



BABYLONIA

2/2022

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender
linguats*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

**Homo digitalis - was kümmert
ihn die Mehrsprachigkeit?**

**Homo Digitalis - qu'en a-t-il à
faire du plurilinguisme ?**

**Homo digitalis - quale valore
dà al plurilinguismo?**

**Homo digitalis - tge munta la
plurilinguitad per el?**

**Homo digitalis - what has this
to do with multilingualism?**



Olivier Robert (1981) est un artiste suisse vivant et travaillant à la Chaux-de-Fonds. Après l'obtention d'un diplôme d'enseignement (HEP BEJUNE), il entre à l'École Cantonale d'Art du Valais (ECAV) où il obtient un Bachelor en Arts visuels en 2010.

Ces dernières années, Olivier Robert réalise ses peintures en utilisant comme matière première son répertoire photographique qu'il décontextualise à l'aide d'outils numériques. Il utilise des détails de ses propres photographies qu'il réinterprète en les copiant-collant sur de nouvelles compositions. Ces dernières sont imprimées puis fidèlement copiés à la peinture acrylique sur la toile.

Olivier Robert
Paysage anthropique
2022
Acrylique sur toile
60 x 100 cm

Homo digitalis - was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?
Homo Digitalis - qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme ?
Homo digitalis - quale valore dà al plurilinguismo?
Homo digitalis - tge munta la plurilinguitad per el?
Homo digitalis - what has this to do with multilingualism?

Responsabili della parte tematica:

Stefano Losa, Vincenzo Todisco, Bernhard Rotzer, Edmund Steiner & Alain Métry

Babylonia

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Associazione Babylonia Svizzera

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 2/anno XXX/2022

Con il sostegno di

• HEP-VS



• PHZH



• Ufficio Federale della Cultura



• Fondazione Oertli



Homo digitalis - was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?
Homo Digitalis - qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme ?
Homo digitalis - quale valore dà al plurilinguismo?
Homo digitalis - tge munta la plurilinguitad per el?
Homo digitalis - what has this to do with multilingualism?

Tema

- 6 **Editoriale della redazione**
- 8 **Homo digitalis - was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?**
Stefano Losa, Vincenzo Todisco,
Bernhard Rotzer & Alain Metry
- 12 **Il cervello antico dell'homo digitalis. Leggere e studiare nell'era del digitale.**
Massimo Salgaro
- 18 **Le numérique dans l'enseignement/ apprentissage des langues : nouvelles promesses et anciens désenchantements**
Daniel Elmiger
- 26 **Zukunftskompetenzen motivierend fördern
Schooltogo – Innovative Sprachlernangebote zum Mitnehmen**
Julia Knopf, Ann-Kristin Müller
& Jannick Eckle
- 32 **Internet-Plattform «pluriling-gr.ch» als erste Adresse für die Mehrsprachigkeit in Graubünden**
Oscar Eckhardt & Vincenzo Todisco
- 36 **Beyond Reality: Zukunftsorientiertes Lernen mit Extended Reality & Game-based Learning**
Stephanie Wössner
- 40 **Der mehrsprachige Homo digitalis geht online. Einblick in das neue «IdeenSet» zur Sensibilisierung der Mehrsprachigkeit**
Irène Zingg
- 46 **Homo digitalis + Homo plurilinguis = Homo sapiens ?**
Antje-Marianne Kolde, Carlamaria Lucci & Rosanna Margonis-Pasinetti

BABYLONIA

2|2022

Tema

52

Activités plurilingues sur la plateforme numérique des manuels d'allemand Der grüne Max et Junior

Slavka Pogranova & Corinne Ramillon

58

Soutenir le développement du langage scolaire à travers le jeu en 1-2H : quel enseignement à distance ?

Valérie Michelet, Anne Paccolat & Catherine Tobola Couchepin

64

L'auto-confrontation : un outil pour identifier les gestes professionnels et relever les défis de la formation

Anne Paccolat, Valérie Michelet, Catherine Tobola-Couchepin & Sandrine Gabioud

70

Les représentations du plurilinguisme 2.0

Clara Clivaz

74

Echange linguistique via télécollaboration. Une expérience entre Genève et Tübingen pour élèves du Secondaire 1

Cathy Savioz

84

A Window into the World of Tech Tools in Teacher Ed

Laura Loder Buechel

88

Current Research into Young Foreign Language Learners' Literacy Skills

Verónica Sánchez Abchi

90

Hommage à Georges Lüdi

Un soutien indéfectible de la revue

Jean-François de Pietro

& Gianni Ghisla

92

Impressum

Fin juillet 2022, Swisscom a annoncé un changement important (pour l'instant à titre expérimental) dans sa politique de recrutement des apprenti.e.s: au lieu de soumettre un dossier contenant leur bulletin scolaire, les futur.e.s apprenti.e.s potentiel.le.s répondent à des questions via vidéo avant d'être invité.e.s à une journée de sélection. L'idée: éviter de perdre des talents non-scolaires et d'être biaisés par des dossiers préparés avec l'aide de membres de la famille. Les notes, donc, ne comptent plus: trop dépendantes de la région linguistique, du canton, voire de l'enseignant, elles "peuvent être trompeuses"¹.

Pari osé, défiance quant au système scolaire, ou évolution bienvenue pour niveler certaines inégalités sociales?

Quelle que soit la réponse à cette question, l'école va sans doute dans les prochaines années devoir s'adapter encore plus à de nouvelles formes de transmission des connaissances et aux savoirs-faire des élèves eux-mêmes. Dans un monde utopique, ces adaptations inverseraient les rôles et favoriseraient les élèves ayant accès aux écrans dès leur plus jeune âge, forçant les parents plus traditionalistes à faire usage de tuteurs numériques pour conserver leur avantage social. La pandémie nous a pourtant donné des signes peu encourageants à cet égard: il ne s'agit en effet pas seulement de savoir utiliser les outils digitaux, il faut aussi avoir le matériel adéquat, l'espace, et surtout le calme nécessaire pour en faire un usage scolaire.

Avec ce numéro issu du congrès Homo Digitalis, Babylonia se propose d'accompagner enseignantes et enseignants confronté.e.s à de nouvelles formes d'enseignement à l'heure du numérique, et, potentiellement, à la préparation des élèves à de nouvelles formes de recrutement. Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Votre équipe de rédaction

Ende Juli 2022 kündigte Swisscom versuchsweise eine wichtige Änderung in ihrer Einstellungspolitik für Auszubildende an: Anstatt ein Bewerbungsdossier mit ihren Schulzeugnissen einzureichen, beantworten Lehrstelleninteressierte Fragen per Video, bevor sie zu einem Auswahltag eingeladen werden. Dadurch soll vermieden werden, dass nicht-schulische Talente verloren gehen und dass das Auswahlverfahren durch Bewerbungsunterlagen, die mit Hilfe von Familienmitgliedern erstellt wurden, verzerrt wird. Die Noten sind nicht mehr wichtig, da sie zu sehr von der Sprachregion, dem Kanton oder sogar der Lehrperson abhängen und "irreführend sein können"¹

Ist dies ein gewagtes Unterfangen, ein Misstrauen gegenüber dem Schulsystem oder eine willkommene Entwicklung, um soziale Ungleichheiten auszugleichen?

Wie auch immer die Antwort auf diese Frage ausfällt, die Schule wird sich in den kommenden Jahren sicherlich noch stärker an neue Formen der Wissensvermittlung und an die Fertigkeiten der Lernenden selbst anpassen müssen. In einer utopischen Welt würden diese Anpassungen die Rollen umkehren und Schüler:innen begünstigen, die schon in jungen Jahren Zugang zu Bildschirmen haben, und traditionellere Eltern dazu zwingen, auf digitale Nachhilfe zu setzen, um ihren sozialen Vorteil zu wahren. Die Pandemie hat uns in dieser Hinsicht jedoch wenig ermutigende Zeichen gegeben: Es geht nicht nur darum, die digitalen Werkzeuge nutzen zu können, sondern auch um das richtige Material, den Raum und vor allem die Ruhe, die man braucht, um sie in der Schule zu nutzen.

Mit dieser Ausgabe, die aus der Konferenz Homo Digitalis hervorgegangen ist, möchte Babylonia Lehrerinnen und Lehrer begleiten, die mit neuen Formen des Unterrichts im digitalen Zeitalter konfrontiert sind, und möglicherweise auch Schülerinnen und Schüler auf neue Formen der Rekrutierung vorbereiten. Wir wünschen Ihnen viel Spass beim Lesen!

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

A fine luglio 2022 Swisscom ha annunciato un cambiamento importante (per ora in via sperimentale) nella sua politica di reclutamento di apprendisti e apprendiste: invece di inviare una candidatura con il libretto scolastico, si chiede loro di rispondere a delle domande poste attraverso un video prima di essere invitate/i a una giornata di selezione. L'idea: evitare di perdere talenti non scolastici e di essere influenzati da dossier preparati con l'aiuto dei membri della famiglia. Le note, quindi, non contano più: troppo dipendenti dalle regioni linguistiche, dai cantoni, dagli insegnanti esse "possono trasmettere un'immagine distorta"¹.

Si tratta di una scommessa azzardata, di sfiducia nel sistema scolastico o di un'innovazione benvenuta e utile ad appianare certe disuguaglianze sociali?

Quale che sia la risposta a questa domanda, nei prossimi anni la scuola sarà senza dubbio chiamata ad adattarsi ancora di più a nuove forme di trasmissione delle conoscenze nonché ai saperi e alle abilità di allievi e allieve. In un mondo utopico, questi adattamenti invertirebbero i ruoli, favorendo chi ha già accesso agli schermi fin dalla più tenera età, e costringendo i genitori più tradizionalisti a ricorrere a tutor digitali per mantenere il loro vantaggio sociale. Tuttavia, la pandemia ci ha dato segnali poco incoraggianti in questo senso: non si tratta solo di saper usare gli strumenti digitali, ma anche di avere le attrezzature adeguate, lo spazio e, soprattutto, la calma necessaria per farne un uso scolastico.

Con questo numero, risultato del convegno Homo Digitalis, Babylonia si propone di accompagnare le/i docenti confrontate/i con nuove forme di insegnamento nell'era digitale e, potenzialmente, nella preparazione di studenti e studentesse a nuove forme di reclutamento. Vi auguriamo una buona lettura!

Il vostro team redazionale

Fin fenadur 2022 ha la Swisscom annunziàu (pil mument sco emprova) in'impurtonta midada pertuccont sia politica d'engaschament dad emprendistas ed emprendists: enstagl da tarmetter in dossier che cuntegn igl attestat, rispundan las emprendistas futuras ed ils emprendists futurs a damondas en ina conferenza online, quei avon che vegnir envidai ad in di da selecziun. L'idea ei la suandonta: evitar da piarder talents "plitost fleivels en scola" e da vegnir surmenaus da dossiers preparai cuagl agid dalla famiglia. Aschia quantan las notas buc pli: dabia dependentas dalla regiun linguistica, dil cantun e dalla persuna d'instrucziun "san menar en errur"¹.

Ei quei in experiment riscau, ina disfidonza enviers il sistem da scola ni plitost in svilup beinvegnu per ulivar certas inegalitads socialas?

Independentamein dalla risposta vegn la scola segir a stuer s'adattar aunc pli fetg a novas fuormas d'intermediaziun da savida sco era allas atgnas competenzas dallas scolaras e dils scolars ils proxims onns. En in mund utopic midassen quellas adattaziuns las rollas e favorisassen las scolaras ed ils scolars che han access a finistrels da pign ensi, era sfurzassen ellas geniturs pli tradiziunals da far diever d'in sustegn digital per salvar igl avantatg social. La pandemia ha denton buc fatg grondas speronzas en quei grau: ins sto buc mo saver nezegiar quels utensils digitals, mobein era haver il material adequat, il spazi e surtut il ruau necessari per saver duvrar els en scola.

Cun quei numer che sebase sil congress "Homo digitalis", less Babylonia accumpignar scolastas e scolasts ch'ein confruntai cun novas fuormas d'instrucziun en quei temps digital, e forsa schizun era preparar scolaras e scolars per novas fuormas d'engaschament. Nus giavischein ina buna lectura!
Votre équipe de rédaction

Voss team da redacziun

LO

NIA

HOMO DIGITALIS - WAS KÜMMERT IHN DIE MEHRSPRACHIGKEIT?

HOMO DIGITALIS - QU'EN A-T-IL À FAIRE DU PLURILINGUISME ?

HOMO DIGITALIS - QUALE VALORE DÀ AL PLURILINGUISMO?

HOMO DIGITALIS - TGE MUNTÀ LA PLURILINGUITAD PER EL?

HOMO DIGITALIS - WHAT HAS THIS TO DO WITH MULTILINGUALISM?

● Bernhard Rotzer
| PH-US,
Vincenzo Todisco
| PH-GR,
Stefano Losa
| SUPSI,
Alain Metry
| HEP-US,
Edmund Steiner
| HEP-US

Diese Ausgabe widmet sich thematisch dem Convegno¹ «Homo digitalis – was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?», der im Oktober 2021 in Zusammenarbeit mit der PH Wallis, der PH Graubünden und der PH Tessin realisiert wurde. Eigentlich hätte diese Tagung schon ein Jahr zuvor in Brig stattfinden sollen, wurde aber aufgrund der aufkommenden Covid-Pandemie zeitlich zurückverschoben und endlich in digitaler Form durchgeführt. Diese Situation führte uns vor Augen, welches Potential und welche Möglichkeiten die Digitalisierung bereitstellt, andererseits wurden aber auch die Grenzen aufgezeigt. Wie aus dem Titel der Tagung hervorgeht, wird in diesem Themenheft der Mensch in der digitalen Welt im Kontext der Mehrsprachigkeit thematisiert, was in dieser welthistorischen Lage die aktuelle globalisierte Lebenswirklichkeit nicht besser hätte treffen können. Unter Mehrsprachigkeit verstehen wir die Kompetenzerweiterung in der Muttersprache sowie weiterer Sprachen, welche sich der einzelne Mensch durch die Interaktion in einem kulturellen Umfeld aneignet. Die Spracherfahrungen sind sich nicht fremd gegenüber, sondern stehen mit

den verschiedenen Sprachen in Verbindung (Europarat, 2001). Das Erlernen von (Fremd)sprachen geschieht heute oft mit Zuhilfenahme digitaler Medien. Dabei soll hier der Begriff «digital» mit den Konzepten der Digitalisierung und der Digitalität ausdifferenziert werden. Unter Digitalisierung verstehen wir die Aspekte technikaffiner Fragen, während sich die Digitalität mit kulturell-gesellschaftlichen und philosophischen Ansätzen beschäftigt (Stalder, 2017).

Pertanto nell'apprendimento digitale delle lingue straniere si pongono in primo piano non solo le competenze linguistiche e tecniche ma anche la trasformazione culturale (Liebau, 2019). I nuovi media occupano un posto importante in molti ambiti della vita, compreso l'apprendimento delle lingue straniere a scuola. Tramite l'accesso a Internet, insegnanti e allieve/i sembrano avere a disposizione possibilità illimitate di accedere a contenuti autentici; così le/gli apprendenti hanno accesso ad applicazioni didattiche di alta qualità, blog, video di YouTube e codici QR, per menzionarne solo alcuni. Oggi allieve e allievi possono connettersi

¹ Ogni due anni le tre alte scuole pedagogiche "alpine" (HEP-VS, ASP GR, SUPSI-DFA) organizzano, a turno, un convegno di due giornate attorno al tema del plurilinguismo.

Diese Situation führte uns vor Augen, welches Potential und welche Möglichkeiten die Digitalisierung bereitstellt, andererseits wurden aber auch die Grenzen aufgezeigt.

online per imparare le lingue e persino agire a livello transnazionale. L'apprendimento di nuove competenze può avvenire indipendentemente dal tempo e dallo spazio, a tutto vantaggio dell'individualizzazione (Udry, Peyer & Loder Buechel, 2022). Nel ventunesimo secolo praticamente tutti sono interessati dalla trasformazione digitale; essa non si ferma neppure alle porte della scuola. Sulla base di tali premesse, in questo numero di *Babylonia* ci interessiamo a domande che riguardano il potenziale dei media digitali per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue in un contesto multiculturale, le esperienze pratiche nell'apprendimento delle lingue straniere, le sfide per la formazione (continua) con la relativa ricerca scientifica nonché le difficoltà e i rischi che la comunità digitale deve affrontare (Convegno 2021). Per approfondire tali questioni abbiamo invitato esperte ed esperti provenienti dall'ambito scientifico e della pratica a guidarci con le loro conoscenze nel mondo dell'Homo Digitalis e dell'apprendimento delle lingue straniere.

