

*Call for papers*

**A gateway to plurilingual competence: Translanguaging in tertiary language education**

**Ed. by Sarah Dietrich-Grappin, Britta Hufeisen, Li Wei**

The new CEFR companion volume (Council of Europe 2018) from now on includes descriptor scales for plurilingual competence, which, already in the CEFR, has been qualified as communicative competence based on a repertoire of at least three languages (Council of Europe 2001, 134 & 168). The new descriptor scales now allow assessment, and will certainly enhance national policy makers' interest in the notion of plurilingual competence. However, its original conceptualization defies the same descriptors, and the CEFR companion doesn't address other and even more important issues for its pedagogical implementation: What are the reasons for implementing plurilingual competence in foreign language curricula? How, when and to what extent should it be pursued in foreign language education? By framing plurilingual competence with the notions of translanguaging and tertiary language education, with the present volume, we want to provide substantial orientation for the field of foreign language teaching and learning.

*Compétence plurilingue* originated in French foreign language didactics (Coste 1991) and a CEFR prestudy by Coste et al. (2009, first 1997). The French discourse (Castellotti & Moore 2008, Castellotti & Moore 2015) closely links plurilingual competence to Hymes' notion of communicative competence (Hymes 1972), to usage-based conceptualizations of bilingualism (Grosjean 1982, Lüdi & Py 1986) and post-structuralist conceptualizations of identity. Thus, it shares common ground with the notion of translanguaging (García & Li 2014, García & Li 2015), equally reaching out to multiple discursive practices and questioning Chomsky's native speaker ideal. Furthermore, translanguaging has recently been discussed as pedagogical practice for foreign language education (García 2017, Turnbull 2016), echoing its original use and definition as pedagogical practice in bilingual education (Williams 1994). In the tertiary, i.e. second (or further) foreign language (L3) classroom, translanguaging allows pursuing educative goals in promoting learners' awareness of their upcoming plurilingual competence, which even bilingual L3 learners lack, as we know from attitude studies. However, what might be the role of translanguaging, and its limitations, with regards to target language acquisition goals? German *Tertiärsprachendidaktik*, which was developed for the field of learning German after English (Bahr et al. 1996, Hufeisen & Neuner 2003, Hufeisen und Neuner 2009), draws our attention to specific psycholinguistic factors. The factor model (Hufeisen 2010) states that linguistic and strategic knowledge in the first foreign language (L2) represents an additional factor in L3 learning which, for the same reason, is qualitatively different from L2 learning. Therefore, when discussing translanguaging in L3 education, transfer factors such as language typology, psychotypology, L2-threshold competence or language mode must be taken into account.

The volume offers introductions to the notions of *compétence plurilingue* (Véronique Castellotti), translanguaging (Li Wei) and *Tertiärsprachendidaktik* (Britta Hufeisen) in which the authors, from their respective standpoints, will comment on fundamental differences and

possible synergies. We call for theoretical papers or empirical studies in the area of L3 education addressing, inter alia, one of the following aspects:

- productive and contrastive vocabulary or grammar exercises
- linguistic communication strategies & code-switching (negotiation of meaning, language episodes) within a strong communicative approach
- a task-based approach involving plurilingual mediation or role play (L1, L2 & L3)
- revision of the focus on form literature, promoting not only language but also communication awareness (Schmenk 2005)
- expansion of current language acquisition hypotheses (contrastive, interlanguage or noticing hypothesis, sociocultural theory etc.)
- manifestation of identity-related issues in students' reactions and ways of speaking

Abstracts for papers (800-1000 words, without references) might be submitted in English, French or German until August 15, 2019 to [Pluri2020@gmail.com](mailto:Pluri2020@gmail.com). Final paper drafts (50,000 characters including space character) would be expected no later than January 15, 2020.

Bahr, A.; Bausch, K.-R.; Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F. G. & Tönshoff, W. (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.

Moore, D. & Castellotti, V. (Eds.) (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Fribourg : Peter Lang.

