

Langue d'origine et langue de scolarisation: dans quelle mesure les compétences en littéracie sont-elles transférables?

Une synthèse

Língua de origem e língua de escolarização: será que competências de literacia são transferíveis?

Resumo

Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione: in che misura le competenze di literacy sono trasferibili?

Sintesi

Herkunftssprache und Schulsprache: sind Literalitätskompetenzen übertragbar?

Das Wichtigste in Kürze

Heritage language and school language: are literacy skills transferable?

Summary

Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove,
Magalie Desgrippes, Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Publié par | Herausgeber

Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

—
Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

Auteurs | AutorInnen

Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes, Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de travail 2012-2015 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteurs.

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Arbeitsprogramms 2012-2015 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die AutorInnen verantwortlich.

Traduction | Übersetzung

Philippe Moser, Carlos Pestana, pro-verbial, Isabelle Affolter, Francesco Screti, Mathias Picononi

Fribourg | Freiburg, 2020

Layout

Billy Ben, Graphic Design Studio

Avec le soutien de | Unterstützt von



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

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

Langue d'origine et langue de scolarisation : dans quelle mesure les compétences en littéracie sont-elles transférables ?

Une synthèse

Língua de origem e língua de escolarização: será que competências de literacia são transferíveis?

Resumo

Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione: in che misura le competenze di literacy sono trasferibili?

Sintesi

Herkunftssprache und Schulsprache: sind Literalitätskompetenzen übertragbar?

Das Wichtigste in Kürze

Heritage language and school language: are literacy skills transferable?

Summary

Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes, Carlos Pestana, Fabricio Decandio

2020 Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit
Report of the Research Centre on Multilingualism

Index

Français	Langue d'origine et langue de scolarisation	7
	Contexte	8
	Méthodologie	10
	Résultats	12
	Conclusion	15
Português	Língua de origem e língua de escolarização	17
	Contexto	18
	Metodologia	20
	Resultados	22
	Conclusão	25
Italiano	Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione	27
	Contesto	28
	Metodologia	30
	Risultati	32
	Conclusione	35
Deutsch	Herkunftssprache und Schulsprache	37
	Ausgangslage	38
	Forschungsdesign	40
	Resultate	42
	Schlussfolgerungen	45
English	Heritage language and school language	47
	Background	48
	Methodology	50
	Results	52
	Conclusion	55
	Bibliographie Bibliografia Bibliografie	56

Langue d'origine et langue de scolarisation : dans quelle mesure les compétences en littéracie sont-elles transférables ?

Une synthèse

—
Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes,
Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Contexte¹

Le projet *Langue d'origine et langue de scolarisation: dans quelle mesure les compétences en littéracie sont-elles transférables?* (HELASCOT)² s'intéresse au développement langagier d'enfants issus de la migration portugaise en Suisse. Il porte en particulier sur les compétences en littéracie (compréhension et production écrites) de ces enfants dans leur langue d'origine (le portugais) et dans la langue de scolarisation de la région dans laquelle ils vivent (le français ou l'allemand). Les compétences de ces enfants ont par ailleurs été comparées à celles d'autres enfants d'âge équivalent scolarisés en Suisse romande, Suisse alémanique et au Portugal.

Au cours des dernières décennies, de nombreux linguistes et praticiens travaillant dans le domaine de la migration ont vu évoluer leur vision du développement langagier chez les enfants migrants: considéré d'abord comme déficitaire, le bi- ou plurilinguisme³ de ces enfants est désormais envisagé comme un atout, en particulier en termes de transferts positifs d'une langue à l'autre. Selon la théorie qui sous-tend cette vision axée sur les ressources, les compétences linguistiques des bilingues reposent sur des caractéristiques propres à chaque langue (vocabulaire, syntaxe, etc.) ainsi que sur une compétence sous-jacente commune aux différentes langues de leur répertoire langa-

gier (voir notamment la théorie du double-iceberg de Cummins, 1981). Cette compétence sous-jacente permettrait aux élèves de transférer un certain nombre de savoir-faire d'une langue à l'autre sans qu'un nouvel apprentissage ne soit nécessaire. Ainsi, des compétences telles que la capacité à structurer des productions écrites ou à identifier des informations importantes dans un texte écrit pourraient être acquises dans une langue (la langue de scolarisation par exemple) puis directement utilisées dans la ou les autre(s) langue(s) d'un individu. Sur la base de cette théorie, les linguistes et les professionnels de terrain ont encouragé les décideurs politiques à promouvoir la langue d'origine des enfants issus de la migration. Les mesures mises en place dans cette optique prennent souvent la forme de cours de langue et de culture d'origine et reposent sur les deux hypothèses suivantes: un niveau élevé dans la langue d'origine conduit à de meilleurs résultats dans la langue d'enseignement; le transfert de compétences entre les langues ne peut avoir lieu que si un certain niveau de compétence linguistique est atteint dans l'une des deux langues (cf. théorie des seuils ou *threshold theories*).

La bilittéracie d'enfants issus de la migration a fait l'objet d'études transversales (évaluation des compétences en littéracie de ces

enfants à un moment précis de leur développement, dans leurs deux langues) ainsi que d'études longitudinales (avec ou sans intervention). Les études transversales ont mis en évidence des corrélations entre les résultats des enfants dans leur langue d'origine et dans leur langue scolaire, ainsi que des processus sous-jacents similaires dans les deux langues (voir par exemple Da Fontoura & Siegel, 1995; Proctor et al., 2010). Les conclusions des études longitudinales, quant à elles, sont plus équivoques. Dans ce domaine, les études interventionnelles ont ainsi montré que les interventions dans une langue peuvent soit avoir un effet dans cette même langue sans qu'un transfert ne s'opère dans l'autre langue (par exemple Caprez-Krompæk, 2010), soit n'avoir aucun effet, chaque langue se développant indépendamment (Moser et al., 2008). Des études corrélationnelles sur le développement ont par ailleurs montré que des effets de transfert n'apparaissent que dans certains domaines de la littéracie (Verhoeven, 1994) ou que certaines compétences se développent simultanément dans les deux langues (Da Fontoura & Siegel, 1995).

Dans ce contexte, le présent projet visait à répondre aux questions de recherche suivantes:

- Observe-t-on des transferts de compétences en littéracie d'une langue à l'autre chez les enfants issus de la migration portugaise en Suisse?
- Ces transferts sont-ils plus susceptibles de se produire entre des langues étroitement liées (portugais et français) qu'entre des langues plus éloignées (portugais et allemand)?

1 Les auteurs de ce rapport et collaborateurs du projet tiennent à remercier Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brülhart, Sandra Bucheli, Susanne Zbinden, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker et Barbara Wucherer pour leur aide dans la récolte et le traitement des données.

2 *Heritage language and school language: are literacy skills transferable?*

3 Le terme «bilinguisme» renvoie à la maîtrise de plusieurs langues ou variétés linguistiques.

Méthodologie

Les études antérieures sur le transfert des compétences en littéracie entre les langues scolaires et les langues d'origine ont fait appel tant à des méthodes transversales qu'à des méthodes longitudinales. Les études transversales ne renseignent cependant guère sur le transfert des compétences en littéracie : si elles permettent la mise en évidence de corrélations entre les compétences dans deux langues à un moment donné, elles ne peuvent révéler de relations causales ou temporelles. Les études longitudinales, en revanche, peuvent aider à déceler des modèles de développement et donc des relations causales potentielles, même si elles aussi peuvent faire l'objet de diverses interprétations (voir Berthele & Lambelet, 2017).

Dans le projet HELASCOT, nous avons opté pour une approche longitudinale comptant trois sessions de collecte de données. La première phase de test (T1) a eu lieu au début de l'année scolaire 2012-2013 avec des élèves qui commençaient la cinquième année scolaire HarmoS, la deuxième (T2) à la fin de l'année scolaire 2012-2013 (à la fin de la cinquième année scolaire HarmoS des participants), et la troisième (T3) à la fin de l'année scolaire 2013-2014 (à la fin de la sixième année scolaire HarmoS des participants).

Initialement, le projet visait également à mesurer l'impact de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine sur la langue d'origine et le transfert des compétences ainsi acquises dans la langue de scolarisation. Cet objectif a toutefois dû être abandonné parce qu'en dépit d'une campagne intensive,⁴ il n'a pas été possible de réunir un nombre suffisant d'enfants ne suivant pas les cours de langue et de culture d'origine.

Participants : 506 enfants en Suisse et au Portugal ont participé à l'étude. Ils ont été répartis en cinq groupes, décrits dans le tableau 1. Parmi les enfants d'origine portugaise, 195 suivaient des cours de langue et culture d'origine, 38 n'en suivaient pas (34 en Suisse romande et 4 en Suisse alémanique). Les enfants des classes dites de « comparaison » en Suisse et au Portugal ont répondu aux mêmes tests que les enfants lusophones de Suisse, mais uniquement dans la langue de l'école (voir ci-dessous, *Tâches*).

4 Nous avons contacté 27 associations portugaises par téléphone et/ou courriel (ainsi que 72 associations par l'intermédiaire du Forum pour l'intégration des migrantes et des migrants). Tous les départements de l'instruction publique de Suisse alémanique et de Suisse romande ont été contactés : certains ont diffusé directement l'information aux directeurs d'établissement primaire, d'autres nous ont permis de contacter les écoles avec un fort pourcentage d'étrangers, et d'autres encore nous ont donné l'autorisation de contacter directement les parents d'élèves lusophones inscrits en 5^{ème} HarmoS (ce qui nous a permis de contacter personnellement (principalement par téléphone) 324 parents). Plus de 1500 flyers informatifs ont par ailleurs été distribués, dont plus de 400 avec enveloppe réponse préaffranchie.

Groupe	T1	T2	T3
Groupe de comparaison Suisse romande	78	72	72
Groupe de comparaison Suisse alémanique	80	80	75
Groupe de comparaison Portugal	89	91	81
Portugais en Suisse romande	114	112	101
Portugais en Suisse alémanique	119	106	97

Tableau 1 : Participants par groupes et nombre

Tâches : Pour chacune des sessions de collecte de données, il a été demandé aux participants d'effectuer deux productions écrites, de résoudre un exercice de compréhension écrite, de compléter un C-test et de répondre à quelques questions visant à autoévaluer leurs compétences en portugais et en langue de scolarisation. Les différentes tâches ont été conçues de manière à se rapprocher le plus possible d'exercices scolaires réels. Ainsi, les consignes pour les deux productions écrites des genres textuels « argumenter » et « relater » étaient basées sur les standards développés pour HarmoS (Lindauer et al., 2010), et les questions de compréhension écrite ont initialement été conçues pour tester les compétences ciblées par HarmoS pour les 4^{ème} et 8^{ème} années. La tâche de compréhension de texte consistait à lire un extrait d'*Alice au pays des merveilles* (531 mots dans la version française, 478 mots dans la version allemande et 438 mots dans la version portugaise) et à répondre à 15 questions (13 questions à choix multiple et 2 questions ouvertes nécessitant une réponse courte). Les exercices ont été testés en juin 2012 sur 91 enfants germanophones, 64 enfants francophones et 39 enfants lusophones dans les

classes de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} HarmoS. À la suite de ces essais pilotes, certaines des questions relatives aux exercices de production écrite ainsi que le libellé général des consignes ont été modifiés.

