

Guest speakers / Intervenants invités

Abstracts / Résumés

Eric Hawkins (CBE, Palmes Académiques, Professor emeritus, The University of York) : **Opening remarks.**

Eric Hawkins will comment on his recent article " Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship"(1) which was published in Language Learning Journal (Winter 2005, N° 32, 4-17) with the following summary:

The assumption that the *purpose* of school foreign language teaching is to serve *instrumental* ends may largely underlie the present adolescent dropout. I go back to Stanley Leathes' masterly report to the Prime Minister in 1918, because he was the first to distinguish between *educational* and *instrumental purposes* (Leathes' word was **ends**) in language teaching and *that there is, for each, a proper time*. (For Leathes, and in this paper, the two terms refer to the *purposes* of the teaching. They are not *descriptions* of any particular language-teaching activities).

Assuming an *instrumental* rationale for early starting, the Nuffield Report and Government papers have said, in effect: '*the nation needs linguists, therefore language teaching, probably French, must start at seven*'. But in English speaking countries no 7 or 11 year old's eventual foreign language **needs** (Leathes' '**definite ends**', *in which language ? and to do what ?*) can be predicted. (In non-English-speaking countries, of course, the need to get the 'global language, English', with 'instrumental' purpose, **can** be predicted from an early age).

If the *educational* purpose of MFL teaching, for speakers of English, were recognised by all concerned, at stage one of a two-stage course, it would be possible to combine an active introduction to one or more languages, with growing 'language awareness' and further efforts to make the 'language playing field' less uneven than it still is, for far too many. (While recognising the limited progress made in 'literacy' since the Bullock Report, 1975, I recall, in para. 9., that it has taken 30 years for Government even to accept the need to tackle the key recommendation made by Bullock, that 'one-to-one adult time' must be provided in school for children deprived of it by family circumstance, if they are to learn how to 'do things with words'.)

Another reason for planning the foreign language apprenticeship in two stages is that while early choices (such as choice of which language) must depend on school resources, really 'instrumental' choices can only be made, later, by the individual learner. A two stage apprenticeship would include a carefully planned 'diagnostic' element, preparing learners (and parents !) for the important choices to be made at stage two of the journey, motivated by emerging adult interests, both academic and vocational. Leathes saw instrumental purposes being best served by Further Education ('*in day and evening classes*'). My two stages could both fit into the school programme. I go back to the proposals of Sir Ron Dearing (1995-6) and Sir Mike Tomlinson (2004). Their new thinking points clearly to a school course in two stages, with *purposes* re-shaped at KS4. At Stage One, the main emphasis would be on what the French have called '*l'éveil aux langues*' ('awakening of language awareness'). I cite the European EVLANG project and two models currently being 'road-tested' in schools in the

UK as pointing ways forward. An apprenticeship foreign language would also be studied with new targets at 14 and priority given to 'learning how to learn'.

At Stage Two (14 to 19) the dropout would be countered firstly by offering real **choices** which could not have been made at age 11, still less at 7. Secondly, our early (educational) apprenticeship will have equipped our pupils with the *tools for (and we may hope a taste for) foreign language learning*. Thirdly, there are lessons to be learned from the numbers now coming back, at university, so soon after dropping out, to (non-degree) MFL study. Many more might return earlier if offered real choice (which must include, of course, for some, the chance to pursue a language on an academic or a vocational course or for the sheer interest of it).

Reverse of the dropout could be further encouraged by the restoration of a crucial ingredient at Stage Two, now lost by too many learners, namely *intensive immersion in the chosen language*. Ways of doing this are cited which were road-tested successfully in the 1970s and 80s. With this vital ingredient restored and with the different *purposes* of the two stages of the school course clearly recognised, we can surely transform **dropout** into **opportunity** ?.

- (1) See "out of this nettle, danger, we grasp this flower, safety", Shakespeare, Henry IV, Part 1, Act II Scene 3).

Eric Hawkins (CBE, Palmes Académiques, Professeur émérite, Université de York) : Propos préliminaires.