Castellotti, V. & Moore, D. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Montréal: Éditions des archives contemporaines, 291–301.

Coste, Daniel ; Hébrard, Jean (Hg.) (1991): *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique*. Paris: Hachette.

Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell.

García, O. & Li, Wei (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

García, O. & Li, Wei (2015): Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In O. García, S. Boun & W. E. Wright (Eds.), *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Chichester: Wiley-Blackwell, 223–240.

García, O. (2017). Reflections on Turnbull's reframing of foreign language education: bilingual epistemologies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2016.1277512.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Revue Tranel* (7), 15–41.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (Eds.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publications.

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In B. Hufeisen (Ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. München: Iudicium (Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 36), 200–208.

Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. Holmes & J. B. Pride (Eds.), *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books (Penguin modern linguistics readings), 269–293.

Neuner, G.; Hufeisen, B.; Kursisa, A.; Marx, N.; Koithan, U. & Erlenwein, S. (Hg.) (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienangebot, 26).

Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder: Ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), 57–88.

Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2016.1238866.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis. University of Wales, Bangor.

## En voie vers la compétence plurilingue :

### *Translanguaging* dans l'enseignement des langues tierces

éd. par Sarah Dietrich-Grappin, Britta Hufeisen, Li Wei

Le nouveau volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe 2018) contient désormais des descripteurs pour la compétence plurilingue, que le CECR avait caractérisée comme compétence communicative basée sur un répertoire d'au moins trois langues (Conseil de l'Europe 2001, 134 & 168). Maintenant que les nouveaux descripteurs en permettent certaines formes de son évaluation, il est probable qu'à l'avenir, la compétence plurilingue soit retenue dans les programmes scolaires nationaux. Néanmoins, ces descripteurs d'opposent à la conceptualisation originale de la notion, et le volume complémentaire ne répond pas à des questions bien plus importantes quant à son implémentation pédagogique: Pour quelles raisons devrait-on l'intégrer dans les programmes scolaires des langues étrangères ? Comment, quand et dans quelle mesure devrait-on la poursuivre comme objectif d'apprentissage dans un cours centré sur une langue particulière ? Avec le présent volume, nous espérons apporter quelques réponses, en confrontant la notion de compétence plurilingue avec celles de *translanguaging* et de la didactique des langues tierces.

C'est la didactique du français langue étrangère en France (Coste 1991) et une étude préparatoire du CECR (Coste et al. 2009, d'abord 1997) qui sont à l'origine de la compétence plurilingue. Le discours francophone (Castellotti & Moore 2008, Castellotti & Moore 2015) renvoie à la compétence communicative selon Hymes (1972), aux conceptualisations du bilinguisme basées sur les usages (Grosjean 1982, Lüdi & Py 1986) ainsi qu'aux concepts identitaires post-structuralistes. Le discours francophone s'avère proche et prémonitoire de la notion de *translanguaging* (García & Li 2014, García & Li 2015), avec laquelle on se réfère également à des pratiques discursives multiples, tout en rejetant l'idéal chomskyien du *native speaker*. En outre, récemment, on s'interroge sur sa qualité en tant que concept méthodique en cours de langue étrangère (García 2017, Turnbull 2016), reflétant l'origine de la notion dans l'éducation bilingue (Williams 1994). Dans l'enseignement des langues tierces (L3), c'est-à-dire de la deuxième langue vivante étrangère (LV 2) et au-delà, *translanguaging* permet, d'une part, de viser un objectif pédagogique, à savoir une prise de conscience quant à son propre plurilinguisme en voie de développement, ce qui n'est pas évident même pour les apprenants d'une L3 ayant été éduqués de façon bilingue (Stratilaki/Bono 2006, Rück 2009, Volgger 2010). D'autre part, comment peut-on viser des objectifs d'apprentissage en langue cible en employant *translanguaging* ? C'est en Allemagne que s'est développée la *Tertiärsprachendidaktik*, notamment pour l'apprentissage de l'allemand après l'anglais (Bahr et al. 1996, Hufeisen & Neuner 2003, Hufeisen und Neuner 2009), afin de tenir compte de certains facteurs psycholinguistiques spécifiques à l'apprentissage d'une L3. D'après le modèle des facteurs (Hufeisen 2010), le présavoir linguistique et stratégique en L2 (LV1) représente un facteur supplémentaire dans l'apprentissage d'une L3, qui, par la suite, se distingue de manière qualitative de celui d'une L2. Pour initier *translanguaging* en cours de L3, il faut alors considérer des facteurs de transfert, telles que la proximité typologique ou