Traitement des données et analyses : Les productions écrites ont été évaluées selon une grille en sept dimensions (représentation générale du texte, contenu thématique, planification, prise en compte du destinataire, mécanismes de textualisation, aspects pragmatiques, éléments transversaux), basée sur Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010). Les exercices de compréhension écrite ont été notés selon un score maximum de 19 points. La note maximale pour les C-tests était de 80 points (20 points par exercice).

Résultats

Comme le montrent les figures 1 à 3, les résultats varient sensiblement à l'intérieur de chaque groupe et lors de chaque collecte de données. Cependant, la médiane de chaque groupe de participants progresse régulièrement sur l'ensemble de la période analysée. La comparaison des résultats obtenus lors des collectes de données montre, qu'en moyenne, les résultats des enfants lusophones sont inférieurs à ceux de leurs pairs dans les classes de comparaison. Ces différences sont encore plus frappantes pour la langue d'origine : les enfants lusophones vivant en Suisse obtiennent des résultats bien inférieurs à ceux de leurs pairs vivant au Portugal. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que le portugais n'est pas la langue de scolarisation des enfants lusophones vivant en Suisse et que ce n'est pas la seule langue à laquelle ils sont confrontés quotidiennement. Une autre explication possible est que les classes de comparaison au Portugal sont presque exclusivement composées d'enfants monolingues alors que les classes de comparaison en Suisse sont plus mixtes. Ces différents schémas de développement sont exposés plus en détail dans le livre résultant du projet (Berthele & Lambelet, 2017).

La suite de cette section présente les principaux résultats du projet se rapportant aux deux questions de recherche : existe-t-il des preuves d'un transfert interlinguistique des compétences en littéracie entre le portugais et la langue de scolarisation des participants bilingues (français ou

allemand) et, si tel est le cas, le degré de transfert est-il plus élevé chez les bilingues portugais-français que chez les bilingues portugais-allemand ? Par souci de clarté et de concision, nous ne fournirons pas un compte rendu détaillé et chiffré pour chacune des variables recueillies par région linguistique et par période dans le cadre du projet mais présentons plutôt l'image générale qui se dégage de ces résultats (voir Berthele & Lambelet, 2017, pour un exposé exhaustif).

Le premier résultat à signaler est que les bilingues qui réussissent bien en portugais tendent, dans la même période, à obtenir de bons résultats dans la langue de scolarisation (français ou allemand) et vice versa. Il est à noter que si ces corrélations transversales interlangues semblent à première vue corroborer l'hypothèse d'un transfert de compétences en littéracie, elles n'en apportent pas la preuve formelle : elles pourraient également s'expliquer par la similitude des tâches dans la langue d'origine et dans la langue de scolarisation, ou par des facteurs exogènes tels que la motivation ou l'intelligence, etc., susceptibles d'influencer la performance tant dans la langue d'origine que dans la langue de scolarisation.

Deuxièmement, les bilingues qui obtiennent de bons résultats en portugais lors d'une phase de test tendent à obtenir des résultats satisfaisants en français ou en allemand lors du test suivant, même lorsque l'on tient compte des scores réalisés dans ces deux langues au moment du test précédent. De même, les bilingues obtenant de bons résul-

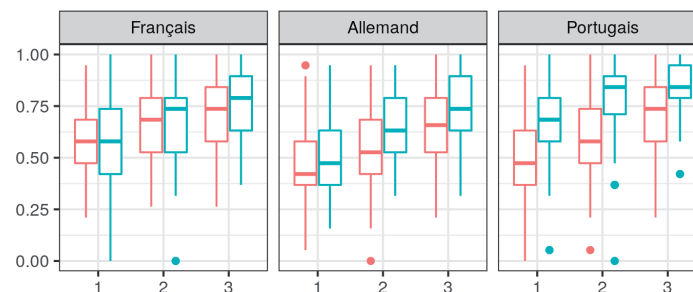


Figure 1: Résultats pour la tâche de compréhension écrite, à T1, T2 et T3

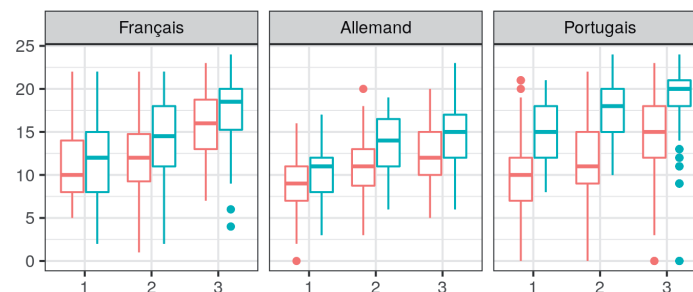


Figure 2: Résultats pour la tâche de production écrite de genre « arguer », à T1, T2 et T3

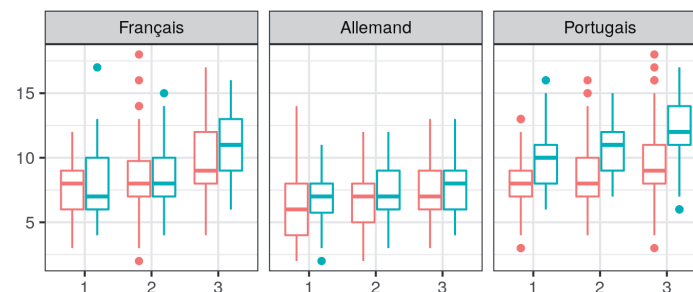


Figure 3: Résultats pour la tâche de production écrite de genre « relater », à T1, T2 et T3

Groupe: ▢ bilingue ▢ de comparaison

tats en français ou en allemand lors d'une phase de test donnée ont tendance à obtenir des résultats pareillement satisfaisants en portugais au test suivant, y compris quand on contrôle leurs scores en portugais obtenus lors du test précédent. Ces effets longitudinaux langue d'origine vers langue de scolarisation et langue de scolarisation vers langue d'origine – après un contrôle statistique des corrélations longitudinales au sein d'une même langue – sont de degré comparable : par exemple, les résultats en portugais à T1 permettent de prédire les résultats en allemand à T2 dans la même mesure que les résultats en allemand à T1 sont prédictifs des résultats en portugais à T2.

En termes de transfert linguistique bidirectionnel (c.-à-d. langue d'origine vers langue de scolarisation et langue de scolarisation vers langue d'origine), ces résultats soulèvent un certain nombre de questions importantes : quelles sont ces connaissances et compétences que les bilingues utilisent dans une langue à un moment donné mais qu'ils n'appliquent pas pleinement dans l'autre langue avant l'année suivante ? Comment expliquer qu'il semble y avoir un décalage entre l'application, dans une autre langue, de compétences et ressources utilisées dans une langue ? Et pourquoi le degré de transfert linguistique langue d'origine vers langue de scolarisation est-il comparable au degré de transfert linguistique langue de scolarisation vers langue d'origine ?

Là aussi, les résultats semblent corroborer l'hypothèse du transfert mais n'en fournissent pas la preuve absolue. On notera en effet que l'inévitable imperfection des mesures pourrait entraîner une surestimation voire une fausse estimation des effets interlin-

guistiques longitudinaux (cf. Lomax, 1982, pour une discussion à ce sujet). Ceci constitue d'ailleurs une bonne explication aux effets longitudinaux comparables observés dans les deux directions (de la langue d'origine à la langue de scolarisation et vice versa).

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les effets de transfert seraient plus forts entre les langues plus proches, comme le portugais et le français, qu'entre des langues plus éloignées, comme le portugais et l'allemand, n'a pas été confirmée. Ni les corrélations interlangues transversales ni les effets longitudinaux entre les langues ne se sont avérés plus prononcés pour la combinaison portugais-français que pour la combinaison portugais-allemand. Même si ces effets transversaux et longitudinaux indiquent effectivement un transfert interlinguistique des compétences en littéracie, ils ne fournissent pas la preuve que cette influence réciproque est plus forte dans des combinaisons de langues plus proches.

Conclusion

Le projet *Langue d'origine et langue de scolarisation : les compétences en littéracie sont-elles transférables ?* a été conçu dans le but d'étudier, de façon empirique, l'existence d'une base de compétences communes à différentes langues parlées par des individus plurilingues et le transfert des compétences linguistiques d'une langue à l'autre. Les résultats montrent des schémas de développement similaires dans chaque groupe et des résultats inférieurs pour les locuteurs d'origine portugaise par rapport à leurs pairs des groupes de comparaison, en particulier dans la langue d'origine. Les analyses n'ont toutefois pas permis de confirmer sans équivoque l'existence d'un transfert des compétences en littéracie d'une langue à l'autre. Une analyse détaillée des résultats est présentée dans un livre paru en novembre 2017 (Berthele & Lambelet).

Língua de origem e língua de escolarização: será que competências de literacia são transferíveis?

Resumo

—
Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes,
Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Contexto¹

O projeto *Língua de origem e língua de escolarização: será que competências de literacia são transferíveis?* (HELASCOT)² tem como pano de fundo o interesse pelo desenvolvimento linguístico de crianças provenientes da migração portuguesa na Suíça, incidindo-se sobretudo nas competências de literacia (compreensão e produção escritas) dessas crianças na sua língua de origem (o português) e na língua de escolarização da região onde vivem (francês ou alemão). As competências dessas crianças foram comparadas com crianças da mesma idade que frequentavam a escola na parte francesa, respectivamente, na parte alemã da Suíça.

Durante as últimas décadas, a visão de um desenvolvimento linguístico deficitário em crianças migrantes por parte de numerosos linguistas bem como por parte de profissionais do campo da migração foi abandonada a favor de um conceito onde o seu bi- ou plurilinguismo³ é tratado como uma mais-valia, tendo em conta sobretudo as transferências positivas de uma língua para outra. Segundo a teoria que serve de base a esta visão que realça os recursos linguísticos à disposição, as competências linguísticas dos bilingues baseiam-se em características linguísticas específicas (vocabulário, sintaxe, etc.), bem como numa competência

subjacente comum às diferentes línguas no seu repertório linguístico (ver, por exemplo, a teoria de Cummins sobre a dupla Iceberg, 1981). A existência de competências comuns a várias línguas permitiria a sua transferência de uma língua para a outra, sem necessidade de serem aprendidas de novo. Parte-se então do princípio que competências tais como a capacidade de estruturar uma produção escrita ou de extrair informações importantes de um texto escrito, podem ser adquiridas numa língua (por exemplo a língua de escolarização) e utilizadas depois na outra língua (ou noutras línguas) sem a necessidade de uma reaprendizagem sucessiva. Este tipo de teorias levou linguistas e profissionais a encorajar decisores políticos a apoiar o desenvolvimento da língua de origem dessas crianças, por exemplo na forma de cursos de língua e cultura de origem (LCO), presumindo por um lado que o nível elevado numa L1 permitiria melhores resultados na língua de escolarização, e, por outro lado, que essas transferências de competências não poderiam verificar-se sem que um certo nível de competência linguística numa e/ou outra língua tivesse sido atingido (ver *threshold theories*).

