

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé (eds.)

Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe

Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa



Mannheim Conference Series

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé (eds.)

**Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et
culturelle en Europe**

**Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in
Europa**

Sélection de contributions de la Journée d'études Internationale organisée à l'Université de Reims Champagne-Ardenne le 29 novembre 2019 dans le cadre des travaux menés par l'axe de recherche collaboratif sur le Multilinguisme, Plurilinguisme et Intercompréhension porté par l'Université de Reims Champagne-Ardenne et l'Université de Mannheim

Ausgewählte und ergänzte Beiträge einer internationalen Tagung an der Universität Reims Champagne-Ardenne, 29. November 2019, organisiert im Rahmen der Forschungsgruppe Mehrsprachigkeit und Interkomprehension der Universitäten Reims Champagne-Ardenne und Mannheim

Universität Mannheim, 2023

Mannheim Conference Series

<https://doi.org/10.25521/maconf.2023>

Cet ouvrage est dédié à la mémoire de nos collègues Georges Lüdi et Franz-Joseph Meißner, fervents diffuseurs du plurilinguisme et de l'interculturalité.

Dieser Band ist dem Gedenken an unsere Kollegen Georges Lüdi und Franz-Joseph Meißner sowie an ihren unermüdlichen Einsatz für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gewidmet.

Graphiques de couverture / Umschlaggrafiken: Yulia Buchatskaya & Paulrommer
(Adobe Stock)

Die Beiträge in diesem Band stehen unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

Table des matières / Inhaltsverzeichnis

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé

Introduction : Le réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité 7

Clémentine Abel

Plurilinguale Schulprogramme: ein Garant für „plurale Identitäten“ und „Multiliteracies“? Eine Pilotstudie am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg 17

Séverine Behra

L'appropriation de la notion de plurilinguisme : étude de cas sur les conceptions initiales d'étudiants - futurs enseignants à l'école primaire en France 39

Anissa Benzaoui / Machteld Meulleman

La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue 61

Lukas Eibensteiner

Linguistic Landscapes im neokommunikativen Französischunterricht: eine sinnvolle Ergänzung? 85

Claudia Polzin-Haumann / Christina Reissner

Enseignement pluriel et assurance qualité ? Réflexions à propos des innovations éducatives à l'exemple de l'intercompréhension en Sarre 105

Carla Seeger

Interkulturelle Wirtschaftskommunikation aus Sicht der Gesprächslinguistik: Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen 117

Introduction : Le réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé¹

1 Contexte

Pendant des siècles, l'individu n'a connu que deux espaces : la Terre au niveau macro et le territoire au niveau micro. Mais au cours du XXe siècle, et tout particulièrement après la seconde guerre mondiale, va se développer ce que Lévy (1997) appelle le "troisième espace anthropologique", l'« espace des marchandises », qui va mener jusqu'à la mondialisation. À la fin du XXe siècle, l'Européen type vit dans l'espace élargi des marchandises à la vitesse de l'avion : le monde est devenu un village et l'urgence est devenue le régime normal de fonctionnement (Aubert & Roux-Dufort : 2003). L'une des conséquences et non la moindre fut que l'espace de l'individu va passer d'un espace monolingue et monoculturel à un espace multilingue et multiculturel. L'apparition ici ou là de zones internationales et multilingues sur les territoires nationaux (aéroports, gares ferroviaires, routières ou maritimes, universités, laboratoires de recherche, entreprises multinationales, hôtels, restaurants, campings, etc.) a multiplié les interactions entre les individus, entre les langues et entre les cultures. Les flux migratoires pour ne pas dire les déplacements de population ne cessent de croître dans le monde. En Europe par exemple, la chute du mur de Berlin et du rideau de fer ainsi que la création de l'espace Schengen ont transformé depuis bientôt trente ans les échanges transfrontaliers et tout particulièrement certains pays en nouvelles zones de mobilité. Dans son rapport publié en 2019 sur la population internationale de migrants dans le monde, l'OIM annonçait 244 millions de migrants, soit 3,3% de la population mondiale en 2018 (OIM 2019). Pour 2020, il annonce 281 millions de migrants, soit 3,6 % de la population mondiale (OIM 2021). Dans son rapport publié en 2021, Eurostat dénombrait 42,7 millions de personnes vivant dans un État membre de l'Union et nées dans un autre pays, soit 9,5 % de la population entière de l'UE de 447,3 millions (Eurostat 2021a, b).

Dans un tel environnement complexe, au centre des préoccupations humaines se situent des enjeux plurilingues et interculturels en termes d'appropriation naturelle ou encadrée par les institutions, de pratiques opérationnelles ou stratégiques, de représentation individuelle ou collective, d'intercompréhension ou d'interaction, de mobilité privée ou professionnelle, d'inclusion sociale ou professionnelle. Ces enjeux se manifestent par des besoins de formation et de professionnalisation et par une nécessité de production de connaissances au service du monde de l'éducation et de l'entreprise.

2 Genèse

L'axe de recherche collaboratif transfrontalier Reims-Mannheim trouve son origine dans la rencontre de deux jeunes chercheurs, Eric Castagne, docteur de l'Université d'Aix-Marseille 1 (France) grâce à une thèse dans le domaine de la linguistique contrastive des langues romanes, intitulée *Analyse syntaxique des structures nominales intégrant une forme verbale. Etude contrastive avec l'espagnol, l'italien et le portugais*, dirigée par Claire Blanche-Benveniste et menée dans le cadre du programme européen *Lingua* EuRom4, et Johannes Müller-Lancé,

¹ Nous remercions notre assistant Nico Stab de son travail rédactionnel.

docteur de l'Université de Fribourg/Brisgau grâce à une thèse dans le domaine de l'acquisition des langues tertiaires intitulée *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen* et dirigée par Hans-Martin Gauger.

Le premier contact intellectuel eut lieu à l'initiative de Johannes Müller-Lancé en charge d'une section du 27e *Deutscher Romanistentag* organisée à Munich les 7-10 octobre 2001. La section réunit entre autres les représentants des trois projets principaux menant des recherches sur l'éducation à l'intercompréhension romane : le projet Galatea représenté par Encarnación Carrasco Perea et Monica Masperi, le projet EuroComRom représenté par Dorothea Rutke et le projet EuRom4 représenté par Eric Castagne. C'était l'une des premières fois où les trois projets fondateurs étaient réunis et où la jeune garde (doctorants, assistants, jeunes maîtres de conférences) débattait richement. Les actes furent publiés par Johannes Müller-Lancé et Claudia Maria Riehl sous le titre *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung – Une tête – plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement* en 2002 chez l'éditeur européen Shaker-Verlag, dans la série 'éditiones EuroCom' (n° 9).

Malgré cette rencontre fructueuse, les événements ont conduit ces deux chercheurs vers des horizons et objectifs distincts. Mais les idées ont été poursuivies dans les nouveaux sites universitaires des deux protagonistes : à Reims dans le cadre d'un axe de recherche et d'enseignement *InterCompréhension et InterCulturalité* (désormais ICIC) et à Mannheim dans la fondation d'un réseau de recherche sur le plurilinguisme et l'intégration de ses résultats dans les programmes d'études de futurs enseignants. Presque vingt ans après, les contacts ont été renoués dans le cadre d'une coopération Reims-Mannheim.

3 Objectif principal

L'objectif de l'axe ICIC est d'étudier la question d'un multilinguisme généralisé et d'une compétence intercommunicative, quasi intuitive, ignorée par les grammairiens de la norme mais explorée par les linguistes de l'usage, qui a toujours été et reste formidablement d'actualité avec la mondialisation. Ainsi, grâce à une approche collaborative mise en œuvre dans le cadre d'un réseau frontalier entre la région Grand-Est (France) et le Land du Bade-Wurtemberg (Allemagne) qui fait intervenir des concepts innovants comme l'Intercompréhension et la Transculturalité, son traitement apporte des arguments convaincants dans le vieux débat qui tente de déterminer qui, de la norme ou de l'usage, est soumis à l'autre. L'axe ICIC repose sur deux piliers : enseignement et recherche. D'une part, plusieurs programmes d'études proposés dans les deux universités combinent multilinguisme, plurilinguisme, médias et économie :

Reims : Master *Gestion Multilingue de l'Information* (2005)
 Master *Plurilinguisme et Français Langue Étrangère* (2018)
 Master *Patrimoine* (en cours d'élaboration)

Mannheim : Bachelor / Master *Kultur und Wirtschaft*
 Bachelor / Master *of Education*
 Bachelor (4 ans) *Romanische Sprachen, Literaturen und Medien*

D'autre part, ces programmes d'études sont adossés à des activités de recherche convergentes : plurilinguisme et intercompréhension, langues et mobilité, approche appliquée et interdisciplinaire (didactique, numérique, politique, sociolinguistique, psycholinguistique, économique). Certaines recherches sont parfois complémentaires. Alors que l'équipe de l'Université de Reims Champagne Ardenne a orienté ses recherches vers l'intercompréhension au-delà des langues voisines et notamment des langues romanes et germaniques (Castagne

2007), la modélisation de la formation d'éducateurs au plurilinguisme (Castagne / Chartier 2007), l'autonomisation de l'apprentissage de l'intercompréhension (Castagne 2010), le rôle de l'intercompréhension dans le développement durable (Castagne 2016), la synergie des stratégies éducatives (Castagne / Meulleman 2017) ou intercommunicatives (Fiorentino / Castagne 2017) et la gestion de la complexité en intercompréhension (Castagne 2021), l'équipe de l'Université de Mannheim a développé des recherches vers l'intercompréhension dans l'apprentissage de langues tertiaires (Müller-Lancé 2006), la prise en compte des langues migratoires dans l'enseignement des langues étrangères traditionnelles (Fernández Amman / Kropp / Müller-Lancé 2015), le plurilinguisme ainsi que l'interculturalité/transculturalité dans la publicité (Müller-Lancé 2021), la communication économique (Ambrosch-Baroua / Kropp / Müller-Lancé 2017) et les paysages linguistiques (Eibensteiner / Kropp / Müller-Lancé / Schlaak 2023).

4 Enjeux

La diversité linguistique et culturelle est devenue l'un des enjeux majeurs de la mondialisation. Suite à diverses évolutions récentes (glissements spatiaux [de l'espace territorial à l'espace des marchandises] et temporels [« dictature de l'urgence »], mondialisation [des échanges, des mobilités, des crises et des conflits], transitions, transferts et mutations [politiques, économiques, militaires, pédagogiques, scientifiques, ...]), la langue et la culture représentent désormais une nouvelle conception de la géopolitique et de la géostratégie et l'intercompréhension entre les peuples au sens large du terme en est une des clés :

La situation est paradoxale sur notre Terre [...]. La communication triomphe, la planète est traversée par des réseaux, fax, téléphones portables, modems, Internet. Et pourtant, l'incompréhension demeure générale. Il y a certes de grands et multiples progrès de la compréhension, mais les progrès de l'incompréhension semblent encore plus grands. (Morin 1999 : 51).

Si « l'incompréhension demeure générale » malgré le triomphe planétaire de la communication comme le déclare Morin (1999 : 51), la raison est à chercher dans le fait que les stratégies de communication des uns ne rencontrent pas toujours la compréhension fine et aboutie des autres. Dans certains situations, l'intelligibilité du message peut suffire. Ainsi, l'usage d'une *lingua franca* par les parties en présence, qui participerait à la réussite des objectifs poursuivis, même dans le cas d'une intercommunication acculturée, peut être une solution efficiente. Mais dans d'autres situations, plus complexes, où une compréhension (inter)linguistique et (inter)culturelle sera nécessaire, l'intelligibilité sera insuffisante. Castagne (2016 : 132-136) en fournit plusieurs exemples multisectoriels. Dans le monde des affaires, le rapport *ELAN : Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* (2006) avait mis en évidence, contrairement à la croyance ordinaire, que l'anglais *lingua franca* est nécessaire, mais pas suffisant. Même si la langue anglaise jouit d'une place privilégiée dans ce secteur socio-économique parce qu'elle favorise largement les contacts, il faut bien reconnaître que seule la maîtrise d'un plurilinguisme étendu offre un avantage compétitif aux entreprises (Leonard Urban 2007). Dans le domaine militaire, après la seconde guerre mondiale, l'intercommunication a été fortement influencée par la suprématie mondiale des Etats-Unis, notamment au sein de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN), où l'anglais international est la *lingua franca* officielle (même si le français est resté 2^e langue officielle après le départ de la France de cette situation). Pourtant cette stratégie de communication est défailante à un niveau opérationnel : malgré des procédures strictes de sélection et de formation en langues, les opérations sur le terrain mettent en évidence des problèmes évidents et pénalisants dans la cohérence de la recherche et de la communication du renseignement

(Monaghan 2012 : 23). Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, les promoteurs du tout-anglais allèguent et répètent que l'anglais serait la langue internationale de la science. Pourtant Truchot (2010, 2013) relate que, suite à une évaluation rigoureuse commandée par la *Hochschulrektorenkonferenz*, il a été établi que la qualité de l'enseignement supérieur aurait baissé depuis l'ouverture des cursus anglicisés dans les universités allemandes. Eric Castagne (2016 : 136) observe que,

[q]uand les recherches sont excellentes, elles sont publiées dans la langue d'origine ou dans une langue dans laquelle il est habituel de le faire : les mathématiques sont un exemple représentatif où la qualité se publie en français, y compris dans des revues anglo-saxonnes. La physique a une longue tradition germanophone. La génétique se publie encore en anglais, mais de plus en plus en chinois. L'aéronautique et l'aérospatial se pratiquent en anglais et en russe.

Nous pouvons donc en conclure que, si la mondialisation de l'anglais n'a pas eu et n'aura pas lieu (cf. les travaux de Graddol 1998 & 2007 et de Narvaja de Arnoux / Becker 2020) à cause d'évolutions complexes (internationales, économiques, technologiques et culturelles) intervenues ces trente dernières années, aucune autre solution unique de stratégie communicative ne peut répondre favorablement aux multiples situations internationales. Le consortium *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (MIME), Programme cadre de Recherche et de Développement (ou Framework Program 7) financé par la Commission européenne en 2014-2018 et coordonné par François Grin (Université de Genève) a montré que la réponse à la problématique de la communication internationale dépendait de la tension entre mobilité et inclusion et que la stratégie était à choisir entre une ou plusieurs *Linguae Francae*, la Traduction ou l'Interprétation, les Outils linguistiques, et la stratégie de l'Intercompréhension en fonction des multiples variables en jeu lors de la rencontre interculturelle. Autrement dit, on ne pourra pas renoncer à l'anglais en tant que *lingua franca*, mais on devra chercher systématiquement les contextes dans lesquels une autre *lingua franca* ou bien d'autres stratégies d'intercommunication relevant du plurilinguisme et de l'intercompréhension peuvent fournir de meilleurs niveaux de compréhension qu'une *lingua franca* imposée de l'extérieur et maîtrisée à des niveaux très différents.

A cette fin s'est développée une multitude de méthodes linguistiques pour analyser le contexte des communications plurilingues dont certaines figurent dans ce volume : l'analyse conversationnelle, les analyses de corpus, les questionnaires et les entretiens ainsi que le *linguistic landscaping* (ou les études du paysage linguistique).

5 Manifestation fondatrice

Eric Castagne (Université de Reims Champagne-Ardenne) et Johannes Müller-Lancé (Universität Mannheim) ont co-organisé à Reims le 29 novembre 2019 une Journée d'Etudes Internationale sur le plurilinguisme et l'intercompréhension intitulée *Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe – Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa*. L'objectif était d'opérer un sondage du terrain pour des coopérations futures dans le domaine des recherches sur le plurilinguisme et l'intercompréhension selon deux axes principaux :

Axe 1 : Appropriation du plurilinguisme et de l'intercompréhension dans un cadre institutionnel ou hors cadre institutionnalisé

Axe 2 : Pratiques opérationnelles et multisectorielles : l'intercommunication commerciale, le monde numérique (internet, intelligence artificielle, ...)

Pour ce faire, il a été lancé un appel à contribution dans nos réseaux respectifs et nous avons réuni des acteurs internationaux avec des profils et des spécialités variés qui pourraient contribuer à l'étude du thème proposé en montrant qu'en Europe, il importe de faire le choix du plurilinguisme et de la diversité culturelle pratiqué avec respect.

Le programme fut le suivant :

- 08h45-09h00 Inauguration par **Frédéric Piantoni**, Doyen de l'UFR de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Reims Champagne-Ardenne
- 09h00-09h15 **Eric Castagne** (CIRLEP EA4299 - Université de Reims Champagne-Ardenne - France) & **Johannes Müller-Lancé** (Universität Mannheim - Allemagne)
Présentation et perspectives de l'axe de recherche collaboratif Reims-Mannheim Multilinguisme, Plurilinguisme et Intercompréhension - Mehrsprachigkeit und Interkomprehension (MPIMI)
- 09h15-10h00 **Clémentine Abel** (Universität Freiburg - Allemagne)
Les cursus scolaires plurilingues – garants du développement d'« identités plurales » et de « multilittéracies » ?
- 10h00-10h45 **Séverine Behra** (Université de Lorraine - ATILF UMR 7118 - France)
Diversités et mobilité : quels enjeux pour l'école ?
- 10h45-11h00 Pause café
- 11h00-11h45 **Stavros Kamaroudis** (Université de la Macédoine Occidentale - Grèce)
La lecture, toujours la lecture! En "glissant" vers une autre langue...
- 12h00-14h00 Pause méridienne
- 14h00-14h45 **Lukas Eibensteiner** (Universität Mannheim - Allemagne)
Le paysage linguistique de Strasbourg : l'intercompréhension de l'Alsacien dans le domaine de la gastronomie
- 14h45-15h30 **Michaël Oustinoff** (LIRCES, Université Nice-Sophia Antipolis, Membre d'Université Côte d'Azur - France)
Du monolinguisme du village global à la reabélisation du monde : la place centrale de l'intercompréhension à l'heure de l'Intelligence Artificielle (IA)
- 15h30-15h45 Pause café
- 15h45-16h00 Débat général et clôture de la journée

6 Une publication fondatrice

Vu la richesse thématique des contributions de la conférence, il a été décidé d'en publier les plus importantes et de fonder en même temps un organe de publication approprié à recevoir des articles sélectionnés provenant des futures conférences sur l'intercompréhension et l'interculturalité dans le contexte franco-allemand. Etant donné le cadre international voire global du sujet, un tel organe devait être numérique et accessible à tous les lecteurs potentiels, donc *open access*. Comme l'Université de Mannheim offre un tel service de publication (MAJOURNALS) ainsi qu'une série appropriée appelé *Mannheim Conference Series*, les éditeurs ont opté pour une publication à Mannheim. Les langues de publication prévues sont le français, l'allemand et l'anglais. Toutes les contributions ont été sélectionnées et revues par les deux éditeurs, Eric Castagne et Johannes Müller-Lancé. Les retards dans le progrès de la publication dues à la pandémie nous ont donné l'occasion d'intégrer en plus dans le volume quelques contributions qui étaient prévues pour la conférence mais qui ne pouvaient pas encore y être présentées pour différentes raisons. Ceci concerne les articles de Claudia Polzin / Christina Reißner ainsi que celui de Carla Seeger et Anissa Nil / Machteld Meulleman.

Le premier volume de notre série est organisé selon les axes thématiques concernés : les contributions traitent l'importance du plurilinguisme et l'intercompréhension à l'école, à l'université (formation de futurs enseignants) et dans le monde économique.

Partie 1 : Appropriation du plurilinguisme et de l'intercompréhension dans un cadre institutionnel ou hors cadre institutionnalisé

L'article de **Clémentine Abel** « Plurilinguale Schulprogramme : ein Garant für « plurale Identitäten » und « Multiliteracies » ? Eine Pilotstudie am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg » traite la question de savoir si les programmes scolaires plurilingues produisent automatiquement des identités plurilingues chez les élèves. A cette fin, Abel a effectué une étude pilote au lycée franco-allemand de Fribourg en Brisgau basée d'une part sur des interrogations thématiques sur l'identité culturelle, la pratique du translanguaging, la conscience métalinguistique et la multilittératie et de l'autre part sur l'analyse de productions écrites par les élèves.

La contribution de **Séverine Behra** « L'appropriation de la notion de plurilinguisme : étude de cas en formation initiale d'étudiants – futurs enseignants à l'école primaire en France » focalise l'importance de la notion de plurilinguisme dans la formation de futurs enseignants. Behra analyse les résultats d'un questionnaire divisé entre trois groupes d'étudiants d'un programme Master préparant pour l'enseignement dans l'école primaire. Les étudiants étaient interrogés sur leur notion de plurilinguisme, leur « langue de sécurité » dans les études ainsi que dans l'enseignement et leur modèle didactique préféré et applicable à des situations concrètes.

Le troisième article réunit la perspective scolaire avec celle de la formation d'enseignants de langues étrangères : la contribution de **Claudia Polzin-Haumann** et **Christina Reissner** « Enseignement pluriel et assurance qualité ? Réflexions à propos des innovations éducatives à l'exemple de l'intercompréhension » donne un regard synthétique sur les résultats et les expériences de dix ans de recherche et pratique autour de l'intercompréhension en Sarre, le Bundesland avec le taux le plus élevé de compétence francophone. Ainsi, l'Université de la Sarre a développé un programme intercompréhensif unique en Allemagne qui concerne tous les niveaux éducatifs y inclus la formation professionnelle des enseignants. L'article décrit les conditions politiques, administratives et scientifiques dans lesquelles ce programme a été établi et il discute la question de l'assurance qualité des programmes plurilingues comparés aux programmes monolingues traditionnels.

Le quatrième article, proposé par **Anissa Benzaoui** et **Machteld Meulleman**, traite de la transmission des langues minoritaires ou patrimoniales de l'immigration en France. La contribution propose une étude de cas empirique qui révèle une grande hétérogénéité et des stratégies linguistiques variées et évolutives dans leurs interactions entre les parents et les enfants, qui ont tous développé des répertoires langagiers déséquilibrés dans plusieurs langues d'origine de leurs parents, étude qui va à l'encontre des recherches traditionnelles sur les langues d'immigration qui représentent les locuteurs immigrés comme des bilingues conservant leur langue d'origine à côté de la langue officielle de l'État d'accueil.

Partie 2 : Pratiques opérationnelles et multisectorielles : l'intercommunication commerciale, le monde numérique (internet, intelligence artificielle, ...)

L'article de **Lukas Eibensteiner** « Die *Linguistic Landscape*-Methode als zusätzlicher Baustein im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht » constitue un pont thématique entre l'économie et l'enseignement des langues étrangères. Il montre que la méthode du paysage linguistique est parfaitement adaptée aux besoins de l'approche néocommunicative dans l'enseignement de langues étrangères qui demande entre autres une orientation vers l'action, vers l'apprenant, vers l'interdisciplinarité et vers le plurilinguisme. Le paysage linguistique offre du matériel didactique authentique (et pour cela plurilingue) qui peut être collectionné par les apprenants même et qui provient typiquement du monde économique (publicité, dénomination de magasins et restaurants, menus), culturel (appellation de rues et sites, tableaux informatifs) ou administratif (indications géographiques ou sanitaires).

Le dernier article du volume est entièrement ancré dans le champ de la communication économique. Dans sa contribution « Interkulturelle Wirtschaftskommunikation aus Sicht der Gesprächslinguistik : Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen », **Carla Seeger** décrit un projet de recherche dans lequel elle analysera des problèmes de compréhension dans des négociations franco-allemandes. À l'aide des méthodes de la linguistique conversationnelle, elle essayera de distinguer les malentendus interlinguistiques des malentendus interculturels. Ainsi, elle compte corriger la faiblesse de la recherche économique qui consiste en la tendance d'expliquer tous les malentendus par des différences interculturelles des interlocuteurs.

7 Perspectives

Vu les développements mondiaux actuels, la migration internationale va plutôt augmenter que diminuer. Ceci concerne les migrations choisies ainsi que les migrations d'urgence pour des raisons économiques, climatiques ou belliqueuses. Pour l'Europe centrale, cela signifie en même temps une multiplication des contacts interlinguistiques entre langues typologiquement proches et distantes, autant sur le côté personnel que sur le côté administratif et politique. Par conséquence, le défi pour les systèmes éducatifs d'intégrer des enfants de langue maternelle différente va encore grandir.

Vu ces besoins et vu le succès de notre première conférence franco-allemande sur l'intercompréhension et l'interculturalité, on projette une continuation des conférences dans un rythme régulier, la prochaine édition ayant lieu à l'Université de Mannheim. L'histoire est à suivre ...

Références bibliographiques

- Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (dir.) (2017): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*, Münster: readbox publishing (= Open Publishing LMU).
- Aubert, Nicole ; Roux-Dufort, Christophe (2003) *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Blanche-Benveniste, Claire, et al. (1997): *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence : La Nuova Italia Editrice.
- Castagne, Eric (2021) “ Analogie, complexité et approximation en intercompréhension ”, in : Eric Castagne & Philippe Monneret (eds) : *Intercompréhension et analogie*, Bruxelles : De Boek.
- Castagne, Eric (2016) *L'intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique*. C.N.R.S. Editions | « Hermès, La Revue » 2016/2 n° 75, p. 131-138. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-131.htm> (consulté le 13 janvier 2023).
- Castagne, Eric (2010) “ Systémiques, hiérarchisations et autonomisations : vers une dynamique évolutive et adaptative ”, in Doyé & Meissner (eds.) : *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension : projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen : Gunter Narr. pp. 12-17.
- Castagne, Eric (2007) “ Transparences lexicales entre langues voisines ”. In Castagne (ed.) *Les enjeux de l'intercompréhension*. Coll. ICE 2, Reims : Epure. pp. 155-166. URL : <http://logatome.eu/publicat/Gap2005.pdf>.
- Castagne, Eric ; Chartier, Jean-Paul (2007) “ Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes ”, in : *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial R/A, pp. 66-75.
- Castagne, Eric ; Meulleman, Machteld (2017) « A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée » (en collaboration avec M. Meulleman). In : Bennett F. & Meulleman M. (dir.) Actes de la Journée d'Etudes Internationale intitulée *Regards croisés sur l'Emile et l'intercompréhension intégrée*. Coll. ICE 5. Reims : Epure.
- CiLT (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. The National Centre for Languages. URL : https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf (consulté le 11 janvier 2023).
- Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (dir.) (2023): *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr.
- Fernández Amman, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (dir.) (2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der Romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Eurostat (2021a). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_pfgacedm/default/table?lang=en
- Eurostat (2021b). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/14081269/KS-09-21-344-EN-N.pdf/5907978a-011d-52fc-100e-f6a67735d938?t=1641392358489>
- Fiorentino, Alice ; Castagne, Eric (2017) « Médiation linguistique et inclusion : le cas des familles adoptives » (en collaboration avec A. Fiorentino). In : P. Rojas & C. Rivera (dir.) *Quand les sciences du langage croisent d'autres disciplines scientifiques*, revue Gerflint *Synergies Chili*.13, pp. 39-54.

- Graddol, David (1998) *The Future of English ?* London: British Council (1ère édition: 1997). Disponible en ligne : https://www.academia.edu/attachments/37708942/download_file?st=MTY3MzQyNjA4NywxOTQuMTk5LjYzLjIyMQ%3D%3D&s=swp-splash-paper-cover (consulté le 11 janvier 2023).
- Graddol, David (2006, 2007) *English Next*. London: British Council. Disponible en ligne : https://www.academia.edu/attachments/37709119/download_file?st=MTY3MzQyNTkwNSwxOTQuMTk5LjYzLjIyMQ%3D%3D&s=swp-splash-paper-cover (consulté le 11 janvier 2023).
- Levy, Pierre (1997) *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte/Poche.
- Monaghan, Rick (2012) Langue et interopérabilité à l'OTAN : le bureau de coordination linguistique internationale (BCLI). *Revue militaire canadienne*.13 (1), hiver 2012.
- Morin, Edgar (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Müller-Lancé, Johannes ; Riehl, Claudia-Maria (dir.) (2002): *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung - Une tête - plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Shaker-Verlag, série 'editiones EuroCom' (n° 9).
- Müller-Lancé, Johannes (2021): Zur Problematik des Sprach- und Kulturvergleichs in einer globalisierten Medienwelt. In : Tienken, Susanne; Hauser, Stefan; Lenk, Hartmut; Luginbühl, Martin; (dir.): *Methoden kontrastiver Medienlinguistik*. Bern : Lang, pp. 97-108.
- Müller-Lancé, Johannes (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg. 2^e édition.
- Narvaja de Arnoux, Elvira; Becker, Lidia (2020): La utopía del inglés como lengua universal. Malentendidos e interrogantes en torno a la anglofilía en las universidades alemanas en comparación internacional. In : *DUZ* (<https://www.duz.de/beitrag/!/id/962/utopie-der-universalsprache-englisch>).
- OIM (2019) rapport annuel 2018. Disponible en ligne sur : <https://www.iom.int/fr/rapports-annuels-et-resultats-de-loim> (consulté le 11 janvier 2023).
- OIM (2021) rapport annuel 2020. Disponible en ligne sur : <https://publications.iom.int/books/annual-report-2020> (consulté le 11 janvier 2023).
- Orban, Leonard (2007) « Splendeurs du patrimoine linguistique ». Discours prononcé le 30 août 2007 à Jouy-en-Josas dans le cadre de l'Université d'été du MEDEF intitulée "jouer le jeu" organisé, 30 août 2007. Disponible en ligne sur : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/SPEECH_07_496 (consulté le 23 mars 2023).
- Truchot, Claude. (2010) « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question », in : *Diploweb* 21 novembre 2010.
- Truchot, Cl. (2013) « Universités en anglais : les déboires européens », in : *TV5 Monde* (21 mai 2013).

Sitographie :

- projet EuroCom : <http://www.eurocomprehension.eu/> (consulté le 11 janvier 2023).
- projet Eurom4 : <http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/lastoria> (consulté le 11 janvier 2023).
- projet Galatea et Galanet : <https://lingalog.net/intercomprehension/projetsetpf/galanet>
- programme ICE : <https://logatome.eu/ice.htm> (consulté le 11 janvier 2023).
- programme MIME (2014-2018) : <https://www.mime-project.org/> & <https://cordis.europa.eu/project/id/613344> (consultés le 11 janvier 2023).

Plurilinguale Schulprogramme: ein Garant für „plurale Identitäten“ und „Multiliteracies“? Eine Pilotstudie am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg

Clémentine Abel

Abstracts

A large body of research tends to show that plurilingual school programs contribute to the development of positive multiple identities and the promotion of literacy and multilingual skills. This paper presents a pilot study in mixed-method design that aims to contribute to the clarification of these questions. In this study, students of the German-French Gymnasium in Freiburg were interviewed in a quantitative questionnaire about their linguistic and cultural identification and self-assessment of their linguistic competencies. Subsequently, a sub-sample was used to conduct a qualitative survey on, among other things, identity perception, *translanguaging*, and the factors considered significant for this development. Finally, text products of these subjects were tested for actual literary competencies.

The results provide first indications that the school model could have effects on identity perception. Furthermore, the metalinguistic awareness of the students concerning their plurilingual competences seems to be quite developed in the oral field. However, this finding could not be confirmed for the writing competencies: Here, according to the results of this pilot study, the multiliteracy or metalinguistic awareness seemed to be not particularly developed in the tested population.

De nombreux travaux de recherche laissent à penser que les programmes scolaires plurilingues contribuent au développement d'identités multiples et des compétences littérales et multilittérales des apprenants. L'article ci-présent décrit une étude pilote qui souhaite contribuer à clarifier ces hypothèses.

A l'aide d'un questionnaire quantitatif, des élèves du lycée franco-allemand de Fribourg ont été interrogés sur leur identité linguistique et culturelle et l'auto-évaluation de leurs compétences linguistiques. Par la suite, une étude qualitative a été menée avec un sous-échantillon. Elle portait sur la perception de l'identité, le *translanguaging* et les facteurs ayant contribué à une évolution éventuelle de l'identité. Enfin, des productions écrites de ces élèves ont été analysées.

Les résultats montrent que le modèle scolaire pourrait avoir des effets sur la perception de l'identité. En outre, la conscience métalinguistique des élèves relative à leurs compétences plurilingues dans le domaine oral semble être assez prononcée. Toutefois, ce constat n'a pas pu être confirmé pour les compétences écrites : la conscience métalinguistique et la multilittératie semblent nettement moins développées.

Keywords

Plurilinguale Schulprogramme, Literacy, Identität, Multiliteracy

Biographie

Clémentine Abel hat an den Universitäten Mainz, Dijon, Heidelberg und Strasbourg Germanistik, DaF, Romanistik und Philosophie studiert. Nach dem ersten Staatsexamen und der Agrégation war sie zunächst als professeur agrégée in Frankreich, später als Gymnasiallehrerin in Deutschland beschäftigt.

Sie wurde an der PH Freiburg mit einer Arbeit über die Erhebung und Förderung aussprachendidaktischer Lehrkräftekompetenzen promoviert. Aktuell ist sie Habilitandin an der Uni Freiburg, außerdem Gymnasiallehrerin, Ausbilderin am Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und Fachberaterin Französisch für das ZSL Baden-Württemberg (Regionalstelle Freiburg).

In ihrer Forschung befasst sie sich u.a. mit verschiedenen Facetten der Interaktion (Aussprache, nonverbale Aspekte), den entsprechenden Lehrkräftekompetenzen sowie mit fremdsprachendidaktischen Forschungsparadigmen. In ihrem mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichteten Habilitationsprojekt erforscht sie die möglichen Auswirkungen plurilingualer Schulsettings auf die Literacy und die kulturelle Identifikation der Lernenden.

1 Einleitung

Die Frage nach der Herausbildung und Entwicklung von plurikulturellen Identitäten (vgl. Marshall & Moore, 2018) stellt sich vor dem Hintergrund verschiedener Migrationsbewegungen in besonderem Maße und wird entsprechend in der Forschung vermehrt aufgegriffen (Block, 2009; Martinez, 2016; Norton & Toohey, 2011). Dabei stellen allerdings Forschungsarbeiten zu plurikulturellen Identitäten im Rahmen solcher Schulprogramme, bei denen mehrere Sprachen und Kulturen gleichberechtigt nebeneinander unterrichtet werden, insbesondere für die Sekundarstufen die Ausnahme dar (Gürsoy & Roll, 2018: 350). Besonders fehlt es aktuell an Informationen dazu, wie sich solche Schulprogramme auf die (selbstwahrgenommenen und gemessenen) Sprachkompetenzen und die Identitätsentwicklung der Lernenden auswirken.

Der vorliegende Artikel möchte nun einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. So soll zunächst ein Schulsystem beschrieben werden – die deutsch-französischen Schulen in Deutschland und Frankreich –, in dem seit nunmehr 50 Jahren unter anderem deutsch-, frankophon-monolinguale und deutsch-französisch-bilinguale Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterrichtet werden. Ziel dieses der Charta (*Charte Des LFA*, o.J.) nach «entschieden plurilingualen»¹ (Übersetzung C.A.) Systems ist es, Schülerinnen und Schüler «zu einem Bewusstsein ihrer plurilingualen Kompetenzen zu verhelfen und sie dazu zu veranlassen, diese wertzuschätzen»² (Übersetzung C.A.). Dies wird unter anderem dadurch realisiert, dass durch eine bedarfsorientierte und gezielte Schulung alle Schülerinnen und Schüler im Bereich der schriftlichen und mündlichen Sprachkompetenzen gefördert werden.

Somit entgeht das deutsch-französische System potenziell der in monolingualen Schulsettings oft gegebenen Gefahr, schon fortgeschrittenere Lernende durch einen undifferenzierten monolingualen Unterricht zu unterfordern (vgl. Mehlhorn, 2017; Wenk et al., 2016). Gleichzeitig scheint es die sukzessive Integration und die differenzierende Pädagogik zu ermöglichen, dass die bei manchen Schülerinnen und Schüler bereits vorhandenen Sprachkompetenzen anderen Lernenden zugutekommen.

Es wäre daher zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler, die dieses Schulsystem absolvieren, sowohl in Hinblick auf die Entwicklung ihrer kulturellen und sprachlichen Identität als

¹ „résolument plurilingue“

² So wird unter dem Punkt „Devenir un sujet plurilingue“ der Charta der drei DFG folgendes Ziel benannt : „avoir conscience de l'ensemble de ses compétences linguistiques et de les valoriser.“

auch in Bezug auf die Selbstwahrnehmung ihrer sprachlichen Kompetenzen genuin „plurilinguale Züge“ aufweisen. Darüber hinaus legt der Forschungsstand (vgl. Kap. 2) nahe, dass die Lernenden auch in Hinblick auf ihre Schreibkompetenz vom Plurilingualismus der Schule profitieren. Die Überprüfung dieser Hypothese steht jedoch noch aus und soll daher den Kern des vorliegenden Beitrags bilden.

Hierfür soll zunächst ein Literaturüberblick über verschiedene Identitätsdefinitionen und ihren Zusammenhang mit plurilingualen Schulprogrammen gegeben und eine Definition der Literacy bzw. Multiliteracy erarbeitet werden. Anschließend soll das beforschte plurilinguale Schulmodell beschrieben werden. Und schließlich soll eine Pilotstudie vorgestellt werden, die es sich zum Ziel gesetzt hat, oben aufgeführte Hypothesen zu überprüfen.

2 Literaturübersicht: Zum Verhältnis von Identität und Sprachkompetenzen

Die vorliegende Studie verortet sich in einer soziokulturellen Sicht auf das Sprachenlernen. In diesem Kontext wird die (sprachliche) Identität als komplexes und veränderliches Gebilde angesehen, das sich in sozialen Interaktionen (ko-)konstruiert und durch sie verändert (Block, 2009; Hennig-Klein, 2018; Norton & Toohey, 2011). Diese Auffassung grenzt sich, wie Darwin und Norton (2015) betonen, von der in vielen psychologisch orientierten Studien vorherrschenden Definition ab, die Identität als einheitliches und weitgehend stabiles Konstrukt begreift:

While constructs of motivation frequently view the individual as having a unitary and coherent identity with specific character traits, investment [gemeint ist die soziokulturelle Theorie des „investments“, C.A.] regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction. (Darwin & Norton, 2015, S. 37)

Wie Norton und Toohey (2011, S. 413) betonen, stellt die poststrukturalistische Identitätstheorie dabei einen hervorragenden theoretischen Zugang zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Identität und Zweitspracherwerb dar:

Further, as Block (2007a: 864) notes, a poststructuralist approach to identity ‘has become the approach of choice among those who seek to explore links between identity and L2 learning’ (Norton & Toohey, 2011, S.413).

Dies bestätigen Darwin und Norton (2015) in ihrem richtungsweisenden Aufsatz *Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics*, in dem sie die Theorie des sogenannten *Investments* modellieren. Nach dieser Auffassung stehen Schülerinnen und Schüler im Rahmen sozialer Kontakte immer vor der Entscheidung, auf welche ihrer zahlreichen (biographischen, aber auch sprachlichen) Ressourcen sie zurückgreifen möchten. Jede dieser Entscheidungen stellt nach dieser Auffassung einen identitätsstiftenden Akt dar, bei dem die Lernenden, wie Kerschhofer-Puhalo und Werner (2020, S. 264) es darstellen, „Vorstellungen über (zukünftige) Identität(en), wie/wer sie sein könn(t)en (,imagined identity‘), und über mögliche Zugehörigkeiten zu ,imagined communities‘ (Norton & Toohey 2011) entwickeln“. Dabei wird die Entscheidung, in welche Sprache und welche sprachliche Kompetenz investiert werden soll, ganz maßgeblich davon geleitet, welches symbolische Kapital einer solchen Ressource in einem bestimmten Kontext zugesprochen wird.

Folgt man dieser Argumentation, ist es nur folgerichtig anzunehmen, dass ein Lernsetting, in dem es für die Lernenden (im Sinne des *Investments*) „günstig“ erscheint, bestimmte sprachliche Kompetenzen in all ihren Sprachen zu erreichen, auch zu einer Förderung der entsprechenden Sprachkompetenzen führt. Entsprechend wird dies auch in der Forschung postuliert:

Drawing from research in sociolinguistics and psycholinguistics, implementing a plurilingual programme would make educational sense for the cognitive and sociocultural

development of the individual (Kramsch, 2006) and could theoretically enhance language acquisition (Jeoffrion et al., 2014, S. 11).

Ein Grund hierfür ist neben dem *Investment* sicherlich auch, dass es für Lernende jeder neuen Sprache günstig ist, wenn sie sich ihrer bereits erworbenen sprachlichen Ressourcen bewusst sind, um jederzeit auf sie zurückgreifen zu können. Dabei wird zumeist angenommen, dass die Einzelsprachen eines Individuums sich nicht trennscharf unterscheiden, sondern vielmehr miteinander agieren und eine Art „Sprachigkeit“ bzw. „Gesamtsprachigkeit“ bilden (Knappik & Dirim, 2018, S. 170; The Douglas Fir Group, 2016, S. 26).

Diese Theorie fußt auf der Auffassung, dass Schulen, die ein sogenanntes *Translanguaging* fördern, nämlich ein solches sprachliches Handeln gestatten, bei dem „lexikalische, grammatische und textuelle Elemente des mehrsprachigen Repertoires flexibel je nach Erfordernis und Zweck in der Kommunikation“ eingesetzt werden (cf. García & Wei, 2014, zitiert bei Gürsoy & Roll, 2018, S. 353), sich sowohl in Bezug auf die Identitätskonstruktion (durch eine Wertschätzung aller sprachlich-kulturellen Ressourcen) als auch auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen, bzw. des metasprachlichen Bewusstseins, günstig auswirken:

Over the years, Translanguaging has proven to be an effective pedagogical practice in a variety of educational contexts where the school language or the language-of-instruction is different from the languages of the learners. By deliberately breaking the artificial and ideological divides between indigenous versus immigrant, majority versus minority, and target versus mother tongue languages, Translanguaging empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity (Garcia 2009; Creese and Blackledge 2015) (Wei, 2018, S. 15).

Einige Forschungsarbeiten liefern jedoch Hinweise darauf, dass das metasprachliche Bewusstsein nur dann vollständig ausgebildet wird, wenn die *Translanguaging*-Praktiken auch von einer Reflexion bzw. Schulung begleitet werden, und dass jedenfalls eine alleinige Gestattung von Sprachmischungen vermutlich nicht genügt. So wird für das Schreiben in verschiedenen neueren Publikationen (z.B. Bozhinova et al., 2020; Reichert & Marx, 2020) darauf hingewiesen, dass es sich dabei zwar grundsätzlich um eine transversale, also sprachübergreifende Tätigkeit handle, bei der bestimmte in einer Sprache gelernte Aspekte in eine andere Sprache im Sinne eines Transfers übertragen werden könnten. Zugleich gebe es aber, so Reichert und Marx (2020, S. 47) Hinweise darauf, dass eine gezielte Schulung transferdidaktischer Aspekte sich für die sprachlichen Kompetenzen (Manno, 2018), insbesondere aber für die Schreibkompetenz (Lynch, 2018) günstig auswirken könnte.

Für den institutionellen Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus oben dargestellten Forschungsergebnissen zum Investment und zum Transfer ganz unmittelbar die Forderung, dass er genuin mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichtet sein sollte und somit, wie Abendroth-Timmer und Hennig (Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 24) in Berufung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Conseil de l'Europe, 2001) postulieren, allen sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Lernenden Wertschätzung entgegen bringen muss:

Language education should counteract these tendencies by promoting linguistic and cultural identity formation processes in a favorable way and by supporting the esteem of diversity and alterity (cf. Council of Europe 2001) (Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 24).

Gleichwohl scheinen viele Schulen dieser Forderung nach Akzeptanz von Diversität, nach einer genuinen Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie nach Förderung aller sprachlicher Ressourcen nicht nachzukommen, wie dies verschiedene Autorinnen und Autoren betonen (Cenoz & Gorter, 2017; Gogolin, 2008; Gürsoy & Roll, 2018; Mehlhorn, 2017; Moore & Gajo, 2009; Wenk et al., 2016; Zingg, 2020). Vielmehr findet sich, wie Moore und Gajo 2009 feststellten, häufig

noch eine Kaprizierung auf die *eine* Zielsprache, bei deren Unterricht der Rückgriff auf andere Sprachen gleichsam eine Gefahr darstellt:

Old prejudices coined multilingualism as an exceptional and hazardous phenomenon, defending a mystic need for separate, perfect and well-balanced mastery of languages, while the ultimate goal for language learning was to become, feel and speak like an idealised native speaker (Dabène, 1994; Leung, Harris, & Rampton, 1997). Code-switching was seen as a dangerous flaw and the use of the first language as a failure, especially in the second language classroom. The dominance of these perspectives obscured the normalcy of bilingualism almost everywhere, while research failed to address adequately the linguistic and social complexity of plurilingualism and bilingual competence (Moore & Gajo, 2009, S. 139).

Dass diese Feststellung auch heute kaum an Aktualität eingebüßt hat, betont Wei (2018), der den Gegensatz zwischen theoretischer Forschung zum Stellenwert von Erstsprachen³ für den Zweit-/Tertiärspracherwerb und den im institutionellen Fremdsprachenunterricht angewandten Praktiken folgendermaßen formuliert:

Despite the theoretical appraisal in recent years of the importance of L1 in learning additional languages, the target-language-only or one-language-at-a-time monolingual ideologies still dominate much of practice and policy, not least in assessing learning outcomes. The actual purpose of learning new languages—to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner’s L1 to become another monolingual—often gets forgotten or neglected, and the bilingual, rather than monolingual, speaker is rarely used as the model for teaching and learning (Wei, 2018, p. 16).

Wie Mehlhorn (2017) zeigt, werden erstsprachliche Schülerinnen und Schüler, die den Fremdsprachenunterricht besuchen, oftmals in die Rolle der „Helfenden“ gedrängt, ohne dass jedoch ihr eigener Kompetenzaufbau weiter beachtet würde.

Umgekehrt folgt aus oben Dargestelltem jedoch auch, dass Schulmodelle, die diese multiplen Sprachkontakte favorisieren und die Förderung aller sprachlichen Ressourcen anstreben, sich günstig sowohl auf die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten wie auch der Sprachkompetenzen auswirken könnten.

Ein Schulmodell, das dabei besonders geeignet erscheint, die Herausbildung multipler Identitäten zu begünstigen, sind plurilinguale Schulen (Jeoffrion et al., 2014; Krasny & Sachar, 2017; Marshall & Moore, 2018). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie – anders als monolingual geprägte Schulen – den Lernenden erlauben, bei der Lösung von Aufgaben, aber auch in der Interaktion auf alle ihre sprachlichen Ressourcen zurückzugreifen (Cummins, 2007; Wenk et al., 2016). Gerade dem *Translanguaging*, das in traditionell monolingualen Schulen häufig als Problem betrachtet wird, begegnen plurilinguale Schulen häufiger mit Wertschätzung. In ihnen wird Plurilingualismus – anders als in älteren Auffassungen – nicht als Ausnahme angesehen, sondern vielmehr als Normalfall. Dieser Normalfall kann sich dann zudem dadurch äußern, dass auch die Lehrenden selbst ihre eigene Vielsprachigkeit und Plurikulturalität reflektieren und erfahrbar machen (Welch, 2015).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Lernenden Zugang zu verschiedenen semiotischen Ressourcen haben (Moore, 2020; The Douglas Fir Group, 2016). Im Falle der gesprochenen Sprache können dies – wie die Douglas Fir Group (2016, S. 27) darlegt – Unterschiede im *Turn Taking*, im Hinblick auf parasprachliche Mittel, aber auch nonverbale Aspekte sein. Bezogen

³ Für den vorliegenden Aufsatz werden in Anlehnung an die Douglas Fir Group (2016, S. 21) Sprachen, die „at any point in the life span after the learning of one or more languages has taken place in the context of primary socialization in the family“ als Zweitsprachen (L2)/ zusätzliche Sprachen angesehen. Entsprechend werden solche Sprachen, die im Rahmen der Erstsozialisation erlernt oder erworben wurden, als Erstsprachen (L1) bezeichnet. Zwischen den Termini „Erwerb“ und „Lernen“ soll im Text jedoch nicht unterschieden werden, da bei Lernenden, die schulisch in ihrer Erstsprache als „Fremdsprache“ unterrichtet werden, beide Erwerbsmodi ohnehin kombiniert sind.

auf die Schriftsprache kann dies beispielsweise die Typographie (z.B. durch den Einsatz von *linguistic landscapes*, s. Eibensteiner in diesem Band) oder begleitende Graphiken betreffen. Diese multimodale Erfahrbarkeit plurilingualer und plurikultureller semiotischer Ressourcen kann, wie die Douglas Fir Group (ebd.) betont, dazu beitragen, das multilinguale Repertoire der Lernenden zu vergrößern.

Diese multimodal erfahrbare Präsenz und Verkörperung der multiplen Identitäten und die Möglichkeiten, die eigenen (sprachlichen und kulturellen) Ressourcen als Kapital anzusehen, das die Lernenden in verschiedenen bedeutsamen Kontexten auch nutzen können, könnte die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, weiter Zeit und Mühe in den Ausbau ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu investieren. Das vorliegende Projekt konzentriert sich daher insbesondere auf die Ausprägung der literalen bzw. multiliteralen Kompetenzen. Diese Termini sollen im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

3 Definition der Termini *Literacy* und *Multiliteracy*

Im Zentrum des vorgestellten Forschungsvorhabens steht die Ausbildung literaler Kompetenzen bzw. der *Literacy*. Diese umfassen, wie Melo-Pfeifer und Helmchen (2018, S. 2) in ihrem Literaturreview beschreiben, sowohl Lese- als auch Schreibfertigkeiten eines Individuums. Wichtig ist darüber hinaus, dass diese Kompetenzen als „sozial und im Kontext verankert“ anzusehen sind und somit auch weitere semiotische Ressourcen einschließen:

Literalität, im engen Sinne, bezeichnet die Lese- und Schreibfähigkeiten eines Individuums in einer definierten Sprachgemeinschaft (Cuq, 2003: 157-158). Als soziale und im Kontext verankerte Praxis (Heath, 1982) umfasst sie „die Fähigkeit, Symbolsprachen unterschiedlicher Art – außer der Schriftsprache auch die Formelsprache von Mathematik und Naturwissenschaften, die Sprache der Bilder etc. – zu verstehen und zu nutzen [Küster, 2014: 3]“ (Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018, S. 2).

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde die Literalitätsdefinition aus forschungsmethodischen Gründen jedoch weiter eingeschränkt. Somit wird *Literacy* bzw. Literalität im Folgenden in einer engeren Definition lediglich auf Schriftlichkeit bezogen und schließt, wie Egli Cuenat (2017) darstellt, folgende Fähigkeiten ein:

[...D]ie Fähigkeit, selbstständig monologische Texte adressatengerecht und strukturiert herzustellen, d.h. die kommunikativen Bedürfnisse eines abwesenden Kommunikationspartners vorwegzunehmen sowie den Schreibprozess planen und steuern zu können, diverse Textmuster zu beherrschen und über ein angemessenes Textsortenwissen zu verfügen (Egli Cuenat 2017, S. 154).

Nach dieser Definition handelt es sich bei der *Literacy* um ein recht komplexes Bündel verschiedener Kompetenzen, die sich – wie es an einem anderen Ort (Abel, 2020, S. 83) dargestellt wurde – „sowohl auf prozedurale Fähigkeiten (beispielsweise Stoffsammlung, Strukturieren, Revision) als auch auf textbezogene Kenntnisse (in der Lexik beispielsweise die Wahl konzeptionell schriftlicher Formen, die Fähigkeit, beispielsweise durch die Wahl passender Konnektoren kohärente Texte herzustellen, Textsorten- und Textmusterkenntnisse anwenden) bezieht.“

Der Begriff der *Multiliteracy* bzw. der Multiliteralität greift nun wieder auf die in Abschnitt 2 dargestellte soziokulturelle Sicht auf den Spracherwerb zurück. So wird er nach Melo-Pfeifer und Helmchen (2018, p. 3) folgendermaßen definiert:

Folglich handelt es sich bei der Multiliteralität um eine sich einer verändernden Realität angepasste konzeptuelle Erweiterung um mehrsprachige Lese- und Schreibkompetenzen in heterogenen und dynamischen Sprachumgebungen, die sich durch eine großen Vielfalt an Medien auszeichnen (Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018, S. 3).

Besonders wichtige Aspekte für eine Multiliteralitätsdidaktik seien dabei – so die Autorin bzw. der Autor weiter – folgende (ibid.):

Einerseits die Verlagerung der Wahrnehmung von Wissen als übertragbares und reproduzierbares Produkt auf eine Wahrnehmung von Wissen als Prozess der gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion auf der Grundlage des Engagements, des Investments und der Beweggründe der Individuen. Andererseits die Anerkennung, dass „literacy development does not just happen in the vacuum of schooling and educational policies. Literacy development is as relevant to being situated in specific social and cultural communities and practices as being taught in school” (Chik, 2014, S. 43f.). Und schließlich eine gewisse Relativierung von ‚Sprache‘ und geschriebenem Text als Informationselement und zu vermittelndes Objekt, was Block als „lingualism“ (2014) und Skerrett als „print centric forms of literacy“ (2015, S. 27) bezeichnet und eine Anerkennung des hybriden und transsemiotischen Charakters der kommunikativen Prozesse und der Ko-Konstruktion des Sinns (und des Wissens) ermöglicht (vgl. Cope & Kalantzis, 2009; García & Wei, 2014; Wiesner, 2017).

Gerade die Betonung des sozialen Moments der Entwicklung einer Multiliteralität, des *Investments* sowie der Wichtigkeit verschiedener semiotischer Ressourcen erscheint angesichts der oben beschriebenen eingeschlagenen Forschungsrichtung von zentraler Bedeutung. Zugleich scheinen die Anforderungen an eine Multiliteralitätsdidaktik sehr gut zu den Merkmalen plurilingualler Schulprogramme zu passen, wie sie in Abschnitt 2 beschrieben wurden. Entsprechend wäre somit zu erwarten, dass plurilinguale Schulmodelle die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten begünstigen. Weiterhin ist anzunehmen, dass die Lernenden hohe literale und multiliterale Kompetenzen aufweisen, was auch beinhaltet, dass ihr metasprachliches Bewusstsein in Hinblick auf den Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit stark ausgeprägt sein müsste.

Dies wird nun vermehrt auch in empirischen Studien untersucht (Überblick s. Gürsoy & Roll, 2018; aber auch: Lynch, 2018; Marx, 2020). Diese konzentrieren sich allerdings oftmals auf Kontexte, in denen die verschiedenen Sprachen ein unterschiedliches Sprachprestige aufweisen. Darüber hinaus existieren nach Wissen der Autorin keine Studien, die sich explizit mit der gymnasialen Oberstufe befassen. Es soll daher im Folgenden ein gymnasiales Schulmodell vorgestellt werden, das sich selbst als plurikulturell und plurilingual auffasst.