génétique, et comment elle est perçue, la compétence seuil en L2, ou bien le mode langagier des apprenants.

Le présent volume propose trois introductions aux notions de compétence plurilingue (Véronique Castellotti), *translanguaging* (Li Wei) et *Tertiärsprachendidaktik* (Britta Hufeisen), dans lesquelles les auteurs abordent aussi les différences fondamentales et les synergies possibles qu'ils entrevoient. Nous souhaitons en outre réunir des articles théoriques ou empiriques portant sur l'enseignement des langues tierces, qui, entre autres, traitent d'un des aspects suivants :

- exercices (de vocabulaire ou grammaire) productifs et contrastifs
- les stratégies linguistiques et l'alternance codique (négociation de sens, épisode langagier) dans une approche communicative forte
- approche par tâches dans un scénario plurilingue (médiation, jeu de rôle, L1, L2 & L3)
- révision du *focus on form*, promotion d'une *communication awareness* (Schmenk 2005) au-delà de *language awareness*
- expansion des hypothèses d'acquisition (hypothèse contrastive, de l'interlangue et de l'attention, théorie socioculturelle etc.)
- manifestations des identités d'apprenants à travers leurs réactions et prises de parole

Vous pouvez soumettre vos résumés (800-1000 mots, sans bibliographie) en français, anglais ou allemand jusqu'au 15 août 2019 sous [Pluri2020@gmail.com](mailto:Pluri2020@gmail.com). La soumission finale de vos contributions (50,000 caractères, espaces compris) est prévue pour le 15 janvier 2020.

## Mehrsprachigkeitskompetenz durch *Translanguaging* im schulischen Tertiärsprachenunterricht

Hg. v. Sarah Dietrich-Grappin, Britta Hufeisen, Li Wei

Der neue GER-Begleitband (Europarat 2018) beinhaltet fortan Deskriptoren für Mehrsprachigkeitskompetenz, die bereits im GER als kommunikative Kompetenz bezeichnet worden ist, welche auf einem Repertoire aus mindestens drei Sprachen basiert (Europarat 2001, 134 & 168). Aufgrund der neuen Beurteilungsmöglichkeit durch die Deskriptoren ist zu erwarten, dass Mehrsprachigkeitskompetenz auch seitens der nationalen Curriculumentwicklung mehr Berücksichtigung findet. In seiner ursprünglichen Bedeutung steht der Begriff jedoch in einem Spannungsverhältnis zu ebendiesen Deskriptoren, und auf entscheidende Fragen rund um eine unterrichtliche Implementierung bleibt der GER-Begleitband Antworten schuldig: Warum sollte Mehrsprachigkeitskompetenz in Lehrplänen für Fremdsprachen verankert werden? Wie, wann und in welchem Umfang ist sie als Lernziel in einem zielsprachlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu verfolgen? Unser Band möchte einen Orientierungsrahmen zur Beantwortung dieser Fragen bieten, indem wir Mehrsprachigkeitskompetenz vor dem Hintergrund der Begriffe *translanguaging* und Tertiärsprachendidaktik beleuchten.