Dans le premier article, Massimo Salgarno nous donne un aperçu du comportement de lecture à l'ère numérique. Nous y découvrons des notions telles que le *skimming* et le *deep reading*. Le lecteur découvre l'influence que la lecture sur écran exerce sur la compréhension des textes, toutes générations confondues, et les enseignements didactiques qui peuvent en être tirés. Dans le deuxième article, Daniel Elmiger fait état du potentiel et des expériences dans l'utilisation des médias pédagogiques numériques. A partir d'une étude genevoise notamment, des hypothèses sont présentées quant à l'influence que l'enseignement numérique des langues étrangères a pu exercer sur la motivation des apprenants et sur le corps enseignant pendant la pandémie.

D'autres contributions abordent la thématique inhérente à ce numéro par le biais des plateformes et autres supports d'apprentissage numériques utilisés pour l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, Julia Knopf, Ann-Kristin Müller et Jannick Eckle présentent dans leur article la plateforme "School to go", où les contenus d'apprentissage sont contrôlés qualitativement et préparés conformément aux programmes scolaires. Elèves, parents, enseignantes et enseignants et public intéressé peuvent ainsi accéder à plus de 1300 offres d'apprentissage dans le vaste domaine de la littérature. Des exemples concrets tels que "De Salut à Adeus" et "Wizadora" permettent au lecteur de se faire une idée de la richesse des idées de cette plateforme. Dans leur contribution, Oscar Eckhardt et Vincenzo Todisco conduisent les personnes intéressées à la découverte de la plateforme "pluriling-gr.ch", qui se penche sur le trilinguisme de la population des Grisons. Ensuite, Stephanie Wössner nous emmène plus loin dans le monde de la *Extended Reality* et de l'apprentissage basé sur le jeu, domaines très prometteurs pour l'avenir de l'apprentissage des langues étrangères. Dans un autre article, Irene Zingg nous parle du projet de développement "Ideen-Set. Mehr Sprachen für alle", qui met à disposition des offres d'apprentissage adaptées aux besoins individuels pour les cycles 1 et 2. Dans leur contribution Antje-Marianne Kolde, Carlamaria Lucci, Rosanna Margonis-Pasinetti traitent de la question du potentiel des médias numériques, en particuliers les documents visuels numérisés, non seulement pour l'enseignement des langues mais également pour le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Slavka Pogranova et Corinne Ramillon examinent quant à elles les potentialités pédagogiques en classe et leur exploitation de la part des enseignantes et enseignants d'une série d'activités plurilingues



Bernhard Rotzer ist Dozent an der PH Wallis und Co-Leiter des Convegno «Homo digitalis – was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?» 2021.



Vincenzo Todisco dirige la cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni.



Stefano Losa è Professore al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI).



Alain Metry est enseignant à la HEP Valais.



Edmund Steiner, Dr. phil.; chargé de cours à la Haute école pédagogique du Valais pour les domaines didactique des mathématiques, développement scolaire et développement régional en milieu rural. Aujourd'hui au bénéfice de la retraite.

Diese Situation führte uns vor Augen, welches Potential und welche Möglichkeiten die Digitalisierung bereitstellt, andererseits wurden aber auch die Grenzen aufgezeigt.



en lien avec les manuels d'allemand "Der Grüne Max" et "Junior" et proposées par l'intermédiaire de la plateforme "romandie.klett-sprachen.de". Les considérations de Michelet, Paccolat et Tobola Couchepin, qui font état dans leur article de l'apprentissage ludique d'une langue étrangère dans l'enseignement à distance pendant la pandémie en 1H-2H, offrent des perspectives intéressantes et estiment que d'autres projets de recherche, notamment sur la dimension ludique de l'apprentissage, sont nécessaires. En conclusion de ce numéro thématique, l'accent est mis sur le plurilinguisme et en particulier sa version 2.0. Dans son article, Clara Clivaz se penche ainsi sur les représentations du plurilinguisme au 21e siècle et s'interroge sur les possibilités et les modalités de son intégration dans les contextes éducatifs et scolaires contemporains ainsi que sur le rôle futur des enseignants de langues. Nous vous souhaitons à présent, chère lectrice, cher lecteur, une lecture passionnante et une immersion dans le monde de l'homo digitalis et son plurilinguisme.

Referenzen/ Bibliographie:

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt.

Liebau, E. (2019). Vorwort. In Rat für Kulturelle Bildung e.V.(Hrsg.). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*, 4-5. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften>

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Udry, I., Peyer, E., & Loder Buechel, L. (2022). Wortschatzlernen mit digitalen Medien: Many tools, many uses. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 8–10. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.205>

Nel ventunesimo secolo praticamente tutti sono interessati dalla trasformazione digitale; essa non si ferma neppure alle porte della scuola.



Olivier Robert
Anthropocène
2017
Acrylique sur toile
80 x 140 cm

IL CERVELLO ANTICO DELL'HOMO DIGITALIS. LEGGERE E STUDIARE NELL'ERA DEL DIGITALE.

Vor etwa 10 Jahren hat die dritte Leserevolution begonnen, wie Experten wie Adriaan Van der Weel (2011) diagnostiziert haben. Seither wird verstärkt auf digitalen Medien gelesen, etwa Emails, Whatsapp-Mitteilungen, tweets, irgendwelche Internetseiten, aber auch Romane und wissenschaftliche Artikel. Was wir in dieser Leserevolution uns angeeignet haben, ist eine typische Form der Lektüre, die sich für das Internet und die digitalen Texte besonders eignet, das sogenannte „skimming“. Darunter versteht man eine flüchtige Lektüre, bei der die relevanten Informationen herausgefischt werden. Was in dieser Revolution anscheinend verlorengegangen sei, wäre eine für das Studium typische Form der konzentrierten Lektüre. Demzufolge leben wir im Zeitalter des „distracted mind“ (Gazzaley/Rosen).

● Massimo Salgaro | Università di Verona



Massimo Salgaro è professore associato presso il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere dell'Università

di Verona e coordinatore del progetto Horizon 2020 "ELIT". È stato coordinatore dei team scientifici della progetto europeo EREAD che ha redatto la «Stavanger declaration». Si interessa di estetica empirica e di Digital Humanities.

Le persone della mia generazione e non solo della mia – parlo della generazione dei cosiddetti immigrati digitali che, solitamente, si contrappone a quella dei nativi digitali nati dopo il 2000 – hanno vissuto diverse rivoluzioni mediali: l'avvento della tv privata, poi di quella a pagamento, di internet, dei canali su internet a pagamento come netflix ecc. Ce n'è una che riguarda la musica che è nel contempo buffa e eloquente. Negli anni 70 e 80 la musica poteva essere ascoltata su diversi supporti: i dischi in vinile, le musicassette e i cd. I dischi erano percepiti già allora come un retaggio del passato e sia i dischi che le cassette, dicevano i beninformati, sarebbero stati sostituiti a breve dai cd. Tutti sappiamo com'è andata a finire: la musica è ora dematerializzata e viene reperita e ascoltata in enormi cataloghi online. Ironia della sorte: i cd sono scomparsi e oggi sono semmai i dischi in vinile a essere acquistati dagli appassionati di musica.

Quello che ci insegna l'esempio che ho appena descritto è che le rivoluzioni mediali sono un evento ciclico delle culture

e che spesso le tendenze che sembrano annunciarsi non vanno nella direzione profetizzata o auspicata dai più. Com'è la situazione della lettura che è l'oggetto del presente saggio? Secondo quanto osservato acutamente da Adriaan Van der Weel (2011), ormai qualche anno fa, siamo entrati nella terza rivoluzione della lettura che segue quella dell'introduzione dell'alfabeto e dell'invenzione della stampa. Da una quindicina di anni i testi possono essere letti su diversi supporti: sullo schermo di un pc, sugli smartphone, su tablet e ebook come per esempio il kindle, ma anche nella tradizionale veste cartacea. Come nel caso dei dischi sopraccitato, i libri, la cui morte è stata profetizzata svariate volte, sembrano particolarmente coriacei. Come si spiega "la persistente predilezione della carta nell'era digitale" rilevata dallo stesso Van der Weel (2018)? Come mai le fette di mercato del libro digitale rimangono, perlomeno in Europa, costantemente al di sotto del 5%? E come si spiega che anche i nativi digitali preferiscano studiare su supporti cartacei piuttosto che su quelli digitali quando ne hanno la possibilità? Questi

dati sembrano attutire il grido di allarme di molti neuroscienziati come Maryanne Wolf (2018) che imputa al mondo del digitale la perdita di capacità della lettura approfondita (*deep reading*) che sarebbe la premessa per il pensiero critico e, in ultima analisi, la base di ogni società democratica. La differenza fra la lettura approfondita e quella superficiale risiede nella cognizione umana. Questi stili di lettura riguardano anche l'apprendimento e la didattica delle lingue straniere che richiede infatti la memorizzazione di concetti e parole (Sorrentino, 2021: 69ss). Solo il *deep reading* prevede infatti un tale sforzo mnemonico. In questo scenario la didattica delle lingue deve interrogarsi sui supporti testuali da usare a lezione e su come favorire le capacità cognitive necessarie. La tesi che sosterrò qui è che la rivoluzione digitale ha modificato le capacità cognitive implicate nella lettura e che la didattica, anche quella delle lingue straniere, dovrebbe prenderne atto per adottare delle misure appropriate.

La lettura nell'era digitale. Nel contesto di internet, che sta diventando un nuovo habitat dell'*homo digitalis*, siamo esposti a testi digitali di ogni tipo: pagine web, tweets, blog o post di facebook o instagram, messaggi su whatsapp, email di lavoro, pubblicità. Questi messaggi veicolano una mole di informazioni quasi impossibile da gestire per l'utente in rete. Per questo si è imposta una modalità di lettura, il cosiddetto *skimming*, che non richiede né approfondimento, né immersione nel testo da parte del lettore. Per *skimming* si intende una pratica di lettura in cui si scorre rapidamente un testo per formarsi un'idea generale di cosa tratta. Internet è un mezzo intrinsecamente veloce che contiene soprattutto testi brevi che, per ragioni evidenti, sono preferiti dagli utenti. A questo tipo di lettura superficiale si oppone il cosiddetto *deep reading* (Wolf&Barzillai, 2009). Si tratta della lettura approfondita e cognitivamente impegnativa che utilizziamo quando vogliamo comprendere a fondo un testo, estrarne nuove informazioni e immergerci in esso. È la prassi di lettura che sta alla base dell'apprendimento (Salgaro, 2019).

Negli ultimi anni diverse ricerche hanno dimostrato che il *deep reading* è più efficace su supporto cartaceo. Un meta-studio (Delgado & Salmeron, 2018) ormai celebre, che ha ricavato i propri dati da

Per questo si è imposta una modalità di lettura, il cosiddetto *skimming*, che non richiede né approfondimento, né immersione nel testo da parte del lettore.

esperimenti compiuti fra il 2000 e 2017 con più di 170.000 partecipanti, evidenzia che la comprensione e la memorizzazione di un testo informativo è migliore quando lo si legge su carta piuttosto che su uno schermo. Questa cosiddetta *screen inferiority*, ovvero inferiorità dello schermo rispetto alla carta, si palesa in particolare quando il lettore è sotto pressione. Tali differenze non sono invece emerse nella lettura di testi narrativi. Un altro dato rilevante esposto in questi studi è che, contrariamente alle aspettative sul comportamento dei nativi digitali, tali effetti di inferiorità dello schermo rispetto alla carta sono aumentati anziché diminuiti negli ultimi anni. Questi riscontri ci segnalano che la differenza fra nativi e immigranti digitali sono un mito della nostra epoca (Sorrentino, 2021) e che i nativi digitali non sono più bravi a leggere sullo schermo rispetto alle generazioni di lettori che li hanno preceduti. Altri studi (Ackerman & al., 2011) hanno dimostrato che leggendo su supporto cartaceo la *metacognition*, ovvero l'abilità di monitorare la nostra performance di studio, è superiore rispetto all'ambito digitale. Tali evidenze scientifiche sono confermate dalle preferenze degli studenti: l'editore americano di libri di testo Scholastic ha pubblicato i dati di un sondaggio del 2015 secondo il quale quasi due terzi dei bambini (65%) concordano sul fatto che vorrebbero sempre leggere libri cartacei anche se sono disponibili *ebook*. Altri dati forniti da Naomi Baron (2015) riportano che gli studenti statunitensi mostrano nel 92% nel caso della lettura di un lungo testo scolastico e nell'85% nel caso della lettura di un testo finzionale una predilezione per la carta. Queste evidenze sembrano suggerire che la carta offra un supporto più adatto per studiare. La ricerca interdisciplinare ha messo in evidenza che la lettura è un'attività che coinvolge il corpo nella sua interezza e che quindi

aspetti apparentemente secondari come la dimensione tattile nello sfogliare un libro o nel tenerlo in mano, giochino un ruolo centrale nell'“orientamento” del lettore all'interno del testo. Un ulteriore senso sicuramente trascurato nella dimensione digitale è l'olfatto; non a caso molti bibliofili parlano del “profumo dei libri” cartacei. Un altro elemento che contribuisce alla “superiorità” del libro cartaceo è sicuramente la sua lunga storia e la sua centralità nella “cultura del libro” che ha dominato la nostra civiltà occidentale per secoli. Questo gli dona una certa “aura” o “autorevolezza” la quale ha una ripercussione anche sulla valutazione della qualità dei testi letterari (Salgaro & al., 2020).

dati – rumori, luci, odori – dipendono l'esito della sua caccia ma, banalmente, anche la sua stessa sopravvivenza. Le percezioni dell'uomo a caccia sfociano quasi immediatamente in azione concrete quali l'attacco o la fuga. Il cervello umano che si è sviluppato in questo ambiente naturale manifesta, secondo Gazzaley e Rosen, una curiosità innata, che negli ultimi anni si è dovuta adattare all'ambiente di internet. Nell'interazione continuata e ossessiva con il nostro cellulare, non facciamo altro, da una prospettiva evolutiva, che soddisfare in modo ottimale la nostra spinta innata a cercare informazioni (13).

Il flusso di informazioni a cui è esposto l'uomo contemporaneo è talmente massiccio e continuo da creare un cognitive overload/sovraccarico cognitivo nella nostra mente di cui “la mente distratta” è la conseguenza. Gazzaley e Rosen citano decine di sintomi della mente distratta che domina la nostra era: l'impazienza, la noia, fenomeni come il FOMO (fear of missing out, ovvero il timore di essere esclusi dai contatti nei social media), l'ansia crescente. Si percepisce l'impazienza dilagante sia nelle comunicazioni quotidiane che nella consultazioni delle pagine web che mediamente si consultano solo per pochi secondi (113). Esperimenti recenti evidenziano che la capacità di concentrazione degli studenti si limita ad una durata di 3-5 minuti. Tale decrescita è favorita dalla presenza di apparecchi digitali in classe (124-126). Si è anche osservato sperimentalmente il cosiddetto *i-phone effect* secondo il quale la semplice presenza di un telefono impedisce o diminuisce l'empatia e la vicinanza interpersonale fra due persone che si incontrano in un contesto pubblico (136).

Secondo i due studiosi la *distracted mind* si paleserebbe anche nello *skimming* che nel nostro *habitat* digitale è la nostra modalità di lettura privilegiata:

Where we used to read, we now skim. Where we used to write, we now use shortened fragments to convey our thoughts. Write a letter? It's much easier to zip off a brief text or an email message. [...] When was the last time you read a book, a long article, or literally anything more than a page or two without taking a quick peek at your phone or web browser or the television on in the background? Eye-tracking studies show that when we read a webpage or any text on a scroll we

Negli ultimi anni diverse ricerche hanno dimostrato che il deep reading è più efficace su supporto cartaceo.