Eric Hawkins commentera son article récent, paru dans Language Learning Journal (Winter 2005, N° 32, 4-17) intitulé "Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship"(1), dont voici le résumé:

L'hypothèse selon laquelle le *but* de l'enseignement des langues étrangères à l'école est de poursuivre des finalités *instrumentales* risque fort d'être à l'origine d'un fréquent abandon précoce cette discipline par les adolescents. C'est au rapport magistral remis par Stanley Leathes au Premier Ministre en 1918 qu'il faut remonter pour retrouver la première distinction entre les **visées instrumentales** (Leathes parlait alors de **finalités**) et les **visées éducatives** pour l'enseignement des langues. Pour lui, il y avait pour chacune de ces visées un moment adéquat. (Pour Leathes et dans la présente contribution, les deux termes renvoient aux visées de cet enseignement. Il ne s'agit pas de *descriptions* d'activités d'enseignement de quelque langue particulière que ce soit)

Se fondant sur des arguments *instrumentaux* pour l'apprentissage précoce, le rapport Nuffield et les circulaires du gouvernement ont effectivement affirmé que "la nation a besoin de linguistes, et que l'apprentissage d'une langue, sans doute du français, devait commencer à l'âge de sept ans". Mais dans les pays de langue anglaise on ne ne pouvait envisager aucun **besoin** (les "finalités précises" de Leathes : *Dans quelles langues? Et pour faire quoi?*) éventuel de langue étrangère pour les élèves de 7 ou 11 ans.(Dans les pays non anglo-saxons bien sûr, le besoin de comprendre la "langue internationale" l'Anglais, avec des visées instrumentales **peut** être envisagé dès le plus jeune âge).

Si les visées éducatives de l'enseignement d'une langue étrangère pour les locuteurs anglophones étaient reconnues par tous les gens concernés au "palier 1" d'un cursus en deux

paliers, il serait possible de combiner l'introduction active d'une ou plusieurs langues avec une plus grande prise de conscience linguistique et plus d'efforts pour rendre le "terrain de jeu du langage" moins accidenté qu'il ne l'est encore aujourd'hui aux yeux de beaucoup trop de gens. (Tout en reconnaissant les progrès limités qui ont été fait en littérature depuis le rapport Bullock en 1975 - paragraphe 9 - il a fallu 30 ans au gouvernement pour accepter le besoin de s'attaquer à la recommandation clé du rapport Bullock qu'un "rapport de un pour un du temps adulte" devait être attribué à l'école pour les enfants qui en était dépourvu dans leur cadre familial, pour qu'ils puissent apprendre comment "faire des choses avec des mots")

Une autre raison de planifier l'apprentissage d'une langue étrangère en deux paliers est que tandis que des choix précoces (comme le choix de quelle langue apprendre) ne peuvent que dépendre des ressources de l'école, de véritables choix "instrumentaux" ne peuvent être faits, plus tard, que par chaque individu-apprenant. Un apprentissage en deux paliers devrait inclure une dimension "diagnostique" bien organisée, pour préparer les apprenants (et les parents) aux choix importants à faire lors du second palier de leur parcours, motivés par l'émergence d'intérêt d'adultes à la fois sur le plan académique et professionnel. Leathes attribuait plutôt les visées instrumentales à la formation continuée (cours classiques et cours du soir) Mes deux paliers pourraient tous deux être intégrés dans les programmes scolaires. Je reviens aux propositions de Ron Dearing (1995-1996) et de Mike Tomlinson (2004). Leurs propositions s'orientent clairement vers un cursus scolaire en deux paliers avec des visées reconsidérées au niveau 4. Au niveau 1, l'accent devrait être mis sur ce que les Français ont appelé "éveil aux langues" Je me réfère au projet européen Evlang et aux deux modèles prometteurs qui sont en ce moment expérimentés dans des écoles britanniques. Un apprentissage de langue étrangère serait également effectué avec de nouveaux objectifs à l'âge de 14 ans et la priorité serait donnée à "apprendre à apprendre".

