

Probleme der Leistungsmessung

8

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Leistungsmessung innerhalb bilingualer Gruppen. Dabei geht es um

- Fehlerkorrektur,
- die Frage, in welchem Maße die Verwendung der Muttersprache toleriert werden kann sowie
- die Abgrenzung von Allgemeinsprache und Fachsprache.

In einem zweiten Teil wird der Vergleich bilingualer mit monolingualen Klassen problematisiert. Abschließend werden Fragen zu der Notwendigkeit neuer Testverfahren angesichts einer neuen Situation diskutiert. Der bilinguale Sachfachunterricht boomt. Da er sich bei Eltern großer Beliebtheit erfreut, ist er bei Schulen zunehmend als profilbildendes Element populär. Dies beruht auf zwei Tatsachen.

- Eltern und Bildungsplaner gehen davon aus, dass Englisch nicht nur als Sprache der Alltagskommunikation wachsende Bedeutung erlangen wird, sondern dass es als Arbeitssprache immer wichtiger wird.
- Es wird vermutet, dass der bilinguale Sachfachunterricht einen Lernerfolg erbringen wird, der über den einer einfachen zusätzlichen Stunde Englisch hinausgeht. Es wird implizit davon ausgegangen, dass der zusätzliche Lernzuwachs gewisse Reduzierungen in Menge und Tiefe des im Sachfach zu behandelnden Stoffes rechtfertigt.

Dieser erhöhte Aufwand beruht auf den folgenden Punkten:

- Schüler bilingualer Programme erhalten mehr Unterricht als monolinguale
- Materialien müssen entwickelt werden
- Organisatorische Probleme müssen gelöst werden.

Angeichts des erhöhten finanziellen Aufwandes und der ungeklärten Fragen zur genauen Wirkung des bilingualen Sachfachunterrichts erweist sich der Bereich der Leistungsmessung als besonders kritisch. Es wird davon ausgegangen, dass die Leistungsmessung nicht nur ein besonders wichtiger, sondern auch ein besonders schwieriger Bereich

Bilinguale Sachfachprogramme kosten Geld und erfordern einen erhöhten Aufwand aufseiten der Schulen sowie Engagement der Eltern und Schüler

Probleme der Leistungsmessung

8

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Leistungsmessung innerhalb bilingualer Gruppen. Dabei geht es um

- Fehlerkorrektur,
- die Frage, in welchem Maße die Verwendung der Muttersprache toleriert werden kann sowie
- die Abgrenzung von Allgemeinsprache und Sachsprache.

In einem zweiten Teil wird der Vergleich bilingualer mit monolingualen Klassen problematisiert. Abschließend werden Fragen zu der Notwendigkeit neuer Testverfahren angesichts einer neuen Situation diskutiert. Der bilinguale Sachfachunterricht boomt. Da er sich bei Eltern großer Beliebtheit erfreut, ist er bei Schulen zunehmend als profilbildendes Element populär. Dies beruht auf zwei Tatsachen.

- Eltern und Bildungsplaner gehen davon aus, dass Englisch nicht nur als Sprache der Alltagskommunikation wachsende Bedeutung erlangen wird, sondern dass es als Arbeitssprache immer wichtiger wird.
- Es wird vermutet, dass der bilinguale Sachfachunterricht einen Lernerfolg erbringen wird, der über den einer einfachen zusätzlichen Stunde Englisch hinausgeht. Es wird implizit davon ausgegangen, dass der zusätzliche Lernzuwachs gewisse Reduzierungen in Menge und Tiefe des im Sachfach zu behandelnden Stoffes rechtfertigt.

Dieser erhöhte Aufwand beruht auf den folgenden Punkten:

- Schüler bilingualer Programme erhalten mehr Unterricht als monolinguale
- Materialien müssen entwickelt werden
- Organisatorische Probleme müssen gelöst werden.

Angesichts des erhöhten finanziellen Aufwandes und der ungeklärten Fragen zur genauen Wirkung des bilingualen Sachfachunterrichts erweist sich der Bereich der Leistungsmessung als besonders kritisch. Es wird davon ausgegangen, dass die Leistungsmessung nicht nur ein besonders wichtiger, sondern auch ein besonders schwieriger Bereich

Bilinguale Sachfachprogramme kosten Geld und erfordern einen erhöhten Aufwand aufseiten der Schulen sowie Engagement der Eltern und Schüler

Probleme der Leistungsmessung

ist, weil er im Lehrer-Schüler-Verhältnis besonders nachhaltig wirkt, aber wesentlich von äußeren Faktoren beeinflusst ist (vgl. Wengert, 1994, 221ff.)

Ich möchte daher folgende Fragen zur Diskussion stellen:

- Wie sind in der Bewertung von Schüleräußerungen im schriftlichen und mündlichen Bereich sachlichsprachliche und sprachliche Leistungen und Fehlleistungen zu gewichten?
- Welche Rolle soll speziell die Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht zur Fehlervermeidung und -korrektur spielen?
- Welche Probleme ergeben sich, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt bilinguale Klassen oder Kurse gebildet werden, Schüler aus bi- und monolingualen Kursen aber später wieder aufeinander treffen können und vergleichend bewertet werden, insbesondere in der Fremdsprache?

Ministerielle Vorgaben

Jedes unterrichtliche Handeln steht im Spannungsverhältnis zwischen staatlichen Vorgaben (Curricula, Erlasse usw.) auf der einen Seite und den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft jenseits dieser Vorgaben auf der anderen. Eine von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte Arbeitsgruppe fasst in einem Bericht die ministerielle Sicht der Bundesländer wie folgt zusammen:

«Nach den in einigen Ländern vorliegenden Bewertungsvorschriften wie auch der allgemeinen Praxis sind für die Bewertung in den in der Fremdsprache geführten Sachfächern fachliche Kenntnisse und Leistungen maßgeblich.» (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1999, S. 19). Einige Bundesländer erlauben auch das Ablegen von Prüfungen in deutscher Sprache, z. B. Bayern und Thüringen.

Einige Bundesländer lassen die sprachliche Seite völlig aus der Bewertung heraus, andere sehen eine Bewertung vor, geben aber dem Inhalt ein deutliches Übergewicht, z. B. im Verhältnis zwei zu eins (Rheinland-Pfalz). Nordrhein-Westfalen sieht besondere Regelungen für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde in der Sekundarstufe I vor und erklärt für diese Fächer Folgendes:

«Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. Analog zur Leistungsbewertung im deutschsprachigen Fachunterricht ist auch im bilingualen Sachfach die angemessene

Vorgaben der
Kultusminister-
konferenz (KMK)

Fachliche Leistungen
sind bei der
Leistungsbewertung
ausschlaggebend

sene Verwendung der (englischen) Fachsprache ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung.« (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1994, S. 100)

Häufig ergibt sich im bilingualen Sachfachunterricht das Problem, das bei der Leistungsmessung nicht eindeutig festzustellen ist, ob eine schwache Leistung auf Mängel im Sachfach oder in der Fremdsprache zurückzuführen ist. Die ministeriellen Informationen aus Nordrhein-Westfalen enthalten zu diesem Fragenkomplex eine interessante Vorgabe: »Wenn unklar ist, ob das Leistungsdefizit des Lernenden auf Mängel im fremdsprachlichen Bereich zurückzuführen ist, muss ggf. überprüft werden, ob dieses Defizit auch bei Verwendung der Muttersprache besteht« (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1995, 44). Dies ist z. B. im Anschluss an eine schriftliche Leistungsüberprüfung möglich. Dazu müssen diagnostisch sinnvolle Maßnahmen ergriffen werden, um dieses Defizit adäquat eruieren zu können.