A biliteracia de crianças provenientes da migração foi investigada tanto em estudos

transversais (avaliação de competências de literacia dessas crianças num momento preciso do seu desenvolvimento, nas suas duas línguas), como em estudos longitudinais (com ou sem intervenção). Os estudos transversais permitiram mostrar correlações entre os resultados na língua de origem e na língua de escolarização dos participantes, bem como processos subjacentes similares entre as duas línguas (ver por exemplo Da Fontoura & Siegel, 1995; Proctor et al., 2010), enquanto que os estudos longitudinais mostraram resultados mais ambivalentes. Nesta última categoria, os estudos intervencionistas mostraram claramente quer um efeito da intervenção na sua própria língua sem constatar uma transferência para a outra língua (por exemplo Caprez-Kropf, 2010), quer nenhum efeito da intervenção e dos sinais de desenvolvimento independente em cada uma das línguas (Moser et al., 2008). Por outro lado, os estudos de desenvolvimento sem intervenção mostraram não só efeitos de transferência unicamente em dimensões precisas da literacia (Verhoeven, 1994), mas igualmente traços de desenvolvimento paralelo nas duas línguas (Da Fontoura & Siegel, 1995).

Neste quadro, o projeto HELASCOT foi estruturado à volta das seguintes questões de pesquisa:

- Verifica-se uma transferência de competências de literacia de uma língua para a outra em crianças provenientes da migração portuguesa na Suíça?
- São mais prováveis transferências de competências caso essas mesmas ocorram entre línguas mais próximas (como é o caso do português e do francês) do

que com outras mais distantes (como é o caso do português e do alemão)?

1 Os autores deste relatório e os colaboradores do projeto agradecem a Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brühlhart, Sandra Bucheli, Susanne Christen, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker, et Barbara Wucherer pela ajuda na recolha e tratamento de dados.

2 *Heritage language and school language: are literacy skills transferable?*

3 Neste relatório, a utilização do termo «bilinguismo» inclui a noção de domínio de diversas línguas ou variedades linguísticas.

Metodologia

A hipótese de uma transferência positiva de competências de literacia entre a língua de escolarização e a língua de origem em crianças migrantes foi previamente investigada tanto de forma transversal, como de forma longitudinal. No entanto, convém notar a escassa informação que se pode retirar dos estudos transversais sobre as potenciais transferências de literacia. Com efeito, se este tipo de estudos permite evidenciar as correlações entre as competências na língua de origem e na língua de escolarização num determinado momento, não permite no entanto estabelecer relações de causalidade ou de temporalidade. Os estudos longitudinais, por seu lado, podem desvendar padrões de desenvolvimento e, conseqüentemente, potenciais relações de causalidade, pese embora a interpretação dessas relações se revele por vezes difícil (para uma discussão, ver Berthele & Lambelet, 2017).

No âmbito do projeto HELASCOT foi adotado um desenho longitudinal com três recolhas de dados. A primeira fase (T1) teve lugar no ano letivo 2012-2013, já com os alunos no início do 5º ano HarmoS, a segunda (T2) no final do ano letivo 2012-2013 (alunos no final do 5º ano HarmoS), e a terceira (T3) no final do ano letivo 2013-2014 (alunos no

final do 6º ano HarmoS). Inicialmente, o projeto tinha como objetivo medir os efeitos dos cursos de língua e cultura de origem na língua de origem bem como a transferência para a língua de escolarização de competências adquiridas nesses âmbito. Essa ideia teve de ser abandonada já que o número de crianças fora do ensino LCO a serem recrutadas ficou muito aquém do necessário.⁴

Participantes: No total, participaram 506 crianças no estudo pertencendo a cinco grupos repartidos tal como indicado na tabela 1. No que diz respeito às crianças de origem portuguesa, 195 frequentavam os cursos de língua e cultura de origem enquanto 38 não os frequentavam (34 na Suíça francesa, 4 na Suíça alemã). Às crianças da chamadas turmas «de comparação» foram aplicados os mesmos exercícios que às crianças lusófonas da Suíça, mas somente na língua de escolarização (cf. paragrafó *Tarefas*).

4 Foram contactadas 27 associações portuguesas por via telefónica e/ou por via postal (bem como 72 associações através do *Forum pour l'intégration des migrants et des migrants*). Todos os departamentos de instrução pública da Suíça alemã e da Suíça francesa foram contactados, tendo alguns diretamente difundido a informação aos diretores de escolas primárias, outros permitiram o contacto com escolas com uma percentagem elevada de estrangeiros, e outros deram-nos a autorização de contactar diretamente os encarregados de educação de crianças lusófonas inscritas no 5º ano de HarmoS (o que nos permitiu contactar pessoalmente (principalmente através de via telefónica) 324 encarregados de educação). Mais de 1500 folhetos informativos foram igualmente distribuídos, dos quais mais de 400 com um envelope-resposta pré-franqueado.

Grupo	T1	T2	T3
Grupo de comparação na Suíça francesa	78	72	72
Grupo de comparação na Suíça alemã	80	80	75
Grupo de comparação em Portugal	89	91	81
Portugueses na Suíça francesa	114	112	101
Portugueses na Suíça alemã	119	106	97

Tabela 1: Participantes por grupos e número

Tarefas: Em cada uma das sessões de recolha de dados, os participantes realizaram duas produções escritas, resolveram um exercício de compreensão escrita, completaram um c-teste, e responderam a perguntas de auto-avaliação sobre a sua competência em português e na língua de escolarização. As diferentes tarefas foram criadas com o intuito de se aproximarem o mais possível da realidade escolar. Para esse efeito, as instruções das duas produções escritas basearam-se nos currículos criados para o HarmoS (Lindauer et al., 2010) para as formas textuais de argumentação e de narração, e as questões de compreensão escrita foram inicialmente criadas de modo a testar as competências visadas pelo HarmoS para o 4º e 8º ano de escolaridade. A tarefa de compreensão escrita envolvia a leitura de um excerto de *Alice no país das maravilhas* (531 palavras na versão francesa, 478 palavras na versão alemã e 438 palavras na versão portuguesa), acompanhada por 15 perguntas de compreensão (13 questões de escolha múltipla assim como 2 questões abertas que pediam uma resposta muito curta). Os exercícios criados foram testados em junho 2012 com 91 crianças germanófonas, 64 crianças

francófonas e 39 crianças lusófonas distribuídas pelo 40, 50 e 60 HarmoS. Algumas questões dos exercícios de compreensão escrita foram modificadas na sequência dos resultados desses testes-piloto, bem como alguns detalhes de formulação das instruções de produção escrita.

Tratamento de dados e análises: As produções escritas foram avaliadas de acordo com grelhas compostas por sete parâmetros (representação geral do texto, conteúdo temático, planificação, consideração do destinatário, mecanismos de textualização, aspetos pragmáticos, elementos transversais) baseados em Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010). As respostas às perguntas de compreensão escrita foram corrigidas com uma pontuação máxima de 19 pontos. O máximo de pontos dos c-testes, por sua vez, é de 80 pontos (20 pontos por exercício).

Resultados

Tal como pode ser visto nos gráficos 1-3, os resultados mostram uma grande variabilidade no interior de cada um dos grupos e em cada uma das recolhas de dados. No entanto, é de notar uma progressão regular entre os três momentos em relação ao mediano de cada grupo de participantes. No que diz respeito às diferenças entre crianças lusófonas e crianças das turmas de comparação, é de constatar que, em média, os resultados dos lusófonos se situam abaixo dos alunos das turmas de comparação em cada um dos períodos de recolha de dados. Essas diferenças são ainda mais relevantes na língua de origem: as crianças lusófonas a morar na Suíça obtêm resultados largamente inferiores aos das crianças a morar em Portugal. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de a língua de escolarização das crianças lusófonas na Suíça não ser o português, não constituindo esta língua o único input linguístico, mas possivelmente também pelo facto de as turmas de comparação em Portugal serem compostas maioritariamente por crianças monolíngues, sendo as turmas de comparação na Suíça linguisticamente mais heterogêneas. Estes padrões de desenvolvimento são abordados em detalhe em Berthele & Lambelet (2017).

O resto desta secção apresenta os resultados essenciais do projeto referentes às duas primeiras questões de pesquisa mencionadas anteriormente: há uma evidente transferência linguística de competências de literacia entre o português e a língua de escolarização dos participantes bilingues (por ex. francês ou alemão) e sendo esse o caso,

o grau de transferência nos bilingues português-francês é maior que nos bilingues português-alemão? No sentido de uma abordagem breve, mas esclarecedora, não faremos uma análise aprofundada de cada uma das variáveis recolhidas no âmbito do projeto subdivididas em língua, região e momento. Em vez disso, esboçamos uma abordagem geral, emergente desses resultados (ver Berthele & Lambelet, 2017, para uma discussão mais detalhada).

Em primeiro lugar, os bilingues com um bom desempenho em português tiveram tendencialmente um bom desempenho na língua de escolarização (francês ou alemão) no mesmo momento e vice-versa. Este tipo de correlações transversais entre línguas é compatível com a ideia de uma transferência de competências de literacia, sem, no entanto, representar uma evidência convincente desse fenómeno, que é talvez uma consequência da semelhança das tarefas na língua de origem e língua de escolarização ou fruto de fatores tal como motivação, inteligência, etc., influenciando o desempenho tanto na língua de origem como na língua de escolarização.

Em segundo lugar, os bilingues com um bom desempenho a português num dado momento, tendem a ter um bom desempenho em francês ou alemão num momento posterior – mesmo depois de considerar os resultados em francês ou alemão obtidos no momento anterior. Do mesmo modo, bilingues com um bom desempenho em francês ou alemão num certo momento tendem a ter um bom desempenho em português num momento posterior, mesmo depois de ter em conta os resul-

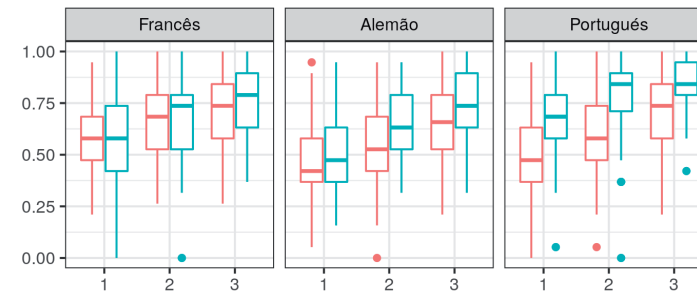


Gráfico 1: Resultados da tarefa de compreensão escrita em T1, T2 e T3

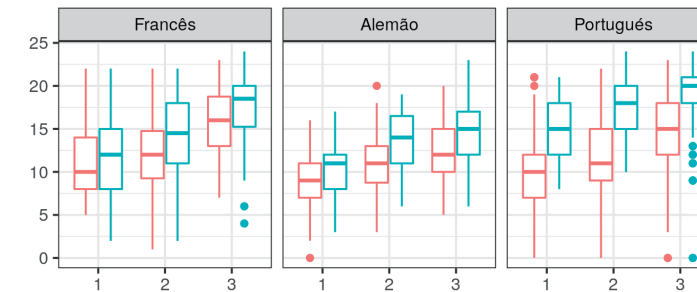


Gráfico 2: Resultados da tarefa de produção escrita (argumentação) em T1, T2, T3

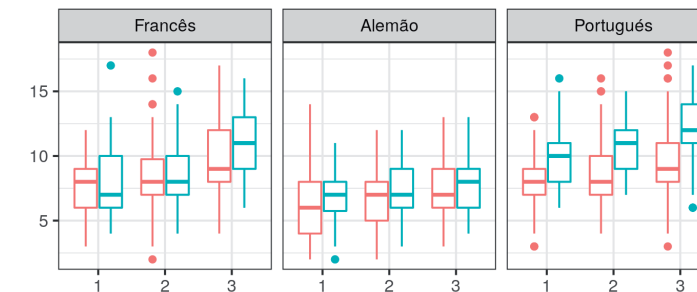


Gráfico 3: Resultados da tarefa de produção escrita (relatar) em T1, T2, T3

Grupo: ▢ bilingüe ▢ controle

tados em português no momento anterior. Estes efeitos linguísticos longitudinais da língua de origem para a língua de escolarização bem como da língua de escolarização para a língua de origem – depois de terem sido estatisticamente controlados em relação a correlações longitudinais intra-línguas – podem ser comparados: o desempenho em português no momento T1, por exemplo, serve como fator estimativo do desempenho em alemão em T2 num grau semelhante como o desempenho em alemão no momento T1 serve como fator estimativo em português no momento T2.