Come si spiega la percezione dell'inferiorità del digitale rispetto al supporto cartaceo? Dal punto di vista cognitivo la lettura su digitale è un'assoluta novità: gli ebooks sono stati lanciati sul mercato attorno al 2006 e i loro parametri qualitativi sono in continua evoluzione. Il cervello dell'uomo che ha alle spalle un'evoluzione millenaria si è dovuto adattare in pochissimo tempo ad una “nicchia ecologica” completamente nuova come internet. Il risultato più evidente di questo impatto fra “cervelli antichi e mondo high tech” (Gazzaley & Rosen, 2016) è una risposta cognitiva deficitaria, tanto che Gazzaley e Rosen hanno riconosciuto come la caratteristica più tipica dell'*homo digitalis* la sua “mente distratta”. I due autori di questo testo fondamentale per capire il nostro presente vedono l'attuale contesto mediale dal punto di vista delle neuroscienze e della psicologia evolutiva.

Oggi giorno le tecnologie digitali sono onnipresenti. Gli adolescenti, ma in numero crescente anche molti adulti, controllano il loro telefono e le loro mail in modo ossessivo. Nascono nuove patologie legate al digitale e le multinazionali fanno a gara per garantirsi la nostra attenzione nell'“attention economy”. Per evidenziare il divario cognitivo fra gli esseri umani attuali e quelli del passato, Gazzaley e Rosen narrano una scena di caccia primordiale in cui l'uomo nella foresta ricava informazioni dal suo ambiente. Da questi

don't read it the same way that we read a book. Rather than our eyes passing from word to word along each successive line of text, we tend to read in an "F" pattern, where we read the top and left slides of the page, with a brief foray into the text somewhere in the middle, rather than the complete page line by line. Add in hyperlinks, ads multimedia videos, scroll bars and all of the other enticing distractions on a webpage, and it is not surprising that we have difficulty attending anything for more than a few minutes. We are most certainly impatient...(112)

Questo passo mostra in modo eloquente il legame fra la "mente distratta" e la pratica di lettura dello *skimming*. E Gazzaley e Rosen riconoscono anche il legame fra questa prassi di lettura e il supporto digitale. Nella loro pubblicazione richiamano degli esperimenti secondo i quali la lettura serale di un ebook richieda, rispetto al libro cartaceo, più tempo per addormentarsi e abbia come conseguenza una minore scarica di melatonina e una minore vivacità al risveglio (139).

Gli studi citati sottolineano nuovamente che le attività cognitive implicate nella lettura non sono indipendenti dal supporto su cui vengono letti i testi. Nel contesto attuale non si vuole certamente demonizzare il digitale che offre innumerevoli vantaggi e potenzialità per la didattica e la ricerca, anche in ambito linguistico e letterario (Salgado, 2018: 51). Si tratta semmai di trovare, a seconda del supporto e delle finalità della lettura, l'approccio più adatto. La "dichiarazione di Stavanger" è la prima proposta, fatta da più di 200 studiosi europei del network europeo E-READ (2018), di affrontare la rivoluzione della lettura nella quale siamo immersi. I ricercatori si sono confrontati con diverse domande: "In quali contesti di lettura e per quali lettori l'uso del testo digitale può essere più proficuo?" (del testo cartaceo, e viceversa). Nel presente contesto pandemico appare quasi profetica la domanda posta a Stavanger nel 2018 "È possibile che l'eccessiva fiducia nelle nostre capacità di lettura digitale [ovvero la nostra scarsa *metacognition*] stia amplificando l'influenza delle *fake news* e aumentando i nostri preconcetti e pregiudizi?".

La "dichiarazione di Stavanger" invita a calibrare le politiche dell'istruzione sui dati che stanno emergendo dalla comuni-

tà scientifica. Si suggerisce, per esempio, di mantenere nella scuola dell'obbligo la scrittura e lettura su carta accompagnandola ad una necessaria *digital literacy* ovvero alfabetizzazione digitale. Come abbiamo dimostrato, "l'antico cervello" dell'*homo digitalis* deve riuscire ad accomodare le proprie prassi di lettura al nuovo contesto che stiamo vivendo. Lo scopo principale delle misure da adottare, anche nella didattica delle lingue, è di applicare il *deep reading* anche in ambito digitale e di trovare per ogni tipo di testo lo stile di lettura più appropriato (Lauer, 2020: 22). Dal network E-READ emergono diversi spunti che possono essere trasferiti direttamente in ambito didattico.

- Evitare in aula il multitasking, dato che il cervello umano non può impegnarsi in due attività simultanee senza diminuire le prestazioni di una delle due (Salmeron & Delgado, 2019, Gazzaley & Rosen, 2016: 109ss)
- Inserire unità in cui gli studenti scrivono a mano che, allo stato attuale della ricerca, pare ancora essere il miglior modo per prendere appunti (Salmeron & Delgado, 2019)
- Chiedere agli studenti di trovare parole chiave o degli errori nel testo digitale per favorire una comprensione più approfondita del testo (Lauterman & Ackerman, 2014)
- Favorire con precise tecniche la consapevolezza della lettura autoregolamentata per esempio di testi di Wikipedia (Salmeron & Llorens, 2018)

Il flusso di informazioni a cui è esposto l'uomo contemporaneo è talmente massiccio e continuo da creare un cognitive overload/sovraccarico cognitivo nella nostra mente di cui "la mente distratta" è la conseguenza.

Visto che siamo in un momento di passaggio e che stiamo parlando di fenomeni recentissimi, non sempre la ricerca è in grado di dare delle indicazioni chiare alla didattica. L'utilizzo del vocabolario è, per esempio, una parte essenziale del processo di apprendimento della lingua straniera o di una seconda lingua. Come dimostrano le ricerche di Pasqualina Sorrentino la differenza fra l'efficacia didattica dei dizionari cartacei e digitali non è ancora stata studiata a fondo (Sorrentino 2021: 71ss). I fautori dell'uso del dizionario digitale ritengono che il suo utilizzo possa rafforzare la memorizzazione delle parole in lingua straniera poiché la sua facilità e la velocità di consultazione non interrompono il flusso di lettura e riducono il carico cognitivo. Proprio la ve-

locità di consultazione sarebbe, secondo altri, un ostacolo alla comprensione delle parole perché favorirebbe la distrazione degli studenti e comprometterebbe il processo di apprendimento. Quando gli studenti cercano una parola in un dizionario cartaceo devono, invece, guardarla con attenzione per cercare di ricordarne l'ortografia mentre sfogliano il dizionario dal quale apprendono la traduzione o la definizione. Tutti questi passaggi implicano un'elaborazione più profonda che aiuterebbe la fissazione dell'elemento lessicale nella memoria dello studente. Tuttavia, è difficile generalizzare questi risultati poiché gli studi sull'uso dei dizionari sono relativamente pochi e le loro metodologie, il tipo di dizionario adottato e i risultati ottenuti divergono fortemente (Sorrentino 2021: 81-82).

Anche Gazzaley e Rosen dedicano tutta l'ultima parte del loro studio (181-231) alle strategie per sviluppare la capacità di controllo cognitivo e per contrastare la distrazione della mente così tipica per la nostra epoca. Fra queste tecniche elencano la meditazione, i giochi cerebrali (*brain games*), le passeggiate nella natura, l'esercizio fisico, e la conversazione con persone reali. Fra le attività da pianificare per ridurre lo stress della vita online e per rilassarsi consigliano di „leggere un capitolo di un libro di narrativa. Ricerche recenti mostrano importanti cambiamenti nel cervello durante la lettura di narrativa immersiva“ (229). È una delle tecniche che ci permette di riprenderci dal nostro “ambiente tecnologico iperstimolante” (230).

Qualcuno avrà sorriso leggendo i consigli di Gazzaley e Rosen che sembrano “consigli della nonna” perché suggeriscono delle attività che ognuno di noi “immigrati digitali” compie, senza pensarci troppo, con più o meno frequenza. Forse l'avvento del digitale richiede di salvaguardare alcune attività che per la maggior parte dei giovani di oggi non sono più scontate e quotidiane. E se consideriamo l'impatto della rivoluzione mediale che stiamo vivendo non possiamo definirle tali. Di conseguenza il digitale, e lo stile di lettura che ci impone, non va né demonizzato, né accolto con troppa euforia. All'*homo digitalis*, che in quanto essere umano deve costruirsi il proprio *habitat*, richiede creatività e adattamento. E agli insegnanti della mia generazione dico: Ricordatevi dei cd impolverati che tenete in soffitta!

Lo scopo principale delle misure da adottare, anche nella didattica delle lingue, è di applicare il deep reading anche in ambito digitale e di trovare per ogni tipo di testo lo stile di lettura più appropriato

Bibliografia

Ackerman, R. & Goldsmith, M. (2011).

'Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper', *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 18-32.

Baron, N. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*, New York: OUP.

Delgado & al. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension, *Educational Research review*.

Delgado & Salmerón (2019). Critical analysis of the effects of digital technologies on reading and learning, *Cultura y Educación* (31), 3, 465-480.

E-READ (2018). Stavanger declaration, <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>

Gazzaley, A. & Rosen, L. (2016). *The distracted mind. Ancient brains in a high-tech world*, Cambridge MIT Press.

Lauer, G. (2020). *Lesen im Digitalen Zeitalter*, Darmstadt.

Lauterman, T. & Ackerman, R. (2014). Overcoming screen inferiority in learning and calibration. *Computers in Human Behavior*, 35, 455-463.

Salgado, M. & al. (2020). Does age determine whether we read e-books? In: T. Shilhab, S. Walker *The materiality of reading*, Aarhus University Press, 2020, pp. 47-67

Salgado, M. (2019). Die Nebeneffekte des Lesens lehren, *NZZ*, 20.11.2019

Salgado, M. (2018). The Digital Humanities as a toolkit for literary theory: Three case studies of operationalization of the concepts of «late style», «authorship attribution» and «literary movement» *Iperstoria* (12), 50-60.

Salmerón, L. & Llorens, A. (2018). Instruction of digital reading strategies based on eye-movements modeling examples. *Journal of Educational Computing Research* (57), 343-359.

Sorrentino, P. (2021). *Does the medium matter? Digital vs. paper reading for leisure and foreign language learning*, dissertation, Göttingen.

Weel, A.H. (2011). *Changing Our textual minds: Towards a digital order of knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Weel, A.H. (2018). The persistent predilection for paper, *TXT*. Academic Press Leiden and Amsterdam University Press, 84-89

Wolf, M. (2018). *Reader come home. The Reading Brain in a Digital World*, New York, Harper.

Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading, *Educational Leadership* (66), 32-37.

LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES : NOUVELLES PROMESSES ET ANCIENS DÉSENCHEMEMENTS

Was versteht man unter digitalem Sprachenunterricht bzw. unter digitalen Lehr- und Lernformen? In einem ersten Schritt zeigt der Beitrag auf, auf welchen unterschiedlichen Ebenen Digitales im Sprachenunterricht präsent ist; anschliessend wird die bestehende Literatur, die sich mit digitalem (Online-)Unterricht auseinandersetzt, zusammengefasst, wobei der Fokus auf den Erfahrungen des Fernunterrichts im Frühjahr 2020 liegt. Eine Fragebogenuntersuchung bei Genfer Lehrpersonen und SchülerInnen ergänzt die bisher nur spärlichen Ergebnisse des unfreiwilligen "Feldversuchs". Bislang ist noch nicht ersichtlich, ob die hohen Erwartungen, die in digitale Lehr- und Lernformate gesetzt werden, tatsächlich erfüllt werden können oder nicht: Auf jeden Fall sollte der künftige Einsatz besser geplant werden.

● Daniel Elmiger | UniGe



Daniel Elmiger est professeur associé de linguistique allemande et de didactique des langues étrangères à l'Université de Genève, au Département de langue et littérature allemandes et à l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s (IUFE).

Le numérique : comment, pourquoi et avec quels objectifs ?

« Le » numérique n'existe pas en tant que tel : selon les contextes et les finalités, il recouvre différents concepts et applications qui peuvent cependant se compléter dans le contexte scolaire, qui est celui qui nous intéresse dans cette contribution. Nous distinguons ici entre plusieurs éléments. Premièrement, celui de l'**équipement informatique** (regroupant les ordinateurs, tablettes, téléphones, tableaux blancs interactifs et autres outils numériques) constitue une condition matérielle pour tout travail avec des ressources informatisées.

Ensuite, on peut mentionner comme deuxième élément les **plateformes d'enseignement et d'apprentissage** (p. ex. Moodle), qui fournissent des environnements servant de lieux d'échange, d'enseignement et de socialisation. Actuellement, elles offrent typiquement de multiples fonctionnalités telles que le partage de fichiers, la gestion du travail

(dirigé par l'enseignant·e ou cogéré par les élèves) et toutes sortes d'activités à mener en coprésence virtuelle (p. ex. par visioconférence) ou en autonomie partielle. À l'avenir, de nouveaux médias (p. ex. des échanges dans une réalité virtuelle partagée) permettront peut-être une immersion plus riche dans un espace partagé.

Un troisième élément concerne les **logiciels et autres outils** utilisés en classe ou par les apprenant·e·s, qui peuvent enrichir et compléter les moyens didactiques traditionnels ou être utilisés à part.

Quatrièmement, on peut mentionner, sous l'étiquette d'enseignement numérique, divers types de **modes de travail et d'interaction** à travers les outils mentionnés : le numérique permet non seulement de recréer des formes d'interaction traditionnelles (p. ex. le travail en dyades ou en groupes), mais aussi – et surtout – de lever les difficultés liées à la nécessité de coprésence dans l'enseignement traditionnel : ainsi, il est possible de communiquer à distance, de tirer profit de

nouvelles formes de travail et de dépasser le cadre scolaire (p. ex. via les réseaux sociaux et leurs modes d'interaction).

Du point de vue didactique, on peut concevoir, en tant que démarches numériques, certaines **approches didactiques** (p. ex. le *blended learning*, Rösler & Würfel, 2010) comme un cinquième élément. Ces approches se servent en général des outils, plateformes, logiciels et modes de travail mentionnés ci-dessus de manière intégrée.¹

Enfin, le « numérique » peut renvoyer à d'autres choses aussi, notamment à l'internet en tant que source d'informations et de textes (et de réseau permettant le déploiement de tout ce qui précède). Et à l'école, on peut penser à divers types de savoirs, savoir-faire et savoir-être (postures et attitudes critiques) en lien avec la technique et les logiciels en général qui font partie d'une bonne gestion « du numérique ».

Cette classification simple n'est bien sûr pas la seule : selon le point de vue, d'autres catégorisations sont possibles. Ainsi, Clandfield (2019) distingue, en parlant de technologies numériques en lien avec l'enseignement des langues (*education technology*), *entre artefacts and devices, activities and practices* et *context and use*. Et Soubrié évoque, à propos des outils et environnements numériques, les objets techniques, les situations instrumentées et les pratiques qui en sont faites, en proposant diverses projections pédagogiques (Soubrié, 2020: 13).

Les espoirs de l'enseignement avec/par le numérique

L'enseignement avec/par le numérique génère de nombreux espoirs. Deux éléments sont régulièrement mentionnés : premièrement l'accessibilité facilitée de contenus (souvent authentiques), l'ubiquité des ressources si elles proviennent de ou sont stockées sur internet et la facilité des échanges et des modes d'interaction qui ne nécessitent plus de déplacements physiques. Deuxièmement, on met souvent en avant l'attrait général du numérique, proche des habitudes des jeunes : les activités et outils numériques sont présentés comme plus engageants et plus ludiques que ceux qui sont mis en œuvre dans les salles de classe traditionnelles.

Si l'on cherche à voir quels peuvent effectivement être les gains en termes d'efficacité ou d'efficience, on se heurte aux mêmes obstacles que dans toute enquête visant à étudier les résultats de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : le nombre d'objectifs que l'on y vise est trop important pour que l'on puisse les considérer tous.