*Fachsprache ist ein Teil
der Fachleistung*

Leistungsmessung und Fehlerkorrektur im Sachfach

Bilingualer Sachfachunterricht ist Unterricht in einem Sachfach. Aber solcher, der überwiegend in einer Fremdsprache gehalten und in dem überwiegend in der Fremdsprache getestet wird. Aus dieser Grundkonstellation ergibt sich, dass Schüler, was die sprachliche Seite betrifft, weder mit dem Inventar des Sachfachs angemessen zu beurteilen sind, noch sich die Maximen des Fremdsprachenunterrichts übertragen lassen. Wie also sind sprachliche Leistungen im Verhältnis zum Sachinhalt zu bewerten, und muss man zwischen bestimmten Fehlertypen genauer differenzieren?

Die Methode nach Ernst— Ernst (1995) macht den Vorschlag, die Fehlerkorrektur in schriftlichen Arbeiten im Sachfach in drei Spalten mit Korrekturen zu versehen: Eine Spalte soll Kommentare zum Inhalt enthalten, eine zweite solche zur Fachsprache und eine dritte soll allgemeinsprachliche Fehler kommentieren.

Wie lassen sich fachsprachliche Fehler von allgemeinsprachlichen Fehlern abgrenzen? Fachsprachliche Fehler sind Fehler sprachlicher Art, die nicht einen Verstoß gegen im Fremdsprachenunterricht erlernte in der Fremdsprache gültige Konventionen darstellen. Es handelt sich also um einen Verstoß innerhalb der spezifischen Fachsprache, jedoch nicht generell in der Fremdsprache. Dies gilt nicht nur auf der Wortebene,

*Was ist ein
Fachsprachlicher Fehler?*

Probleme der Leistungsmessung

sondern auch für Phrasen, etwa für Ausdrücke, die Kausalitäten ausdrücken, etwa auch Verbalisierungen von Statistiken, Diagrammen etc. Wohlgemerkt: Sanktionierung ist bei Verstößen gegen alle bereits im Fremdsprachenunterricht erlernten und geübten Strukturen angebracht, die auch, aber nicht erstmals, im Sachfach vorkommen. Andere Autoren setzen dem Kriterium der Sprachrichtigkeit der kommunikativen Wirksamkeit gegenüber (vgl. Schmid-Schönbein und Siegmund, 1998, S. 204)

Rückmeldung an die Schüler

Wer bilinguale Sachfachangebote ernst nimmt als Kommunikation über einen Fachgegenstand in einer Fremdsprache, der kann einem Schüler die folgende Rückmeldung nicht ersparen: Fehler in der Sache machen seine Kommunikation genauso dysfunktional wie die fehlerhafte sprachliche Umsetzung von etwas richtig Gedachtem. Dabei ist wichtig, dass der Sachgegenstand und der Diskurs darüber sachlich entwicklungsadäquat und sprachlich unterrichtlich vorbereitet oder durch Sprachmittel, z. B. einem Glossar, vorentlastet sind.

*Ein aufwändiges
Verfahren, das aber
Transparenz für die
Schüler schafft*

Wenn ein Schüler beispielsweise im bilingualen Unterricht einen Bewohner eines Landes unter Bezug auf seine Staatsrechte (zum Beispiel Wahlrecht) als »inhabitant« bezeichnet, so begeht er dabei in erster Linie einen fachsprachlichen Fehler, der in der Fachsprachen-Spalte zu kennzeichnen ist. Das Wort »inhabitant« ist zwar auch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf die Staatsrechte nicht korrekt, jedoch kann dies kommunikativ explizit gemacht werden. In der Fachsprache beschreibt es jedoch nicht explizit die Person, welche im Besitz der Staatsrechte ist. Denn diese Person mit den Staatsrechten wird durch das Wort »citizen« beschrieben. Wenn der Schüler dasselbe Wort »citizen« hingegen orthographisch falsch schreibt, zum Beispiel »c-ticen«, dann hat er eine aus dem Englischunterricht bekannte Konvention gebrochen. Dies ist in der Allgemeinsprachen-Spalte zu kennzeichnen.

*Cummins' BICS und
CALP*

Cummins' BICS und CALP— Cummins (1979) verwendet eine Unterscheidung verschiedener Dimensionen der Sprachbeherrschung, die er BICS und CALP nennt. Obwohl diese nicht zur Analyse bilingualer Unterrichtssituationen entwickelt wurden und mittlerweile von ihm

selbst revidiert worden sind, bieten sie einen interessanten Ansatz für die Beurteilung von Schülerleistungen.

- Cummins benennt zunächst die *basic interpersonal communication skills* (BICS), eine Art Grundausrüstung für die Alltagskommunikation mit allen Aspekten der Sprachbeherrschung einschließlich Gestik und Mimik. Diese BICS sind oft überexpliziert. Sie können zum Teil auch kontextuell erschlossen werden, was eine große Erleichterung darstellt.
- Diesen BICS setzt er die *cognitive academic language proficiency* (CALP) entgegen. Diese spielt eher bei der Beschäftigung mit abstrakten Gegenständen und oft in Texten eine Rolle, z. B. bei Analysen und Interpretationen.

*Basic Interpersonal
Communication Skills
(BICS)*

*Cognitive Academic
Language Proficiency
(CALP)*

Diese Dichotomie geht davon aus, dass die Bereiche relativ klar trennbar seien. Otten und Thürmann (1993) haben diese Kategorien auf den Bilingualunterricht anzuwenden versucht und vermutet, dass BICS häufiger im Fremdsprachen- und CALP nicht nur, aber eher im Sachfachunterricht vermittelt wird und dazu tendiert, Anleihen bei in der Muttersprache gelernten Strukturen zu machen. Vieles ist an dieser Theorie kritisiert worden. Zum einen ist sie einfach zu reduziert, zum anderen ist auch nicht präzise zwischen den Bereichen zu trennen. Cummins selbst hat seine Theorie kritisiert und mit Swain revidiert.

Cummins und Swain. Cummins und Swain (1986) gehen von einem Koordinatensystem aus, das zwei Dimensionen abbildet.

- Die erste Dimension behandelt einfach gesagt die folgende Frage: In welchem Maße ist eine Kommunikationssituation kontextuell eingebettet, in welchem Maße kann ein Sprecher oder Lerner Bedeutung über den Kontext einer Botschaft ermitteln? Alltagsgespräche sind oft situativ oder durch Gestik und Mimik stark kontextualisiert, wogegen Fachtexte durch ihren Mangel an Bildmaterial und Redundanzen fast kontextfrei sein können.
- Die zweite Dimension beschäftigt sich mit der Frage: Wie hoch ist der kognitive Aufwand für Sprecher oder Lerner, um eine sprachliche Situation zu bewältigen, wie kognitiv anspruchsvoll die Information, die zur erfolgreichen Bewältigung verarbeitet werden muss? Eine einfache Meinungsäußerung oder Aussage über die Befindlichkeit mag Ende der Mittelstufe schon weitgehend automatisiert sein, während das Benennen kausaler oder konzessiver Zusammenhänge die Verarbeitung von weiteren neuen Informationen voraussetzt.