Quando interpretados em termos de uma transferência bidirecional entre línguas (por exemplo da língua de origem para a língua de escolarização e da língua de escolarização para a língua de origem), os resultados mencionados anteriormente levantam uma série de questões pertinentes: Quais os saberes e competências que são rigorosamente usados pelos bilingues numa língua num determinado momento, e que não são posteriormente utilizados na totalidade na outra língua senão no ano seguinte? Quais as razões para haver um atraso na aplicação de competências e recursos usados de uma língua para a outra? O que leva a que o grau de transferência da língua de origem para a língua de escolarização seja semelhante ao da transferência da língua de escolarização para língua de origem?

No entanto, também aqui, os resultados são compatíveis, embora não possam necessariamente ser considerados evidência inequívoca de uma transferência. Nomeadamente medições forçosamente imperfeitas podem dar origem a que efeitos linguísticos transversais sejam sobrestimados ou sejam mesmo

considerados falsos (ver Lomax, 1982, para uma discussão a esse respeito) podendo assim servir como explicação para a semelhança dos efeitos longitudinais bidirecionais encontrados (da língua de origem para a língua de escolarização e vice-versa).

Em terceiro e último lugar, não foi comprovada a hipótese de que teriam lugar efeitos de transferência mais fortes entre línguas mais próximas, como o português e o francês, do que entre línguas mais distantes, como o português e o alemão. Assim, nem as correlações transversais entre línguas nem os efeitos longitudinais entre línguas anteriormente discutidos foram mais pronunciados entre português e francês do que entre português e alemão. Embora esses efeitos horizontais e longitudinais possam servir de indicador de transferência transversal linguística de competências de literacia, não podem ser considerados como provas de uma influência mútua mais forte em línguas mais próximas uma da outra.

Conclusão

O projeto *Língua de origem e língua de escolarização: será que competências de literacia são transferíveis?* foi concebido com o objetivo de investigar de forma empírica a ideia da existência de uma base de competências partilhadas pelas diferentes línguas de indivíduos plurilingues e a transferência dessas mesmas competências de uma língua para a outra. Os resultados indiciam traços de desenvolvimento paralelo de competências de literacia em todos os grupos e um menor desempenho do grupo de portugueses com língua de origem em relação aos outros grupos de comparação, sobretudo na língua de origem. No entanto, as análises não permitem confirmar de forma inequívoca a existência de uma transferência de competências de literacia de uma língua para uma outra. Uma discussão mais detalhada encontra-se em Berthele & Lambelet (2017).

Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione: in che misura le competenze di literacy sono trasferibili?

Sintesi

—
Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes,
Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Contesto¹

Il progetto *Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione: in che misura le competenze di literacy sono trasferibili?* (HELASCOT)² si occupa dello sviluppo linguistico di bambini con retroterra migratorio portoghese in Svizzera. Si concentra principalmente sulla capacità di lettura, comprensione e produzione scritta di tali bambini nella loro lingua d'origine (il portoghese) e nella lingua d'insegnamento della regione nella quale vivono (francese o tedesco). Le competenze di questi bambini sono state inoltre confrontate con quelle di altri bambini di età equivalente nella Svizzera romanda, nella Svizzera tedesca e in Portogallo.

Negli ultimi decenni numerosi linguisti e professionisti che lavorano a contatto con migranti sono passati da una visione deficitaria dello sviluppo linguistico dei bambini con retroterra migratorio a una visione positiva del loro bilinguismo o plurilinguismo,³ in particolare per quanto riguarda i transfer positivi da una lingua all'altra. Questa visione positiva s'iscrive in un contesto teorico orientato alle risorse, secondo il quale le competenze linguistiche dei bilingui si basano su caratteristiche specifiche per ciascuna lingua (vocabolario, sintassi, etc.) nonché su una competenza di base comune a entrambe le lingue (si veda, ad esempio, la

metafora del doppio-iceberg di Cummins, 1981). Tale competenza, comune a più lingue, favorirebbe pertanto un transfer del "savoir faire" da una lingua all'altra senza bisogno di un nuovo apprendimento. Ciò implica che delle competenze come la capacità di strutturare produzioni scritte o di identificare informazioni importanti in un testo scritto possono essere acquisite in una lingua (la lingua della scuola, ad esempio) e poi applicate direttamente nell'altra (o nelle altre). Sulla base di tali teorie, linguisti e professionisti del settore hanno incoraggiato i responsabili politici a promuovere la lingua d'origine di questi bambini. Questa promozione si concretizza perlopiù in corsi di lingua e di cultura d'origine (LCO) e si basa sul presupposto che alti livelli nella lingua di origine portino a migliori risultati nella lingua di insegnamento e che il trasferimento di competenze linguistiche possa avvenire solo se si raggiunge un certo livello di competenza linguistica in una lingua e/o nell'altra (cfr. "teorie della soglia").

La *biliteracy* nei bambini provenienti da un contesto migratorio è stata studiata utilizzando metodi trasversali (valutazione delle capacità di alfabetizzazione dei bambini in entrambe le lingue in un momento specifico del loro sviluppo) o longitudinali

(con o senza intervento). Gli studi trasversali hanno permesso di mostrare delle correlazioni tra i risultati dei bambini nella loro lingua d'origine e nella loro lingua scolastica, nonché processi soggiacenti simili in entrambe le lingue (si veda ad esempio Da Fontoura & Siegel, 1995; Proctor et al., 2010), mentre le conclusioni degli studi longitudinali hanno mostrato dei risultati più ambivalenti. In quest'ultima categoria, gli studi sugli interventi hanno dimostrato che gli interventi in una lingua possono avere un effetto nella stessa lingua, senza avere tuttavia un effetto di transfer verso l'altra lingua (per esempio Caprez-Kropf, 2010), oppure non hanno mostrato alcun effetto, con ogni lingua che si sviluppa in modo indipendente (Moser et al., 2008). Studi sullo sviluppo correlazionale hanno dimostrato che alcuni effetti di trasferimento si verificano solo in specifici campi dell'alfabetizzazione (Verhoeven, 1994), o che alcune abilità si sviluppano simultaneamente in entrambe le lingue (Da Fontoura & Siegel, 1995).

In questo contesto, il progetto HELASCOT intendeva affrontare le seguenti questioni di ricerca:

- È possibile osservare un transfer delle competenze di *literacy* da una lingua all'altra presso i bambini provenienti da migrazione portoghese in Svizzera?
- Tali transfer di competenze sono più facilmente osservabili quando le due lingue sono più vicine (portoghese e francese) o quando le due lingue sono più distanti (portoghese e tedesco)?

1 Gli autori ringraziano Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brühlhart, Sandra Bucheli, Susanne Zbinden, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker, e Barbara Wucherer per il loro aiuto nella raccolta e nel trattamento dei dati.

2 *Heritage language and school language: are literacy skills transferable?*

3 Nel prosieguo della presente relazione, useremo il termine "bilinguismo" includendovi il dominio di diverse lingue o varietà linguistiche.

Metodologia

Precedenti studi sul transfer delle competenze di *literacy* tra la lingua di scolarizzazione e quella d'origine in bambini con retroterra migratorio hanno fatto uso di metodi trasversali e longitudinali. Bisogna tuttavia notare che gli studi trasversali non forniscono molte informazioni sui potenziali transfer della *literacy*: Infatti, pur permettendo di svelare l'esistenza di correlazioni tra le competenze in lingua d'origine e lingua di scolarizzazione a un certo punto della linea temporale, non rivelano relazioni causali o temporali. Gli studi longitudinali, invece, possono aiutare a scoprire modelli di sviluppo e quindi potenziali relazioni causali, anche se anch'essi possono essere soggetti a varie interpretazioni (vedi Berthele & Lambelet, 2017).

Il progetto HELASCOT è basato su un disegno di ricerca longitudinale con tre periodi di raccolta dei dati. La prima fase di test (T1) si è svolta all'inizio dell'anno scolastico 2012-2013 con degli alunni all'inizio del 5° anno HarmoS, la seconda (T2) alla fine dell'anno scolastico 2012-2013 (alunni alla fine del 5° HarmoS), e la terza (T3) alla fine dell'anno scolastico 2013-2014 (alunni alla fine del 6° HarmoS). Originariamente, il progetto intendeva anche misurare l'impatto dei corsi di lingua e cultura d'origine

e gli eventuali transfer delle competenze acquisite verso la lingua di scolarizzazione. Tuttavia, poiché non siamo riusciti a trovare un numero sufficiente di bambini che non partecipasse ai corsi di lingua e cultura d'origine, questo piano ha dovuto essere abbandonato.⁴

Partecipanti: 506 bambini in Svizzera e in Portogallo hanno partecipato allo studio. Erano divisi in cinque gruppi, distribuiti come mostrato nella tabella 1 sottostante. Per quanto riguarda i bambini di origine portoghese, 195 hanno frequentato dei corsi di lingua e cultura d'origine e 38 no (34 nella Svizzera francese e 4 nella Svizzera tedesca). I bambini delle cosiddette classi "a confronto" hanno sostenuto gli stessi test (vedi sotto) dei bambini portoghesi in Svizzera, ma solo nella lingua di scolarizzazione (vedi sotto, *Compiti*).

Gruppo	T1	T2	T3
Gruppo di paragone della Svizzera francese	78	72	72
Gruppo di paragone della Svizzera tedesca	80	80	75
Gruppo di paragone in Portogallo	89	91	81
Portoghesi nella Svizzera francese	114	112	101
Portoghesi nella Svizzera tedesca	119	106	97

Tabella 1: Partecipanti per gruppi e numeri

Compiti: Per ciascuna delle sessioni di raccolta dati, ai partecipanti è stato chiesto di scrivere due testi, di risolvere un esercizio di comprensione scritta, di completare un c-test e di rispondere ad alcune domande volte ad autovalutare le loro abilità in portoghese e nella lingua della scuola. I vari compiti sono stati sviluppati in modo da renderli il più possibile vicini alla realtà scolastica. Di conseguenza, le istruzioni per i due compiti di scrittura (scrittura argomentativa e narrativa) erano basate sugli standard sviluppati per HarmoS (Lindauer et al., 2010), e le domande di comprensione della lettura sono state inizialmente sviluppate per testare le competenze a cui mirava HarmoS per il 4° e l'8° anno. Il compito di comprensione scritta consisteva nel leggere un estratto di *Alice nel paese delle meraviglie* (531 parole nella versione francese, 478 in quella tedesca e 438 in quella portoghese) e poi rispondere a 15 domande per valutare la comprensione (13 domande a scelta multipla e 2 domande aperte che richiedevano una risposta breve). Le esercitazioni sono state condotte a giugno del 2012 su 91 bambini germanofoni, 64 francofoni e 39 lusofoni che frequentavano il 4°

5° e 6° anno HarmoS. In seguito a questi test pilota, alcune domande e alcuni particolari della formulazione delle istruzioni per gli esercizi di produzione scritta sono stati modificati.