4 Deutsch-Französisches Schulsystem

Als Deutsch-Französisches Schulsystem werden drei Gymnasien (in Buc (F), Saarbrücken (D) und Freiburg im Breisgau (D)) bezeichnet, denen jeweils Grundschulen (in allen drei Städten), Kindergärten (in Saarbrücken und Freiburg) und eine Kinderkrippe (in Freiburg) vorgeschaltet sind. Da die Systeme sich intern etwas unterscheiden, für die vorliegende Studie das Gymnasium am Standort Freiburg beforscht wurde, soll im Folgenden nun diese Schule beschrieben werden:

Ab der 5. bzw. 6. Klassenstufe werden die Schülerinnen und Schüler je nach sprachbiographischem Schwerpunkt, Herkunft, manchmal aber auch Affinität/Wunsch in der deutschen oder der französischen Sektion unterrichtet. Den zwei Klassen der einen Sektion sind dabei jeweils zwei Partnerklassen der anderen Sektion zugeordnet. Bereits ab dem ersten gemeinsamen Jahr (6. Klasse) werden die Schülerinnen und Schüler der beiden Partnerklassen in Musik, Kunst, Sport und Englisch gemeinsam unterrichtet, was es erforderlich macht, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen aktivieren, um überhaupt verstehen zu können, was besprochen wird. Auch die Heftaufschriebe werden nach Möglichkeiten in zwei Sprachen vorgenommen. Die Integration beider Sektionen schreitet sukzessiv fort, um dann in der 10. Klassenstufe abgeschlossen zu sein. Ab der Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler gemeinsam (unabhängig von ihrer „Herkunftssektion“ unterrichtet).

Der Sprachunterricht selbst folgt einem binnendifferenzierenden Konzept. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler der französischen Sektion in der 6. und 7. Klassenstufe je nach Kompetenz in der jeweiligen Sprache getrennt und ab der 8. Klassenstufe einem binnendifferenzierenden Konzept folgend, gemeinsam unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler der deutschen Sektion hingegen werden von Beginn an gemeinsam unterrichtet.

Sowohl im Schulhaus als auch im Lehrerzimmer ist etabliert, dass mindestens das Deutsche wie auch das Französische (in der Kommunikation zwischen den Lehrkräften bisweilen auch das Englische als *lingua franca*) präsent sind. Die ganz überwiegende Mehrheit des Kollegiums spricht oder versteht dabei mindestens deutsch und französisch.

Diese institutionelle Mehrsprachigkeit äußert sich zum einen natürlich in der Übersetzung aller Hinweisschilder, Durchsagen und Handreichungen. Zum anderen wird dies jedoch durch die Herausbildung eines „institutionalisierten *Translanguagings*“ deutlich, das darin besteht, dass auf Übersetzung als unübersetzbar wahrgenommener Begriffe verzichtet wird (z.B. *le Vertretungsplan, das préau, das CDI, le Klassenarbeit/KA, le Klausur, on a frei*). Ebenfalls finden sich besonders in der Lernendensprache Hybridformen (*la Unterstufenfête*).

Die Lehrkräfte sind zumeist für das Phänomen des Multilingualismus sensibilisiert. So existieren Kooperationen zwischen Lehrkräften, die ihre Sachfächer (z.B. Biologie, Geschichte, etc.) auch nichtmuttersprachlichen Schülerinnen und Schülern vermitteln, und den Fremdsprachenlehrkräften der jeweiligen Klassen. Dabei steht nicht nur die Frage des Umgangs mit allen sprachlichen Ressourcen im Vordergrund, sondern stets auch die Notwendigkeit der Herausbildung einer möglichst präzisen Fachsprache. Entsprechend war denn auch der Pädagogische Tag des Schuljahrs 2018/19 diesem Spannungsfeld gewidmet.

Die Schule selbst definiert sich selbst als «entschieden plurilingual». So wird dies in der Schulcharta folgendermaßen beschrieben:

Le parcours linguistique au lycée franco-allemand est résolument plurilingue: français-allemand-anglais, auxquelles s'ajoutent l'espagnol, l'italien, le latin et d'autres langues. Le bilinguisme franco-allemand et une excellente maîtrise de l'anglais en tant que lingua franca ainsi que le développement de compétences interculturelles, sont des atouts significatifs de mobilité et d'employabilité dans un monde globalisé fortement demandeur de ces compétences (*Charte des LFA, o.D.*).

Dabei wird laut Charta großer Wert auf den Umstand gelegt, dass an der Schule alle den Schülerinnen und Schülern verfügbaren sprachlichen und kulturellen Ressourcen wertgeschätzt werden:

Les LFA-DFG contribuent à développer des pratiques pédagogiques qui permettent à tous les élèves, indépendamment de leurs langues premières, de réussir un parcours scolaire plurilingue et interculturel exigeant. Au-delà de l'enseignement des langues prévues au programme, le parcours de formation prend en compte et valorise toutes les langues et cultures des élèves (ebd.).

Das vorgestellte Schulmodell folgt somit diversen Forderungen an plurilinguale Schulmodelle, wie sie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurden. Es wäre aus diesem Grund durchaus zu erwarten, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern positiv besetzte multiple kulturelle Identitäten herausbilden bzw. die Schülerinnen und Schüler ihre (simultane oder sukzessive) Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität positiv besetzen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass das Schulsystem positive Auswirkungen auf die (schrift-) sprachlichen Kompetenzen der Lernenden hat bzw. sich gar Multiliteralitäten herausbilden, und dass sich die Lernenden dieser besonderen, plurilingualen Kompetenzen auch bewusst sind.

Ogleich das Schulmodell wie oben beschrieben fraglos innovativ ist, steht trotz seines über 50-jährigen Bestehens eine wissenschaftliche Evaluation jedoch noch aus. Zu einer Behebung dieses Forschungsdesiderats möchte der vorliegende Artikel beitragen.

5 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen wurden für die vorliegende Studie formuliert:

1. Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als ihre Muttersprache⁴ bezeichnen, von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Fremdsprache ansehen, in Hinblick auf ihre Identifikation mit der deutschsprachigen Kultur?
2. Welche Faktoren benennen die Schülerinnen und Schüler als für ihre Identitätsentwicklung bedeutsam?
3. Wie bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre mehrsprachigen Praktiken und Kompetenzen?
4. Existiert ein Zusammenhang zwischen den tatsächlich gemessenen schriftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit
 - dem von den Lernenden benannten Status des Deutschen?
 - der kulturellen Identifikation der Lernenden?
 - der Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen?

6 Studie

6.1 Design und Auswertung

Bei der vorgestellten Studie handelt es sich um eine Pilotstudie mit explorativem Charakter, deren Ziel es ist, Hypothesen für eine qualitative und quantitative Weiterarbeit mit der Thematik zu generieren.

Die Studie selbst gehorchte dem Mixed-Methods-Design: So wurde einerseits eine adaptierte Version des LEAP-Q-Fragebogens (Marian et al., 2007)⁵ eingesetzt, der um einige schul-spezifische Fragen ergänzt wurde.

Die Fragen des Instruments bezogen sich dabei unter anderem auf

- den (selbsteingeschätzten) Status der verschiedenen Sprachen (Mutter-/ Fremdsprache),
- den Grad der Identifikation mit einer zielsprachlichen Kultur,
- die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen in den vier sprachlichen Fertigkeiten
- die selbstwahrgenommene Quelle des eigenen sprachlichen Lernens

Alle Selbsteinschätzungen und Präferenzen wurden von den Schülerinnen und Schülern selbst auf einer Skala von 0 (= überhaupt nicht) bis 10 (= maximal) eingetragen. Dabei wurden die Lernenden auf entsprechende Nachfrage mündlich dahingehend instruiert, dass für diese Einschätzung nur ihre eigene Wahrnehmung von Belang sei. Eine eventuelle „tatsächliche“, bzw. biographisch hergeleitete kulturelle Zugehörigkeit sei dabei nicht ausschlaggebend.

Des Weiteren wurden den Schülerinnen und Schülern in einem Fragebogen mit offenen Antwortformaten, die qualitativ ausgewertet werden sollten, weiterführende Fragen zu denjenigen Faktoren gestellt, die sie für ihre Identitätsentwicklung als bedeutsam wahrnahmen. Diese bezogen sich auf

⁴ Trotz der Problematik des Begriffs *Muttersprache* wurde er aufgrund seiner alltagssprachlichen Gebräuchlichkeit und seiner Verständlichkeit für die jugendlichen Probanden in der Befragung verwendet. Daher soll er nun in der Darstellung der Studie sowie der Ergebnisse gleichfalls Verwendung finden.

⁵ Dieser Fragebogen zielt darauf ab, den Identifikationsgrad mit einer Kultur und Sprache sowie solche Faktoren zu identifizieren, die für diese Identifikation präaktiv sind.

- die Entwicklung der eigenen (sprachlich-kulturellen) Identität
- Faktoren, die ihrer Ansicht nach zu ihrer Identitätsentwicklung beigetragen haben
- die Bewertung des deutsch-französischen Schulsystems in Bezug auf die Sprachentwicklung
- das *Translanguaging*-Verhalten: Was wird gemischt? Wie?
- Bewertung des eigenen und institutionellen *Translanguaging*

Und schließlich wurden 21 Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Diese wurden nach den Kategorien des Zürcher Textanalyserasters (Nussbaumer & Sieber, 1994) ausgewertet.⁶

Zur Auswertung kamen neben Verfahren der deskriptiven Statistik nicht-parametrische inferenzstatistische Verfahren (Wilcoxon- bzw. Kruskal-Wallis-Tests und Spearman-Korrelationen) zum Einsatz. Die qualitativen Daten wurden nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) sowohl theoriebasiert-deduktiv als auch datengeleitet-induktiv vorgenommen.

Im vorliegenden Beitrag werden nun vor allem die qualitativen Ergebnisse vorgestellt, nachdem einige quantitative Ergebnisse bereits an einem anderen Ort (Abel, 2020) beschrieben wurden.

6.2 Durchführung und Probanden

Die Studien wurden in zwei Abschnitten durchgeführt. Dabei wurde die quantitative Studie (Fragebögen und Textproduktionen) im Dezember 2018 mit 38 Schülerinnen und Schülern der 10. (19 Lernende) und 11. (19 Lernende) Klassenstufe der französischen Sektion des deutsch-französischen Gymnasiums Freiburg durchgeführt.

Unter den Probanden befanden sich 21 Mädchen und 17 Jungen. Das Alter belief sich auf $M=15.35$ ($SD \pm 0.75$, Range: 14-17). Unter den Probanden gaben 16 Personen an, vor Schuleintritt bereits bi-/trilingual (deutsch-/französisch/ ggf. eine dritte Sprache) gewesen zu sein. Zwei Personen gaben an, vor Schuleintritt bereits frankophon/ anderssprachig bilingual gewesen zu sein. Und schließlich gaben 20 Schülerinnen und Schüler an, vor Schuleintritt frankophon-monolingual gewesen zu sein.

Die Schülerinnen und Schüler gaben im Durchschnitt an, aktuell vier verschiedene Sprachen zu lernen oder erworben zu haben ($M= 4.0$, $SD \pm 0.66$, Range: 3-6). Diese Sprachen waren neben Französisch, Deutsch und Englisch mehrheitlich die an der Schule unterrichteten Sprachen (Chinesisch, Italienisch, Latein, Spanisch), jedoch auch weitere Erstsprachen (Arabisch, Elsässisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch).

Die qualitative Studie wurde im September 2019 mit einem Subsample von 29 Schülerinnen und Schülern (14 Schülerinnen und Schüler aus der vormaligen 10. Klasse, 15 Schülerinnen aus der ehemaligen 11. Klasse) durchgeführt. Dabei waren 15 Schülerinnen und Schüler Mädchen, 14 Personen Jungen. Das Sampling wurde dabei jedoch nicht rational vorgenommen, sondern war durch äußere Faktoren bedingt (Abwesenheiten, Klassenneudefinition in der 11. Klasse, durch die viele Probanden «verloren gingen»). Dies muss ggf. für die Interpretation der Ergebnisse bedacht werden.

6.3 Ergebnisse

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die sich auf die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der deutschsprachigen Kultur bezog, mutete wenig überraschend an: So erreichten diejenigen Lernenden, die Deutsch als ihre Muttersprache (LM) bezeichneten, höhere ($M = 7.37$, $SD = 1.68$) Werte auf der Identifikationsskala als diejenigen, die Deutsch als „Zweit-

⁶ Für eine genauere Darstellung der Auswertungsmethodik s. Abel (2020): In diesem Beitrag stehen besagte Textdaten im Fokus der Fragestellung.

/Fremd-/Partnersprache“ (L2) bezeichnet hatten ($M = 3.91$, $SD = 2.59$). Dieser Unterschied erwies sich als statistisch signifikant ($z = 2.50$, $p = .0097^*$, $N = 38$).

Wie jedoch an der untenstehenden Abbildung 1 erkennbar ist, streuten die Werte der Nichtmuttersprachler etwas stärker als diejenigen der Muttersprachler: So gab es auch unter den selbsterklärten Nichtmuttersprachlern solche Schülerinnen und Schüler, die sich nahezu vollständig (9 von 10 Punkten) mit der deutschsprachigen Kultur identifizierten. Es gab jedoch auch einen Probanden, der sich überhaupt nicht (0 von 10 Punkten) mit der deutschsprachigen Kultur identifizieren konnte.

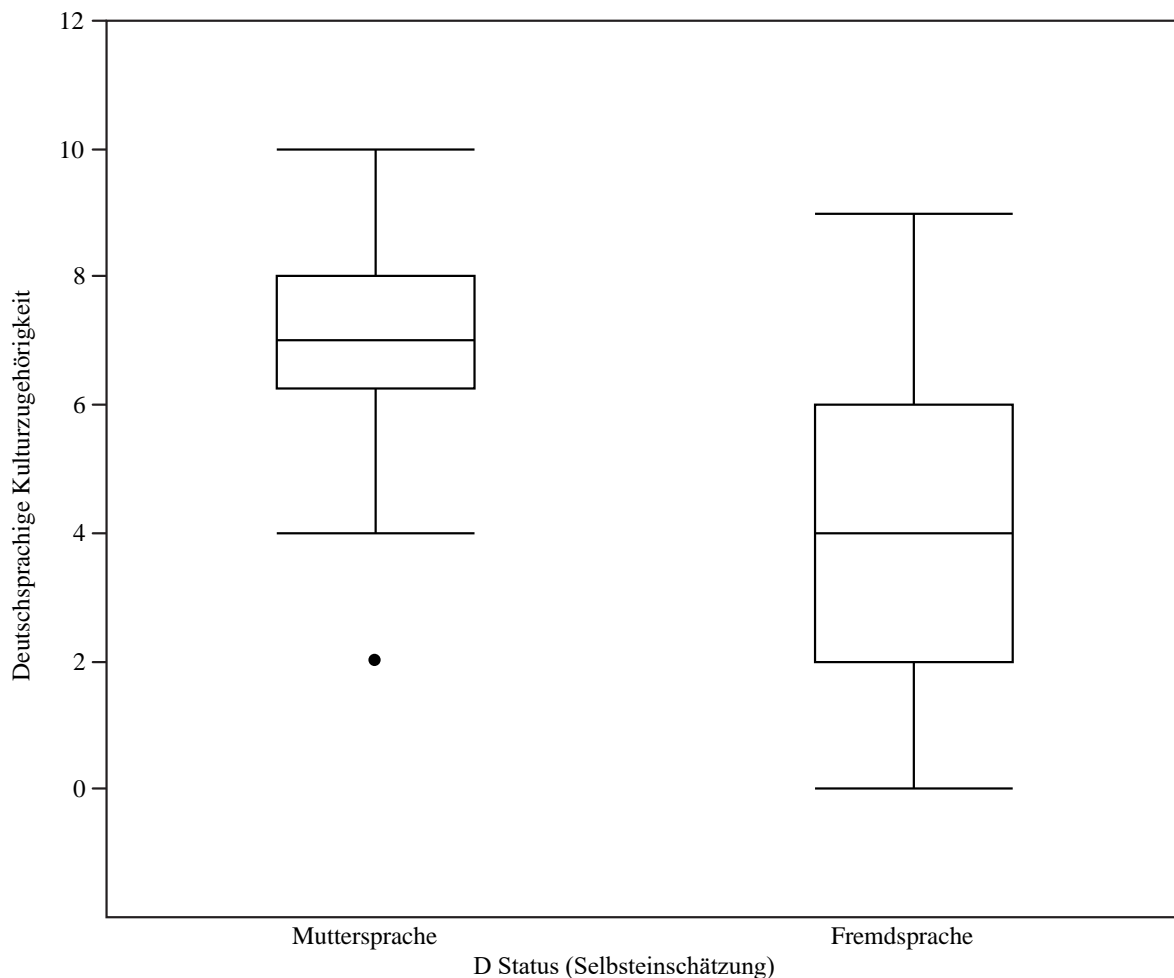


Abbildung 1: Boxplot-Darstellung der Verteilung der Antworten auf die Frage, in welchem Maße sich die Probanden der deutschsprachigen Kultur zugehörig fühlen (je nach Selbsteinschätzung des Status des Deutschen). Die Skala reichte von 0 bis 10.

In der qualitativen Fragebogenstudie, in der die Probanden etwas offener befragt wurden («Seit Du an die Schule gekommen bist: Hast Du Dich kulturell verändert? Bist Du z.B. (etwas) deutscher/französischer/deutsch-französischer/etwas anderes geworden?»), was sie somit nicht dazu zwang, ihr Empfinden zu «bezeichnen», wie dies in der quantitativen Befragung der Fall gewesen war, gaben bis auf eine/n Proband/in alle befragten Schülerinnen und Schüler an, sich verändert zu haben. Benannt wurden dabei folgende Veränderungen: „deutsch-französischer“ (18x), „deutscher“ (6x), „französischer“ (2x) und „internationaler“ (1x) bzw. „ein Gemisch“ (1x). Die übrige Testperson gab an, an der Schule einfach sein zu können „wer [er/sie] [ist]“.

Die Faktoren, die für dieses Empfinden als ausschlaggebend benannt wurden (Forschungsfrage 2), waren dabei (in absteigender Frequenz, die Antworten wurden zu Kategorien zusammengefasst):

- der Kontakt zu anderen Schülerinnen und Schülern („Les élèves de la section allemande et les élèves franco-allemands“; „Mit deutschen Freunden etwas zusammen zu tun“).
- die gemeinsame Sprache (genannt wurden z.B. *le frallemand*, *le DFG*) als verbindendes Moment
- bei schon vor Schulbesuch mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern: der Kontakt zu anderen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern („Ich konnte Menschen kennen lernen, die so sind wie ich“)
- der Unterricht („Die Unterrichtsstunden, die Hälfte Hälfte sind“)
- die grenznahe Lage der Schule („Die Lage der Schule“)
- gemeinsame Feiern und Traditionen (z.B. das Faschnachtsfest)
- mehrsprachige Lehrkräfte
- gemeinsame Reisen in andere Länder („Chinesisch → meine Reise nach China“)
- das Internat

In Hinblick auf eigene Sprachmischungen/*Translanguaging* (Forschungsfrage 3) ergab sich bei der qualitativen Befragung folgendes Bild: Mit Ausnahme einer Person gaben alle Schülerinnen und Schüler an, „ihre“ Sprachen zu mischen. So formulierte ein Proband recht prägnant:

Mit meinen DFG-Freunde[n] rede ich die 3 Sprache[n] (Mischung fr, deu., en. [gemeint sind französisch, deutsch und englisch, C.A.]). Mit meine[r] Familie fr., außer, wenn wir Gäste haben.

Auf die Frage nach der Bewertung dieses *Translanguaging* antworteten die Schülerinnen und Schüler zunächst äußerst positiv: So wurde mehrmals auf die „kulturelle Bereicherung“ eingegangen („amène indirectement à l’ouverture d’esprit“, „es bringt kulturell viel“ „mélange culturel“). Darüber hinaus wurde das *Translanguaging* als kurzweilige („lustig“/ „marrant“) eigene Sprache angesehen, die die Identität der Schule und der Schülerinnen und Schüler widerspiegele („Alle sprechen DFG“/ „le frallemand“).

Von manchen Lernenden wurde darüber hinaus der Aspekt der Erhöhung der verfügbaren sprachlichen Ressourcen benannt:

Mehrmals am Tag spreche ich die deutsch-französische Sprache. Wenn mir ein Wort in der einen Sprache nicht einfällt, benutze ich das gleiche Wort, aber in einer anderen Sprache.

Noch deutlicher wird dies in folgendem Zitat, das mit drei Komparativen unterstreicht, als wie bereichernd die zusätzlich verfügbaren Ressourcen erfahren werden:

Permet des descriptions plus précises, une langue plus riche, afin de mieux exprimer ses pensées.

Allerdings benannten die Probanden auch einige aus ihrer Sicht negative Aspekte des *Translanguaging*: Das Hauptproblem war dabei das Gefühl, keine Sprache „richtig“ zu beherrschen, wie in einem Zitat deutlich wurde, in dem die Testperson das *Translanguaging* zwar grundsätzlich „gut“ fand, jedoch einschränkte, dass dieses nicht allzu präsent sein sollte, „da man sonst keine Sprache richtig beherrschen“ könne.

Ein weiterer Proband beschreibt dieses wahrgenommene Problem folgendermaßen:

Es gibt einen Nachteil: es gibt fast keine Leute, die ‚perfekt‘ französisch und deutsch reden und schreiben können. Da man ein bisschen die beiden Sprachen rede[t], kennt man [manche] Vokabeln auf deutsch und nicht auf französisch und vice versa.

Gerade in Bezug auf das Schreiben wurde das Translanguaging eher als Hemmnis denn als Bereicherung wahrgenommen: So schreibt ein Schüler bzw. eine Schülerin, die Mischung sei praktisch in einem Dialog und unbenutzbar beim Schreiben.

Eine ebenso differenzierende Position, bei der die wahrgenommene Legitimität des *Translanguagings* beim Sprechen, jedoch seine Problematik beim Schreiben betont wird, bezieht folgende Testperson:

Sehr interessant, aber kann auch problematisch sein, weil man dann manchmal die Strukturen der Sprache mit der einen anderen mischt und sich daran gewöhnt (beim Schreiben kann das also störend sein).

Darüber hinaus wurden die Mischungen auch als Hemmnis beim Sprachenlernen angesehen. So gebe man sich, weil ja alle Schülerinnen und Schüler die „Mischsprache“ verstünden, keine Mühe mehr, das passende zielsprachliche Wort zu suchen, bzw. vergesse auch viele Wörter wieder, weil man ja gleichsam ressourcenschonend das kognitiv schneller zu Verfügung stehende Wort wähle. Diese wahrgenommene Schwierigkeit wird in folgenden zwei Zitaten sehr deutlich:

[Ich finde Sprachmischungen n]icht so gut, da man dann Wörter vergisst und sie aber auch nicht sucht und so nie wieder lernt.

Man sucht das passende Wort nicht mehr

Und schließlich wurde von den Schülerinnen und Schülern noch ein weiterer negativer Aspekt benannt: So sei die von den Schülerinnen und Schülern gesprochene Mischsprache ein Mittel der Exklusion für externe Personen:

lustig und praktisch, aber problematisch mit [L]euten, die nur eine [S]prache sprechen.

Weiterhin wurde untersucht, ob die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache sich tatsächlich in ihren Textproduktionen wiederfanden (Forschungsfrage 4).

Dabei war ein deutlicher, statistisch signifikanter ($z = 3.77$; $p = 0.0002^{*7}$) Unterschied zwischen Lernenden, die Deutsch als Muttersprache definiert hatten und solchen, die es als Fremdsprache ansahen, in Hinblick auf die Selbsteinschätzung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen erkennbar (s. Abb. 2).

⁷ *) Signifikanzniveau $p < 0.05$

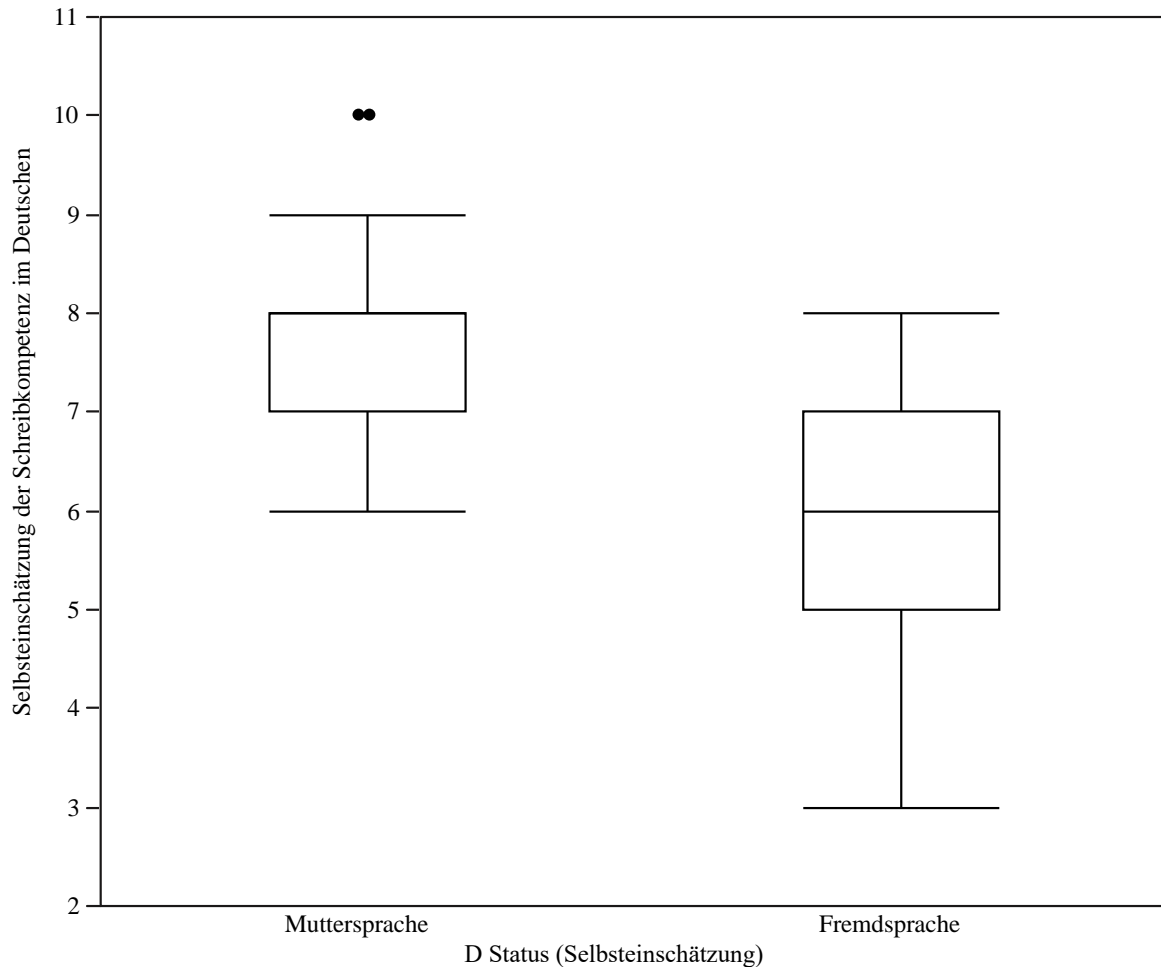


Abb. 2: Boxplot-Darstellung der Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen in Abhängigkeit von der Variablen „Status des Deutschen“. Die Skala reichte von 0-10.

In der tatsächlichen Analyse der Textproduktionen ergab sich jedoch ein differenzierteres Bild: Wie in Abb. 3 erkennbar ist, korrelierte der Identifikationsgrad sowohl mit der Menge an Semantikfehlern ($r_s = -0.49$, $p = .03^*$) als auch mit der Menge der Grammatikfehler ($r_s = -0.53$, $p = .02^*$). Somit waren diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich weniger mit der Kultur identifizieren konnten, in Hinblick auf ihre rein sprachlichen Kompetenzen weniger leistungsfähig als diejenigen Kameradinnen und Kameraden, die höhere Identifikationswerte aufwiesen. Eine Korrelation findet sich ebenfalls mit dem selbsteingeschätzten Status des Deutschen und den Grammatik- und Inhaltsfehlern.

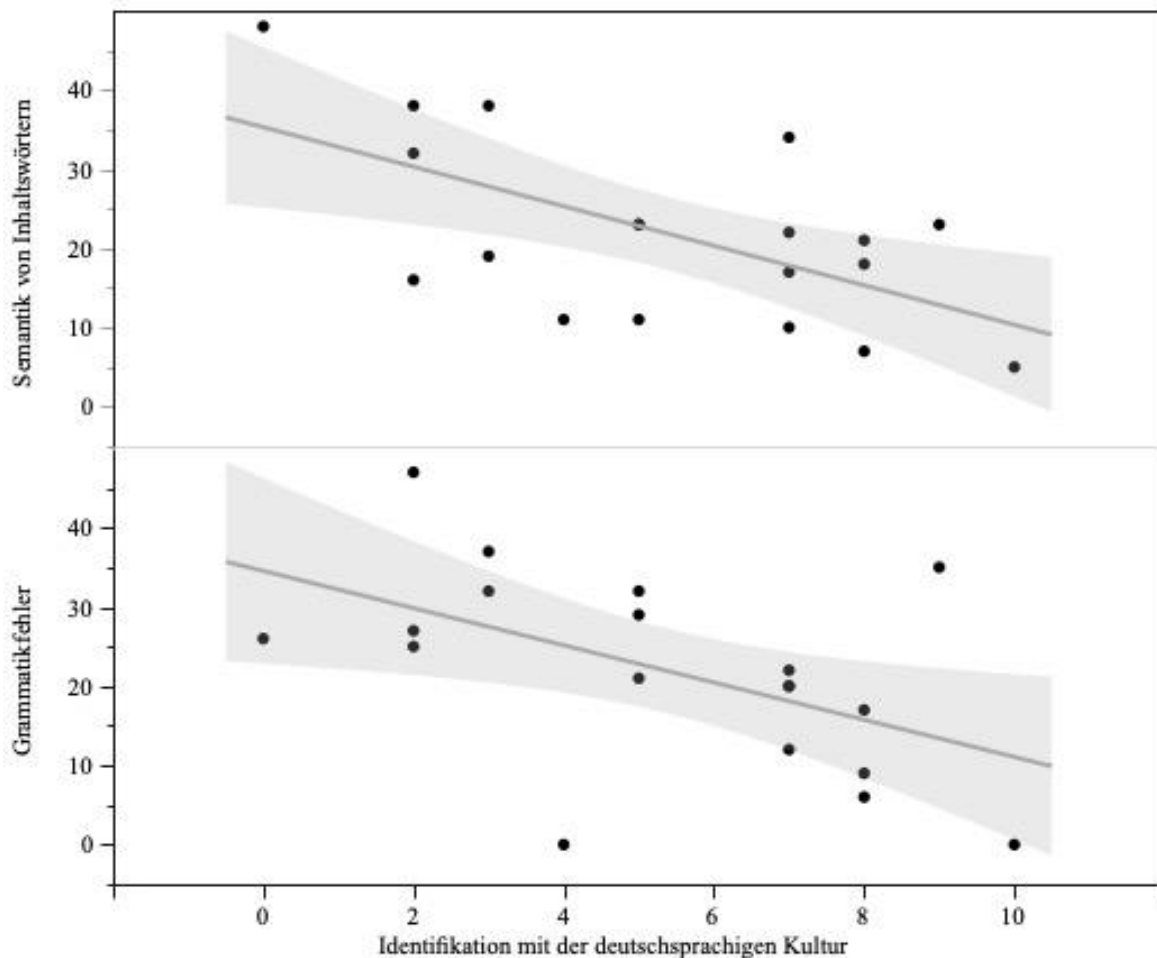


Abb. 3: Zusammenhang zwischen dem Grad der Identifikation mit der jeweiligen Sprache und der Menge an in den Textprodukten gemessenen Grammatikfehlern bzw. Semantikfehlern.

Keine signifikante Korrelation gab es jedoch zwischen der Textkohäsion⁸, der Kohärenz⁹ und der Komplexität der Argumentation¹⁰ und dem selbsteingeschätzten Status des Deutschen bzw. der kulturellen Identifikation¹¹.

Noch interessanter ist in diesem Kontext vielleicht folgender Befund: Die Selbstevaluation aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Schreibkompetenz korrelierte weder mit ihren Kompetenzen in Bezug auf Textkohäsion, Kohärenz oder Komplexität. Ebenso korrelierte sie nicht mit Semantikfehlern. Vielmehr korrelierte sie stark ($r_s = 0.7$, $p = .0008$) mit den tatsächlich gemessenen Grammatikfehlern.

6.4 Diskussion

Oben dargestellte Ergebnisse lassen sich nun folgendermaßen diskutieren: Wenn der festgestellte Zusammenhang zwischen der kulturellen Identifikation und dem angegebenen Status der Sprache (Mutter- bzw. Fremdsprache) auch nicht zu erstaunen vermag, ist es doch beachtlich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler des Deutsch-Französischen Gymnasiums, die sich nicht als Muttersprachler sahen, dennoch keine „Nullwerte“ auf der Identifikationskala

⁸ Mit „Kohäsionsfehlern“ waren Probleme in Bezug auf den formalen Zusammenhang gemeint.

⁹ „Kohärenzfehler“ bezeichneten in der vorliegenden Studie Fehler in Bezug auf die Koreferenz („Beide Männer gingen in die Küche. Er sagte...“), auf die Benutzung deiktischer Ausdrücke („hier“ anstatt von „dort“), Probleme in Bezug auf die Verwendung von Konnektoren auf Satzebene („und“ anstatt von „jedoch“).

¹⁰ Für die vorliegende Pilotstudie wurden die Argumente lediglich gezählt.

¹¹ Für die genauen Werte s. Abel (2020).

erreichten. Vielmehr streuten die Werte nahezu über die gesamte Skala (von 0 bis 9). Dies ist umso bemerkenswerter als die befragten Schülerinnen und Schüler der französischen Sektion entstammten: In dieser Sektion wählen Eltern nicht prinzipiell aus Gründen der kulturellen Nähe bzw. Identifikation mit dem germanophonen Sprach- und Kulturraum diese Schule. Oftmals wird die Schulwahl auch von der Tatsache geleitet, dass sich das Deutsch-Französische Gymnasium in nationalen Schulrankings regelmäßig auf den vorderen Plätzen platziert.

Daraus lässt sich somit schließen, dass das Schulmodell – wenn es auch nicht vermag, den grundsätzlichen identifikationsbezogenen Unterschied zwischen selbstwahrgenommenen Mutter- und Fremdsprachlern aufzuheben – die Grenzen doch gleichsam durchlässiger macht. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass das Schulmodell bei vielen Schülerinnen und Schülern dazu beiträgt, multiple Identitäten zu fördern.

Dieser quantitative Befund wird auch von den qualitativen Daten gestützt: So gaben hier nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, sich durch den Schulbesuch in Bezug auf ihre Identitätswahrnehmung verändert zu haben.

Besonders interessant erscheinen dabei die von den Probandinnen und Probanden benannten förderlichen Faktoren. So wurden verschiedene Aspekte benannt, die auch in der Forschung zu plurilingualen Schulprogrammen häufig präsent sind: Diese sind die soziale und kulturelle Dimension, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, die neue Sprache und Identität als bedeutsam wahrzunehmen. Dies korrespondiert mit den verschiedenen in Abschnitt 2 des vorliegenden Artikels zitierten Arbeiten zur Ausbildung pluraler Identitäten bzw. zur Theorie des *Investments* (Darvin & Norton, 2015; Kerschhofer-Puhalo & Mayer, 2020; Norton & Toohey, 2011). Die vorliegenden Daten können somit dazu beitragen, diese Theorien zu bestätigen.

Ebenso wurde von den Schülerinnen und Schülern unterstrichen, dass ihnen die Präsenz mehrsprachiger Lehrkräfte wichtig sei. Auch dies ist ein Postulat, das verschiedentlich in der Forschung (Welch, 2015) erhoben wurde und dessen Plausibilität hiermit weiter erhöht werden kann.

Nicht benannt wurden von den Probandinnen und Probanden multimodale semiotische Ressourcen¹², die in der Forschung häufig angesprochen werden (Block, 2009; Melo-Pfeifer & Helmchen, 2018; The Douglas Fir Group, 2016). Allerdings ist dieser Befund kritisch zu diskutieren, da keiner der vorliegenden Fragebögen besonders auf diese Faktoren eingegangen war. Somit wäre es möglich, dass dieser Aspekt den Schülerinnen und Schülern bei der Beantwortung der recht offen gestellten Frage lediglich nicht präsent war. Dies gälte es für die Hauptstudie bzw. für die Korrektur des Fragebogens zu beachten.

Auch die Bedeutung eines mehrsprachigen Unterrichts wird in verschiedenen Forschungsarbeiten zu plurilingualen Schulprogrammen betont (Jeoffrion et al., 2014; Marshall & Moore, 2018; Moore & Gajo, 2009). Dieser Faktor wurde von den befragten Schülerinnen und Schülern (durchaus erwartungsgemäß) mehrmals benannt.

Gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich selbst als bi-/multilingual definierten, war es darüber hinaus aber auch sehr wichtig, andere bi-/multilinguale Jugendliche kennenzulernen und ihre Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ wahrzunehmen. Der Schule scheint es somit zu gelingen, (unabhängig von den verschiedenen Erstsprachen) Mehrsprachigkeit nicht mit einem Stigma zu belegen, sondern als wünschenswerte Normalität erscheinen zu lassen. Ein grundlegender Faktor für diese wahrgenommene Normalität des Plurilingualismus scheint dabei, so legen es die qualitativen Daten nahe, die identitätsstiftende gemeinsame Sprache zu sein – das *frallemand* –, deren Kennzeichen im Wesentlichen ein ausgeprägtes *code-switching* ist.

Auf die Frage hin, wie diese multilingualen Praktiken von den Schülerinnen und Schülern bewertet werden, ergab sich ein differenziertes Meinungsbild: So empfanden die Probandinnen und Probanden ihre mehrsprachigen Praktiken als ganz überwiegend positiv. Besonders

¹² Dies können zum Beispiel mehrsprachige Aushänge, Tafelanschriften und Lautsprecherdurchsagen sein.

interessant ist dabei die Tatsache, dass zahlreiche Lernende es im Bereich des Mündlichen als besonders gewinnbringend beschrieben, dass das Translanguaging die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen erhöhte. Dies deutet auf ein gewisses metasprachliches Bewusstsein hin – und insbesondere auch darauf, dass es der Schule gerade im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz gelingt, das Translanguaging als normale sprachliche Praktik mehrsprachiger Individuen erleben zu lassen. Auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Praktiken und kulturelle Offenheit miteinander in Zusammenhang brachten, deutet darauf hin, dass Plurilingualismus an der Schule offenbar überwiegend positiv gewertet wird. Somit gelingt es der Schule im Bereich der Mündlichkeit, viele Forderungen an plurilinguale Schulprogramme umzusetzen, wie sie in der Forschung erhoben werden.

Trotzdem wurden von den Schülerinnen und Schülern auch negative Aspekte ihrer mehrsprachigen Praktiken benannt: Diese bezogen sich einerseits insgesamt auf ihre wahrgenommene Legitimität als einsprachige Individuen. So artikulierten zahlreiche Probanden die Befürchtung, dass sie – sollten sie sich zum Studium aus ihrer plurilingualen „Blase“ in die als monolinguale „Normalität“ empfundene Realität einer deutschen oder französischen Universität einschreiben – Probleme bekommen würden, da sie, so ihr Gefühl, keine Sprache „richtig“ beherrschten. Ihre „Gesamtsprachigkeit“, bei der sich die Ressourcen ihrer verschiedenen Sprachen zu einem komplementären Ganzen zusammenfügt, bewerteten die Schülerinnen und Schüler somit nicht als Vorteil, sondern eher als auf die Einzelsprache bezogenen Nachteil.

Dieser Befund unterstreicht einerseits, dass für die Probanden unzweifelhaft ist, dass die Gesellschaft Monolingualismus als Normalfall wertet und multilinguale Praktiken somit sanktioniert. Es zeigt andererseits aber auch, dass trotz der plurilingualen Ausrichtung der Schule das „monolinguale Ideal“ dennoch so präsent bleibt, dass sich die Schülerinnen und Schüler davon nicht freizumachen vermögen.

Noch deutlicher wurde dies in Hinblick auf die Schreibkompetenzen: So bewerteten die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen ihrer mehrsprachigen Praktiken auf ihre Schreibkompetenzen als sehr negativ: Sie artikulierten Befürchtungen hinsichtlich der Genauigkeit und Reichhaltigkeit ihres Vokabulars in jeder Einzelsprache, aber auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, überhaupt einsprachige Texte verfassen zu können. In Bezug auf die Schriftlichkeit wurde die Mehrsprachigkeit in keinem Fragebogen als Gewinn angesehen.

Bei der Analyse der tatsächlichen Textprodukte zeigte sich gleichwohl, dass die Einschätzung ihrer eigenen Schreibkompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler nicht mit verschiedenen Aspekten der Schreibkompetenz (Kohäsion, Kohärenz, Reichhaltigkeit oder auch mit Semantikfehlern) korrelierte. Die Selbsteinschätzung korrelierte vielmehr ausschließlich mit der Menge an Grammatikfehlern. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler nur wenig metasprachliches Bewusstsein dafür entwickelt haben, was Textqualität definiert bzw. worin ihre eigenen Stärken liegen. *Literacy* definiert sich somit für die befragten Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen über die korrekte Anwendung grammatikalischer Regeln. Kein Proband sah *Multiliteracy* als erstrebenswertes Ziel an.

Dies kann man auch aus dem Befund ableiten, dass die selbsteingeschätzten Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sich deutlich höhere Schreibkompetenzwerte zuschrieben als ihre Kameradinnen und Kameraden, die Deutsch als Fremdsprache ansahen. Diese Selbsteinschätzung korrespondierte jedoch nicht mit den Kompetenzen im Bereich der Kohärenz, der Kohäsion oder der Reichhaltigkeit, sondern – durchaus erwartungsgemäß – lediglich mit „linguistischen“ Aspekten wie der Menge an Grammatik- und Semantikfehlern. Die selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachlerinnen bzw. Nichtmuttersprachler waren somit ihren muttersprachlichen Mitschülerinnen und Mitschüler in vielen textbezogenen Bereichen ebenbürtig, waren sich dieser (transversalen/ transferbezogenen) Stärke jedoch nicht bewusst.

Aus diesem Befund könnte man nun folgende Schlüsse ziehen: Zum einen könnten die hohen textbezogenen Kompetenzen der selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachler ein Indiz dafür sein, dass hier ein Transfer verschiedener literaler Kompetenzen stattgefunden haben könnte.

Für die Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch bedacht werden, dass die vorliegende Datenlage entsprechend des Pilotcharakters der Arbeit noch gering ist und somit weitere Untersuchungen wünschenswert sind. Zum anderen kann aber geschlussfolgert werden, dass das metasprachliche Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Schriftlichkeit (anders als im Bereich der Mündlichkeit¹³) nicht ausgeprägt ist. Hier könnte somit ein Desiderat der Schule vorliegen, die tatsächlich kaum mehrsprachigkeitsdidaktische Angebote für den Bereich der Schriftlichkeit anbietet.

7 Einschränkungen und Forschungsdesiderata

Wie bereits beschrieben wurde, handelte es sich bei der vorliegenden Studie um eine explorative Pilotstudie. Einige der erkannten Forschungsdesiderata müssen entsprechend für die Hauptstudie beachtet werden: Eine wesentliche Einschränkung der Studie lag in der Tatsache begründet, dass nur deutschsprachige Texte erhoben wurden. Auf diese Weise war es nur schwer möglich, z.B. eventuelle Transfereffekte sicher erkennen zu können.

Entsprechend sollen in der Hauptstudie in einem Crossover-Design zusätzlich zu deutschen Textprodukten auch Texte auf Französisch erhoben werden, um die Textqualität in beiden Sprachen vergleichen zu können und insbesondere eventuelle Transfereffekte nachvollziehen zu können.

Ein weiteres Forschungsdesiderat in Bezug auf die Erhebung der Identitätswahrnehmung besteht darin, dass es keine Kontrollgruppe gab, die eine monolingualen Schule besucht. Auf diese Weise kann nur schwer abgeschätzt werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler des DFG sich hier von anderen Schülerinnen und Schülern abheben. Eine solche vergleichende Erhebung ist für ein weiterführendes Studienprojekt geplant. Hier sollen sowohl Daten von den anderen deutsch-französischen Gymnasien als auch von „klassisch-monolingualen“ Schulen erhoben werden, um die vergleichende Perspektive näher in den Blick zu nehmen.

Weiterhin wäre es interessant, im Sinne einer Longitudinalstudie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler über ihre gesamte Schullaufbahn hinweg zu beobachten.

Und schließlich wäre es sicherlich gewinnbringend, im Sinne einer Interventionsstudie zu analysieren, welche Auswirkungen verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Arrangements (insbesondere auf das metasprachliche Bewusstsein) haben.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie hat Hinweise darauf geliefert, dass das plurilinguale Schulprogramm in Freiburg in Hinblick auf die Herausbildung positiv besetzter multipler Identitäten eine gewisse Wirksamkeit besitzt. Viele Faktoren, die von den Probandinnen und Probanden dabei als wesentlich benannt wurden, stimmten dabei mit denjenigen überein, die in der Forschung zu plurilingualen Schulprogrammen häufig angeführt werden.

Besonders wichtig schien den Probandinnen und Probanden dabei die Verwendung der gemeinsamen „Mischsprache“ zu sein. Gerade im Bereich des Mündlichen wurde diese als wesentlicher Vorteil angesehen, der es vermag, die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler argumentierten somit „gesamtsprachlich“ und machten deutlich, dass für sie das *Translanguaging* eine „normale“ sprachliche Praktik

¹³ Wie in Abschnitt 4 dargestellt wurde, werden in die Schülerinnen und Schüler der deutschen und französischen Sektion ab der 6. Klasse in den künstlerisch-sportlichen Fächern gemeinsam unterrichtet, was (mündliche) Aushandlungsprozesse erforderlich macht.

darstellte. Somit war in diesem Bereich ein hohes metasprachliches Bewusstsein in Bezug auf die Vorteile plurilingualer Sprachpraktiken vorhanden.

Zugleich wurde dieser Vorteil von den Probandinnen und Probanden jedoch in mehrerer Hinsicht eingeschränkt: So wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass diese plurilingualen Praktiken nur im Bereich der Schule nützlich seien, den Schülerinnen und Schülern mit Abschluss des Abiturs aber möglicherweise zum Nachteil gereiche, da sie – so das in den Fragebögen artikulierte Empfinden – keine Sprache „richtig“ beherrschten. Dies deutet darauf hin, dass das Ideal des monolingualen Sprechers weiterhin präsent bleibt.

Noch deutlicher wird diese Einschränkung im Bereich des Schriftlichen: Hier betonten nahezu alle Probandinnen und Probanden das für sie normale *Translanguaging* stelle einen erheblichen Nachteil dar. Dies korrespondierte auch mit der Selbsteinschätzung der schriftlichen Kompetenzen. Obgleich die selbsteingeschätzten Nichtmuttersprachler in vielerlei Hinsicht den selbsteingeschätzten Muttersprachlern ebenbürtig waren, schätzten sie sich in Bezug auf ihre Schreibkompetenzen signifikant schlechter ein. Diese Selbsteinschätzung korrelierte denn auch lediglich mit den Grammatikfehlern, nicht aber mit anderen Merkmalen textueller Qualität. Aus diesem Befund lassen sich, wie in der Diskussion beschrieben, zwei Schlüsse ziehen: Zum einen könnte er darauf hindeuten, dass hier Transfereffekte bzw. eine Transversalität zu beobachten sind. Zum anderen aber zeigt er, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Schriftlichkeit kein hohes metasprachliches Bewusstsein in Bezug auf den Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit haben.

Es könnte somit äußerst gewinnbringend sein, gerade ab der Oberstufe durch genuin mehrsprachigkeitsdidaktische Lernarrangements das metasprachliche Bewusstsein in Bezug auf die literalen Kompetenzen zu erhöhen. Dies könnte z.B. in Form von regelmäßigen gemeinsam erteilten textmethodischen Unterrichtsstunden bzw. Werkstätten geschehen, in denen alle Sprachenlehrenden die Transversalität bzw. das Transferpotenzial verschiedener Textmerkmale darstellen könnten. Ein solches Arrangement könnte möglicherweise dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Mehrsprachigkeit auch im Bereich des Schriftlichen als Vorteil erleben.

Bibliographie

- Abel, Clémentine (2020) Die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Lernen-denwahrnehmung im Rahmen des deutsch-französischen Schulsystems in Deutschland und Frankreich. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Außerschulischen Umfeld"*, numéro spécial (III–IV), S. 81–97.
- Abendroth-Timmer, Dagmar;Hennig, Eva-Maria (2014) Plurilingualism and Multiliteracies: Identity Construction in Language Education. In: Abendroth-Timmer, Dagmar;Hennig, Eva-Maria (Hg.) *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23-37.
- Block, David (2009) *Second language identities* (2nd ed.). London: Continuum.
- Bozhinova, Krastan; Narcy-Combes, Jean-Paul; Mabrou, Abdelouahad (2020) Ecrire en langue additionnelle: Un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE (En Ligne)*, 76. <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24/1542--eacute-crire-en-langue-additionnelle-un-besoin-de-complexifier-les-mod-egrave-les> [30.11.2020].
- Cenoz, Jazone;Gorter, Durk (2017) Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), S. 901-912.
- Charte des LFA* (o.D.) <https://dfg-lfa.org/fr/unsere-schule/deutsch-franzosische-begegnungsschule/?print=pdf> [30.11.2020].

- Conseil de l'Europe (Hg.) (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cummins, Jim (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), S. 221-240.
- Darvin, Ron; Norton, Bonnie (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, S. 36-56.
- Egli Cuenat, Mirjam (2017) Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/843> [30.11.2020].
- García, Ofelia; Wei, Li (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Waxmann.
- Gürsoy, Erkan; Roll, Heike (2018) Schreiben und Mehrschrittlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grießhaber, Wilhelm; Schmölder-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hg) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 350-364.
- Hennig-Klein, Eva-Maria (2018) *Identität und plurale Bildung in mehrsprachigen Französischlerngruppen: Konzeptmodellierung und empirische Studie*. Berlin, New York: Peter Lang.
- Jeoffrion, Christine; Marcouyeux, Aurore; Starkey-Perret, Rebecca; Narcy-Combes, Marie-Françoise; Birkan, Ilker (2014) From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27 (1), S. 8-26.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja; Mayer, Werner (2020) Pluriliterale Identitäten und Selbstkonzepte von Grundschulkindern im Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Communities. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. "Mehrschrittlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Außerschulischen Umfeld," numéro spécial (III–IV), S. 259-277.
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci (2018) Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In: Grießhaber, Wilhelm, Schmölder-Eibinger, Sabine, Roll, Heike und Schramm, Karen (Hg) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 167-182.
- Krasny, Karen A.; Sachar, Sonya (2017) Legitimizing Linguistic Diversity: The Promise of Plurilingualism in Canadian Schools. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 19 (1), S. 34-47.
- Lynch, Anissa Wicktor (2018) Identity and literacy practices in a bilingual classroom: An exploration of leveraging community cultural wealth. *Bilingual Research Journal*, 41(2), S. 117-132.
- Manno, Giuseppe (2018) Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/926> [30.11.2020].
- Marian, Viorica; Blumenfeld, Henrike K; Kaushanskaya, Margarita (2007) The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (4), S. 940-967.
- Marshall, Steve; Moore, Danièle (2018) Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (1), S. 19-34.

- Martinez, H el ene (2016) Plurilingualism and Multiliteracies. *International Research on Identity Construction in Language Education. Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 45 (1), S. 130-132.
- Marx, Nicole (2020) Transfer oder Transversalität? Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld,"* numéro spécial (III–IV), S. 15-33.
- Mayring, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mehlhorn, Grit (2017) Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.) *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 210-220.
- Melo-Pfeifer, Silvia; Helmchen, Christian (2018) Multiliteralität in visuellen Narrativen von mehrsprachigen Kindern in Rahmen des Koinos-Projektes. *Leseforum.ch - Online-Plattform für Literalität* 2/2018. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/628/2018_2_de_melo_pfeifer_helmchen.pdf [30.11.2020].
- Moore, Danièle (2020) Plurilit raties, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: Interrogations en didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld,"* numéro spécial (III–IV), S. 35-59.
- Moore, Danièle; Gajo, Laurent (2009) Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), S. 137-153.
- Norton, Bonnie; Toohey, Kelleen (2011) Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), S. 412-446.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Perer (1994) Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Perer; Br tsch, Edgar (Hg.) *Sprachfähigkeiten—Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, S. 141-186.
- Reichert, Marie-Christin; Marx, Nicole (2020) Mehrsprachige Schreibende- Mehrsprachiges Schreiben. *FLuL–Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 49 (1), S. 36-50.
- The Douglas Fir Group (2016) A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 1), S. 19-47.
- Wei, Li (2018) Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Welch, Irene (2015) Building Interactional Space in an ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, 14 (2), S. 80-95.
- Wenk, Anne Kathrin; Marx, Nicole; Rüßmann, Lars; Steinhoff, Thorsten (2016) Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), S. 151-179.
- Zingg, Irène (2020) Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften –  critures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الکتابة. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée. "Mehrschriftlichkeit Und Mehrsprachenerwerb Im Schulischen Und Au ersschulischen Umfeld,"* numéro spécial (III–IV), S. 243-258.

L'appropriation de la notion de plurilinguisme : étude de cas sur les conceptions initiales d'étudiants - futurs enseignants à l'école primaire en France

Séverine Behra

Abstracts

L'étude présentée a pour but d'interroger la conception initiale de la notion de plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) en France. Elle prend appui sur les résultats d'un questionnaire administré aux étudiants de trois groupes d'un module de didactique des langues-cultures. Des questions directes et indirectes visent à faire émerger d'une part les représentations des étudiants sur la notion de plurilinguisme, et d'autre part leurs tentatives de définition de cette notion. Le questionnaire interroge aussi les étudiants sur leur langue de spécialité en tant que futurs professionnels dont la mission consistera à participer à l'enseignement d'une langue-culture étrangère à l'école primaire. Enfin, nous avons voulu voir quel modèle d'enseignement préfèrent les répondants à partir de situations vécues et transposables. L'analyse des données recueillies permet de réinterroger des enjeux de formation et de projeter quelques perspectives pour enrichir la réflexion sur la formation.

This study examines the initial conception of the notion of plurilingualism in the training of future primary school teachers in an Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) in France. It is based on the results of a questionnaire administered to students in three groups of a language-culture didactics module. Direct and indirect questions aim to bring out the students' representations of the notion of plurilingualism on the one hand, and their attempts to define this notion on the other. The questionnaire also asks students about their language of specialisation as future professionals whose task will be to participate in the teaching of a foreign language-culture in primary school. Finally, we wanted to see which teaching model the respondents prefer, based on real-life and transferable situations. The analysis of the data collected enables us to re-examine training issues and to project some perspectives to improve our reflection on training.

Diese Studie untersucht die anfängliche Auffassung des Konzepts der Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften der ersten Stufe an einem Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) in Frankreich. Sie stützt sich auf die Ergebnisse eines Fragebogens, der an drei Studierendengruppen im Rahmen des Moduls „Didaktik der Sprachen und Kulturen“ unterbreitet wurde. Direkte und indirekte Fragen zielen darauf ab, die Vorstellungen der Studierenden zum Konzept Mehrsprachigkeit hervorzurufen und Versuche zu initiieren, diesen Begriff zu definieren. Der Fragebogen erfasst außerdem die jeweils studierten Fremdsprachen der Studierenden, deren künftige berufliche Aufgabe darin besteht, im Primarbereich zum Unterricht einer fremden Sprache und Kultur beizutragen. Schließlich wird untersucht, welches Unterrichtsmodell die Studierenden anhand von real erlebten und übertragbaren Situationen bevorzugen. Die Analyse der Gesamtheit der Daten ermöglicht es, Anforderungen an die Lehrerbildung neu zu hinterfragen und neue Perspektiven anzuvisieren, und somit die Reflexion über Ausbildungsfragen zu bereichern.