D'autres espoirs sont placés dans le potentiel en lien avec des évolutions qui sont encore en développement, par exemple la reconnaissance vocale ou textuelle, la traduction automatique entre diverses langues ou le déploiement d'espaces virtuels collectifs. Les deux premiers éléments voient actuellement une évolution fulgurante et on peut se demander s'ils ne sont pas de nature à bouleverser durablement toutes les activités impliquant la gestion plurilingue du langage ; quant au troisième, il concerne plutôt les contextes dans lesquels une autre langue est présente ou peut être utilisée, que ce soit avec des interlocutrices ou interlocuteurs humains ou avec des agents logiciels automatiques (*bots*), qui sont certes moins authentiques, mais peuvent aussi générer moins d'inhibitions.

Dans l'enseignement des langues, l'utilisation d'outils numériques n'est pas nouvelle, comme le relèvent Oggenfuss et Wolter (2021: 26) : « Les cours de langue ont toujours été à la pointe des avancées technologiques dans l'enseignement, de la cassette au laboratoire de langues. » Or, quel peut être le bénéfice d'un apprentissage des langues étrangères à l'aide de moyens (ou outils) numériques ? En général, on postule des promesses de gains en termes d'efficacité (une meilleure performance), d'efficience (une réduction des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs) ou d'attitudes et de motivation (facilitant p. ex. l'apprentissage des élèves timides).

¹ Cf. aussi le modèle SAMR de Ruben Puentedura (2006), qui distingue entre différents paliers d'intégration du numérique dans l'enseignement : la substitution et l'augmentation (améliorant l'enseignement sans modification approfondie), puis la modification et la redéfinition des tâches (transformant plus fondamentalement le travail scolaire).

Si l'on cherche à voir quels peuvent effectivement être les gains en termes d'efficacité ou d'efficience, on se heurte aux mêmes obstacles que dans toute enquête visant à étudier les résultats de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : le nombre d'objectifs que l'on y vise est trop important pour que l'on puisse les considérer tous (cf. Elmiger, 2020) et en plus, s'il existe un modèle de compétence pour les activités langagières de base (les échelles du CECR), cela n'est pas le cas pour bon nombre d'autres finalités telles que les contenus culturels (la littérature, la civilisation, etc.), les stratégies d'apprentissage, les compétences interculturelles, personnelles, etc.

l'avance. Partout dans le monde, un enseignement numérique *ad hoc* s'est ainsi mis en place sans préparation suffisante – et aussi en général sans dispositif d'observation et d'évaluation accompagnant les nouvelles pratiques, souvent déployées dans l'urgence.

Quelles sont les leçons de ces pratiques ? Dans la presse, les bilans ont souvent été mitigés, voire négatifs : en témoignent des titres comme « L'école en ligne a perdu quelques illusions » (*Le Temps*, 8 juin 2020) ou « Les profs romands pointent les ratés de l'enseignement à distance » (*Le Temps*, 16 juin 2020).

Qu'en est-il de la recherche ? Pour l'instant, il n'existe que peu de travaux qui se rapportent directement à l'enseignement des langues durant la fermeture des écoles. Dans le rapport *La numérisation dans l'éducation* (Educa, 2021), qui ne se rapporte pas aux expériences durant la pandémie, on apprend d'une part que « [les] résultats d'études internationales indiquent que jusqu'à présent, des compétences numériques sont acquises essentiellement en dehors de l'école » (Educa, 2021: XI) et d'autre part qu'« [en] raison de l'absence d'études relatives à l'impact des ressources numériques sur le succès de l'apprentissage, et en l'absence d'informations fiables sur le montant des dépenses des écoles, des communes et des cantons consacrées à ces ressources, on ne peut formuler aucun énoncé sur l'efficacité des ressources numériques » (Educa, 2021: XI). Le rapport constate également que « [les] élèves garçons présentent un intérêt significativement plus élevé pour les technologies numériques et sont nettement plus motivés à les utiliser pour l'apprentissage que les élèves filles ». Il prend en considération les données de l'enquête sur les compétences fondamentales, parues en 2017 (Consortium COFO, 2017), portant sur le degré primaire, et conclut, quelque peu paradoxalement, à un impact négatif de l'école sur les résultats des élèves : « il n'est pas possible d'évaluer pourquoi la fréquence d'utilisation dans un contexte privé est en corrélation positive avec des performances scolaires, alors que l'utilisation à l'école est en corrélation négative avec des performances scolaires » (Educa, 2021: 178).

L'enseignement à distance aurait-il donc favorisé les pratiques traditionnelles ancrées sur l'écrit, le vocabulaire et la grammaire, en laissant de côté l'oral et l'approche actionnelle, encouragée par la didactique actuelle ?

Les expériences récentes

Déjà avant le début de la pandémie au début de l'année 2020, les outils et approches numériques avaient une place certaine dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par exemple, on ne peut plus guère envisager la sortie d'un nouveau moyen d'enseignement sans que l'on songe à compléter les moyens traditionnels par des outils numériques. Et que ce soit dans le cadre scolaire ou privé, il existe depuis belle lurette une large palette de logiciels, applications et plateformes permettant d'utiliser la langue ou de l'exercer, cependant souvent de manière partielle et décontextualisée (p. ex. le vocabulaire ou la grammaire).

Or, la fermeture des écoles et l'enseignement à distance généralisé qui en a résulté au printemps 2020 a causé une réelle explosion des pratiques numériques à l'école en général et dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier : dans la plupart des cas sans que le déploiement et l'utilisation des outils ne soient planifiés à

Quelques études se sont penchées sur l'éducation à distance pendant la pandémie, p. ex. Heyworth et Rossner (2021), qui ont mené une enquête par questionnaire auprès de 1735 personnes enseignant dans 34 pays. Pour ce qui est des résultats de l'enseignement, les auteurs tirent un bilan négatif : « Plus de 60 % des répondants ont observé un recul des résultats chez les apprenants et pour 20 % d'entre eux, la perte d'apprentissage a été 'considérable'. » (Heyworth & Rossner, 2021: 2). D'autres travaux ont étudié divers aspects en lien avec l'enseignement à distance (p. ex. Garrote et al., 2021), sans pourtant s'étendre sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La revue de littérature de Hammerstein et al. (2021) fait état d'effets négatifs en lien avec la fermeture des écoles, mais ne peut pas se prononcer sur la force de ces effets dans différentes branches.

En résumé, les travaux scientifiques actuellement disponibles sont peu nombreux et ne font preuve que de généralités pour ce qui est l'enseignement des langues : par exemple, le fait que la transition entre l'enseignement en présentiel et celui à distance a posé des problèmes (dont une partie s'est absorbée au fil du temps) et que le matériel informatique pour le travail numérique était inégalement disponible, notamment auprès des élèves. Pour ce qui est des résultats de l'apprentissage des langues, il ne semble pas exister d'études fiables.

Afin d'en savoir quand même un peu plus sur les expériences durant l'enseignement des langues étrangères à distance, nous avons mené une enquête par questionnaire dans le cadre d'un séminaire de recherche à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignant-e-s (IUFÉ, Université de Genève)². Cette étude, menée en mars/avril 2021, portait sur un échantillon peu contrôlé composé de 92 personnes enseignant une langue étrangère (majoritairement l'allemand et l'anglais, mais aussi l'espagnol, l'italien et le latin) dans le canton de Genève et de 227 élèves du niveau secondaire I et II genevois. Cet échantillon ne peut prétendre à aucune représentativité, mais il a néanmoins permis de récolter quelques résultats intéressants.

Pour ce qui est des enseignant-e-s, les réponses indiquent, de manière peu surprenante, que la prise en main des

plateformes et outils numériques a posé moins de problèmes après une phase initiale difficile. La même chose vaut pour la communication avec les élèves, qui s'est améliorée au fil du temps. En revanche, seulement 8 enseignant-e-s sur les 93 déclarent avoir pu travailler avec l'ensemble de la classe ; les autres indiquent avoir eu peu (ou pas) de contacts avec une partie de la classe (il n'est pas possible de savoir combien d'élèves cela touchait).

Deux autres questions concernaient leur charge de travail (évaluée nettement supérieure par rapport à une année habituelle) et la participation des élèves (considérée comme considérablement inférieure) (cf. illustrations 1 et 2).

2 Je remercie très cordialement les étudiant-e-s ayant suivi ce séminaire pour leur collaboration : Sabah Berrehail, Sekani Briefer, Guillaume Broillet, Ewelina Czerwik, Anne-Laure Danville, Eva Demarchi, Annick Frezier, Kitty Genet, Ofelia Hovhannissyan, Cindy Inacio, Serge Ngalani, Ciprian Popescu, et Anja Warriner – mais aussi le groupe qui a suivi le séminaire de recherche au printemps 2022 pour ses précieuses suggestions de modification.

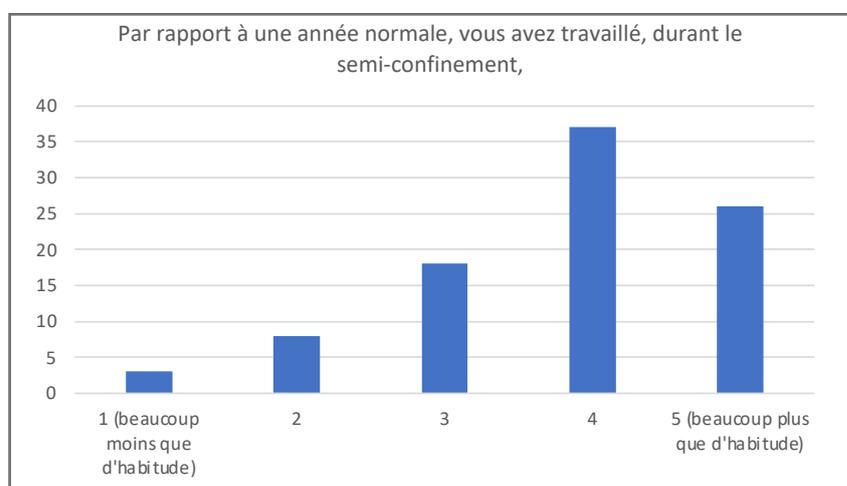


Illustration 1

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur la charge de travail
(axe vertical : nombre de réponses ; N=92)

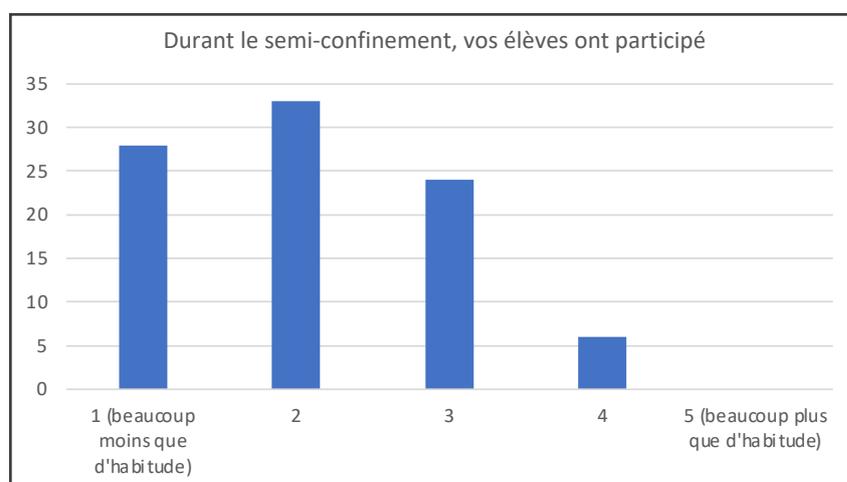


Illustration 2

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur la participation des élèves
(axe vertical : nombre de réponses ; N=91)

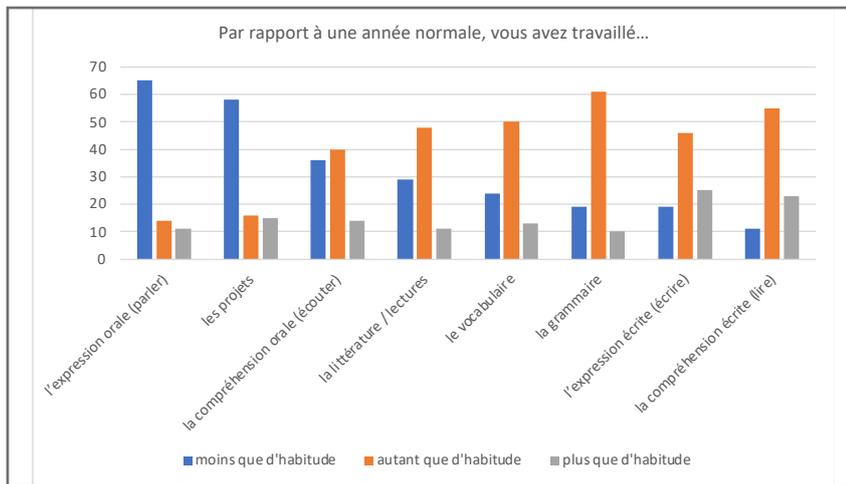


Illustration 3

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur ce qui a été travaillé durant l'enseignement à distance (axe vertical : nombre de réponses ; N= 90, 89, 90, 88, 87, 90, 90 et 89)

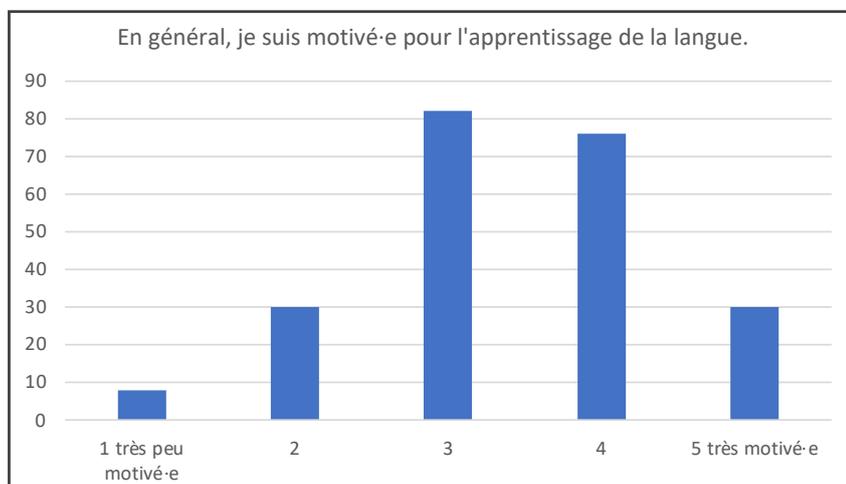


Illustration 4

Questionnaire pour les élèves : question sur la motivation générale pour l'apprentissage de la langue étrangère (axe vertical : nombre de réponses ; N=226)

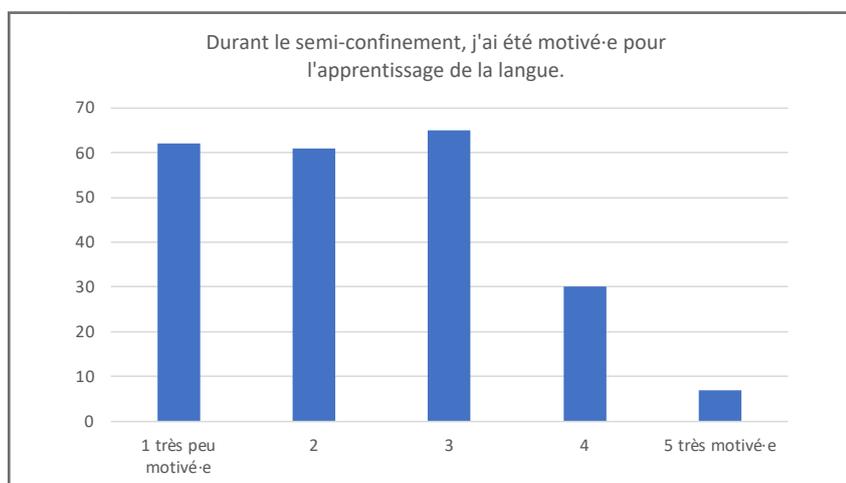


Illustration 5

Questionnaire pour les élèves : question sur la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère durant le semi-confinement (axe vertical : nombre de réponses ; N=225)

Une dernière question présentée ici se rapporte à une série d'activités et de domaines travaillés durant l'enseignement à distance. Il en ressort que les trois domaines qui ont été le moins travaillés touchent à l'oral et à l'approche actionnelle (les projets) tandis que les moyens langagiers (le lexique et la grammaire) et l'écrit (en expression et compréhension) s'en sont mieux sortis, selon les indications des enseignant-e-s.