*Compétence plurilingue* geht auf die französische Fremdsprachendidaktik (Coste 1991) und eine Vorstudie zum GER zurück (Coste et al. 2009, first 1997). Der französischsprachige Diskurs (Castellotti & Moore 2008, Castellotti & Moore 2015) beruft sich auf kommunikative Kompetenz nach Hymes (1972), sprachgebrauchsbasierte Konzeptionen von Zweisprachigkeit (Grosjean 1982, Lüdi & Py 1986) und post-strukturalistische Identitätskonzepte. Er weist viele Gemeinsamkeiten zum Begriff *translanguaging* (García & Li 2014, García & Li 2015) auf, der ebenfalls auf bestimmte diskursive Praktiken rekurriert und Chomskys *native speaker*-Ideal radikal in Frage stellt. Zudem ist *translanguaging* kürzlich auch als methodisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht diskutiert worden (García 2017, Turnbull 2016), worin sich seine Herkunft aus dem bilingualen Lehren und Lernen (Williams 1994) widerspiegelt. Im Unterricht der nachgelernten Fremdsprache(n) (L3) lässt sich mit *translanguaging* nicht nur das pädagogische Ziel verfolgen, bei L3-Lernenden Bewusstheit für ihre eigene Mehrsprachigkeitskompetenz zu schaffen, die selbst zweisprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern fehlt (Stratilaki/Bono 2006, Rück 2009, Volgger 2010). Wie lässt sich *translanguaging* jedoch mit zielsprachlichen Lernzielen bzw. dem L3-Erwerb vereinbaren? Die aus Deutschland stammende Tertiärsprachendidaktik, die für die Sprachenfolge Deutsch nach Englisch entwickelt wurde (Bahr et al. 1996, Hufeisen & Neuner 2003, Hufeisen und Neuner 2009), rückt spezifische psycholinguistische Spracherwerbsfaktoren in den Mittelpunkt. Das Faktorenmodell (Hufeisen 2010) besagt, dass sprachliches und strategisches Vorwissen in der L2 (1. Fremdsprache) einen zusätzlichen Faktorenkomplex beim L3-Lernen darstellt, welches daher qualitativ anders verläuft als die Aneignung einer L2. Beim Einsatz von *translanguaging* im L3-Unterricht sind demnach Transferfaktoren wie sprachentypologische und subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit, L2-Schwellenkompetenz oder der eingenommene Sprachmodus zu berücksichtigen.

Der Band bietet Einführungen in die Begriffe *competence plurilingue* (Véronique Castellotti), *translanguaging* (Li Wei) und Tertiärsprachendidaktik (Britta Hufeisen), wobei die Autoren jeweils auch auf grundsätzliche Unterschiede und mögliche Synergien zwischen den drei Begriffen eingehen. Darüber hinaus bitten wir um theoretische oder empirische Beiträge mit Bezug zum schulischen Tertiärsprachenlernen, die sich u.a. auf einen der folgenden Aspekte beziehen:

- produktive und kontrastive Übungen zur Vokabel- oder Grammatikarbeit
- linguistische, formbezogene Kommunikationsstrategien & Code-Switching (in bedeutungs- oder formbezogenen Gesprächssequenzen) im starken kommunikativen Ansatz
- aufgabenorientierter Ansatz im Zusammenhang mit mehrsprachiger Sprachmittlung oder Rollenspiel (L1, L2 & L3)
- Revision der *focus on form*-Literatur zur Förderung nicht nur von *language*, sondern von *communication awareness* (Schmenk 2005)
- Erweiterung geläufiger Spracherwerbshypothesen (Kontrastiv-, *Interlanguage*- oder Aufmerksamkeits-Hypothese, soziokulturelle Theorie etc.)
- Manifestation identitätsbezogener Aspekte in den Reaktionen und Sprechweisen der Lernenden

Abstracts für Beitragsvorschläge (800-1000 Wörter, ohne Literatur) können auf Deutsch, Englisch oder Französisch bis 15. August 2019 unter [Pluri2020@gmail.com](mailto:Pluri2020@gmail.com) eingereicht werden. Die endgültigen Beiträge (50,000 Zeichen inkl. Leerzeichen) sind bis 15. Januar 2020 fertigzustellen.