Keywords

formation initiale, école primaire, plurilinguisme, sécurité langagière

Biographie

Séverine Behra est maîtresse de conférences à l'Inspé de l'Académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses travaux de recherche portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures diverses en contexte institutionnel (*Kidilang*) et en mobilité internationale de futurs professionnels (*MIFPE*). Plus récemment, ils explorent la formation des enseignants du point de vue des enjeux de la diversité du développement de compétences pré-professionnelles en langues-cultures étrangères ; et de l'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures (*IDProf*).

1 Introduction

Les travaux du Conseil de l'Europe (2001) ont fait évoluer depuis deux décennies la conception de l'enseignement des langues dans les systèmes scolaires européens et leurs programmes. Ils permettent entre autres de redéfinir la place et le rôle de l'enseignant et des apprenants. Ils bouleversent la conception antérieure de l'apprentissage des langues qui était guidé jusqu'alors par l'action directe de l'enseignant. L'approche actionnelle, par sa caractérisation de compétences à acquérir et l'évaluation positive des progrès sur une échelle, apporte autant d'éléments qui peuvent rassurer les apprenants dans la reconnaissance de leur réussite à pratiquer des langues. Toutefois, l'institution scolaire française maintient l'ancrage des langues introduites successivement dans une conception disciplinaire et cloisonnée des apprentissages (Coste, Moore & Zarate, 1997). La loi de 2019 « Pour l'école de la confiance » en France (MEN, 2019) fait de l'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes une priorité de son programme. La proposition pour « faire progresser tous les élèves en langues étrangères » consiste à inscrire dans la chronologie de la scolarité des élèves une première langue vivante étrangère dès l'école maternelle, deux langues vivantes obligatoires au collège dont l'anglais, et une troisième langue vivante possible au lycée. Ce faisant, l'école ne résout que partiellement la question de la diversité et du plurilinguisme qui est pourtant une réalité « de terrain ».

Lorsque Martinez propose, en 2018, de réfléchir à l'enseignement des langues et invite ses lecteurs à en considérer les enjeux didactiques, il ouvre son propos conclusif sur un *post-scriptum* de quatre pages sous forme de fable. Il conte alors l'histoire futuriste de « Darwinia et les langues » à l'école en 2028. Le fabuliste conclue l'histoire de Darwinia sur une note positive pour elle : « Quand elle [Darwinia] voit comme ses parents se débrouillent si mal en langue étrangère, après sept ou huit ans d'études secondaires, elle pense qu'elle n'a pas perdu au change » (Martinez, 2018, p. 156). Cette dernière phrase vise-t-elle à prévenir contre le piège des automatismes qui est souvent mis en lumière dans les fables (Canvat et Vandendorpe, 1993, 1996) ? Certainement. La pratique de langue étrangère ne relève pas d'une caractéristique

induïte ou d'une forme d'héritage inné. La pratique des langues ne se reproduit pas systématiquement à l'identique de génération en génération.

Cet épilogue n'apporte pas de solution à une énigme qui se poserait toujours une décennie plus tard, et ne contient pas explicitement de valeur « morale » comme dans le schéma narratif de nombreuses fables (Canvat et Vandendorpe, 1996). Il suit le schéma du renversement en intégrant dans le récit l'opposition de deux états (celui de Darwinia vs celui de ses parents) à la suite d'une transformation. Cette opposition repérable sur un axe temporel, donne, selon Canvat et Vandendorpe, « des fables plus dynamiques où le lecteur a l'impression qu'il se passe réellement quelque chose » (1996, p. 34). En outre, la fable invite ici le lecteur, apprenant, enseignant, formateur, à plusieurs questions : que se passerait-il si, dans les classes de demain, il n'y avait que des élèves comme Darwinia ? Comment les enseignants en formation imaginent-ils les élèves de leur classe : des élèves comme Darwinia ; des élèves comme des élèves de nos jours en classe ou des élèves comme ils ont été eux-mêmes élèves, prêts à apprendre probablement comme eux ont appris ou « mal » appris ? Comment les futurs enseignants envisagent-ils d'enseigner les langues ? Pourraient-ils s'identifier à la génération des parents de Darwinia ?

Certains étudiants que nous rencontrons dans notre Inspé¹ et qui se destinent à devenir enseignants à l'école primaire confient sans détours combien toutes leurs années d'études secondaires n'ont pu permettre de se sentir à l'aise dans la pratique d'une autre langue que celle de l'école et de leur pays. Ils le constatent souvent plus qu'ils ne le déplorent puisque cela n'a pas bloqué leur progression dans leur parcours scolaire. Arrivés au stade d'une formation pré-professionnelle qui exige la pratique d'une langue-culture étrangère de spécialité au niveau de locuteur indépendant² pour l'obtention de leur diplôme universitaire et incidemment pour l'exercice de leur futur métier, l'enjeu de la pratique de langues-cultures étrangères revêt d'autres dimensions. La polyvalence du métier d'enseignant de l'école primaire inclut l'enseignement d'une langue-culture étrangère à l'école élémentaire et rend les perspectives des missions afférentes « complexes » selon certains futurs professeurs des écoles. Au regard de cette complexité, P. Martinez prévient dès le début de son ouvrage : « on n'attachera jamais assez d'importance à la formation professionnelle » (Martinez, 2018, p. 14). Cette question de la formation a fait partie des points mis en lumière lors de l'une des dernières conférences de consensus du Cnesco sur les langues étrangères (mars 2019)³. Bien des mythes et des réalités circulent tant dans le domaine des langues et de leur enseignement et apprentissage que dans celui de la formation. Behra (2019, p. 1) constate que « la croyance que « tout le monde sait comment enseigner aux enfants reste largement partagée » [...] mais l'enseignement d'une langue-cultures étrangère à l'école élémentaire ne s'improvise pas ». La formation pré-professionnelle s'empare, à l'Inspé de Lorraine, de ces enjeux notamment par un texte de référence sur le plurilinguisme commun aux formateurs et vise à accompagner une mutation nécessaire (Behra et Macaire, 2021a).

Afin de mieux prendre en compte la « superdiversité » (Vertovec, 2007) sociétale et scolaire, l'Inspé dont il est question ici propose aux étudiants de première année du master MEEF⁴, un module de formation qui aborde la diversité des langues-cultures. Cet enseignement est directement adossé aux sciences du langage. Il est situé entre un module de pratique de la langue

¹ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, depuis le 01.09.2019. Inspé de Lorraine : <https://inspe.univ-lorraine.fr/>

² Niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

³ Le Cnesco (Centre national d'étude du système scolaire) et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée : "De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?" (mars 2019). <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

⁴ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

de spécialité et un module de didactique de cette langue. Il apparaît comme un axe articulatoire et surplombant entre ces deux modules. Il entend accompagner, par une approche davantage globale (Behra, 2019), un changement de paradigme et de façon de penser l'enseignement des langues-cultures aux enfants. Ce module s'inscrit dans une démarche de « recherche-formation » (Macaire, 2020) qui mobilise des résultats de la recherche *et* les expérientiels des étudiants en lien avec les langues-cultures.

Avant même d'engager les étudiants dans les tâches formatives de ce module, nous avons questionné les représentations initiales des étudiants sur la notion de plurilinguisme, une notion polysémique, au cœur de nombreux malentendus. Les questions qui sous-tendent notre étude permettent d'explorer trois domaines : celui de la notion de plurilinguisme sociétal et scolaire ; celui de la conscience qu'en ont les étudiants ; et enfin, celui de la formation pré-professionnelle qui leur est donnée pour cette notion.

2 Questions de recherche, public et données

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : comment les étudiants conçoivent-ils la notion de plurilinguisme avant de l'aborder en formation ? La considèrent-ils comme un objet de savoir ? Ont-ils conscience de leur propre répertoire langagier ? Quelle place occupe à leurs yeux la sécurité langagière lorsqu'ils se projettent dans l'enseignement des langues-cultures ? Quels modèles d'enseignement des langues-cultures les guident ?

Ces questions ont permis à deux enseignantes-chercheuses conceptrices de la formation, d'élaborer un questionnaire (Q.1 à Q.7) avec des questions directes et indirectes, fermées et ouvertes, visant à révéler des convictions ou des croyances fortes à partir d'une multitude d'expériences accumulées, voire enracinées. En plus d'informer les chercheuses, elles contribuent, une fois les éléments sortis, à alimenter, avec le groupe en formation, une séance de restitution-discussion, typique de la recherche-formation.

Nous avons ainsi administré ce questionnaire à trois groupes d'étudiants, comportant vingt à vingt-cinq étudiants par groupe, en première année de master MEEF, sur un même lieu d'études, en amont de la formation au début du second semestre. Les réponses sont anonymes. Le questionnaire n'a été administré qu'une seule fois, en présentiel. L'étude et l'analyse des données s'appuient sur un total de 63 réponses, identifiées E1 à E63, sans distinction des groupes de formation.

3 Le plurilinguisme, un objet de savoir ?

La notion de plurilinguisme est une sorte de fil rouge de ce questionnaire. Elle y est abordée explicitement à trois reprises, sous deux formes différentes avec une question à choix multiple et une question ouverte :

Q1 et Q6

Le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du 1^{er} degré.

Êtes-vous :

- pas du tout d'accord
- pas d'accord
- sans opinion
- d'accord
- tout à fait d'accord

Q7

Qu'évoque, selon vous, le terme de plurilinguisme ?

La question Q7 est une question ouverte qui laisse la possibilité aux étudiants de s'exprimer librement sur ce qu'évoque, selon eux, le terme de plurilinguisme. Elle vient ainsi compléter, voire éclairer les réponses des étudiants aux questions Q1 et Q6. La question Q7 ne vise pas à mettre les étudiants en difficultés en vérifiant leur connaissance d'une définition, mais consistent à faire un état des lieux de leur positionnement, conscient ou non. Nous avons l'habitude de poser ces questions oralement avec nos groupes en formation au cours des années précédentes. Elles surprenaient au premier abord la plupart des étudiants qui n'osaient pas répondre spontanément pour s'auto-déclarer ou non plurilingues. L'usage courant ne semble plus désormais autant errer entre multilinguisme et plurilinguisme. Cependant, tout n'est pas réglé et la notion de plurilinguisme reste bien floue pour une majorité de nos étudiants. Certains hésitent quant à l'usage de l'adjectif «*plurilinguiste » ou « plurilingue » pour désigner une personne.

3.1 Un objet de savoir indispensable

Les questions Q1 et Q6 interrogent l'attitude des étudiants à la lecture de l'affirmation suivante : « Le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du 1^{er} degré. » Elles servent à recueillir, sur une échelle de Lickert, leur opinion. La répétition de cette même question est volontaire, dans une dynamique spiralaire (Albero, 2022, p. 338). Ces deux questions, l'une au début et l'autre à la fin du questionnaire, visent à mesurer la fiabilité et la cohérence des propositions des étudiants à différents moments du questionnaire. Des allers-retours réguliers favorisent un engagement dans l'étude (Albero, 2022).

Seulement 2 étudiants sur 63 n'ont pas répondu de façon strictement identique aux questions Q1 et Q6. Nous pouvons donc nous appuyer sur des résultats suffisamment robustes à ces questions. 75,4% des étudiants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire que le plurilinguisme est un objet de savoir indispensable pour le futur enseignant du premier degré. 16,6%, au contraire, ne sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » et 8% déclarent être « sans opinion ». Nous faisons l'hypothèse que ce positionnement indécis est probablement lié à une ignorance terminologique. Sans savoir ce que signifie « plurilinguisme », il est difficile de se positionner pour dire si cela devrait être ou non un objet de savoir indispensable. En revanche, savoir que pour la majorité des répondants, la notion de plurilinguisme est indispensable au futur enseignant de l'école primaire laisse attendre que des éléments définitoires en réponse à la question Q7 sont certainement connus.

3.2 Éléments définitoires

La majorité des réponses à la question Q7 propose des formulations de définition relativement courtes. Tous les répondants ont fait une proposition. Il s'avère que les propositions les plus courtes, formulées en deux à quatre mots (cf. *infra*), sont celles qui révèlent une certaine difficulté à définir le terme « plurilinguisme », confondu avec le terme « polyglotte », alors que des propositions plus élaborées permettent de percevoir un potentiel de réflexion davantage en adéquation avec la notion de plurilinguisme.

Une confusion terminologique entre « plurilingue » et « polyglotte »

Huit formulations de réponses pour définir le plurilinguisme sont très courtes, formulées en deux à quatre mots : « plusieurs langues » / « parler plusieurs langues » / « maîtriser plusieurs langues » / « s'exprimer dans plusieurs langues ». L'enjeu d'une certaine maîtrise dans la pratique des langues est renforcé par le choix des verbes associés à un nombre pluriel de langues : « maîtriser » (11 occurrences) et « exceller » (1 occurrence), « s'exprimer » (4 occurrences) et « parler » (35 occurrences). E31 et E42 précisent d'un adverbe qu'il s'agit de « parler correctement ». Le verbe « comprendre » apparaît à sept reprises dans les propositions de définitions ; le plus souvent, il accompagne le verbe « parler » ou le remplace comme synonyme. Or comprendre le sens d'un mot, d'une expression, d'un échange ou d'une situation dans une langue-culture étrangère (LCE) ne signifie pas « parler ». Les étudiants montrent, par la mobilisation de ces verbes, qu'une langue est un objet oral servant à parler, s'exprimer et un objet scolaire (maîtriser / exceller), qui renvoie à des niveaux de pratique et / ou des notes obtenues à des évaluations.

Une réponse plus longue à la question Q7 ne garantit pas une perception davantage pertinente de la notion. Ainsi, E16 confirme bien sa méprise entre les termes « plurilingue » et « polyglotte ». E16 indique : « le plurilinguisme, c'est maîtriser plus de deux LE [langues étrangères] au même titre que la LM [langue maternelle]. Les compétences acquises doivent être « oral » et « écrit ». Avoir une biographie linguistique et des « bases » solides suffisent jusqu'en fin de cycle 1, début de cycle 2, à approfondir pour le cycle 3 ». E16 s'attache à une perception quantitative des langues et des connaissances essentielles pour la pratique d'une langue. Les étudiants n'ont pas encore connaissance de la définition de Kremp et Adam-Maillet (2019) : « contrairement à l'opinion courante, le plurilinguisme ne se limite pas à la maîtrise parfaite de plusieurs langues, mais implique la capacité à s'exprimer, créer, interagir, à des degrés divers, dans plusieurs langues ou variantes »⁵. Cette définition s'inscrit dans la continuité des travaux définitoires du plurilinguisme, connus et diffusés depuis environ vingt-cinq années. Nous retenons les définitions d'abord de Coste, Moore et Zarate à la fin des années 1990, puis de Castellotti et Moore au début des années 2010. Selon Coste, Moore et Zarate (1997), le plurilinguisme renvoie ainsi non pas à une « superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien (à l') existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (1997, p. 11). Presque quinze années plus tard, Castellotti et Moore (2011) ont défini le plurilinguisme « comme intrinsèquement dynamique, ouvert au déséquilibre, aux interalliages et à l'ambivalence, ne pouvant ainsi – surtout pas – se réduire à une addition des compétences. Les compétences partielles ou les mises en (in)visibilité de certaines composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle font aussi partie, à certains moments de [la] trajectoire » de l'individu (2011, pp. 243-244).

La définition de la notion n'étant pas accessible aux étudiants, il ne leur est pas aisé d'utiliser à bon escient les adjectifs « plurilingue » et « polyglotte ». Ils sont souvent utilisés comme synonymes. L'un étant formé par l'emprunt d'éléments latins, l'autre par des éléments grecs,

⁵ Non paginé, entrée à la lettre P de l'abécédaire.

ils renvoient à une perception bien différente des enjeux de l'appropriation des langues selon que l'on se situe dans une perspective compréhensive des langues, dans leur complémentarité d'usages et leur articulation, ou dans une perspective cumulative de pratique des langues. « L'accumulation vise la performance dans la pratique d'une langue, par les niveaux à atteindre notamment, y compris dans des compétences partielles. Elle n'articule pas des compétences et des vécus de sujets en relation avec leurs propres langues-cultures et celles de leur environnement » (Behra et Macaire, 2021b, p. 26).

Outre E16, E60 partage l'idée d'une bonne maîtrise de la langue apprise qui requiert de « faire apprendre les bases aux élèves » : on retrouve l'idée partagée par un grand nombre de la nécessité de commencer à apprendre une langue en apprenant des premières règles fondatrices (grammaticales ? syntaxiques ? cela n'est jamais précisé parce que ces distinctions ne sont pas nuancées dans le discours courant, ni les intentions réellement identifiées). Cette idée suit la métaphore du modèle de la construction d'une habitation nécessitant de solides fondations pour supporter les étages suivants, sans se préoccuper de la façon dont vont communiquer les étages de la construction pour permettre d'y entrer ou d'en sortir et considérant chaque étage indépendamment de l'ensemble.

Les préoccupations des étudiants sont liées ici à une perception cumulative (polyglotte) plutôt que compréhensive des langues (plurilingue). Pour ne pas s'enfermer exactement dans l'idée de l'addition des langues, la proposition de E38 suggère une autre forme de combinaison avec le « mélange » des langues. E38 dit : « le plurilinguisme est le fait de parler plusieurs langues en les mélangeant ». Le résultat d'un mélange, lorsqu'il s'agit par exemple de couleurs, est positif quand un mélange homogène de deux couleurs peut produire une troisième couleur pour augmenter ou enrichir une palette de couleurs. Mais le résultat est plutôt perçu négativement dans le cas d'un mélange des langues. Ce mélange est le plus souvent hétérogène et s'il permet de distinguer les éléments qui le composent, il ne facilite pas toujours la compréhension du message qu'il cherche à transmettre. En situation d'apprentissage scolaire, le mélange des langues se trouve le plus souvent sanctionné, relevant du statut de l'erreur ; il ne s'apparente pas spontanément au *translanguaging*, ni à l'alternance codique qui, d'un point de vue didactique, permet de créer des ponts entre les langues pour développer une réflexion métalinguistique et faire évoluer des représentations. Mais tout cela ne s'invente pas.

La formation universitaire ne peut faire l'impasse sur la notion de plurilinguisme et elle s'y observe et se déploie à différents niveaux (Narcy-Combes et Joeffrion, 2013). Au niveau de la formation des enseignants, « il ne s'agit plus de préparer les futurs enseignants à être *davantage* experts, mais *mieux* experts » (Behra, 2019, p. 7) en laissant à cette formation les espaces, les temps et l'espace-temps nécessaires pour se déployer autour d'enjeux de pré-professionnalisation en langues-cultures (Behra et Macaire, 2021b).

De potentielles perspectives : une équation langues-cultures dont les valeurs ne sont pas stabilisées

L'exemple de E47 s'inscrit dans la recherche de liens entre des aspects phonologiques et culturels des sons : « pouvoir apporter des notions dans diverses langues, même que quelques mots, pour ouvrir de nouveaux horizons et entraîner l'oreille aux différentes sonorités et rythmes ». L'idée de liens se retrouve dans la proposition de E58 qui écrit : « plusieurs langues, parler plusieurs langues, faire des liens entre les différentes langues, richesse culturelle ». La formulation de E58 laisse percevoir une approche davantage ouverte aux échanges et aux circulations entre les langues-cultures. Si on filait l'image de la construction d'une habitation à plusieurs étages où chaque langue-culture occuperait un étage, il ne s'agirait pas de laisser des espaces de rencontre entre les étages pour en faire des espaces « inter »-langues et interculturels ; mais de faire de cette habitation un lieu où l'espace n'est pas déterminé, favorisant les rencontres et les expériences transculturelles (Narcy-Combes, 2018). Selon Nancy-Combes (2018, p. 63), « la construction des individus est complexe et dynamique et [...] »

il importe [...] de la comprendre et de la respecter afin que les jeux émotionnels ne contrecarrent pas le développement langagier et pluriculturel de chacun ».

Au total, sept propositions incluent explicitement le mot « culture ». À deux reprises, le mot « culture » est sur le même plan que le mot « langue » : les deux mots sont séparés d'une barre oblique comme s'ils étaient interchangeables (E29 et E35). Trois autres répondants associent langues *et* cultures : E10 évoque « plusieurs langues et leurs cultures », E22 dit : « langues et cultures » et E39 : « le fait de parler plusieurs langues et de connaître plusieurs cultures ». Une occurrence est synonyme de « civilisations » : E26 considère les langues « en tant que portes d'entrée vers d'autres cultures ». Enfin, une dernière occurrence se réfère à « culture » en tant qu'élément de patrimoine (E27). La polysémie du terme « culture » trouve généralement ses délimitations dans son contexte d'usage. Dans le contexte des langues, il devient plus courant de l'accoupler explicitement au mot « langue » pour fabriquer la locution « langue-culture ». Cet usage n'est toutefois pas encore systématique et le passage est lent de l'appellation institutionnalisée « langue vivante étrangère » à celle de « langue-culture étrangère » qui rétablit à juste titre la complémentarité des approches en matière de pratique de langues à l'école, en particulier de langues dites « étrangères »⁶.

Ainsi, pour les étudiants de cette enquête, le plurilinguisme est un objet de savoir peu connu, mal maîtrisé, voire quasiment une « notion aveugle », invisible (Richterich, 1994). Au début de leur formation, les langues et les cultures ne sont pas encore conceptualisées comme reliées entre elles, ni dans leurs différences entre des usages sociaux et scolaires. Comme l'ont pointé Behra et Macaire (2023), « parfois la langue prime, parfois c'est la culture qui prend le pas sur le trait d'union » (p.35). Elles sont souvent considérées « à part » ou comme des éléments « à côté ». La formation se saisit de toutes ces situations de façon dynamique, pour jouer dans la complexité avec « l'invisible, le prévisible, l'imprévisible et le visible »⁷ (Richterich, 1994).

4 Mobiliser l'expérientiel et les représentations sur l'enseignement des langues-cultures étrangères (LCE) à l'école primaire

Deux questions interrogent les étudiants dans la projection de leur métier par rapport à deux contextes d'enseignement et de pratiques de classe :

⁶ Nous n'abordons pas ici la question de l'attribut « étrangère » dans les locutions mentionnées qui relèvent de l'ordre de l'usage commun. Comme le définissait Louise Dabène (1994), « une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (1994, p.28).

⁷ Quatre facteurs (l'invisible, le prévisible, l'imprévisible, le visible) sont liés aux compétences stratégiques d'apprentissage, selon Richterich (1994) qui voit par rapport à ces quatre facteurs, quatre moments didactiques : « l'invisible, c'est le moment des attentes, de la prise de conscience (*language awareness* chez les Anglo-saxons), c'est tout ce qui se passe qu'on ne voit pas, qu'on ne sait pas, qu'on ne prévoit pas, qu'on ne peut pas prévoir mais qui est présent. (...) un des rôles de l'enseignant est de donner à voir ce qui est invisible. (...) Le moment du prévisible, c'est le moment des projections, des objectifs, mais aussi des hypothèses : apprendre, c'est faire des hypothèses pour, ensuite, les confirmer par le visible. Ce qui est imprévisible, c'est le moment de l'improvisation. Dans l'enseignement, on est constamment en train d'improviser (...). Quant au visible, il correspond à la faculté de combiner des actes pour atteindre des objectifs ».

Q2.1

En classe

Vous enseignez une langue-culture étrangère en cycle 1. Choisissez-vous de faire le cours entièrement dans la langue-culture étrangère cible ?

Q2.2

En classe

Vous enseignez une langue-culture étrangère en cycle 3. Choisissez-vous de faire le cours entièrement dans la langue-culture étrangère cible ?

La situation de la question Q2.1 invite les étudiants à imaginer leur pratique de l'enseignement d'une LCE en cycle 1 à l'école primaire⁸. La question posée vise à savoir s'ils choisissent ou non, dans ce contexte, de faire cours entièrement dans la LCE cible. Incidemment, les éléments de réponse nous renseignent également sur le degré de pratique d'une LCE de l'étudiant et son sentiment de se sentir ou non suffisamment en confiance dans la pratique d'une LCE pour l'enseigner. La situation de la question Q2.2 pose la même question, orientée sur le cycle 3. Les étudiants disposent à chaque fois d'un espace pour justifier de leur positionnement lié à leur(s) expérience(s) déjà vécue(s) en cycle 1 ou en cycle 3, étant entendu qu'une expérience spécifique en cycle 2 se rapprocherait de celle du cycle 3 sur la base de la conception des programmes pour les enseignements des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire française.

4.1 Faire cours en LCE au cycle 3 mais pas au cycle 1 : un enjeu de compréhension

La distribution des réponses aux questions Q2.1 et Q2.2 révèle un positionnement inverse des étudiants interrogés. Ils sont majoritairement convaincus de l'intérêt de faire cours en LCE en cycle 3 alors qu'ils ne le feraient pas en cycle 1 (tableau 1).

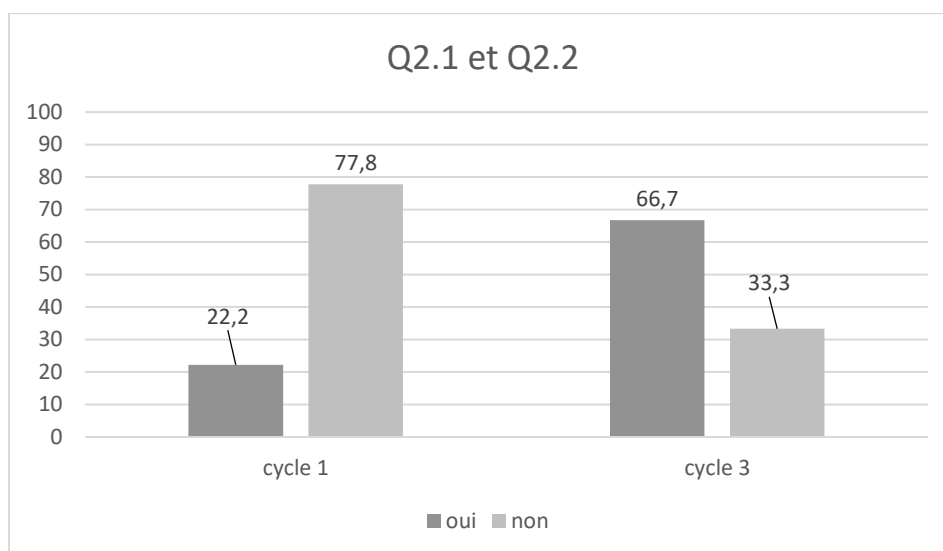


Tableau 1. « Je choisis de faire cours entièrement dans la LCE cible en cycle 1 et en cycle 3 »

⁸ L'enseignement primaire en France est décomposé en trois cycles : le cycle 1 ou « cycle des apprentissages premiers » se déroule à l'école maternelle pour les enfants à partir de 2 ou 3 ans jusqu'à 6 ans. À l'école élémentaire, se déroulent le cycle 2 ou « cycle des apprentissages fondamentaux », regroupant les classes de CP, CE1 et CE2 (élèves de 6 à 9 ans) et le cycle 3 ou « cycle de consolidation », regroupant les classes de CM1 et CM2 (élèves de 9 à 11 ans). Le cycle de consolidation concerne également la première classe de l'enseignement secondaire. L'instruction est obligatoire en France pour les enfants à partir de 3 ans et jusqu'à 16 ans depuis septembre 2019. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>

Concernant la question Q2.1 et la pratique de l'enseignant en cycle 1, 22,2% des répondants pourraient envisager de faire cours entièrement dans une LCE en cycle1 alors que 77,8% ne le feraient pas. Au cycle 3, la question Q2.2 montre un positionnement inverse : 66,7% le feraient contre 33,3% qui ne le feraient pas.

Les éléments d'explication au positionnement favorable ou moins favorable en cycle 1 de faire cours entièrement dans la LCE cible convergent pour 21 réponses sur 63 vers la possibilité ou la nécessité de « comprendre ». En ce qui concerne le cycle 3, on peut relever 24 occurrences du verbe « comprendre » dans les justifications apportées. Elles s'accordent cette fois sur l'enjeu de comprendre ou pas le sens de la communication en classe avec l'usage de la LCE cible.

Dans le contexte du cycle 1, les répondants favorables à l'usage de la LCE cible pour mener cet enseignement lient les capacités de compréhension des élèves de cycle 1 à l'avantage de leur jeune âge. Par exemple, E22 écrit que « les enfants de cet âge comprennent plus facilement l'anglais (par exemple) car leur oreille n'est pas entièrement « fixée ». On peut passer aussi par le mime, et je pense qu'il n'y a pas vraiment de consigne à part ». Et E56 dit que « les enfants dès les plus petites classes comprennent l'intégralité de ce qui est dit dans une autre langue ». Pourtant la majorité des étudiants qui n'envisageraient pas de faire cours dans une LCE cible au cycle 1 le justifie en disant que « les enfants ne comprennent pas la langue » (E11) ou ne comprennent pas tout donc « les élèves ne resteront pas attentifs » (E1), « les élèves vont avoir trop de difficultés à suivre » (E17), « les élèves risquent d'être perdus » (E33). Certains étudiants y voient même le risque de « perdre les élèves » ou que « les élèves soient perdus » (E30 et E33) et plus précisément de « perdre les élèves en difficultés » (E20). E54 dit que cela serait « trop complexe pour les élèves ».

E26 et E34 considèrent qu'il faut commencer par des bases : pour E34, « au début, il faut donner des bases de vocabulaire » et pour E26, « les bases de construction du français et le vocabulaire sont déjà des obstacles à ce moment-là, ce ne sera donc pas mieux si c'est une langue étrangère ». Leur perception de l'objet langue est ici réduite à des éléments de contenus, des formes normées, et ne tient pas compte de son articulation au sens, aux tâches scolaires et aux usages de la langue (Behra et Macaire, 2018 ; Behra, 2019). Les argumentations des étudiants renforcent en cela l'idée de fondamentaux pour apprendre une langue. Leur conception établit une hiérarchie d'abord de forme et non de l'usage ou des usages des langues-cultures. C'est ce que montre E45 en écrivant que « les enfants ont besoin d'associer un mot ou une image en français pour comprendre le mot en anglais ».

Les représentations et croyances sur l'enjeu de la compréhension en classe et en classe de LCE sont particulièrement prégnantes dans les réponses des étudiants interrogés. Cela se révèle de façon encore plus marquée dans les réponses concernant la projection de l'enseignement d'une LCE au cycle 3. Quelques répondants persistent à dire qu'au cycle 3, ils ne proposeraient pas un cours en LCE entièrement dans la langue cible parce qu'il faut que « les élèves puissent comprendre ce que je leur dis » (E21), ou dans d'autres formulations, par exemple, « ils ne peuvent pas tout comprendre » (E25) et « pour m'assurer de la compréhension de tous » (E59). Mais c'est aussi parce que la plupart des répondants s'estiment rassurés qu'au cycle 3, les élèves sont davantage en « capacité de comprendre » (E10), « ils ont maintenant acquis du vocabulaire pour pouvoir comprendre un maximum de choses » (E4) et « les enfants devraient connaître assez de vocabulaire pour comprendre ce que l'enseignant dit » (E6) ; « ils sont assez grands pour comprendre ce que j'attends d'eux » (E14) ; « les élèves sont plus familiers avec un vocabulaire plus large que les élèves de cycle 1 » (E18). Pour la majorité, « à ce niveau, les élèves sont capables de comprendre (si cela est adapté) » (E54). Il ressort des réponses que les élèves de cycle 3 ont davantage de capacité à comprendre qu'en cycle 1, ce qui est plutôt attendu suivant le développement de l'enfant-apprenant. Ces réflexions véhiculent également des représentations sous-jacentes liées aux principes que la compréhension précède la production

et que l'école élémentaire prépare aux études du secondaire qui se chargera davantage de déployer les capacités de production des apprenants le moment venu.

Le verbe « comprendre », fréquemment utilisé à nouveau ici, dans les réponses des étudiants, évoque différentes acceptations. Alors que « comprendre » renvoyait, au premier temps de l'analyse, à l'idée de « maîtriser/parler » une langue, il se réfère ici au vocabulaire. Il semble aux yeux des étudiants du master MEEF que les mots appris permettent de comprendre un sens, donc une langue. Cette divergence dans leur appréhension terminologique montre que les étudiants ne sont pas plus à l'aise avec les enjeux de l'enseignement dans le premier degré, qu'avec le processus acquisitionnel des langues pour eux-mêmes.

Ainsi, on peut constater les limites d'une faible conscientisation du rôle des langues dans la communication comme dans les tâches scolaires. Les étudiants ne sont pas en capacité à se construire une position de futur enseignant dès lors que la terminologie est fluctuante et les termes référés à des construits non identifiés ou non questionnés auparavant. Tout ne tient pas qu'aux capacités des élèves. Cela pointe une nécessité formative pour eux dans le cadre du module concerné, celle de la clarification pour soi des notions en négociation. En termes de contenus, la formation pré-professionnalisante peut travailler au déplacement de représentations mentales périphériques importantes (plurilinguisme vs polyglotte). D'autres représentations restent fortement ancrées au cœur de croyances en grande partie parce que le contexte de la formation renforce la plupart de ces croyances. Une plus grande prise en compte des acquis expérientiels des étudiants participera à une meilleure compréhension des questions vives liées aux langues-cultures *de* et à l'École, ainsi qu'à leur mise en relation *avec* les acteurs impliqués pour faire sens.

4.2 Croisement de données : exploration d'un sentiment de sécurité langagière

Les justifications apportées aux questions Q2.1 et Q2.2 mettent également en lumière une autre zone de vigilance pour la formation dans l'engagement des étudiants dans l'enseignement d'une LCE : une zone de vigilance qui concerne bien l'enseignant plutôt que les élèves. Les répondants qui ont opté pour une réponse négative à enseigner en LCE dès le cycle 1, ne se sentent pas en capacité à pratiquer une langue étrangère dans l'exercice de leur fonction d'enseignant. E63 estime que cela « paraît plus difficile de faire passer toutes les consignes ». Les étudiants auto-évaluent leur niveau de pratique en LCE et l'estiment en deçà des attendus pour l'exercice de leur métier du cycle 1 au cycle 3, ou des représentations qu'ils en ont, en se raccrochant au mythe du locuteur natif (Behra, 2019) avec l'idée d'un niveau de maîtrise de la langue nécessaire pour se sentir légitime et au moins « à l'aise » (tableau 2, réponses aux questions Q2.1 et Q2.2). E12 et E24 disent qu'ils ne « maîtrisent pas assez la langue pour [se] [...] permettre [de l'enseigner] » en cycle 1 et E12 le dit également pour le cycle 3. Pour E52, il s'agit d'une question de « niveau de langue nécessaire » non atteint et pour E60 et E61 de « capacités » nécessaires non disponibles. E50 déclare ne pas envisager d'enseigner au cycle 3 en LCE parce qu'il « ne peu[t] pas ».

Ces éléments de justifications donnés par les étudiants montrent l'importance des représentations liées aux exigences d'un niveau de pratique d'une LCE attendues pour l'école et pour l'enseignement. Ces exigences ne sont pas rapportées à la validation de leur diplôme de master mais davantage à la perspective professionnelle visée et à la responsabilité de maîtrise de la langue cible pour offrir aux apprenants-débutants un modèle linguistique tel que l'institution l'attendrait. Aucun étudiant n'évoque ses capacités à connaître quelques comptines ou albums authentiques qu'ils pourraient utiliser dans le cadre de ses enseignements d'une LCE ou de toute autre ressource qu'il pourrait utiliser en soutien pour ses enseignements. La formation, à ce stade, n'a pas encore abordé les questions didactiques spécifiques aux langues-cultures de spécialité des étudiants. En outre, l'offre de formation se déploie essentiellement en français, langue de scolarisation de la plupart des étudiants. La très grande majorité des étudiants n'a connu que l'usage du français à l'école, avec des créneaux spécifiques pour

l'apprentissage de LCE où les enseignements peuvent se dérouler aussi en (grande) partie en français. La formation de niveau master pourrait-elle s'appuyer sur les années d'apprentissage des étudiants dans des LCE pour déployer des modules d'enseignement également dans des langues cibles ? Nous nous sommes demandé comment les étudiants se positionneraient dans cette situation.

4.3 Existe-t-il une langue de sécurité pour ces étudiants ?

La question Q4 de notre questionnaire vise à faire émerger la « langue de sécurité » de l'étudiant en tant qu'apprenant et usager. Nous appelons « langue de sécurité » la langue que l'étudiant se choisit dans un contexte précis, ici, un contexte scolaire, celui d'un enseignement où l'étudiant est apprenant. Selon les contextes, diverses langues pourraient être retenues, ce que signalent les polyglottes par exemple.

Q4

Vous devez valider votre module d'enseignement de sciences en français ou dans une autre langue pour votre diplôme de Master.

- Les cours en français sont prévus le samedi matin de 9h à 12h.
- Les cours en anglais sont prévus le mardi matin de 9h à 12h.

Quel cours choisissez-vous ? Pourquoi ?

La question Q4 place l'étudiant face à un choix de langues lié à une situation d'apprentissage dans une discipline dite non linguistique. À partir de l'exemple d'un module d'enseignement de sciences à valider pour son diplôme de master, l'étudiant doit choisir de suivre soit les cours en matinée sur une même amplitude horaire de 9h à 12h, en français le samedi matin ou en anglais le mardi matin.

Il ressort que 63,5% des étudiants choisiraient de suivre leurs cours de sciences en français le samedi matin contre 36,5% des étudiants qui choisiraient de suivre les cours en anglais le mardi matin. Les éléments de justification pour le choix des cours en anglais est explicitement lié pour environ 43% des réponses à la possibilité de disposer de la matinée de samedi dans son week-end. Parmi les autres réponses, environ 13% évoquent une logique de travail dans module de sciences en anglais en lien avec des textes ou articles scientifiques en anglais. D'autres encore évoquent la possibilité de développer leur pratique de l'anglais dans ce domaine spécifique. E44, enfin, envisagerait le choix des cours en anglais pour « élargir [sa] culture ».

Parmi les 40 réponses favorables aux cours de sciences en français, la compréhension est l'argument principal évoqué à hauteur de 50% des justifications de ce choix. Les étudiants parlent alors de compréhension tant par rapport aux contenus scientifiques qu'aux contenus linguistiques. Ils pointent non seulement l'importance de bien comprendre les notions scientifiques mais aussi celle de réussir une épreuve sélective de concours. Donc des difficultés de compréhension de langue ne peuvent pas s'ajouter comme charge de travail. E28 dit, par exemple : « notions déjà compliquées en français donc je ne comprendrais pas en anglais ». Ce besoin de sécurité langagière apparaît en creux de l'insécurité apparente des répondants dans les éléments de justification qu'ils apportent tant en réponse à la question Q4 qu'aux questions Q2.1 ou Q.2.2. Comme le montrent les réponses comparées de Q2.1 et Q2.2, et de Q4 pour E8, E50, E52, E61 (tableau 2), les éléments de justification sont liés soit à des verbes avec négation (« ne pas pouvoir », « ne pas avoir », « ne pas comprendre »), soit à des expressions ou substantifs d'appréciation négative (« manque de », « blocage », « échec ») (italiques dans le tableau 2).

Q2.1 et Q2.2 Je n'enseignerais pas en LCE au cycle 1 ou cycle 3 parce que ...		Q4 Je suivrais les cours en français et pas en anglais parce que ...	
E8	je ne me sens <i>pas</i> suffisamment à l'aise	E8	Je me sens plus à l'aise et à même de suivre en français
E12	Par <i>manque de</i> maîtrise de la langue	E12	J'ai vraiment un <i>blocage</i> avec l'anglais. Je me sens en situation d' <i>échec</i> .
E50	Je <i>ne peux pas</i>	E50	Je <i>ne comprendrai pas</i> le cours de science en anglais
E52	<i>Pas</i> le niveau de langue nécessaire Trop difficile	E52	Je n'ai <i>pas le niveau pour comprendre</i> un cours en anglais
E61	Je ne pense <i>pas avoir</i> les capacités nécessaires	E61	Je ne suis <i>pas</i> au point dans la langue anglaise, je choisirais le français par préférence et par capacité.

Tableau 2. Éléments de justification de l'insécurité langagière des répondants

Les résultats de la question Q4 transcrivent des représentations négatives de leurs pratiques langagières, soit une insécurité linguistique formelle (Dalley, 2018). Cela a pour effet de limiter leur engagement dans la perspective d'une pratique professionnelle (tableau 2. Éléments de justification à Q2.1 et Q2.2). Ils se retrouvent alors à sous-estimer leurs compétences pour enseigner une LCE à l'école élémentaire jusqu'au niveau A1 du CECRL alors qu'ils viennent de valider à la fin du semestre précédent un module de pratique de LCE prévu pour évaluer un niveau B2 de pratique de langue à ce niveau de diplôme de master. Ces résultats confortent ceux d'une autre étude menée en 2016 auprès de 359 étudiants au même moment de la formation que ceux que nous observons. Cette étude avait pour but de confronter le ressenti des étudiants quant à leur aisance dans la pratique d'une LCE à des fins d'enseignement par rapport aux résultats obtenus pour la validation d'un module de pratique d'une LCE du semestre précédent. Ils étaient alors 52% à se considérer « faibles » en langues (19% préférant ne pas exprimer d'avis). 48% déclaraient de surcroît ne pas oser parler une langue étrangère même avec quelques notions (Behra, 2019).

En France, les apprenants ont peu d'occasions de s'exprimer à l'oral dans le secondaire, y compris en cours de langues, et dans le supérieur aussi dans la mesure où le rapport entre la durée d'une séance et le nombre d'apprenants ne le permet pas ou pas suffisamment. Ce manque de pratique ne facilite pas la conscience de leur niveau. Dès lors, l'apprenant a davantage tendance à sous-estimer son niveau de pratique ou de connaissances. Les réponses des étudiants montrent qu'ils ont besoin d'être rassurés pour avoir suffisamment confiance en eux et avoir envie de parler dans une autre langue, peut-être même d'autant plus à des fins professionnelles, en particulier dans le contexte du métier d'enseignant au début de l'apprentissage pour de jeunes enfants. Leur exposition face à des jeunes apprenants leur donne ainsi un rôle de modèle qui se doit de garantir la réussite des apprentissages des élèves. L'impact de cette réussite se révèle, ils le savent, par le poids de « l'effet-maître » décrit dans les études de Bressoux (2001). L'auto-reconnaissance de leurs propres compétences n'est pas suffisante en soi : les futurs enseignants ont besoin de s'assurer de la reconnaissance par autrui de la légitimité de leur action et de leur identité pour assumer leur rôle. Le sentiment de confiance en soi et la notion d'estime de soi, essentiels pour le développement de l'individu comme le montrent psychologues et philosophes depuis le 19^e siècle, que l'on se réfère ou non à la représentation pyramidale de la hiérarchie des besoins de Maslow (1943), sont également cruciaux pour le développement de ses compétences en LCE et comme futur enseignant de langues par voie de conséquence.

4.4 La confiance en soi comme marque de sécurité langagière

La question Q5 interroge les étudiants explicitement sur leur degré de confiance en soi à l'idée d'enseigner une LCE à leurs élèves.

Q5

Êtes-vous confiant à l'idée d'enseigner une langue-culture étrangère à vos élèves ?

- Pas du tout : je demanderai à me faire remplacer.
- Non, mais j'essaierai de le faire.
- Je ne sais pas.
- Oui, je pense avoir le niveau attendu.
- Oui, je suis à l'aise et j'ai hâte de partager ces moments avec mes élèves.

La question est fermée et vise à présenter l'état de projection des étudiants dans la mission d'enseigner une LCE : soit ils ne sont pas confiants à l'idée d'enseigner une LCE à leurs élèves (« Pas du tout et je demanderai à me faire remplacer » / « Non, mais j'essaierai de le faire »), soit ils sont confiants (« Oui, je pense avoir le niveau » / « Oui, je suis à l'aise et j'ai hâte de partager ces moments avec mes élèves ») ou ils peuvent ne pas savoir se positionner sur cette échelle.

Parmi les 63 répondants, seuls 55 arrivent à se positionner sur l'échelle proposée et 8 étudiants disent ne pas savoir répondre à cette question. 20 étudiants pensent avoir le niveau pour assurer les enseignements attendus et 13 se disent à l'aise pour le faire. Il est intéressant de noter que 22 étudiants disent qu'ils n'ont pas confiance en eux et répondent « non » mais il s'agit d'un « non » qui n'est pas définitif, dans le sens où cette proposition de répondre par une négation indique explicitement à l'étudiant qu'en répondant « non », il répond qu'il serait volontaire pour essayer d'enseigner une LCE à ses élèves : « Non, mais j'essaierai de le faire ». Aucun étudiant répond « non » en envisageant de se faire remplacer (Tableau 3).

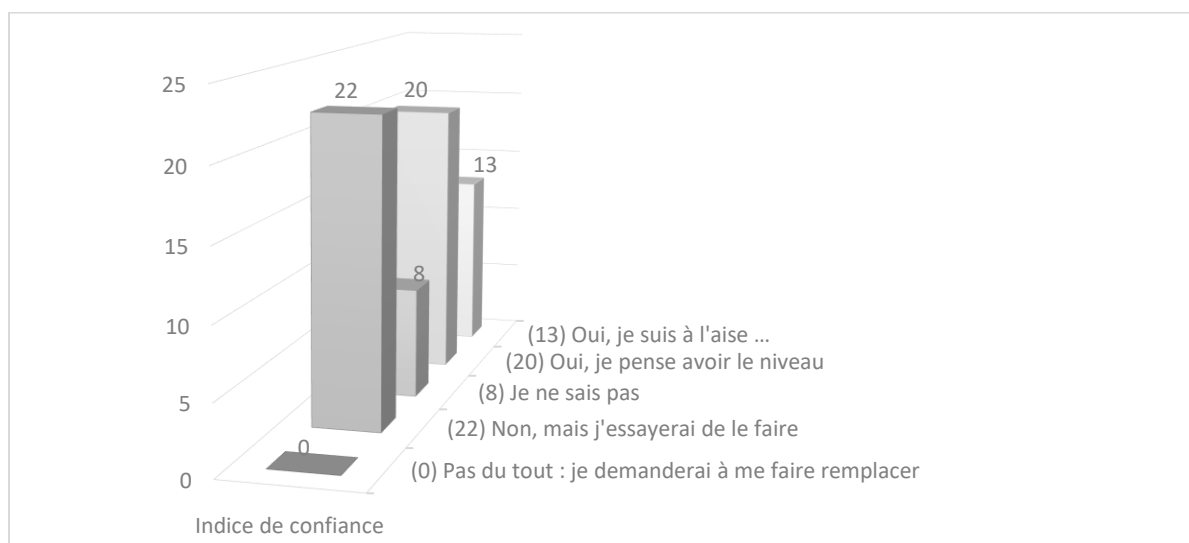


Tableau 3. Degré de confiance en soi à l'idée d'enseigner une LCE

La question Q5 ne retranscrit donc pas ici autant de craintes que celles exprimées par les futurs enseignants répondants aux questions Q2.1 et Q2.2 sur leurs difficultés à projeter leur activité d'enseignement en LCE. La question Q5 n'a pas laissé la même place à l'auto-évaluation d'un

niveau de pratique en LCE pour qu'il représente un frein dans la projection professionnelle de l'étudiant qui prime ici. La question interrogeant leur degré d'assurance à l'idée d'enseigner une LCE à de jeunes élèves ne permet pas de percevoir comment les futurs professionnels envisagent cet enseignement. Les étudiants répondent à ce questionnaire en milieu de première année de master et ignorent ce que veut dire enseigner une langue et l'apprendre. Il leur faut des expériences formatives pour appréhender la situation et s'évaluer alors « compétent ou non ». Ils savent qu'enseigner une LCE à l'école élémentaire fait partie des missions du professeur des écoles ; mais ils concentrent leurs efforts à ce moment de l'année sur le concours de recrutement de fin d'année. Ce concours ne comporte pas d'épreuve obligatoire de LCE. La pression de l'enseignement d'une LCE à l'école n'est pas ressentie comme extrêmement proche. Les indices de confiance en soi par rapport à l'enseignement d'une LCE doivent pouvoir trouver le moyen d'être encore développés parce que la question des langues-cultures *de/à/pour* l'école, l'accueil et la gestion de la diversité y sont centrales et ne peuvent plus rester une question à reléguer à une temporalité externe, ou pour la génération suivante. La question du plurilinguisme est restée non explorée dans cette partie sur le sentiment de (l'in)sécurité langagière où les réponses se situent explicitement dans le champ d'une langue-culture spécifique.

5 Des enjeux de formation pré-professionnelle

5.1 Sollicitation d'un positionnement

La question Q3 tente d'identifier l'adhésion des étudiants à deux profils d'enseignants nommés Madame M. et Monsieur T., à partir de certaines caractéristiques de leurs pratiques. Les deux enseignants interviennent en formation dans un Inspé.

Leurs profils sont présentés en situation A. et situation B., des situations proches du vécu des étudiants, et qui permettent une identification à une situation probable, sinon réellement vécue par eux ou en tous cas aisément projetable.

Situation A.

Mme M. est formatrice en langue dans un Inspé. Elle propose des cours construits sous forme d'apports et d'exposés avec bon nombre de définitions. Elle fait des citations et note des phrases au tableau. À la fin du cours, Mme M. distribue une copie de son diaporama qui prend une fonction modélisante dans un espace mono-/bi-lingue.

Situation B.

M.T. est formateur en langue dans un Inspé. Il se déplace dans la salle de classe durant son cours et n'a jamais besoin de table, ni de tableau. Il a l'air d'improviser et donne fréquemment la parole aux étudiants. À la fin du cours, les étudiants élaborent par groupes des diaporamas qu'ils mutualisent.

La question Q3 demande aux étudiants de « préférer » le profil de Mme M. ou de M.T. au regard de trois niveaux où ils peuvent facilement se situer. Il leur est demandé de répondre 1. en tant qu'étudiant (Q3.1) en situation de formation ; 2. à court terme, en tant que candidat à un concours de l'enseignement (Q3.2) et 3. à moyen terme, en tant que futur enseignant de LCE (Q3.3).

5.2 Les résultats

Les résultats de l'enquête montrent statistiquement (tableau 4) que M. T. correspond à un « modèle » d'enseignant susceptible de mieux répondre aux attentes des étudiants (77%), à celles des candidats au concours (61%) comme à celles des futurs enseignants (72,3%).

Toutefois, l'écart de pourcentages pour le cas des candidats au concours est moins élevé en faveur de M. T. que dans les autres situations, c'est-à-dire au regard des attendus des épreuves de concours tels qu'elles sont imaginées par les étudiants.

	Mme M. est formatrice en langue dans un Inspé.	M. T. est formateur en langue dans un Inspé.
Q3.1 Le formateur que je préfère en tant qu'étudiant	Pourcentage de réponses : 23% <i>Extraits justificatifs</i> Je n'estime pas avoir assez les bases pour construire mes apprentissages. La sûreté de ne pas "louper" d'informations importantes. Beaucoup de contenu. Cours structuré, beaucoup d'apports. Tout est écrit, mieux pour apprendre et mémoriser. J'aime que ce soit structuré et avoir un support.	Pourcentage de réponses : 77% <i>Extraits justificatifs</i> Plus vivant / interactif, spontané / motivant / actif / ludique / intéressant / facile de progresser. On apprend plus vite et plus efficacement. Méthode plus formatrice.
Q3.2 Le formateur qui m'apporterait le plus pour réussir au concours	Pourcentage de réponses : 39% <i>Extraits justificatifs</i> Plus structuré. Consolide ou apporte des connaissances. Connaissances bien ciblées. Les éléments sont vrais et sans faute. Cours construits, avec beaucoup de définitions et beaucoup d'apports. Les savoirs sont vérifiés. Au moins, les savoirs sont écrits par le professeur.	Pourcentage de réponses : 61% <i>Extraits justificatifs</i> Permet de construire le cours avec nos besoins. Avec ce côté vivant, on voit plus de situations qu'en classe. Apporte une confiance en soi et une aisance à l'oral. Les cours sont plus ludiques. L'échange spontané est plus intéressant. Je peux y trouver du plaisir, donc m'investir davantage. Plus d'interaction est bénéfique dans les apprentissages. Intéressant de voir comment le professeur et les élèves passent un contrat entre eux pour co-construire le savoir. Il se met plus dans la position que l'on doit adopter en tant que futur enseignant. Retranscrire des connaissances apprises par nous-mêmes est plus formateur. Plus grande implication dans le cours et donc les connaissances sont plus solidement fixées. La pratique, l'appropriation
Q3.3 Le formateur dont je me sens le plus proche pour enseigner une LCE à des élèves	Pourcentage de réponses : 27,7% <i>Extraits justificatifs</i> Je ne me sens pas assez à l'aise pour faire la méthode de M.T. Au début de mon parcours d'enseignant je pense être plus proche de Mme M. J'ai besoin en tant que PE future, de supports, de choses sur lesquelles m'appuyer d'un cadrage précis sur le déroulement de la séance. Je suis plus à l'aise de cette façon. J'aime quand c'est structuré. Je suis quelqu'un d'organisé et je ne me sens pas capable d'improviser. Je n'aime pas improviser, j'aime quand les choses sont carrées. Comme ça je sais exactement ce qu'ils ont à apprendre.	Pourcentage de réponses : 72.3% <i>Extraits justificatifs</i> Les élèves aiment les cours animés et sont plus attentifs. Enseigner comme M.T. sera plus captivant et motivant pour les élèves. C'est la meilleure attitude à avoir pour capter l'attention et pour intéresser son public. Les élèves ont besoin que les cours soient ludiques et vivants. Pour permettre de prendre / de donner la parole. Pour le côté créatif et l'ouverture à la diversité des méthodes d'apprentissage. Une méthode active paraît toujours plus productive car source de curiosité et de motivation.

	Pour ne pas les « perdre » mais aussi parce que je ne m'en sens pas capable autrement.	Manière ludique qui permet de capter au mieux l'attention des élèves. Je préfère l'interaction, cela donne vie à la classe. Le dialogue apporte plus dans l'apprentissage des langues. Pour ne pas ennuyer les élèves et les faire participer / leur donner envie de progresser dans cette langue.
--	--	---

Tableau 4. Sentiment de proximité d'un « modèle » enseignant : extractions de données

5.3 Le « modèle » enseignant à l'épreuve de la question des langues-cultures

Un rapport à la sécurité des apprentissages comme gage de réussite

Les étudiants de Master MEEF sont engagés dans une formation à double visée : en tant qu'étudiants, ils ont un diplôme de master à valider et en tant que futur professionnel de l'éducation, ils se préparent à un concours de la fonction publique pour devenir enseignant à l'école primaire. Dans la perspective de souscrire aux pratiques de l'un des deux « modèles » d'enseignant dans chaque mise en situation, on retrouve l'expression d'un besoin de sécurité plus grand par rapport à l'obtention du concours⁹. Ainsi le taux de sentiment de proximité de Mme M. s'élève à 39%. Les perspectives de réussir à des épreuves sélectives liées à la vérification de connaissances sous-tendent ce positionnement des répondants et développent des habitudes d'apprentissage et de travail. Elles concourent également à la représentation de valeurs liées à la maîtrise de son enseignement et à une conception de l'expertise de l'enseignant, dans sa pratique, y compris sa pratique de langues-cultures. Même si la formation ne se veut pas modélisante, la figure enseignante reste pour nombre de débutant un modèle. Le profil de l'enseignant va être d'autant plus déterminant pour le candidat qui a besoin de se rassurer et de développer sa confiance dans sa préparation, indépendamment de son profil d'apprenant. Se sentir bien accompagné pour bien se préparer engage en quelque sorte le candidat sur le chemin de la réussite attendue. Plusieurs justifications insistent sur l'enjeu de l'apport des connaissances, des éléments « vrais et sans fautes » (E20), des définitions qu'il faut « être capable de citer avant de mettre en lien les éléments » (E6). Le développement de gestes professionnels importe peu à ce stade ; les étudiants ne l'interrogent pas, et les épreuves de recrutement professionnel ne mobilisent ces gestes qu'en périphérie.