BICS

CALP

*Es ist zu erwarten,
dass Schülertypen, die
besonders die Kontexte
nutzen, in entkon-
textualisierten Test-
situationen unverhält-
nismäßig schlecht
abschneiden*

*Lehrkräfte, die im
Bilingualbereich unter-
richten, berichten sehr
oft davon, dass sich
Bilingualschüler sehr
viel bereitwilliger in
Situationen sprach-
licher Auseinander-
setzung begeben als
«monolinguale»
Schüler*

Beide Kategorien, die Kontexteinbettung und die kognitive Beanspruchung, sind als Kontinuum zu sehen. Dies hat für die bilingual arbeitenden Kollegen dahingehend eine Relevanz, als die beiden Dimensionen sich gegenseitig überlagern: eine kognitiv sehr fordernde Situation kann durch eine starke Kontextualisierung erleichtert werden, wohingegen völlig entkontextualisierte Situationen, wie sie für schriftliche Tests typisch sind, die Lösung kognitiv weniger anspruchsvoller Situationen erschweren.

Codeswitching: business as usual? Bilingualschüler zeigen oft gerade auch Geschicke darin, sich in Situationen, die an Überforderung grenzen, durch sprachliche Umwege aus der Affäre zu ziehen. Sie entwickeln da, wo andere Schüler oft vor einer Aufgabe schlicht kapitulieren, einen »Muddle-Through-Pragmatismus«, sie wursteln sich, salopp gesagt, einfach durch die Situation hindurch. Es ergeben sich für diesen Bereich (v. a. in der gesprochenen Sprache) praktische Fragen: Wo und in welchem Maße ist die Verwendung der Muttersprache legitim? Wann können Lehrkräfte und wann die Schüler die Muttersprache verwenden?

Einsatz der Muttersprache

- Schüler dürfen immer dann, wenn sie um Erlaubnis fragen (»May I say it in German?«), für ein Wort die Sprache wechseln, wenn sie das Wort nicht wissen und nicht umschreiben können.
- Sie dürfen das deutsche Wort immer dann benutzen, wenn es sich dabei um einen Eigennamen handelt, der auch in echten Kommunikationssituationen nicht notwendigerweise übersetzt, sondern erläutert würde:
 - »The Bundesverfassungsgericht, that is the highest German court« statt »The German Supreme Court« oder
 - »Mecklenburg-Vorpommern, that is the part of Germany I'm from« statt: »The state of Mecklenburg Western Pomerania«.
- Man könnte meines Erachtens sogar argumentieren, dass es im Kontakt mit einem *native speaker* eine sehr effektive Strategie wäre, Begriffe zu vermeiden, die von Sprechern verschiedener nationaler Varianten des Englischen (AE/BE etc.) unterschiedlich verstanden würden, also etwa zu sagen:

»There is an organisation called the Tierschutzbund, they help animals«, statt der Übersetzung »RSPCA«. Die wäre für britische Sprecher vielleicht hilfreich, würde aber von US-Amerikanern nicht verstanden und ist eigentlich für den deutschen Bereich falsch, weil es sich in Deutschland bei derartigen Einrichtungen eben nicht um »Royal Societies« handelt. Wichtig ist der Hinweis an Schüler, bei der Verwendung von Akronymen vorsichtig zu sein und die landes- und kontextspezifische Bedeutung zu berücksichtigen.

Verwendung von
Akronymen

- Es muss darüber hinaus auch Exkurse in deutscher Sprache geben, wenn die Klärung auf der Sachebene ansonsten unmöglich wäre oder der Zeitaufwand in keinem Verhältnis zum Ergebnis stünde. Dies ist nicht nur unter dem Ökonomieprinzip zu rechtfertigen, sondern wird auch einem Grundprinzip schulischen Fremdsprachenlernens gerecht: Die Schüler wissen sehr genau, dass beide beteiligten Seiten in der Fremdsprache nicht in dem Maße zu Hause sind wie in der Muttersprache.
- Jeder schülerorientierte Unterricht wird auch Schülerfragen nach aktuellen Fragestellungen hervorbringen, deren kurze Beantwortung auf Deutsch mehr Sinn machen kann als die Unterbrechung der Reihe, etwa wenn Schüler nach dem Verbotverfahren im Falle der NPD fragen, während der Unterrichtsgegenstand gerade Entwicklungshilfe ist. Nichts hält schließlich die Lehrkraft davon ab, nach einer Klärung auf Deutsch zentrale Begriffe noch auf Englisch zu sichern oder den Schülern eine Zusammenfassung in englischer Sprache anzubieten.

Vergleichende Bewertung bilingualer und monolingualer Gruppen

Die Einrichtung bilingualer Gruppen oder Klassen hat Auswirkungen auf die Leistungs differenzierung, auch in anderen Fächern als nur Fremdsprache und Sachfach. Die Erfahrung zeigt folgendes Bild:

Leistungs-
differenzierung

- Es gibt eine Korrelation zwischen Noten im Fach Englisch und dem gesamten Notenbild, d. h. es existiert tendenziell ein Zusammenhang zwischen guten Noten und einer Begabung in der Fremdsprache.

Probleme der Leistungsmessung

- Erfahrungsgemäß suchen meist *solche* Kinder die Herausforderung des bilingualen Sachfachangebots, deren Eltern ihnen das nicht nur zutrauen, sondern sie auch zu unterstützen bereit sind und ihre Arbeit begleiten.

Es handelt sich also *in der Tendenz* um Schüler mit eher höherer Begabung, hoher Motivation und entsprechender Unterstützung durch das Elternhaus. Die Schüler müssen zudem noch die Aufnahmekriterien des Bilingual-Programms erfüllen. Wie wirkt sich das auf die Leistungsmessung aus?

Schülerleistung messen — Die Fragestellung, die vielen Praktikern Probleme bereitet, ohne von der Theorie oder in ministeriellen Vorgaben überzeugend angegangen zu werden, ist vereinfacht die Folgende: Sollen Leistungen in Gruppen eines bilingualen Angebots binnenrelevant beurteilt werden oder sich an außenrelevanten Bezugsgrößen orientieren?

Nehmen wir an, dass es sich bei Bilingual- und Monolingualgruppen meist um besonders vorausgewählte, nicht durchschnittliche Gruppen handelt, wie ich es oben beschrieben habe. Dann ist zu erwarten, dass die Unterschiede, die sich zu Beginn eines Bilingualprogrammes schon beobachten lassen, verstärkt werden, d. h., dass Selektionseffekte in beiden Jahrgangsuntergruppen auftreten. Das wirft für die Leistungsbewertung, die Notengebung eine Reihe von Fragen auf.

*Selektionseffekte durch
das Einrichten bilin-
gualer Angebote*

Problemstellung

Theoretisch gefragt:

- Welches ist das Orientierungsmaß der Notengebung: die einzelne Lerngruppe (also binnenrelevant) oder ein zu ermittelnder durchschnittlicher Leistungsstand einer Jahrgangsstufe (außenrelevant)?
- Soll eher ein Lernstand (*proficiency assessment*) oder ein Lernzuwachs (*achievement assessment*) benotet werden?