Au palier deux (14 à 19 ans), la tendance à abandonner serait contre-carrée premièrement par l'offre de véritables choix qui n'auraient pas pu être faits à 11ans et encore moins à 7 ans. Deuxièmement, notre apprentissage (éducatif) précoce aurait donné à nos élèves les outils (et - espérons le - le goût) nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère. Troisièmement, il y a des leçons à tirer du nombre d'étudiants qui reviennent vers l'apprentissage (non diplômant) des langues étrangères à l'Université, si peu de temps après avoir abandonné cette discipline. Beaucoup d'autres auraient pu y revenir plus tôt si on leur avait offert un véritable choix (qui devrait bien sûr inclure, pour certains, la possibilité de continuer l'apprentissage d'une langue dans le cadre académique, dans le cadre professionnel ou encore pour le plaisir)

Une inversion de la tendance à l'abandon pourrait être encouragée encore davantage par le rétablissement d'un élément du palier deux, maintenant perdu par trop d'apprenants : *l'immersion intensive dans la langue choisie*. On peut se référer à des manières de le faire qui ont été expérimentées avec succès dans les années 70 et 80. Avec le rétablissement de cet élément vital et avec les visées des deux paliers du cursus scolaire clairement reconnus, nous pouvons sans doute transformer l'**abandon en occasion**.

(1) "Dans cette ortie, l'abandon, nous cueillons cette fleur, l'occasion : repenser l'apprentissage scolaire des langues étrangères" (Cf. "out of this nettle, danger, we grasp this flower, safety", Shakespeare, Henry IV, Part 1, Act II Scene 3)

Ulrike Jessner (Universität Innsbruck) : Multilingual awareness.

The Eric H. Hawkins Invited Keynote Lecture.

Over the last few years research interest in the study of multi- or plurilingualism, that is the contact between more than two languages, has grown considerably. The main aim of most scholars working in the field of third language learning is to find out about the differences and similarities between second and third language learning and use. The Dynamic Model of Multilingualism (DMM; Herdina & Jessner 2002) takes a dynamic systems theory approach which has become quite popular in second language acquisition very recently. According to the wholistic approach taken in the model (see also Cook on multicompetence) the multilingual system is not the product of adding two or more languages but a complex system with its own parameters, which are exclusive to the multilingual speaker. Hence, multilinguals cannot be measured by monolingual standards in the same way that multilingual development cannot be explained by monolingual acquisition models.

In the DMM metalinguistic knowledge and awareness of this knowledge have been identified as playing a key role in the development of multilingual proficiency. This assumption is based on (a) the growing number of studies on the effect of bilingualism on third language learning which have identified the enhanced level of metalinguistic awareness as the main reason for the cognitive advantages of the trilingual over the bilingual subjects, (b) the qualitative changes between learning a first and a second foreign language. The latter concern skills and new qualities which the third language learner develops in contrast to the second language learner. But multilingual awareness can also be studied in research on crosslinguistic interaction (Jessner 2006) and it is this kind of research, in particular, which needs further attention if we want to foster multilingual leaning in the classroom.

Georges Lüdi (Universität Basel) : Politiques linguistiques pour le plurilinguisme: de la Recherche à l'intervention.

Certaines initiatives en politique linguistique suivent la devise "multilingualism is beautiful"; d'autres critiquent au contraire l'idéologie du multilinguisme/plurilinguisme et prônent le retour aux valeurs sûres, c'est-à-dire à l'homoglossie dans la langue nationale/régionale respective. Dans les deux cas, les bases socio-linguistiques pour les décisions politiques sont souvent des plus réduites; les décideurs s'appuient sur leurs intuitions pour ne pas dire sur leurs préjugés. Mais quelle serait donc un fondement "de recherche" pour des interventions concernant la gestion de la diversité linguistique?

Dans cet exposé, nous insisterons sur la nécessité d'analyses sociolinguistiques de l'état des lieux comme pré-supposé de toute intervention politique, mais nous nous demanderons aussi et surtout de quels types de données les décideurs auraient besoin et comment ces données pourraient être recueillies. Dans ce cadre, nous distinguerons entre des informations sur l'environnement politique et linguistique, sur les pratiques langagières dans la vie quotidienne et sur les représentations et discours qui traitent du contexte, des pratiques ainsi que de concepts tels que langue (maternelle, étrangère), compétence, répertoire plurilingue, etc.

Il s'agira, en d'autres termes, d'explorer, à l'aide d'exemples (positifs et négatifs), les articulations entre l'analyse de la situation, l'élaboration de décisions, leur mise en oeuvre et le contrôle de leur adéquation et de leur efficacité (c'est-à-dire l'analyse proprement dite des politiques linguistiques). Et nous interrogerons, à ce propos, sur la question de savoir si — et, si oui, à quelles conditions — les linguistes devraient (ou pas) "changer de bonnet" et s'engager eux-mêmes dans la politique linguistique.