Le rôle joué par l'enseignant dans la formation de l'apprenant et sa plus ou moins grande réussite dans son environnement scolaire, universitaire avant de parler d'épreuves sélectives de concours, ressort explicitement du discours des étudiants, lorsqu'ils évoquent leurs « bons ou moins bons souvenirs d'apprenants » lors d'une tâche de formation-recherche (Behra et Macaire, 2017). L'étude menée par Behra et Macaire sur « les souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation », révèle que les moins bons souvenirs sont plus souvent « liés à la figure de l'enseignant, généralement de façon personnalisée » (Behra et Macaire, 2017, p. 121). Comme l'ont déjà montré plusieurs autres études, la réussite vs l'échec de l'apprenant apparaît relativement lié au rapport qu'il entretient avec l'enseignant (Charlot et al., 1992).

Un « modèle » enseignant « idéalisé », ouvert aux élèves

Si pour la très grande majorité des répondants, le sentiment de proximité avec l'un ou l'autre enseignant est assez clairement tranché dans notre étude, tous les répondants n'ont pas pu faire réellement de choix entre Mme M. et M.T. dans les trois situations proposées. Seulement deux

⁹ Au moment de cette enquête, le concours de recrutement pour devenir professeur des écoles se passent entre la première et la deuxième année de master. La place du concours de recrutement des enseignants en France varie sur décision gouvernementale.

répondants ont fait une double réponse en préférant les deux profils d'enseignants pour des raisons similaires : E39 et E55 disent qu'ils « aime[nt] que ce soit structuré » et avoir un support ou des notes de cours fournies par l'enseignant, tout en soulignant leur attrait pour la participation que M. T. favorise. En tant que candidats au concours, quatre répondants choisissent les deux réponses. Ils sont cinq à exprimer un choix double dans la projection de leur activité professionnelle. Les cinq explications données se rapportent toutes à l'enjeu de la structuration que propose Mme M., tout en reconnaissant à M. T. l'enjeu de l'expression orale et de la prise de parole. La justification de E58 résume leur positionnement et présente le profil en quelque sorte « idéal » pour eux : « pouvoir faire les deux : structurer la séance tout en donnant beaucoup la parole aux élèves ».

5.4 Caractériser le « bon » enseignant de langues-cultures

Demander aux étudiants de choisir entre deux profils d'enseignants de LCE pour répondre aux questions Q3.1 à Q3.3 n'a d'intérêt que par rapport aux éléments de justification fournis par eux. En creux, cet ensemble de question contribue à identifier des éléments caractéristiques du « bon » enseignant. Selon Behra et Macaire, « éduquer à une posture réflexive qui « met en questionnements » les croyances ou qui réussit à les faire « dire » est une étape incontournable de la formation » (2017, p. 131). Pister des croyances ou des représentations sur la caractérisation du « bon » enseignant se pratique à différents niveaux de la formation que nous déployons. Comme Wokusch et Li Rosi (2019), nous savons qu'il est également possible que le « système de représentations, croyances, savoirs, modèles » de l'étudiant peut être à certains moments déstabilisé par des apports de la formation théorique et pratique qui peut engendrer des conflits cognitifs et/ou affectifs. Mais il peut aussi être renforcé à la suite de tâches formatives. Ce système est non figé, il dépend largement du collectif dans la relation et la médiation en langues. Il vise une meilleure « co-compréhension » des situations didactiques abordées, non dans le sens de comprendre « ensemble » mais dans celui de comprendre « avec » la diversité des acteurs et de façon transversale. D'un groupe d'étudiants à un autre, les conceptions perçues et discutées collectivement sont variables. La relation coopérative implique et nécessite un processus collectif qui s'appuie sur l'individu et le nourrit en même temps.

Le choix des étudiants qui préfèrent M. T. est justifié par des éléments textuels qui insistent sur l'importance de l'animation pour maintenir l'attention, d'aspects ludiques, vivants, spontanés, interactifs pour ne pas s'ennuyer. Tous ces éléments nous placent dans des formes de mise en scène ou de théâtralisation, avec des jeux d'acteurs tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Au contraire, les étudiants qui auraient plus de mal à se projeter dans le rôle de M. T. disent qu'ils « ne savent pas / n'aiment pas / ne peuvent pas improviser ». Ils s'identifient probablement plus au rôle de Mme M. comme un chef d'orchestre qui coordonne l'ensemble et déroule la partition d'une pièce déjà écrite, s'ils devaient s'imaginer sur le devant de la scène. Les estrades ayant quitté la plupart des salles de classe, elles ne mettent plus en lumière la posture magistrale de l'enseignant face à sa classe. L'espace-classe devient plus ouvert à toutes les formes de la diversité dont le plurilinguisme. Il laisse place à la collaboration dans la richesse des profils langagiers de chacun et s'ouvre sur le moins formel, l'extra-scolaire, etc.

6 En guise de conclusion

Notre étude s'appuie sur les résultats d'un questionnaire administré en amont de la formation aux langues-cultures du master MEEF. Ce questionnaire visait à faire émerger des éléments relatifs à la notion de plurilinguisme ; à celle de conscience linguistique et aux enjeux du plurilinguisme liés à une formation pré-professionnelle.

Les principaux résultats indiquent que les étudiants ne maîtrisent pas, sur le plan didactique, les notions qui constituent pourtant des questions socialement vives. La notion de « plurilingue » et, en creux, celle de « polyglotte » considérée comme synonymes n'ont pas été conscientisées auparavant. Ces notions constituent toutefois un domaine crucial de l'approche des langues-cultures en formation. Ce questionnaire le révèle explicitement comme un besoin formatif.

Le développement de l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas des visées explicites ni premières de l'apprentissage des LCE dont les objectifs sont prioritairement langagiers, c'est-à-dire liés à la discipline plutôt qu'à sa pratique d'enseignement. Or, les résultats font état du fait que la sécurité langagière des étudiants n'est pas innée. La formation devrait la cultiver dans la mesure où le contexte de diversité des langues-cultures peut apparaître comme déstabilisant, si l'on espère une maîtrise, même relative de l'une ou l'autre des langues enseignées dans l'établissement.

L'état des lieux que suggère cette étude permet un point d'ancrage important, voire indispensable, à la poursuite du développement pré-professionnel des étudiants à ce moment de leur cursus universitaire. La diversité des langues-cultures « constitue la richesse de l'écosystème scolaire et social pour peu que l'on sache s'en saisir » (Behra et Macaire, 2021a, p. 1) dès la formation.

Les dernières décennies ont abordé la question des diversités sous des aspects spécifiques comme l'inclusion scolaire et le handicap ou l'accueil de migrants dans les classes. Cette question de la diversité des langues-cultures n'est pas pour autant suffisamment traitée du point de vue de la diversité des élèves avec leurs histoires singulières. Les enseignements de langues-cultures à l'école ne se saisissent toujours pas de la diversité des apprenants et résonnent à l'affiche de niveaux de maîtrise. Pourtant la diversité de leurs biographies pourrait être le centre d'attraction de pratique scolaires en matière de langues-cultures et le levier d'une approche des langues-cultures « davantage compréhensive, plutôt que cumulative » (Behra et Macaire, 2018b). L'ajout dans les programmes de l'école primaire en France, en 2002, d'une langue-culture étrangère n'a pas réglé la question du plurilinguisme, pas plus celle de la diversité. Tout au mieux a-t-il soulevé quelques questionnements sur la professionnalisation des enseignants.

Les résultats du questionnaire encouragent à proposer des tâches formatives mettant l'accent sur la prise de conscience de l'hétérogénéité des histoires de vie des étudiants qui les rendront attentifs celles de leurs futurs élèves, et la nécessaire co-compréhension des divers vécus (Behra et Macaire, 2023), c'est-à-dire une compréhension partagée, négociée entre les étudiants et les formateurs à diverses étapes du processus formatif, et idéalement dans diverses disciplines. Cette construction permet « un cheminement, une réalisation de soi *avec* et *par* les autres. Les savoirs s'y inscrivent dans une trajectoire d'appropriation dynamique, une construction en zig-zag » (Macaire et Behra, 2020, p. 254). Il ne s'agit pas de comprendre « ensemble » en convergeant vers une unique perception de la situation ou de la notion, mais de comprendre « avec » la diversité, considérée comme la dynamique même de formation, pour peu que la formation y accorde temps et espace.

Remerciements

Nous adressons de chaleureux remerciements à Dominique Macaire, CNRS Atilf, UMR 7118, co-conceptrice de cette formation et de cette enquête, pour son soutien et sa relecture.

Références bibliographiques

- Albero, Brigitte (2022) Principes structurants de l'enquête : dynamiques, moments-clés et ajustements. In: Albero, Brigitte ; Thievenaz, Joris (eds.) *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Tome 1. Dijon : Editions Raison et Passions, pp. 336-356.
- Behra, Séverine (2019) Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Note d'expert dans : *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage. Comment mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus du CNESCO, 13-14 mars 2019. Disponible en ligne sur : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/> (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2023) Plurilinguisme et diversité des langues-cultures : « et si » réflexions et pistes formatives conduisaient à une école plus incluante ? *Revue de recherche et pratiques en éducation, Reliance*, pp. 32-43. Disponible en ligne sur : https://www.inspe-bordeaux.fr/application/files/4516/7506/4586/BEHRA_Et_MACAIRE.pdf (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2021a) Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré. Exploration de quelques représentations issues d'évaluation. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)*, 18, 2. Disponible en ligne sur : http://journals.openedition.org/rdlc/9360_ (consulté le 28 août 2023).
- Behra Séverine ; Macaire, Dominique (2021b) La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges Crapel*, 42/3, pp. 15-30. Disponible en ligne sur : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf (consulté le 28 août 2023).
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2018a) Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. In: Komur-Thilloy, Greta ; Djordjevic, Sladjana (eds.) *L'école, ses enfants et ses langues*. Paris : Orizons, pp. 125-145.
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2018b) Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges Crapel*, 39, pp. 99-120.
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2017) Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. In: Décuré, Nicole (ed.), *Représentations et stéréotypes. Études en Didactique des Langues (EDL)*, n°28, pp.115-136.
- Bressoux, Pascal (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 35-52.
- Canvat, Karl ; Vandendorpe, Christian (1993) *La fable : vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles – Paris : Didier Hatier, collection Séquences.

- Canvat, Karl ; Vandendorpe, Christian (1996) La fable comme genre : essai de construction sémiotique, *Pratiques*, 91, pp. 27-56. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1780> (consulté le 28 août 2023).
- Castellotti, Véronique ; Moore, Danielle (2011) La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept. In: Blanchet, Philippe ; Chardenet, Patrick (eds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 241-252.
- Charlot, Bernard ; Bautier, Elisabeth ; Rochex, Jean-Yves (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate Geneviève (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Version révisée : 2009. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/168069d29cwww.coe.int/lang/fr>. (consulté le 28 août 2023).
- Dabène, Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Vanves : Hachette.
- Dalley, Phyllis (2018) *Former des locuteurs et locutrices confiants. Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades !* Conférence présentée dans le cadre du symposium francophone, Association canadienne d'éducation de langue française (Acelf Canada). Disponible en ligne sur : <https://www.youtube.com/watch?v=yZtp0FzJa0o> (consulté le 31 août 2023).
- Kremp, Virginie ; Adam-Maillet, Maryse (2019) *Le plurilinguisme, en questions, Abécédaire quizz*. Paris : Éditions Migrilude.
- Macaire, Dominique (2020) La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC)*. 17, 2. Disponible en ligne sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> (consulté le 28 août 2023).
- Macaire, Dominique ; Behra, Séverine (2020) Plurilinguisme et dynamique collaborative en formation de futurs enseignants du premier degré. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, ARSE 2020*, pp. 245-256.
- Martinez, Pierre (2018) *Un regard sur l'enseignement des langues – Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des archives contemporaines. Disponible en ligne sur : <http://eac.ac/books/9782813002839> (consulté le 28 août 2023).
- Maslow, Abraham (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 50, pp. 370-396.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019) Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 Pour une école de la confiance. Journal Officiel de la République Française, 28 juillet 2019, Disponible en ligne sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/2019-791/jo/texte> (consulté le 28 août 2023).
- Narcy-Combes, Jean-Paul (2018) Le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du tranlanguaging. *Language, Education and Multilingualism*, 1, Berlin : Humboldt-Universität, pp. 52-65.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise ; Joeffrion, Christine (2013) Représentations du plurilinguisme chez les étudiants en langue à l'université : Étude comparative entre niveaux d'études et filières. In: Bigot, Violaine ; Bretegnier, Aude ; Vasseur, Marité (eds.) *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.203-212.
- Richterich, René (1994) Didactique, temps, espace et ... lexique. *Cahiers de l'ASDILFLE*, 6, pp. 179-190.

- Vertovec, Steven (2007) Superdiversity and its Implication. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29 (6), pp. 1024-1054.
- Wokusch, Suzanne ; Li Rosi, Tiziana (2019) *Vers des contacts / rencontres dans l'enseignement des langues-cultures. Enquêtes sur les représentations et les expériences en langue-culture d'enseignant.e.s en formation. Rapport final*. Haute école pédagogique Vaud. Disponible en ligne sur : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3119> (consulté le 28 août 2023).

La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue

Anissa Benzaoui / Machteld Meulleman

Abstracts

This paper deals with the transmission of immigration minority or heritage languages in France. First, we bring to light a bilingual bias in the research on immigration languages which continues to represent ideal immigrant speakers as bilingual people maintaining their minorized heritage language on the one hand and speaking the official state language of their host society on the other hand. There is, however, no reason to believe that immigrants who often come from countries known to be highly multilingual should have been monolingual before their arrival. Then, we present a small case study on two extra-European families that recently arrived in France, one coming from Tchad and the other from Turkey. Based on semi-structured interviews, our empirical study predominantly reveals a great heterogeneity of language repertoires, ideologies and communication choices between and within both families. The One Person One Language approach is clearly not relevant and the parents report using varied and evolving linguistic strategies when interacting with their children, who have all developed unbalanced language repertoires in several of their parents' heritage languages. Thus, our study calls for more diverse and explicitly multilingual research approaches to immigrant language speakers.

Dieser Beitrag behandelt die Sprachübertragung von Minderheitensprachen oder Herkunftssprachen von ZuwanderInnen in Frankreich. Im ersten Teil des Beitrags erörtern wir das Bilingualismus-Vorurteil, das die Forschung über MigrantInnensprachen kennzeichnet: Dieses geht von idealen zweisprachigen MigrantInnen aus, die einerseits ihre minorisierte Herkunftssprache bewahren und andererseits die offizielle Landessprache ihres Aufnahmelandes beherrschen. Es gibt jedoch keinen Grund zu der Annahme, dass ZuwanderInnen, die oft aus bekanntermaßen hochmehrsprachigen Ländern kommen, bei ihrer Ankunft einsprachig sein müssen. Im zweiten Teil legen wir eine kleine Fallstudie über zwei außereuropäische Zuwandererfamilien vor, die kürzlich in Frankreich angekommen sind, eine aus dem Tschad und die andere aus die Türkei. Unsere empirische Studie mittels teilstrukturierter Befragungen zeigt insbesondere eine große Heterogenität der sprachlichen Repertoires, der Ideologien und des Sprachwahlverhaltens zwischen und innerhalb der beiden Familien. Der „One-Parent-One-Language“-Ansatz ist offensichtlich nicht relevant; die Eltern berichten, dass sie im Laufe der Zeit eine Reihe von Sprachwahlmustern kombinieren, die sie mit ihren Kindern praktizieren, die alle unausgewogene Sprachenrepertoires entwickelt haben, die mehrere der Herkunftssprachen ihrer Eltern kombinieren. Unsere Studie zeigt die Notwendigkeit, bei der Forschung zu MigrantInnensprachen auf vielfältigere und ausdrücklich mehrsprachige Forschungsansätze zurückzugreifen.

Keywords

langues d'immigration, transmission familiale, communication familiale, répertoires plurilingues déséquilibrés, intercompréhension, bilinguisme, plurilinguisme

Biographies

Doctorante à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, **Anissa Benzaoui** a obtenu une licence de langue et littérature française à l'Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algérie), puis un master en plurilinguisme et français langue étrangère à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Elle a intégré le Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée (CIRLEP) et rédige actuellement une thèse sur les langues d'immigration. Elle s'intéresse notamment à l'attrition linguistique, aux compétences partielles, ainsi qu'aux stratégies de communication plurilingues.

Docteure en philologie romane à l'Université de Gand en Belgique, **Machteld Meulleman** a enseigné la communication multilingue à la Vrije Universiteit Brussel et est actuellement maîtresse de conférences à l'Université de Reims Champagne-Ardenne en France. Ses recherches portent sur la linguistique française, notamment dans une perspective comparative et variationniste, ainsi que sur les pratiques d'intercompréhension dans la communication multilingue et la didactique du plurilinguisme.

1 Introduction

En termes de présence de langues endogènes, l'Europe est bien connue pour être le continent le moins plurilingue tout en comptant paradoxalement un grand nombre de langues officielles (cf. Ethnologue). L'Union européenne se caractérise en effet par une célébration de sa diversité linguistique et mène à cet effet une politique souhaitant protéger non seulement ses langues nationales en favorisant leur usage et apprentissage, mais également ses langues régionales et minoritaires, ce qui a mené en 1992 à la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires ». Cependant, les langues minoritaires en question ne concernent que des langues n'ayant pas de statut officiel mais étant traditionnellement présentes sur le territoire européen, excluant ainsi les nombreuses langues d'origine extra-européennes parlées également dans le même espace géographique. D'un point de vue quantitatif, il s'agit d'un nombre important de langues et variétés linguistiques qui dépassent les langues minoritaires tombant sous la charte non seulement par leur nombre, mais également par le nombre de locuteurs qui les pratiquent (Extra, 2011, p. 468 et Kupisch, 2021, p. 46). Cette grande diversité linguistique est due entre autres au fait que l'immigration en Europe est très hétérogène : à côté des phénomènes de mobilité citoyenne à l'intérieur de l'Europe, il arrive également un grand nombre de personnes des autres continents et notamment de l'Afrique, un continent bien connu pour son haut degré de plurilinguisme.

Pour différentes raisons d'ordre théorique, pratique mais également politique, nous ne disposons pas de données chiffrées fiables quant au nombre de personnes parlant des langues d'origine extra-européenne en Europe ni dans des pays précis ou villes particulières. Toutefois, d'après les données d'Extra (2011, p. 469), le contexte immigratoire concernait déjà près d'un tiers de la population de moins de 35 ans en Europe de l'Ouest en 2000 et ce nombre ne cessera probablement pas de croître. Dans une perspective géographique, la plupart de ces locuteurs au contact des langues d'immigration extra-européennes résident en zone urbaine en Allemagne, en France, en Espagne, au Royaume-Uni et en Italie (Extra, 2011, p. 469). Pour ce qui est de la France, les langues d'immigration seraient en ordre décroissant du nombre de locuteurs : l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais et l'anglais (Extra, 2017, p. 18), seule la première étant

habituellement considérée comme une langue d'origine extra-européenne. Cependant, si la plupart des langues d'immigration en Europe sont originaires d'autres continents (Extra, 2011, p. 470), cela implique que beaucoup d'entre elles sont parlées par relativement peu de personnes.

Au niveau de la recherche scientifique, les langues d'immigration ont très majoritairement été étudiées sur le plan morpho-syntaxique dans une perspective acquisitionniste dont l'objectif consiste essentiellement à élucider les caractéristiques spécifiques de la « grammaire d'origine » (*heritage grammar*) en comparaison avec la grammaire de la même langue dans un contexte où celle-ci est langue dominante. Ainsi, dans leur article de synthèse, Polinsky & Scontras (2020) rappellent que lorsqu'une langue d'origine est parlée dans un contexte minoritaire, elle se caractérise entre autres par différents phénomènes d'interférences et de réductions (des irrégularités, des structures à usage plus rétréci, la tendance à éviter certaines ambiguïtés, etc.), arrivant à la conclusion que des enfants de langue maternelle peuvent ne pas atteindre une compétence native. Mis à part le fait que ces études remettent en cause la pertinence même du locuteur natif d'un point de vue normatif¹, ces études concernent pour la plupart des langues d'immigration disposant d'une tradition écrite et d'une standardisation marquée, telles que l'espagnol, le portugais, le turc, l'arabe, etc. qui sont toutes des langues majoritaires dans d'autres territoires. Or, nombre de langues d'immigration ne sont pas uniquement minoritaires en France, mais également dans leur territoire d'origine ou ne sont simplement pas écrites, ce qui pose la question de la représentativité théorique de ces études pour la compréhension du concept de « grammaire d'origine ».

Si ce qui caractérise fondamentalement les langues d'immigration par opposition aux langues « dominantes », c'est qu'elles ne sont généralement pas enseignées mais transmises et pratiquées essentiellement dans le cercle familial, l'on peut s'étonner que ce mode d'appropriation unique (quand il n'est pas soutenu par un apprentissage scolaire) a été très peu étudié. Les études relativement rares qui se sont intéressées aux choix linguistiques et pratiques de communication familiales impliquant des langues d'immigration ont mis en lumière une variété de stratégies de communication, parmi lesquelles on trouve le *code-switching* ou l'alternance codique (voir Dabène et Moore, 1995) et l'intercompréhension (voir Herkenrath, 2012), à côté d'autres « stratégies de discours bilingue » (voir Lanza, 1997). Dans toutes ces idées, l'analyse porte sur des situations de bilinguisme, mais que se passe-t-il lorsque les familles immigrées allophones proviennent d'un contexte de départ plurilingue et gèrent de ce fait des répertoires plurilingues plus complexes ? S'agit-il là d'un contexte exceptionnel ou cela représente-t-il un cas de figure assez commun pour les locuteurs de langues d'immigration ? Ces familles transmettent-elles l'ensemble ou une partie de leur répertoire d'origine ? Dans quelle mesure cela dépend-il d'un choix conscient ?

Notre discussion comprendra deux volets principaux. Dans un premier temps, nous proposons une analyse théorique des études menées sur les langues d'immigration dans les domaines anglophones et francophones. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse des résultats d'une étude empirique sur la transmission et l'usage familial de ces langues dans deux familles étrangères et allophones peu après leur arrivée en France.

¹ Pour une récente analyse critique des notions de 'locuteur natif' et de 'langue maternelle', voir Slavkov, Melo-Pfeifer et Kerschhofer-Puhalo (2022).

2 Discussion théorique

Dans ce premier volet de notre contribution, nous présenterons d'abord un petit tour d'horizon de la façon dont la recherche scientifique autour des langues de l'immigration s'y est intéressée en général et notamment dans les publications rédigées en langues anglaise, avant de présenter quelques observations sur les approches de tradition francophone.

2.1 Approches anglophones

Dans la recherche consacrée aux langues de l'immigration, qui est très largement d'origine américaine, nous retrouvons celles-ci sous différentes étiquettes mettant chacune en lumière des aspects différents de leur caractérisation. Ainsi, dans le domaine anglophone, l'expression la plus habituelle est *heritage language*, dont le premier terme réfère au fait que ces langues permettent aux descendants d'immigrés allophones de rester en lien avec la langue et en passant avec la culture de leurs ancêtres². Cette dénomination a été introduite dans la littérature par Cummins (1991, p. 601-602) pour référer à toute « langue autre que l'anglais et le français » dans le contexte canadien, désignant de ce fait tant des langues canadiennes indigènes, en l'occurrence amérindiennes, que des langues étrangères parlées au Canada dans le contexte de l'immigration (récente). Les *heritage languages* ne désignent donc pas spécifiquement les langues d'immigration, mais Kupisch (2021) n'hésite pas à utiliser cette dénomination sans la modifier pour référer uniquement aux langues d'immigration. Ainsi, elle intitule son chapitre « *Heritage languages in Europe* », alors que le résumé commence par préciser cet emploi plus restreint de l'expression sans le justifier, suggérant ainsi que la question des langues d'héritage concerne avant tout les langues de l'immigration :

Definitions of heritage languages include the languages of migrant, indigenous, and national minorities. This chapter is concerned with migrant minorities. (Kupisch, 2021, résumé)

Comme il ressort de ce commentaire de Kupisch, les « langues d'héritage » se caractérisent principalement par leur statut sociolinguistique de langue minoritaire. D'après De Bot et Gorter (2005, p. 612), la notion de « langue d'héritage » serait de tradition américaine et correspondrait dans la terminologie anglophone européenne à la notion de « *minority language* », couvrant tant les « langues minoritaires régionales » que les « langues minoritaires d'immigrants » dans les termes de Extra et Gorter (2001), dont le titre du volume en question est *The other languages of Europe* sous-entendant ainsi que toutes ces langues minoritaires peuvent être considérées comme européennes, qu'elles soient régionales ou non.

Over the years, various labels have been used for languages spoken by minorities. As Cummins indicates, the term heritage language refers to the languages of immigrant, refugee, and indigenous groups in North America. In Europe the term minority language seems the more common designation although, due to a number of factors, there is a major divide in many, though not all European countries, between immigrant and refugee groups on the one hand and indigenous language groups on the other hand. Extra and Gorter (2001) referred to the two groups as regional minority (RM) languages and immigrant minority (IM) languages. (De Bot et Gorter, 2005, p. 612)

Dans les deux extraits *supra*, les langues d'immigration sont évoquées au pluriel, mais même dans les textes où l'on trouve cette formulation plurielle, les auteurs ne semblent généralement pas concevoir cette pluralité comme étant possible au sein d'un même foyer. Ainsi, dans son

² Si toute langue véhicule en principe un héritage culturel comme l'indique entre autres Rothman (2009, p. 156), l'emploi restreint de cette notion pour désigner des langues minoritaires (dont on s'attend à ce qu'elles soient rapidement délaissées) est problématique en ce sens qu'il réfère exclusivement aux origines, aux ancêtres et donc au passé, véhiculant ainsi une connotation de primitivisme (cf. Baker et Jones, 1998, p. 509).

chapitre intitulé *The Immigrant Minority Languages of Europe*, Extra (2011, p. 469) évoque uniquement la possibilité de transmission d'une telle langue au singulier :

Whether parents in such a context continue to transmit their language to their children is strongly dependent on the degree to which these parents, or the minority group to which they belong, conceive of this language as a core value of cultural identity.

Il en va de même pour les publications optant pour la notion de *heritage language*. A titre de première illustration, nous citons la définition proposée par Rothman (2009) dans un article portant comme sous-titre *Romance languages as heritage languages*. Si le singulier indéfini de la première phrase (*a language, a heritage language*) pourrait être utilisé de façon générique, l'emploi défini de la seconde phrase (*the heritage language*) ne peut référer qu'à l'emploi exclusif d'une seule langue d'origine à la fois :

A language qualifies as a *heritage language* if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society [...] [A]n individual qualifies as a heritage speaker if and only if or she has some command of the heritage language acquired naturalistically [...], although it is equally expected that such competence will differ from that of native monolinguals of comparable age. (Rothman, 2009, p. 156)

L'article de rétrospective de Lynch (2014) présentant un compte-rendu des 105 articles parus dans la revue *Heritage Language Journal*³ entre sa création en 2003 et le moment de la rétrospective en 2014 ne mentionne par ailleurs pas de séries d'articles s'intéressant aux langues d'origine comme une pluralité :

[...] the majority of articles dealt either with the language of HL speakers (35%) or with issues of attitudes and identities, HL learner motivations or ideological matters (28%). Studies related to assessment and to literacy practices each constituted about 10% of the published articles; pedagogical approaches and teacher-focused studies each comprised less than 10%. (Lynch, 2014, p. 225)

Le volume *The acquisition of heritage languages* de Montrul (2016) porte également un titre au pluriel, mais le texte de la quatrième de couverture enlève toute ambiguïté : les locuteurs de langues d'héritage sont définis comme des « locuteurs natifs d'une langue de minorité » au singulier, qui « ne se développe pas complètement » (accord verbal au singulier uniquement) et le pluriel du titre réfère à « une grande richesse d'exemples issus de langues d'origine à travers le monde » qui doit justifier une « perspective globale ».

Heritage speakers are native speakers of a minority language they learn at home, but due to socio-political pressure from the majority language spoken in their community, their heritage language does not fully develop. [...] *The Acquisition of Heritage Languages* offers a global perspective, with a wealth of examples from heritage languages around the world. (Montrul, 2016, quatrième de couverture)

En 2021, rien ne semble avoir changé, car dans leur chapitre intitulé *Sociolinguistic Approaches to Heritage Languages*, Lynch et Avineri (2021) optent une nouvelle fois pour une forme pluriel au groupe nominal référant aux langues d'immigration, alors que le résumé du chapitre ne contient aucune allusion au plurilinguisme. Le chapitre se donne pour objectif de mettre en

³ Le fait que le titre même de cette revue spécifiquement dédiée aux langues d'héritage soit au singulier relève sans doute d'un emploi générique, la structure même favorisant le singulier invariable en anglais (cf. *Modern Language Journal*). L'alternative *Journal of heritage languages* n'aurait donc pas été moins ambiguë, en ce sens que le pluriel peut indiquer tout aussi bien une diversité de langues d'origine que l'idée que ces langues puissent être plusieurs.

lumière la complexité sociolinguistique de l'acquisition des langues d'origine, en évoquant à cet effet l'importance de questions identitaires et idéologiques, ainsi que la question de la variabilité diastratique des langues (d'après des facteurs sociaux tels que les classes sociales, le sexe des locuteurs, etc.). Le fait de passer sous silence la potentielle pluralité de ces langues dans le répertoire des locuteurs concernés est d'autant plus étonnant que les différentes langues « d'origine » de nombreux migrants posent des questions éminemment sociolinguistiques (ces différentes langues n'ayant souvent pas la même « valeur » sociolinguistique » dans l'environnement sociolinguistique d'origine) :

This chapter provides an overview of the sociolinguistic dimensions of heritage language acquisition and use across a variety of settings. [...] It considers 'the social turn' in language acquisition research more broadly and explains its relationship to heritage language studies, highlighting, in particular, linguistic variability. The chapter identifies key trends in the fields of heritage language acquisition and socialization, and describes the crucial impact of social variables such as generation, social class, ethnicity and race, and gender and sexuality in processes of heritage language acquisition and use. Finally, potential future areas of research focused on the sociolinguistic realities of heritage language users and their communities are highlighted. Overall, this chapter provides readers a glimpse into the sociolinguistic complexity of heritage language speakers, learners, and their communities. (Lynch et Avineri, 2021, résumé)

Dans cette logique, la recherche sur les langues d'héritage appartient typiquement au domaine des *bilingual studies*. Ainsi, des auteurs de référence sur le sujet tels que Polinsky et Scontras (2019) choisissent de publier leur article *Understanding heritage languages* dans la revue *Bilingualism: Language and Cognition*. Dans le texte, ils commencent par poser que les langues d'héritage résultent d'un bilinguisme asymétrique, la langue d'héritage étant le membre plus faible d'une dyade bilingue, ce dernier terme étant accompagné de la note suivante :

Here we use "bilingual" as an umbrella term for multilingualism more generally. (Polinsky et Scontras, 2019, p. 4)

De façon analogue, on trouve la note suivante dans le chapitre introductif d'un volume de Montrul et Polinsky (2021, p. 1) :

While we recognize the difference between bilingualism and multilingualism, in the discussion here we use the term 'bilingualism' as a shorthand for the sake of brevity.

D'autres auteurs n'hésitent pas à mettre en avant le terme de *bilinguisme* directement dans le titre de leurs travaux tout en stipulant ensuite que l'argumentation s'applique également à la transmission de plusieurs langues d'origine. C'est entre autres le cas d'un volume de Barron-Hauwaert (2004) intitulé *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach* dont nous citons la quatrième de couverture à titre d'illustration⁴:

This book provides an inspiring approach to passing on two or more languages to your children through a focus on the one-person one-language approach.

Cependant, d'un point de vue sémantique, il semble erroné de considérer le terme de *bilinguisme* comme terme-parapluie (hyperonyme) de *plurilinguisme* ou *multilinguisme*, alors que l'inverse semble plus logique (les paires constituant des pluralités). L'on pourrait argumenter que le choix du terme de *bilinguisme* relève dans ces contextes d'un emploi

⁴ Dans le texte de quatrième de couverture, où la perspective bilingue est abandonnée au profit d'une potentielle transmission de plus de deux langues, la méthode subit également un changement de nom, en ce sens que 'parent' est remplacé par 'personne'. De fait, l'idée qu'un seul parent puisse transmettre plusieurs langues d'origine semble d'emblée exclue dans cette approche.

hyperonyme qui serait conventionnel dans le domaine de recherches en question, mais les définitions proposées par ces études définissent quasi-systématiquement ces « locuteurs d'héritage » ou « d'origine » comme des bilingues, dont les parents sont représentés comme des monolingues. A titre d'illustration nous citons une définition proposée par Polinsky et Scontras (2020, p. 1), dans laquelle les adjectifs de précision 'simultané' et 'consécutif' explicitent le point de vue acquisitionnel :

Heritage speakers are bilinguals, simultaneous or sequential, who were raised in homes where a language other than the dominant language of the broader community was spoken.

Dans cette perspective, la notion de *heritage speaker* ne s'applique pas aux locuteurs ayant quitté leur pays à l'âge adulte, mais uniquement à leur descendance. Ce qui intéresse les chercheurs n'est donc pas la communication familiale, mais le fait que l'observation des enfants permet de comprendre comment une langue peut être acquise de façon dite « incomplète »⁵:

Native speaker competence is typically the result of normal first language acquisition in an environment where the native language is dominant in various contexts, and learners have extensive and continuous exposure to it and opportunities to use it. Heritage speakers present a different case: they are bilingual speakers of an ethnic or immigrant minority language, whose first language often does not reach native-like attainment in adulthood. (Benmamoun, Montrul et Polinsky, 2013, résumé)

D'après Polinsky (2018), les *heritage speakers* sont des « *unbalanced bilinguals* », c'est-à-dire des bilingues déséquilibrés, qui malgré une certaine variation tendent à ne jamais complètement maîtriser leur langue maternelle et à l'abandonner graduellement en faveur de la langue dominante. De fait, d'après Wiley et Valdés (2000, p. i), la quasi-totalité des langues d'immigration sont abandonnées par leurs locuteurs dans deux à trois générations en faveur de la langue socialement dominante. Or, il s'agit là d'un déterminisme social très marqué et il existe des exceptions notables, telles que la transmission de l'allemand des anciens colonisateurs aux Etats-Unis (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 214) ou encore du turc en France (Hamurcu-Süverdem et Akinci, 2016, p. 82)⁶. La réalité ne s'avère-t-elle pas plus complexe, tel que le suggère le fait que plusieurs chercheurs ont observé que le niveau final atteint varie énormément selon les *heritage speakers* ? Dans son étude sur les langues romanes comme langues d'origine, publiée par ailleurs dans la revue *International Journal of Bilingualism*, Rothman (2009) fait quelques remarques sur la diversité de ces locuteurs, mais aucune mention n'est faite de la possibilité que cette diversité puisse concerner également une situation de plurilinguisme familial (avec plusieurs langues d'héritage ou d'origine) :

Heritage speakers are a diverse group with ranges of proficiency in the heritage language from beginning to native proficiency. They differ in age of first exposure to the majority language, which can be introduced together with the family language (simultaneous

⁵ Pour une approche critique de ce choix terminologique péjoratif en faveur d'une vision différentielle plus objectivante, voir Kupisch & Rothman (2016).

⁶ Plusieurs facteurs peuvent expliquer le choix familial de transmettre ou abandonner les langues de l'immigration. Ainsi, à partir d'une étude comparant le maintien et l'érosion du polonais, gallois et chinois comme langues d'immigration en Australie, Smolicz (1992) a montré à quel point la transmission de ces langues dépend de la mesure dans laquelle les parents conçoivent ces langues comme étant de valeur essentielle de leur identité culturelle. Dans une veine similaire, Filhon et Guérin-Pace (2009, p. 196) exposent comment parler une langue à laquelle on sent s'appartenir « c'est en quelque sorte donner une forme de légitimité supplémentaire à une inscription territoriale ». Filhon (2010, p. 213) nous apprend pour sa part que l'alsacien et l'anglais restent deux fois plus souvent transmis que l'arabe, ce qui selon lui est dû au fait que « certaines langues sont volontairement parlées aux enfants dans l'idée qu'elles pourront être valorisées socialement ».

bilingualism) or after the foundations of the family language are in place (sequential bilingualism in childhood). The introduction of the majority language in the home, especially when there are siblings in the family, typically affects patterns of minority language use in the family. (Rothman, 2009, p. 157)

Il en va généralement de même dans les études s'intéressant aux *heritage-language speakers* dans une approche sociolinguistique. Ainsi, Kasstan, Auer et Salmons (2018), qui s'intéressent explicitement aux attitudes des locuteurs en fonction du prestige des "langues de minorités apparentées / variétés de langues" en question, passent dans le texte d'introduction de leur numéro thématique du pluriel "*minority languages/language varieties*" (p. 387) à un singulier clairement non générique "*the minority variety*" (p. 389), ce qui n'est sans doute pas sans lien avec le fait d'avoir choisi comme lieu de publication la déjà nommée *International Journal of Bilingualism* :

In this special issue of the *International Journal of Bilingualism*, we foreground the role of external factors in heritage-language variation and change. More precisely, we are concerned with the questions of (a) what effect the prestige of related minority languages/language varieties has in the heritage-language context, and (b) how heritage-language speakers view and evaluate their own linguistic practices, notably also in relation to other languages/language varieties. [...] As Polinsky and Kagan (2007, p.377) point out, language attitudes harboured by heritage speakers' parents also have effects on heritage-language maintenance, where language policy in the home is often the deciding factor in the transmission of the minority variety [...]. (Kasstan, Auer et Salmons, 2018, p. 387-389)

En conclusion, les approches anglophones se sont essentiellement intéressées aux langues d'immigration dans une perspective bilingue, ce qui est sans doute dû en partie aux objectifs très spécifiques de l'analyse des processus d'acquisition d'une langue minoritaire où l'on cherche à maîtriser au maximum les facteurs de variation. Cependant, une telle homogénéité dans les démarches pourrait traduire également un biais monolingue sous-jacent dans ces études sur le bilinguisme menées dans des contextes occidentaux où il y a une seule langue clairement dominante, comme c'est le cas de l'anglais aux Etats-Unis ou de l'allemand en Allemagne par exemple. Or, à l'échelle globale, de nombreux locuteurs vivent dans des contrées multilingues où ils ne recourent pas à une seule mais à plusieurs langues (majoritaires et/ou minoritaires).

2.2 Approches francophones

Dans le domaine francophone, les langues de l'immigration ne constituent pas véritablement un domaine de recherche en tant que tel et les études scientifiques qui se sont penchées sur leur sujet y réfèrent par des dénominations assez diverses, telles que « langues étrangères », « langues de l'immigration », « langues de migrants », « langues d'origine », « langues patrimoniales », et plus récemment « langues d'héritage ».

La notion la plus courante est sans doute celle de « langues d'origine », qui tout comme « langues patrimoniales », est apparue dans différents documents publiés par la commission européenne contenant des recommandations sur l'enseignement de ces « langues d'origine » aux enfants issus de l'immigration. Ainsi, on trouve cette désignation dans la directive du Conseil de la Communauté Economique Européenne datant de 1977 qui demande aux états membres de l'Union Européenne de mettre en place « un enseignement gratuit comportant notamment l'enseignement, adapté aux besoins spécifiques de ces enfants, de la langue officielle ou de l'une des langue [*sic*] officielles de l'Etat d'accueil » d'une part, et de « promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine » de ces enfants d'autre part (Conseil de la

Communauté Economique Européenne, 1977, p. 33). A l'époque, l'idée derrière cet enseignement des langues d'origine était essentiellement de faciliter une éventuelle intégration scolaire de l'enfant en cas de retour au pays d'origine. D'un point de vue sémantique, la notion de « langue d'origine » paraît au premier abord assez neutre ou « peu marquée axiologiquement » comme le fait observer entre autres Auger (2007, p. 79), dans la mesure où il semble s'agir d'une variante de la notion de « langue maternelle », le complément du nom *d'origine* ne référant pas spécifiquement à des origines minoritaires ou étrangères⁷. Cependant, comme la notion anglaise de *heritage language*, celle de *langue d'origine* renvoie « au passé familial de l'enfant et souligne sa valeur symbolique identitaire en évoquant notamment ses 'racines' » (Deprez, 2003, p. 43), comme s'il ne pouvait s'agir d'une *langue du futur*. Cette connotation de langue en voie d'abandon est encore plus nette dans la désignation de « langues patrimoniales » qui est nettement moins utilisée, même si on la retrouve par exemple dans la version française du *Portfolio Européen des Langues* (PEL) en tant qu'équivalent de *heritage language* dans la version anglaise. Ces langues y sont définies comme les « langues de minorités ethniques, les langues des immigrants qui arrivent dans un nouveau pays et les langues utilisées aux fins de célébrations religieuses ou à l'occasion de festivals culturels » (CercleS, 2002, p. 9). Comme le font observer Anquetil et Vecchi (2018, p. 281), les langues de l'immigration y sont représentées comme des « ressources un peu folklorisées [...], peu dynamiques, pour lesquelles on ne fixe ni de niveau de compétence, ni d'objectifs de maintien, d'apprentissage ou de perfectionnement ».

De fait, les études en didactique du plurilinguisme s'intéressant aux langues d'origine soulignent que celles-ci ne sont pas ou alors très peu exploitées dans l'enseignement scolaire français et jamais dans un objectif de bilinguisme (Auger, 2007, p. 80). Ainsi, le dispositif de l'ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine), qui a existé entre 1973 et 2020, s'adressait uniquement aux élèves originaires de certains pays particuliers (principalement l'Algérie, le Maroc et la Tunisie) et s'il était organisé dans les locaux de l'école, les cours avaient lieu en dehors des plages horaires habituelles, raisons pour lesquelles le dispositif a été perçu comme étant un enseignement communautariste (Bertucci, 2007, p. 33-34). En termes de nombres d'élèves, la très grande majorité des inscrits suivaient les enseignements de langue arabe littéraire, qui ne pouvait véritablement être considérée comme la langue d'origine des enfants concernés dans la mesure où cette langue standard est très différente des variétés parlées par les parents (cf. Lucchini, 2007, p. 11-13). Cependant, plusieurs études dont celle de Rachidi, Nocus et Florin (2013) ont montré l'effet positif que peut avoir la valorisation de la langue d'origine à travers l'ELCO sur les performances scolaires et langagières en français et ainsi sur la réussite scolaire en général de ces élèves souvent considérés comme défavorisés. Ainsi, les enfants bilingues franco-arabe inscrits en ELCO réussissent mieux certaines épreuves que leurs pairs franco-arabes qui ne suivent pas l'ELCO. C'est par ailleurs précisément pour soutenir et accélérer l'apprentissage du français que les langues d'origine peuvent être mobilisées dans l'enseignement offert aux élèves nouvellement arrivés (dit anciennement primo-arrivants), mais même dans ce domaine les études d'Auger (2007) et Armagnague et Boulin (2021) ont souligné à quel point les préconisations officielles sont ambiguës, ce qui complique la tâche aux enseignants qui s'en retrouvent perdus :

En France, [...], le bilinguisme n'est jamais un objectif cité comme tel. On considère que la famille peut permettre de développer un bilinguisme, mais ceci relève de la sphère privée, le système scolaire ne s'en préoccupe pas. La représentation institutionnelle reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte de ces langues tout en les plaçant en marge de l'école. Cette attitude est équivoque pour les acteurs de

⁷ C'est par ailleurs en ce sens que *langue d'origine* est également la dénomination habituelle de la langue originale d'un document en traductologie.

l'éducation et n'est pas en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues. (Auger, 2007, p. 80)

Tout comme dans le domaine anglophone, les études francophones qui portent sur les langues de l'immigration semblent marquées par un biais bilingue. Ainsi, Bouziri (2002), par exemple, n'hésite pas à intituler son article « Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine », pour se référer à la situation de bilinguisme simultané de la population en question exposée dès la naissance à l'arabe dialectal à travers les parents d'une part, et au français transmis par la fratrie d'autre part. S'il paraît convaincant que ces jeunes sont effectivement exposés simultanément (en non consécutivement) aux deux langues en question, cela n'implique pas forcément qu'ils ne soient que « bilingues », dans la mesure où il est bien connu que l'arabe dialectal est souvent utilisé à côté d'un arabe littéral standard (fusha) sans parler des autres langues parlées au Maghreb, notamment le berbère. Dans le même esprit, Lüdi et Py (2003) affirment dans leur ouvrage « Être bilingue » que les langues de l'immigration sont généralement abandonnées en faveur de la langue dominante du pays d'accueil au bout de quelques générations seulement, leurs locuteurs se trouvant par conséquent dans une situation de « bilinguisme transitoire » :

[...] le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme. (Lüdi et Py, 2003, p. 25-26)

Dans un article qu'elle intitule « Evolution du bilinguisme familial en France », Deprez (2003, p. 37) affirme avec raison que le fait de considérer que les langues familiales (que celles-ci soient « régionales » ou « étrangères ») disparaissent en général au bout de trois générations va de pair avec un biais « monolingue » dans la représentation des pratiques plurilingues :

On a coutume d'étudier l'évolution des pratiques langagières dans les familles, en termes de générations : la première génération (ou la génération de référence) est dominante dans sa langue première et le reste, tandis que la deuxième déjà plus encline à l'usage de la langue de l'école et du milieu préfère s'exprimer en français surtout avec la fratrie, la troisième génération ne bénéficiant que rarement du bilinguisme des parents. C'est cette approche qui a incité certains chercheurs à considérer le bilinguisme comme un état transitoire entre deux monolinguisms ; considération qui revient à penser le monolinguisme comme quelque chose de « normal ».

Cependant, le fait même de considérer que la communication familiale impliquant plusieurs langues relève automatiquement d'une situation de « bilinguisme familial » (tel que le titre de son article le suggère) traduit en réalité le même biais : le point de vue « bilingue » suggère que les langues familiales autres que le français soient nécessairement singulières, que celles-ci soient transmises ou abandonnées par les familles en question. Ainsi, le biais monolingue est en quelque sorte abandonné en faveur d'un biais bilingue dans la représentation de l'environnement familial linguistique impliquant plusieurs langues. Ceci est particulièrement clair dans l'étude de Clanché (2002) intitulée « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». Dans ce texte, dont le titre contient pourtant un pluriel, Clanché présente les résultats d'une enquête nationale sur la transmission familiale des langues associée au recensement de 1999 (Enquête Histoire Familiale, Insee-Ined) en présentant un tableau qui présuppose l'impossibilité de pratiquer au sein de la famille plus d'une langue autre que le français. Le point de vue adopté est à tel point monolingue que même la possibilité d'avoir deux parents de langues maternelles uniques différentes mais autres que le français est exclue. A titre d'illustration, nous reproduisons ci-dessous le tableau en question intitulé « Langues parlées par les parents pendant la petite enfance » (jusqu'à l'âge de cinq ans) :

	Ensemble des adultes
Le français uniquement	74%
Le français habituellement et une autre langue occasionnellement	10%
Deux langues habituelles, dont le français	2%
Une autre langue habituelle et le français de façon occasionnelle	6%
Uniquement une autre langue	8%
	100%

Tableau 1. « Langues parlées par les parents pendant la petite enfance » (Clanché, 2002, p. 1)

A titre de dernière illustration de cette tendance à recourir au terme de bilinguisme pour qualifier la situation de plurilinguisme des migrants, nous citerons un volume de Hélot (2007) intitulé « Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école » dans lequel elle plaide pour une même valorisation du bilinguisme « des migrants » et du bilinguisme « des élites » :

[...] il faudrait commencer par reconnaître le bilinguisme des enfants issus de l'immigration qui parlent ou comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu social favorisé, et de dire que ces enfants sont bilingues. Ceci peut sembler une évidence mais ce n'est pas une pratique courante dans l'institution scolaire. (Hélot, 2007, p. 85)

Dans ses travaux antérieurs, la chercheuse distingue en effet entre ces deux types de bilinguisme sur la base de critères socio-culturels, rappelant la distinction introduite par Lambert (1974) entre bilinguisme « additif » (acquisition de deux langues en parallèle) et bilinguisme « soustractif » (acquisition d'une L2 dominante qui entrave le développement d'une L1 minoritaire) :

Cet article propose tout d'abord, une analyse des représentations du bilinguisme en terme d'écart : écart entre le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement, et le bilinguisme des migrants, ignoré, subi, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage. (Hélot, 2004, résumé)

Cependant, mettre sur un pied d'égalité les répertoires linguistiques des enfants issus de familles européennes « mobiles » et de l'immigration extra-européenne ne doit pas gommer les différences entre des répertoires le plus souvent bilingues et des répertoires typiquement plurilingues, les derniers se distinguant des premiers non seulement par l'implication de plus de langues et de variétés mais aussi par des pratiques langagières plus diverses.

Pour conclure, la recherche francophone sur les langues d'immigration est relativement peu développée. Comme dans le domaine anglophone, l'attention ne porte pas sur les pratiques langagières au sein des familles migrantes mais sur l'enfant issu de l'immigration qui est représenté comme étant « bilingue ». Cependant, ce qui intéresse les chercheurs n'est pas tant la mesure dans laquelle ces enfants maîtrisent leur langue d'origine, mais ce qu'on peut faire de ces langues au sein de l'école pour améliorer les compétences scolaires de français de ces enfants socialement défavorisés. En effet, l'emploi récurrent de la notion de « langue d'origine » dans ce contexte va de pair avec l'idée que l'enfant issu de l'immigration se trouve nécessairement dans une situation de bilinguisme soustractif avec d'une part le français comme langue dominante d'intégration sociale et d'autre part sa langue familiale d'origine qu'il est amené à perdre à plus ou moins court terme.

3 Analyse empirique

Dans la seconde partie de cette contribution, nous proposons une étude empirique sur la perception du répertoire plurilingue ainsi que des pratiques langagières dans la communication intrafamiliale des familles de migrants récemment installées en France.⁸ Etant donné que d'après Extra (2011, p. 468) et Kupisch (2021, p. 46), le turc et l'arabe seraient actuellement les représentants principaux des langues de l'immigration extra-européenne en Europe, nous avons choisi d'étudier la question à partir de deux études de cas impliquant ces langues dont le statut minoritaire en Europe est largement reconnu, l'une focalisant une famille originaire de Turquie et l'autre une famille originaire du Tchad, pays dont l'arabe est l'une des langues officielles.

Notre objectif étant de décrire les représentations qu'ont ces familles migrantes de leur situation de plurilinguisme, nous avons opté pour une approche qualitative inspirée de l'ethnographie narrative (cf. He, 2021). Dans le but d'avoir de réels échanges avec les familles, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs avec les différents parents que nous avons interrogés séparément, ce qui nous a permis le cas échéant de comparer leurs points de vue. Les questions que nous avons posées portaient sur trois champs : les compétences linguistiques, la transmission des langues ainsi que les pratiques de communication intrafamiliales. Les entretiens ont été transcrits *verbatim*. Bien entendu, cette méthodologie d'enquête ne nous permet que d'analyser les perceptions des deux familles sur leur situation de plurilinguisme et non d'observer leurs pratiques langagières effectives.

3.1 Etude de cas d'une famille tchadienne

Le Tchad est un pays du Sahel faisant partie des pays les plus pauvres du monde malgré la présence d'importantes réserves pétrolières. Plombé notamment par la corruption de ses dirigeants et des menaces terroristes, le peuple tchadien souffre de faim et de malnutrition ainsi que d'un manque d'eau potable et d'électricité. D'après l'Agence française de développement (AFD), le taux d'alphabétisation serait de 32 % pour les femmes et de 48 % pour les hommes. Sur le plan linguistique, le pays est caractérisé par une situation diglossique : le français et l'arabe standard ont un statut de langue officielle, mais la majorité des Tchadiens, qui appartiennent à plusieurs dizaines d'ethnies différentes, ont d'autres langues maternelles, qui appartiennent à trois familles généalogiques différentes, à savoir les langues chamito-sémitiques, nilo-sahariennes et nigéro-congolaises (Leclerc, 2015). Les Tchadiens sont généralement plurilingues en maîtrisant plusieurs langues minoritaires et/ou majoritaires.

La famille tchadienne ayant participé à notre étude est une famille monoparentale qui se compose de la mère, âgée d'une cinquantaine d'années, ainsi que de six enfants nés au Tchad. Au moment de notre étude, la mère n'était pas active et les enfants étaient tous scolarisés dans l'enseignement secondaire (collège-lycée). Nous ne disposons d'aucune information sur une formation éventuelle de la mère.

D'après les dires de la mère, son répertoire linguistique comprend au moins quatre langues, celles-ci étant en ordre alphabétique l'arabe dialectal tchadien, l'arabe littéral, le français et le goran. Etant donné que son niveau de français ne permettait pas de mener l'entretien dans cette langue, nous avons recouru à l'arabe littéral comme langue de communication. A notre question si elle estimait qu'il était important que ses enfants apprennent le goran⁹, la mère nous a répondu qu'ils ne savaient pas parler en cette langue, mais qu'il était plus important que ceux-ci maîtrisent bien le français. Ainsi, le goran qui est doublement minoritaire (dans le pays

⁸ Cette partie présente une synthèse d'un travail plus développé réalisé dans le cadre d'un mémoire de master recherche soutenu à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (Benzaoui, 2021).

⁹ Le goran, appelé aussi « dazaga » est une langue appartenant à la famille nilo-saharienne qui est parlée dans plusieurs pays du Sahel dont le Tchad (cf. Ethnologue). D'un point de vue géographique, il s'agit donc d'une langue internationale.

d'origine et dans le pays d'accueil) s'avère dévalorisé également au sein même de la famille. La préoccupation de la mère n'est pas la transmission de sa langue d'origine mais l'apprentissage du français, langue de l'intégration sociale et scolaire dans le pays d'accueil.

Anissa : هل في رأيك, هل في رأيك مهم جدا ان شغل تعليمي اولادك لغتك لكي لا ينسوها ؟
Mère : لا لا, لغتي ماب مهمة, انا بأعرف كلها و ما يهم لهم هو ما يعني المهم الفرنسي دهن حنا ساكنين في فرنس
ا

Anissa : تسمى لست خائفة, في رأيك غير مهم ان تعلمي اولادك لغتك
Mère : يعني لغتي ما مهم, انا بأعرف كل يا اختي, انا اولادي ما يعرفوا كثير, انا بأعرف نتكلم و هو ما يعرفوا
يردوا كدا عشان كدا
. يعني يتكلم الفرنسية احسن

Anissa : Est-ce que selon vous, il est très important d'apprendre à vos enfants votre langue pour ne pas qu'ils l'oublient ?