Une image similaire se dresse sur la base des réponses des élèves, qui se considèrent comme plutôt motivé-e-s pour l'apprentissage de la langue étrangère, en général ; motivation qui a cependant très sensiblement baissé durant le semi-confinement (illustrations 4 et 5).

En grande majorité, les élèves déclarent par ailleurs avoir travaillé moins que d'habitude durant l'enseignement à distance (sans illustration). Leurs réponses révèlent également une image très comparable à celle qui ressort du questionnaire pour les enseignant-e-s : l'oral et les projets auraient été bien moins travaillés que les activités écrites et les moyens langagiers (illustration 6).

L'enseignement à distance aurait-il donc favorisé les pratiques traditionnelles ancrées sur l'écrit, le vocabulaire et la grammaire, en laissant de côté l'oral et l'approche actionnelle, encouragée par la didactique actuelle ? Ou autrement dit : y aurait-il eu plutôt une substitution des approches traditionnelles par des moyens numériques que des approches visant une transformation des pratiques (Puentedura, 2006) ? Il va de soi que les résultats d'une petite enquête ne peuvent pas donner de réponse définitive, mais ils permettent tout de même de se demander si l'école romande est déjà prête pour un enseignement numérique à plus grande échelle.

La difficulté de tirer des conclusions

Quel bilan peut-on tirer des expériences d'enseignement/apprentissage durant le semi-confinement – mais aussi plus globalement de l'apport des approches numériques dans l'enseignement des langues ? Il est extrêmement difficile de tirer des conclusions générales. Pour ce qui est de l'enseignement en mode distanciel, il n'a pas été possible de le prévoir et de concevoir ainsi un dispositif de recherche permettant de le suivre dès le début. Certains projets s'y sont mis en cours de route, tandis que d'autres (tels que notre enquête) ont essayé d'obtenir des renseignements sur les expériences *a posteriori*. Quant aux résultats mesurables de l'apprentissage des langues (est-ce que les élèves les ont apprises moins bien – ou éventuellement mieux ?), on n'en sait pas grand-chose. D'une part, il manque à ce propos des études mesurant les résultats de manière objective et fiable (les épreuves scolaires ne s'y prêtent pas, en général). D'autre part, la pluralité des objectifs de l'enseignement des langues étrangères rend d'autant plus difficile toute tentative d'en évaluer les résultats, que ce soit en présentiel ou en distanciel.

Plus généralement, on peut aussi se demander quelle peut être la portée des espoirs générés par l'utilisation du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues. Durant tout le XXe siècle, on a vu fleurir des promesses en lien avec l'utilisation consécutive de différents médias dans les classes de langue, mais aussi avec la primauté d'une approche communicative (et plus tard : actionnelle) de l'enseignement, régulièrement réaffirmée lorsqu'une nouvelle génération de moyens d'enseignement a été introduite. De même qu'on doit se demander si l'enseignement est aujourd'hui vraiment communicatif, on peut aussi être critique

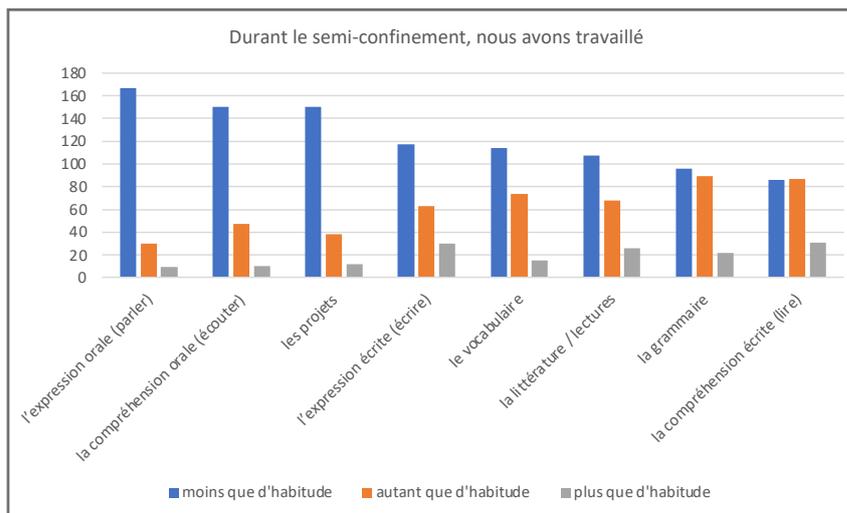


Illustration 6

Questionnaire pour les élèves : question sur ce qui a été travaillé durant l'enseignement à distance
(axe vertical : nombre de réponses ; N=206, 207, 200, 210, 203, 201, 207 et 204)

par rapport à l'utilisation des ressources numériques, qui ont succédé à plusieurs générations de médias (le son, l'image, la vidéo) et de dispositifs techniques (les radios, les magnétophones, les laboratoires de langue, etc.), chacune amenant son lot de potentialité et d'espoirs : des promesses qui se sont souvent soldées par des désenchantements. Pour ne mentionner que les laboratoires de langue, qui ont été installés dans beaucoup d'écoles, au dernier tiers du XXe siècle : ils ont certes élargi la palette des outils à disposition des enseignant-e-s de langue, mais n'ont pas pu combler toutes les attentes qu'ils pouvaient susciter. Aujourd'hui, inter-

net – et la quasi-infinité de contenus qu'on y trouve – ainsi que les appareils personnalisés (surtout les ordinateurs et les téléphones portables) s'y ajoutent et promettent de nouvelles potentialités. Seront-elles à la hauteur des espérances ? Il est certainement trop tôt pour tirer un bilan, mais les expériences de l'enseignement à distance en 2020 semblent montrer que nous sommes encore loin d'une utilisation intelligente, engageante et efficace du numérique à l'école : à l'avenir, cela vaudra certainement la peine de réfléchir davantage à l'utilisation que nous voulons en faire.

De même qu'on doit se demander si l'enseignement est aujourd'hui vraiment communicatif, on peut aussi être critique par rapport à l'utilisation des ressources numériques, qui ont succédé à plusieurs générations de médias (le son, l'image, la vidéo) et de techniques (les radios, les magnétophones, les laboratoires de langue, etc.), chacune amenant son lot de potentialité et d'espoirs.

Bibliographie

Clandfield, L. (2019). Methodology, mythology and the language of education technology. *IATEFL Online 2019*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/methodology-mythology-language-education-technology> (dernier accès le 8 avril 2022).

Consortium COFO (éd.) (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017: langues 8e année scolaire*. Berne et Genève: CDIP et SRED.

Educa (2021). *La numérisation dans l'éducation*. B. Volland, K. Wimmer, M. Weber, N. Buchser-Heer, M. Jeitziner, A. Klausling, I. Ziörjen, M. Eric & R. S. Graber (équipe de projet). Berne: Educa.

Elmiger, D. (2020). «Lernziele in den Lehrplänen für Fremdsprachenfächer an schweizerischen Gymnasien: Vergleich der erwarteten Leistungen in verschiedenen Lernbereichen». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: pp. 25-45.

Garrote, A., Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E. & Prieth, V. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). «Effects of Covid-19-related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review». *Frontiers in Psychology* 12, 8 p.

Heyworth, F. & Rossner, R. (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues. Premiers résultats de l'enquête du CELV. *Courriel européen des langues. Le magazine du point de contact du CELV en France* 45, 2-4.

Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2021). *Monitorage de la numérisation dans l'éducation du point de vue des élèves*. Aarau: CSRE.

Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education* (blog post). <http://hippasmus.com/resources/tte/> (dernier accès le 8 avril 2022).

Rösler, D. & Würffel, N. (2010). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch*. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler: pp. 5-11.

Soubrié, T. (2020). Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic* 23: 26 p.



Olivier Robert
Décacophonie
2019
Acrylique sur toile
60 x 80 cm

ZUKUNFTSKOMPETENZEN MOTIVIEREND FÖRDERN SCHOOLTOGO – INNOVATIVE SPRACHLERNANGEBOTE ZUM MITNEHMEN

La plateforme d'apprentissage *School to go* a été lancée en mars 2020 dans le cadre de la pandémie Corona. L'objectif de cette plateforme est de regrouper des offres d'apprentissage dont la qualité est contrôlée et qui sont conformes au programme scolaire, afin de les mettre gratuitement à la disposition des parents, des enseignants et du public intéressé. Le présent article montre quelles facettes de la littératie sont concernées par la plateforme d'apprentissage interactive. En même temps, il met en lumière deux exemples d'offres d'apprentissage linguistique réussies, représentatives de la vaste offre d'apprentissage de *School to go*.

● Julia Knopf, Ann-Kristin Müller & Jannick Eckle | Universität des Saarlandes

School to go – Motivation und Zielsetzung

Die Themen Distanzunterricht, Digitales Lernen und E-Trainings erlangten im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen im März 2020 mehr Aufmerksamkeit denn je. Mit dem Aussetzen der Präsenzpflicht an Schulen mussten Lehrende und Lernende ihren Schulalltag kurzfristig digital umgestalten. Häufig wurde auf analoge Materialien wie Arbeitsblätter und -materialien zurückgegriffen, die digital vervielfältigt und per E-Mail an die Lernenden versendet wurden. Der Bedarf an motivierenden und qualitätsgeprüften Materialien war und ist ungebrochen – das Angebot hingegen überschaubar. Ein weiteres Problem: Viele Materialien, die auf den verschiedenen Internetseiten oder Foren ausgetauscht werden, unterliegen häufig keiner inhaltlichen oder didaktischen Qualitätsprüfung. Die Angebote werden an den entsprechenden Stellen ohne Kontrollinstanz hochgeladen, ohne dass zuvor deren Qualität kritisch geprüft wurde. Die Folge: Materialien mit unzureichender Qualität gelangen so in Umlauf und verbreiten sich so ungehindert.

School to go ist der Name der Non-profit-Initiative, die vom Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD), der Didactic Innovations GmbH und der DFKI-Forschungsgruppe Smart Enterprise Engineering ins Leben gerufen wurde, um Lehrkräften, Eltern und Lernenden qualitätsgeprüfte und lehrplankonforme Lernangebote anbieten zu können.¹ Der Aufbau und die Oberfläche von *School to go* erinnern an einen Social Media Feed, der die privaten Gewohnheiten der Mediennutzung aufgreift und attraktive Lernangebote für verschiedene Altersgruppen und Lernbereiche (u.a. Fremdsprachen) bündelt. Digitale Escaperooms und Logicals kombiniert mit motivierenden Sprachlernangeboten, interaktiven Lernvideos zur Vermittlung von linguistischen Zusammenhängen sowie Chatbots zum interaktiven Erlernen von Fremdsprachen – diese und weitere didaktisch motivierende Formate sind Bestandteil des umfangreichen Angebots, das inzwischen über mehr als 1300 kostenlose Lerneinheiten beinhaltet (Stand: März 2022) (vgl. Eckle et al., 2021). Allein 130 Lernangebote sind der

¹ Als Spin-off der beiden Universitäten Osnabrück und Saarbrücken gestaltet die Didactic Innovations GmbH innovative Aus- und Weiterbildungsszenarien entlang der lebenslangen Bildungskette. Das Unternehmen desigt und digitalisiert moderne Lehr- und Lernformate. Das Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD) versteht sich als interdisziplinäre Einrichtung, in der innovative Forschungsprojekte im Kontext von Bildung und Digitalisierung durchgeführt werden. An der Schnittstelle von Universität, Schule und Wirtschaft entwickelt das Institut Wei-

Kategorie „Fremdsprachen“ zugeordnet. Das Angebot – nicht nur in dieser Kategorie – wächst täglich weiter an. *School to go* setzt bei allen Lernangeboten auf die sinnvolle Verknüpfung von analog und digital: Dort, wo digitale Formate didaktisch sinnvoll sind, erweiterten sie die analogen Angebote.

Über die Unterstützung des Homeschoolings hinaus zeigt sich inzwischen immer deutlicher, welchen Mehrwert eine Plattform wie *School to go* für die digitale Bildung im Allgemeinen und die Ausbildung neuer literaler Kompetenzen, die im Umgang mit Angeboten im Internet zentral sind, für Kinder und Jugendliche bietet. Die Plattform imitiert Charakteristika sozialer Netzwerke und kombiniert diese Prinzipien mit attraktiven Lerninhalten. Durch die Verschränkung digitaler und analoger Angebote werden sowohl konventionelle als auch neue digitale, literale Praktiken in einer sicheren, qualitätsgeprüften Umgebung eingeübt. Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch fordern etwa, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Medien verstehen und aktiv nutzen sollen. Sie sollten zwischen Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden, medien-spezifische Formen kennen (z.B. Print, Online, Hypertexte, Videos etc.). Außerdem ist es ein erklärtes Ziel, Intentionen und Wirkungen zu erkennen und zu bewerten. Sie sollen also in der Lage sein, die in Medien vermittelten Absichten und Haltungen (z.B. Informieren) der Autorinnen und Autoren zu untersuchen und kritisch zu reflektieren (z.B. sachlich neutral vs. emotional gefärbt).

School to go und die Facetten von Literalität

Die Plattform *School to go* deckt viele Facetten von Literalität ab und schult Kinder und Jugendliche in den Kompetenzen, die sie brauchen, um an einer Gesellschaft der Digitalität zu partizipieren. Bereits beim Suchen, Auswählen und Bearbeiten der Materialien auf der Plattform stützen sich Lese- und Schreibprozesse gegenseitig. Ein Modus, der typisch für das multimodale Lesen und Schreiben in Sozialen Netzwerken ist und gleichzeitig eine sinnvolle Brücke zwischen konventionellen literalen Praktiken und digitalen schafft. Indem die Lernenden auf der Plattform unterschiedliche Beiträge zu einem Thema recherchieren, das sie

interessiert (oder das von der Lehrperson vorgegeben wurde), lesen sie selektiv und vergleichend und treffen eine begründete Entscheidung für ein Materialangebot. Dieses wird dann im Folgenden entweder digital oder analog bearbeitet. Die Auseinandersetzung mit der Überschrift rückt bei einer derartigen Beschäftigung mit den Posts in den Vordergrund, denn oft sind diese so formuliert, dass sie Interesse wecken, aber nicht den wahren Inhalt des Materials preisgeben. Ein Effekt, der auch für das außerschulische Lesen im Netz relevant ist, da er zum genauen Lesen anregt und die nötige Distanz gegenüber Schlagzeilen in Posts etc. fördert. Die Nutzung der Plattform fördert somit gleich mehrere Dimensionen digitaler Literalität. Neben der reflexiven Literalität, die insbesondere durch die selbstbestimmte Auswahl der Lerninhalte und durch die Sprachreflexion bzgl. der Überschriften gefördert wird, werden durch die Blogbeiträge auch die kommunikative Literalität angesprochen und die partizipative Literalität angebahnt (vgl. Müller, 2021).

Stellvertretend für diverse weitere Sprachlernangebote wird im Folgenden am Beispiel der Wortschatzerweiterung aufgezeigt, wie eine digitale Variante zur kreativen Wortschatzarbeit aussieht.

Ein ausgewogener Wortschatz ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation, sondern auch für den Schulerfolg. Daher wird der ganzheitlichen Wortschatzarbeit bereits in der Primarstufe eine besondere Bedeutung beigemessen. Wortschatzarbeit bedeutet aber schon lange nicht mehr nur, Karteikarten zu wälzen. Digitale Medien gestalten den Erwerb neuer Wörter dynamisch und individuell.

Das wohl am wenigsten erforschte Gebiet der Wortschatzarbeit ist die Wortschatzerweiterung. Dabei geht es um die Erweiterung als „Ausbau des produktiv wie rezeptiv verfügbaren Wortschatzes“ (Kilian, 2011:133). Der passive Wortschatz, auch Verstehenswortschatz genannt, umfasst all diejenigen Wörter, die zum Verstehen von schriftlichen und mündlichen Beiträgen zur Verfügung stehen. Der Verstehenswortschatz ist im Durchschnitt 4-5 Mal größer als der Mitteilungswortschatz. Der Mitteilungswortschatz, auch produktiver Wortschatz genannt, setzt sich aus jenen Wörtern zusammen, die zur akti-



Prof. Dr. Julia Knopf ist Inhaberin des Lehrstuhls Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes, Gründungspartnerin des Forschungsinstituts Bildung und Digital und der Didactic Innovations GmbH.