Elaborazione dei dati e analisi: Le produzioni scritte sono state valutate secondo una griglia di sette dimensioni (rappresentazione generale del testo, contenuto tematico, strutturazione, adattamento al destinatario, meccanismi di testualizzazione, aspetti pragmatici, elementi trasversali) basata su Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010). Gli esercizi di comprensione della lettura sono stati valutati con un punteggio massimo di 19 punti. Il punteggio massimo possibile per i c-test era di 80 (20 per esercizio).

4 Sono state contattate 27 associazioni portoghesi sia telefonicamente sia per e-mail (ed altre 72 associazioni attraverso il Forum per l'Integrazione delle Migranti e dei Migranti). Sono stati contattati tutti i dipartimenti della pubblica istruzione della Svizzera tedesca e francese, alcuni hanno diffuso l'informazione direttamente ai direttori degli istituti primari, altri hanno permesso di contattare le scuole con un'alta percentuale di stranieri, ed altri ancora hanno fornito l'autorizzazione a contattare direttamente i genitori di alunni lusofoni iscritti in 5° HarmoS (ciò ha permesso di contattare principalmente via telefono, 324 genitori). Sono stati distribuiti oltre 1500 flyer informativi, dei quali oltre 400 con busta di risposta preaffrancata.

Risultati

Come risulta dalle figure 1-3, i risultati possono variare notevolmente all'interno di ogni gruppo e ad ogni sessione di raccolta dati. Tuttavia, la mediana in ogni gruppo di partecipanti mostra una progressione costante in ogni fase. Per quanto riguarda le differenze tra bambini lusofoni e bambini di classi di paragone si costata che, in media, i risultati dei lusofoni sono inferiori a quelli dei loro pari delle classi di paragone per ciascun periodo di rilevamento. Queste differenze sono ancora più evidenti per la lingua d'origine: i bambini lusofoni che vivono in Svizzera ottengono risultati notevolmente inferiori a quelli dei loro pari che vivono in Portogallo. Questi risultati possono essere spiegati considerando che la lingua di scolarizzazione dei bambini lusofoni residenti in Svizzera non è il portoghese e che non è l'unica lingua con cui si confrontano quotidianamente. Un'ulteriore spiegazione possibile è che le classi di confronto in Portogallo sono quasi esclusivamente formate da bambini monolingui, mentre le classi di paragone in Svizzera sono più miste. Tali diversi pattern di sviluppo sono discussi più dettagliatamente in Berthele & Lambelet (2017).

La parte restante di questa sezione presenta i principali risultati del progetto riguardo alle due principali domande di ricerca: troviamo prove di transfer inter-linguistici o di competenze di literacy tra il portoghese e la lingua d'istruzione dei partecipanti bilingui (cioè francese o tedesco), e, in caso affermativo, il grado di transfer è maggiore nei bilingui luso-francesi che nei bilingui

luso-tedeschi? Per maggiore chiarezza e brevità non forniremo qui un resoconto approfondito di ciascuna delle molteplici variabili raccolte nel progetto, suddivise per regione linguistica e tempo. Al contrario, tracciamo il quadro generale che emerge da questi risultati (per maggiori dettagli, si veda Berthele & Lambelet, 2017).

In primo luogo, i bilingui con buoni risultati in portoghese tendono ad ottenere buoni risultati nella lingua d'insegnamento (francese o tedesco) allo stesso momento di rilevamento, e viceversa. Tali correlazioni trasversali tra le lingue sono compatibili con una spiegazione basata sul transfer di competenze linguistiche, ma non ne sono una prova convincente: le correlazioni potrebbero anche essere dovute alla somiglianza dei compiti in entrambe le lingue (d'origine e di scolarizzazione) o a fattori esterni quali la motivazione, l'intelligenza, ecc. che potrebbero influenzare i risultati in entrambe le lingue.

In secondo luogo, i bilingui che in un determinato momento hanno ottenuto buoni risultati in portoghese tendono ad ottenere risultati relativamente buoni in francese o in tedesco nel momento successivo, anche tenendo conto dei punteggi ottenuti in francese o in tedesco nel precedente rilevamento. Analogamente, i bilingui con buoni risultati in francese o tedesco hanno avuto tendenza ad avere risultati relativamente buoni in portoghese nel momento successivo, anche dopo aver controllato i loro punteggi in portoghese nel momento precedente. Questi effetti longitudinali da lingua d'origine a lingua d'istruzione e viceversa, dopo il controllo statis-

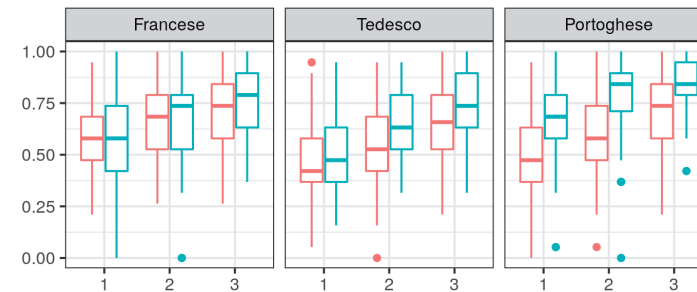


Figura 1: Risultati al compito di comprensione scritta al T1, T2 e T3

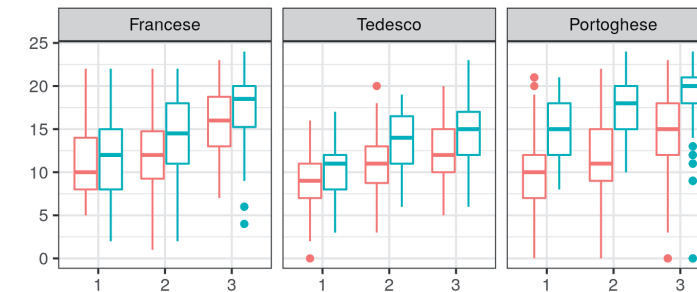


Figura 2: Risultati al compito di produzione scritta (argomentazione) al T1, T2 e T3

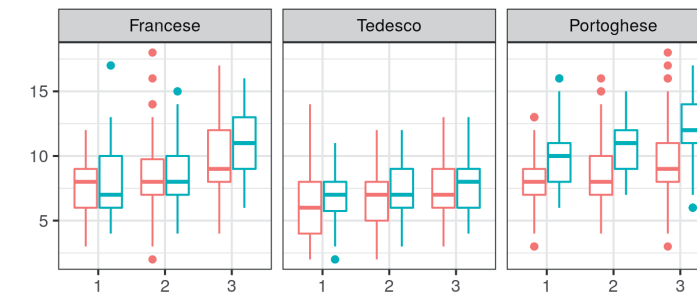


Figura 3: Risultati al compito di produzione scritta (narrazione) al T1, T2 e T3

Gruppo: ▢ bilingue ▢ di confronto

tico delle correlazioni longitudinali all'interno delle lingue, erano comparabili in termini di forza: le prestazioni in portoghese al T1, ad esempio, sono predittivi dei risultati in tedesco al T2 nella stessa misura in cui uno stesso livello di performance in tedesco al T1 è predittivo dei risultati in portoghese al T2.

Interpretati in termini di transfer interlinguistici bidirezionali (cioè da lingua d'origine a lingua d'istruzione e viceversa), i risultati summenzionati inducono varie domande importanti: esattamente quali conoscenze e competenze usano i bilingui in una lingua a un certo momento che poi non applicano completamente all'altra lingua fino all'anno successivo? Perché sembra esserci un ritardo nell'applicazione a un'altra lingua di competenze e risorse già in uso in una lingua? E perché il grado di transfer da lingua d'origine a lingua d'istruzione è comparabile a quello tra lingua d'istruzione a lingua d'origine?

Anche in questo caso, tuttavia, i risultati sono compatibili ma non necessariamente probanti di una spiegazione basata sul transfer. Si noti che l'inevitabile imperfezione delle misurazioni potrebbe portare ad una sovrastima o addirittura ad una falsa stima degli effetti longitudinali interlinguistici (cfr. Lomax, 1982, per una discussione su questo argomento). Questa è una buona spiegazione degli effetti longitudinali comparabili osservati tra le due direzioni (dalla lingua d'origine alla lingua di insegnamento e viceversa).

In terzo luogo, non è stata confermata la previsione secondo cui gli effetti di transfer sarebbero più forti tra lingue più vicine (portoghese e francese) rispetto a lingue più lontane (portoghese e tedesco). In particolare, né le correlazioni interlinguistiche trasversali né gli effetti interlinguistici longitu-

dinali discussi in precedenza sono stati più pronunciati per il portoghese e il francese che per il portoghese e il tedesco. Benché questi effetti trasversali e longitudinali indichino l'esistenza di transfer interlinguistici di competenze di literacy, tuttavia, non provano che questa influenza mutua sia maggiore in coppie di lingue più vicine.

Conclusioni

Il progetto *Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione: in che misura le competenze di literacy sono trasferibili?* è stato concepito per indagare empiricamente l'esistenza di un fondamento di competenze comuni a diverse lingue parlate da individui multilingui e il transfer di competenze da una lingua all'altra. I risultati mostrano modelli di sviluppo simili in tutti i gruppi, e risultati inferiori per i parlanti lusofoni rispetto ai loro pari dei gruppi di confronto, in particolare nella lingua d'origine. Le analisi non hanno tuttavia confermato in modo inequivocabile un transfer di competenze di lettura e scrittura da una lingua all'altra. Per una descrizione dettagliata dei risultati, si voglia consultare Berthele & Lambelet (2017).

Herkunftssprache und Schulsprache: sind Literalitätskompetenzen übertragbar?

Das Wichtigste in Kürze

—
Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes,
Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Ausgangslage¹

Das Projekt *Herkunftssprache und Schulsprache: sind Literalitätskompetenzen übertragbar?* (HELASCOT)² befasst sich mit der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit portugiesischer Herkunft in der Schweiz. Der Schwerpunkt liegt auf den schriftlichen Sprachkompetenzen (Rezeption und Produktion) dieser Kinder in ihrer Herkunftssprache (d.h. in Portugiesisch) und in der Schulsprache der Wohnregion (Deutsch oder Französisch). Die Kompetenzen dieser Kinder wurden mit denjenigen gleichaltriger Kinder verglichen, die in der französischsprachigen resp. der deutschsprachigen Schweiz sowie in Portugal die Schule besuchten.