Mère : Non, non, ma langue n'est pas importante, je la connais en totalité et elle n'est pas importante pour eux, pour eux en fait l'important c'est le français parce que nous vivons en France.

Anissa : Donc, selon vous, il n'est pas important d'enseigner votre langue à vos enfants ?

Mère : En fait ma langue n'est pas importante, j'en connais tout, ma sœur, moi mes enfants ne la connaissent pas beaucoup, moi je sais la parler et eux ils savent répondre et de cette façon en fait ils parlent mieux le français.

Le français comme langue dominante est à tel point valorisé qu'à notre question concernant la politique linguistique familiale la mère déclare même que ses enfants souhaitent lui parler dans cette langue et qu'elle a elle-même prévu d'utiliser cette langue pour s'adresser à eux, alors même qu'elle ne la maîtrise pas couramment :

Anissa : هل قبل مجيئكم الى فرنسا فكرتي في بأي لغة سوف تتكلمين مع اولادك في فرنسا

Mère : ممم؟

Anissa : هل مثلا خططت قلت سوف اتحدك مع اولادي في فرنسا سوف اتحدث معهم بالعربية او بالفرنسية او بالتشادية؟ هل خططت لذلك؟

Mère : يعني كان هم جاو يعني نحب نتكلم الفرنسية كثيرا من لغتنا يتمنوا كا هم جايين يتكلم الفرنسية كثيرا عشان انا ماب اعرف أتكلم كثير الفرنسية

Anissa : اذا ما هي اللغة التي خططت ان تكلمين بها مع اولادك في فرنسا ؟

Mère : فرنس ي

Anissa : قلت سوف أتكلم الفرنسية مع اولادي في فرنسا ا

Anissa : Est-ce qu'avant de venir en France vous avez réfléchi dans quelle langue vous alliez parler avec vos enfants en France ?

Mère : Mmm ?

Anissa : Est-ce que par exemple vous avez planifié, vous vous êtes dit avec mes enfants en France je vais parler avec eux en arabe ou en français ou en tchadien ? Est-ce que vous avez planifié cela ?

Mère : En fait quand nous sommes venus, ils voulaient plus qu'on parle en français que notre langue, parce qu'ils souhaitaient vraiment parler français mais moi je ne sais pas beaucoup parler français.

Anissa : Donc dans quelle langue est-ce que vous avez prévu de parler avec vos enfants en France ?

Mère : Français.

Anissa : Vous vous êtes dit je vais parler en français à mes enfants en France ?

Mère : Oui oui.

Cependant, dans l'extrait suivant qui concerne les pratiques langagières de communication intrafamiliales, la mère dit s'adresser à ses enfants en goran, alors que ceux-ci lui répondent en arabe dialectal tchadien. Elle déclare préférer le goran, en tant que langue de ses ancêtres, alors que ces enfants préfèrent l'arabe dialectal, avec leur mère mais aussi entre eux, probablement comme langue identitaire.

Anissa : D'accord, ما هي، في، في أي لغة، باي لغة تتكلمين مع اولادك ؟

Mère : مع اولادي عندنا لغتنا عندنا اسمها لغة القرعان

Anissa : القرعان ؟

Mère : تشاد في كانم، كانم وي

Anissa : و لماذا في رأيك تتكلمين بهذه اللغة و ليس لغة أخرى ؟

Mère : . ااا، هذا لغتنا من جدودنا من امي و ابي نتكلم مع اولادي كمان .

Anissa : إذا اولادك يتكلمون لغتك ؟

Mère : إيه .

Anissa : يتكلمون اللهجة التشادية و العربية أيضا :

Mère : العرب نتكلم العرب كثير مع الأولاد، مع أمي مع خويا نتكلم لغتنا هكا القرعان هكتنا، الأولاد يفهم بس ما يعرف يتكلم كثير

بس العربي كثير

Anissa : في، باي لغة يتكلمون اولادك مع بعضهم ؟

Mère : مع العرب، اللغة العربية :

Anissa : D'accord, quelle est, dans, dans quelle langue, avec quelle langue parlez-vous avec vos enfants ?

Mère : Avec mes enfants nous avons notre langue à nous, elle s'appelle la langue gorane (= dazaga)

Anissa : Le goran ?

Mère : Tchad à Kanem, Kanem oui.

Anissa : Et pourquoi, selon vous, vous parlez avec cette langue et pas une autre langue ?

Mère : Aaah, c'est notre langue depuis nos ancêtres de ma mère et de mon père, je la parle avec mes enfants aussi.

Anissa : Donc vos enfants parlent votre langue ?

Mère : Oui.

Anissa : Ils parlent le dialecte tchadien et l'arabe aussi.

Mère : L'arabe, nous parlons beaucoup l'arabe avec les enfants, avec ma mère avec mon frère nous parlons notre langue le goran (dazaga), les enfants comprennent mais ne savent pas beaucoup parler mais l'arabe beaucoup.

Anissa : Dans, avec quelle langue est-ce que vos enfants communiquent-ils entre eux ?

Mère : Avec l'arabe, la langue arabe.

D'après les déclarations de la mère, le français est la langue d'interaction familiale préférée, mais en pratique le plus commun semble être de recourir à des formes de communication asymétrique, soit entre le goran et le français (extrait 1), soit entre le goran et l'arabe dialectal tchadien (extrait 3). Si les enfants ne disposent pas de compétences productives dans cette langue, ils la pratiquent donc quotidiennement en tant que langue de compréhension (cf. Herkenrath 2012 sur le multilinguisme réceptif), situation qui semble convenir à la mère. De fait, cette étude de cas confirme les observations de Leconte (2008, p. 58), spécialiste des langues africaines parlées en France :

[...] les choix linguistiques des familles africaines en situation d'immigration sont un puissant révélateur des stratégies identitaires des adultes qui doivent composer entre l'attachement au groupe d'origine, à leurs cultures premières et l'insertion en France qui implique, pour les adultes, la maîtrise du français oral. Tension dans laquelle il faut inscrire l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants, qui passe obligatoirement par la maîtrise du français écrit.

En revanche, même si la mère déclare s'adresser systématiquement en goran à ses enfants, il ne semble pas approprié d'y voir une stratégie relevant de la méthode « une personne – une langue » étudiée entre autres par Döpke (1992) : l'objectif n'est pas de transmettre une langue donnée, ni même de développer un bilinguisme, mais d'assurer les échanges familiaux.

3.2 Etude de cas d'une famille turque

La Turquie est un pays entre l'Asie et l'Europe. Sur le plan politique, les dirigeants au pouvoir restreignent les libertés individuelles, y compris linguistiques, dans l'objectif d'assurer l'unité nationale qui se trouve menacée notamment par les aspirations d'indépendance de la population kurde. Dans ce contexte, l'unique langue officielle qu'est le turc doit servir également de langue nationale et l'emploi des langues minoritaires telles que le kurde, l'azéri ou encore le grec est fortement contrôlé (Leclerc, 2022). Quelques exceptions sont tolérées mais restent strictement encadrées :

Il est désormais possible d'avoir des émissions télévisées en kurde, mais elles ne peuvent dépasser une demi-heure par jour (pour le moment, une demi-heure par semaine), doivent obligatoirement être émises par une chaîne publique, ne pas comprendre de programmes pour enfants et ne pas porter sur des sujets politiques. Elles doivent également être sous-titrées en turc. De même, les parents peuvent maintenant donner des prénoms kurdes à leurs enfants, mais à condition qu'ils ne comprennent pas les trois lettres existant en kurde mais pas dans l'alphabet turc (q, w, x). Enfin, les instituts privés peuvent enseigner le kurde, mais seulement s'ils se soumettent aux conditions draconiennes et au contrôle du ministère de l'Éducation. (Bozarlsan, 2005, p.110)

La famille turque ayant participé à notre enquête se compose des deux parents et de deux enfants. Tous les membres de cette famille sont nés en Turquie et sont arrivés en France comme réfugiés politiques. Les parents, âgés d'une trentaine d'années, sont tous les deux d'origine kurde et parlent le kurde comme langue maternelle. Ils déclarent avoir appris le turc à l'école. Au moment de l'enquête, les enfants sont scolarisés en école maternelle en France. Les deux parents ont un niveau d'étude supérieur et ont rapidement commencé à apprendre le français après leur arrivée en France.

Sans prendre en compte les langues étrangères apprises lors de la formation des parents, les deux parents déclarent que le répertoire linguistique familial comprend trois langues, à savoir le français, le kurde et le turc. A ce sujet, la mère estime qu'il serait idéal de transmettre l'ensemble de ces langues aux enfants, le français en tant que langue dominante en France, et le kurde mais aussi le turc, en tant que langues familiales d'origine.

Euh, pour que on, euh, on comment dire, pour qu'on vivre ici, vive ici, euh, je voudrais ils euh, comment dire, ils puissent parler français et après le kurde parce que c'est ma langue maternelle, et aussi j'ai oublié ajouter je parle avec mon mari turc et kurde aussi c'est comment dire, euh je parle deux langues, et j'aimerais bien que ils peut, ils, comment dire, ils puissent parler bien français, bien kurde, le turc.

Cependant, transmettre les trois langues ne lui semble pas réalisable pour deux raisons, le temps d'exposition limité aux langues d'origine d'une part et l'ignorance du système orthographique de ces langues d'autre part :

Je pense c'est pas possible, euh, mais, j'aimerais bien, mais je pense que c'est pas possible, parce que euh si on utilise tout le temps une langue, on peut maîtriser tout, mais si on parle pas, on écrit pas, c'est pas possible je pense, mmmh, c'est ça et je pense c'est pas possible, mais j'aimerais bien (rire).

A la différence de la mère, le père turc considère qu'il est important que ses enfants apprennent le kurde en tant que langue familiale et le français en tant que langue internationale, alors que la transmission du turc lui semble de peu d'utilité. Pour ce qui est de sa langue maternelle, le père souligne l'importance de la transmission du kurde à ses enfants pour leur permettre de communiquer avec les grands-parents, c'est-à-dire pour des raisons fonctionnelles plutôt qu'identitaires :

Pourquoi, parce qu'en fait on est toujours on vit avec trois générations, ça veut dire la génération ancienne, mes parents, et notre génération et la génération suivant, mes enfants. Pour être en contact par exemple mes enfants doit être en contact avec mes parents et s'ils maîtrisent pas la langue maternelle, ils pourront pas contacter bien, bien contacter.

L'intérêt des deux autres langues du répertoire dépend de leur nombre de locuteurs respectifs. Le turc étant utile essentiellement en Turquie, le père ne voit plus l'utilité de transmettre cette langue dominante de son ancien pays. Dans la même logique, il perçoit l'apprentissage du français par ses enfants davantage comme une opportunité de mobilité internationale pour eux, que comme un moyen de s'intégrer en France :

Pourquoi parce que la langue française c'est une langue qui est compris une population un peu plus de 250, 300 millions, mais la langue turque c'est pas comme ça. La langue turque, en fait, oui il y a des pays turcophones, mais le problème on voit par exemple Azerbaïdjan et les quelques pays turcophones qui parlent avec une façon vraiment complètement différente de la langue turque qu'on parle en Turquie.

Ainsi, les deux parents ont des points de vue assez différents sur l'importance à accorder aux différentes langues du répertoire familial : la mère estime que les trois langues sont utiles, alors que le père ne voit plus l'intérêt de la langue dominante du pays d'origine. En outre, les raisons pour lesquelles les langues sont valorisées ne sont pas les mêmes. En ce qui concerne la langue d'origine, la mère tient à transmettre le kurde comme sa langue maternelle, alors que le père y voit avant tout un moyen de communication intergénérationnelle. Quant à la langue dominante en France, la mère trouve que le français est utile en tant que langue du pays d'accueil, alors que le père y voit plutôt une langue utile sur le plan de la mobilité internationale. Ainsi, cette étude de cas illustre le point de vue de De Houwer (2006, p. 46) selon lequel il convient de prendre en compte les « profils de personnalités de chaque membre de la famille, car ces traits peuvent influencer sur le style communicationnel ».

Pour ce qui est des pratiques langagières intrafamiliales, le père dit exclusivement communiquer en kurde avec son épouse, alors que celle-ci déclare principalement communiquer en turc avec son mari. D'après le père, ses enfants parleraient essentiellement français entre eux et turc avec leurs cousines et cousins (non kurdophones) résidant en France, alors qu'avec lui ils communiqueraient tant en kurde, qu'en turc et en français. Cependant, d'après la mère, leurs enfants ne sont pas en mesure de s'exprimer en kurde, qui en tant que langue minoritaire était déjà sous pression lorsque la famille résidait encore en Turquie. Toutefois, la langue n'a nullement disparu du répertoire familial mais continue à être pratiquée de façon asymétrique entre les parents parlant kurde et les enfants répondant dans d'autres langues :

Anissa : Dans quelle langue est-ce que vous parlez avec vos enfants ? En kurde ou en turc ?

Mère : Euh, au début, pardon, jusqu'à l'âge de deux ans, trois ans, je parlais avec ma langue maternelle, euh, après et, on, on a, comment dire, on change la langue à cause de, comment dire, la langue dominante elle est la langue turque, parce que partout les gens parlent le turc, dans la crèche et euh comment dire, et ils parlent avec le cousin en turc, et

c'est pour ça, euh je pense, ils ont euh ils ont oublié euh le kurde, et maintenant ils peuvent parler le kurde et aussi le français.

Anissa : Et le turc aussi ?

Mère : Euh, turc aussi oui, ils comprennent bien le kurde mais ils je mais maintenant actuellement ils peuvent pas parler la langue kurde, mais ils ont, comment dire, euh, ils parlent bien le turc, et aussi français maintenant on a continué avec deux langues.

Anissa : Donc vos enfants euh, vos enfants ils parlent le turc, le français et ils comprennent le kurde ?

Mère : Oui, c'est ça.

Anissa : Et quand vous leur parlez en kurde, ils ne vous répondent pas en kurde ?

Mère : Euh, ils essayaient de me répondre, me répondre en français ou en turc.

Occasionnellement, il arrive également que la mère s'exprime en français à ses enfants :

Anissa : Et euh est ce que depuis votre arrivée en France vous parlez français à vos enfants ?

Mère : Mmm quotidiennement ? Comment ? J'ai pas bien compris.

Anissa : Parfois.

Mère : Euh, oui, parce que moi aussi je suis en train d'apprendre de français euh le français, c'est pour ça je essayer tout le temps parler et parfois ils, ils me corrigent, toujours maman, non dis pas ça, c'est pas comme ça, oui, je dis ok ok (rire), dis moi je dis oui oui, je promis, je profite, euh comment dire, euh, je profite je essayer de profiter eux, avec eux (rire), c'est pour c'est comme ça, on est toujours.

Ainsi, dans cette famille, la transmission des langues d'origine ne passe pas par la méthode « une personne – une langue », étudiée par Döpke (1992). D'une part, les parents parlent plusieurs langues à leurs enfants et d'autre part, ils disent s'adresser essentiellement en kurde à leurs enfants, alors que c'est surtout le turc en tant que langue dominante du pays d'origine qui se maintient. A ce sujet, il est intéressant de noter que là où la plupart des langues de l'immigration sont abandonnées au bout de deux ou trois générations, des études spécifiquement menées sur le cas du turc ont fait observer que cette langue est particulièrement résistante dans la communauté turque et ce sur plusieurs générations, ce qui d'après Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016, p. 82) est entre autres dû à l'emploi quasi-exclusif du turc dans les familles et l'entourage des enfants d'origine turque :

Un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Dès sa naissance, la langue parlée autour de lui (par les parents, la famille élargie, le voisinage) est uniquement le turc.

Notre étude de cas ne permet pas de vérifier l'hypothèse de la résistance à travers les générations, car la famille en question vient tout juste de s'installer en France. En revanche, l'emploi du turc comme langue familiale principale est remarquable dans le contexte d'une famille de réfugiés politiques fuyant justement le pays où l'emploi du turc est supposé exprimer l'unité nationale. En d'autres termes, notre étude renforce ainsi la conclusion de Hamurcu-Süverdem et Akinci (2016), en ce sens que le turc s'avère très utilisé même dans les familles kurdes ayant quitté la Turquie. En outre, notre étude de cas permet d'observer que la transmission de cette langue ne passe pas nécessairement pas les parents et qu'elle s'accompagne potentiellement de la transmission supplémentaire de la compréhension d'une autre langue, en l'occurrence le kurde.

3.3 Interprétation

Les études de cas que nous venons de présenter relèvent de contextes familiaux et socioculturels très différents, à tel point qu'il paraît délicat de les comparer. Cependant, du point de vue strictement linguistique, nous pouvons noter plusieurs points communs.

En premier lieu, la gestion plurilingue de la communication intrafamiliale est antérieure à l'arrivée en France, notre étude confirmant ainsi le point de vue de Dabène et Moore (1995, p.26) selon lequel l'« [...] immigration does not initiate bilingual speech, but because of immigration bilingual speech undergoes drastic structural alternations ». C'est surtout le français qui en tant que seule langue dominante en France prend plus d'importance dans les pratiques langagières au sein de la famille tchadienne depuis son arrivée en France, et se rajoute au répertoire familial dans le cas de la famille turque. Ni dans un cas ni dans l'autre, le français n'est toutefois ressenti comme une menace à la transmission des langues d'origine.

En deuxième lieu, malgré des contextes *a priori* très différents, les enfants s'adressent à leurs parents essentiellement dans la langue dominante du pays d'origine (l'arabe et le turc respectivement), alors que la langue minoritaire dans la région d'origine (le goran et le kurde respectivement) est abandonnée par les enfants des deux familles participant à notre étude. Cependant, les parents continuent à s'adresser à leurs enfants dans cette langue et le fait que ceux-ci leur répondent dans d'autres langues ne semble pas les déranger en tant que tel. Dans la littérature, la perte d'une langue d'origine est souvent décrite comme un traumatisme lié à l'impossibilité de communiquer entre générations. C'est entre autres le cas du thérapeute familial Le Goff (2014, p. 116) :

La rupture linguistique entre les générations comme la stigmatisation de l'usage de la langue d'origine ont de multiples conséquences. Parmi elles, le déséquilibre entre ce qui est reçu et donné entre les générations et l'expression formaliste des émotions aux dépens d'une langue plus intime permettant de mieux exprimer des sentiments comme la tendresse.

Dans notre étude, les parents n'évoquent toutefois aucune difficulté de ce type, la communication asymétrique entre parents et enfants permettant aux différents membres de la famille de s'exprimer sans difficultés ou formalisme particulier tout en étant compris des autres membres. Aussi, le bilinguisme réceptif ne doit-il pas en premier lieu être considéré comme relevant d'une acquisition « incomplète », mais plutôt comme un mode de communication efficace, non problématique et spontanément adopté dans les familles plurilingues (cf. entre autres Herkenrath 2012).

Bien entendu, l'absence de difficulté d'intercompréhension mutuelle n'implique pas que les parents ne regrettent pas que leurs enfants ne sachent pas s'exprimer dans la langue d'origine minoritaire. Ainsi, la mère de la famille turque déclare souhaiter transmettre tant le turc que le kurde, objectif qui lui semble non réalisable, mais cette difficulté n'est pas spécifiquement due au contexte d'immigration car d'après ses dires ses enfants auraient déjà commencé à délaisser le kurde au moment de leur entrée en crèche en Turquie. Les études s'intéressant à l'acquisition bilingue simultanée (où l'enfant est exposé à deux langues dès la naissance) montrent en effet que le « développement bilingue harmonieux » ne va pas de soi (De Houwer, 2006, p. 36), en ce sens que certains enfants peuvent développer une pratique aisée d'une langue à laquelle ils ne sont exposés qu'en famille, alors que d'autres ne parlent que très peu voire jamais la langue minoritaire en faveur de la langue dominante (cf. Lanza, 1997). D'après De Houwer (2006, p. 38-39), ce ne sont pas tant des difficultés de communication qui peuvent poser problèmes dans les familles bilingues, mais plutôt le fait que lorsqu'un enfant ne répond pas aux attentes familiales (en ne pas parlant la langue minoritaire ou en la parlant moins bien que la langue dominante), cela peut compromettre le bien-être de l'enfant ainsi que de toute sa famille :

Il n'existe pas de statistiques sur les taux de développement bilingue harmonieux vs non harmonieux chez les jeunes enfants élevés dans une famille bilingue. Toutefois, de nombreuses indications et narrations montrent sans ambiguïté la fréquence du développement bilingue non harmonieux. Le développement bilingue non harmonieux peut entraîner les effets suivants : fragilité des liens émotionnels enfant-parent, sentiments démesurés de rivalité au sein de la fratrie, incapacité de créer des liens d'amitié pendant la première enfance, difficultés dans l'environnement scolaire, rejet par certains membres de la famille, sentiments d'insuffisance, dépression nerveuse, et bien d'autres événements socio-psychologiques négatifs.

Nombre d'études ont par ailleurs souligné à quel point la transmission d'une langue « minoritaire » en contexte exogène demande des efforts parentaux considérables (Döpke, 1992) et peut être source de stress et de culpabilité en cas de non-réussite (Okita, 2002). Or, dans ces études il s'agit de la transmission de langues officielles au statut élevé ailleurs, comme l'allemand en Australie (Döpke, 1992) ou le japonais en Grande-Bretagne (Okita, 2002). Ces situations sont très différentes des cas de figure des familles tchadienne et turque ayant participé à notre étude, à la fois par le statut sociolinguistique des langues minoritaires en question, qui en tant que langues peu enseignées sont sans doute moins standardisées et normatives, ainsi que par la complexité accrue de transmission de plusieurs langues à la fois. Il convient donc de se garder de parallélismes hâtifs. En tout cas, dans le cadre de notre étude, les parents semblent avoir des attentes plus réalistes et vivre le plurilinguisme réceptif de façon nettement plus sereine, voire positive. Il serait intéressant de vérifier s'il s'agit là d'une caractéristique généralisable aux contextes de plurilinguisme familial impliquant plusieurs langues d'héritage.

4 Conclusion

En raison de la mondialisation et de l'intensification des flux migratoires, les langues extra-européennes parlées au sein de l'espace européen se sont fortement diversifiées depuis le siècle dernier et comptent pour certaines d'entre elles un grand nombre de locuteurs dans plusieurs états européens (parfois dépassant ainsi celui de certaines langues européennes officielles). Si ces langues ont un statut minoritaire en Europe, elles peuvent être des langues officielles ailleurs mais aussi des langues minorisées dans leurs lieux d'origine. Si l'on considère que la majeure partie de la population mondiale est en effet exposée à plusieurs langues dès la naissance et que l'Europe est relativement le continent le moins plurilingue, l'on peut s'attendre à ce que les migrants extra-européens arrivant en Europe sont pour la plupart plurilingues à différents degrés dès leur petite enfance.

Cependant, la littérature scientifique actuelle sur les langues de l'immigration souffre de plusieurs biais. D'une part, ces langues dites « d'héritage » ou « d'origine » sont considérées comme des langues du passé sans distinguer parmi elles entre les langues majeures (officielles ailleurs en Europe ou en dehors de l'Europe) et celles qui sont déjà sous pression dans leurs territoires d'origine. Or, si pour ces dernières l'on pourrait considérer qu'elles sont en voie de disparition, les langues officielles ailleurs peuvent aussi favoriser de nouvelles opportunités de mobilité : ainsi, un enfant né en France parlant par exemple suédois comme « langue d'origine » pourrait potentiellement s'installer en Suède, pays réputé pour sa haute qualité de vie, à l'âge adulte, auquel cas la langue « d'origine » devient une langue « du futur ». D'autre part, les « locuteurs d'héritage », c'est-à-dire les enfants des migrants exposés à ces langues, sont presque systématiquement représentés comme des locuteurs « bilingues déséquilibrés » ou « soustractifs », maîtrisant très bien la langue de leur pays de résidence et seulement de façon « incomplète » la langue de leur pays d'origine. Ce point de vue très réducteur qui ne conçoit

pas la possibilité que le répertoire familial d'origine comprenne plusieurs langues s'explique par le fait que la plupart des études menées sur les « langues d'héritage » ont porté de fait sur des langues disposant d'un statut majoritaire ailleurs, parlées par des populations issues d'états monolingues au départ et que leurs locuteurs d'origine ont cherché à transmettre à leurs enfants. Cependant, s'il n'est pas inintéressant de connaître l'impact de l'immigration sur l'acquisition et la pratique d'une langue comme le portugais en France par exemple, l'on ne doit pas s'attendre à ce que ce soit représentatif de l'acquisition et de la pratique des « langues d'origine » en tant que telles. En effet, les autres langues de l'immigration ne sont souvent pas parlées par des populations monolingues au départ : à titre d'illustration, l'arabe est quasi systématiquement pratiqué dans des contextes diglossiques entre une variété dialectale et une variété officielle internationale, alors que de nombreuses langues africaines par exemple n'ont pas de statut officiel et n'ont pas de tradition écrite, ou sont majoritairement parlées par des populations analphabètes, autant de facteurs qui font que la pratique des langues de l'immigration est fondamentalement diversifiée. En effet, dans le cas d'une langue uniquement orale, cela a-t-il un sens de considérer que la seule maîtrise orale d'une langue d'origine relève d'une acquisition incomplète ?

Notre étude empirique présentant deux études de cas de familles extra-européennes récemment arrivées en France, a permis de mettre en lumière des pratiques familiales plurilingues hétérogènes impliquant tant des langues majoritaires que minoritaires dont la gestion est complexe et variée. Dans la famille tchadienne comme dans la famille turque que nous avons observées, les parents attachent une importance inégale aux différentes langues de leur répertoire, dont ils souhaitent transmettre certaines plus que d'autres, mais indépendamment de ces idéologies les pratiques langagières rapportées mobilisent l'ensemble des langues du répertoire dans des échanges parfois symétriques et d'autres fois asymétriques (relevant du plurilinguisme réceptif) et les langues parlées par les enfants ne sont pas forcément celles qui sont valorisées par leurs parents. Aussi les modèles d'acquisition bilingue traditionnellement considérés comme efficaces tels que le modèle « une personne – une langue » ne semblent-ils pas pertinents dans le contexte de l'immigration extra-européenne. En outre, l'idée que la langue dominante du pays d'accueil est forcément destinée à remplacer les langues d'origine est trop réductrice : dans notre étude cas, le français a très rapidement un rôle à jouer, mais le fait que certains membres voient dans son apprentissage une opportunité de mobilités internationales futures plutôt qu'une voie d'intégration dans le pays d'accueil illustre clairement que les modèles d'immigration – assimilation sont dépassés : les migrants d'aujourd'hui ne souhaitent pas forcément rentrer dans leurs terres d'origine, ni s'installer définitivement dans un nouveau pays d'accueil. Dans le contexte actuel de mondialisation, la valeur des langues est redéfinie en continu y compris au sein de la sphère privée de la communication intrafamiliale.

Afin de permettre aux professionnels de santé, de petite enfance et d'éducation veillant au bien-être psychosocial des enfants issus de l'immigration de s'informer sur la grande variation de contextes linguistiques parmi les familles de migrants, il est temps de concevoir des recherches sur les langues d'immigration qui évitent le biais « bilingue » en adoptant une perspective plurilingue qui prenne en compte toute la diversité des langues d'origine impliquées et la complexité de leurs rôles dans les pratiques langagières intrafamiliales plurilingues.

Références bibliographiques

- AFD, <https://www.afd.fr/fr/carte-des-projets/alphabetisation-fonctionnelle-des-membres-des-organisations-paysannes-au-tchad> (10/01/2023).
- Anquetil, Mathilde ; Vecchi, Silvia (2018) Nos langues vont-elles toutes devenir des « Heritage Languages » ? In Agresti, Giovanni ; Turi, Joseph (eds.). *Du principe au terrain : norme juridique, linguistique et praxis politique*. Rome : Aracne, pp. 277-296.
- Armagnague, Maïtena ; Boulin, Audrey (2021) Mobiliser en classe la « langue d'origine » des élèves primo-migrants : des effets ambivalents. *Agora débats/jeunesses*, 89, pp. 7-21.
- Auger, Nathalie (2007) Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, pp. 76-83.
- Baker, Colin ; Jones, Sylvia Prys (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004) *Language Strategies for Bilingual Families. The one-parent-one-language Approach*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Benmamoun, Elabbas ; Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (2013) Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), pp. 129–181.
- Benzaoui, Anissa (2021) *Perception des stratégies de communication intrafamiliales de familles d'immigrés récemment installées en France : études de cas d'une famille turque et d'une famille tchadienne*. Reims : Mémoire de master non publié.
- Bertucci, Marie-Madeleine (2007) L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le Français aujourd'hui*, 158, pp. 29-39.
- Bouziri, Raja (2002) Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 104-116.
- Bozarslan, Halut (2005) Les minorités en Turquie. *Pouvoirs*, 115(4), pp. 101-112. <https://www.cairn.info/journal-pouvoirs-2005-4-page-101.htm> (23/03/21).
- CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) (2002) *Portfolio européen des langues*. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.
- Clanché, François (2002) Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *Insee Première*, 830, pp. 1-4.
- Conseil de la Communauté Economique Européenne (1977) Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (77/486/CEE). *Journal officiel des Communautés européennes*, 199(32), pp. 32-33.
- Cummins, Jim (1991) Introduction. *The Canadian Modern Language Review*, 47(4), pp. 601–605.
- Dabène, Louise ; Moore, Danièle (1995) Bilingual speech of migrant people. In Milroy, Lesley ; Muysken, Pieter (eds.). *One speaker, two languages*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 17-44.
- De Bot, Kees ; Gorter, Durk (2005) A European Perspective on Heritage Languages. *The Modern Language Journal*, 89(4), pp. 612-616.
- De Houwer, Annick (2006) Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), pp. 29-49.
- Deprez, Christine (2003) Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143, pp. 35-43. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0035>.
- Döpke, Susanne (1992) *One Parent – One Language. An interactional approach*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.
- Extra, Guus (2017) The Constellation of Languages in Europe: Comparative Perspectives on Regional and Immigrant Minority Languages. In Kagan, Olga ; Carreira, Maria M. ; Hitchens Chik, Claire (eds.). *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. New York : Routledge, pp. 11-21.

- Extra, Guus (2011) The Immigrant Minority Languages of Europe. In Kortmann, Bernd ; van der Auwera, Johan (eds.). *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide*. Berlin / Boston : Mouton De Gruyter, pp. 467–481.
- Extra, Guus ; Gorter, Durk (2001) *The other languages of Europe*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ethnologue, <http://www.ethnologue.com/>.
- Filhon, Alexandra (2010) Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 119, pp. 205-222. <https://doi.org/10.3917/adh.119.0205>.
- Filhon, Alexandra ; Guérin-Pace, France (2009) Pratiques linguistiques et parcours migratoires : une articulation complexe. *Espaces et société*, 136-137(1), pp. 189-206.
- Hamurcu-Süverdem, Büsra ; Akinci, Mehmet-Ali (2016) Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21, pp. 81-93. <https://doi.org/10.3917/rfla.212.0081>
- He, Agnes Weiyun (2021) A Narrative-Ethnographic Approach to Research on Heritage Language Development. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 499-519.
- Hélot, Christine (2004) Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire. In Akkari, Abdeljalil ; Heer, Stéphanie (eds.), *Actes de la recherche 3 de la HEP-Bejune*. Neuchâtel : HEP Bejune, pp. 8-27.
- Hélot, Christine (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Herkenrath, Annette (2012) Receptive multilingualism in an immigrant constellation: Examples from Turkish–German children's language. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), pp. 287–314.
- Kasstan, Jonathan ; Auer, Anita ; Salmons, Joseph (2018) Heritage-language speakers: theoretical and empirical challenges on sociolinguistic attitudes and prestige. *International Journal of Bilingualism*, 22(4), pp. 387-394.
- Kupisch, Tanja (2021) Heritage languages in Europe. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 45-68.
- Kupisch, Tanja ; Rothman, Jason (2016) Terminology Matters! Why Difference Is Not Incompleteness and How Early Child Bilinguals Are Heritage Speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), pp. 564–582.
- Lambert, Wallace (1974) Culture and language as factors in learning and education. In Aboud, Frances ; Meade, Robert (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College.
- Lanza, Elizabeth (1997) *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, Clarendon Press.
- Le Goff, Jean-François (2014) Editorial. La perte de la langue d'origine : un processus systémique intergénérationnel. *Thérapie familiale*, 35, pp. 113-117. <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2014-2-page-113.htm>
- Leclerc, Jacques (2015) Tchad. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/tchad.htm> (10/01/2023).
- Leclerc, Jacques (2022) Turquie. *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/turquie_3politique_ling.htm (10/01/2023).
- Leconte, Fabienne (2008) Les langues africaines en France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, pp. 57-63.

- Lucchini, Silvia (2007) L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? *Le français aujourd'hui*, 158, pp. 9-19.
- Lüdi, Georges ; Py, Bernard (2003³, 2013⁴ [1986]) *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lynch, Andrew (2014) The first decade of the Heritage Language Journal: A retrospective view of research on heritage languages. *Heritage Language Journal*, 11(3), pp. 224–242.
- Lynch, Andrew ; Avineri, Netta (2021) Sociolinguistic approaches to heritage speakers. In Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 423-448.
- Montrul, Silvina (2016) *The acquisition of heritage languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina ; Polinsky, Maria (eds) (2021) *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Okita, Toshie (2002) *Invisible Work. Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam : John Benjamins.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Polinsky, Maria ; Scontras, Gregory (2019) Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), pp. 4-20.
- Rachidi, Amal ; Nocus, Isabelle ; Florin, Agnès (2013) Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sur les performances scolaires et langagières en français. *Enfance*, 4, pp. 349-372.
- Rothman, Jason (2009) Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13, pp. 155–163.
- Slavkov, Nikolay ; Melo-Pfeifer, Sílvia ; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (eds.) (2022) *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization*. Berlin / Boston : De Gruyter Mouton.
- Smolicz, Jerzy (1992) Minority languages as core values of ethnic cultures: A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh, and Chinese languages in Australia. In Fase, Willem ; Jaspaert, Koen ; Kroon, Sjaak (eds.). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam : Benjamins, pp. 277-305.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003) Toward a definition of heritage language: socio-political and pedagogical considerations. *Journal of language, identity and education*, 2(3), pp. 211-230.
- Wiley, Terrence ; Valdés, Guadalupe (eds.) (2000) Editor's introduction to the special issue. Heritage language instruction in the United States: a time for renewal. *Bilingual research journal*, 24, pp. i-v.

***Linguistic Landscapes* im neokommunikativen Französischunterricht: eine sinnvolle Ergänzung?**

Lukas Eibensteiner

Abstracts

This article gives a general overview of the possibilities of using Linguistic Landscapes for teaching French. We adopt the neo-communicative teaching approach as a theoretical framework, which can be described by pedagogical principles such as action orientation or learner orientation. We will argue that Linguistic Landscape walks can help to raise awareness of the linguistic diversity of public space and to reflect on sociolinguistic and language policy issues. To exemplify this claim, three pedagogical ideas for the promotion of language awareness, intercultural competencies as well as for vocabulary learning will be presented.

Le présent article donne un aperçu général sur les différentes possibilités d'utiliser les paysages linguistiques à des fins d'enseignement du français langue étrangère. Comme cadre théorique, nous adoptons l'approche pédagogique néo-communicative, qui peut être décrite par des principes pédagogiques tels que l'orientation vers l'action ou l'orientation vers l'apprenant. Nous soutiendrons que les promenades du paysage linguistique sont un moyen adéquat de sensibiliser à la diversité linguistique de l'espace public et de réfléchir aux questions sociolinguistiques et de politique linguistique. Pour illustrer ce point, nous présenterons trois idées didactiques qui visent à encourager la sensibilisation aux langues, des compétences interculturelles et de l'apprentissage du vocabulaire.

Keywords

Linguistic Landscapes, neokommunikativer Fremdsprachenunterricht, Französischunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Herkunftssprachen, Elsässisch

Biographie

Lukas Eibensteiner ist Juniorprofessor für Didaktik der Romanischen Schulsprachen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er studierte Spanisch, Philosophie und Psychologie auf Lehramt an der Universität Wien und der Universität Alicante. Von 2015 bis 2020 war er akademischer Mitarbeiter am Institut für Romanistik der Universität Mannheim. Darüber hinaus unterrichtete er an den Universitäten Mainz und Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Zweit- und Drittspracherwerbs, der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der *Linguistic Landscape*-Forschung. Bezüglich letzterer beschäftigt er sich hauptsächlich mit der Sichtbarkeit von Regional-, Minderheiten- und Herkunftssprachen (v.a. Katalanisch, Elsässisch und Türkisch).

1. Einleitung

Die primär soziolinguistische Forschungsrichtung der *Linguistic Landscapes* (LL) und die theoretische Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Methodenkonzeption, die heute weitgehend als neokommunikativ bezeichnet wird, haben zwar ihren Ursprung in den 1990er-Jahren; dennoch gab es interessanterweise bis vor geraumer Zeit verhältnismäßig wenig Autor:innen, die sich mit der Verzahnung der LL-Forschung und der Fremdsprachendidaktik beschäftigt haben. Erst in den letzten Jahren finden sich – vor allem im Bereich der Englisch- und DaF-/DaZ-Didaktik – Arbeiten, die sich diesem Forschungsdesiderat verstärkt widmen (Badstübner-Kizik und Janíková, 2018; Cenoz und Gorter, 2008; Gorter et al., 2021; Janíková, 2017; Krompák, 2018; Malinowski et al., 2020; Niedt und Seals, 2020). Auch im Bereich der deutschsprachigen, romanistischen Fremdsprachendidaktik wird erst seit Kurzem versucht, die beiden Forschungsrichtungen zusammenzudenken (Eibensteiner et al., 2023; Korb 2021).

Wie Altmayer (2021) in einer kritischen Intervention darlegt, wurde dabei bisher zu wenig über die eigentliche Sinnhaftigkeit einer solchen Verzahnung nachgedacht. Er fragt,

ob wir es bei Begriff und Konzept der ‚Linguistic Landscapes‘ tatsächlich mit einem eigenständigen und innovativen Zugang zu Sprache und Kultur zu tun haben, [...] oder ob es sich nicht eher um eine fachfremde und vorübergehende Modeerscheinung handelt. (Altmayer, 2021, S. 109)

Er wirft der LL-Forschung im Kontext der DaF-/DaZ-Didaktik u. a. vor, Lernen vom Medium her zu denken, „und nicht, wie es sinnvoll und geboten wäre, von den Lernenden, den Lernvoraussetzungen und -prozessen oder den anzustrebenden Lernzielen“ (Altmayer, 2021, S. 111). Obwohl die Darstellungen Altmayers an manchen Stellen überspitzt formuliert sind, soll seine kritische Intervention als Anlass dienen, um über die Sinnhaftigkeit einer Verzahnung der soziolinguistischen Forschungsrichtung der LL und der Fremdsprachendidaktik nachzudenken. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, „eine generelle Überlegenheit“ (Altmayer, 2021, S. 110) der LL gegenüber anderen medialen Formen zu deklarieren; vielmehr soll argumentiert werden, dass Sprache des öffentlichen Raumes eine sinnvolle Ergänzung darstellt und zur Kompetenzförderung beitragen kann.

Der vorliegende Beitrag möchte zuerst ausgewählte theoretische Grundlagen liefern und einen allgemeinen Einblick in das Forschungsfeld der LL geben. Im Anschluss werden die Leitprinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie Handlungs- und Lernerorientierung sowie die Kompetenzbereiche der KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) kurz dargestellt. Darauf aufbauend wird diskutiert, inwiefern LL eine sinnvolle Ergänzung für den Französischunterricht darstellen und zur Kompetenzschulung beitragen können. Um die Argumentation besser zu veranschaulichen, wird auf Beispiele aus den LL der Städte Straßburg und Mannheim zurückgegriffen, und es wird anhand verschiedener Praxisbeispiele exemplarisch dargestellt, wie diese in konkreten Unterrichtssituationen verwendet werden können. Dabei werden v.a. die interkulturelle kommunikative Kompetenz, Sprach(en)bewusstheit sowie die Möglichkeit, mithilfe der LL Wortschatzarbeit durchzuführen, fokussiert.

2. *Linguistic Landscapes* (LL)

Die LL-Forschung beschäftigt sich mit schriftlicher Sprache im öffentlichen Raum (Landry und Bourhis, 1997, S. 25), womit u. a. Straßenschilder, Werbebanner, Namen von Shops, Restaurants etc. gemeint sind. Aktuelle Tendenzen dieses Forschungsfeldes versuchen allerdings, diese traditionelle Definition und die damit einhergehende Eingrenzung auf die schriftliche

Repräsentation von Sprache aufzubrechen, und plädieren für die Analyse aller schriftlich dokumentierten Zeichen (*semiotic landscapes*; Jaworski und Thurlow, 2010) bzw. für eine Ausweitung auf den virtuellen öffentlichen Raum (*Virtual* oder *Online Linguistic Landscapes*; Kalten et al., 2020; Kim und Chesnut, 2020). Da die Definition dessen, was in der LL-Forschung als Zeichen verstanden wird, sehr unterschiedliche Auslegungen ermöglicht, wird seit Kurzem auch darüber diskutiert, das Forschungsfeld auf auditive Sinneseindrücke (*Linguistic Soundscapes*) und/oder bewegliche Zeichen (z. B. *Skinscapes* wie Tattoos) auszuweiten (Scarvaglieri et al., 2013, S. 62).

Eines der Hauptziele der LL-Forschung ist es, die Sprache des öffentlichen Raumes möglichst detailliert zu dokumentieren, um so sprachliche Diversität nach quantitativen Kriterien zu messen bzw. sichtbar zu machen. Darüber hinaus soll zum Verständnis der jeweiligen Sprach(en)politik beigetragen werden, indem versucht wird, die Motive, Ideologien und Einstellungen, die hinter den Zeichen stecken, zu ergründen (Gorter et al., 2019, S. 482ff; Shohamy, 2019, S. 268f). Die aktuelle LL-Forschung bleibt demnach nicht auf ein schlichtes Abfotografieren der Zeichen beschränkt, sondern greift durchaus auf andere qualitative und quantitative Methoden (beispielsweise der qualitativen Sozialforschung) sowie deren Triangulierung zurück (Malinowski, 2018, S. 870ff). So erweitern u. a. Harjus und Harjus (2021) die traditionelle Herangehensweise um die Durchführung qualitativer Interviews und legen dar, wie eine solche Methodentriangulation zu einem umfangreicheren Erkenntniszuwachs hinsichtlich der hinter den Zeichen steckenden Motive, Ideologien und Einstellungen führen kann.

Zahlreiche Studien weltweit haben sich mit Fragestellungen der LL-Forschung beschäftigt. Dazu zählen u. a. die Analyse von Sprachkontaktsituationen von sprachlichen Minderheiten (Cenoz und Gorter, 2006; Moser, 2020), von diatopischen Varietäten (Harjus, 2017) oder von Migrationssprachen (Ziegler, 2018). Im Hinblick auf die LL Frankreichs, denen im vorliegenden Artikel besondere Bedeutung zukommt, sticht vor allem das Forschungsprojekt von Blackwood und Tufi (2015) bzw. jenes von Blackwood (2015) hervor. Die Autor:innen untersuchen darin, inwiefern Sprachminderheiten in den LL Frankreichs repräsentiert sind und kommen zu dem Ergebnis, dass das Französische in allen untersuchten Städten dominiert. Die Autor:innen finden zwar beispielsweise bilinguale Straßenschilder in mehreren Regionen Frankreichs; deren Verbreitung bleibe allerdings meist auf einige touristische Gebiete beschränkt. Im Allgemeinen konstatieren sie, dass die Verwendung von Regionalsprachen marginal sei und meist ausschließlich eine symbolische Funktion habe.

Im Hinblick auf das Elsass (vor allem Straßburg) – als eine exemplarische mehrsprachige Region Frankreichs, die sich aufgrund der geographischen Nähe zu Deutschland und ihrer sprachlichen Situation gut für Forschungsaufenthalte und schulische Exkursionen, in deren Rahmen LL-Projekte durchgeführt werden können, anbietet – ist das Bild ähnlich: Das Elsässische wird auf Zeichen im öffentlichen Raum kaum verwendet (Bogatto und Hélot, 2010; Bogatto und Bothorel-Witz, 2012). Eine Ausnahme stellt diesbezüglich sicherlich die verhältnismäßig hohe Anzahl an zweisprachigen Straßenschildern im Stadtzentrum Straßburgs dar. Bogatto (2010, S. 171) kommt diesbezüglich sogar auf einen Prozentsatz von knapp 50 %. Diese hohe Zahl darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass auf den zweisprachigen Zeichen erwartungsgemäß das Französische dominiert und das Elsässische eine zweitrangige Position einnimmt. Dies zeigt sich beispielsweise in Abbildung 1, in der die französische Straßenbezeichnung (*RUE DU COQ*) hierarchisch über der elsässischen (*Hahnegässel*) steht; die Majuskeln tragen ebenfalls zu einer entsprechenden Hervorhebung bei:



Abbildung 2: Zweisprachiges Straßenschild im Zentrum Straßburgs

Die Verwendung von zweisprachigen Straßenschildern ist zudem außerhalb des Stadtzentrums marginal. Bogatto (2010) zählt in einer Studie, die er im Stadtviertel *Robertsau* durchführte, lediglich 16 bilinguale Zeichen, was nur 5,4 % aller Schilder dieses Viertels ausmacht. Darüber hinaus zeigt sich, dass sogenannte *bottom-up*-Zeichen – also Zeichen, die nicht von staatlichen Institutionen, sondern von Privatpersonen im öffentlichen Raum platziert werden – kaum auf Elsässisch bzw. als zweisprachige Fassung aufzufinden sind. Es lassen sich lediglich vereinzelt Redewendungen und Wörter auf Elsässisch finden (v.a. in den *Linguistic Foodscapes*), die keinerlei funktionale Bedeutung haben, sondern primär dazu eingesetzt werden, Tourist:innen ein vermeintlich authentisches elsässisches Bild zu vermitteln. So findet sich beispielsweise auf der elsässisch-französischen Speisekarte in Abbildung 2 der Satz *Ihr solle ken scheens Gemies hän! Jo, es wächst bi dem Wätter!*, der kontextlos abgedruckt und damit nur schwer verständlich ist. Hinter dieser als *tokenistic use* bezeichneten Verwendung der Regionalsprache (Moriarty, 2015) stehen also primär ökonomische Interessen und weniger die Intention, sie als Kommunikationsmittel einzusetzen, um dem voranschreitenden sprachlichen Substitutionsprozess entgegenzuwirken.



Abbildung 3: Verwendung des Elsässischen auf einer Speisekarte

Wie die Einblicke in die LL Frankreichs und Straßburgs zeigen, ist deren Analyse aus soziolinguistischer und sprach(en)politischer Perspektive höchst interessant, geben sie doch Auskunft über Sprachkontaktsituationen, Sprachideologien, die Umsetzung sprach(en)politischer Bestrebungen etc. Zu diskutieren bleibt allerdings, inwiefern der schulische Fremdsprachenunterricht von sprachlichen Repräsentationen des öffentlichen Raumes profitieren kann. Im Folgenden werden daher exemplarisch ausgewählte Leitprinzipien des neokommunikativen Ansatzes (Reinfried, 2001) sowie zu fördernde Kompetenzen besprochen.

3. *Linguistic Landscapes* im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht

Leitprinzipien und Kompetenzen des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts

„Beim kommunikativen Fremdsprachenunterricht handelt es sich um einen grundlegenden ‚Ansatz‘, man kann auch sagen: eine breit gefasste und relativ vage Methodenkonzeption, die [sich] Anfang der 1970er Jahre [...] in zahlreichen europäischen Ländern etablieren konnte“ (Reinfried und Volkmann, 2012, S. 9). Als einer der Hauptvertreter:innen der deutschen Strömung wird meist Piepho (1974) genannt, der in seinem Werk *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* die Auffassung vertritt,

daß die Äußerungen der Schüler [bzw. der Schülerinnen] nicht allein an Normen und Ansprüchen hinsichtlich der Aussprache [...] und der grammatischen und stilistischen Korrektheit, sondern in erster Linie an der Verständlichkeit, Direktheit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absichten (und ihres Erfolgs) gemessen und bewertet werden sollten. (Piepho, 1974, S. 15)

Die kommunikative Kompetenz wird dadurch zum obersten Lernziel erhoben. Die Überlegungen jener Zeit prägen das Verständnis von Fremdsprachenunterricht bis heute. So steht beispielsweise die funktional-kommunikative Kompetenz weiterhin im Zentrum des Kompetenzmodells der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) (KMK, 2012):



Abbildung 4: Darstellung der fünf Kompetenzbereiche (KMK, 2012, S. 12)

Auch die mit der kommunikativen Wende einhergehende Verabschiedung von festen Methodenkonzeptionen und der Zuwendung zu einer prinzipiengeleiteten Methodenvielfalt, die auf der „Forderungen nach Schülerorientierung, Mitbestimmung, Interaktivität, Partnerschaftlichkeit usw. ebenso [...] wie [auf der] Inhaltsorientierung, Fehlertoleranz und Nichtdidaktisierung von Unterrichtsmaterialien“ (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 89) beruht, ist bis heute gültig. Derartige Leitprinzipien sollen u. a. dazu beitragen, das Lernziel der kommunikativen Kompetenz zu erreichen, um so die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig zu machen.

Allerdings haben sowohl der Kompetenzbegriff als auch damit verbundene Leitprinzipien Erweiterungen erfahren, die Reinfried (2001) mit dem Begriff des ‚neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts‘¹ zu fassen versucht. Reinfried und Volkmann (2012, S. 9ff) sprechen von einer Integration bzw. stärkeren Fokussierung in Richtung Handlungsorientierung, fächerübergreifendem Lernen, Ganzheitlichkeit sowie Lerner- und Prozessorientierung, die sie als Leitprinzipien deklarieren und von speziellen Grundsätzen bzw. Realisierungsformen unterscheiden:

¹ Der Begriff wurde eigentlich schon von Königs (1991) in Anlehnung an jenen der ‚postkommunikativen Epoche‘ von Piepho (1990) eingeführt und von Reinfried (2001) weiterentwickelt.

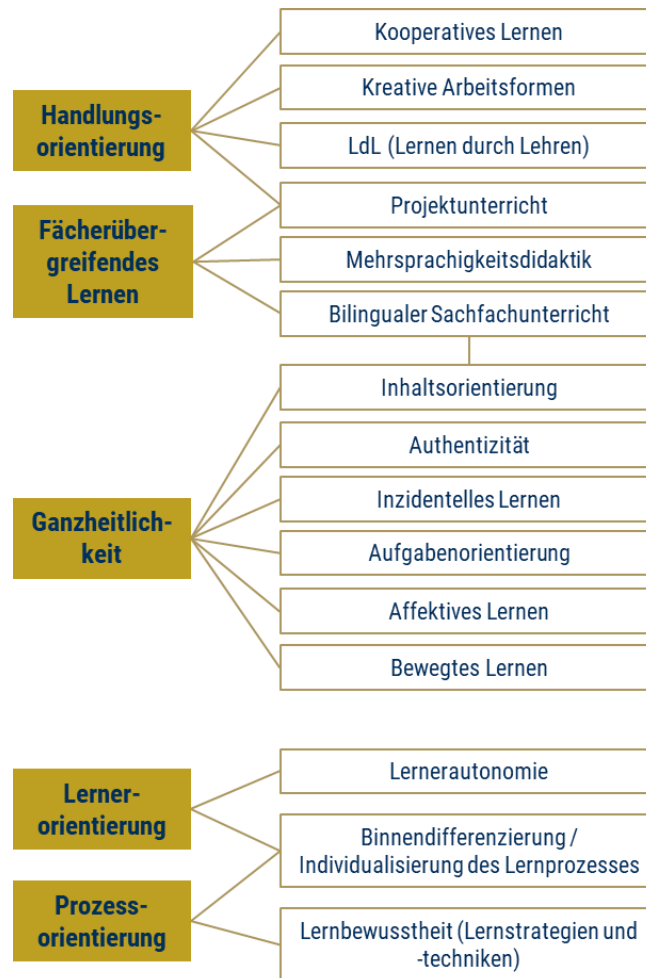


Abbildung 5: Leitprinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts (links) und spezielle Grundsätze (rechts) nach Reinfried und Volkmann (2012, S. 17; eigene Darstellung)

Diese Auflistung beansprucht allerdings nicht, eine allgemein verbindliche Taxonomie darzustellen (Reinfried und Volkmann, 2012, S. 18). Beispielsweise erweitern geläufige Einführungswerke in die Fachdidaktik Französisch (Nieweler et al., 2017, S. 74ff) und Spanisch (Grünwald und Küster et al., 2017, S. 131ff) die Auflistung um die didaktisch-methodischen Prinzipien der Motivierung, Sprachbewusstheit, Heterogenität und Bildungsanspruch. Es geht im Folgenden also nicht darum, den Einsatz von LL hinsichtlich jedes einzelnen Prinzips zu diskutieren; vielmehr soll exemplarisch aufgezeigt werden, dass sich der Einsatz von LL v.a. dann anbietet, wenn er mit außerschulischen Projekten kombiniert wird, da durch eine derartige Realisierungsform quasi automatisch gängige didaktisch-methodische Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden. Viele der genannten Vorteile treffen dabei natürlich auf Projektunterricht im Allgemeinen zu. Das Besondere – und vermeintlich auch Innovative – an LL-Projekten ist jedoch, dass sie durch die Analyse öffentlich zugänglicher Sprache das zentrale Element des Fremdsprachenunterricht – nämlich Sprache – fokussieren und dadurch außerschulische Sprachlernräume gewinnbringend nutzen.

