (cf. Chapter 3.3) and the focus groups with teachers and foreign language teacher trainers (cf. Chapter 3.4) provided a platform for discussing the opportunities and challenges of multilingual pedagogy on the basis of actual experience and examples. The results of the discussions and interviews show that the focus group participants believe that the basic idea of multilingual pedagogy is important, although they also expressed scepticism as to whether the high expectations placed on the approach can be achieved. Strategy training in particular was rated as valuable and very realistic in foreign language education; doubts were expressed mainly regarding the feasibility of integrating multilingual pedagogy into the general framework of foreign language education. For example, participants pointed to the

limited number of lessons available for such activities and said that students lacked the necessary language competence to speak the foreign language while completing the activities. In addition, it was frequently mentioned that the cognitive nature of some activities was too demanding for weaker students. Last but not least, it was emphasised that it was necessary to clarify both learning objectives and assessment methods for evaluating the results of multilingual pedagogical activities, and that there would be a need to discuss the value of multilingual pedagogy in foreign language education, as there is currently not enough knowledge about what actually works in class. Because multilingual pedagogy promotes language competence and transferable skills, it was argued that use of these activities outside foreign language education should also be considered.

The project findings suggest that multilingual pedagogical activities as they are currently found in foreign language textbooks are unable to meet – or at best, can only partially meet – the expectations that Swiss education policy often places in them. In addition to studies to test the effectiveness of various multilingual pedagogical approaches, we believe it would be equally useful for foreign language teacher trainers to use empirical findings to make a realistic assessment of the currently rather vague objectives of multilingual pedagogy and its value for foreign language education (and at school in general), to clearly formulate these objectives in the scope of projects to develop teaching materials, and to communicate them to education policymakers, teachers and students.

5. Bibliographie Bibliografia Bibliography

Barras, M., Peyer, E. & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(2), 377-403. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/981>

Candelier, M. (Hrsg.). (2004). *Janua linguarum: the gateway to languages: the introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.

CDIP (2011). Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation, adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011. Berne: CDIP. <https://edudoc.ch/record/96779?ln=fr>

CDPE (2011). Competenze fondamentali per le lingue seconde. Standard nazionali di formazione, approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011. Berna: CDPE. <https://edudoc.ch/record/96781?ln=de>

Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). Marburg: dresing & pehl GmbH. <https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch>

EDK (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK. https://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf

Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 109-124.

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Hufeisen, B. & Marx, N. (2014). *EuroCom-Germ – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Aachen: Shaker Verlag.

Hufeisen, B. (2011). „Vieles ist sehr ähnlich“: individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282.

Hufeisen, B. (2018). Institutional Education and Multilingualism: PlurCur® as a Prototype of a Multilingual Whole School Policy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 131-162. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0026>

Kofler, K., Peyer, E. & Barras, M. (2020): Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: Schädlich, B. (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im*

Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Stuttgart: J.B. Metzler, 101-120.

Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 208.

Manno, G. (2005). Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2. korrigierte Auflage), Graz & München: Council of Europe, 157-176.

Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 7-19. <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2413>

Marx, N. (2016). Introduction to the section "Multilingual and Plurilingual Education and Learning". *Babylonia*, 3(2016), 10-13.

MAXQDA (2018). Abgerufen von <https://www.maxqda.com/>

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.

Meissner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In D. Rutke & P. J. Weber (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 97-116.

Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4(2009), 14-17.

Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K. (2019a). Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: Videobeispiele der Primarstufe mit Hintergrundinformationen. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. <https://tinyurl.com/pluriVideoPrim>

Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K. (2019b). Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: Videobeispiele der Sekundarstufe I mit Hintergrundinformationen. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. <https://tinyurl.com/pluriVideoSek1>

Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G. (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*. Published online 03 March 2020. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>

6. Analysierte Lehrwerke

Manuels analysés

Materiale didattico analizzato

Textbooks analysed

Clin d'oeil (2015).

Bern: Schulverlag plus AG.

Open World (2011).

Zug: Klett und Balmer Verlag.

English Plus (2010).

Oxford: Oxford University Press.

Top Deck (2015) (3. Auflage).

Oxford: Macmillan Education.

envol (2000) (6. korrigierte Auflage).

Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Voices (2009).

English for secondary schools.

Zürich: Lehrmittelverlag Zürich

Explorers (2006).

English for upper primary.

Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Young World (2005).

Zug: Klett und Balmer Verlag.

First Choice (2004).

Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Here comes Super Bus (2002).

Oxford: Macmillan Education.

Messages (2005).

Cambridge: Cambridge University Press.

Mille feuilles (2011).

Bern: Schulverlag plus AG.

New Inspiration (2011).

Oxford: Macmillan Education.

New World (2013).

Zug: Klett und Balmer Verlag.