Praktisch gefragt:

- Soll der schlechteste Schüler einer bilingualen Gruppe mit mangelhaft bewertet werden, obwohl er vielleicht im Vergleich zum gesamten Jahrgang seines Schulzweiges nachweislich eine höhere Performanz und Kompetenz aufweist?
- Soll umgekehrt in einer monolingualen Gruppe ein Schüler sehr gute Leistungen attestiert bekommen, der unter Um-

ständen nur deshalb der leistungsstärkste seiner Gruppe ist, weil der Großteil der Übrigen guten und sehr guten Schüler gar nicht in Konkurrenz zu ihm stand, da sie in bilingualen Gruppen wären?

Wo rein bilinguale Klassen gebildet werden und nicht nur Kurse, dehnt sich das Problem zuweilen auch auf andere Fächer aus.

Die weitere Erörterung wird zeigen, dass dies nur auf den ersten Blick eine eher akademisch-theoretische Fragestellung ist, die spätestens nach einigen Jahren eines bilingualen Zuges auch praktische Bedeutung erlangt.

Die Entstehung eines Problems in der Mittelstufe. Oft orientiert sich die Notengebung (unausgesprochen) an zweierlei:

- an dem durchschnittlich zu erwartenden Lernzuwachs angesichts eines bestimmten Lehrinputs (Unterrichtsstunden), also an einem durchschnittlich zu erwartenden Lernergebnis eines Jahrgangs.
- an den durchschnittlichen Ergebnissen der Schüler einer konkreten Lerngruppe.

Der erste Aspekt wird bevorzugt verschwiegen oder ausgeblendet, weil er eine unangenehme Funktion der schulischen Leistungsbewertung berührt: die Allokationsfunktion, also die Zuweisung sozialer Machtpositionen auf der Grundlage von Ziffernoten.

Allokationsfunktion

Wichtig ist dabei, dass sich die Antwort auf o. g. Fragen auf die beiden genannten Gruppen, bilinguale und monolinguale, komplementär auswirkt, und zwar besonders deutlich in der Fremdsprache. Das muss genauer erklärt werden.

Die Bewertung der Schülerleistung im Fremdsprachenfach, z. B. im Fach Französisch, soll außenrelevant und nicht binnenrelevant erfolgen. Denn für (absolut) 'hervorragende' Leistungen muss es 'hervorragende' Noten geben. (Masch, 1991, S. 51)

*Außenrelevante und
binnenrelevante
Bewertung*

Dies wird damit begründet, dass etwa für einen Leistungskurs, der von bilingualen Schülern besucht wird, auch keine anderen Maßstäbe gelten sollten als für einen normalen. Auch wenn das sicherlich der gängigen Praxis entspricht: Es enthält eine auch von Schülern oft als solche wahrgenommene Ungerechtigkeit. Es gibt nämlich kein absolutes Maß für

► KMK Vereinbarung

Schülerleistungen, auch wenn ► KMK-Vereinbarungen über zu erreichende Fertigkeiten auf Abiturniveau das hilfsweise konstruieren. Schüler mit unterschiedlichen unterrichtlichen Voraussetzungen müssen unterschiedlich bewertet werden. Es käme ja auch niemand auf die Idee, Schüler, die Französisch als zweite und dritte Fremdsprache gelernt haben, gemeinsam mit denselben Tests zu evaluieren.

Wie aber sieht es unter Anwendung derselben Maßstäbe für die monolinguale Gruppe aus? Orientiert an so etwas wie einer durchschnittlich zu erwartenden Leistung einer *nicht* vordifferenzierten Gruppe, würde sie in aller Regel schlechter abschneiden. Denn wenn diese Gruppe zu Beginn des bilingualen Sachfachprogramms unterdurchschnittlich gut war, warum sollte sie es nicht an seinem Ende genauso sein?

Nun ist es aber schlicht in den Vorgaben zur Leistungsmessung vorgeschrieben, dass es für einen durchschnittlichen Schüler einer Gruppe möglich sein sollte, befriedigende Leistungen zu erbringen. Also verbietet sich das Anlegen eines reinen Außenstandards. Dies hat eine interessante Folge: Beide Gruppen gewinnen.

Gewinner

- Die bilinguale Gruppe gewinnt, weil sie teils dank Begabung und Motivation, teils dank erweiterten Unterrichts, die Fremdsprache besser beherrscht. Sie gewinnt dank der Anwendung eines Außenstandards.
- Die monolinguale Gruppe gewinnt, weil sie die Konkurrenz eben dieser Schüler nicht ertragen muss. Sie gewinnt durch die Anwendung eines Binnenstandards, natürlich nicht in Hinblick auf Lernerfolge, sondern nur in Hinblick auf Noten.

In der Oberstufe treffen Schüler aus den beiden Bildungsgängen oftmals wieder aufeinander

Eine Lösung muss nach angestrebt werden, liegt aber derzeit nicht vor

Aus Gewinnern aber werden leicht Verlierer, nämlich in der gymnasialen Oberstufe.

Das Problem in der gymnasialen Oberstufe— Es gelingt nicht immer, rein bi- oder monolinguale Leistungskurse zu organisieren, außerdem kann Schülern nicht vorgeschrieben werden, für ihr Abitur ein bilinguals Programm weiter zu betreiben – oft brechen sie es nach der Jahrgangsstufe 10 oder 11 ab. Das bringt ein Problem mit sich.

Wenn diese zwei Schülertypen denselben Fremdsprachenkurs besuchen, müssten sie einerseits nach zwei Schemata bewertet werden, da sie unterschiedlich viel Unterricht hatten, der in einer Fremdsprache erteilt

wurde. Andererseits waren die monolingualen Schüler zu Beginn der Differenzierung statistisch weniger leistungsfähig in der Fremdsprache, sodass erwartungsgemäß, trotz aller Entwicklungsmöglichkeiten Einzelner, in der Tendenz die Rangfolge in etwa erhalten geblieben sein müsste.

Ist die Lernstandserhebung eine Lösung?— Schulische Leistungsmessung steht in aller Regel am Ende eines Lernprozesses, also einer Unterrichtseinheit oder eines Abschnitts der Schullaufbahn. Eine andere Form der Lernkontrolle ist im deutschen Schulsystem extrem selten: die Lernstandserhebung. Das sind Einstufungstests, wie sie z. B. in der Erwachsenenbildung üblich sind. Sie haben diagnostische Funktion, werden also oft am Anfang eines Lernprozesses verwendet (vgl. Bebermeier, 2000).

Die Qualifikation des Abiturs orientiert sich ja eben auch nicht nur an dem durchschnittlichen Lernerfolg einer Lerngruppe, also Binnenstandards, sondern auch an den Fertigkeiten im Vergleich zu den durchschnittlichen Fertigkeiten eines Vergleichsjahrganges. Soweit ich dies beobachten kann, gibt es mindestens auf der Ebene der Oberstufenverordnungen in mehreren Bundesländern wie etwa Nordrhein-Westfalen Tendenzen zu einer neuen Sichtweise der Leistungsmessung. Danach kommt der Aspekt der Vergleichbarkeit wieder stärker in den Blick.