Linguistic Landscape-Spaziergänge im Rahmen von Projektunterricht

Der Einbezug von LL im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist v.a. dann gewinnbringend, wenn er mit außerschulischen Projekten verbunden wird (Elola und Prada, 2020). Dabei bezeichnet Projektunterricht

eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt. Themen- und Problem-

konkretisierung sowie die Planung der einzelnen Aktionsphasen resultieren aus einem gemeinsamen Aushandlungsprozess, der sowohl Raum für die Entfaltung von Lerninteressen lässt, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge des Lehrers [bzw. der Lehrerin]. (Legutke, 2003, S. 259)

Im Zentrum derartiger Projekte stehen sogenannte LL-Spaziergänge, in denen Schüler:innen damit beauftragt werden, die sie umgebende sprachliche Landschaft mithilfe von Fotos zu dokumentieren, und sie somit am eigenen Leib zu erfahren (Brinkmann und Melo-Pfeifer, 2023), was sich durch die direkte Anknüpfung an ihre Lebensrealität positiv auf ihre Motivation auswirken sollte. Die LL-Spaziergänge dienen somit als bewusstseinsfördernde Maßnahme, zumal sie durch die Fokussierung auf sprachliche Zeichen dazu beitragen, dass Schüler:innen die sprachliche Umgebung in stärkerem Maße bewusst wahrnehmen, als dies bei normalen Spaziergängen der Fall wäre. In Anlehnung an Schmidt (1990) könnte sogar argumentiert werden, dass die sprachlichen Zeichen im Unterschied zu normalen Spaziergängen (*perception*) durch die bewusste Aufmerksamkeitslenkung im Rahmen von LL-Spaziergängen zuerst bemerkt (*noticing*) und durch die reflexive Analyse im Unterricht in einen breiten soziolinguistischen und sprach(en)politischen Kontext eingeordnet und somit *en détail* verstanden werden (*understanding*) (Eibensteiner, 2023):

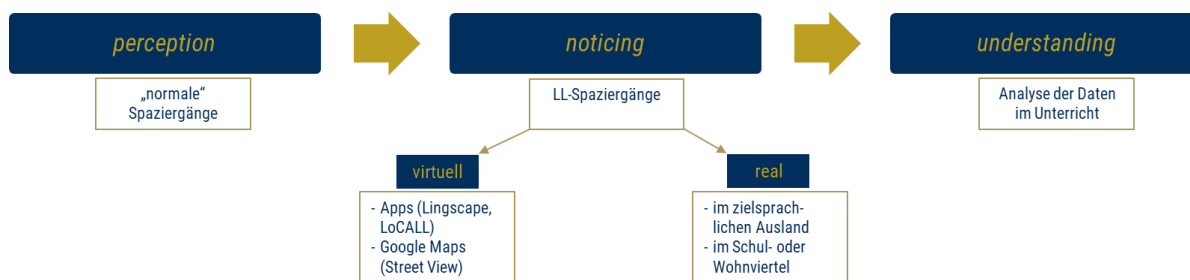


Abbildung 6: Bewusstmachung der LL durch LL-Spaziergänge und die Analyse im Unterricht

Derartige LL-Spaziergänge können im Zielsprachlichen Ausland (z. B. im geographisch nahen Straßburg), im Schul- oder Wohnviertel der Lernenden (z. B. in Mannheim oder Jena), in der Schule selbst (*Schoolscaping*; Krompák, 2018, S. 251ff) oder in der digitalen Welt mithilfe von Applikationen wie Lingscape, der LoCALL-App (LoCALL 2020) oder der *Google Street View* durchgeführt werden (Abbildung 5) (Kim und Chesnut, 2020). Gerade die Digitalisierung bietet neue und innovative Möglichkeiten, in die LL des Zielsprachlichen Landes einzutauchen. Mithilfe von freiverfügbaren Apps wie genial.ly oder Lapentor können virtuelle Escape-Rooms oder 360-Grad-Lernumgebungen erstellt werden, die eine immersive Sprachlernerfahrung zum Teil ermöglichen. Dabei bietet es sich an, Gamification-Prinzipien zu berücksichtigen und die Arbeit mit LL gewissermaßen zu gamifizieren (Eibensteiner 2022).

Im Rahmen von LL-Projekten können die Schüler:innen als Forscher:innen-Teams agieren, wobei „Themen und Sachverhalte [...] forschend angegangen und arbeitsteilig bearbeitet“ werden (Legutke, 2003, S. 259). Dabei können die Lernenden LL-Spaziergänge mit Unterstützung der Lehrpersonen selbst planen, durchführen und anschließend im Unterricht evaluieren. Derartige Projekte tragen somit nicht nur dazu bei, die sozialen Kompetenzen der Lernenden zu fördern, sondern dienen auch der autonomen Gestaltung ihrer Lernprozesse. Beispielsweise können die Lernenden in Abstimmung mit ihren Lehrkräften eine Leitfrage selbst formulieren und die Route des LL-Spaziergangs sowie die zu fotografierenden Zeichen autonom bestimmen. Dadurch können sie bis zu einem gewissen Grad entscheiden, welche Aspekte im Anschluss im Unterricht behandelt werden. Sie wählen Lernort und -rhythmus weitgehend frei, haben die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu behandeln, eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen und konstruieren somit im Rahmen von Gruppenarbeiten ihr Wissen selbst.

Darüber hinaus tragen derartige LL-Spaziergänge zum ganzheitlichen Lernen bei. Da es sich beim Lernen um keinen rein kognitiven Prozess handelt, sondern um ein Zusammenwirken affektiver und kognitiver Faktoren, sollten

Unterrichtsszenarien [...] abwechslungsreich geplant werden und möglichst positiven ‚Stress‘ erzeugen, indem sie die Schüler [bzw. Schülerinnen] emotional ansprechen, ihr Interesse wecken, zum kreativen Umgang mit Sprache einladen und in einer angenehmen, anregenden Atmosphäre realisiert werden. (Grünwald und Küster et al., 2009, S. 114)

Schon dadurch, dass für reale LL-Spaziergänge das Klassenzimmer verlassen werden muss (von *Schoolscaping*-Projekten oder digitalen Durchführungsvarianten einmal abgesehen), wird für eine gewisse Abwechslung gesorgt. Die schriftlichen Zeichen im öffentlichen Raum schließen unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler:innen an und laden zu einem kreativen Umgang mit Sprache ein, zumal viele Zeichen mehrsprachig sind bzw. Redewendungen oder Wortspiele enthalten. Die Durchführung von LL-Spaziergängen im Land der Zielsprache ist außerdem eine gute Möglichkeit, in die zielsprachliche Umgebung einzutauchen. Die LL können somit als authentische Inputquelle dienen (Cenoz und Gorter, 2008, S. 272-274), wovon Lernende auf Exkursionen oder längeren Auslandsaufenthalten und ggf. auch auf virtuellen Reisen profitieren können.

Im Rahmen derartiger LL-Projekte fotografieren die Lernenden mehrere sprachliche Zeichen, die während der LL-Spaziergänge oder im Anschluss im Unterricht genauer untersucht werden können. Hierbei ist es wichtig, dass Lehrkräfte das Lernziel der Unterrichtseinheit vorab formulieren und die entsprechenden Übungen und Aufgaben zum Kompetenzerwerb beitragen. Im Folgenden werden Fotos, die im Rahmen von LL-Spaziergängen durch Straßburg und Mannheim entstanden sind, aufgegriffen, um drei Unterrichtsideen zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit, der interkulturellen Kompetenz sowie zur Wortschatzarbeit zu präsentieren.

4. Praxisbeispiele zur Förderung ausgewählter Kompetenzen im Französischunterricht

Reale LL-Spaziergänge im Schul- oder Wohnviertel der Lernenden

Praxisbeispiel I: Zum Einsatz von *Linguistic Corona*- und *Foodscapes* zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit und interkultureller Kompetenzen am Beispiel von Herkunftssprachen

Eine Möglichkeit, die LL des Schul- oder Wohnviertels gewinnbringend im Französischunterricht einzusetzen, ist die Förderung von Sprach(en)bewusstheit. Beispielsweise können mithilfe der LL allochthone Sprachminderheiten genauer untersucht werden, womit man auch der Forderung nach der Berücksichtigung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit nachkommt (Eibenstein, 2023; Fernández Ammann et al., 2015). Allein die kritisch-reflektierende Thematisierung von Herkunftssprachen im Unterricht kann mit einer Aufwertung derselben einhergehen, was in der Folge deren Prestige erhöhen und zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung seitens der Lerner:innen (mit Migrationshintergrund) beitragen kann. Im Folgenden sollen daher zwei Beispiele gegeben werden, wie mithilfe von LL-Fotos Herkunftssprachen in den schulischen Französischunterricht integriert werden können.

In Abbildung 6 wird ein Aufsteller der Stadt Mannheim abgebildet, der (Reise-)Rückkehrer:innen aus einem Corona-Risikogebiet in diversen Herkunftssprachen anspricht:

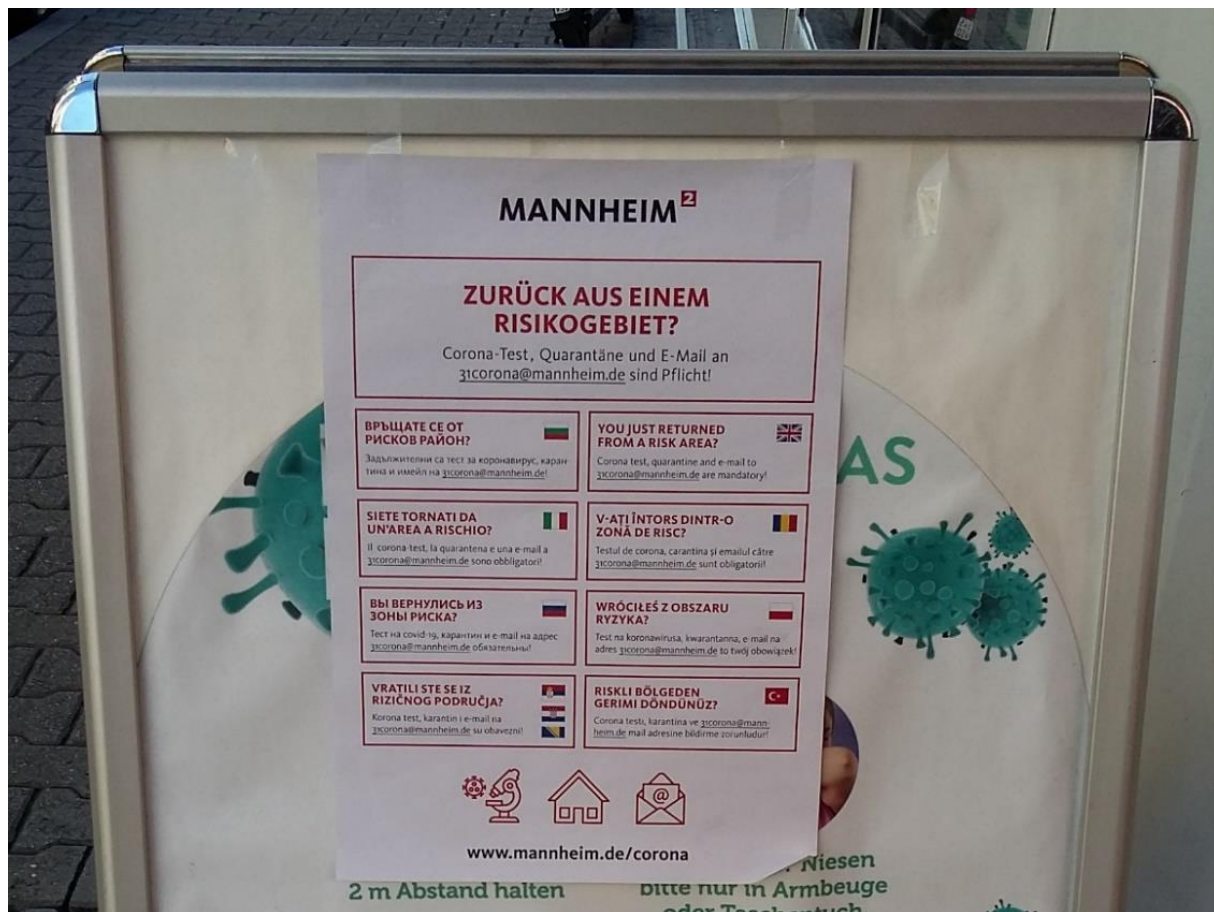


Abbildung 7: Herkunftssprachen auf einem mehrsprachigen Zeichen in Mannheim

Mithilfe des mehrsprachigen Aufstellers können die Schüler:innen ihre Sprach(en)bewusstheit fördern, indem sie beispielsweise die einzelnen Sprachen erkennen und den jeweiligen Sprachfamilien zuordnen (Eibensteiner, 2023). Die Lernenden bekommen somit einen allgemeinen Überblick über die Entstehung von Sprachen sowie deren genetische Zusammengehörigkeit. Dazu kann das im Rahmen der LL-Spaziergänge gewonnene Material didaktisch aufbereitet werden, indem zwei Typen von Memory-Kärtchen erstellt werden. Auf dem ersten sind die Textpassagen in den jeweiligen Sprachen abgedruckt (die Fahnen werden vorher entfernt); auf dem zweiten sind lediglich die Länderfahnen abgebildet. Die Aufgabe der Schüler:innen ist es nun, im Format eines Memory-Spiels die passenden Länderfahnen mit den Sprachbeispielen zu verbinden. Im Anschluss können die Kärtchen mithilfe eines Sprachbaumes den einzelnen Sprachfamilien zugeordnet werden. Im Hinblick auf den Französischunterricht lassen sich durch eine solche Herangehensweise zusätzlich die französischen Länderbezeichnungen einführen, wodurch lexikalisches Grundlagenwissen vermittelt werden kann.

Ein weiteres Thema, das von Schüler:innen im Rahmen von LL-Spaziergängen gerne aufgegriffen wird und sich inhaltlich ideal in den Französischunterricht integrieren lässt, sind sogenannte *Linguistic Foodscapes*. Ein typisches Beispiel dafür sind Speisekarten oder Werbeschilder von Restaurants. Häufig sind derartige Schilder zwei- oder mehrsprachig; darüber hinaus bieten sie sich ideal an, um über vermeintlich kulturspezifische Ess- und Trinkgewohnheiten kritisch zu reflektieren. Im Folgenden wird daher anhand eines Fotos, das bei einem LL-Spaziergang durch Mannheim entstanden ist, veranschaulicht, inwiefern zweisprachige Speisekarten im Französischunterricht eingesetzt werden können.

Auch hier bietet sich die Förderung von Sprach(en)bewusstheit durch den Einbezug von Herkunftssprachen (hier dem Türkischen) an. Dabei geht es allerdings weniger um den systematischen Einbezug des Türkischen; vielmehr kann durch punktuelle Sprachvergleiche zu im

Klassenzimmer häufig vorkommenden Herkunftssprachen² Sprach(en)bewusstheit im Allgemeinen gefördert werden. Diesbezüglich könnte man beispielsweise anhand des in der Speisekarte sehr frequenten Suffixes {-li} (siehe Abbildung 7) einen Sprachvergleich zwischen dem Türkischen, dem Deutschen und dem Französischen anstellen, um das agglutinierende Prinzip des Türkischen zu veranschaulichen (z. B. Nr. 142 in Abbildung 7: *pilav* (dt. ‚Reis‘) → *pilavlı* (dt. ‚mit Reis‘)).³ Für eine solche sprachvergleichende, die kognitive Dimension von Sprach(en)bewusstheit fokussierende Vorgehensweise plädiert auch Thiele (2015), die mithilfe eines französisch-türkischen Sprachvergleichs die türkischen Pluralsuffixe einführt.

Taze günlük değişen yemeklerimiz / Tagesessen täglich wechselnde Spezialitäten		Çocuk Menüleri / Kinderteller	
141 Mantı Ravioli ^{a)}	9,90 €	181 Döner Box	
gefüllt mit Lammhackfleisch		Döner mit Pommes frites	
142 Beşamel Soslu Tavuk, Pilavlı	8,90 €	182 Chicken Nuggets ^{a)}	
Hähnchenfleisch mit Karotten und Kartoffeln in Bechameloße ^{b)} und Reis		mit Pommes frites und Ketchup ^{4,7,5,9}	
143 Kuru Fasulye, Pilavlı	8,90 €	183 Dönerteller	
Weißer Bohnen mit Lammfleisch und Reis		Döner mit Pommes frites	
144 İslim Kebap, Pilavlı	8,90 €	184 Adana Şiş (Acılı/scharf)	
Lammfleisch mit Auberginen, Tomaten und Paprika, dazuz Reis		Lammhackfleisch mit Pommes frites und Ketchup ^{4,7,5,9}	
145 İncik Kebap, Pilavlı	8,90 €	185 Kuzu Şiş (Acılı/scharf)	
Lammhaxe, Kartoffeln, Karotten dazu Reis		Lammfleischspieß mit Pommes und Salat	
147 Etli Nohut, Pilavlı	8,90 €	186 Tavuk Şiş (Acılı/scharf)	
Kichererbsen mit Lammfleisch und Reis		Hähnchenspieß mit Pommes frites und Ketchup ^{4,7,5,9}	
148 Tas Kebap, Pilavlı	8,90 €	187 Izgara Köfte	
Kartoffeln mit Lammfleisch und Reis		Lammfrikadellen mit Pommes frites und Ketchup ^{4,7,5,9}	
149 Sebze Tavuk Kebap, Pilavlı	8,90 €	Garnitür / Beilagen	
Gemüseintopf mit Hähnchenfleisch und Reis		188 Pilav - Reis	
150 İzmir Köfte, Pilavlı	8,90 €	189 Bulgur Pilav Weizengrütze	
Lammhackfleisch Frikadellen mit Kartoffeln in eigener Sauce und Reis		190 Pommes frites	
151 Parmak Kebap, Pilavlı	8,90 €	191 Extra Joghurtsauce ^{9,7)}	
Auberginen, Tomaten, Paprika, Lammfleisch, Tomatensauce mit Reis			

Abbildung 8: Auszug einer türkisch-deutschen Speisekarte

Mithilfe derartiger LL-Zeichen können aber auch andere Kompetenzen gefördert werden, wie beispielsweise die interkulturelle-kommunikative Kompetenz. Diesbezüglich würde es sich anbieten, vermeintlich deutsche, französische und türkische Speisen und Essgewohnheiten miteinander zu vergleichen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. So könnten Schüler:innen mit türkischem Migrationshintergrund aus ihrer eigenen Erfahrungswelt berichten und würden dadurch einen Einblick in ihre ggf. auch kulturell geprägten Gewohnheiten bieten. Darüber hinaus könnte kritisch über bestimmte Stereotype, die häufig im Kontext von Trink- und Essgewohnheiten auftreten, reflektiert werden. Mit derartigen Materialien muss allerdings durchaus mit Bedacht umgegangen werden, um ggf. bestehende Stereotype, Vorurteile und klischeehafte Vorstellungen nicht zusätzlich zu verstärken. Ziel muss es demnach sein, zu einem kritisch-reflektierten Umgang anzuleiten, sowie diskriminierende Prozesse wie *othering* zu vermeiden bzw. sie im Unterricht explizit zu thematisieren.

² Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass 45,3 % der Bürger:innen Mannheims einen sogenannten Migrationshintergrund haben. Hinsichtlich der Bezugsländer der Einwohner:innen mit Migrationshintergrund steht die Türkei an erster Stelle (19,3 %) (Stand: 31.12.2019; Quelle: Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim). Die Wahrscheinlichkeit, dass sich in Mannheimer Schulen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund befinden, ist dementsprechend sehr hoch. Eine Thematisierung im Fremdsprachenunterricht bietet sich daher an.

³ Vorsicht ist allerdings beim italienischen Wort *ravioli* geboten (Nr. 141 in Abbildung 7). Hier handelt es sich eben nicht um das türkische Suffix {-li}, sondern um die italienische Pluralbildung (sg. *raviolo*, pl. *ravioli*).

Reale LL-Spaziergänge im zielsprachlichen Land (Frankreich)

Praxisbeispiel II: Zum Einsatz mehrsprachiger *Linguistic Landscapes* zur Förderung von Sprach(en)bewusstheit am Beispiel autochthoner Sprachminderheiten

Mithilfe realer oder virtueller LL-Spaziergänge können sprachliche Minderheitensituationen auch im zielsprachlichen Land untersucht werden. Gerade Frankreich mit seinen zahlreichen Regionalsprachen bietet sich diesbezüglich an. Cerquiglini (2003) zählt beispielsweise 75 Sprachen auf französischem Staatsgebiet, von denen eine Mehrheit mit der französischen Kolonialgeschichte in Verbindung zu bringen ist. Aufgrund seiner geographischen Nähe ist aber vermutlich das Elsass für Schüler:innen aus Deutschland besonders interessant. Dort äußert sich die Sprachenvielfalt Frankreichs u. a., wenn man die LL Straßburgs analysiert, die durch mehrere zweisprachige *top-down*-Zeichen wie Straßenschilder (Französisch/Elsässisch), aber vereinzelt auch durch zweisprachige *bottom-up*-Zeichen wie Restaurantnamen oder Speisekarten geprägt sind. Derartige Zeichen können die Neugierde der Schüler:innen wecken, die außerdem erkennen können, dass das Elsass jahrhundertlang ein Gebiet war, in dem deutsche Varietäten gesprochen wurden bzw. werden, das aber aufgrund seiner geographischen Lage ständig vom Französischen beeinflusst wurde, bis spätestens im 20. Jahrhundert ein sprachlicher Substitutionsprozess einsetzte, der dazu führte, dass das Elsässische bzw. die gesprochenen deutschen Varietäten heute als bedroht eingestuft werden müssen (Huck und Erhart, 2019).

Diese sprachliche Situation spiegelt sich auch in den LL Straßburgs wider. Die LL können demnach als Ausgangspunkt für eine intensive Beschäftigung mit sprach(en)politischen und soziolinguistischen Fragestellungen herangezogen werden. Als erster Impuls kann beispielsweise die Abfolge der Sprachen in Abbildung 8 analysiert und diskutiert werden: Warum findet sich das Französische an erster, das Deutsche an zweiter, das Englische an dritter und das Elsässische an vierter Stelle? Warum werden das Deutsche, das Englische und das Elsässische überhaupt plakatiert, handelt es sich doch um keine offiziellen Sprachen Frankreichs? Solche und weitere Reflexionsfragen können die Sprach(en)bewusstheit der Schüler:innen v.a. im Kontext der sozialen und der Macht-Dimension nach James und Garrett (1991) schärfen, insbesondere dann, wenn eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung folgt. Sie regen zur kritischen Reflexion der nationalen und lokalen Sprach(en)politik an und bieten einen idealen Stoff für Diskussionen, die bei einem fortgeschrittenen Sprachniveau in der Zielsprache geführt werden können. Durch das selbstständige Entdecken derartiger sprachlicher Minderheitensituationen im Rahmen von LL-Spaziergängen werden diese nicht als abstrakter Stoff vermittelt, sondern knüpfen unmittelbar an die selbst erlebten Erfahrungen der Schüler:innen an.



Abbildung 9: Viersprachiges Schild in der Petite France, Straßburg

Im Sinne einer Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit wäre es außerdem gewinnbringend, die Interkomprehensionskompetenz der Schüler:innen zu fördern. Beispielsweise können sie die Rolle eines Forschers bzw. einer Forscherin einnehmen und versuchen, einen elsässischen Text (Abbildung 9) global zu verstehen bzw. ausgewählte Einzelheiten des bisher unbekanntem Sprachsystems zu entschlüsseln. Dabei können zu Beginn allgemeine Fragen zum globalen Textverständnis gestellt werden. Darauf aufbauend können interkomprehensiv Lesestrategien wie sie im Rahmen von EuroComRom (Klein und Stegmann, 2000) vorgeschlagen wurden, angewandt werden. Sollte ein ausgeprägtes Interesse seitens der Lernenden bestehen, kann man sich im Anschluss dem Sprachsystem des Elsässischen etwas genauer widmen. Gezielte Fragen können dabei die Neugierde der Schüler:innen wecken, wie beispielsweise: Ähnelt das Elsässische eher dem Deutschen oder dem Französischen? Welche Wörter oder grammatikalische Formen erregen eure Aufmerksamkeit und warum? Im Anschluss daran können einzelne Wörter (z. B. *Fuessgänger* oder *Minüte*) bzw. ausgewählte grammatische Phänomene mithilfe interkomprehensiver Übungsformate wie dem mehrsprachigen Wörterbuch oder der Hypothesengrammatik gesammelt und systematisch festgehalten werden. Im Allgemeinen fördert eine derartige interkomprehensiv Herangehensweise, die in den Unterricht integriert, aber auch als eigenständiges Modul angeboten werden kann, nicht nur die Lernerautonomie und die Motivation der Schüler:innen (Bär, 2009), sondern eignet sich ebenfalls dazu, Sprachvergleiche anzustellen und so die Sprach(en)bewusstheit der Lernenden zu fördern.⁴

⁴ Je nach Unterrichtssituation und konkreter Lerngruppe stellt sich die Frage, ob das Elsässische als germanische Varietät im Rahmen einer interkomprehensiv Herangehensweise im Französischunterricht überhaupt thematisiert werden soll. Es sei deshalb an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es nicht darum geht, das elsässische Sprachsystem in all seinen Einzelheiten zu verstehen, sondern vielmehr darum, den Schüler:innen einen Einblick in die sprachliche Vielfalt Frankreichs zu bieten. Gerade aufgrund seiner Nähe zum Standarddeutschen kann das Elsässische das Interesse der Schüler:innen wecken. Die Thematisierung der Varietät kann dementsprechend zu einer Abwechslung führen und durchaus gewinnbringend sein.

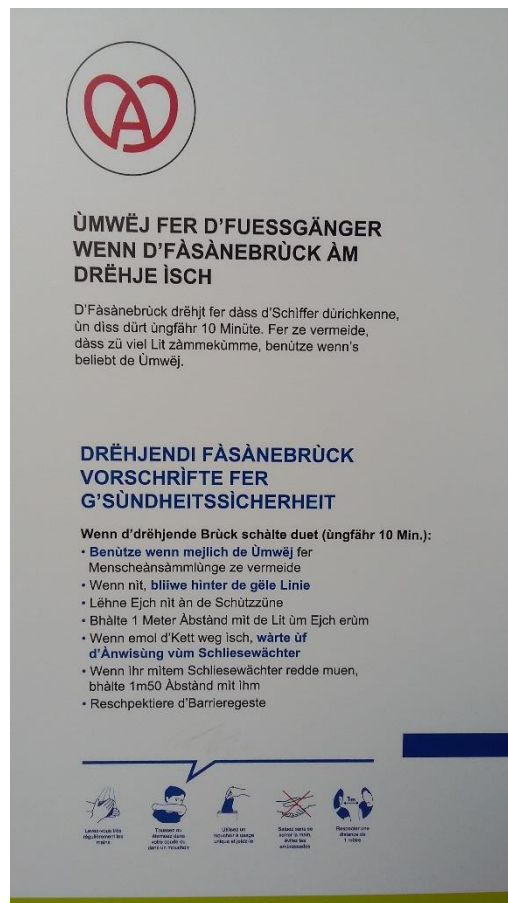


Abbildung 10: Elsässische Textpassage auf einem Schild in der Petite France, Straßburg

Praxisbeispiel III: Zum Einsatz zielsprachlicher *Linguistic Landscapes* als authentischer Input für Wortschatzarbeit

Die Durchführung von LL-Spaziergängen im zielsprachlichen Ausland ist außerdem eine gute Möglichkeit, in die zielsprachliche Umgebung einzutauchen. Die LL dienen somit als authentische Inputquelle (Cenoz und Gorter, 2008, S. 272ff), derer sich die Lernenden auf Exkursionen wie auch auf längeren Auslandsaufenthalten sowie virtuellen Reisen bedienen können. Im Sinne des inzidentellen Lernens können die LL schon während der Stadtspaziergänge zum Erwerb des Französischen beitragen, ohne dass der Input zwangsläufig bewusst wahrgenommen werden muss. Bei LL-Spaziergängen ist es sogar durchaus üblich, dass Lernprozesse unbewusst und zufällig initiiert werden, wie Cenoz und Gorter (2008, S. 273) festhalten:

When looking at the texts in the linguistic landscape as a possible source of input in SLA [Anm.: Second Language Acquisition], learning is likely to be incidental because language learners are faced with texts in the public space but usually do not go along the streets with the idea of learning from these texts. (Cenoz und Gorter, 2008, S. 273)

Neben den impliziten Lernprozessen, die ohnehin ablaufen, wenn man sich durch eine fremdsprachliche Umgebung bewegt, kann von einer expliziten Bewusstmachung der LL durch eine Fokussierung der Aufmerksamkeit während LL-Spaziergängen zusätzlich profitiert werden. Beispielsweise können neue Wörter direkt in ein Vokabelheft übertragen, mithilfe von Karteikarten festgehalten oder in eine App wie *Quizlet* eingetragen werden. Es geht dabei v. a. um die Verknüpfung der LL-Erfahrung mit neueren Ansätzen der Wortschatzarbeit. Es bietet sich beispielsweise an, das mnemotechnische Verfahren der Loci-Technik anzuwenden (Fäcke, 2011, S. 147). Dabei werden die zu memorisierenden Wörter mit bestimmten Orten (lat. *loci* = ‚die Orte‘) verbunden, welche die Lernenden im Rahmen der LL-Spaziergänge in der realen Welt

selbst erkunden. Durch das Fortschreiten von einem Ort zum nächsten lässt sich die Loci-Technik im Sinne des bewegten Lernens ideal umsetzen: Wenn die Lernenden beispielsweise auf der Fassade eines Geschäfts ein ihnen unbekanntes Wort entdecken (z. B. *cheveux* ‚Haare‘) in Abbildung 10), wird dieses direkt mit dem Ort des Geschäfts (= dem Friseursalon *Lisa Meyer*) assoziiert. Durch das kontinuierliche Verknüpfen neuer Wörter mit neuen Orten entsteht ein realer Lernweg, wodurch die Lerninhalte lokalisiert werden und das Behalten derselben verbessert wird (Fäcke, 2011, S. 147). Durch das Abfotografieren der entsprechenden Zeichen kann im Anschluss an den LL-Spaziergang der Lernweg mithilfe einer Karte nachgezeichnet werden. Dazu werden die selbstgemachten Fotos inkl. der gelernten Wörter auf die Karte geklebt oder mittels Graphikprogrammen eingefügt. So erhalten die Lernenden ein Lernprodukt, das zur Ergebnissicherung beiträgt.



Abbildung 11: Wortschatzarbeit mithilfe eines Fotos eines Straßburger Friseursalons

Außerdem bietet es sich an, anstelle von traditionellen, weißen Karteikarten die selbstgemachten Fotos für die Erstellung eines Karteikastens heranzuziehen. Dabei wird die Rückseite der Fotos mit dem fremdsprachlichen Wort und einem entsprechenden Beispielsatz versehen, wodurch das Foto selbst zu einer Karteikarte umgestaltet wird.

Im Allgemeinen liefert die Digitalisierung zahlreiche Möglichkeiten, das auf den LL-Spaziergängen gewonnene Datenmaterial didaktisch aufzubereiten. Es kann beispielsweise auf bestehende Apps wie Lingscape zurückgegriffen werden. Lernende können dort selbstgemachte Fotos auf eine interaktive Karte hochladen, kommentieren und mit anderen Nutzenden der App teilen. Darüber hinaus können die Fotos beispielsweise auf Facebook- und Instagram-Accounts hochgeladen und mit kurzen Beschreibungen in der Zielsprache versehen werden. Allerdings sind im Rahmen aller digitalen Umsetzungen datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten, die Lehrkräfte – v. a. beim Einsatz von sozialen Medien/Netzwerken – vor große Herausforderungen stellen.

5. Fazit: *Linguistic Landscapes* – eine sinnvolle Ergänzung!

Nach diesem allgemeinen Überblick und der Darstellung von drei praxisnahen Ideen soll abschließend diskutiert werden, ob der Einsatz von LL eine sinnvolle Ergänzung für den neokommunikativen Fremdsprachen- bzw. Französischunterricht darstellen kann und soll. Zuerst einmal muss festgehalten werden, dass LL an sich „auch schon in der Vergangenheit in vielfältiger Weise Eingang in Lehr- und Lernmaterialien oder didaktisch-methodische Lernarrangements

gefunden“ haben (Altmayer, 2021, S. 109). Die Beschäftigung mit Sprache des öffentlichen Raumes ist somit nicht neu; neu ist allerdings, dass die LL-Forschung ein solides wissenschaftliches Fundament liefert, von dem auch die Fremdsprachendidaktik profitieren kann. Da die Fremdsprachendidaktik seit jeher eng mit zahlreichen Bezugswissenschaften zusammengearbeitet, scheint die Angst, sie könne durch den Einbezug der Erkenntnisse der LL-Forschung zu einem reinen „Anwendungsfach ohne eigenen wissenschaftlichen Status“ (Altmayer, 2021, S. 110) degradiert werden, unberechtigt. Vielmehr stellt sich die Frage, warum die Erkenntnisse der LL-Forschung nicht berücksichtigt werden sollten.

Der Einsatz von LL zur Kompetenzförderung ist zwar nicht neu, aber durchaus berechtigt, zumal die LL eine von vielen medialen Ausdrucksformen von Sprache darstellen und damit genauso wie andere Medien gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Natürlich hat Altmayer (2021, S. 112) Recht, wenn er schreibt, dass die „didaktische Entscheidung für bestimmte Medien [...] den anzustrebenden Lehr- und Lernzielen“ folgen müsse. Zur Sicherheit sei deshalb an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass es beim Einsatz von LL genauso wie bei anderen Medien wichtig ist, sie didaktisch begründet in ein adäquates Lehr-/Lernszenario einzubetten. Die Entscheidung bzgl. des Mediums bzw. der Methode hängt dabei vom Lernziel ab und ist diesem nachgelagert.⁵

Folgen Lehrkräfte diesem didaktischen Grundsatz, spricht nichts gegen eine Behandlung von LL im Fremdsprachen- bzw. Französischunterricht. Besonders sinnvoll erscheint der Einsatz dann, wenn er möglichst vielen Prinzipien des neokommunikativen Ansatzes wie Handlungs- und Lernerorientierung, fächerübergreifendem Lernen und Ganzheitlichkeit gerecht wird, was v.a. dann der Fall ist, wenn die LL im Kontext außerschulischen Lernens und Projektunterricht erfahren werden. Die Lernenden tauchen somit in eine häufig mehrsprachige Welt ein und lenken durch das Fotografieren ihre Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Phänomene. LL-Projekte machen sich somit alle Vorteile von Projektunterricht an sich zu Nutze und genießen darüber hinaus den Vorteil, dass sie Sprache als zentrales Element des Fremdsprachenunterrichts fokussieren und somit außerschulische Lernräume gewinnbringend nutzen. Die so dokumentierten authentischen Sprachbeispiele werden anschließend im Klassenzimmer analysiert, was wiederum als Basis für die im Zentrum des Unterrichts stehende Kompetenzschulung dient.

Um Effekte und Kompetenzzuwächse einer Beschäftigung mit LL abschließend bewerten zu können, wäre es allerdings zielführend, LL-Projekte durchzuführen und wissenschaftlich zu begleiten (Korb, 2021). Es sei deshalb an dieser Stelle auf ein internationales Schülerforschungsprojekt hingewiesen, das aktuell im Kontext des Hochschulkonsortiums *European Campus of City-Universities* an der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt wird. Hauptziel der dem Projekt zugrunde liegenden Unterrichtsreihe zu LL ist die Förderung von Sprach(en)bewusstheit. Die empirische Begleitstudie soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich reale und virtuelle LL-Spaziergänge und die anschließende Behandlung ausgewählter Zeichen im Unterricht positiv auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden auswirken. Neben Lernenden aus Jena erheben Schüler:innen zweier europäischer Partnerschulen LL-Daten zu selbstgewählten Fragestellungen und sammeln sie auf einer digitalen Lernplattform, auf die alle Lernenden Zugriff haben. Die Analyse der LL-Zeichen erfolgt primär in den jeweiligen Unterrichtskontexten: Dort werden sie hinsichtlich soziolinguistischer oder sprachenpolitischer Aspekte untersucht; zusätzlich fungieren sie als authentischer Redeanlass. Darüber hinaus werden Online-Meetings durchgeführt, in denen sich die Lernenden der Partnerschulen treffen, um die LL-Daten gemeinsam zu besprechen. Die Schüler:innen lernen so wissenschaftliche Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse kennen und bekommen gleichzeitig die

⁵ Dies schließt allerdings nicht aus, dass LL-Forscher:innen aus ihren Forschungsdisziplinen heraus Ideen für die konkrete Unterrichtspraxis liefern und Handreichungen geben können. Im Gegenteil: Ein derartiger Austausch zwischen Fachwissenschaftler:innen und Praktiker:innen wird sogar gefordert. Aufgabe von Fachdidaktiker:innen und Lehrer:innen muss es sein, derartige Vorschläge kritisch zu prüfen und anzupassen, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden können.

Möglichkeit, in internationalen Teams interkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen zu sammeln. Empirische Belege, die im Rahmen der Begleitforschung entstehen, können die im vorliegenden Artikel theoretisch dargelegten Vorteile bzgl. des Einbezugs von LL weiter untermauern.

Bibliographie

- Altmayer, Claus (2021) ‘Linguistic Landscapes’ – eine sinnvolle Forschungsperspektive für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? Eine kritische Intervention. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, S. 109-112.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Janíková, Vera (eds.) (2018) „Linguistic Landscape“ und Fremdsprachendidaktik. *Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin [u. a.]: Lang.
- Bär, Marcus (2009) *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Blackwood, Robert (2015) LL explorations and methodological challenges: Analysing France’s regional languages. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 1, S. 38-53.
- Blackwood, Robert; Tufi, Stefania (eds.) (2015) *The Linguistic Landscape of the Mediterranean: French and Italian Coastal Cities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bogatto, François (2010) Le paysage linguistique de la Robertsau. Une étude de cas. In: Huck, Dominique; Choremi, Thiresia (eds.) *Parole(s) et langue(s), espace et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*. Strasbourg: Université de Strasbourg, S. 167-176.
- Bogatto, François; Bothorel-Witz, Arlette (2012) La cartographie du paysage linguistique comme outil d’analyse du plurilinguisme de l’espace urbain strasbourgeois. In: Hélot, Christine; Barni, Monica; Janssens, Rudi; Bagna, Carla (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt am Main: Lang, S. 329-339.
- Bogatto, François; Hélot, Christine (2010) Linguistic Landscape and Linguistic Diversity in Strasbourg: The ‘Quartier Gare’. In: Shohamy, Elana; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (eds.) *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, S. 275-291.
- Brinkmann, Lisa Marie; Melo-Pfeifer, Sílvia (2023) Linguistic Landscapes in Multilingual Pedagogies. International teachers’ beliefs on the use of linguistic landscapes in the foreign language classroom. In: Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 199-226.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2006) Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), S. 67-80.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2008) Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, S. 257-276.
- Cerquiglini, Bernard (ed.) (2003) *Les langues de France*. Paris: PUF.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014) *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Eibensteiner, Lukas (2022) Gamifying Virtual Linguistic Landscapes: Educational Escape Rooms as a Pedagogical Tool to Raise Language Awareness. Beitrag präsentiert bei: *LoCALL training week*, Hamburg, 6.-10. Juni 2022.
- Eibensteiner, Lukas (2023) Förderung von Sprach(en)bewusstheit durch den Einbezug herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Französischunterricht: Potenziale der *Linguistic Landscape*-Forschung. In: Eibensteiner, Lukas, Kropp, Amina, Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts: Linguistic Landscaping und*

- Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 227-256.
- Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) (2023) *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Elola, Idoia; Prada, Josh (2020) Developing Critical Sociolinguistic Awareness Through Linguistic Landscapes in a Mixed Classroom: The Case of Spanish in Texas. In: Malinowski, David; Maxim, Hiram; Dubreil, Sébastien (eds.) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer, S. 223-250.
- Fäcke, Christiane (2011) *Fachdidaktik Spanisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Fernández Ammann, Eva-Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (eds.) (2015): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme.
- Gorter, Durk; Marten, Heiko; Van Mensel, Luk (2019) Linguistic Landscape and Minority Languages. In: Hogan-Brun, Gabrielle; O'Rourke, Bernadette (eds.) *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave MacMillan, S. 481-506.
- Gorter, Durk; Cenoz, Jasone; van der Worp, Karin (2021) The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8 (2), S. 161-181.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz et al. (2009) *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz et al. (2017) *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Harjus, Jannis; Harjus, Linda (2021) Das narrative Interview als Zugang zu *linguistic-landscape*: Spuren romanischer Sprachen im polnischen Wrocław. In: Eibensteiner, Lukas; Kiparski, Frederik; Kuschel, Daniela; Märzhäuser, Christina (eds.) *Interaktion(en): Brüche, Spuren, Konstruktionen*. München: AVM, S. 123-139.
- Harjus, Jannis (2017) La visibilidad de las hablas andaluzas occidentales en los *linguistic landscapes* de Jerez de la Frontera (Provincia de Cádiz). In: Kern, Beate; Roger, Jennifer; Serafin, Stefan; Thode, Anna Ch. (eds.) *(Un-)Sichtbarkeiten in der Romania*. München: AVM, S. 273-288.
- Huck, Dominique; Erhart, Pascale (2019) Das Elsass. In: Beyer, Rahel; Plewina, Albrecht (eds.) *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155-192.
- James, Carl; Garrett, Peter (1991) The scope of Language Awareness. In: James, Carl; Garrett, Peter (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London [u. a.]: Longman, S. 3-20.
- Janíková, Vera (2017) *Linguistic Landscapes* als Forschungsgebiet und sprachdidaktisches Potential. In: Bergerová, Hana; Schiewer, Gesine; Schuppener, Georg (eds.) *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt*. Wien: Präsenz, S. 123-140.
- Jaworski, Adam; Thurlow, Crispin (2010) *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London [u. a.]: Continuum.
- Kallen, Jeffrey; Ní Dhonnacha, Esther; Wade, Karen (2020) Online Linguistic Landscapes: Discourse, Globalization, and Enregisterment. In: Malinowski, David; Tufi, Stefania (eds.) *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. London [u. a.]: Bloomsbury, S. 96-116.
- Kim, Sungwook; Chesnut, Megan (2020) Teaching with Virtual Linguistic Landscapes: Developing Translingual and Transcultural Competence. In: Malinowski, David; Maxim, Harim; Dubreil, Sébastien (eds.) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer, S. 69-92.

- Klein, Hans G.; Stegmann, Tilbert D. (2000) *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012) *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Wolters Kluwer.
- Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim (2020) *Einwohner mit Migrationshintergrund* [online]. Available from: < <https://www.mannheim.de/de/stadt-gestalten/daten-und-fakten/bevoelkerung/einwohner-mit-migrationshintergrund> > [Accessed 12 October 2020].
- Königs, Frank (1991) Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚postkommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de Letras*, 19, S. 21-42.
- Korb, Fabienne (2021) Eine kontrastive Mikrostudie zum Einsatz von (Virtual) Linguistic Landscapes im Sprachenunterricht. In: Harjus, Jannis et al. (eds.) *Grenzen und Brücken in der Romania. Beiträge zum 35. Forum Junge Romanistik in Innsbruck (18.-29. März 2019)*. München: AVM, S. 69-83.
- Krompák, Edina (2018) Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), S. 246-261.
- Landry, Rodrigue; Bourhis, Richard (1997) Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), S. 24-49.
- Legutke, Michael (2003) Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u. a.]: Francke, S. 259-263.
- LoCALL (2020): *Local Linguistic Landscape for global language education in the school context* [online]. Available from: <<https://localproject.eu/>> [Abgerufen am 12. Oktober 2020].
- Malinowski, David (2018) Linguistic Landscape. In: Phakiti, Aek; De Costa, Peter; Plonsky, Luke; Startfield, Sue (eds.) *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. London: Palgrave MacMillan, S. 869-885.
- Malinowski, David; Maxim, Hiram; Dubreil, Sébastien (eds.) (2020) *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Switzerland: Springer.
- Moriarty, Mairead (2015) Indexing authenticity: The linguistic landscape of an Irish tourist town. *IJSL*, 232, S. 195-214.
- Moser, Philippe (2020) ‚Linguistic Landscape‘ als Spiegelbild von Sprachpolitik und Sprachdemografie?: Untersuchungen zu Freiburg, Murten, Biel, Aosta, Luxemburg und Aarau. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niedt, Greg; Seals, Corinne (eds.) (2020) *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. London [u. a.]: Bloomsbury.
- Nieweler, Andreas et al. (2017) *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhardt (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhardt (1990) Kommunikativer DaF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die ‚postkommunikative Epoche‘. *Deutsch lernen*, 15 (2), S. 122-142.
- Reinfried, Marcus (2001) Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (eds.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, S. 1-20.
- Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (2012) Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In: Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (eds.) *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernkompetenzen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 9-39.

- Scarvaglieri, Claudio; Redder, Angelika; Pappenhagen, Ruth; Brehmer, Bernhard (2013) Capturing diversity. Linguistic land- and soundscaping. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (eds.) *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches*. Amsterdam [u. a.]: Benjamins, S. 45-73.
- Schmidt, Richard (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), S. 129-158.
- Shohamy, Elana (2019) Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions. In: Pütz, Martin; Mundt, Nele (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape. Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol [u. a.]: Multilingual Matters, S. 25-37.
- Thiele, Sylvia (2015) Was ist französisch an türkisch *duş*? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In: Fernández Ammann, Eva-Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (eds.) *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 137-157.
- Ziegler, Evelyn (2018) Visuelle Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften: monolinguale Norm vs. plurilinguale Norm. In: Lenz, Alexandra; Plewnia, Albrecht (eds.) *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 127-155.

Enseignement pluriel et assurance qualité ? Réflexions à propos des innovations éducatives à l'exemple de l'intercompréhension en Sarre

Claudia Polzin-Haumann / Christina Reissner

Abstracts

This article outlines the development of multilingual education in the field of intercomprehension-based teaching and learning, with a spotlight on Saarland. After a summarizing look at the results and experiences of more than ten years of theoretical and practical research, the close connection between research, practical implementation, and conceptual and theoretical development is highlighted – factors that reinforce each other in an integral process. We then turn our attention to the question of the extent to which the activities developed at Saarland University can be seen as a contribution to the development of quality assurance in language education in Saarland.

Der vorliegende Beitrag skizziert die Entwicklung sprachenvernetzenden Unterrichtens im Bereich des interkomprehensionsbasierten Mehrsprachenlehrens und -lernens am Beispiel des Saarlandes. Anhand eines zusammenfassenden Blicks auf Ergebnisse und Erfahrungen von mehr als zehn Jahren theoretischer und praktischer Forschung wird die enge Verbindung zwischen Forschung, praktischer Umsetzung und konzeptioneller und theoretischer Entwicklung beleuchtet – Faktoren, die sich in einem integralen Prozess gegenseitig verstärken. Anschließend richten wir unseren Blick auf die Frage, inwieweit die an der Universität des Saarlandes entwickelten Aktivitäten als Beitrag zur Entwicklung der Qualitätssicherung der sprachlichen Bildung im Saarland angesehen werden können.

Keywords

éducation, plurilinguisme, politique linguistique, innovation, assurance qualité

Biographies

Claudia Polzin-Haumann est Professeure titulaire de la Chaire de linguistique romane. Entre 2017 et 2021, elle était Vice-présidente en charge des affaires européennes et internationales à l'Université de la Sarre. Elle est co-directrice de l'*Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* et consultante du gouvernement de la Sarre dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle a collaboré à de nombreux projets dans le domaine de la linguistique appliquée. Ses principaux intérêts de recherche comprennent la linguistique contrastive, la linguistique des textes/variétés, la recherche sur le pluri-/multilinguisme, la politique linguistique (comparative) et la réflexion sur les langues. Elle est membre fondateur du Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires (GRETI), membre du Center for Border Studies de l'Université de la Grande Région (CBS) et de plusieurs groupements de recherche.

Christina Reissner est enseignant-chercheur au département des langues romanes de l'Université de la Sarre où elle dirige la section « Enseignement / Apprentissage précoce de la

langue française » (*Frühes Fremdsprachenlernen Französisch*) ainsi que le centre virtuel de l'eurocompréhension. Elle mène des recherches académiques et scientifiques e. o. dans les domaines suivants: linguistique appliquée, apprentissage / enseignement des langues, pratiques et didactiques du plurilinguisme et de l'intercompréhension, politique linguistique, les border studies, le transfert du savoir de l'université dans la société. Elle est consultante du gouvernement de la Sarre dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et membre fondateur du Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires (GRETI), membre du Center for Border Studies de l'Université de la Grande Région et de l'Institut des langues et du plurilinguisme de l'Université de la Sarre.

1. Introduction

Depuis le tournant de la politique européenne en matière d'éducation et de langues vers le multi- et le plurilinguisme à partir des années 1990, un riche paysage de recherche s'est développé autour de cet ensemble de questions. De plus en plus, les considérations se sont orientées vers les questions concernant la mise en pratique des programmes politiques (cf., à titre d'exemple, Hufeisen, 2016 ; Bär, 2009 ; Frings, 2005 ; Garbarino et Meló-Pfeifer, 2020). En Sarre, des efforts particuliers sont déployés depuis 2010 pour l'intégration des approches plurielles dans la pratique enseignante, dans les curricula et dans les programmes scolaires. Ces activités sont accompagnées de recherches intensives sur différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage plurilingues.

La présente contribution se propose de tracer ce développement dans ses différentes manifestations. D'abord, nous jetons un regard synthétique sur les résultats et les expériences de dix ans de recherche théorique et pratique en Sarre. Nous mettons en lumière le lien étroit entre la recherche, la mise en pratique et le développement conceptuel et théorique – des facteurs se renforçant mutuellement dans un processus intégral. Ensuite, nous élargissons notre regard sur un autre aspect significatif en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, en demandant dans quelle mesure les activités développées peuvent être considérées comme une contribution au développement de l'assurance qualité de l'éducation linguistique en Sarre.

2. Dix ans de formation à l'intercompréhension en Sarre : essai d'un bilan

Le concept *EuroCom* (*European InterComprehension*) a été développé dans les années 1990 à la Goethe-université de Francfort sur le Main. Avec les *Sept Tamis*, Klein et Stegmann (2000) ont élaboré les fondements théoriques pour l'enseignement/apprentissage intercompréhensif, basé sur les structures parallèles et les régularités à travers les systèmes linguistiques des langues romanes. Depuis 2009, la branche romane (*EuroComRom*) est hébergée à l'Université de la Sarre. Ce déménagement a marqué une nouvelle étape pour l'approche qui a été intégrée dès lors dans de nouveaux environnements, tant géographique qu'institutionnel.

Peu après l'installation d'*EuroComRom* à l'université, des projets scolaires ont été lancés dans des établissements scolaires sarrois. Dès lors, des journées ou des semaines de projet sont organisées régulièrement chez des institutions partenaires. Dans ce cadre, les élèves du secondaire sont sensibilisés au multilinguisme européen et découvrent leur propre répertoire plurilingue. Les projets visent également à faire découvrir aux apprenants le phénomène de l'intercompréhension dans la famille des langues romanes grâce à leurs connaissances du français (et, très souvent, d'autres langues). Ces journées font partie intégrale de séminaires universitaires dénommés séminaires-projet, qui sont intégrés dans les cursus de la formation

initiale des enseignants de langues vivantes. Les matériels didactiques pour les journées sont élaborés – et ce qui est une des singularités de ce format – par les futurs professeurs de français et d’espagnol, qui ont été d’abord familiarisés avec les fondements théoriques et méthodologiques de l’approche *EuroCom*. Avant la mise en pratique, toutes les unités enseignées sont soumises à une supervision, et les expériences vécues sur le terrain scolaire par les étudiants sont également accompagnées par l’université. L’auto-réflexion et la réflexion commune (sur la base de portfolios et d’auto-évaluations) constituent l’un des piliers de ces séminaires universitaires (cf. Reissner, 2020b, p. 198-201), qui visent la professionnalisation des étudiants pour la pratique plurielle et leur encouragement à poursuivre cette approche dans leur future vie professionnelle.

Dans l’ensemble, force est de constater que les projets scolaires établissent un lien étroit entre la première phase de la formation des enseignants et la vie scolaire. Cette mise en relation facilite non seulement le transfert direct d’innovations didactiques dans les établissements scolaires, mais donne aussi de nouvelles impulsions aux enseignants sur place, déjà un peu plus éloignés du monde de la recherche. Mais les enseignants-chercheurs universitaires profitent, eux aussi, de cette relation, l’accès aux pratiques scolaires étant une source importante pour de futurs projets de recherche qui servent en même temps à améliorer la formation des enseignants. En effet, par le format des séminaires-projet, un cycle particulièrement propice a été créé. Les réactions positives que nous recevons aussi bien de la part des futurs enseignants que des élèves dans les classes et des enseignants sur place nous ont encouragées à poursuivre ce format¹.

La création de l’*Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit* (ISM², équivalent à « Institut des langues et du plurilinguisme » ; cf. Polzin-Haumann, 2018, p. 226) a permis d’élargir l’éventail des projets scolaires depuis 2017. Ainsi, un nombre plus élevé d’étudiants (à l’université) et d’élèves (dans les établissements scolaires) peut bénéficier de ce format. En complément, cela a conduit à l’aménagement d’un Centre de l’enseignement et de l’apprentissage (alem. *Lehr-Lern-Atelier*) dédié à la recherche et la rencontre, pour contribuer à la promotion de la prise de conscience plurilingue et interculturelle. À côté d’une bibliothèque dans laquelle les étudiants – futurs enseignants de langues, mais aussi d’autres matières – ont à leur disposition les publications les plus récentes sur le sujet de l’enseignement/apprentissage plurilingue, une salle de classe à l’université équipée de matériel didactique et technologique peut accueillir les classes scolaires avec leurs enseignants sur le campus. Ainsi, les projets plurilingues peuvent se dérouler non seulement dans les établissements scolaires partenaires, mais aussi dans ce « laboratoire » à l’université de la Sarre, ce qui ouvre de nouvelles possibilités d’enseignement/apprentissage – et de nouvelles perspectives de recherche. L’Institut marque une nouvelle étape dans le déploiement de nos démarches, notamment en ce qui concerne le transfert du savoir et l’échange entre université et monde scolaire (cf. Korb et al., 2020).

Pendant la pandémie du COVID 19, les séminaires-projet de 2020 et 2021 se sont concentrés particulièrement sur l’enseignement/apprentissage pluriel des langues en format numérique. La création de modules digitaux s’est avérée être un grand challenge pour la réalisation des projets scolaires, les défis allant du plan organisationnel et des compétences techniques jusqu’au

¹ Cependant non sans penser à des variations intéressantes : Ainsi, en 2018, nous avons varié légèrement le format, en concevant un séminaire conjoint pour des étudiants/futur enseignants de français de l’Université de la Sarre et des étudiants en géographie de l’Université de Lorraine. Ce séminaire transdisciplinaire visait la création conjointe de matériels d’enseignement/apprentissage portant sur le développement durable et son rôle en classe. En outre, depuis 2019, un séminaire franco-allemand organisé en collaboration avec l’INSPÉ Sarreguemines vise la création commune de matériels d’apprentissage de la langue du voisin respectif. Le séminaire en tandem vient d’être intégré durablement au cursus pour les futurs enseignants de français à l’école primaire de l’Université de la Sarre.

² L’Institut fait partie du projet SaLUt à l’Université de la Sarre, financé par le Ministère Fédéral allemand de l’Éducation et de la Recherche (BMBF) dans le cadre de son initiative *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.

manque d'équipement technique, et ceci chez toutes les parties prenantes. Cependant, le dialogue université – école a été poursuivi et même consolidé au cours de cette période difficile.

Toutes les activités, soit à l'école, soit à l'université, sont exploitées pour la recherche³. Bien évidemment, l'extension des projets scolaires va de pair avec une intensification de la recherche sur les multiples aspects de l'éducation plurilingue. Au fil des années, de nombreuses activités pour l'intercompréhension en classe de langues ont été développées et testées. La recherche porte, entre autres, sur les questions relatives à la prise de conscience linguistique (apprentissage), aux attitudes des enseignants, des apprenants et des élèves ainsi que sur les possibilités d'intégrer l'intercompréhension et l'éducation plurilingue dans les programmes scolaires.

Un autre effet important de nos projets est l'élaboration de matériels didactiques fournissant des exemples pratiques qui contribuent à l'intégration de l'intercompréhension dans les salles de classe de langue. Les scénarios développés seront mis à la disposition des enseignants intéressés sur le site du *EuroComCenter*, le centre virtuel pour le plurilinguisme (*EuroComCenter*, www.eurocom.uni-saarland.de) qui est en cours de réalisation. En même temps, la plateforme mettra à disposition un lieu d'échange supplémentaire entre les acteurs qui facilitera aussi la diffusion des résultats de recherche.