Ann-Kristin Müller ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes.



Jannick Eckle ist Head of Content Didactic and Didactic Solutions in der Didactic Innovations GmbH und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes.

terbildungs- und Beratungsangebote und gewährleistet dadurch einen Transfer Theorie und Praxis. Das Deutsche Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI) GmbH wurde 1988 als gemeinnützige Public-Private Partnership (PPP) mit den Standorten in Kaiserslautern, Saarbrücken, Bremen, Berlin, Niedersachsen und St. Wendel gegründet. Das DFKI ist auf dem Gebiet innovativer Softwaretechnologien auf der Basis von Methoden der Künstlichen Intelligenz die führende wirtschaftsnahe Forschungseinrichtung Deutschlands.

ven Verständigung beim Sprechen und Schreiben genutzt werden. Inhalt und Größe des Mitteilungswortschatzes sind verschieden. Er variiert je nach Alter, Herkunft und persönlichen Interessen (Nodari, 2006).

Wer Wortschatzerweiterung betreibt, will neue Begriffe und deren Bedeutung kennenlernen, sie gleichzeitig aber auch in das eigene mentale Lexikon einfügen. Das bedeutet: Wortschatzerweiterung heißt nicht nur, so viele neue Wörter wie möglich zu erwerben, sondern auch flexibel mit ihnen umgehen zu können. Das Problem der Wortschatzerweiterung: Viele gehen davon aus, dass sich der muttersprachliche Wortschatz automatisch erweitert. Deshalb findet eine systematische Wortschatzerweiterung kaum statt (Kilian, 2011).

„Von Salut bis Adeus“ – Ein interaktives Quiz zur Wortschatzerweiterung

Vor allem für die muttersprachliche Wortschatzarbeit wird es schnell zur echten Herausforderung, dass der Wortschatz wenig abgrenzbar und individuell verschieden der Wortschatz ist. Die Argumente hierfür sind häufig ähnlich: Im Unterschied zur fremdsprachlichen Wortschatzarbeit besteht die muttersprachliche Wortschatzarbeit nicht aus einer beschränkten Anzahl an zu lernenden Begriffen. Außerdem ist es schwierig, nur weniger geläufige Bedeutungen zu lehren. Damit Kinder für den realitätsnahen Gebrauch der Wörter gerüstet sind, müssen sie unter Umständen unzählige Nebenbedeutungen und Verwendungen kennen (vgl. Ulrich, 2010). Lehrkräfte greifen daher häufig auf bestehende

Karteien (z.B. primarstufenspezifischer Grundwortschatz) zurück und betreiben eine Art Vokabellernen mit ihren Schüler:innen.

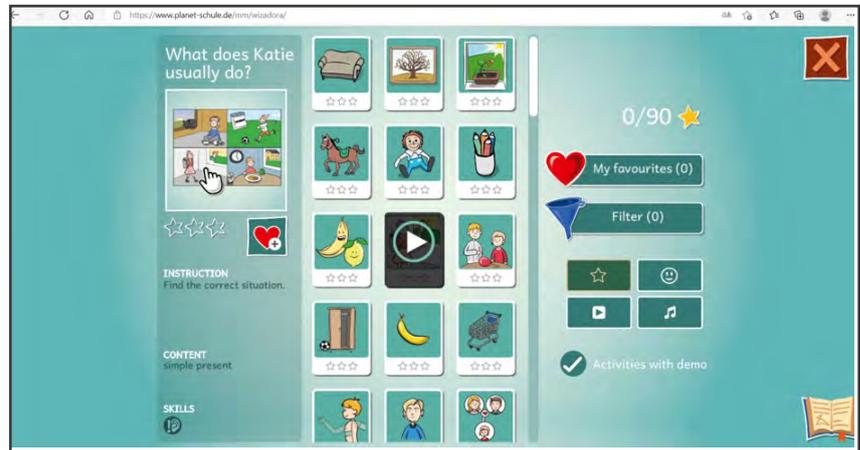
Wirft man einen Blick auf die Lerngruppen, zeigt sich allerdings schnell, wie heterogen die Sprachlandschaft der Schüler:innen ist. Unterschiedliche Kinder stoßen an unterschiedlichen Stellen auf unbekannte Wörter. Unbekannte Wörter zu thematisieren ist wichtig, denn ohne den nötigen Wortschatz scheitern die Lerner sowohl im Themenkomplex Literatur als auch im Bereich Sprache. Damit Wortschatzerweiterung gelingt, muss sie sich den jeweiligen Voraussetzungen anpassen. Es muss möglich sein, individuelle Pakete zusammenzustellen, mit deren Hilfe sich Wortschatzerweiterung personalisieren und individualisieren lässt.

Die exemplarische Umsetzung eines solchen Formats, das auf *School to go* zum Selbstlernen kostenlos zur Verfügung steht, finden Nutzer:innen im Angebot „Von Salut bis Adeus“ – ein interaktives Quizformat, das zum Erlernen von Begrüßungs- und Abschiedsformeln einlädt (siehe Abbildung 2). Die Übung macht deutlich: Es gibt viele verschiedene Arten sich zu begrüßen und zu verabschieden – sogar mehr als es Sprachen gibt. Gruß- und Abschiedsformeln gehören somit zu den wichtigen Grundlagen einer jeden Sprache, die selbst Anfänger:innen ohne Vorkenntnisse schnell erlernen können. Über interaktive Karten, bestehend aus Wort-/Bild- und Audiobeiträgen, werden die Lernenden mit verschiedenen Fragen konfrontiert, z.B. „Wie begrüßt man sich in Frankreich“ oder „Wie verabschiedet man sich in Großbritannien“? Über die Antwortmaske geben die Schüler:innen die entsprechende Lösung ein und überprüfen ihre Eingabe anschließend mithilfe des gleichnamigen Buttons. Die Wortschatzaufgabe besteht aus multimedialen Kleinstübungen, die dazu anregen, anderen Sprachen zu begegnen und bewusster mit Formen, Strukturen und Redemitteln europäischer Sprachen umzugehen. Beim Einsatz dieses Lernformats im Unterricht können Schüler:innen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, ihre Sprachlernerfahrungen aktiv einbringen, Bezüge zu anderen Sprachen herstellen und ihren Mitschüler:innen spannende Einblicke in ihre Zweitsprache gewähren.

Abbildung 1

Interaktives Sprachlernangebot auf der Plattform *School to go*





„Wizadora“ – Ein innovatives Sprachlernspiel zur Wortschatzerweiterung

Ein weiteres innovatives Beispiel, das sich auf der Lernplattform *School to go* befindet, ist das Sprachlernspiel „Wizadora“. Das Browser-Spiel eignet sich für Schüler:innen der Grund- und weiterführenden Schulen, die Englisch lernen möchten und auf spielerische Weise Kompetenzen im Bereich Wortschatz und Grammatik sowie landestypische Informationen rund um Großbritannien erwerben möchten (Planet Schule, 2019). Innerhalb der verschiedenen Mini-Games können die Lernenden zwischen den verschiedenen Standorten wählen und gemeinsam mit der Zauberin Wizadora und ihren Freund:innen spannende „Sprachlern-Abenteuer“ erleben. Den eigenen Lernerfolg können die Kinder jederzeit in der Navigationsleiste einsehen. Das Spiel verbindet die Kompetenzbereiche Hörverstehen und Wortschatzerweiterung / -festigung auf kindgerechte Weise, indem es individuell anpassbare Übungsszenarien zu verschiedenen alltagsnahen Themen zum autonomen Lernen anbietet. Darüber hinaus steht Lehrpersonen eine methodisch-didaktische Handreichung zur Verfügung, die hybride Lernszenarien sinnvoll unterstützen kann und die curriculare Verortung der Sprachlernangebote sicherstellt.

Das Beispiel von *School to go* zeigt lediglich einen Ausschnitt digitaler, literaler Praktiken und die beiden ausgewählten Lernangebote stehen nur stellvertretend für viele weitere innovative Lehr- und Lernszenarien, die das Sprachenlernen interaktiv, innovativ und individuell gestalten. Wie auch konventionelle literale Praktiken verändern sich die Formen und Dimensionen digitaler Literalität und ihre bevorzugten Praktiken ständig, ohne dabei allerdings ihren Stellenwert als

Schlüsselkompetenz einzubüßen. Dieser Befund schließt neue Technologien ausdrücklich auch als Akteure ein, denn „die neue Medienlandschaft hat genauso viel mit neuen sozialen Strukturen und kulturellen Praktiken zu tun wie mit neuen Werkzeugen und Technologien“ (Clinton/Jenkins/Mc Williams 2015, S. 210) Für die künftigen Lehr- und Lernprozesse bedeutet dies letztlich nichts geringeres als „(...) jungen Menschen beim Erwerb der Denkgewohnheiten zu helfen, die erforderlich sind, um sich an einer vernetzten Öffentlichkeit vollständig zu beteiligen.“ In Zukunft soll die Lernplattform nicht nur um weitere Lernangebote, sondern auch um einen individuellen Login-Bereich erweitert werden. So haben Nutzer:innen die Möglichkeit, direkt die Angebote zu finden, die inhaltlich am besten zu ihnen und ihren angegebenen Interessen (Fächerkombinationen, Schulformen etc.) passen.

Abbildung 2

Sprachlernspiel „Wizadora“

Das Beispiel von *School to go* zeigt lediglich einen Ausschnitt digitaler, literaler Praktiken und die beiden ausgewählten Lernangebote stehen nur stellvertretend für viele weitere innovative Lehr- und Lernszenarien, die das Sprachenlernen interaktiv, innovativ und individuell gestalten.

Literatur

Clinton, K., Jenkins, H. & Mc Williams, J. (2015). Neue Literalitäten in einer Ära der Partizipationskultur, in: Hagener, M., Hediger, V.: Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke.

Eckle, J. et. al (2021). School to go: Neues Lernen im Social-Media-Stil, in: HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik volume 58, 1469-1482.

Kilian, J. (2011). Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In: Pohl, I. & Ulrich, W. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 133-142.

Müller-A.-K. (2021). Von Grund auf neu? Potenziale und Veränderung der Grundkompetenzen Lesen und Schreiben durch Digitalisierung [Vortrag].

Nodari, C. (2006). Grundlagen zur Wortschatzarbeit, in: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf> [zuletzt abgerufen am 01.12.2021].

Planet Schule (2019). Wizadora.de. Das digitale Englisch-Lernspiel. Verfügbar unter: https://www.planet-schule.de/fileadmin/dam_media/swr/wizadora/pdfdoc/wizadora_lehrerhandreichung_v1-3.pdf [zuletzt abgerufen am 01.12.2021].

Ulrich, W. (2010). Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anmerkungen

Teile des vorliegenden Beitrags sind bereits im Rahmen folgender Publikationen veröffentlicht worden:

Eckle, J. et. al (2021). School to go: Neues Lernen im Social-Media-Stil, in: HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik volume 58, 1469-1482.

Knopf, J., Mosbach J. & Eckle, J. (2020). Vom WORT zum SCHATZ. Individuelle Wortschatzerweiterung mit Augmented Reality, in: J. Knopf, U. Abraham: Deutsch Digital. Band 2: Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 132-139.

Müller-A.-K. (2021). Von Grund auf neu? Potenziale und Veränderung der Grundkompetenzen Lesen und Schreiben durch Digitalisierung [Vortrag].



Olivier Robert
Enter
2021
Acrylique sur toile
120 x 180 cm

INTERNET-PLATTFORM «PLURILING-GR.CH» ALS ERSTE ADRESSE FÜR DIE MEHRSPRACHIGKEIT IN GRAUBÜNDEN

La piattaforma internet „pluriling-gr.ch“ è online da circa tre anni. Un gruppo di esperte ed esperti delle lingue dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni e dell'Istituto per la ricerca sulla cultura grigione tematizza in una pubblicazione online in continua crescita gli aspetti del plurilinguismo grigionese con le rispettive dinamiche e peculiarità.

● Oscar Eckhardt | IKG, Vincenzo Todisco | PHGR



Dr. phil. Oscar Eckhardt wirkte unter anderem als Journalist, Übersetzer und während 20 Jahren als Gymnasiallehrer. Seit zehn Jahren arbeitet er als Sprachwissenschaftler am Institut für Kulturforschung Graubünden, wo er sich hauptsächlich mit den Dialekten Graubündens beschäftigt.



Prof. Dr. Vincenzo Todisco leitet die Sonderprofessur für integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Schwerpunkt Italienisch an der PHGR. Er lehrt und forscht im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Fremdsprachendidaktik und der Fachdidaktik Italienisch.

Graubünden deklariert sich gerne als dreisprachiger Kanton und wird von aussen auch als solcher wahrgenommen. Wie aber steht es wirklich um diese Dreisprachigkeit? Wie ist sie entstanden? Wie veränderten sich die Verhältnisse zwischen den drei Sprachgruppen Deutsch, Italienisch und Romanisch im Verlauf der Zeit? Wie wirkte und wirkt sich die Dreisprachigkeit auf die Individuen, auf die gesellschaftlichen Schichten, auf die Politik, auf die Religion, die Wirtschaft, die Schulen und die Gesetzgebung aus? Wie fügt sich die Bündner Mehrsprachigkeit ins Gefüge der Schweizer Mehrsprachigkeit ein? Wie ist das Verhältnis zwischen individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit? Grundsätzlich stellt sich zudem die Frage: Ist die Bevölkerung wirklich dreisprachig? Muss heute nicht vielmehr gemäss dem Konzept des Translanguagings (García et al., 2017) von einem Kontinuum von individueller Einsprachigkeit bis Mehrsprachigkeit ausgegangen werden? Oder ist eher der Begriff der funktionalen Mehrsprachigkeit zutreffend, das im Lehrplan P21 als ein «vielfältiges, dyna-

misches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen bzw. Sprachen [...], um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können» (EKUD GR, 2016, S. 58), verstanden wird?

Einige der oben angesprochenen Themen sind in der Forschung thematisiert worden. Insbesondere zum Kräfteverhältnis zwischen den drei Kantonssprachen und zur Förderung der beiden Minderheitensprachen Romanisch und Italienisch gibt es wichtige Studien (Grünert et al. 2008; Bisaz et al. 2019), aber auch im Bereich der Schule (Grünert et al. 2008, Conzett & Eckhardt 2015). Zu einigen sind Forschungsprojekte im Gange, z.B. die Dissertationen von Noemi Adam-Graf vom Institut für Bündner Kulturforschung (ikg) (Publikation in Vorbereitung), Sabrina Sala und Flurina Kaufmann von der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR). Zu anderen aber fehlen aktuelle Analysen. Auf jeden Fall besteht Informations- und Diskussionsbedarf (lang-lit.ch, 2022). Die PHGR und das ikg, beide

Der Artikel «Orts- und Flurnamen als Sprachkonserven» von Peter Masüger wirft einen Blick auf die zum Teil komplexe Flur- und Ortsnamensituation in Graubünden, die keltisch/rätisches, lateinisches, romanisches und alemannisches Namengut miteinander verbindet und damit zum Zeugnis vergangener Mehrsprachigkeit und von Sprachwechsellern wird. Harald Schneider analysiert in seinem Beitrag «Englisch im Spannungsfeld der Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in Graubünden» die Rolle des Englischen im nicht immer einfachen Umfeld von Notwendigkeit und Konkurrenz zu den Kantons- und Landessprachen.

Auf der Unterseite „Fakten-fatti-fatgs“ mit zum Teil trockenen, zum Teil unterhaltenden Informationen zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in Graubünden finden die Nutzer:innen der Internet-Seite Links zu interessanten Online-Ressourcen, zum Beispiel zu Beiträgen der Redaktionen der nationalen Wörterbücher, zu Ausschnitten aus Beiträgen des Schweizer Fernsehens oder zu Materialien des Rätischen Museums. Damit können Dialektproben, Hintergrundinfos und Originaldateien aufgerufen werden.

Veranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit

„Pluriling-gr.ch“ steht aber auch für eine Reihe von Veranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit. Einerseits um die Plattform in der Öffentlichkeit bekannt zu machen und andererseits, um den Kontakt mit der Bevölkerung zu fördern, organisieren die beiden Träger der Plattform öffentliche Podiumsgespräche, Vorträge und Informationsveranstaltungen im ganzen Kanton Graubünden, an denen sich die Redaktionsmitglieder beteiligen. Leider musste diese Art von Öffentlichkeitsarbeit während der Covid-Pandemie reduziert oder gar eingestellt werden.

Stand und Resultat der Arbeit

Inzwischen präsentiert die Website „pluriling-gr.ch“ 36 Artikel, d.h. dass rund 10 Beiträge pro Jahr aufgeschaltet werden konnten. Das thematische Schwergewicht liegt bei den Grundlagenartikeln (22), gefolgt von Essays und digitalen „Reprints“. Die bevorzugte Publikationssprache ist Deutsch, erstaunlicherweise auch bei Autor:innen, die eigentlich anderer Muttersprache sind. Zu jedem Artikel gibt es ein Abstract in den drei Kantonssprachen. Einige Beiträge sind gemischtsprachig, zwei liegen in allen Kantonssprachen vor. Die Website ist mit den einschlägigen themenverwandten Websites verlinkt und wird von der Schweizerischen Nationalbibliothek regelmässig gespeichert.

Möglichkeit und Grenzen von „pluriling-gr.ch“

Natürlich konnten auch bei „pluriling-gr.ch“ (noch) nicht alle Erwartungen erfüllt werden. Von Seite der Redaktion ist es ausdrücklich erwünscht, dass die Leserschaft sich zu den Beiträgen kritisch äussert und möglichst angeregte Diskussionsforen entstehen. Reaktionen würden in redigierter Form gerne veröffentlicht. Leider sind noch keine Rückmeldungen zu den Artikeln eingetroffen, so dass der Dialog bisher ausgeblieben ist. Und es liegt nicht nur an den nicht übertriebenen Honoraren, dass es schwierig ist, Autor:innen zu gewinnen. Fachpersonen im Ruhestand wollen ihre Kräfte vielfach auf eigene Projekte bündeln, Autor:innen im Berufsleben sind meist so ausgelastet, dass sie über keine Kapazitäten mehr verfügen. Mehrfach schon

Die PHGR und das ikg, beide mit eigenen Forschungsprojekten in der Mehrsprachigkeitsforschung engagiert, möchten das Thema in Graubünden in seinen vielfältigen Dimensionen ausleuchten und mit einer Internet-Plattform zur Diskussion stellen.

hat sich auch gezeigt, dass Reflexion über die eigene Sprache starke Gefühle und Erinnerungen auslösen kann, weshalb Texte entweder als zu persönlich oder als zu umfangreich nicht publiziert wurden. Zudem sind sprachwissenschaftlich Interessierte „naturgemäss“ auf Sprache und damit auf das Verfassen von Texten fixiert, was aber nicht den Vorstellungen einer attraktiven Publikation im Internet entspricht. Visualisierungen zum Thema Sprache sind an sich schon schwierig zu finden. Videos, Podcasts, GIFs etc. sind zwar internetgerecht, die eigene Produktion von solchen Medien gehört bei den meisten Sprachwissenschaftler:innen aber nicht zum Tagesgeschäft. Von der Programmierung interaktiver Elemente ist „pluriling-gr.ch“ weit entfernt.

Auch von den finanziellen Ressourcen her sind dem Projekt „pluriling-gr.ch“ Grenzen gesetzt. Bis jetzt wird die Homepage mit einem Seitenbildungstool im Baukastensystem von Mitarbeitenden der PHGR und dem ikg im „Nebenamt“ hergestellt. Eine Professionalisierung, insbesondere auch mit eigenen Videos und Animationen, würde den Rahmen der aktuell vorhandenen finanziellen Mittel sprengen.

Perspektiven

In nächster Zeit wird es darum gehen, die oben genannten Punkte zu diskutieren und für anstehende Probleme Lösungen zu finden. Angedacht ist auch, für die Finanzierung eine breitere Basis aufzustellen. Künftig sollen Beiträge auch mit einer DOI versehen werden, damit deren Erreichbarkeit im Internet für mindestens 10 Jahre garantiert wird. Um das Thema „Mehrsprachigkeit“ an sich und auch die Internetseite „pluriling-gr.ch“ in der Öffentlichkeit besser zu positionieren, sind auch die Vortrags- und Diskussionsrunden wieder aufgenommen worden.

Das Projekt «pluriling-gr.ch» beabsichtigt, ein vertieftes Verständnis für die Mehrsprachigkeit in Graubünden zu wecken, deren Wurzeln aufzuzeigen und die Komplexität des Verhältnisses zwischen den und innerhalb der Sprachgruppen aufzuzeigen.

Literatur

Adam-Graf, N. (Publikation in Vorbereitung). *Wahrgenommene und gelebte Sprachen- und Dialektvielfalt. Der bündnerische Sprachraum aus wahrnehmungsdialektologischer Sicht.* Dissertation am Institut für Kulturforschung Graubünden und an der Universität Zürich.

Bisaz, C., Kobelt, E., Rausch, E., Strebel, M., Glaser, A. & Kübler, D. (2019). *Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur im Kanton Graubünden. Evaluationsbericht im Auftrag des BAK* (Studienberichte des Zentrums für Demokratie Aarau, 16). Verfügbar unter: <https://www.zdaarau.ch/dokumente/SB-16-R%C3%A4toromanisch.pdf> (10.6.2020).

Conzett, S. & Eckhardt, O. (2015). *Passung in Graubünden. Von der Schule in die Berufsausbildung. Wie gut passen die beiden Bildungssysteme zusammen?* Unter Mitarbeit von Marcus Cathomen (Collana PHGR, 3). Verfügbar unter: phgr.ch/media/277213/collana_iii_phgr.pdf (26.10.2020).

EKUD GR. (2016). *Lehrplan 21 Graubünden. gr-d.lehrplan.ch*

García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning.* Caslon.

Grünert, M., Piconi, M., Cathomas, R. & Gadmer, T. (2008). *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden.* Tübingen/Basel: Francke.

Kaufmann, F. (in Vorbereitung). *Sprachbiographien aus Romanischbünden – Das Erleben von Sprache(n) und die Bedeutung des Rätoromanischen für junge Erwachsene aus Romanischbünden.* Dissertationsprojekt Pädagogische Hochschule Graubünden und Universität Freiburg i.Ü.

Lang-lit.ch / langues et littératures (2022). *Die Dimensionen der Mehrsprachigkeit in Graubünden – Interview zur neuen Online-Publikation pluriling-gr.ch mit Dr. Oscar Eckhardt und Prof. Dr. Vincenzo Todisco.* <https://www.lang-lit.ch/lang-lit/aktuell/themen/themendossier-mehrsprachigkeit/die-dimensionen-der-mehrsprachigkeit-in-graubuenden-interview-zur-neuen-online-publikation-pluriling-grch-mit-dr-oscar-eckhardt-und-prof-dr-vincenzo-todisco>

Sala, S. (in Vorbereitung). «Erzählungen über die Wirkmacht von Sprache und Sprechen. Mehrsprachige junge Erwachsene aus Italienischbünden zwischen Selbstverortung, Zugehörigkeit und Handlungs(ohn-)macht.» Dissertationsprojekt Pädagogische Hochschule Graubünden und Universität Freiburg i.Ü.

BEYOND REALITY: ZUKUNFTSORIENTIERTES LERNEN MIT EXTENDED REALITY & GAME-BASED LEARNING

The goal of future-oriented learning is to prepare children and teenagers for an exponential and uncertain future. This means that education needs to be redesigned from the ground up. Educators need to help learners learn the things they will need to become responsible national, European and world citizens in the age of digital transformation so that they will be able to shape the future together. This includes the ability to communicate in more than one language and to mediate between cultures. Extended Reality (XR), so Augmented Reality (AR), Mixed Reality (MR) and Virtual Reality (VR), including Game-based Learning, are very interesting approaches in this context. It is of utmost importance that learners learn actively and in cooperation with their peers and that they share their creations.

Stephanie Wössner



Stephanie Wössner (<https://www.stef-fi-woessner.de>) ist freiberufliche Beraterin und Referentin für

zukunftsorientiertes Lernen mit den Schwerpunkten XR, Game-based Learning, KI, Design und Futures Thinking und dem Metaverse, sowie Mitherausgeberin von *on. Lernen in der digitalen Welt und Weiterbildung*. Hauptberuflich ist sie Teamleiterin Innovation am LMZ BW.

Die digitale Transformation hat unser Leben sprichwörtlich auf den Kopf gestellt. Sowohl unser Arbeitsleben als auch unser Alltag haben sich in den letzten Jahren zunehmend verändert und verändern sich kontinuierlich weiter. Dies hat zu einem grundlegenden kulturellen Wandel geführt, vor dem wir die Augen angesichts der exponentiellen Zukunft, die vor uns liegt, nicht länger verschließen können.

Die Welt verändert sich

Es ist nicht ungewöhnlich, dass größere gesellschaftliche Veränderungen zu starken emotionalen Reaktionen führen. Dies konnte beispielsweise u.a. im 18. Jahrhundert beobachtet werden, als davor gewarnt wurde, dass Romane zur Verdummung von Frauen führen könnten, und auch digitale Medien haben - nicht zuletzt in der Bildung - in den letzten zehn Jahren ähnliche Reaktionen ausgelöst. Ein weiteres brandaktuelles Beispiel sind die vielfältigen Reaktionen auf Künstliche Intelligenz, die v.a. im Westen häufig dystopische Züge annehmen.

Mittlerweile haben digitale Medien, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, ihren Weg in die Schulen auf der ganzen Welt gefunden. Allerdings werden sie häufig mit einer traditionellen, lehrerzentrierten Pädagogik kombiniert. Hier steht die Digitalisierung im Vordergrund, also die Nutzung von Technologie, nicht die Auswirkungen dieser Digitalisierung und die daraus resultierende Kultur des Zeitalters der digitalen Transformation. Dies steht im Widerspruch sowohl zu dem, was die späte Generation Z bzw. die Generationen Alpha und Beta¹ potenziell in der Arbeitswelt erwarten wird, als auch zu aktuellen Problemen (z.B. Klimakatastrophen, Pandemien und Kriege), die diese jungen Menschen gemeinsam lösen werden müssen. Denn in ihren Händen wird die Verantwortung für die Zukunft liegen. Die dafür notwendigen Kompetenzen können sie jedoch nicht durch Methoden aus vergangenen Zeiten erwerben, sondern das Konzept des „Unterrichts“ muss ersetzt werden durch das des zukunftsorientierten Lernens (Wössner, 2021). Denn die intellektuel-

¹ Generation Z: geboren zwischen ca. 1997 und 2012; Generation Alpha geboren seit 2012; Generation Beta geboren ab 2025

Game-based Learning hingegen will das Lernen so verändern, dass es sich an der Lebenswelt der Heranwachsenden orientiert und somit Lernen und Spielen verschmelzen.

le und wirtschaftliche Ausrichtung der Bildung, die auf die Aufklärung bzw. die Industrialisierung zurückgeht, ist zu wenig kompetenzorientiert, um sie dazu zu befähigen, die Zukunft mitzugestalten. Nur wenn Kinder und Jugendliche die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen dürfen und Lehrkräfte sie als Lernpartner dabei begleiten und unterstützen, wird zukunftsorientiertes Lernen möglich, und damit auch der Lernprozess in den Vordergrund gerückt. So werden sie dazu befähigt, kontinuierlich als Teil unterschiedlicher Communities neues Wissen zu konstruieren und gemeinsam mit anderen kreativen Köpfen und in Vorbereitung auf ihre Rolle als Mitgestalter der Zukunft Probleme mit realweltlichem Bezug zu lösen.

Ein integraler Bestandteil dieser Zugehörigkeit zu verschiedenen Communities sind interkulturelle Kompetenzen, die Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren und die eigene Identität, sowie die eigene Rolle in der Community zu reflektieren. Denn auch wenn KI-unterstützte Übersetzung immer besser wird, so kann sie nie die kulturellen Nuancen einschließen, die man lediglich durch die Beherrschung und aktive Anwendung mehrerer Sprachen und die Vertrautheit mit den dazugehörigen Kulturen verstehen und zwischen ihnen vermitteln kann.

Kompetenzorientierung im Spannungsfeld von Digitalisierung und Digitaler Transformation

In diesem Kontext ist die Kompetenzorientierung also von größter Bedeutung. Dies bedeutet, dass das Lernen sich entwickeln muss: Anstatt Inhalte und Wissen in den Vordergrund zu stellen, die jederzeit im Internet zu finden sind, müssen die Kompetenzen in den Vordergrund rücken, über die jeder Bürger verfügen muss, um mit dem allgegenwärtigen Wissensschatz zum Erreichen eines bestimmten Ziels umgehen zu können. Es gibt viele Konzepte, die dieses „deep learning“ integrieren: Dazu gehören die 4K (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken) und die „6Cs of Deep Learning“, die den 4K noch die beiden Dimensionen „character“ (Persönliche Kompetenz) und „citizenship“ (Demokratiebildung) hinzufügen (Fullan & Scott, 2014). Des Weiteren sind hier auch

die aktualisierten Varianten von Blooms Taxonomie von Anderson & Krathwohl (2001), Churches (2008), Mohan (2018) und McNulty (2020) interessant, die den Aspekt des Gestaltens integrieren und teilweise in den Vordergrund rücken. Schließlich gibt es das OECD Education 2030 Framework (OECD, 2016), welches Wissen, Skills und Werte mit der Anwendung des Gelernten (Kompetenzen) und der daraus resultierenden Handlungsfähigkeit verbindet.

Technologie kann diesen Kompetenzerwerb gezielt unterstützen. Dies illustriert das SAMR-Modell von Puentedura (Puentedura, 2014): Sobald man sich von der Verbesserung von Unterricht durch Technologie (*Substitution, Augmentation*) gedanklich verabschiedet, wird klar, dass die Integration von Technologie das handlungsorientierte Lernen unterstützen kann. Dies ist sowohl im Bereich der Veränderung (*Modification*) möglich, als auch in dem der Neudefinition (*Re-definition*). Der Unterschied zwischen beiden ist, dass beim ersten Technologie im Rahmen des „zeitgemäßen“ Lernens eingesetzt wird (> Digitalisierung), um Aufgaben zu modifizieren und so das pädagogische Ziel besser zu erreichen, während beim zweiten das Lernen im Kontext einer vernetzten Welt (> Digitale Transformation) neu definiert wird. Anders als beim zeitgemäßen Lernen² also, welches eine Transitionsphase zwischen lehrgesteuertem Unterricht und der Transformation des Lernens darstellt, werden hier die Potenziale digitaler Medien im Angesicht der exponentiellen Zukunft möglichst optimal genutzt, um eine richtige Transformation des Lernens zu erreichen. Dazu gehört auch, dass das Lernen auf die Zukunft ausgerichtet wird und u.a. Bereiche wie Völkerverständigung und Mehrsprachigkeit mehr Aufmerksamkeit bekommen. Dies kann mitunter auch bedeuten, dass das System Schule und die dortige Rollenverteilung in Frage gestellt werden, weil dadurch das zukunftsorientierte Lernen erst möglich wird. Somit ist eine große Offenheit für

² Unter dem Begriff „zeitgemäßes Lernen“ wird hier nicht das Ideal verstanden, welches mit dem Begriff einst verbunden war, sondern die omnipräsente Praxis, die u.a. an Fortbildungskonzepten („Englischunterricht mit dem iPad“) und Diskussionen in Sozialen Netzwerken über digital gestützten Unterricht abzulesen ist. Als die Autorin den Begriff des zukunftsorientierten Lernens zum ersten Mal verwendet hat, war ihr zwar nicht bekannt, dass es eine neuseeländische Studie aus 2012 gibt (Bolstad et al., 2012), die diesen Begriff ebenfalls verwendet, doch stützt sie alle ihre Überlegungen bezüglich der Begriffe des zeitgemäßen und des zukunftsorientierten Lernens. Auch wenn die Studie damals die beiden Begriffe gleichsetzte, hält die Autorin es angesichts verpasster Chancen und Sackgassen, in die sich die Bildung bugsirt hat (Wössner, 2022b) für dringend nötig, neue Terminologien zu verwenden, um Veränderung anzustoßen, da die Sprache das Denken und das Handeln maßgeblich beeinflusst (Wössner, 2022c)

Und was gibt es schöneres als Lernen mit Glück zu verbinden und es mit anderen gemeinsam mit allen Sinnen zu erleben?!