Die Lernstandserhebung ist also ein *proficiency assessment*, das aber die monolingualen Schüler wohl nicht darüber wegtrösten dürfte, dass sie unter Umständen mit deutlich besser fremdsprachlich vorgebildeten Bilingualschülern konkurrieren. Von einer echten Lösung kann hier also nicht die Rede sein. In anderer Hinsicht ist die Lernstandserhebung allerdings schon interessant, nämlich in Hinblick auf den sich für Europa öffnenden Bildungsbereich, und für den bildet ja auch ganz klar der bilinguale Sachfachunterricht aus.

Lernstandserhebungen könnten Schülern transparent machen, wo sie im Vergleich zu allen Schülern eines Jahrganges und einer Teilgruppe stehen

Lernstandserhebung für den europäischen Markt

Wer die Diversifikation von Bildungsgängen fördert oder fordert und für einen sich öffnenden europäischen Markt bildet und testet, der muss sich selbst verbindliche Standards zur Messung der fremdsprachlichen Fähigkeiten auferlegen, um Schüler und abnehmende Institutionen nicht im Unklaren darüber zu lassen, was die Lerner konkret mit sprachlichen Strukturen zu tun in der Lage sind. In wachsendem Maße beziehen sich solche Organisa-

Forderung nach verbindlichen Standards zur Leistungsmessung

Wer verschieden intensive Ausbildungsgänge im Bereich Fremdsprachen innerhalb einer Schule anbietet, der kann nicht konsequent eine Leistungsbeurteilung an der Bezugsgrenze Kurs bzw. Klasse orientieren

tionen, die Absolventen aus mehreren Bundesländern oder Staaten zulassen, auf externe Evaluationen. ► APIEL, die ► Cambridge-Prüfungen oder ► TOEFL sind nur einige der Tests, die dazu herangezogen werden. Ähnliche Wege, wenn auch mit völlig anderen Zielen, schlägt das ► Portfolio der Sprachen auf Grundlage der Kompetenzstufen des »Council of Europe« ein.

Neue Ansätze zur Leistungsbewertung sind erforderlich. Zur Leistungsbewertung muss man mindestens die Bezugsgruppe der Jahrgangsstufe einer Schulform, besser noch externe Standards, ergänzend heranziehen, ohne dabei unterschiedliche Lernvoraussetzungen einfach zu vergessen. Über das Ziel und das Verfahren dieser zusätzlichen Lernstandserhebung ist auf drei Ebenen ein Konsens herzustellen oder zumindestens Transparenz zu schaffen:

- mit Kollegen an derselben Schule, gerade auch denen in den nicht-bilingualen Gruppen,
- mit Eltern und Schülern, die die wichtigsten Adressaten jeder Beurteilung sind und
- mit den Kultusbehörden.

Ausblick

Da im bilingualen Sachfachunterricht vieles neu ist, kann bei der Leistungsbewertung nicht alles beim Alten bleiben. Deshalb konnte dieser Artikel auch nicht wesentlich mehr als kritische Fragen stellen. Und schließlich muss dieses Thema an den Universitäten, die auf bilinguale Bildungsgänge vorbereiten, und in der zweiten Phase der Lehrerbildung, diskutiert werden. Sich diese Orientierung auch an Außenstandards aufzuerlegen und trotzdem die Prinzipien der Prozess- und Lernerorientierung von Testverfahren nicht aus den Augen zu verlieren, wird zu den echten Herausforderungen all derer gehören, die bilinguale Sachfachprogramme, auch in Hinblick auf ihre Wirkungen auf die Wirklichkeit außerhalb der Schulen betreiben. Machen wir uns auf die Suche nach Lösungen!

Leistungsbewertung im bilingualen Unterricht muss dringend überdacht werden

Italian Aosta

Cette recherche a été réalisée en 1999, dans le cadre des actions du Comité Technique-Consulatif, chargé par la L.R. n.53/94 d'évaluer périodiquement les résultats de l'Adaptation des programmes de l'école moyenne aux exigences socioculturelles et linguistiques de la Vallée d'Aoste. La recherche se proposait d'analyser la façon dont les élèves utilisent les deux langues pour construire des concepts disciplinaires, en vérifiant, en particulier, si les outils cognitifs que l'élève mobilise lorsqu'on le sollicite en italien sont également disponibles lors du travail en français.

L'équipe de recherche, coordonnée par Anne Marie Ragot et Richard Assuied, était composée par l'Inspectrice Technique pour l'école moyenne, un représentant de l'IRRSAE et quatre enseignantes de différentes disciplines. D'autres enseignants d'école moyenne, particulièrement formés en ce qui concerne l'éducation bilingue, ont collaboré avec l'équipe à l'élaboration et au dépouillement du test, en assurant le raccord avec les établissements dans les différentes phases. Le test s'étant déroulé au mois d'avril dans toutes les classes de troisième, les résultats bruts ont été mis à la disposition des écoles à partir du 31 mai '99.

Ici est présentée une synthèse du premier rapport des chercheurs (rapport d'étape), concernant en détail les résultats, globaux et pour chaque établissement, des différentes épreuves. Le rapport de recherche complet, intégrant d'autres observations utiles aux enseignants du point de vue didactique, sera disponible au début de l'année 2000.

EVALUATION DES COMPETENCES COGNITIVES DES ELEVES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE BILINGUE

CLASSES DE TROISIEME ANNEE
DE L'ECOLE MOYENNE

Rapport synthétique

Octobre 1999

Richard ASSUIED
Anne-Marie RAGOT

Au troisième trimestre de l'année scolaire 1998/1999

tous les élèves de troisième année de l'Ecole Moyenne ont été soumis à une enquête destinée à évaluer l'usage de leurs compétences cognitives en situation d'apprentissage bilingue.

*On appelle **compétences cognitives** l'ensemble des outils avec lesquels nous organisons nos expériences, nous nous les représentons, nous les fixons dans notre mémoire, nous en tirons des leçons, c'est-à-dire nous les généralisons, nous devenons ainsi capables de mieux comprendre les expériences suivantes, c'est-à-dire nous apprenons. Ces compétences sont, en fait, constitutives de toute activité mentale, et en ce sens elles sont la condition de tout apprentissage.*

Objectifs de la recherche.

Pour les responsables de la scolarité que sont les dirigeants scolaires, les enseignants, les parents, pour les élèves eux-mêmes, il est nécessaire de savoir s'il y a un effet de l'emploi alterné de la langue maternelle (L. M) et d'une langue seconde (L2) sur l'exercice de ces compétences; et si oui, de quelle nature est cet effet.

Comment les élèves, à la fin de l'Ecole Moyenne, pensent-ils et travaillent-ils en langue française?

Les compétences cognitives, le fonctionnement logique qu'ils mobilisent lorsqu'ils travaillent dans leur langue maternelle, sont-ils également disponibles, et de la même façon, lorsqu'ils travaillent en langue seconde?

De façon plus générale, disposent-ils à la fin de l'Ecole Moyenne des outils cognitifs nécessaires à la poursuite de leur scolarité en situation bilingue?

Il s'agissait, par cette enquête, d'apporter une réponse à ces interrogations, et de constituer en même temps pour les enseignants le prototype d'un outil d'évaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'enseignement bilingue.

Présentation des épreuves et conditions de passation.

Les neuf épreuves, discutées et élaborées avec un groupe d'enseignants des différents établissements, particulièrement formés en ce qui concerne l'éducation bilingue, ont été construites dans cette perspective. Elles prennent comme support les disciplines scolaires, tout en orientant les enseignants vers la dimension cognitive des activités.