In der linguistischen Forschung und in der Praxis haben sich die Ansichten im Zusammenhang mit Migration und Sprachkompetenzen in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Es wird nicht mehr von Defiziten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund ausgegangen, sondern von Vorteilen ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit,³ namentlich in Bezug auf positive Transfers von einer Sprache in die andere. Diese Betonung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen folgt dem theoretischen Ansatz, dass Sprachkompetenzen von Zweisprachigen einerseits auf den jeder

Sprache eigenen Besonderheiten (Vokabular, Syntax usw.) beruhen und andererseits auf gemeinsamen, den verschiedenen Sprachen zugrundeliegenden Kompetenzen (siehe z.B. die Theorie des doppelten Eisbergs von Cummins, 1981). Dies würde folglich einen Transfer von Kompetenzen von einer Sprache in weitere ermöglichen und deren erneutes Erlernen in einer Zweitsprache würde sich erübrigen. Kompetenzen wie die Fähigkeit, die geschriebene Produktion zu strukturieren oder wichtige Informationen aus einem Text zu ziehen, sollen in einer bestimmten Sprache (bspw. in der Schulsprache) erlernt und anschließend in einer anderen angewendet werden können, ohne sie neu zu erwerben. Solche Theorien haben in der Linguistik und in der Praxis dazu geführt, dass eine stärkere Entwicklung der Herkunftssprache dieser Kinder gefordert wird, etwa durch Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Es wird davon ausgegangen, dass ein hohes Niveau in der L1 bessere Resultate in der Schulsprache zur Folge hat und dass Transfers von Kompetenzen zwischen den Sprachen nur dann erfolgen können, wenn in mindestens einer Sprache ein gewisses Niveau an Sprachkompetenzen vorhanden ist (vgl. *threshold theories*).

1 Die Autorinnen und Autoren dieses Berichts und die Projektmitarbeitenden danken Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brühlhart, Sandra Bucheli, Susanne Zbinden, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker und Barbara Wucherer für ihre Hilfe bei der Erhebung und Verarbeitung der Daten.

2 *Heritage language and school language: are literacy skills transferable?*

3 Wir verwenden den Begriff „Zweisprachigkeit“ im Weiteren auch für die Beherrschung von mehreren Sprachen oder Varietäten.

Zweisprachige Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund wurden sowohl transversal (Untersuchung ihrer Sprachkompetenzen in beiden Sprachen zu einem bestimmten Zeitpunkt) als auch longitudinal (mit oder ohne Intervention) untersucht. Transversale Studien zeigten Korrelationen zwischen den Resultaten in Herkunftssprache und Schulsprache der Teilnehmenden sowie Prozesse, die beiden Sprachen in ähnlicher Form zugrunde liegen (siehe z.B. Da Fontoura & Siegel, 1995; Proctor et al., 2010). Die Resultate von Longitudinalstudien sind hingegen ambivalenter. In dieser Kategorie haben die Interventionsstudien entweder Auswirkungen der Intervention auf eine der Sprachen ohne Transfer in die andere Sprache gezeigt (z.B. Caprez-Kropf, 2010) oder die Intervention hatte keine Auswirkungen und die Entwicklung in beiden Sprachen schien unabhängig (Moser et al., 2008). Longitudinalstudien hingegen, die auf lineare Zusammenhänge zwischen Sprachen fokussierten, zeigten Transfers in bestimmten Bereichen der Sprachkompetenz auf (Verhoeven, 1994) oder deuteten auf parallele Entwicklung in beiden Sprachen hin (Da Fontoura & Siegel, 1995).

Das Projekt HELASCOT behandelt in diesem Zusammenhang die folgenden Forschungsfragen:

- Lässt sich bei Kindern in der Schweiz mit portugiesischem Migrationshintergrund ein Transfer von Literalitätskompetenzen von einer Sprache in die andere feststellen?
- Sind allfällige Transfers von Kompetenzen bei ähnlichen Sprachen (Portu-

giesisch und Französisch) wahrscheinlicher als bei unterschiedlicheren (Portugiesisch und Deutsch)?

Forschungsdesign

Wie erwähnt wurde die These eines positiven Transfers von Sprachkompetenzen zwischen der Schulsprache und der Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund sowohl transversal als auch longitudinal untersucht. Es gilt allerdings festzuhalten, dass die transversalen Studien keinerlei Angaben über potentielle Transfers von Sprachkompetenzen zulassen. Sie machen zwar Korrelationen zwischen den Kompetenzen in der Herkunftssprache und der Schulsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt sichtbar, geben aber keinen Aufschluss über kausale oder temporale Zusammenhänge. Die Longitudinalstudien zeigen hingegen Entwicklungsmuster und somit potentielle kausale Zusammenhänge auf, diese können aber oftmals nicht eindeutig interpretiert werden (für eine detailliertere Untersuchung siehe Berthele & Lambelet, 2017).

Für das Projekt HELASCOT wurde ein longitudinales Design mit drei Datenerhebungen gewählt. Die erste Testphase (T1) fand zu Beginn des Schuljahres 2012-2013 mit Schülerinnen und Schülern am Anfang des 5. Jahres gemäss HarmoS statt, die zweite (T2) am Ende des Schuljahres 2012-2013 (Schülerinnen und Schüler am Ende

des 5. Jahres gemäss HarmoS) und die dritte (T3) am Ende des Schuljahres 2013-2014 (Schülerinnen und Schüler am Ende des 6. Jahres gemäss HarmoS). Zu Beginn des Projekts war zudem beabsichtigt, die Auswirkungen des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Herkunftssprache und den Transfer der dabei erworbenen Kompetenzen auf die Schulsprache zu messen. Dieses Ziel musste fallen gelassen werden, da trotz intensiver Bemühungen zu wenige Kinder gefunden wurden, die *keinen* HSK-Unterricht besuchten.⁴

Teilnehmende: Insgesamt 506 Kinder in der Schweiz und in Portugal haben an der Studie teilgenommen. Sie wurden fünf Gruppen zugeordnet (vgl. Tabelle 1). Von den Kindern mit portugiesischer Herkunft besuchten 195 HSK-Unterricht; 38 besuchten diesen Unterricht nicht (34 in der französischsprachigen und 4 in der deutschsprachigen Schweiz). Die Kinder aus den sogenannten „Vergleichsklassen“ in der Schweiz und in Portugal lösten dieselben Aufgaben wie die portugiesischsprachigen Kinder in der Schweiz, aber nur in ihrer Schulsprache (vgl. Abschnitt „Aufgaben“).

4 27 portugiesische Organisationen wurden telefonisch und/oder per E-Mail kontaktiert (sowie 72 weitere Organisationen auf Vermittlung des Forums für die Integration der Migrantinnen und Migranten). Weiter wurden sämtliche Erziehungsdirektionen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz kontaktiert, welche die Information teilweise direkt an Primarschulleitungen weitergaben oder uns ermöglichten, Schulen mit hohen Ausländeranteilen zu kontaktieren. Andere wiederum haben uns erlaubt, die Eltern von portugiesischsprachigen Schülerinnen und Schülern des 5. Jahres gemäss HarmoS zu kontaktieren (so konnten wir mit 324 Familien persönlich Kontakt aufnehmen, in den meisten Fällen telefonisch). Ausserdem wurden mehr als 1500 Informationsflyer verteilt, davon mehr als 400 mit vorfrankierten Antwortumschlägen.

Gruppe	T1	T2	T3
Vergleichsgruppe französischsprachige Schweiz	78	72	72
Vergleichsgruppe deutschsprachige Schweiz	80	80	75
Vergleichsgruppe Portugal	89	91	81
Portugiesischsprachig in frz. Schweiz	114	112	101
Portugiesischsprachig in dt. Schweiz	119	106	97

Tabelle 1: Teilnehmende nach Gruppe und Anzahl

Aufgaben: Während jeder Datenerhebungssitzung wurden die Teilnehmenden aufgefordert, zwei Texte zu verfassen, eine Übung zum Leseverstehen zu lösen, einen C-Test auszufüllen und einige Fragen zur Selbstevaluation ihrer Kompetenzen in Portugiesisch und in ihrer Schulsprache zu beantworten. Die Aufgaben wurden so entwickelt, dass sie möglichst nahe an der schulischen Realität waren. So orientierten sich die Aufgabestellungen für die beiden schriftlichen Produktionen weitgehend an den HarmoS-Standards für die Textgenres „Argumentieren“ und „Erzählen“ (Lindauer et al., 2010); die Fragen zur schriftlichen Rezeption wurden ursprünglich entwickelt, um die von HarmoS geforderten Kompetenzen für das 4. und das 8. Jahr zu testen. Die Aufgabe zur schriftlichen Rezeption bestand aus der Lektüre eines Ausschnitts aus *Alice im Wunderland* (531 Wörter in der französischen Version, 478 in der deutschen und 438 in der portugiesischen) gefolgt von 15 Verständnisfragen (13 Multiple-Choice-Fragen und 2 sehr kurz zu beantwortende offene Fragen). Die entwickelten Übungen wurden im Juni 2012 mit 91 deutschsprachigen, 64 französischsprachigen

und 39 portugiesischsprachigen Kindern getestet, die sich im 4., 5. oder 6. Jahr gemäss HarmoS befanden. Einige Fragen der Übungen zur schriftlichen Produktion sowie einige Details in der Fragestellung wurden aufgrund der Ergebnisse dieser Tests angepasst.

Verarbeitung der Daten und Analysen: Die schriftlichen Produktionen wurden nach Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010) nach einem Raster mit sieben Dimensionen (allgemeine Darstellung des Textes, thematischer Inhalt, Aufbau, Einbezug des Empfängers, Mechanismen zur Textualisierung, pragmatische Aspekte, transversale Elemente) ausgewertet. Mit den Antworten auf die Fragen zur schriftlichen Rezeption konnten 19 Punkte erzielt werden, das Maximum der C-Tests betrug 80 Punkte (20 pro Aufgabe).

Resultate

Wie aus den Abbildungen 1-3 ersichtlich wird, variieren die Ergebnisse innerhalb der einzelnen Gruppen und zwischen den Testphasen der Datenerhebungen deutlich. Trotzdem ist im Median sämtlicher Gruppen ein regelmässiger Fortschritt im Verlauf der drei Durchgänge festzustellen. Was die Unterschiede zwischen den portugiesischsprachigen Kindern und den Kindern aus Vergleichsklassen betrifft, lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der portugiesischsprachigen Kinder in jeder Phase der Datenerhebungen tiefer sind als diejenigen der gleichaltrigen Kinder aus den Vergleichsklassen. Am auffälligsten sind diese Unterschiede in Bezug auf die Herkunftssprache: Die portugiesischsprachigen Kinder in der Schweiz erzielen deutlich tiefere Ergebnisse als die gleichaltrigen Kinder in Portugal. Diese Resultate können zum einen durch die Tatsache erklärt werden, dass die Schulsprache der portugiesischsprachigen Kinder in der Schweiz nicht das Portugiesische ist und dass dieses somit nicht deren einzigen Sprachinput darstellt und zum anderen möglicherweise auch durch die Tatsache, dass die portugiesischen Vergleichsklassen mehrheitlich aus einsprachigen Kindern bestehen, während die Vergleichsklassen aus der Schweiz gemischter sind. In Berthele & Lambelet (2017) werden diese unterschiedlichen Entwicklungsmuster im Detail behandelt.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Resultate des Projekts in Bezug auf die beiden Forschungsfragen vorgestellt werden: Lässt sich ein Transfer von Literalitätskom-

petenzen vom Portugiesischen in die Schulsprache der zweisprachigen Teilnehmenden (d.h. Französisch und Deutsch) feststellen und sind allfällige Transfers bei Zweisprachigen mit Portugiesisch und Französisch ausgeprägter als bei solchen mit Portugiesisch und Deutsch? Um uns kurz und klar zu fassen, verzichten wir hier auf detaillierte Beschreibungen der Resultate zu jeder der Variablen, die im Verlauf des Projekts erhoben und nach Sprachregion und Zeitpunkt getrennt wurden. Wir werden stattdessen auf die allgemeine Situation eingehen, wie sie aus diesen Resultaten ersichtlich wird (für eine detaillierte Beschreibung siehe Berthele & Lambelet, 2017).