Si l'approche intercompréhensive n'est pas encore intégrée dans les curricula scolaires des langues étrangères en Sarre, les approches plurielles le sont néanmoins systématiquement dans les différents programmes de formation des enseignants de français et d'espagnol à l'Université de la Sarre (Département des langues et littératures romanes). Aucun étudiant ne quitte l'université sans avoir été introduit à l'approche EuroCom et son transfert vers le terrain scolaire.⁴

Néanmoins, les activités ne se limitent pas à la formation universitaire des enseignants. En ce qui concerne le domaine de la formation continue des enseignants, diverses activités sont proposées. À côté de manifestations comme l'annuelle « Journée des enseignants de français en Sarre »⁵, une formation avec certification a été développée en coopération avec le Ministère de l'Éducation et de Culture de la Sarre (cf. www.lpm.uni-sb.de ; Reissner, 2020a, p. 179ss.). Ce certificat intitulé *Sprachenvernetzend unterrichten* (équivalent à « Enseignement des langues en réseau ») est ouvert à tous les enseignants de langues (outre les langues romanes aussi le latin, l'anglais et l'allemand) qui sont déjà en service. La formation vise la sensibilisation et la professionnalisation des enseignants pour l'éducation plurilingue et pour la mise en réseau de toutes les langues présentes dans la classe pour l'enseignement et l'apprentissage, de la langue enseignée à la langue de scolarité jusqu'aux langues présentes dans les têtes des élèves. Pendant deux années scolaires, le format modulaire de la formation prévoit des phases de travail en présence et à distance et une phase pratique avec documentation et évaluation (entre autre sous forme de cohabitation entre collègues et en forme de portfolio, cf. Reissner, 2020b). Comme dans la formation initiale, toutes les activités suivent le même principe : les participants sont d'abord familiarisés avec les fondements théoriques du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, puis initiés en tant qu'apprenants au travail intercompréhensif, avant de développer et de mettre en œuvre des unités d'enseignement

³ « Recherche » dans ce cas ne signifie pas uniquement doctorat : un bon nombre de mémoires de maîtrise a été rédigé dans un esprit de recherche-action, et ceci avec des résultats remarquables.

⁴ L'approche intercompréhensive est aussi intégrée dans d'autres formations. Ainsi, le programme de Master trinational interdisciplinaire « *Border Studies* » inclut un séminaire intitulé *Crossing language borders*, dans lequel les participants découvrent comment fonctionne l'apprentissage des langues grâce à ce principe. Toutes les langues qui font partie du répertoire des participants sont intégrées dans le travail. *Transfert, stratégies d'apprentissage, sensibilisation aux langues, sensibilisation à l'apprentissage des langues et autonomie de l'apprenant* sont les mots clés dans ce cours qui contribue ainsi non seulement à la gestion de la diversité linguistique et culturelle des étudiants dans ce programme de Master, mais qui est également conçu pour les préparer au mieux à des futurs environnements de travail multilingues et multiculturels.

⁵ Cf. <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/lehrerfortbildung/franzoesischlehrertag.html>.

plurilingue en classe. La dernière étape consiste en l’(auto-)évaluation critique et la réflexion commune des résultats. Cette combinaison de formation théorique et d’expérience personnelle est le fil conducteur du transfert de savoir initié par la formation, l’échange et la mise en dialogue des collègues jouant également un rôle primordial.

Après dix ans de travail dans cet esprit, des résultats durables de ce continuum commencent à se manifester : à titre d’exemple, nous faisons référence à une enseignante, ayant participé pendant sa formation universitaire à un séminaire-projet, qui a choisi de participer à la formation pour le certificat supplémentaire quelques années plus tard, entre-temps en service dans un collège. En vue de ses activités considérables pour l’enseignement plurilingue, le même collège a été décoré en 2019 avec le titre *EuroCom-Projektschule*, reconnaissant ainsi ses efforts pour accorder aux langues un rôle visible dans le profil du collège. L’enseignante a été nommée responsable pour l’éducation au plurilinguisme au sein de son établissement, et elle est détachée en partie pour contribuer à la dissémination de l’idée de l’éducation au plurilinguisme entre université et terrain scolaire.

Sur la base des expériences avec ce format de formation continue, un nouveau dispositif est en cours de création pour les enseignants en Sarre, adaptant notre approche qui embrasse la théorie et la pratique. La conception prévoit la mise en réseau des objectifs de différentes offres de formation concernant l’enseignement des langues. Elle articulera les formations dédiées dorénavant soit à l’approche ÉMILE (nommé éducation bilingue, *Bilingualer Unterricht*, en allemand), soit à l’enseignement de l’allemand langue seconde (*Deutsch als Zweitsprache*), soit à l’enseignement des langues en réseau, afin de former les enseignants d’une manière holistique pour la question des langues. Ce dispositif permettra d’ouvrir de nouvelles perspectives pour l’échange entre tous les enseignants concernés.

3. Les conditions-cadre

Le contexte plus large de la formation initiale et continue dans le domaine de l’éducation au plurilinguisme est déterminé à différents niveaux, allant des accords communs européens par les règlements fédéraux allemands jusqu’au cadre institutionnel sarrois (cf. Polzin-Haumann, 2017 : 99-102 ; Reissner, 2017 ; Polzin-Haumann et Reissner, 2019 : 240 ss.). En Allemagne, pays fédéral avec 16 *Länder* souverains en matière d’éducation, la *Kultusministerkonferenz* (KMK, équivalent à « Conférence des ministres de l’éducation et des affaires culturelles ») assure la convergence nécessaire au niveau national dans les domaines de l’éducation, de la science et de la culture, tandis que les *Länder* prennent chacun leurs propres mesures, par exemple en élaborant des programmes scolaires et des cursus (cf. www.kmk.org). Ainsi, la Sarre conçoit ses programmes scolaires, mais à côté des curricula proprement dit, il convient de mentionner également les documents portant sur l’éducation plurilingue en Sarre, tels que le *Sprachenkonzept Saarland 2019* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes, 2019) et la *Frankreichstrategie* (équivalent à « Stratégie France », Staatskanzlei, 2014) qui ne feront pas l’objet de nos réflexions dans la présente contribution.⁶ Ces documents reflètent d’une part l’impact des activités scientifiques esquissées dans cette contribution et, tout autant dans le sens inverse, le déclenchement d’évolutions scientifiques par des conceptions politiques ouvertes à l’éducation plurilingue et interculturelle.

Pour la compréhension de base du modèle sarrois d’éducation au plurilinguisme et sa contribution à l’assurance qualité, une vue d’ensemble des standards communs d’éducation et de formation (*Bildungsstandards*) de la KMK et de son concept d’application est indispensable. C’est pourquoi, dans ce qui suit, nous allons esquisser brièvement la conception des standards communs avant de discuter le modèle sarrois de la formation plurilingue dans cette optique (cf. Reissner, 2020a).

⁶ Pour plus de détails à ce propos, cf. Polzin-Haumann et Reissner, 2019 et 2020.

3.1 Le point de référence institutionnel : les *Bildungsstandards*

„Pour que les différentes mesures déclenchent réellement les impulsions nécessaires à l'amélioration du système éducatif, il est nécessaire de mettre en œuvre et de relier systématiquement des processus d'amélioration continue de la qualité et d'assurance qualité [...]“ (KMK, 2006, p. 6, notre traduction).

Les *Bildungsstandards* formulent des attentes en matière de compétences pour améliorer la performance de tous les élèves afin d'assurer un niveau de compétence minimum pour tous et une orientation générale de l'enseignement vers les compétences. Pour les domaines essentiels de l'enseignement et en fonction des différentes disciplines enseignées, les standards définissent le niveau des objectifs à atteindre et les critères pour leur évaluation. L'engagement consiste en l'orientation vers le niveau de compétence à atteindre par tous les élèves comme résultat d'un processus éducatif réussi (KMK, 2009, p. 7). La mise en pratique des standards en tant que cadre de référence incombe aux acteurs dans les établissements scolaires, pour développer les compétences des élèves à long terme, sur la base des programmes et curricula spécifiques à chaque *Land*.

Avec le « Concept d'application des standards de formation pour le développement de l'enseignement »⁷, tous les acteurs, c'est-à-dire les représentants des administrations éducatives, de l'inspection, de la direction des écoles, de la formation des enseignants et des instituts publics, reçoivent une orientation commune – l'objectif étant d'utiliser les standards non seulement pour les tests de compétences nécessaires, mais aussi pour les démarches d'amélioration continue de la qualité de l'enseignement (KMK, 2009, p. 8). De cette façon, les standards ont été conçus dans l'esprit de mettre à disposition une base de référence pour des démarches d'assurance qualité fondée sur l'amélioration continue de l'efficacité et de l'équité du système d'éducation et de formation dans les 16 *Länder* allemands.

C'est dans cette optique que l'on peut considérer la conception sarroise de la formation initiale avec ses séminaires-projet et ses offres de formation continue des enseignants en tant que démarche d'amélioration de la qualité : les données obtenues à travers les projets sont utilisées par les (futurs) enseignants pour faire le point sur leurs propres activités, pour identifier des axes d'amélioration et d'en tirer de nouvelles orientations pour adapter leur pratique enseignante. Ainsi, la conception sarroise avec la recherche-action en classe rentre parfaitement dans les fonctions de révision et d'amélioration exprimées dans les *Bildungsstandards* qui ont pour but de contribuer au développement d'une forme d'enseignement qui réponde également aux critères d'un enseignement réussi (KMK, 2009, p. 10).

Les démarches d'amélioration et d'assurance qualité sont des aspects primordiaux pour les systèmes éducatifs et, de nos jours, il est impossible de se passer d'eux.⁸ Le modèle introduit en Sarre dans le cadre de l'implémentation d'*EuroCom* est tout à fait conforme à la logique des standards éducatifs et formatifs, ce que nous allons mettre en lumière dans la prochaine section.

3.2 Le cycle du modèle sarrois

Pour des démarches d'assurance qualité dans le secteur d'éducation et de formation, le « Concept d'application des standards de formation pour le développement de l'enseignement » (KMK, 2009) prévoit un cercle d'assurance qualité qui englobe plusieurs étapes : sur la base de

⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung 2009 - Beschluss der KMK vom 10.12.2009
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf.

⁸ Cf. le projet français *qualeduc*, un outil mis à disposition des établissements et des corps d'inspection pour développer une démarche d'assurance qualité fondée sur l'amélioration continue (<https://eduscol.education.fr/cid59929/qualeduc.html#lien0>).

la mise en pratique et du diagnostic des résultats, le concept consiste en plusieurs boucles de réflexion et de vérification avant de développer davantage de nouvelles interventions.

Le concept de recherche-action en tant qu' « étude systématique des situations professionnelles effectuée par les enseignants eux-mêmes dans le but de les améliorer » (Altrichter et Posch, 2007, p. 13) est soumis aux mêmes principes de base. L'objectif consiste dans la recherche en tant qu'acquisition de connaissances sur la pratique professionnelle et, à la fois, l'innovation de la pratique. Ceci présente un objectif bi-, voire multidirectionnel de recherche, de professionnalisation et de l'amélioration de l'enseignement. Comme dans le concept de la KMK pour l'assurance qualité, un cercle de réflexion et d'action visualise la nature de cette approche (cf. Altrichter et al., 2003, p. 647).

Le modèle sarrois de formation suit la même logique circulaire : l'intervention de départ comprend l'initiation aux approches portant sur l'enseignement/apprentissage pluriel, avant de faire expérimenter les étudiants/enseignants l'approche intercompréhensive en tant qu'apprenant. C'est par la suite qu'ils sont amenés à développer des scénarios didactiques appropriés et à les mettre en œuvre. A partir des expérimentations de leurs concepts dans la pratique, les (futurs) enseignants sont invités à une auto-évaluation avant de présenter les résultats au sein du groupe de formation et d'échanger à ce propos. Les résultats des diagnostics rentrent dans la révision des scénarios et ouvrent de nouvelles pistes d'action pour la mise en œuvre de la prochaine étape du cycle éducatif. Ainsi, les étapes de réflexion et de révision mènent à la poursuite de l'amélioration de la pratique enseignante. Le tableau suivant résume de manière schématique le fonctionnement de ce processus⁹ :

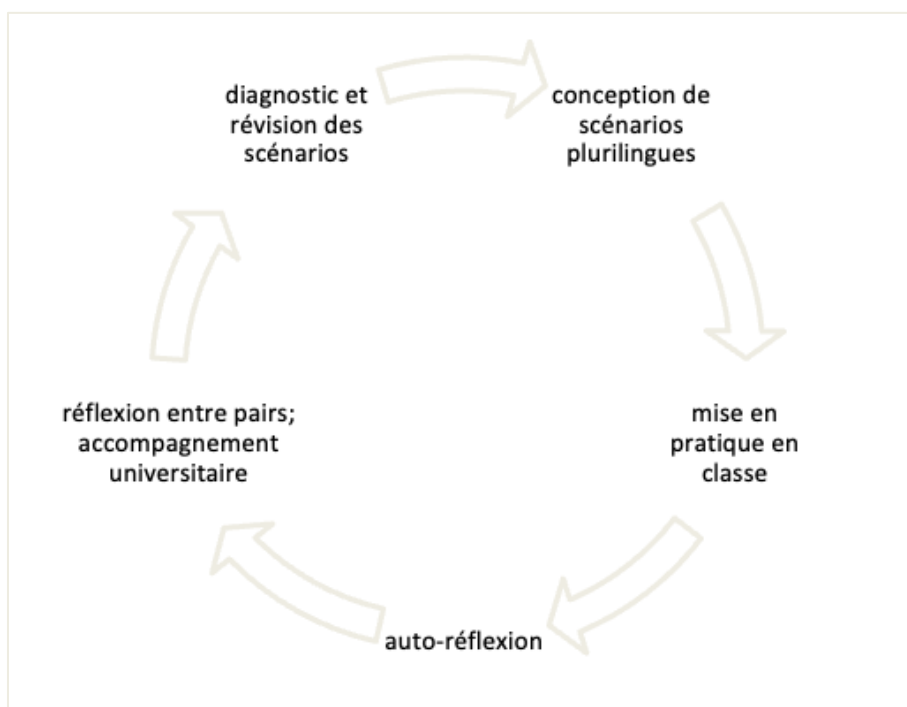


Figure 1 : Le cycle d'amélioration de la pratique enseignante (réalisation CPH/CR selon le modèle de la KMK, 2009, p. 12)

L'importance croissante de la communication multi- et plurilingue dans les sociétés d'aujourd'hui ne fait aucun doute. Le partage des connaissances, la participation et la mobilité, entre autres, sont des activités essentiellement linguistiques. En Sarre, dès la première phase du

⁹ Évidemment, la formation théorique au début qui déclenche le développement ne se répète pas en tant que telle, mais continue d'exister (idéalement) de manière invisible dans les processus d'apprentissage individuels dans les étapes ultérieures.

programme universitaire de formation, les futurs enseignants acquièrent des compétences pratiques et pédagogiques qui leur seront indispensables dans leur pratique professionnelle dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. Les recherches(-actions) des futurs enseignants ainsi que les recherches menées au niveau universitaire en témoignent. Les formations interviennent dans la réalité éducative pour transformer les pratiques enseignantes, les enseignants sont motivés pour la mise en pratique des nouvelles approches et adaptent leurs pratiques par les réflexions initiées. De cette manière, des innovations sont progressivement implémentées dans la pratique scolaire.

De plus, tous les participants des séminaires-projet et des formations continues sont priés de documenter et d'évaluer leurs parcours d'apprentissage, leurs activités et leurs résultats ; les élèves sont invités à donner leur avis sur les projets scolaires auxquels ils ont participé à l'aide d'un questionnaire. En procédant ainsi, nous disposons d'un large éventail de réactions qui sont ensuite prises en considération pour la révision et le développement des futures activités. Les activités consolidées qui en résultent se présentent comme contribution continuée au développement de l'assurance qualité de l'éducation plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants ainsi que dans le domaine scolaire en Sarre. En plus, les évaluations montrent le succès des projets réalisés dans les établissements scolaires, et ce de la part d'une nette majorité des acteurs, élèves comme futurs enseignants, qui expriment des retours manifestement positifs.

Sur la base de nos expériences, nous osons constater que l'implémentation des approches plurielles, basée sur la création du continuum de formation présenté, peut manifestement être interprété comme une démarche contribuant à l'assurance qualité dans le domaine de l'éducation linguistique en Sarre.

4. Bilan et perspectives

Comme nous l'avons montré, l'approche sarroise « théorico-pratique » de la formation plurilingue englobe d'abord un axe fondé sur les bases théoriques, la didactique du plurilinguisme faisant partie intégrale de la formation initiale des enseignants de français et d'espagnol. L'expérience pratique du phénomène de l'intercompréhension constitue le second élément essentiel de la formation. Pourtant, l'intercompréhension n'est pas seulement appliquée au niveau académique, mais aussi dans les établissements scolaires. Dans le cadre des projets scolaires, les approches théoriques de l'éducation plurilingue, en particulier celle de l'intercompréhension, sont mises en pratique et des matériels créés par les futurs enseignants appliqués en classe. L'expérience pratique sur le terrain est analysée et discutée dans le cadre des séminaires avec les experts scientifiques. Ce format de recherche-action permet d'établir une pratique réflexive chez les (futurs) enseignants et contribue à leur professionnalisation ; en même temps, de nouveaux questionnements de recherche en émergent. Ainsi, le modèle sarrois contribue à la poursuite du développement des concepts correspondants d'enseignement et d'apprentissage pluriel des langues. Tous les éléments du cycle d'assurance qualité sont donc représentés. Pourtant, il convient de noter que le degré de l'amélioration de la qualité varie selon chaque cas individuel. Dans l'ensemble et en quasi-totalité, les participants attestent dans les évaluations finales des formations un changement au niveau des perspectives sur leur pratique d'enseignement et de leurs attitudes (cf. Polzin-Haumann et Reissner, 2020, p. 122f.).

N'oublions pas non plus que les activités décrites ici pour la formation initiale ne concernent qu'une partie bien limitée de la formation des enseignants et de la vie scolaire : nos initiatives se limitent d'abord au cadre de séminaires universitaires dans le département des langues romanes enseignées en Sarre. Dans les formations continues qui s'adressent à tous les enseignants de langues, donc aussi aux enseignants d'anglais, de latin et d'allemand, le périmètre est plus large, mais reste, pour autant, relativement limité. En vue des résultats encourageants, l'extension du modèle développé autour de l'intercompréhension romane à

d'autres langues, mais aussi l'intégration des langues d'origine nous semble prometteuse. En général et dans la perspective d'un curriculum intégré des langues, l'anglais et surtout le français devraient être enseignés d'une manière beaucoup plus intégrée, et en tenant compte des approches plurielles pour ouvrir les cours de chaque langue vivante à d'autres langues (ce que peuvent être toutes les langues présentes chez les apprenants, allant des langues étrangères apprises formellement au sein de l'éducation scolaire jusqu'à toute autre langue de leurs répertoires respectifs). D'autres perspectives pour l'éducation plurilingue s'ouvrent également par l'application du modèle dans des matières dites non linguistiques, d'abord par des scénarios ÉMILE (en Sarre cela concerne avant tout les matières SVT et histoire-géo). Des premières expérimentations sont en cours, les résultats seront publiés ultérieurement.

Aujourd'hui, on dispose d'un éventail riche d'expériences pratiques, des cadres de référence et d'outils et supports pour implémenter les lignes directrices de l'enseignement plurilingue et interculturel, incluant l'intercompréhension et les autres approches plurielles ainsi que l'éducation sensible aux langues et aux cultures dans la logique d'un curriculum¹⁰. Néanmoins, une vaste gamme de questions persiste. Parmi les défis qui restent – et qui se profilent d'autant plus clairement dans le cycle décrit – il faut avant tout mentionner les questions de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement scolaire des langues. Récemment, un nouvel outil pour l'évaluation des compétences en intercompréhension pour les langues romanes a vu le jour. Dans le cadre du projet EVAL-IC, des descripteurs ont été développés, correspondant aux niveaux habituellement utilisés pour décrire les compétences en langues (www.evalic.eu ; cf. Reissner et Strasser, 2022). Sur la base des modèles de compétences pour les domaines réceptif, interactif et d'interproduction, des descripteurs généraux et détaillés précisent pour six niveaux les compétences en intercompréhension pour l'oral et l'écrit. À partir de la description des compétences en intercompréhension et des niveaux de compétence, un protocole d'évaluation de ces compétences est disponible¹¹, ainsi qu'un outil d'évaluation comprenant outre les consignes et instructions pour les évaluateurs aussi des indicateurs d'évaluation (cf. <http://evalic.eu/productions/produits/>). Le format a été testé au sein du projet et sera poursuivi et développé sur la base de l'expérience acquise par les partenaires de l'équipe EVAL-IC, dont l'université de la Sarre (<http://evalic.eu/partenariatetequipe/>). C'est sur la base des expériences au niveau universitaire que seront développés des outils d'évaluation pour le domaine scolaire – l'un des futurs projets prometteurs pour l'équipe de l'université de la Sarre.

Un autre défi qui continue d'exister malgré tous les résultats encourageants, ce sont les attitudes des parents, des élèves (Polzin-Haumann et Reissner, 2019), et sans doute des enseignants concernant l'apprentissage des langues outre que l'anglais. Il n'en reste pas moins que le transfert et l'échange continu avec les décideurs politiques et les acteurs sur le terrain contribuent de manière significative aux dynamiques dans le domaine. En Sarre, le *Sprachenkonzept 2019* et les activités récentes au sein du ministère de l'éducation et de la culture vers l'ouverture de l'enseignement à l'éducation plurilingue sont des premiers signaux de réorientation perceptibles, malgré le temps qu'il faudra sans doute avant que cela ne soit fermement établi tant dans les curricula que dans la pratique. Dans le secteur éducatif, caractérisé par une complexité multiple aux différents niveaux, tout changement est un processus à long terme, à l'échelon politique comme dans les pratiques. Mais des évolutions comme celles que nous venons de tracer ici prouvent que le principal, c'est de mettre en marche les choses.

¹⁰ Cf. à titre d'exemple le projet *Sprachsensible Schulentwicklung*, (https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/November/Das_Projekt_Sprachsensible_Schulentwicklung_Erfahrungen_und_Konzepte_zur_Umsetzung_in_Schulen_Publikation_November_2017.pdf), et *Gesamtsprachencurriculum* (Hufeisen, 2016), ou encore le concept des *Languages across the curriculum* (Bongartz et Rymarczyk, 2010). Tout récemment, le projet EOL (Environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes) vise la création des environnements scolaires où les langues sont au cœur même de l'apprentissage et de l'enseignement, cf. <https://eol.ecml.at>.

¹¹ Cf. <http://evalic.eu/wp-content/uploads/2019/08/O5-Protocoles.zip>.

Bibliographie

- Altrichter, Herbert ; Lobenwein, Waltraud ; Welte, Heike (2003) PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In : Friebertshäuser, Barbara ; Prengel, Annedore (eds.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim et München : Juventa Verlag, pp. 640-660.
- Altrichter, Herbert ; Posch, Peter (2007) *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Bär, Marcus (2009) *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.
- Bongartz, Christiane ; Rymarczik, Jutta (eds.) (2010) *Languages across the curriculum. Ein multiperspektivischer Zugang*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Frings, Michael (ed.) (2006) *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart : ibidem.
- Garbarino, Sandra ; Meló-Pfeifer, Silvia (2020) Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension : du référentiel de compétences REFIC (MIRIADI) aux descripteurs de compétences en intercompréhension. In : Hülsmann, Christoph ; Ollivier, Christian ; Strasser, Margareta (eds.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster : Waxmann, pp. 103-124.
- Hufeisen, Britta (2016) Gesamtsprachencurriculum. In : Burwitz-Melzer, Eva ; Mehlhorn, Grit ; Riemer, Claudia ; Bausch, Karl-Richard ; Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke Verlag (UTB), pp. 167-172.
- Klein, Horst G. ; Stegmann, Til D. (2000) *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009) *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung 2009 - Beschluss der KMK vom 10.12.2009*. Disponible en ligne sur : https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (dernier accès 25 octobre 2020).
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006) *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Disponible en ligne sur : https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichung/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf (dernier accès 25 octobre 2020).
- Korb, Fabienne ; Reissner, Christina ; Schwender, Philipp (2020) Mehrsprachigkeit in der Schule - praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Seminaren zum sprachenvernetzenden Lehren und Lernen. In : Franke, Manuela ; Plötner, Kathleen (eds.) *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0*. Hannover : ibidem, pp. 109-139.
- Polzin-Haumann, Claudia (2017) Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/Sprachlernforschung. In : Lüsebrink, Hans-Jürgen ; Polzin-Haumann, Claudia ; Vatter, Christoph (eds.) *»Alles Frankreich oder was?« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?« - La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen*, Bielefeld : transcript, pp. 97-121.
- Polzin-Haumann, Claudia (2018) Universitäten : mehrsprachige Räume und Motoren für Mehrsprachigkeit. In : Giessen, Hans W. ; Krause, Arno ; Oster-Stierle, Patricia ; Raasch,

- Albert (eds.) *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs*, Baden-Baden : nomos, pp. 219-233.
- Polzin-Haumann, Claudia ; Reissner, Christina (2019) Apprendre le français en Sarre : de la volonté politique à la perception des élèves, des enseignants et des parents. In : Eyquem, Mylène (ed.) *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'océan Indien : vers une démarche intégrative des différents points de vue exprimés ?* Saint-Denis, pp. 239-260.
- Polzin-Haumann, Claudia ; Reissner, Christina (2020) Research on intercomprehension in Germany. From theory to school practice and vice versa. In : Kirsch, Claudine et Duarte, Joana (eds.): *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. Routledge: London/New York, pp. 114-130.
- Reissner, Christina (2017) Sprachliche Bildungskonzepte in der deutsch-französischen Grenzregion: Mehrsprachigkeit in (Bildungs-) Politik und Lebenswelt. In : Forum Lesen Kassel (ed.): *Tagungsband Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, pp. 74-82.
- Reissner, Christina (2020a) Interkomprehensionskompetenzen für Lehrende: Das Professionalisierungskontinuum im Saarland – Ein Modell zur Umsetzung. In : Hülsmann, Christoph ; Ollivier, Christian ; Strasser, Margareta (eds.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster : Waxmann, pp. 171-188.
- Reissner, Christina (2020b) Intercomprehension competences in teacher training: documentation, reflection and evaluation. In : Hülsmann, Christoph ; Ollivier, Christian ; Strasser, Margareta (eds.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster : Waxmann, pp. 189-205.
- Reissner, Christina ; Strasser, Margareta (2022) Plurilingual and intercultural competence: the EVAL-IC model of intercomprehension competence. In : Slavkov, Nikolay et Vetter, Eva (eds.) *Multilingual education and how to learn to teach multilingual learning (AILA Review 2022)*, pp. 38-59.
- Saarland Ministerium für Bildung und Kultur/Universität des Saarlandes (2019) *Sprachenkonzept Saarland 2019*. Disponible en ligne sur : <https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Internationale_Bildung/Sprachenkonzept.pdf?__blob=publicationFile&v=2> [dernier accès : 11 juillet 2023]
- Staatskanzlei Saarland (2014) *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland*. Disponible en ligne sur : <https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mfe/Gro%C3%9Fregion_und_Europa/Eckpunkte_Frankreichstrategie_D.pdf?__blob=publicationFile&v=1> (dernier accès : 11 juillet 2023)
- Universität des Saarlandes, Lehrstuhl Romanische Sprachwissenschaft (2023) *Französischlehrertag*. Disponible en ligne sur : <<https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/lehrerfortbildung/franzoesischlehrertag.html>> (dernier accès : 11 juillet 2023)
- Universität des Saarlandes (sous presse) *EuroComCenter*. Dorénavant disponible en ligne sur : <<https://www.eurocom.uni-saarland.de/>>.

Interkulturelle Wirtschaftskommunikation aus Sicht der Gesprächslinguistik: Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen

Carla Seeger

Abstracts

In many publications about intercultural business communication, misunderstandings in intercultural situations are explained with reference to culture, psychology, and mentality without taking specific linguistic aspects into consideration. Müller-Jacquier (2009: 27) calls this a fundamental attribution error and argues that conversational linguistics should be prioritized over explanations based on psychology and culturalization (cf. Müller-Jacquier 2019: 65). By analyzing the transcripts of conversations between French and German business partners in detail, it is possible to identify comprehension problems and analyze whether they are based on differing linguistic conventions. Furthermore, a priori attributions of people to cultures are avoided. From the perspective of conversational linguistics, a situation is considered intercultural only if culture and interculturality manifest themselves in the data. Intercultural competence and appropriate and successful behavior in specific contexts can also be determined by using this approach. Descriptive norms can be derived from the sequential analysis of conversations and the results may be used for training measures in companies. Apart from Helmolt's (1997) pioneering work, there are very few studies that examine oral Franco-German intercultural business communication from the perspective of conversational linguistics. Therefore, I aim at collecting further data within the framework of my dissertation project, and to derive recommendations for business practitioners.

Dans de nombreuses publications sur la communication interculturelle d'entreprises, les malentendus dans des situations interculturelles sont expliqués en faisant référence à la culture, à la psychologie ou à la mentalité sans considérer les aspects spécifiquement linguistiques. Selon Müller-Jacquier (2009 : 27) il s'agit toutefois d'une erreur fondamentale d'attribution qui devrait être compensée en privilégiant la linguistique conversationnelle par rapport aux explications psychologiques et culturalistes (cf. Müller-Jacquier 2019 : 65). L'analyse précise des transcriptions de conversations entre des partenaires commerciaux français et allemands permet d'identifier de possibles problèmes de compréhension et d'analyser si ceux-ci sont basés sur des conventions linguistiques différentes. En outre, le risque de catégoriser les personnes selon leurs cultures à l'avance est évité. Du point de vue de la linguistique conversationnelle, une situation n'est considérée comme interculturelle que si la culture et l'interculturalité se manifestent dans les données. La compétence interculturelle et le comportement approprié et efficace peuvent également être déterminés à l'aide de cette méthode et en fonction du contexte. Des normes descriptives peuvent être déduites de l'analyse séquentielle des conversations et les résultats peuvent être utilisés pour des mesures de formation dans les entreprises. À part du travail pionnier de Helmolt (1997), il existe très peu d'études qui examinent la communication orale interculturelle franco-allemande dans le domaine de l'économie du point de vue de la linguistique conversationnelle. C'est pourquoi je vise à recueillir des données supplémentaires dans le cadre de mon projet de thèse, et à en tirer des recommandations pour les professionnels du monde des affaires.

Keywords

Kultur, Interkulturalität, Transkulturalität, Strukturprozessuale Perspektiven, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, Gesprächslinguistik, Interaktionssituationen, Missverständnisse, Sprachliche Konventionen, Deutsch, Französisch.

Biographie

Carla Seeger studierte Kultur & Wirtschaft mit den Schwerpunkten Spanisch und BWL an der Universität Mannheim und verbrachte ein Auslandssemester an der Universidad de Salamanca in Spanien. Anschließend absolvierte sie den deutsch-französischen Doppelmaster „Internationale Wirtschaftsbeziehungen – Management et Commerce international“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Université Paris-Est Créteil Val de Marne in Frankreich. Carla Seeger promoviert bei Johannes Müller-Lancé am Romanischen Seminar der Universität Mannheim und untersucht im Rahmen ihrer Dissertation sprachliches Handeln in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation.

1 Einleitung

Angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Märkte bauen immer mehr Unternehmen Geschäftsbeziehungen zu Firmen aus anderen Sprach- und Kulturräumen auf. In der Folge kommt es neben schriftlicher Kommunikation auch vermehrt zu mündlichen Interaktionen zwischen Geschäftspartner:innen mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründen, so auch zwischen Deutschland und Frankreich, die wichtige Wirtschaftspartner sind. Der Handel zwischen den beiden Gründungsmitgliedern der EU betrug im Jahr 2021 insgesamt über 164 Milliarden Euro. Frankreich ist nach den Niederlanden der zweitwichtigste Handelspartner Deutschlands in Europa und belegt weltweit den vierten Platz nach China, den Niederlanden und den USA (vgl. Statistisches Bundesamt 2022: 2). Aus französischer Perspektive ist Deutschland sowohl bei Importen als auch bei Exporten der wichtigste Handelspartner (vgl. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères 2022: o.S.).

Trotz geographischer Nähe der beiden Nachbarländer können in interkulturellen Kommunikationssituationen Missverständnisse auftreten. Diese werden häufig unter Bezugnahme auf Kultur, Psyche und Mentalität erklärt, ohne zunächst die spezifisch linguistischen Aspekte genauer zu betrachten. Laut Bernd Müller-Jacquier (2009: 27) handelt es sich dabei jedoch um einen fundamentalen Attributionsfehler und er plädiert daher für einen Primat der Gesprächs- bzw. Pragmalinguistik vor psychologisierenden und kulturalisierenden Erklärungen (vgl. Müller-Jacquier 2019: 65).

Diesem Aufruf Folge leistend verbindet der vorliegende Beitrag die Bereiche Interkulturalität und Gesprächslinguistik und gibt einen Überblick über aktuelle Forschungstendenzen sowie einen Einblick in ein laufendes Dissertationsprojekt. Zunächst wird die Theorie zu Kultur, Inter- und Transkulturalität erklärt. Auch auf Strukturprozessuale Perspektiven der Interkulturalität (vgl. Bolten 2020), interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz wird eingegangen. Es folgt ein Überblick über allgemeine Ansätze zur Erforschung von Kulturen und interkultureller (Wirtschafts-) Kommunikation.

Der Fokus soll jedoch auf linguistischen Perspektiven liegen, sodass das Plädoyer von Müller-Jacquier (2019) ausführlich dargelegt und erläutert wird, warum er die interpersonelle

Gesprächssituation als Hauptanalysegegenstand der interkulturellen Kommunikationsforschung betrachtet. In Anlehnung an Helmolt (2020) wird erklärt, weshalb die Gesprächslinguistik sich besonders gut eignet, um Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz zu untersuchen. Anschließend wird auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen und es wird aufgezeigt, wo Forschungslücken bestehen. Der Beitrag schließt mit der Vorstellung des Dissertationsvorhabens der Autorin, die weitere Daten und Erkenntnisse, die für die Praxis nutzbar gemacht werden können, zum Forschungsgebiet beitragen möchte.

2 Theoretischer Hintergrund zu Kultur und Interkulturalität

2.1 Kulturbegriff

„It is a truth widely acknowledged that scholars in want of a definition of culture state that this is a term most difficult to explain“ (Delaney 2020: 17). Wie das Zitat zeigt, ist Kultur schwierig zu definieren und so konstatiert auch Bolten (2018: 37): „Den allgemein gültigen Kulturbegriff gibt es nicht“. Stattdessen existieren viele verschiedene Definitionen und Realitätskonstruktionen, die „unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der Weltansichten ihrer Nutzer verdeutlichen“ (ebd.: 38). Im Folgenden soll auf zwei Unterscheidungen eingegangen werden, zum einen auf den engen und weiten Kulturbegriff und zum anderen auf die geschlossene und offene Variante.

Der eng gefasste Kulturbegriff beschreibt die Trennung zwischen Zivilisation und (Hoch-) Kultur (vgl. ebd.: 42), während der erweiterte Kulturbegriff: „Kultur als Lebenswelt“ (ebd.: 43) auffasst und „Religion, Ethik, Recht, Technik, Kunst, Bildung [...] [und] Umweltprobleme“ (ebd.: 44) mit einbezieht. Letzterer lässt sich hinsichtlich seiner Offenheit weiter unterteilen. Die geschlossene Variante betrachtet Kulturen als homogene Entitäten mit klaren Grenzen und wirkt komplexitätsreduzierend. Bolten spricht in diesem Zusammenhang von sogenanntem „Containerdenken“ (ebd.: 44). Als Beispiel und Veranschaulichung für die geschlossene Variante ist das Kugelmodell von Johann Gottfried Herder¹ zu nennen, welches Kulturen mit Nationen gleichsetzt und als Kugeln mit eigenem Mittelpunkt bzw. Schwerpunkt auffasst. Eine solche Definition impliziert zum einen, dass Kulturen im Inneren homogen sein sollen und zum anderen eine „strikte Abgrenzung nach außen“ (Welsch 2020: 4). Welsch schließt daraus, dass „[d]ie Kulturen [...], dem Kugelmodell entsprechend, auf Alterität, auf Differenz und Abgrenzung gepolt [sind]“ (ebd.). Die Kugeln können sich nicht verbinden, kommunizieren oder durchdringen, nur „stoßen“ (ebd.).

Die offene Variante hingegen sieht Kulturen als „offene Netzwerke kohäsiv verbundener Kollektive“ (Bolten 2018: 45), die durch ausgefranste Ränder charakterisiert, d.h. nach außen nicht klar abgegrenzt sind. Sie sind zudem im Inneren nicht homogen, sondern beim Heranzoomen wird Heterogenität innerhalb der Kulturen sichtbar (vgl. ebd.: 46). Bolten führt dafür den Begriff der *fuzzy cultures* ein, welcher der Tatsache Rechnung trägt, dass Kulturen im Inneren heterogen sind und keine klaren Grenzen zwischen ihnen erkennbar sind (vgl. ebd.). Des Weiteren werden Kulturen nicht mehr automatisch mit Ländern oder Staaten gleichgesetzt und er spricht statt von Nationalkulturen von Akteursfeldern (z.B. Bolten 2018). Diese Unterscheidung entspricht dem Konzept der *large cultures* und *small cultures* von Adrian Holliday in der angewandten Linguistik. Als *large cultures* bezeichnet er die reduktionistische und kulturalistische Unterteilung in Nationalkulturen, während *small cultures* als soziale Gruppen mit gemeinsamem Handeln charakterisiert sind (vgl. Holliday 1999: 237).

¹ Herder, Johann Gottfried (1774) *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (Frankfurt a.M. 1967). & Herder, Johann Gottfried (1784–1791) *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. In: Herder, J. G. (hg. von Bollacher) (1784–1791) Werke in 10 Bde., Bd. 6, Frankfurt a.M.

2.2 Interkulturalität und Transkulturalität

Analog zum Konzept der Kultur gibt es auch für den Begriff ‚Interkulturalität‘ keine einheitliche Definition und er kann verschieden interpretiert werden. Laut ursprünglichem Verständnis wird die Vorsilbe *inter* mit ‚zwischen‘ übersetzt, sodass Interkulturalität nur zwischen zwei klar abgetrennten Entitäten existieren kann. Diese Auffassung wurde jedoch unter anderem vom deutschen Philosophen Wolfgang Welsch kritisiert. „Die Konzepte der Multi- und der Interkulturalität halten noch immer am alten Kugelmodell fest“ (Welsch 2020: 12). So sei kein wirkliches Verstehen möglich, da die Kulturen abgetrennte Kugeln bleiben und die anderen aus ihrer Sichtweise heraus betrachten (vgl. ebd.: 12f).

Um der Vernetztheit innerhalb der heutigen Welt Rechnung zu tragen, entwickelte er in den 1990er Jahren ein neues zur veränderten Situation passendes Konzept – die Transkulturalität (vgl. ebd.: 3)^{2,3}. Kulturen sind „weithin durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet“ (ebd.: 5), es handelt sich eher um Geflechte oder Netze als um Kugeln (vgl. ebd.). Dem lateinischen *trans* kommen dabei zwei Bedeutungen zu. Es beschreibt die „heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der kugelhaften) Verfassung“ (ebd.) und sagt gleichzeitig aus, dass „die kulturellen Determinanten heute *quer* durch die Gesellschaften *hindurchgehen*, diese also durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (ebd.; Hervorh. im Orig.).

Jedoch kann auch der Begriff der Interkulturalität selbst auf eine weniger essentialistische und reduktionistische Weise verstanden werden. Bolten (2020a: 85) plädiert aufgrund der Unzulänglichkeiten der alten Auffassung für ein „‚Neu Denken‘ des Interkulturalitätsbegriffs“. Interkulturalität müsse interaktiv und nicht kontrastiv aufgefasst werden. Wenn dies geschehe, sei ein neuer Begriff nicht notwendig. Zudem würden bei Transkulturalität die Grenzen komplett verschwimmen, was in der Realität nicht der Fall sei. Er spricht sich daher gegen die Abschaffung des Begriffs ‚Interkulturalität‘ und seine Ersetzung durch ‚Transkulturalität‘ aus, da es faktisch Grenzziehungen und Bestrebungen zu nationalen Abgrenzungen oder Konservierungstendenzen gibt. Es bestünde die Gefahr der „Strukturvergessenheit“ (ebd.: 97) bei zu stark transkulturellen Ausprägungen.

Auch Katharina von Helholt (2016: 33) plädiert dafür, „den Begriff Interkulturalität beizubehalten, da er seine Aktualität und Relevanz nicht verloren hat, wenn er auf die Ebene interpersonaler Interaktion bezogen wird“. Es sei wichtig, zwischen der Gruppen- und der individuellen Ebene zu unterscheiden (vgl. ebd.: 34f).

Denn die beschriebene Kritik am Begriff der Interkulturalität hat nur dann ihre Berechtigung, wenn sie sich auf seine Verwendung als Bezeichnung für die Verfasstheit moderner Gesellschaften bezieht. Wird aber die Ebene des Austausches zwischen Personen betrachtet, ist der Begriff Interkulturalität nach wie vor relevant (ebd.: 35).

So trafen in der globalisierten Welt Personen mit unterschiedlichen Wissensbeständen, Routinen und Erwartungen aufeinander, „so dass es in der Interaktion zu Erfahrungen von Differenz oder zu Zuschreibungen von Zugehörigkeiten kommt“ (ebd.). Diese Situationen können unter anderem aus der Perspektive der Interkulturalität untersucht werden. Auch hier wird deutlich, dass der Begriff Interkulturalität durchaus weiterhin eine Daseinsberechtigung hat, jedoch interaktiv auf der Ebene von Individuen verstanden werden sollte.⁴

² Welsch, Wolfgang (1992) Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie* 2, S. 5–20.

³ Hier ist anzumerken, dass das Konzept bereits vorher in anderen Bereichen auftauchte (vgl. Erfurt 2021: 106).

⁴ Im vorliegenden Beitrag wird der dargelegten Argumentation folgend der interaktiv verstandene Begriff der Interkulturalität verwendet.

2.3 Strukturprozessuale Perspektiven der Interkulturalität

Mit dem Ziel, sowohl die existierenden kulturellen Strukturen als auch die Prozesse in interkulturellen Situationen angemessen zu berücksichtigen, führt Bolten (2020a) die strukturprozessualen Perspektiven der Interkulturalität ein. Strukturprozessualität drückt aus, dass Kulturen und Interkulturalität sowohl durch Strukturiertheit als auch Prozesshaftigkeit gekennzeichnet sind. Je nach Situation kann entschieden werden, wie viel Struktur nötig und wie viel Prozess und Dynamik möglich sind (vgl. Bolten 2020a: 99). Des Weiteren gibt es kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten, Akteure können gleichzeitig zu mehreren kulturellen Akteursfeldern gehören, wodurch diese miteinander vernetzt werden (vgl. ebd.: 100). „Interkulturalität ist damit jedoch nicht nur mehrwertig und relational, sondern auch relativ“ (ebd.: 100f). Die Aspekte der Mehrwertigkeit, Relationalität, Perspektivenreflexivität sind wichtige Bestandteile von Interkulturalität und werden im Folgenden genauer erklärt (vgl. ders. 2016: 78).

Mehrwertigkeit beschreibt ein „multioptionale[s] Denken im Sinne eines ‘Sowohl-als-auch‘“ (ebd.: 78), da die binäre Unterteilung in ‚Entweder-oder‘ angesichts von Globalisierung und vielfältigen Vernetzungen nicht mehr zeitgemäß scheint. So kann laut Bolten Kultur sowohl als Nationalkultur als auch als Akteursfeld verstanden werden. Wichtig sind zudem „kulturelle Mehrfachzugehörigkeit und wechselnde Kontextbezüge“ (ebd.). Eine Person kann zu mehreren Kulturen gehören, die je nach Kontext wichtiger sind bzw. hervortreten. Er unterstreicht jedoch, dass die Mehrwertigkeit auch die Zweiwertigkeit einschließt und kritisiert Welsch und sein Konzept der Transkulturalität dahingehend, dass es Struktursichtweisen ausschließt. Bolten betont, „dass ein mehrwertig gedachter *neuer* Kulturbegriff Nationalkulturen relativiert, aber keinesfalls ausschließt“ (ebd.; Hervorh. im Orig.). Seine Ausführungen fasst er „mit der mehrteiligen Konjunktion ‚Sowohl *Entweder-Oder* als auch *Sowohl-als-auch*“ (ebd.) zusammen. Diese klingt zwar sperrig, aber verdeutlicht, dass „[...] es nicht um die Alternative eines ein- oder ausschließenden Denkens der Faktoren Prozess (Öffnung) und Struktur (Schließung) [geht]“ (ebd.), sondern um ein Kontinuum, auf dem die Faktoren kontextabhängig gewichtet werden können und die eigene Positionierung fortwährend überdacht werden sollte (vgl. ebd.).

Relationalität fokussiert die Beziehungen zwischen den einzelnen Akteuren. Prozesse, Interaktionen und Verbindungen werden beim Heranzoomen sichtbar, wohingegen beim Wegzoomen scheinbar verfestigte Strukturen in den Vordergrund rücken und „[...] generalisierende und kategorisierende Beschreibungen [ermöglichen]“ (ebd.: 79). Bolten betont jedoch auch hier die Wichtigkeit der Strukturprozessualität und bezeichnet Kultur unter Bezugnahme auf das Partizip Perfekt Passiv von lat. *colere* ‚cultum‘ (etwas ist gepflegt worden) als „Ergebnis eines wechselseitigen Prozesses, nämlich der *Pflege von Beziehungen*“ (ebd.: 80).

Durch Mehrwertigkeit und Relationalität werden Begriffe wie Kultur relativiert. Eine komplette Relativierung würde laut Bolten aber zur „Gleichgültigkeit“ (ebd.) führen und sollte deshalb kritisch hinterfragt werden. Perspektivenreflexivität verbindet die Relativierung mit „kontinuierlich[en] Selbst-Positionierungen“ (ebd.) in einem Spektrum verschiedener Weltanschauungen. Für das Kommunizieren der eigenen Position oder Wechsel derselben ist Sprache von großer Wichtigkeit (vgl. ebd.: 81).

Dieser Aspekt wird von Helmolt (2016) in ihrem Artikel „Perspektivenreflexives Sprechen über Interkulturalität“ ausgeführt. Sie erklärt zunächst, dass durch die Indexikalität sprachlicher Zeichen⁵ Sprache zwangsläufig ungenau ist – so auch die Verwendung von Kategorienbezeichnungen für Personen und für kulturelle Zugehörigkeit. Dadurch entstehen Schwierigkeiten bei der Bezeichnung von Personen, sowohl im Alltag als auch als Forscherin, da die Nutzung generalisierender Begriffe dazu führen kann, dass Unterschiede verstetigt werden.

Der Zwang zur Reproduktion verallgemeinernder kulturbezogener Kategorien bei der Beschreibung von interkulturellen Begegnungen scheint ein auswegloses Dilemma zu sein:

⁵ Peirce, Charles Sanders (1868) On a New List of Categories. In: *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* 7, S. 287-298.

Wie weit und durchlässig Kulturen auch konzeptionell gefasst werden – sobald es dazu kommt, Personen als Mitglieder einer Kultur zu bezeichnen, befördern die dafür verwendeten Begriffe aufgrund ihrer Unschärfe die Vorstellung von der Geschlossenheit der bezeichneten Kulturen (Helmolt 2016: 37).

Auch wenn Kulturen nach Bolten (2020) also als *fuzzy* und ohne scharfe Grenzen konzeptualisiert werden, suggerieren Kategorienbezeichnungen wie „Deutsche“ oder „Franzosen“ Homogenität und klar voneinander abgrenzbare Gruppen. Dennoch bezeichnet Helmolt die Nutzung ungenauer Begriffe als „unproblematisch, sofern die von Sprechenden und Hörenden wechselseitig unterstellte Kenntnis und Akzeptanz der Ungenauigkeit der Begriffe den Verständigungsprozess trägt“ (Helmolt 2016: 36), also solange alle wissen, dass die Kategorienbezeichnungen vage sind und sich nicht auf alle Franzosen/Deutschen etc. beziehen. Sie nennt einige sprachliche Lösungen für Perspektivierung und Präzisierung von Aussagen über Interkulturalität (vgl. ebd.: 37). Begriffe bekommen ihre Bedeutung erst im Kontext und sind nicht statisch. Das trifft auch auf Personenbezeichnungen zu, die nicht kontextfrei benutzt werden. Kategorien und Zugehörigkeit zu ihnen sollten also nicht als fix aufgefasst werden. Darüber hinaus können Äußerungen durch die Markierung als persönliche Meinung relativiert und verallgemeinernde Aussagen eingeschränkt werden, indem verdeutlicht wird, dass sie sich nur auf eine Interaktionssituation beziehen. Sehr wichtig ist auch die Perspektivierung (z.B. ‚aus der Sicht einer Deutschen wirkt eine Situation wie folgt‘). Helmolt geht hier auf das Perspektivenreflexive Sprechen nach Nazarkiewicz⁶ ein: „Es macht den Konstruktcharakter sozialer Kategorien und die interaktive Verhandelbarkeit von kultureller Differenz bewusst und hält die Assoziationsränder um unsere Begriffe für soziale Kategorien wie *die Ausländer* oder *die Flüchtlinge* elastisch.“ (Helmolt 2016: 39; Hervorh. im Orig.).

Wie bereits in vorherigen Abschnitten deutlich wurde, spielt Interaktion zwischen Individuen eine wichtige Rolle und Bolten unterstreicht, dass „Kultur und Interkulturalität [...] vor allem Konstrukte der Beziehungsgestaltung ihrer Akteure und ihres kommunikativen Handelns [sind]“ (Bolten 2016: 81). Deshalb soll im Folgenden genauer auf die Begriffe Kommunikation und interkulturelle Kommunikation eingegangen werden.

2.4 (Interkulturelle) Kommunikation

Das lateinische Verb *communicare* kann übersetzt werden mit „etwas gemeinschaftlich machen“ (Bolten 2018: 20). Kommunikationsprozesse sind also Handlungsprozesse (vgl. ebd.: 19), bei denen mit und durch Sprache (genauer gesagt durch verbale, para- und nonverbale Aspekte) gehandelt wird. Historisch betrachtet standen diese Gemeinsamkeit und Reziprozität (vgl. ebd.) jedoch nicht im Vordergrund und bis zum Ende des 20. Jahrhunderts wurde Kommunikation als linearer Prozess vom Sender zum Empfänger verstanden (vgl. ebd.: 16f). Dies änderte sich mit Erving Goffmans⁷ Definition von Kommunikation als Interaktion, nach der der Sender gleichzeitig Empfänger ist und vice versa (vgl. ebd.: 17). Wichtig ist neben der medialen und der Inhalts- auch die Beziehungsebene, die nicht statisch ist, sondern „[m]it jeder interpersonalen kommunikativen Handlung [...] neu definiert [wird], was wiederum Einfluss auf die weitere Gestaltung der Inhaltsebene nimmt und so weiter“ (ebd.: 18f). Diese Prozesshaftigkeit und gemeinsame Konstitution spielen auch bei interkultureller Kommunikation eine wichtige Rolle.

Laut Thije (2020: 35) sind seit den 1990er Jahren drei verschiedene Definitionen für interkulturelle Kommunikation zu erkennen. Die erste umfasst jegliche Kommunikation zwischen Personen mit unterschiedlichen sprachlichen und/oder kulturellen Hintergründen. Die zweite

⁶ Nazarkiewicz, Kirsten (2010) *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

⁷ Goffman, Erving (1971) *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann.

Definition bezieht sich nur auf diejenigen Kommunikationssituationen, in denen linguistische/kulturelle Unterschiede relevant für die Ergebnisse der Kommunikation sind. Laut der dritten und restriktivsten Variante besteht interkulturelle Kommunikation nur, wenn (mindestens) einer der Kommunikationspartner seine Einstellung ändert und seine Werte und Orientierungen kritisch hinterfragt (vgl. ebd.).

Eine leicht abweichende Unterteilung nimmt Piller (2017) in ihrem kritischen Einführungswerk zur interkulturellen Kommunikation basierend auf Scollon et al. (2012)⁸ vor, die zwischen *cross-cultural communication*, *intercultural communication* und *interdiscourse communication* unterscheiden (vgl. Piller 2017: 4).

Studies in ‘cross-cultural communication’ start from an assumption of distinct cultural groups and investigate aspects of their communicative practices comparatively. Studies in ‘intercultural communication’ mostly also start from an assumption of cultural differences between distinct cultural groups but study their communicative practices in interaction with each other. Finally, the ‘inter-discourse approach’ avoids any a priori notions of cultural identity. Instead, this approach asks how culture is made relevant in a text or interaction and how cultural identity is brought into existence through text and talk (ebd.).

Sowohl Studien zur *cross-cultural* als auch zur *intercultural communication* gehen a priori von unterschiedlichen kulturellen Gruppen aus, deren Kommunikation sie untersuchen. Erstere betrachten diese komparativ, letztere interaktiv. Der Inter-Diskurs-Ansatz hingegen nimmt keine Interpretationen oder Zuschreibungen kultureller Zugehörigkeit vorweg, sondern analysiert die Relevantsetzung von Kultur in Texten und Gesprächen (vgl. ebd.).

Bei *cross-cultural* Studien handelt es sich strenggenommen nicht um interkulturelle Kommunikation, da die Gruppen kontrastiv und nicht in Interaktion miteinander betrachtet werden. Die zweite Art bei Piller entspricht der ersten Definition von Thije und dem ‚klassischen Verständnis‘ interkultureller Kommunikation. Sie ist dahingehend zu kritisieren, dass sie Kultur als der Analyse vorgelagerte Zuschreibungen betrachtet. Die dritte Variante nach Piller bzw. Scollon et al. kann grob mit der zweiten von Thije gleichgesetzt werden und untersucht möglichst unvoreingenommen, ob Interkulturalität in der Kommunikation relevant wird. Die von Thije als dritte Definition zusammengefassten Ansätze sind schwer zu prüfen, da bei Umfragen/Interviews zu Werte- und Meinungsänderungen Verzerrungen und unwahre Aussagen auftreten können. Zudem kann interkulturelle Kommunikation durchaus vorliegen, auch wenn keine:r der Gesprächsteilnehmenden bewusst die eigene Einstellung ändert, da dies bisweilen gar nicht oder erst in einem längeren Prozess nach der Interaktionssituation geschehen kann.

Mit dem Ziel, in interkulturellen Interaktionssituationen erfolgreich zu handeln, gewann interkulturelle Kompetenz in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung und wird im Folgenden kurz vorgestellt.

2.5 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist in der heutigen globalisierten Welt sehr wichtig, aber der Begriff ist nicht klar definiert und es gibt viele verschiedene Ansätze (vgl. Helmolt 2020: 285). Das deutsche Substantiv *Kompetenz* stammt vom lateinischen *competentia*, was ‚Zusammentreffen‘ bedeutet (vgl. Duden 2022: *Kompetenz*). Daran angelehnt definiert Bolten (2020: 58) Handlungskompetenz als die Zusammenführung verschiedener Bereiche und Fähigkeiten, namentlich soziale, strategische, persönliche und Fachkompetenz. „Action competence therefore is not simply a necessary fifth individual skill alongside the other four, but is instead the synergetic result of the interdependent relationship between these other fields of competence” (Bolten 2020b: 58). Für die Erklärung interkultureller Kompetenz muss hinterfragt werden, ob diese

⁸ Scollon, Ronald/Scollon, Suzanne B./Jones, Rodney H. (2012[1995]) *Intercultural communication: A discourse approach*. Malden, MA/Oxford: Wiley & Sons.