Il ne s'agit pas d'évaluer le niveau scolaire, c'est-à-dire la somme des connaissances disciplinaires acquises par les élèves, **mais le fonctionnement cognitif des élèves dans le travail scolaire dans l'une et l'autre langue**: comment traitent-ils les consignes, les textes, les aides? Comment entrent-ils dans les activités qu'on leur propose? Comment s'y organisent-ils, poursuivent-ils leurs efforts etc? Comment construisent-ils les concepts? Comment font-ils le travail de généralisation, d'abstraction, le travail logique exigé par les tâches scolaires?

Ces épreuves sont regroupées, trois par trois, selon trois dimensions fondamentales de l'activité cognitive:

- ☐ ***tri de l'information,***
- ☐ ***catégorisation,***
- ☐ ***argumentation.***

Pour chaque épreuve il y a une version en langue italienne et une version en langue française.

Les tâches dans les deux langues sont différentes, mais ont été rendues aussi comparables que possible.

Les élèves ont d'abord reçu les épreuves en italien, puis, quelques jours plus tard, les épreuves en français.

L'enquête s'est déroulée dans les conditions ordinaires de classe, sous le contrôle des enseignants.

Homogénéité et niveau des performances.

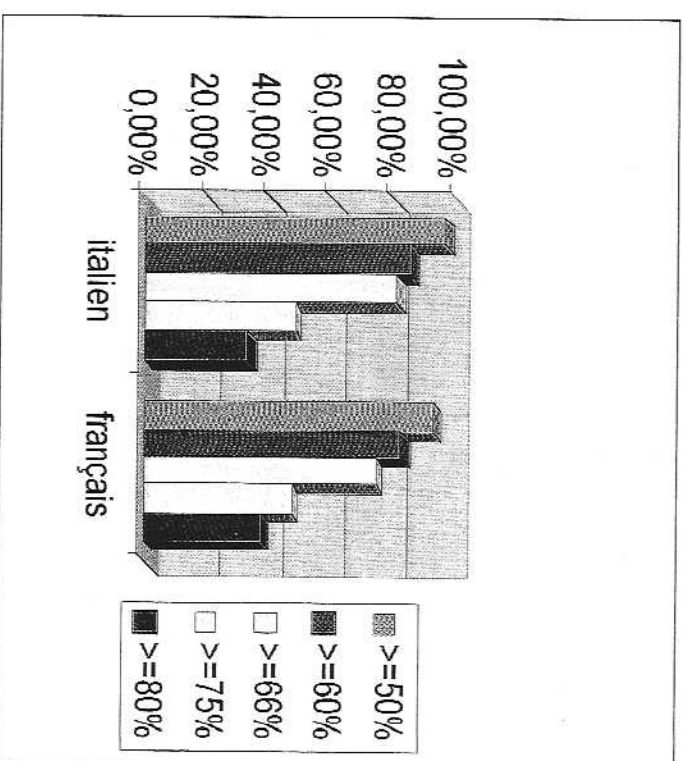
La participation complète aux épreuves se traduit par 22 notes dans chaque langue. Le graphique suivant présente la répartition des élèves sur les très bonnes et bonnes réponses. 60% de très bonnes et bonnes réponses sont le minimum que nous nous sommes fixés pour pouvoir parler d'une réussite à un haut niveau.

85.5% des élèves obtiennent au moins 60% des 22 notes possibles en très bonnes ou bonnes réponses aux épreuves en italien; **82.1%** des élèves aux épreuves en français. Ce résultat est remarquable, tant par le niveau atteint que par l'homogénéité de la population.

A la question centrale de cette enquête: les outils cognitifs, le fonctionnement logique que l'élève mobilise lorsqu'il travaille dans sa langue maternelle, sont-ils également disponibles lorsqu'il travaille en langue seconde? l'examen des résultats globaux apporte donc une réponse sans ambiguïté: oui, et à un haut niveau.

En fait, comme le graphique le fait clairement apparaître, la réussite d'ensemble se situe très au-dessus de la barre des 60%.

Répartition des bonnes et très bonnes réponses



Pourcentage de la population totale

Le tableau ci-dessous facilite la lecture du graphique en détaillant le pourcentage des élèves pour chaque tranche de réussite.

	italien	français
$60 \leq R < 66 \%$	4.6 %	7.7 %
$66 \leq R < 75 \%$	32.8 %	26.7 %
$75 \leq R < 80 \%$	14.7 %	10.2 %
$R \geq 80 \%$	33.4 %	37.5 %
	85.5 %	82.1 %

On voit qu'il y a peu d'élèves (4.6% et 7.7%, un peu plus en français qu'en italien) entre 60% et 66 % de très bonnes ou bonnes réponses. Les deux tiers de la population se situent donc au-delà de ces 66 %.

- une partie importante de la population (47.5% en italien, 36.9% en français) entre 66% et 80% de très bonnes ou bonnes réponses.
- un groupe important lui aussi d'excellents élèves, qui **ont au moins 80% des 22 notes possibles** en très bonnes et bonnes réponses. Ils sont **33.4%** en italien, **37.5%** en français. On constate ici, comme la théorie le laisse prévoir, une effet de sursélection des tout meilleurs par le français.

Les compétences cognitives sont donc mobilisées à leur meilleur niveau et dans les deux langues par la quasi-totalité des élèves.

En fin d'Ecole Moyenne les élèves ont développé leur bilinguisme. Ils ont acquis des connaissances dans et à travers les deux langues. La langue seconde ne représente pas pour eux un obstacle à la mise en oeuvre de procédures cognitives efficaces.

Certes chaque enseignant dans sa discipline peut sans doute considérer qu'il reste beaucoup à faire, mais rien dans cette enquête ne permet de penser que l'apprentissage bilingue puisse entraver le fonctionnement cognitif de l'élève, et donc nuire à ses apprentissages.

Bien plus, le détail de l'analyse des épreuves (v. rapport d'étape) montre que le travail en français permet souvent à des élèves - et pas seulement aux meilleurs - de mettre au travail leurs compétences cognitives mieux qu'ils ne le font en langue maternelle.

Fonctionnement cognitif et activités scolaires : résultats fondamentaux de la recherche.

Le détail de l'analyse des résultats des élèves aux épreuves, ainsi que les orientations de la réflexion pédagogique qu'ils suggèrent, sont développés dans le rapport de recherche. Nous ne reprenons ici que les conclusions que la recherche apporte aux questions initiales.

1. Les élèves sont-ils capables d'utiliser les documents de travail à leur disposition (livres, documents, manuels etc.) pour en extraire explicitement toute l'information nécessaire à une tâche?

Oui. Mais ce n'est pas sans difficulté. L'analyse des résultats le montre à plusieurs reprises: quand la lecture est aisée (ce qui est le cas en L M) les élèves s'en tiennent souvent à une compréhension globale qui vient s'opposer à la précision du tri de l'information. Ce résultat, quoique classique, risque d'étonner ceux qui pensent que *la compréhension* indique de façon sûre l'accomplissement du travail cognitif.

Or extraire de l'information en vue d'une tâche suppose, bien sûr, lire et comprendre, mais ne s'y réduit pas: alors que *lire* entraîne à avancer dans le texte, à lire plus loin, *rechercher une information précise* impose de s'arrêter; alors que *comprendre* globalise les significations, *extraire de l'information* exige de les analyser pour pouvoir les interpréter et prendre des décisions.