Zunächst lässt sich feststellen, dass Zweisprachige mit guten Ergebnissen in Portugiesisch auch in ihrer Schulsprache (Französisch oder Deutsch) zum selben Zeitpunkt gute Ergebnisse erzielen und umgekehrt. Solche sprachübergreifenden Querschnittskorrelationen sind mit der These eines Transfers von Sprachkompetenzen zwar kompatibel, beweisen diese aber nicht: Es könnte sich ebenso um Einflüsse der Ähnlichkeit der Aufgaben in der Herkunfts- und der Schulsprache oder von äusseren Faktoren wie beispielsweise Motivation, Intelligenz usw. handeln, die sowohl die Leistung in der Herkunfts- als auch in der Schulsprache beeinflussen können.

Des Weiteren wurde sichtbar, dass Zweisprachige, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gute Ergebnisse in Portugiesisch erreichten, in der nächsten Testphase in Deutsch oder Französisch meist ebenfalls

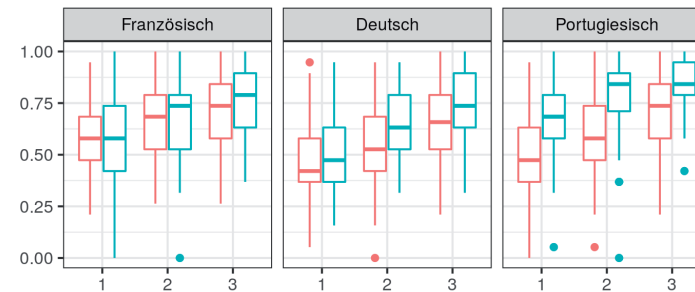


Abbildung 1: Ergebnisse der Aufgabe zur schriftlichen Rezeption zu T1, T2 und T3

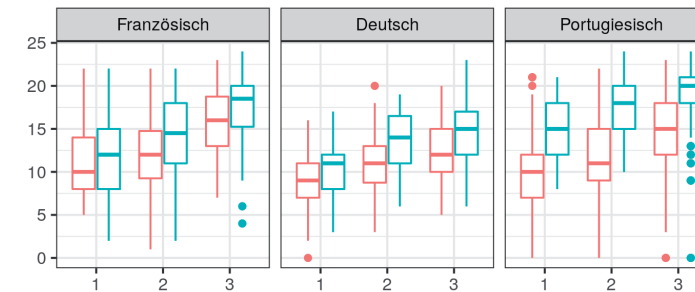


Abbildung 2: Ergebnisse der Aufgabe zur schriftlichen Produktion (Argumentation) zu T1, T2 und T3

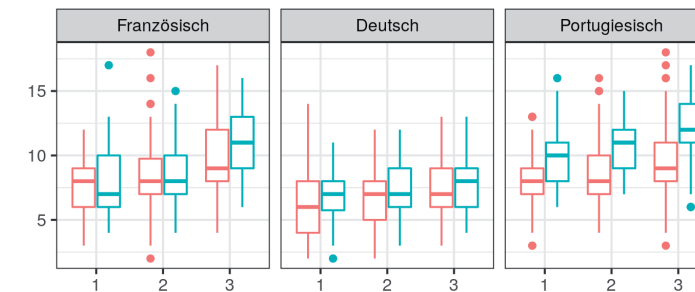


Abbildung 3: Ergebnisse der Aufgabe zur schriftlichen Produktion (Erzählung) zu T1, T2 und T3

Gruppe: ▢ Zweisprachig ▢ Vergleichsklassen

ziemlich gute Ergebnisse erzielten – selbst wenn ihre Ergebnisse in Deutsch oder Französisch aus der vorangegangenen Testphase mitberücksichtigt wurden. In ähnlicher Weise erzielten Zweisprachige mit guten Ergebnissen in Französisch oder Deutsch in einer folgenden Testphase auch dann verhältnismässig gute Resultate in Portugiesisch, wenn ihre Ergebnisse in Portugiesisch aus der vorangegangenen Testphase kontrolliert wurden. Die longitudinalen Effekte von der Herkunftssprache in die Schulsprache und diejenigen von der Schulsprache in die Herkunftssprache sind – nach einer statistischen Überprüfung der longitudinalen Korrelationen innerhalb der Sprachen – vergleichbar: Die Ergebnisse in Portugiesisch in T1 beispielsweise sagen die Ergebnisse in Deutsch in T2 in ähnlicher Weise voraus, wie die Ergebnisse in Deutsch in T1 auf die zu erwartenden Ergebnisse in Portugiesisch in T2 schliessen lassen.

Wenn wir die erwähnten Ergebnisse in Bezug auf gegenseitige Transfers zwischen den Sprachen (d.h. von der Herkunftssprache in die Schulsprache und von der Schulsprache in die Herkunftssprache) betrachten, stellen sich einige wichtige Fragen: Welche konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten wenden Zweisprachige in der einen Sprache erst ein Jahr später umfassend an, obwohl sie in der anderen Sprache zum fraglichen Zeitpunkt bereits verwendet werden? Weshalb werden Fähigkeiten und Ressourcen in der einen Sprache mit einer allfälligen Verzögerung angewendet? Weshalb ist das Ausmass der Transfers aus der Herkunftssprache in die Schulsprache mit dem Ausmass der Transfers aus der Schulsprache in die Herkunftssprache vergleichbar?

Auch hier sind die Resultate mit der These des Transfers kompatibel, ohne diese zu beweisen. Da Messungen bis zu einem gewissen Grade immer Ungenauigkeiten aufweisen, kann es beispielsweise zu einer zu starken Gewichtung oder zu falschen Einschätzungen bei den sprachenübergreifenden longitudinalen Effekten kommen (siehe in diesem Zusammenhang Lomax, 1982). Letzteres könnte somit auch ein Grund für die festgestellte Ähnlichkeit der Longitudinaleffekte in beide Richtungen (von der Herkunftssprache zur Schulsprache und umgekehrt) sein.

Schliesslich hat sich die Annahme nicht bekräftigt, dass die Transfereffekte zwischen den ähnlichen Sprachen Portugiesisch und Französisch stärker seien als zwischen Portugiesisch und Deutsch. Weder die gezeigten Querschnittskorrelationen noch die longitudinalen Effekte zwischen den Sprachen waren bei Portugiesisch-Französisch ausgeprägter als bei Portugiesisch-Deutsch. Auch wenn es sich bei diesen Querschnittskorrelationen und longitudinalen Effekten tatsächlich um einen Transfer von Sprachkompetenzen von einer Sprache in die andere handeln sollte, gibt es keinerlei Hinweise auf eine stärkere gegenseitige Beeinflussung bei ähnlicheren Sprachpaaren.

Schlussfolgerungen

Ziel des Projekts *Herkunftssprache und Schulsprache*: *sind Literalitätskompetenzen übertragbar?* war es, die Existenz von Kompetenzen, die den verschiedenen Sprachen mehrsprachiger Individuen gemeinsam zugrunde liegen, empirisch zu überprüfen und dabei festzustellen, ob ein Transfer von Kompetenzen aus einer Sprache in die andere stattfindet. Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Gruppen ähnliche Entwicklungsmuster beobachtet werden können. Hingegen weisen die Teilnehmenden mit Portugiesisch als Herkunftssprache schlechtere Ergebnisse auf als diejenigen der Vergleichsgruppen, insbesondere der portugiesischsprachigen. Unsere Analysen erbrachten jedoch keine eindeutigen Belege für Transfers von schriftlichen Sprachkompetenzen zwischen den Sprachen. Eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse liegt in Berthele & Lambelet (2017) vor.

Heritage language and school language: are literacy skills transferable?

Summary

—
Amelia Lambelet, Raphael Berthele, Jan Vanhove, Magalie Desgrippes,
Carlos Pestana, Fabricio Decandio

Background¹

The project *Heritage language and school language: are literacy skills transferable? (HELASCOT)* addresses the linguistic development in migrant children of Portuguese descent in Switzerland. It focuses primarily on the children's literacy skills (reading comprehension and writing skills) in their heritage language (i.e. Portuguese) and in the language of instruction in the region in which they live (French or German). The skills of these children were also compared with those of other children of the same age schooled in French-speaking Switzerland, German-speaking Switzerland and Portugal.

Over the past decades, many linguists and field professionals working in the area of migration have gone from a deficit view on migrant children's language development to viewing their bilingualism² as an asset, particularly in terms of positive transfer across languages. According to the theory behind this resource-oriented view, bilinguals' linguistic skills are grounded in characteristics specific to each language (vocabulary, syntax etc.) as well as in an underlying proficiency common to both languages (see, for example, Cummins's dual iceberg metaphor, 1981). This proficiency common to several languages allows skills in one language to be transferred to the other, without needing to be learnt anew. This implies that skills such as the ability to

structure written productions or to identify important information in a written text can be acquired in one language (the school language for example) and then directly applied in the other. On the basis of these theories, linguists and field professionals have encouraged policy makers to foster the language of origin of these children. This fostering often takes the form of heritage language and culture classes (HLC) and is predicated on the assumptions that high ability in the heritage language leads to better results in the language of instruction and that cross-linguistic skill transfer can take place only if a certain level of linguistic proficiency is reached in one language and/or the other (cf. "threshold theories").

Biliteracy in children with an immigration background has been researched using either cross-sectional methods (assessment of those children's literacy skills in both languages at a specific time in their development), or longitudinal methods (with or without intervention). Cross-sectional studies have shown correlations between the results of the children in their heritage language and in their school language, and uncovered underlying processes similar in both languages (see, for example, Da Fontoura & Siegel, 1995; Proctor et al., 2010). The conclusions of longitudinal studies, however, are more equivocal: intervention

studies have shown that interventions in one language may have an intra-language effect that is not transferred into the other language (for example Caprez-Krompæk, 2010), or the interventions may have no effect whatsoever, with each language developing independently (Moser et al., 2008). Correlational developmental studies have shown that some transfer effects only occur in specific literacy fields (Verhoeven, 1994), or that some skills develop simultaneously in both languages (Da Fontoura & Siegel, 1995).

In this context, the HELASCOT project aimed to address the following research questions:

- Can literacy skill transfers be observed from one language to another in children of Portuguese descent in Switzerland?
- Are these transfers more likely to occur between closely related languages (Portuguese and French) than between more distantly related ones (Portuguese and German)?

1 The authors of this report and the other contributors to this project thank the following colleagues for their help in collecting and processing data: Mirjam Andexlinger, Anne-Laure Aubry, Audrey Bonvin, Carole Brülhart, Sandra Bucheli, Susanne Zbinden, Eglantine Dousse, Lavinia Lainsbury, Catia Parente da Silva, Rebecca Schaer, Monique Schoch, Ladina Stocker and Barbara Wucherer.