Georges Lüdi (Universität Basel) : Language Policies for Plurilingualism: From Research to Intervention.

On one side, some initiatives in language policy are rooted on the belief that “multilingualism is beautiful”. On the other side, some politicians criticize the ideology of individual plurilingualism and social multilingualism and make a plea for a return to the good old values, i.e. homogeneity in the respective national or regional language. In both cases, these policies are rarely based on socio-linguistic research, but mainly on intuitions and even prejudices. So, how could initiatives in the management of language diversity be grounded on research ?

In this paper, we will insist on the need for a socio-linguistic assessment of the context before acting on any linguistic planning. Above all, we will wonder about the ways linguists could provide the decision makers with the types of data they need. Within this framework, we will differentiate information related to the political and linguistic environment, and related to the use of language in everyday life. We will also differentiate information related to the representations and the discourses dealing with the context, the practices and key concepts such as language, mother tongue, foreign language, linguistic competence, etc.

Using (positive and negative) examples, we will explore the relationships that exist between the assessment of the context, the planning, the implementation, and the evaluation of the appropriateness and effectiveness of the language policies (i.e. the analysis of language policy in the narrow sense). Last but not least, we will ask ourselves if — and if yes, under which conditions — linguists should change their roles and engage themselves into language policy.

Franz-Josef Meissner (Universität Giessen): Un état des lieux : l’intercompréhension romane chez les germanophones

Des projets français portant sur l’intercompréhension romane ont joué un rôle pionnier dans le domaine de l’apprentissage des LV « proches ». Outre-Rhin, un groupe d’experts avait au plus tard depuis les années quatre-vingts perçu les avantages dus à la parenté interlangues pour l’enseignement des LV dites tertiaires. Mais ce n’est qu’en 1993 qu’on commence à « penser » une didactique transversale des LV basée sur les savoirs linguistiques, encyclopédiques et d’autoguidage de l’apprenant. Dès l’origine, il était clair qu’une telle didactique transférentielle centrée sur l’apprenant devait exploiter sa compétence réceptive pluri-langues « cachée ».

Pour développer une didactique de l’intercompréhension digne de ce nom, il fallait des recherches didactologiques empiriques. A ces fins, on a analysé l’intercompréhension romane de lecture et auditive chez les germanophones et les difficultés particulières ayant trait à un tel enseignement. Les observations relevées en Hesse et en Sarre ont donné les résultats suivants :

- Un tel enseignement entraîne une très forte progression dans la langue cible et fixe les bases de transfert activées dans les langues-pont, ce qui demande une réorganisation du curriculum de langue.
- ... est à l’origine d’une forte autonomisation de l’apprenant (guidage méta-cognitif), ce qui demande l’intégration de cette didactique dans les méthodes « mono-langues » (FLE, TESOL, ELE, ILS...) dès le primaire (éveil aux langues).
- ... mène les non-romanophones à une remarquable capacité de lecture (presque) pan-romane.
- ... est au prix d’une formation spéciale des enseignants.

Luci Nussbaum (Universitat Autònoma de Barcelona): Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche

L'éducation plurilingue est un projet passionnant pour l'école. Mais le plurilinguisme est déjà une réalité pour une partie importante de la population que l'institution éducative scolarise; d'autre part, c'est une ambition qui vise à garantir la mobilité sociale et la sauvegarde de la diversité linguistique en Europe. L'école aspire donc à intégrer la pluralité linguistique et, à la fois, la projeter vers le futur. Ces objectifs réclament l'aménagement de politiques linguistiques spécifiques pour chaque contexte éducatif, la mise en place de programmes innovateurs pour enseigner des langues ainsi que la lutte contre des préjugés de monolinguisme qui harcèlent toujours l'école.

Dans notre intervention nous présenterons des expériences de recherche – à cheval entre la sociolinguistique éducative, la didactique et l'acquisition des langues – réalisées de manière coopérative par des enseignants en exercice, des chercheuses universitaires et de futurs enseignants en formation. Nous avons essayé de comprendre, d'une part, les difficultés de gestion du plurilinguisme auxquelles se heurtent les établissements éducatifs et, d'autre part, les conceptions sur le multilinguisme chez les apprenants et les enseignants de langues. Les résultats obtenus ont motivé l'expérimentation de nouvelles formules pour les classes d'accueil et pour l'enseignement des langues étrangères.