Cette activité cognitive non seulement n'est pas plus difficile en français qu'en langue maternelle, mais le fait de travailler en français, précisément parce qu'il oblige à une lecture plus attentive, amène souvent les élèves à mieux inspecter les textes, c'est-à-dire finalement à mieux les comprendre et mieux les utiliser.

La mise en œuvre de cette compétence est sensible à l'intervention pédagogique. Toute aide qui oriente l'attention de l'élève, ou lui permet d'organiser cette attention (mise à sa disposition d'*outils de représentation*), toute aide qui l'engage à s'arrêter sur ce temps de son travail mental pour le contrôler (*régulation métacognitive*), contribue à le rendre plus efficace et plus autonome.

2. Les élèves sont-ils capables de travailler avec des concepts? d'analyser des concepts? d'en construire?

Oui. Les élèves disposent pour ce faire d'outils efficaces dans les deux langues.

Ils sont capables de passer d'énoncés descriptifs ou narratifs à des énoncés généraux, synthétiques et catégorisants. Par exemple 90% d'entre eux reconnaissent l'équivalence entre "*Nous savons qu'au début du Mésolithique, les plaines d'Europe furent envahies par les eaux, à la suite de la fonte des glaciers qui couvraient beaucoup de vallées. La végétation typique des zones froides se réduisit considérablement.*" et son résumé: "*changements dans le climat et dans l'environnement*".

Ils sont capables de reconnaître:

- l'extension d'un domaine conceptuel, d'inclure des données dans une catégorie plus générale;
- les niveaux d'organisation hiérarchique d'un concept : distinguer, par exemple, dans la définition du violon, les traits qui l'incluent dans l'ensemble des instruments à cordes, et les traits qui le spécifient.

Ils sont sensibles aux aspects logico-formels du vocabulaire et de la syntaxe (suffixes savants; quantificateurs en usage dans la langue naturelle, tels que *comme tous les...* etc.), qui permettent de se repérer dans les niveaux de généralité, et ils peuvent s'en servir comme d'une aide.

Ils savent extraire d'un ensemble de données les traits susceptibles de constituer la définition d'un concept, et ils sont également capables, au niveau d'organisation logique de leur âge, de construire une définition valide.

En aucun cas le travail en L2 ne leur fait obstacle, c'est même souvent le contraire qui se produit grâce à la focalisation que la L2 oblige à opérer sur les informations à traiter.

3. Les élèves sont-ils capables d'analyser logiquement des textes, des énoncés ?

Oui. Les élèves disposent, dans les deux langues, des repères logico-syntaxiques nécessaires à ce type d'analyse.

Ainsi, ils sont capables de tirer la conséquence logique d'un ensemble d'énoncés lui-même logiquement construit. Une épreuve met en scène un chef militaire qui doit prendre une décision en tenant compte de plusieurs arguments présentés par des conseillers distincts. Les élèves doivent déduire et rédiger la seule solution logiquement possible. La tâche est difficile, mais ils y réussissent pleinement en utilisant une aide pédagogique que l'épreuve fournit dans un second temps.

Toutefois, comme on l'a déjà vu en 1., les *compétences analytiques* nécessaires à l'inspection attentive des énoncés peuvent être sous-employées si les élèves ont *globalement l'impression de bien comprendre*. On le voit particulièrement dans l'épreuve de reconstitution de texte scientifique en L.M. À l'inverse, et de nouveau, ces compétences sont utilisées au mieux dans les circonstances où la compréhension globale est plus difficile: en L2, ou lorsque le domaine de contenus est moins familier.

En effet, si l'on considère les très bonnes et bonnes réponses à l'ensemble des épreuves qui exigent *un très fort appui* sur la logique textuelle, on trouve en français un noyau d'environ 28% des élèves qui emploie de façon régulière et efficace des procédures d'inspection logique des textes. Ils ne sont plus en italien que 7%. Rappelons que ce sont les mêmes élèves qui ont passé les mêmes épreuves! On doit bien entendu créditer l'élève qui réussit en français des mêmes capacités logiques en L.M, mais on voit ici se confirmer l'idée que la L2 sollicite plus fortement les capacités logiques présentes chez les élèves. On peut supposer qu'à ce travail logique difficile se substituent en L.M des procédures d'examen plus approximatives, sémantiques, qui - les résultats le montrent - mettent les élèves en situation de moindre efficacité dans le travail scolaire.

L'analyse logique est une des tâches les plus exigeantes qu'un sujet ait à affronter, et elle est toujours menacée de disparaître derrière une compréhension approximative qui suffit, en général, à la communication.

4. Les élèves sont-ils capables d'utiliser, dans une situation où la charge de lecture est lourde, les ressources logico - syntaxiques d'un texte pour une activité mentale complexe (raisonnement, jugement, déduction etc.)?

Oui. L'enquête a montré que la charge de lecture n'est pas, par elle-même, un facteur qui perturberait l'exercice du fonctionnement cognitif des élèves, en italien comme en français.

Les documents qui leur ont été proposés, de difficile linguistique contrôlée, demandaient un important *travail de lecture*. Ce travail ne les a pas empêchés de réaliser la tâche introduite par ces documents. Ce qui compte, ce n'est pas la dimension du texte - pourvu qu'il reste compatible avec les compétences langagières de l'élève - c'est son organisation.

Contrairement à ce que l'on imagine parfois, *plus l'organisation logique d'un texte est forte, plus il est aisé pour les élèves de s'y repérer*. Cette organisation logique fonctionne en effet comme un instrument de cadrage, d'aide à la lecture. Les élèves savent alors utiliser au mieux, comme *analyseurs*, les outils logico-syntaxiques dont ils disposent, et ils peuvent ainsi reconnaître la cohérence de ces textes, en lier les arguments (rappelons qu'une "mauvaise lecture" est souvent une lecture qui morcelle, isole les idées les unes des autres), poursuivre

les lignes d'argumentation, et mettre en marche un raisonnement.

A l'inverse lorsque les élèves doivent mobiliser en même temps beaucoup de ressources langagières et cognitives à *propos de textes, plus rhétoriques que logiques, dans lesquels l'argumentation est seulement plausible, il leur devient plus difficile de se repérer*. C'est le cas dans l'analyse de ce type de textes argumentatifs que sont les débats d'opinion.

L'enquête a soumis les élèves à de tels textes. La différence de performance par rapport aux textes à forte organisation logique est manifeste en français. Ce n'est pas que la logique manque aux élèves, que la capacité de lire beaucoup en français leur manque, que le tri des informations leur manque, que la capacité de repérage logico-syntaxique leur manque, que la capacité à cerner les concepts sur lesquels porte un texte leur manque.

Mais l'exercice en même temps de toutes ces compétences cognitives est d'autant plus difficile qu'il est moins soutenu par le texte lui-même. Dans ce cas-là la tâche est plus aisée en L M car la familiarité de la langue aide à mieux maintenir présente à l'esprit toute la surface du texte, avec sa signification, son organisation, ses systèmes de renvois internes.