überhaupt eine eigene Kompetenz darstellt, da sehr viele der Charakteristika auch in intrakulturellen Situationen von Vorteil sind. Hinzu kommt, dass, wenn Kulturen als *fuzzy* aufgefasst werden, keine klare Trennung zwischen intra- und interkulturellen Situationen mehr möglich ist und die Übergänge eher graduell sind. Eine Situation/ein Kontext bzw. die Regeln, die ihn charakterisieren, sind also normalerweise nicht komplett fremd, sondern allen Beteiligten teilweise bekannt (vgl. ebd.: 59). Meist ist der Handlungskontext jedoch überwiegend unbekannt und die Beteiligten müssen in gemeinsamer Aushandlung einen sicheren Kontext und *common ground* für Ihre Handlungen schaffen. Dafür muss die generelle Handlungskompetenz in unbekanntem Kontexten so genutzt werden, dass „reciprocal relationships become possible“ (ebd.: 60). Bolten argumentiert also, dass es sich bei interkultureller Kompetenz nicht um eine eigenständige Handlungskompetenz handelt, sondern um eine Transferleistung und definiert sie „als das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (ders. 2007: 87). Sie ist eine Art allgemeiner Handlungskompetenz, die in interkulturellen bzw. unsicheren Situationen angewandt wird.⁹

Zu beachten ist jedoch, dass die Definition von interkultureller Kompetenz abhängig von Kontext und kultureller Sichtweise ist (vgl. ders. 2020b: 56). Auch Helmolt (2020: 286) weist darauf hin, dass normative Implikationen des Kompetenzbegriffs kulturell verankert sind und häufig nicht hinterfragt werden. Zudem sind Kompetenzkonzepte ungenau/vage und mehrere Konzepte können genutzt werden, um das gleiche Handeln zu erklären (vgl. ebd.). Interkulturelle Kompetenz ist kontextabhängig und nicht global definierbar. Die Ergebnisse der Beobachtung von Interaktion zwischen Individuen in einem bestimmten Kontext können nicht generalisiert werden und gelten nur für diesen Kontext (vgl. Bolten 2020b: 62f). Ein weiteres Problem ist, „dass Kompetenz selbst einem empirischen Zugriff nicht direkt zugänglich ist“ (Helmolt 2020: 286). Wie die Methoden der Gesprächslinguistik zur Untersuchung von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz beitragen können, soll im weiteren Verlauf aufgezeigt werden. Zunächst wird jedoch ein allgemeiner Überblick über Ansätze zur Erforschung verschiedener Kulturen im Rahmen der interkulturellen Wirtschaftskommunikation zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen präsentiert.

3 Nicht-linguistische Ansätze zur Untersuchung von Kultur und interkultureller (Wirtschafts-) Kommunikation¹⁰

Einer der ältesten kulturvergleichenden Ansätze zur Untersuchung verschiedener Kulturen stammt vom amerikanischen Anthropologen Edward T. Hall, der „als der Pionier interkultureller Forschung [gilt]“ (Barmeyer 2010: 88). Sein Forschungsansatz ist qualitativ und „durch Methodenvielfalt gekennzeichnet“ (ebd.). Für die Daten im 1990 erschienenen Werk *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*, welches einige bereits in früheren Publikationen veröffentlichte Erkenntnisse zusammenfasst, führte er 180 Interviews mit Geschäftsleuten in Westdeutschland, Frankreich und den USA durch (vgl. Hall/Hall 1990: xvi).¹¹ Zu den von Hall untersuchten „verborgenen, unbewussten Aspekten von Kultur“

⁹ Während Bolten von interkultureller Handlungskompetenz spricht, ist z.B. bei Müller-Jacquier (2009) von interkultureller Kommunikationskompetenz die Rede. Da jedoch wie oben erklärt auch sprachliche Handlungen – dem Sinn von *communicare* entsprechend – als Handlungen aufgefasst werden, können die Begriffe hier als synonym angesehen werden.

¹⁰ Die Ausführungen beschränken sich auf die in den Augen der Verfasserin wichtigsten Studien, da eine exhaustive Aufzählung an dieser Stelle nicht möglich wäre.

¹¹ Er präzisiert, dass mit den Aussagen nicht alle Deutschen oder Franzosen gemeint sind. Auf deutscher Seite wurden Geschäftsleute aus nordwestlichen großen Städten (Frankfurt, Düsseldorf, Köln, Stuttgart, Hamburg) befragt (vgl. Hall/Hall 1990: 34). Die Erkenntnisse zur französischen Kultur stammen aus Interviews mit

(Barmeyer 2010: 88), die zu Kommunikationsproblemen führen können, gehören Kontext, Raum und Zeit. In sogenannten *High Context*-Kulturen enthält die eigentliche Nachricht wenig Informationen und für das Verstehen von Aussagen ist Vorwissen notwendig. In *Low Context*-Kulturen hingegen wird viel Information explizit übermittelt, da wenig Kontextwissen vorhanden ist (vgl. Hall 1989: 101). Laut dem Autor zählen mediterrane Völker zu den *High Context*-Kulturen, während Deutsche den *Low Context*-Kulturen zuzuordnen sind (vgl. Hall/Hall 1990: 6f). Auch der Raum bzw. verschiedene unsichtbare Grenzen um eine Person herum spielen eine wichtige Rolle bei der Kommunikation. So versteht Hall den persönlichen Bereich (*personal space*) als eine unsichtbare Blase um eine Person herum, in die nur bestimmte Personen zeitweise eindringen dürfen (vgl. ebd.: 11). In Frankreich ist diese relativ klein, während in Nord-europa mehr Abstand als ‚normal‘ angesehen wird, sodass es in interkulturellen Situationen zu Überlappungen kommt, die zu Fehlinterpretationen führen können (vgl. ebd.). Ein weiteres zentrales Konzept ist die Wahrnehmung von Zeit, die laut Hall monochron oder polychron sein kann. „Monochronic time means paying attention to and doing only one thing at a time. Polychronic time means being involved with many things at once“ (ebd.: 13). Deutschland und die Schweiz sind typische Beispiele für Monochronismus, mediterrane Gesellschaften wie die französische sind laut Hall polychron (vgl. ebd.: 14).

Der wohl bekannteste kulturvergleichende Ansatz stammt vom niederländischen Kulturwissenschaftler und Sozialpsychologen Geert Hofstede, der als „Vater“ der Kulturdimensionen“ (Utler 2020: 7) gilt. Er definiert Kultur als „die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (Hofstede/Hofstede 2011: 4). In seiner Arbeit vergleicht er verschiedene Nationalkulturen anhand von Kulturdimensionen. Basierend auf Fragebogenerhebungen in den 1960er und 1970er Jahren mit 116.000 Mitarbeitenden des IBM-Konzerns in über 70 Ländern entwickelt er mithilfe von Korrelationsanalysen vier dichotome Kulturdimensionen. Anhand der Ergebnisse ordnet er den Kulturen Punktwerte zu, die auf einer Skala von 0 bis 100 liegen (vgl. Utler 2020: 5f). Die ursprünglichen vier Dimensionen sind ‚Machtdistanz‘, ‚Kollektivismus vs. Individualismus‘, ‚Maskulinität vs. Femininität‘ und ‚Unsicherheitsvermeidung‘. Die fünfte Dimension ‚Langzeitorientierung‘ und die sechste Dimension ‚Genuss‘ wurden nachträglich hinzugefügt (vgl. ebd.: 6f). Bis heute werden Hofstedes Kulturdimensionen sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch in Handbüchern und Ratgebern viel genutzt.¹² Die Einfachheit des Modells, die zur großen Verbreitung und Reproduktion beitrug, führte jedoch auch zu vielfältiger Kritik. So ist es z.B. problematisch, dass ein gesamtes Land als homogene Gruppe charakterisiert und innere Heterogenität nicht beachtet wird (vgl. Towers/Peppler 2017: 18). Mit Jackson (2020), der nach dem Tod Hofstedes einen Nachruf über sein ‚Erbe‘ (engl. *legacy*) veröffentlichte, kann festgehalten werden, dass Hofstede in den 1980ern den Startpunkt und eine wichtige Grundlage für die kritische Hinterfragung der damals verbreiteten ethnozentrischen Managementansätze legte. Er beantwortete mit seiner Theorie die Frage, ob Managementprinzipien weltweit anwendbar sind (vgl. Jackson 2020: 3). Heute reicht der auf wenige Dimensionen beschränkte und homogenisierende Vergleich von Nationalkulturen nicht mehr aus. Neben den oben genannten Kritikpunkten sind die Dimensionen nur deskriptiv, nicht evaluativ. Hofstedes Ergebnisse können beantworten, ob zwischen zwei Ländern Unterschiede bestehen, aber weder interkulturelle Situationen voraussagen, noch bestimmen, welche Handlungskonsequenzen aus

Geschäftsleuten aus den nordfranzösischen Großstädten Paris und Lyon, in denen viele Firmen ihre Hauptsitze haben (vgl. ebd.: 85).

¹² Als Beispiel sei hier der von Ternés/Towers (2017) herausgegebene Sammelband *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele* genannt. Zwar wird im Einleitungskapitel auf Kritik eingegangen (vgl. Towers/Peppler 2017), dennoch werden z.B. im Beitrag „Frankreich. Vielfalt und Savoir-vivre“ die Kulturdimensionen recht unreflektiert verwendet (vgl. Zahl 2017). Auch im *Palgrave Handbook of Cross-Cultural Business Negotiation* aus dem Jahr 2019 wird in Kapitel 9 „Negotiating with Managers from France“ Hofstedes Modell verwendet, um die französische Kultur zu beschreiben, bevor auf Besonderheiten bei Verhandlungsstilen eingegangen wird (vgl. Jean 2019).

den Differenzen abgeleitet werden sollten (vgl. ebd.: 4). Die Kulturdimensionen sollten also heutzutage nicht unhinterfragt reproduziert werden. Es muss darüber hinaus gegangen werden, auch mit Blick auf die zu Beginn vorgestellten veränderten, dynamischen, offenen und interaktiven Auffassungen von Kultur und Interkulturalität.

Eine dritte Möglichkeit stellen die Kulturstandards des deutschen Sozialpsychologen Alexander Thomas dar. „Kulturstandards sind Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 2005: 25). Sie werden als kulturrelational angesehen und „nehmen [...] keinen Kulturvergleich vor, sondern setzen an interkulturellen Situationen an“ (Utler 2020: 11; Hervorh. im Orig.). Als Grundlage dient die „Analyse sogenannter Kritischer Interaktionssituationen“ (ebd.: 12), die durch Befragungen und Nacherzählungen erhoben und von Expert:innen ausgewertet werden (vgl. Thomas 2005: 29f). Für die Untersuchung interkultureller Kommunikation ist insbesondere das Aufeinandertreffen verschiedener Standards interessant, das zu Missverständnissen führen kann (vgl. Barmeyer 2010: 105). Durch Kenntnis der eigenen und fremden Kulturstandards kann das Gegenüber besser verstanden und infolgedessen Problemen entgegengewirkt werden (vgl. ebd.). Es ist anzumerken, dass die Darstellung der Ergebnisse auch hier kontrastiv nach Länderkulturen erfolgt (vgl. ebd.: 104). Für Deutschland nennt Thomas die sieben Kulturstandards Sachorientierung, Regulatororientierung, Direktheit/Wahrhaftigkeit, Interpersonale Distanzdifferenzierung, Internalisierte Kontrolle, Zeitplanung und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen (vgl. Thomas 2005: 26). In Frankreich dominieren hingegen die Kulturstandards Indirekter Kommunikationsstil, Personenorientierung, Autoritätsorientierung, Dynamischer Entscheidungsprozess, Flexibilität, Polychrones Zeitverständnis und Nationalstolz, die im auf den wissenschaftlichen Ergebnissen basierenden Ratgeber *Beruflich in Frankreich. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte* zusammengefasst werden (vgl. Mayr/Thomas 2009: 169f).

Obwohl Thomas' Kulturstandards einigen der Kritikpunkte an Hofstede's Kulturdimensionen entgegen, nehmen auch sie eine vorherige Zuschreibung von Personen zu Kulturen vor und basieren auf Nacherzählungen kritischer Interaktionssituationen, die wie die Antworten in Interviews und Fragebögen verzerrt und nicht objektiv sein können. Bevor interpretiert wird, sollte zunächst untersucht werden, was wirklich konkret in den interkulturellen Gesprächssituationen geschehen ist. Wie an den Ausführungen zu erkennen ist, werden Unterschiede und Missverständnisse in interkulturellen Situationen zudem vorrangig durch den Faktor Kultur erklärt. Laut Müller-Jacquier (2009) handelt es sich dabei jedoch um einen fundamentalen Attributionsfehler.¹³ Aus den genannten Kritikpunkten leitet sich das Desiderat einer detaillierteren Analyse von Interkulturalität in Kommunikationssituationen ab, um Attributionsfehler und vor-schnelle Interpretationen zu erkennen bzw. zu vermeiden. Daher wird im Folgenden auf die Möglichkeiten der Gesprächslinguistik eingegangen und genauer erklärt, warum die Methoden gut zur Untersuchung von Interkulturalität geeignet sind.

4 Plädoyer für geschätslinguistische Untersuchung von Interkulturalität

In seinem Artikel „Missverstehen. Zur Analyse von Gesprächen unter der Bedingung von Interkulturalität“ konstatiert Müller-Jacquier (2019: 65) einen „Befund mangelnder pragmlinguistischer Differenzierung und die Tendenz zur Kulturalisierung fremdsprachlicher Erscheinungsformen [...]“. Er plädiert für einen Primat der Gesprächs- bzw. Pragmlinguistik vor psychologischen oder kulturalisierenden Erklärungen. Es sei wichtig, „sprachliche Handlungen im lokalen Gesprächskontext erst genau zu bestimmen, bevor diese dann als Bewertungsgrundlage

¹³ Müller-Jacquier bezieht sich in seinem Beitrag konkret auf Attributionsfehler von Lernenden im Fremdsprachenunterricht. Die Aussagen lassen sich jedoch auch auf andere Bereiche übertragen.

für Handlungsintentionen, -bewertungen und kulturelle Einordnungen gelten können“ (Müller-Jacquier 2019: 65). Laut dem Autor liegt eine Fehleinschätzung von Missverständnissen in Interaktionen vor. „Nicht jedes Missverstehen beruht auf kulturell ausgeprägter ‚Mentalität‘. Lösungen bieten gesprächslinguistische Rekonstruktionen des kommunikativen Geschehens“ (ebd.: 65f).¹⁴

Zu falschen Interpretationen und Kulturalisierungen können beispielsweise „gleiche Realisierungsformen eines Sprechakts [...], der in Fremd-/Muttersprache L1 und in Fremd-/Muttersprache L2 unterschiedliche Intentionen ausdrückt“ (ebd.: 68), führen. So ist die Äußerung *si vous voulez* eine auf Französisch übliche positive Zustimmung, die wörtliche Übersetzung *wenn Sie wollen* ist jedoch „im Deutschen konventioneller Weise eine eingeschränkte **Zustimmung**, nämlich ‚ohne Eigenpositionierung‘“ (ebd.; Hervorh. im Orig.). Der/die Gesprächspartner:in könnte also denken, dass die Person selbst nicht überzeugt ist oder einen gemachten Vorschlag ablehnt. „Bei mehrfachen Erfahrungen entsteht dann der Eindruck, ein Gegenüber sei zögerlich (Psychologisierung) oder Franzosen würden **Vorschlägen** generell nicht eindeutig **zustimmen** (Zögerlichkeit als Kulturalisierung)“ (ebd.; Hervorh. im Orig.).

Ein weiteres prägnantes Beispiel sind (fast) homophone Wörter, die teilweise (stark) unterschiedliche Bedeutungen und Gebrauchsregeln haben und dadurch zu sprachlich bedingten Missverständnissen führen können. Beide Seiten haben Normalitätserwartungen basierend auf dem Gebrauch des Begriffes, den sie gewohnt sind (vgl. ebd.: 69). Dies ist bei dt. *Konzept* und frz. *concept* der Fall, die nicht den gleichen Bedeutungsinhalt haben. So ist das französische *concept* als lose „vorläufige Zusammenstellung von Sachinformationen konventionalisiert“ (ebd.), während das deutsche *Konzept* bereits ausführlicher und geordneter ist (vgl. ebd.).

Um diese und weitere sprachliche Missverständnisse korrekt aufzudecken, sollten interkulturelle Gespräche aufgezeichnet und detailliert untersucht werden. Die sequenziell vorgehenden Analysen helfen gegen den oben erwähnten fundamentalen Attributionsfehler, denn

das Transkript [zwingt] zur Auseinandersetzung mit dem tatsächlichen Verlauf der Interaktion. Der verlangsamte Blick auf das Kommunikationsgeschehen macht die Komplexität des Verständigungsprozesses deutlich und bewahrt damit auch vor einer vorschnellen Rückführung auf den Faktor ‚Kultur‘ (Helmolt 2007: 766f).

Katharina von Helmolt führt in ihrem 2020 publizierten Artikel zum Thema „Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der Gesprächsforschung“ genauer aus, warum die Methoden der Gesprächslinguistik gut geeignet sind, um Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz zu untersuchen. Sie geht insbesondere darauf ein, „[w]ie sich interkulturelle Kompetenz aus der Perspektive einer empirischen Forschungsrichtung wie der Gesprächsforschung und unter der Berücksichtigung der Paradigmenverschiebung in der Interkulturalitätsforschung fassen lässt“ (dies. 2020: 285) und erklärt, dass die gesprächslinguistischen Methoden zu den strukturprozessualen Perspektiven von Bolten passen, da immer Struktur und Prozess vorhanden sind und betrachtet werden. Die Autorin spricht von einem „mehrwertige[n] Blick, der sowohl den Prozess der interaktiven Hervorbringung von Kultur als auch dessen Anbindung an sedimentierte Strukturen von Wissen und konventionalisierten Praktiken berücksichtigt“ (ebd.: 291). Sie führt weiter aus, dass auch die von Bolten als wichtige Aspekte herausgestellten Bereiche der

¹⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auch sprachliche Konventionen kulturell gewachsen sind. Hier soll nicht gesagt werden, dass „Kultur“ keine Rolle spielt, sie sollte aber nicht vorschnell als Erklärung herangezogen werden, bevor untersucht wurde, ob einige der Missverständnisse primär sprachlich basiert sind. Auch Ulrich Dausendschön-Gay (2010), der eine gesprächsanalytische Herangehensweise an die Erforschung interkultureller Kommunikation vertritt und begründet, wieso sie „in sich kohärent und [...] dem Gegenstand angemessen“ (Dausendschön-Gay 2010: 19) ist, betont zugleich, dass andere Herangehensweisen nicht diskreditiert werden (vgl. ebd.). Je nach Erkenntnisinteresse sind unterschiedliche Fragestellungen und Methoden sinnvoll, um das komplexe Feld der interkulturellen Kommunikation zu untersuchen.

Mehrwertigkeit, Relationalität und Perspektivenreflexivität „vielfache Anschlussmöglichkeiten an Erkenntnisinteressen und Methoden der Gesprächsforschung [bieten]“ (ebd.: 287).

Darüber hinaus entgeht die Gesprächslinguistik durch ihr „deskriptive[s] und induktive[s] Vorgehen“ (ebd.: 290) der oben genannten Kritik, dass bereits vor der Analyse der konkreten Kommunikationssituation vom Forschenden Schlüsse gezogen werden, da „keine der Kommunikation vorgängigen Kulturkategorien an die Interpretation herangetragen werden“ (ebd.). Eine Situation kann also nicht automatisch als interkulturell bezeichnet werden, nur weil (der Forscherin) bekannt ist, dass einer der Gesprächsteilnehmer z.B. aus Spanien stammt und eine andere Teilnehmerin aus Deutschland. Es ist durchaus möglich, dass Kultur und Interkulturalität in der konkreten Situation nicht relevant für die Teilnehmenden sind. „Interkulturell ist Kommunikation aus Sicht der Gesprächsforschung dann, wenn Kultur und Interkulturalität im Sinne der Erfahrung, Inszenierung oder Konstruktion von kultureller Zugehörigkeit und kultureller Differenz in den Gesprächsdaten manifest werden“ (ebd.). Es muss also durch verschiedenste Merkmale die Interkulturalität in den Daten sichtbar werden. Als „empirische Evidenz von Interkulturalität“ (ebd.: 291) bezeichnet Helmolt die „Nachweise über Irritationen dieses gemeinschaftlichen Kontextualisierungsprozesses“ (ebd.); dies ist der Fall, weil z.B. Hinweise oder Signale verschieden interpretiert werden.

Aus der Perspektive des gesprächsanalytischen Ansatzes geht es also darum, in einem Gespräch selbst Hinweise dafür zu finden, dass Interkulturalität eine für die Beteiligten relevante Orientierung ist, die auf lokale Ereignisse im Verlauf der Interaktion einwirkt (Dausendschön-Gay 2010: 34).

An den verbalen und non-verbalen Reaktionen der Gesprächspartner, die mit transkribiert werden, können Verstehensprobleme erkannt werden, da sich „die Co-Partizipanten Erwartungswidrigkeiten an[zeigen], wenn nicht so kommuniziert wird, wie sie es aufgrund gewohnter Konventionen [...] als angemessen annehmen“ (Müller-Jacquier 2019: 68). Diese müssen nicht explizit angesprochen werden, auch kleinste Verzögerungen oder Mimikänderungen können auf Missverständnisse hindeuten (vgl. ebd.: 70). Hier bietet die Gesprächslinguistik den Vorteil, dass für die Analyse und Interpretation der Kommunikationsdaten im Gegensatz zur klassischen Konversationsanalyse zusätzlich sogenannte „ethnographische Zusatzdaten“ (Helmolt 2020: 290) und Kontextwissen verwendet werden. „Die Vorgeschichte und die Kontextfaktoren eines Kommunikationsereignisses werden als handlungs- und deutungsleitend angesehen. Das macht diese Ansätze für die Interkulturalitätsforschung interessant“ (ebd.). Durch die Zusatzinformationen können auch Aspekte untersucht werden, die im Gespräch nicht explizit angesprochen werden. „Dies erleichtert das Aufdecken auch solcher Relevanzen, die im Gespräch implizit bleiben, weil sie beispielsweise innerhalb eines kulturellen Kontextes als normal aufgefasst werden“ (ebd.).

Das genaue Vorgehen setzt sich laut Müller-Jacquier aus verschiedenen Teilen zusammen. Zunächst werden nach der Transkription „interaktive[...] Reparaturdurchführungen als lokale Aufdeckungsabläufe von Missverständnissen [beschrieben]“ (Müller-Jacquier 2019: 70) und Feedback-Interviews geführt. Anschließend wird untersucht, ob „offensichtlich falsch zugeordnete[...] Problemquellen“ (ebd.) als Erklärungen für diese Missverständnisse genutzt wurden. Da nicht alle reparaturwürdigen Phänomene in der Interaktion repariert werden – sei es, um den Gesprächsfluss nicht zu stören, oder weil sie den Gesprächspartner:innen nicht bewusst sind – ist der dritte Schritt das „Heranziehen hypothetischer gesprächslinguistischer Kategorisierungen bezüglich nicht durchgeführter Reparaturen“ (ebd.).

Müller-Jacquier (2000) stellt in seinem Artikel zur *Linguistic Awareness of Cultures* ein Trainingsmodul mit Kategorien zur linguistischen Beschreibung/Erklärung von Missverständnissen in interkulturellen Gesprächssituationen vor. Diese sind:

1. Soziale Bedeutungen/Lexikon,
2. Sprechhandlungen/Sprechhandlungssequenzen,
3. Gesprächsorganisation: Konventionen des Diskursablaufs,
4. Themen,
5. Direktheit/Indirektheit,
6. Register,
7. Paraverbale Faktoren,
8. Nonverbale Faktoren,
9. Kulturspezifische Werte/Einstellungen,
10. Kulturspezifische Handlungen (einschließlich der Rituale) und Handlungssequenzen

(vgl. ders. 2000).

Mit Müller-Jacquier (2019) kann zusammenfassend festgehalten werden:

Somit ergibt sich als Definition: Der originäre Gegenstand der Analyse interkulturelle [sic!] Kommunikation ist die interpersonale Gesprächssituation, an der Co-Partizipanten mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Sozialisierungen teilhaben; diese bringen sie als Produktions- und Deutungsmuster von sprachlichen Zeichen ein. Entstehen Verstehensprobleme, werden diese gemeinsam bearbeitet (jedoch oft nur teilweise für beide Seiten zufriedenstellend gelöst), und sie lösen wechselseitige Anpassungsprozesse sowie Neuschöpfungen aus. Wissenschaftliche Analysen müssen sich also nicht nur kontrastiv mit Verwendungen unterschiedlicher Sprechkonventionen in L1 und in L2 etc. befassen, sondern mit deren Folgen, also mit allen systematisch auftretenden Handlungseffekten im Verlauf interpersonaler Kontakte (ders. 2019: 71).

Doch nicht nur für die Erforschung interkultureller Kommunikation, sondern auch für die Untersuchung interkultureller Kompetenz bietet die Gesprächslinguistik einen Mehrwert. Wie bereits erwähnt ist Gesprächsforschung deskriptiv und interkulturelle Kompetenz normativ und von der Perspektive, aus der sie betrachtet wird, abhängig (z.B. westliches Menschenbild) (vgl. Helmolt 2020: 289). Dennoch sind laut Helmolt Aussagen über erfolgreiches Handeln möglich, indem anhand der sequentiellen Analyse von Situationen beschrieben wird, ob die (sprachlichen) Handlungen in einem konkreten Kontext zum gewünschten Ziel führen (vgl. ebd.: 296).

Das im Fokus der Betrachtung stehende Interaktionsereignis gibt Hinweise darauf, ob und inwiefern Kultur und Interkulturalität in der Kommunikation manifest werden und welche kommunikativen Handlungsweisen sich unter dieser Bedingung als kompetent im Sinne der Erreichung veranschlagter Ziele zeigen (ebd.: 297).

Helmolt spricht mit Fiehler von „kontextbezogen[en] ,deskriptive[n] Normen“ (Fiehler 1999: 32)¹⁵ für kompetentes kommunikatives Handeln“ (ebd.: 290). Daraus können situationsbezogen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden und die Ergebnisse der Gesprächsforschung können als Grundlage für Qualifizierungsmaßnahmen und Trainings dienen (vgl. ebd.: 296). So gehen Müller-Jacquier (2000), Helmolt (2007) und Jandok (2010) auf linguistische Trainings ein, die in Unternehmen durchgeführt werden können.

Im Folgenden werden einige Arbeiten vorgestellt, die interkulturelle (Wirtschafts-) Kommunikation gesprächslinguistisch untersuchen, bevor auf die bestehende Forschungslücke und das eigene Vorhaben der Verfasserin dieses Beitrags im Rahmen ihrer Dissertation eingegangen wird.

¹⁵ Fiehler, Reinhard (1999) Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.) *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Arbeitsbereiche*. Opladen, S. 18-35.

5 Gesprächslinguistische Untersuchungen deutscher und französischer Wirtschaftskommunikation

Zunächst sei die im Jahr 1997 von Katharina von Helholt veröffentlichte Dissertation mit dem Titel *Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung* genannt, die als Pionierstudie in dem Bereich gilt und weiterhin häufig zitiert wird (vgl. Müller-Jacquier 2019: 69). Die Autorin untersucht „Besprechungen einer Arbeitsgruppe deutscher und französischer Ingenieure“ (Helholt 1997: 12). Diese sind alle männlich und zwischen Ende 30 und Anfang 50 und arbeiten seit mindestens einem Jahr in der Gruppe (vgl. ebd.: 54). Als Grundlage für die Untersuchung dienen „authentische Arbeitsbesprechungen sowie [...] Besprechungssimulationen, die zum Zweck der Datengewinnung durchgeführt wurden“ (ebd.). Die Daten wurden im Jahr 1991 erhoben (vgl. ebd.: 56). Neben den Simulationen bezieht Helholt weitere Zusatzdaten aus Interviews mit ein, da auch Forschende bei der Interpretation ihre eigene Perspektive haben (vgl. ebd.: 175). Sie geht der Fragestellung nach, „ob sich die ordnungskonstituierenden Verfahren der deutschen und der französischen Kommunikationsteilnehmer voneinander unterscheiden und inwieweit mögliche Unterschiede zu Mißverständnissen und Störungen des Kommunikationsverlaufs führen können“ (ebd.: 13). Ein besonderer Fokus liegt auf der „Ebene der interaktiven Konstituierung von Modalitäten“ (ebd.). Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, „[...] daß die deutschen Teilnehmer in der untersuchten Besprechungssequenz ein ernsthaft-sachorientiertes Modalitätsschema aufrechterhalten, während die Franzosen ein scherzhaft-beziehungsorientiertes Modalitätsschema initiieren und expandieren [...]“ (ebd.: 176). Vor allem durch nonverbale Kontextualisierungshinweise wechseln sie in ein *complicité*-Schema, der Wechsel wird jedoch von den Deutschen nicht mitvollzogen (vgl. ebd.: 166). Helholt erklärt, dass im von ihr untersuchten Datenausschnitt lediglich ein „partielles Mißverständnis“ (ebd.: 175) vorliegt, weil nur auf der Ebene der Modalitätskonstitution Unterschiede bestehen und diese nur graduell sind, „was weder zu einem Abbruch der Kommunikation, noch zu expliziten Reparaturversuchen führt“ (ebd.). Das macht die Situation für Kommunizierende und Forschende problematisch, da selbst vermeintlich kleine Unterschiede, die nicht bewusst bemerkt werden, weitreichende Auswirkungen haben können (vgl. ebd.). „Die Konstituierung divergierender Modalitäten führt zu unterschiedlichen Interpretationen des Kommunikationsgeschehens“ (ebd.: 176).

Aus den monokulturellen Besprechungssimulationen gehen darüber hinaus Unterschiede auf der Ebene der Gesprächsorganisation, genauer gesagt beim Sprecherwechsel und im Unterbrechungsverhalten hervor. So wurden in der französischen Besprechungssimulation mehr Überlappungen und eine größere Toleranz für simultanes Sprechen festgestellt. Der Großteil der Unterbrechungen war affirmativ oder neutral. Auf deutscher Seite gab es insgesamt weniger Unterbrechungen, diese waren überwiegend konfrontativ. Paraverbal war bei den Deutschen insbesondere eine erhöhte Lautstärke bei den Unterbrechungen zu erkennen, während die Franzosen das Sprechtempo erhöhten (vgl. ebd.: 80-87). Interessant ist zudem, dass die Gesprächsteilnehmer sich in den interkulturellen Besprechungen nicht wie in monokulturellen Situationen verhielten und sich auf Grundlage ihrer Erwartungen und Erfahrungen mit der anderen Gruppe teilweise anpassten (vgl. ebd.: 160f).

Darüber hinaus sind zwei Sammelbände zu erwähnen, die sich jedoch nicht konkret auf deutsch-französische Wirtschaftskommunikation beziehen. Das im Jahr 2002 von Helga Kotthoff veröffentlichte Werk *Kultur(en) im Gespräch* beinhaltet verschiedene Beiträge zu intra- und interkulturellen Kommunikationssituationen, die gesprächslinguistisch untersucht werden. So behandelt z.B. Berkenbusch (2002)¹⁶ „Interkulturelle Spannungen in einem katalanischen

¹⁶ Berkenbusch, Gabriele (2002) Interkulturelle Spannungen in einem katalanischen Radioprogramm mit Hörerbeteiligung: Methodologische Überlegungen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.) *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (*Literatur und Anthropologie 14*), S. 275-300.

Radioprogramm mit Hörerbeteiligung“ und Kistler (2002)¹⁷ untersucht „Angebote und Ablehnungen in einem deutsch-indonesischen Diskurs“.

In der Einleitung des Sammelbands *Unternehmenskommunikation* argumentieren die Herausgeber, warum Kommunikation im Unternehmenskontext gesprächslinguistisch analysiert werden sollte (vgl. Becker-Mrotzek/Fiehler 2002). Die einzelnen Kapitel behandeln verschiedene Bereiche, wie z.B. „Formen und Funktionen von Scherzen und Lachen in innerbetrieblichen Besprechungen“ (Dannerer 2002)¹⁸, es wird jedoch mit Ausnahme eines Beitrags über nationale Stereotype in Verhandlungen zwischen Deutschen und Dänen (vgl. Asmuß 2002)¹⁹ nicht auf interkulturelle Kommunikation eingegangen.

Ebenfalls nicht genuin interkulturell ist das 2006 erschienene Werk von Andreas Müller mit dem Titel *Arbeit und Sprache: Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation*. Der Autor untersucht die Kommunikation in deutschen, französischen und spanischen Betrieben, weist jedoch selbst darauf hin, dass lediglich drei Fabriken verglichen werden und kein Vergleich „länderspezifischer Eigenschaften der Kommunikation“ (vgl. Müller 2006: 8) vorgenommen wird. Zudem findet keine interkulturelle Interaktion zwischen Geschäftsleuten aus den drei Ländern statt. Dennoch können die Ergebnisse als Hintergrundinformationen zum Abgleichen von Vermutungen auch für interkulturelle Studien dienlich sein.

Abschließend seien die folgenden Studien als Beispiele für andere Sprach-Kombinationen erwähnt: Yanaprasart (2003) untersucht linguistisch basierte Missverständnisse in französisch-thailändischer Kommunikation, Rámila Diaz (2016) beschäftigt sich mit englisch-französischer Zusammenarbeit und analysiert Missverständnisse zwischen englischen Mitarbeitenden und französischen Managern bzw. Kunden einer privaten englischen Sprachschule in Frankreich.

6 Forschungslücke und eigenes Vorhaben der Autorin

Wie die Ausführungen zeigen, existiert zwar das Bewusstsein, dass eine gesprächslinguistische Untersuchung interkultureller Kommunikation wichtig und gewinnbringend ist; und verschiedenste Bereiche und Sprachkombinationen wurden bereits untersucht. Nach aktuellem Kenntnisstand sind der Autorin dieses Beitrags jedoch neben Helmolt (1997), deren Daten bereits vor über 30 Jahren erhoben wurden, keine weiteren Studien bekannt, die mündliche interkulturelle deutsch-französische Wirtschaftskommunikation gesprächslinguistisch analysieren. Um zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen, sollen im Rahmen einer empirischen Studie in Unternehmen Gespräche zwischen deutschen und französischen²⁰ Geschäftspartner:innen aufgezeichnet und anschließend transkribiert werden. Dem Empirieverständnis der Gesprächslinguistik entsprechend werden die Daten möglichst unvoreingenommen untersucht. Einige Fragen sollen jedoch eine Richtung vorgeben und die fruchtbare Analyse ermöglichen (vgl. z.B. Deppermann 2008: 19f). So wird die Hypothese aufgestellt, dass eventuell auftretende Missverständnisse in interkulturellen Gesprächssituationen zwischen Geschäftspartner:innen aus Deutschland und Frankreich auf unterschiedlichen sprachlichen Konventionen und Interpretationen basieren, nicht primär auf kulturellen oder psychologischen

¹⁷ Kistler, Peter (2002) Identität und Formalität in der Interkultur: Angebote und Ablehnungen in einem deutsch-indonesischen Diskurs“. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.) *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (*Literatur und Anthropologie 14*), S. 333-352.

¹⁸ Dannerer, Monika (2002) Allen Ernstes scherzen? Formen und Funktionen von Scherzen und Lachen in innerbetrieblichen Besprechungen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hrsg.) *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (*Forum für Fachsprachenforschung 58*), S. 89-113.

¹⁹ Asmuß, Birte (2002) Nationale Stereotype in internationalen Verhandlungen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hrsg.) *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (*Forum für Fachsprachenforschung 58*), S. 59-88.

²⁰ Das Dissertationsvorhaben der Autorin umfasst auch deutsch-spanische Kommunikation; diese wird hier jedoch aufgrund des deutsch-französischen Schwerpunkts des Sammelbandes ausgeklammert.

Unterschieden. Die folgenden Fragen, welche im Laufe der Untersuchung weiterentwickelt und ergänzt werden können, leiten die Datenanalyse:

1. Wie manifestiert sich Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen?
2. Welche linguistischen Erklärungen gibt es für eventuell entstehende Missverständnisse?
3. Welche Empfehlungen lassen sich anhand der Ergebnisse für kompetentes interkulturelles Handeln ableiten?

Da die Aufnahme authentischer Gesprächssituationen die Grundlage des empirischen Forschungsvorhabens bildet, wird an dieser Stelle ausführlicher auf die geplante Datenerhebung eingegangen. Für die Aufzeichnung interkultureller Gesprächssituationen wird eine Kooperation mit Unternehmen angestrebt, von der beide Seiten profitieren – die Forscherin, weil sie die Daten verwenden darf, und die Teilnehmenden, weil sie ihre Kommunikation verbessern können und aus den Daten abgeleitete Handlungsempfehlungen für zukünftige interkulturelle Situationen erhalten. Dafür wird Kontakt zu deutschen Unternehmen, die in Frankreich tätig sind oder Geschäftsbeziehungen zu Firmen aus diesem Land pflegen, sowie zu deutsch-französischen Unternehmen aufgenommen. Dies geschieht über Kontaktpersonen der Verfasserin und über deutsch-französische Zusammenschlüsse im Grenzgebiet. Hier muss natürlich bedacht werden, dass durch die lange Zusammenarbeit und die Kenntnisse von Unternehmenskultur und Regionalkultur im Grenzgebiet Unterschiede eventuell weniger zum Tragen kommen als bei Teilnehmenden aus anderen Teilen Deutschlands und Frankreichs.

Darüber hinaus darf den Proband:innen vorab weder zu viel noch zu wenig mitgeteilt werden. Es muss abgewogen werden zwischen datenschutzbedingten Informationspflichten sowie dem Ziel, potenzielle Kandidat:innen für das Forschungsprojekt zu interessieren, auf der einen Seite, und der Notwendigkeit, ihr Verhalten nicht durch zu genaue Details zu beeinflussen, auf der anderen Seite. Daher werden die Kontaktpersonen darüber informiert, dass Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen untersucht wird, mit dem Ziel, eventuell auftretende Kommunikationsprobleme nicht vorschnell mit Bezug auf Kultur zu erklären, sondern zunächst linguistisch zu analysieren. Ihnen wird mitgeteilt, dass der Fokus auf den sprachlichen Phänomenen und nicht auf dem Inhalt liegt und dass die Daten, die Aufschluss über teilnehmende Personen oder über die Unternehmen geben könnten, selbstverständlich anonymisiert werden.

Die Gespräche werden audiovisuell aufgezeichnet, da Videoaufnahmen essentiell sind zur Erfassung nonverbaler Aspekte der Kommunikation. Bei der Aufzeichnung muss darauf geachtet werden, dass das Wissen über die Aufnahmesituation das Verhalten der Teilnehmenden beeinflussen kann. Die Forscherin muss zwischen Natürlichkeit und Qualität der Aufnahmen abwägen. Für eine höhere Qualität müssen die Aufnahmegерäte näher an den Gesprächspartner:innen platziert werden, sie sind dadurch präsenter und die Teilnehmenden sind möglicherweise abgelenkt oder verhalten sich nicht natürlich, weil sie wissen, dass sie aufgenommen werden. Dieses Problem wird als Beobachterparadoxon bezeichnet (vgl. Mroczynski 2014: 48). „Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden“ (Labov 1980: 17, zit. n. Deppermann 2008: 25)²¹, denn „je authentischer die aufgenommenen Gespräche sind, desto wertvolleres Untersuchungsmaterial stellen sie dar“ (Mroczynski 2014: 47). Ethische und rechtliche Regelungen verhindern jedoch, die Teilnehmenden ohne ihr Wissen aufzunehmen, da eine Einverständniserklärung nötig ist (vgl. ebd.: 48).

²¹ Labov, William (1980) Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: Ders. (Hrsg.) *Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Ts, S. 1-24.

Da die Gesprächslinguistik im Gegensatz zur klassischen Konversationsanalyse auch Hintergrundinformationen einbezieht und nicht nur die in den Gesprächen relevant gesetzten Informationen (*display*²²) betrachtet, sollen für die Interpretation der Ergebnisse im Anschluss an die Gesprächsaufzeichnung ethnographische Zusatzdaten per Fragebogen oder Interview erhoben werden. Dabei handelt es sich um Aspekte, die die interkulturelle Gesprächssituation und deren Interpretation maßgeblich beeinflussen können, wie die Muttersprache(n) der Teilnehmenden, Fremdsprachenkenntnisse, Auslandserfahrungen, Erfahrungen in interkulturellen Situationen, Teilnahme an interkulturellen Trainings etc. Von besonderer Bedeutung ist auch, wie lange und wie intensiv die Gesprächspartner:innen schon zusammen arbeiten. Zudem soll erfragt werden, ob die Proband:innen linguistisches Vorwissen (bspw. aus dem Studium) haben, was Ihrer Einschätzung nach häufige Gründe für Missverständnisse sind und ob sie konkrete Problemlösestrategien für Kommunikationsschwierigkeiten in interkulturellen Situationen haben.

Nach der Erhebung werden die Daten in mehreren Schritten aufbereitet. Zunächst werden Deckblätter und Gesprächsinventare erstellt, um einen groben Überblick über die Gespräche zu bekommen. Der Schritt dient zudem dazu, nicht zu viel zu transkribieren, da es sich um eine sehr zeitaufwändige Tätigkeit handelt. Neben den Grundinformationen zur Gesprächssituation und den teilnehmenden Personen werden unter anderem die wichtigsten Inhalte, Handlungen, Besonderheiten und weitere für die Fragestellung relevanten Aspekte notiert (vgl. Mroczynski 2014: 48-51). Anhand dieser Übersicht kann das Untersuchungsziel näher bestimmt und spezifische Forschungsfragen hergeleitet bzw. die oben genannten Fragen präzisiert werden (vgl. ebd.: 51), je nachdem, welche interessanten Aspekte in den Daten erkennbar sind. Wichtig sind die Offenheit und das explorative Vorgehen der Gesprächsanalyse. So sollen im vorliegenden Fall die Gespräche zwar vorzugsweise auf Französisch oder Deutsch stattfinden, nicht auf Englisch. Dennoch muss die Forschende offenbleiben für diejenigen Gesprächssituationen, die in der Realität stattfinden, und auch Gespräche zwischen mehreren Personen und mit Sprachwechseln werden nicht ausgeschlossen. Der Wechsel der Kommunikationssprache innerhalb eines Gesprächs könnte beispielweise auf ein Kommunikationsproblem hindeuten und es würde sich die Frage nach dem Grund für den Wechsel stellen. Deppermann (2008: 20) spricht von einem „spiralförmige[n] Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse“. Die Fragestellung wird anhand des Materials entwickelt und am weiteren Material überprüft (vgl. Mroczynski 2014: 46f). „Je fortgeschrittener die Analysephase, desto resistenter wird auch die Fragestellung gegen unterschiedliche neue Fälle werden“ (ebd.: 47). Anschließend erfolgt die Selektion der zu analysierenden Passagen, „die in direktem Bezug zu der primären Untersuchungsfrage stehen“ (ebd.: 51). Anfangs sollten möglichst in sich geschlossene Einheiten und diejenigen, die das Phänomen besonders gut darstellen, ausgewählt werden. Sollen alle Vorkommnisse gesammelt werden, kann ein Katalog mit allen Sequenzen, die relevant für die Beantwortung der Frage sind, erstellt werden (vgl. ebd.). Im vorliegenden Fall handelt es sich um Reparaturen sowie z.B. kleine Verzögerungen, die Kommunikationsprobleme und Missverständnisse andeuten, welche aus verschiedenen Gründen nicht repariert wurden.

Erst danach findet die genaue Transkription der ausgewählten Passagen nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) statt (vgl. Selting et al. 2009). Aufgrund der *Maxime Order at all points*²³ müssen auch kleinste Details transkribiert werden und dürfen nicht von vornherein als unwichtig betrachtet werden, da sie zur Ordnung des Gesprächs beitragen. „Jede noch so unscheinbare Äußerungseinheit oder jedes nonverbale Signal haben eine bestimmte Funktion im Gespräch – sie dienen also zur Lösung irgendeines Problems“ (Mroczynski 2014: 34). Es wird also nicht nur notiert, was gesagt wird, sondern auch wie es geäußert wird. Unter anderem spielen Intonation, Tempo, Atmung und nonverbale

²² Schegloff, Emanuel A. (1997) Whose Text? Whose Context?. In: *Discourse & Society* 8/2, S. 165-187.

²³ Sacks, Harvey (1984) Notes on methodology. In: Atkinson, Maxwell J./ Heritage, John (Hrsg.) *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 21-27.

Handlungen eine wichtige Rolle. „All diese Feinheiten müssen exakt transkribiert werden, um am Ende die Reaktionen der Rezipienten und damit die Organisation des Gesprächs nachvollziehen zu können“ (ebd.: 52). Dennoch sollte die Schwerpunktsetzung auf Basis der Fragestellung erfolgen, da „eine selektive Transkription [...] eine klare Sicht auf den ausgewählten Untersuchungsgegenstand [ermöglicht]“ (ebd.).

Da das Transkript zu den Daten gehört, sollte es der Analyse nicht vorgreifen. Es muß so interpretationsarm gehalten sein, daß der Spielraum potentiell möglicher Interpretationen eines Ereignisses durch die Wiedergabe im Transkript nicht eingeengt wird – die Bedeutung des Interaktionsgeschehens ist in der analytischen Bearbeitung des Transkripts zu entdecken und nicht schon vorab in ihm festzulegen! (Deppermann 2008: 48).

Dies ist besonders bei der Untersuchung interkultureller Kommunikation wichtig, damit keine vorschnellen Interpretationen und Annahmen die Ergebnisse verfälschen und zunächst festgehalten wird, was wirklich in der konkreten Gesprächssituation geschehen ist.

Nach der Transkription erfolgt die Analyse der einzelnen Passagen. „Die detaillierte Sequenzanalyse einzelner Gesprächsausschnitte ist das Herzstück der Gesprächsanalyse“ (ebd.: 53). Die Grundlage ist immer eine Gesprächssequenz, nicht isolierte Äußerungen, da diese als relationale Aktivitäten aufgefasst und in Beziehung zu vorherigen und folgenden Aktivitäten analysiert werden. Dafür wird Äußerung für Äußerung bzw. Zeile für Zeile vorgegangen, „[u]m der sequentiellen Konstitutionsweise von Gesprächen gerecht zu werden“ (ebd.: 54). Bei der genauen Analyse und Interpretation können Datensitzungen mit Kolleg:innen bzw. Expert:innen helfen, falls die Forschende alleine Aspekte übersehen hat (vgl. z.B. Mroczynski 2014: 61). Durch das genannte Vorgehen soll verhindert werden, dass forscherseitig präsupponierte Unterschiede oder vorschnelle Kulturalisierungen die Interpretation der Daten beeinflussen, wie es in der nicht-linguistischen interkulturellen Kommunikationsforschung häufig geschehen ist (vgl. Abschnitte 3 und 4).

Da es sich bei der Gesprächslinguistik um eine qualitative Forschungsrichtung handelt, ist nicht die Menge der Daten, sondern die kleinschrittige Analyse ausschlaggebend. Die Forscherin ist sich der Tatsache bewusst, dass Verallgemeinerungen bei kleinen Stichproben oder Fallbeispielen mit großer Vorsicht zu betrachten sind. Dennoch können die Ergebnisse gute Hinweise für ähnliche Situationen bieten. Daher soll abschließend eine kontextbezogene Ableitung von Handlungsempfehlungen erfolgen, um einen Nutzen für die Praxis der deutsch-französischen Wirtschaftskommunikation zu schaffen.

Bibliographie

- Barmeyer, Christoph (2010) Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: Ders.; Genkova, Petia; Scheffer, Jörg (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau: Karl Stutz, S. 87–117.
- Becker-Mrotzek, Michael; Fiehler, Reinhard (Hrsg.) (2002) *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Gunter Narr (*Forum für Fachsprachenforschung* 58).
- Becker-Mrotzek, Michael; Fiehler, Reinhard (2002) Unternehmenskommunikation und Gesprächsforschung. Zur Einführung: In: Dies. (Hrsg.) *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Gunter Narr (*Forum für Fachsprachenforschung* 58), S. 7–12.
- Bolten, Jürgen (2020a) Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven. In: Giessen, Hans W.; Rink, Christian (Hrsg.) *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten: Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Stuttgart: Springer, S. 85–104.
- Bolten, Jürgen (2020b) Rethinking Intercultural Competence. In: Rings, Guido; Rasinger, Sebastian M. (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Cambridge:

- Cambridge University Press (*Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*), S. 56–67.
- Bolten, Jürgen (³2018[2007]) *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB 2922).
- Bolten, Jürgen (2016) Interkulturelle Trainings neu denken. In: *interculture journal* 15, 26, S. 75–92.
- Bolten, Jürgen (2007) *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2010) Interkulturalität im Gespräch: lokale Konstruktion und Prozess. In: Dorfmueller, Ulrike; Möller, Martina (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 19–48.
- Delanoy, Werner (2020) What is culture?. In: Rings, Guido; Rasinger, Sebastian M. (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press (*Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*), S. 17–34.
- Deppermann, Arnulf (⁴2008[1999]) *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (*Qualitative Sozialforschung*; 3).
- Duden (2022), hrsgg. von Bibliographisches Institut.
<https://www.duden.de/> (27.04.2022).
- Erfurt, Jürgen (2021) *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (UTB 5542).
- Hall, Edward Twitchell (⁴1989[1976]) *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hall, Edward Twitchell; Hall, Mildred Reed (1990) *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Helmolt, Katharina von (2020) Interkulturelle Kompetenz aus Sicht der Gesprächsforschung. In Moosmüller, Alois (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 285–300.
- Helmolt, Katharina von (2016) Perspektivenreflexives Sprechen über Interkulturalität. In: *interculture journal* 15/26, S. 33–41.
- Helmolt, Katharina von (2007) Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 736–772.
- Helmolt, Katharina von (1997) *Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung*. München: iudicium (*Interkulturelle Kommunikation* 2).
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan (⁵2011[2005]) *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (*Beck Wirtschaftsberater im dtv*).
- Holliday, Adrian (1999) „Small Cultures“. In: *Applied Linguistics* 20/2, S. 237–264.
- Jackson, Terence (2020) The legacy of Geert Hofstede. In: *International Journal of Cross Cultural Management* 20,1, S. 3–6.
- Jandok, Peter (2010) Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings. In: Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–155.
- Jean, Jessica (2019) Negotiating with Managers from France. In: Khan, Mohammad Ayub; Ebner, Noam (Hrsg.) *The Palgrave Handbook of Cross-Cultural Business Negotiation*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 189–218.
- Kotthoff, Helga (Hrsg.) (2002) *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Gunter Narr (*Literatur und Anthropologie* 14).

- Mayr, Stefan; Thomas, Alexander (2009) *Beruflich in Frankreich. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (*Handlungskompetenz im Ausland*).
- Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2022) *La France et ses partenaires économiques, pays par pays*. Online verfügbar unter: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-economique-et-commerce-exterieur/la-france-et-ses-partenaires-economiques-pays-par-pays/> (letzter Abruf 27.04.2022).
- Mroczynski, Robert (2014) *Gesprächslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr (*Narr Studienbücher*).
- Müller, Andreas P. (2006) *Sprache und Arbeit. Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Gunter Narr (*Forum für Fachsprachen-Forschung 71*).
- Müller-Jacquier, Bernd (2019) Missverstehen. Zur Analyse von Gesprächen unter der Bedingung von Interkulturalität. In: *Der Deutschunterricht* 71, 1, S. 65–74.
- Müller-Jacquier, Bernd (2009) L'erreur fondamentale d'attribution dans la classe de langue. In: *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N°1, S. 27–44.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000) Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.) *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, S. 20–49.
- Piller, Ingrid (²2017[2011]) *Intercultural Communication. A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rámila Diaz, Noemi (2016) L'analyse des malentendus dans une entreprise linguistique multiculturelle: de l'instabilité émotionnelle au turnover. In: Gerolimich, Sonia; Vecchiato, Sara (Hrsg.) *Le plurilinguisme et de monde du travail/Plurilingualism and the Labour Market. Entre besoins, défis et stratégies/Language needs, challenges and strategies*. Frankfurt am Main: Peter Lang (*Language, Multilingualism and Social Change 26*), S. 111–127.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Statistisches Bundesamt (DeStatis) (2022) *Außenhandel. Rangfolge der Handelspartner im Außenhandel der Bundesrepublik Deutschland (vorläufige Ergebnisse) 2021*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/Tabellen/rangfolge-handelspartner.pdf?__blob=publicationFile (letzter Abruf 27.04.2022).
- Ternès, Anabel; Towers, Ian (2017) *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Thije, Jan D. ten (2020) „What is Intercultural Communication?“. In: Rings, Guido; Rasinger, Sebastian M. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press (*Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*), S. 35-55.
- Thomas, Alexander (²2005[2003]) Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.) *Handbuch. Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–31.
- Towers, Ian; Peppler, Alexander (2017) Geert Hofstede und die Dimensionen einer Kultur. In: Ternès, Anabel/Towers, Ian (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele*. Wiesbaden: Springer, S. 15–20.

- Utler, Astrid (2020): „Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards“. In: Ringeisen, Tobias; Genkova, Petia; Leong, Frederick T. L. (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 1-17.
- Welsch, Wolfgang (2020) Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: Giessen, Hans W.; Rink, Christian (Hrsg.) *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Stuttgart: Springer, S. 3–17.
- Yanapasart, Patchareerat (2003) Interaction exolingue et processus de résolution des malentendus. In: *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49. S. 77–90.
- Zahl, Eva (2017) Frankreich. Vielfalt und Savoir-vivre. In: Ternès, Anabel; Towers, Ian (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele*. Wiesbaden: Springer, S. 65–76.

Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe – Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa

hrsg. von Eric Castagne (Université de Reims Champagne-Ardenne)
& Johannes Müller-Lancé (Universität Mannheim)

Der hier vorliegende Sammelband vereint Beiträge eines gleichnamigen internationalen Kolloquiums, das in Zusammenarbeit zweier Wissenschaftler im Rahmen einer Kooperation der Universitäten Reims Champagne-Ardenne und Mannheim organisiert und durchgeführt wurde und sich Fragen des grenzüberschreitenden Sprach- und Kulturkontakts stellte.

Im Zentrum des Bandes stehen die Konzepte Mehrsprachigkeit, Identität und Interkomprehension in Grenzregionen. Diese Konzepte werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik an Schulen und Hochschulen, aus der Sicht der FremdsprachenlehrerInnenausbildung und aus der Sicht der Linguistic Landscape-Forschung.

Cette anthologie rassemble les contributions d'un colloque international portant le même nom, organisé en collaboration entre deux chercheurs français et allemand engagés dans le cadre d'une coopération transfrontalière entre les Universités de Reims Champagne-Ardenne et de Mannheim et soulevant des questions sur les contacts linguistiques et culturels transfrontaliers.

Le volume est centré sur les concepts de multilinguisme, de plurilinguisme, d'identité et d'intercompréhension dans les régions frontalières. Ces concepts sont examinés sous différents angles : du point de vue de la didactique des langues étrangères dans les écoles et universités, du point de vue de la formation des professeurs de langues étrangères et du point de vue de la recherche sur le *linguistic landscape* (ou autrement dit le paysage linguistique).