2 With "bilingualism", we refer to having proficiency in several languages or linguistic varieties.

Methodology

Previous studies on the transfer of literacy skills between the school and heritage languages made use of cross-sectional and longitudinal methods. However, cross-sectional studies do not tell us much about whether literacy skills transfer: while they uncover correlations between skills in two languages at a particular point in time, they do not reveal causal or temporal relations. Longitudinal studies, by contrast, can help uncover development patterns and thus potential causal relations, although they, too, can be subject to various interpretations (see Berthele & Lambelet, 2017).

For the HELASCOT project, we decided on a longitudinal design with three data collection sessions. The first test phase (T1) took place at the beginning of school year 2012–2013 with pupils just starting HarmoS grade 5,³ the second session (T2) was at the end of school year 2012–2013 (children at the end of HarmoS grade 5), and the third (T3) at the end of school year 2013–2014 (children at the end of HarmoS grade 6). Originally, the project was also intended to measure the impact of heritage language and culture instruction on the language of

origin and the transfer of the resulting skills onto the school language. However, since we could not find enough children who did *not* take heritage language and culture courses, this plan had to be abandoned.⁴

Participants: In total, 506 children in Switzerland and Portugal took part in the study. They were assigned to five groups distributed as shown in table 1. Of these children of Portuguese descent, 195 attended a heritage language and culture course, and 38 did not (34 in the French-speaking part of Switzerland and 4 in the German-speaking part). Children in so-called “comparison” classes took the same tests as Portuguese children in Switzerland, but only in the school language (see below, *Tasks*).

³ The intercantonal so-called HarmoS Agreement harmonises the duration of compulsory education across the Swiss cantons. The primary level includes 2 years of kindergarten followed by primary school and lasts 8 years. Grade 5 corresponds to year 3 of primary school.

⁴ We contacted 27 Portuguese associations as well as 72 associations via the *Forum pour l'intégration des migrantes et migrants* - Forum for the integration of migrants. All departments of education in the German- and French-speaking parts of Switzerland were contacted. Some of them forwarded the information to primary school principals, others allowed us to contact schools with a high percentage of foreign children and others still gave us permission to make direct contact with parents of Portuguese-speaking children registered to start HarmoS grade 5. We personally contacted 324 parents, mainly by phone. Furthermore, over 1,500 information flyers were distributed, including 400 with a prepaid return envelope.

Group	T1	T2	T3
Control group French-speaking Switzerland	78	72	72
Control group German-speaking Switzerland	80	80	75
Control group Portugal	89	91	81
Portuguese speakers in French-speaking Switzerland	114	112	101
Portuguese speakers in German-speaking Switzerland	119	106	97

Table 1: Participant groups and numbers

Tasks: For each of the data collection sessions, participants were asked to write two texts, to solve one reading comprehension exercise, to complete a C-test and to answer a few questions to elicit self-assessment of their skills in Portuguese and in the school language. The various tasks were designed to look as much as possible like real-life school exercises. Thus, the instructions for the two writing tasks (argumentative and narrative writing) were based on the standards developed for HarmoS (Lindauer et al., 2010), and the reading comprehension questions were initially designed to test skills targeted by HarmoS for grades 4 and 8. The reading comprehension task consisted of reading an excerpt from *Alice in Wonderland* (531 words in the French version, 478 words in the German version and 438 words in the Portuguese version) and then answering 15 questions to evaluate comprehension (13 multiple choice questions and 2 open questions requiring a short answer). The exercises were piloted in June 2012 on 91 German-speaking children, 64 French-speaking children and 39 Portuguese-speaking children across HarmoS grades 4, 5 and 6. Based on the re-

sults of these pilot tests, some of the questions for the written production exercises as well as the wording of the instructions for the written production were modified.

Processing of data and analysis: Written productions were evaluated according to a seven-dimensional grid (general representation of the text, thematic content, structuring, adapting to the recipient, textualisation mechanisms, pragmatic aspects, cross-sectional elements) based on Dolz-Mestre, Gagnon & Decandio (2010). Reading comprehension exercises were marked with a maximum score of 19 points. The maximum possible score for the C-tests was 80 (20 per exercise).

Results

As shown in figures 1 to 3, results can vary noticeably within each group and with each data collection session. However, the median in each group of participants demonstrates a steady progression at each stage. When comparing results on average, Portuguese-speaking children’s results are lower than those of their peers in comparison classes for each of the data collection sessions. These differences are even more striking for the heritage language: Portuguese-speaking children living in Switzerland achieve results inferior by far to those of their peers living in Portugal. These results can be explained by the fact that Portuguese is not the school language for Portuguese-speaking children living in Switzerland and that it isn’t the only language they’re confronted with daily. An additional possible explanation is that comparison classes in Portugal are almost exclusively formed by monolingual children whereas comparison classes in Switzerland are more diverse. These various developmental patterns are discussed in more detail in Berthele & Lambelet (2017).

The remainder of this section presents the project’s key results with respect to the two main research questions: do we find evidence for cross-linguistic transfer of literacy-based skills between Portuguese and the bilingual participants’ language of instruction (i.e. French or German), and if so, is the degree of transfer greater in Portuguese-French bilinguals than in Portuguese-German bilinguals? In the interest of clarity and brevity, we will not provide an in-

depth, number-heavy account of each of the variables collected in the project subdivided by language region and time. Instead, we sketch the general picture emerging from these results (see Berthele & Lambelet, 2017, for more details).

First, bilinguals performing well in Portuguese tended to perform well in the language of instruction (French or German) at the same point in time, and vice versa. Such cross-sectional between-language correlations are compatible with a transfer-based account of literacy skills, but are not convincing evidence for it: they could also be accounted for by the similarity of the tasks in the heritage and school language or extraneous factors such as motivation, intelligence, etc. that are likely factors in both heritage and school language performance.

Second, bilinguals performing well in Portuguese in one test session tended to perform relatively well in French or German in the next phase – even after taking into account their scores in French or German from the previous session. Similarly, bilinguals performing well in French or German in one test session tended to perform relatively well in Portuguese in the next phase, also after partialling out their scores in Portuguese from the previous session. These longitudinal heritage-to-school language and school-to-heritage language effects – after statistically controlling for longitudinal within-language correlations – were comparable in strength: performance in Portuguese at T1, for instance, predicted performance in German at T2 to a similar de-

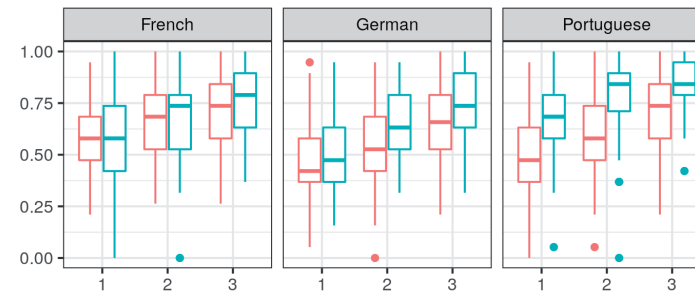


Figure 1: Results for the reading comprehension task at T1, T2 and T3

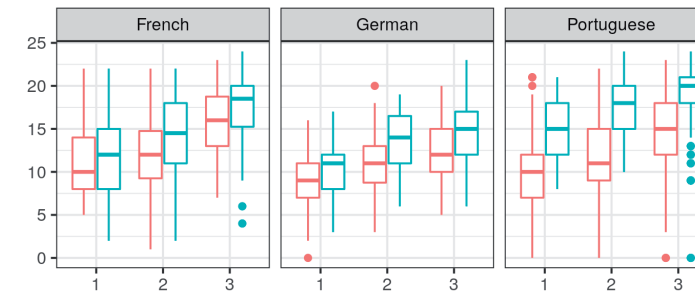


Figure 2: Results for the written production task (argumentation) at T1, T2 and T3

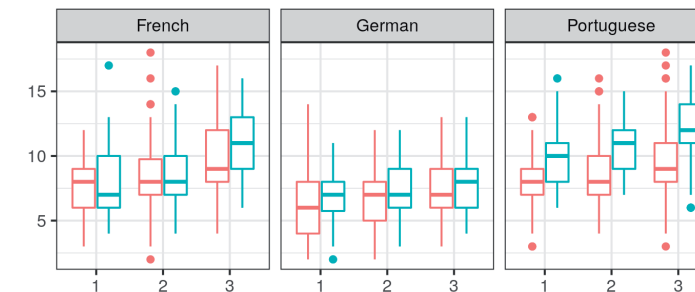


Figure 3: Results for the written production task (narration) at T1, T2 and T3

Group: ▢ bilingual ▢ control

gree that performance in German at T1 predicted performance in Portuguese at T2.

When interpreted in terms of bidirectional cross-linguistic transfer (i.e., heritage language to school language and school language to heritage language), the findings outlined above prompt a number of important questions: What knowledge and skills exactly do bilinguals make use of in one language at a given point in time that they do not fully apply in the other language until the next year? Why should there be a lag in the application of skills and resources used in one language to the other one? And why is the degree of heritage-to-school language transfer comparable to that of school-to-heritage language transfer?

Here too, however, the findings are compatible with but not necessarily evidence for a transfer-based explanation. For instance, necessarily imperfect measurements may give rise to overestimated or even false longitudinal cross-linguistic effects (see Lomax, 1982, for a related discussion). This would offer a more mundane account of the comparable bidirectional longitudinal effects found.

Third and last, the prediction that transfer effects would be stronger between the more closely related languages Portuguese and French than between the less closely related pair Portuguese-German was not borne out. Specifically, neither the cross-sectional between-language correlations nor the longitudinal between-language effects discussed above were more pronounced for Portuguese-French than for Portuguese-German. To the extent that these cross-sectional and longitudinal effects are indeed indicative of cross-linguistic

transfer of literacy skills, then, they provide no evidence that this mutual influence is stronger in more closely related language pairs.

Conclusion

The project *Heritage language and school language: are literacy skills transferable?* was designed as an empirical investigation into the existence of a foundation of skills common to different languages spoken by multilingual individuals and the transfer of such skills from one language to the other. Results show developmental patterns similar in all groups as well as lower performance in Portuguese heritage speakers compared to their peers from the control groups, in particular in the heritage language. Analyses failed, however, to confirm unequivocally the existence of a transfer of literacy skills from one language to the other. A detailed discussion of the results can be found in Berthele & Lambelet (2017).

Bibliographie

Bibliografia

Bibliografie

Berthele, R. & Lambelet, A. (2017). *Heritage and school language literacy development in migrant children: interdependence or independence?* Bristol: Multilingual Matters.

Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Da Fontoura, H. A. & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139-153.

Desgrippes, M. & Lambelet, A. (2016). Littérature en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable? Focus sur le transfert des éléments structuraux des connecteurs. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, 79-100.

Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. & Decandio, F. R. (2010). Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22675>

Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F. & Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre? *Mélanges CRAPEL*, 35, 99-114.

Lindauer, T., Bertschi-Kaufmann, A., Furger, J., Knechtel, N. & Schmellentin, C. (2010). *Langue de scolarisation. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences.* Consortium HarMoS *Langue de scolarisation. Version provisoire (avant adoption des standards de base), Etat: 2 février 2010.* CDIP - Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: Bern.

Lomax, R. G. (1982). Causal modeling of reading acquisition. *Journal of Reading Behavior*, 14(3), 341-345.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht zu Handen des Nationalen Forschungsprogramms NFP56.* Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Proctor, C. P., August, D., Snow, C. & Barr, C. D. (2010). The interdependence continuum: a perspective on the nature of Spanish-English bilingual reading comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 5-20.

Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.