Néanmoins être un locuteur natif d'une langue ne suffit évidemment pas à être un lecteur compétent de tels textes. Il y faut, et dans les deux langues, un exercice et un long apprentissage, qui débute avant l'Ecole Moyenne et que poursuivra le degré suivant d'enseignement.

Il ne faudrait d'ailleurs pas s'exagérer l'importance de cette difficulté. De toutes les épreuves proposées, cette dernière - la plus complexe - n'est pas la moins bien réussie. Au contraire, les tâches les moins bien réussies sont celles dans lesquelles la relative simplicité du travail engage les élèves à faire confiance à une compréhension approximative.

5. Les élèves sont-ils capables de tirer profit d'aides et d'outils d'analyse ?

Oui. Plusieurs épreuves s'accomplissaient en deux temps, le second temps introduisant soit une aide, soit un outil d'analyse: un tableau, un schéma d'argumentation, des propositions de réponses à choisir fournies après que les élèves aient produit leur propre réponse.

Ces aides ne consistent donc pas en une correction suivie d'une invitation à recommencer, mais en la proposition d'un instrument permettant d'analyser sa première réponse et de se forger une nouvelle représentation du travail. A chaque fois on constate une amélioration de la réponse pour une forte proportion des élèves, y compris parmi les moins bons.

L'enquête n'a pu étudier les régulations verbales qui interviennent à l'oral, pendant un cours. Mais il est établi par d'autres études que les situations d'interlangue, celles que l'élève se constitue dans sa tête comme celles que réalise l'enseignant, constituent des aides légitimes et efficaces.

6. Les élèves sont-ils capables de traiter des tâches complexes?

Oui. Le travail en situation bilingue conjoint deux ordres de complexité: celui de la tâche elle-même, et celui lié à l'emploi d'une L2.

L'analyse des épreuves montre que, loin de mettre les élèves en difficulté, *la complexité est un facteur facilitant les tâches*. Elle éveille la vigilance; elle oriente l'attention; elle facilite la recherche des procédures cognitives les plus adaptées, voire en impose la sélection.

Ce fait, déjà établi par d'autres travaux, est repérable dès l'école maternelle, et se confirme dans cette enquête: les compétences cognitives, considérées à leur meilleur niveau, sont d'autant mieux mises en oeuvre par les élèves que la tâche ne les laisse pas croire qu'ils peuvent la traiter par des procédures simples autorisant l'approximation.

En ce sens *la L2 est à elle seule un pédagogue*, elle oblige les élèves à faire preuve de leur meilleur niveau de compétence cognitive, et ils y réussissent.

octobre 1999

R. ASSUED
A.M. RAGOT

RICHARD ASSUED

Professeur de psychopédagogie à l'IUFM de Versailles, son enseignement universitaire concerne les questions relatives à l'apprentissage et au fonctionnement cognitif.

Il est titulaire de la Maîtrise de Lettres et Linguistique, du troisième cycle de psychopathologie clinique et de l'Agrégation de Philosophie.

Membre de la Commission de Réforme de la Formation des Inspecteurs de l'Education Nationale.

Rédacteur du Rapport de la Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste « Aspects pédagogiques » - 1994.

ANNE MARIE RAGOT

Professeur de psychopédagogie à l'IUFM de Versailles, dans le cadre actuel de son enseignement universitaire elle traite, tant en formation initiale qu'en formation continue, les questions de psychologie de l'apprentissage et du fonctionnement cognitif.

Elle est titulaire de l'Agrégation de Philosophie, du Diplôme d'études approfondies (3^e cycle) de sciences de l'éducation et du troisième cycle de psychopathologie clinique et psychopathologie.

Chercheur associé à l'Institut National de la Recherche Pédagogique.

Membre de la Commission de réforme des Programmes pour l'Ecole Primaire (maternelle et élémen-

taire) en 1985 et 1995, de la Commission de production des instruments d'évaluation des compétences des élèves pour les trois cycles de l'école primaire et de la Commission de production des instruments des évaluations nationales CE2 et 6^{ème}.

Chargée de l'organisation des stages nationaux de formation des inspecteurs de l'Education Nationale et des personnels de l'Education Spécialisée, elle est également co-auteur de manuels pour l'enseignement des mathématiques (Atout-Math Hachette) et de la grammaire (en cours d'achèvement).

Depuis 1975 elle travaille chaque année dans le cadre de diverses actions de recherche et de formation pour les personnels de l'enseignement en Vallée d'Aoste. Elle a participé à l'élaboration de « Valentine », à la recherche IRRSAE-Région sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste (1994), au comité technique de réflexion sur le bilinguisme à l'école secondaire supérieure. En outre elle a encadré chaque année plusieurs stages de formation des enseignants de l'école maternelle et d'autres degrés d'enseignement et participé au suivi de l'élaboration de nombreux documents pédagogiques.

II COMITATO TECNICO CONSULTIVO E LE SUE AZIONI

22 luglio 1994 Adaptation des programmes d'enseignement de l'école moyenne de l'Erat (D.M. 9.2.1979) aux exigences socioculturelles et linguistiques de la Vallée d'Aoste, D.G.R. n. 588

22 agosto 1994 Approvazione della Legge regionale n.53, che all'art. 6 prevede "La valutazione dei risultati prodotti dagli adattamenti è condotta periodicamente da un comitato tecnico-consulativo costituito con deliberazione della Giunta Regionale, su proposta dell'Assessore alla Pubblica Istruzione"

21 luglio 1995 Costituzione del Comitato Tecnico Consultivo, composto da dieci membri, presieduto dalla Sovrintendente agli studi e articolato in tre componenti: scientifica, tecnica e consultiva.

dal 1995 al 1998 Il Comitato promuove una serie di ricerche realizzate nell'a.s. 1995/96, i cui risultati vengono diffusi nella primavera del '97.

Negli anni successivi, proseguono le osservazioni in classe da parte di esperti linguisti nell'ambito della ricerca-azione "Disciplines et bilinguisme", dando luogo ad un ulteriore rapporto di ricerca (dic. 1998).

primavera '98 Il Comitato ipotizza l'effettuazione di un test sulle competenze cognitive degli alunni in contesto didattico bilingue.

22 febbraio 1999 Con delibera della G. Reg. viene ricostituito il Comitato, sotto la presidenza dell'Ispettrice Tecnica per la scuola media, con una composizione più agile: un solo esperto esterno, quattro rappresentanti delle diverse componenti scolastiche e uno dell'IRRSAE.

a.s. 1998/99 Viene progettato e realizzato il test "évaluation des compétences cognitives des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste en situation d'apprentissage bilingue". Il Comitato ridefinisce la propria funzione alla luce del nuovo quadro istituzionale, effettua una prima ricognizione dell'esistente e individua le linee generali d'azione per l'a.s. 1999/2000.

settembre 1999 Vengono pubblicati e diffusi nelle scuole secondarie il documento di sintesi sui rapporti delle ricerche promosse dal comitato negli anni tra il 1995 e il 1998 "Un caso di valutazione di sistema: la scuola media valdostana dal 1995 al 1998" e la brochure "Adaptation: état des lieux et perspectives", nella quale il Comitato fa il punto sulla propria attività e presenta la proposta per l'a.s. 1999/2000.

autunno 1999 Vengono pubblicate e diffuse la versione integrale e la sintesi del "rapport d'étape" sul test "évaluation des compétences cognitives des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste en situation d'apprentissage bilingue".