Veränderungen seitens aller Beteiligten unabdingbar. Denn was lernförderlich ist, hat in der Regel mit Instruktion nichts zu tun. Vielmehr geht es um intrinsische Motivation, Emotionen, Interaktion, Visualisierung, Entdecken, Spielen, Beziehungen und Feedback. In diesem Zusammenhang können auch die gestalterischen und kreativen Potenziale, die in digitalen Medien stecken, unter Berücksichtigung der eigenen (europäischen) Identität und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit, maximal ausgenutzt werden. Extended Reality und Game-based Learning sind zwei Möglichkeiten, diese lernförderlichen Elemente und die gestalterischen Potenziale digitaler Medien in einen zukunftsorientierten Lernprozess zu integrieren.

Zukunftsorientiertes Lernen mit Extended Reality

Bei Extended Reality (XR, erweiterte Realität) handelt es sich um den Oberbegriff für Augmented Reality (AR, angereicherte Realität), Mixed Reality (MR, gemischte Realität) und Virtual Reality (VR, virtuelle Realität).

Grafik: XR-Spektrum V5 Tabelle | Stephanie Wössner.

XR: EXTENDED REALITY (ERWEITERTE REALITÄT)		
AR: AUGMENTED REALITY (ANGEREICHERTE REALITÄT)	MR: MIXED REALITY (GEMISCHTE REALITÄT)	VR: VIRTUAL REALITY EINSCHL. 360° (VIRTUELLE REALITÄT, INCL. 360°)
virtuelle Elemente werden der physischen Welt überlagert		computergenerierte Welt
keine Immersion: physische Welt + virtuelle Elemente		Immersion (mit/ohne VR-Brille)
begrenzte Interaktion i.d.R. mit den Fingern über einen Touchscreen	haptische Interaktion A Windows Mixed Reality → Gesten, Controller B Merge Cube → physisches Objekt C Meta Quest → Durchsichtmodus + Handtracking	verschiedene Arten der Interaktion (z.B. Tastatur, Controller, Hände) verschiedene Interaktionsgrade (vom reinen Betrachten bis hin zum Gestalten eigener virtueller Welten, von denen man ein Feedback erhält)
→ Visualisierung	→ erweiterte Funktionalität	→ Gefühl der Präsenz und der Handlungsfähigkeit in der virtuellen Welt

Die Beispiele für mögliche Lernaktivitäten sind zahlreich. Ein konkretes Beispiel ist das Projekt *Grenzenlos: 360° Europa*. Lernende aus Deutschland und Frankreich erarbeiten gemeinsam einen zweisprachigen Rapsong zu ihrer europäischen Identität. Im Anschluss daran filmen sie ein 360°-Musikvideo, welches die Aussage des Songs durch seine Gestaltung unterstreicht. Der Zuschauer kann die Gruppe von außen betrachten oder Teil der Gruppe werden, ist umgeben von den europäischen Gedanken und erkennt, wie stark Europa sein kann. Dies ist in einer Zeit, in der in Europa selbst Kriege nicht mehr auszuschließen sind, von besonderer Bedeutung. ([Materialien und Beispielvideo](#))

Weitere konkrete Inspirationen für kleine und große XR-Projekte sind auf www.petiteprof79.eu zu finden. Diese Beispiele sind nicht immer zukunftsorientiert ausgerichtet, da das Ziel des Blogs lange Zeit die Beschreibung mediengestützter Unterrichtsprojekte war. Erst in den letzten 18 Monaten änderte sich die Ausrichtung. Allerdings zeigen diese Ideen, welche vielfältigen Möglichkeiten XR bietet und es ist lediglich eine Frage des Learning Designs, diese Möglichkeiten in einen zukunftsorientierten Rahmen zu setzen. Denn fertige Konzepte gibt es in einer sich im stetigen Wandel befindenden Zeit und angesichts einer exponentiellen Zukunft sowieso nicht.

Zukunftsorientiertes Lernen mit Game-based Learning

Game-based Learning, eigentlich Digital Game-based Learning³, findet in einem Teilbereich der virtuellen Realität statt, da die Spieler in digitale, dreidimensionale Spielwelten eintauchen und mit diesen und ihren Mitspielern interagieren. Im Unterschied zu Gamification geht es hier nicht darum, Spielelemente wie Punkte in einen spielfremden Kontext zu integrieren wodurch Spielen und Lernen voneinander getrennt werden. Auch muss unterschieden werden zwischen Game-based Learning und Serious Games⁴ bzw. Lernspielen. Denn letztere sind primär für das Lernen konzipiert. Dies bedeutet, dass es mehr ums Lernen als ums Spielen geht. In der Regel konzentrieren sie sich wie Gamification auf zu vermittelndes Faktenwissen und häufig wurden die Eigenschaften guter Spiele bei der Entwicklung außer Acht gelassen. Diese sind Ziele, Meilensteine und Herausforderungen, Regeln und Informationstransparenz, ein Feedback-System, sowie Entscheidungsfreiheit (McGonigal, 2011). Hinzu kommt bei vielen modernen Spielen, die eine offene Welt bieten – mit Ausnahme sogenannte Sandbox-Games wie Minecraft - auch eine spannende und relevante Story, in die die Spieler eintauchen. Game-based Learning hingegen will das Lernen so verändern, dass es sich an der Lebenswelt der Heranwachsenden orientiert und somit Lernen und Spielen verschmelzen.

³ Prinzipiell kann Game-based Learning auch analog stattfinden, dies wird jedoch hier bewusst ausgeklammert.

⁴ Ursprünglich waren Serious Games lediglich Spiele, die ein ernstes Thema behandelten (z.B. Plague Inc.), jedoch wurde der Begriff später zunehmend im Kontext von Lernspielen verwendet.

Dazu nutzt es gerne beliebte Spiele (-klassiker) wie etwa Minecraft, in denen diese Kernelemente guter Spiele bereits enthalten sind. Um Lernziele zu erreichen, entwirft die Lehrkraft beispielsweise ein Projekt, das die Lernenden mithilfe des gewählten Spiels erarbeiten und dadurch mitgestalten. Neben dem „Creative Gaming“-Ansatz kann aber je nach Spiel auch durch das Spielen oder durch das Designen von Spielen gelernt werden. Bei all diesen Aktivitäten werden zahlreiche zukunftsorientierte Kompetenzen handlungsorientiert und in Verbindung mit konkret anwendbarem Wissen gefördert. Außerdem erfahren die Lernenden so Selbstwirksamkeit (Deci & Ryan, 2008) und möchten weiterlernen. Dies liegt darin begründet, dass im Spiel die Herausforderung selbst definiert werden kann, daher relevant genug ist, um aus potenziellen Fehlern so lange zu lernen, bis die Herausforderung bezwungen ist. Die daraus resultierende Belohnung für einen persönlichen Erfolg steigert die intrinsische Motivation, sodass freiwillig weitergelernt wird (Eyal & Hoover, 2014). Während der Spieler sich in dieser endlosen Lernschleife befindet, ist er im sogenannten Flow (Csikszentmihalyi & Szöllösi, 2010), einem Zustand, in dem er Raum und Zeit vergisst und glücklich ist. Und was gibt es schöneres als Lernen mit Glück zu verbinden und es mit anderen gemeinsam mit allen Sinnen zu erleben?!

Ein exemplarisches Lernabenteuer könnte beispielsweise in einer Minetest⁵-Spielewelt stattfinden, in der die Menschheit kurz vor dem Untergang steht. Die Natur ist unberechenbar geworden und eine Gruppe Jugendlicher aus verschiedenen Ländern wurde dazu auserkoren, in die Vergangenheit zu reisen, um diese Entwicklungen zu verhindern. Methodisch bietet es sich an, das Abenteuer an einem Design Thinking-Prozess auszurichten. Zuerst einmal müssen sie gemeinsam in einem mehrsprachigen und multikulturellen Setting ihre Beobachtungen im Alltag zusammentragen und verstehen, was gegebenenfalls dazu führen könnte, dass die Erde unbewohnbar wird. Daraus resultiert eine Synthese, die als Grundlage einer Diskussion dient, bei der es darum geht, möglichst viele Ideen zu entwickeln, wie das vorliegende Problem lösbar wäre. Gemeinsam wird dann entschieden, welche Ansätze fürs Erste verfolgt werden sollen und kleinere interkulturelle Gruppen entwerfen schließ-

lich in der virtuellen Welt Prototypen, z.B. ein nachhaltiges Dorf, eine Flotte von Raumschiffen, um andere Welten zu finden, usw. Diese Prototypen werden schließlich gemeinsam erkundet, diskutiert und getestet, um zu entscheiden, ob sie Lösungen darstellen oder ob die Lernenden an einem bestimmten Punkt im Prozess neu ansetzen und aus ihren Fehlern lernen können.

Im Lernprozess werden so problemlöseorientiert Wissen und Kompetenzen erworben und angewandt, Lernende aus unterschiedlichen Ländern und mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen arbeiten an einer gemeinsamen Zukunft und gestalten sie handlungsorientiert. Der Lernprozess kann bei Bedarf durch einen in die Geschichte integrierten Dokumentationsbedarf beispielsweise filmisch dokumentiert werden, wobei nicht nur die Reflexionsfähigkeit, sondern auch die Sprechfähigkeit inkl. Sprachmittlung trainiert werden. Das Lernen kann komplett in der Spielewelt und ortsunabhängig stattfinden. Die Lernenden tauchen in diese Welt ein, interagieren mit ihr und fühlen sich als Gemeinschaft, die ein gemeinsames Ziel verfolgt. Die so erworbenen Kompetenzen sind übertragbar auf die physische Realität und die Gestaltung der Zukunft.

Literatur

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C.** (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., New Zealand. Ministry of Education, & New Zealand. Ministry of Education.** (2012). *Supporting Future-Oriented Learning and Teaching*. New Zealand Government - Ministry of Education. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.
- Churches, A.** (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

Csikszentmihalyi, M., & Szöllösi, I. (2010). *Flow - Der Weg zum Glück: Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt Seine Lebensphilosophie*.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. In *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

Eyal, N., & Hoover, R. (2014). *Hooked: How to build habit-forming products*. Portfolio.

Fullan, M., & Scott, G. (2014). *Education PLUS: The world will be led by people you can count on, including you!* [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

McNulty, N. (2020). *Bloom's Digital Taxonomy: A reference guide for teachers*. HH Books.

Mohan, D. (2018). Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post-Secondary Classroom. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, N°11.

Puentedura, R. (2014). *SAMR: A Contextualized Introduction*. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

OECD (2016). *Global Competency For An Inclusive World*. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

Wössner, S. (2021). *Zeitgemäßes und zukunftsorientiertes Lernen*. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

Wössner, S. (2022). *Das Kreuz mit der Digitalisierung der Bildung*. [Link](#). Letzter Zugriff: 01.03.2022.

Wössner, S. (2022b). ... außer man tut es – Bildung auf dem schwierigen Weg in die Zukunft. *ON. Lernen in der digitalen Welt*. Nr. 8/2022. Friedrich-Verlag.

Wössner, S. (2022c). Alles nur Worte? Warum uns im Weg steht, wie wir über Bildung sprechen. *ON. Lernen in der digitalen Welt*. Nr. 8/2022. Friedrich-Verlag.

⁵ Weitere Informationen: <https://www.blockalot.de> und <https://wiki.blockalot.de>

DER MEHRSPRACHIGE HOMO DIGITALIS GEHT ONLINE.

EINBLICK IN DAS NEUE «IDEENSET»

SPRACHFÖRDERPROJEKTE ZUR MEHRSPRACHIGKEIT

Les langues de la migration sont une richesse plutôt qu'un problème (Marshall & Moore 2018). Dans une école sensible aux langues, ce changement de paradigme peut se produire si l'on accorde à la promotion de la langue première une place réelle. Le projet de développement basé sur la recherche "Plus de langues pour tous" est en cours depuis 2018. Il a permis aux enseignants de langue et culture d'origine (LCO) et aux enseignants ordinaires de développer ensemble des outils rassemblés sous forme de kit pédagogique (IdeenSet). L'enseignement LCO dispose de son propre corps enseignant qui, à ce jour, ne fait pas partie de l'enseignement ordinaire et n'est pas non plus réglementé de manière homogène au niveau cantonal. Les supports d'enseignement et d'apprentissage créés au travers de cette coopération entre les enseignants LCO et les enseignants ordinaires ont été testés et sont disponibles en ligne; ils peuvent également être adaptés aux besoins spécifiques.

● Irène Zingg | PH Bern



Irène Zingg forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Interessen liegen in den Bereichen Sozio-linguistik, Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie Migration und Bildung. Sie ist Projektleiterin verschiedener, forschungsbasierter Entwicklungsprojekte im Umfeld einer integrierten Sprachförderung.

Die Sprachen der Migration sind ein Potential und es ist Zeit, sie zu nutzen statt zu problematisieren (Marshall & Moore 2018). In einer sprachsensiblen Schule kann dieser Paradigmenwechsel gelingen, wenn der Erstsprachförderung eine erweiterte Schlüsselfunktion zugestanden wird. Seit 2018 läuft das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt «Mehr Sprachen für alle». Mit den in diesem Rahmen erarbeiteten Tools im «IdeenSet» konnte die Zusammenarbeit von Lehrpersonen des sogenannten Heimatsprachunterrichts mit den Regellehrkräften realisiert werden. Der Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) ist ein Erstsprachunterricht mit eigenen Lehrkräften, der bis heute weder dem Regelunterricht angehört, noch ist er kantonal einheitlich geregelt. Die im Rahmen der Kooperation von HSK- und Regellehrkräften entstandenen Lehr- und Lernmedien, die erprobt und online verfügbar sind, können an individuelle Bedürfnisse angepasst werden. Sie bilden das «IdeenSet» zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Setting Schule.

Mehrsprachige Bildungsräume entwerfen

Die Schule hat den Auftrag, Unterricht so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert werden. Diskurse über guten Unterricht und die Gestaltung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt werden in der pädagogischen Debatte von diversitätssensiblen Schulen für alle lebhaft diskutiert (Giudici & Bühlmann 2014; Hild & Scherrer 2020). Die digitalen und analogen Materialien des «IdeenSets» geben Impulse für Unterrichtsformen in einer sprachfreundlichen Schule. Die erstmals stattfindenden pädagogischen Kooperationen zwischen HSK- und Regellehrpersonen animieren, in einer dynamischen und digitalisierten Welt neue Wege zu gehen. Die Schulen sind gefordert, eine sinnvolle Verbindung von Lerninhalten, Methoden und Technologien zu finden und fachspezifische Angebote mit digitalen Medien zu entwickeln. Mit der Entwicklung von didaktisierten analogen und digitalen Unterrichtsmaterialien leistet das «IdeenSet» einen Beitrag zur Etablierung eines fachdidaktisch orien-

tierten Mehrsprachigkeitsansatzes durch die Integration von Herkunftssprachen, respektive Sprachen der Migration. Die innovative Kooperation mit HSK-Lehrpersonen und die Digitalisierung pädagogischer Inhalte und Werkzeuge wird eine Individualisierung der Lernprozesse sowie die innere Differenzierung unterstützen (Zingg 2020; Zingg, Minnig & Mitrović 2020).

Freiheiten für Offenheit

«IdeenSets» sind zusammengestellte Unterrichtsmaterialien, welche entweder eine Lücke im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) schliessen oder bestehende Lehrmittel mit Materialien für die Praxis ergänzen und die Kultur des Teilens fördern (vgl. Kasten 1). Ausgestattet mit einer Creative Commons Lizenz (CC-Lizenz) sind sie der Qualitäts-Charta verpflichtet, die auf den sogenannten 5 V-Freiheiten für Offenheit nach David Wiley beruht (Muuß-Merholz 2015). Eine so lizenzierte Sammlung räumt allen Nutzenden folgende fünf Rechte ein:

1. Verwahren – das Recht, Texte/Abbildungen/Grafiken herunterzuladen, zu speichern und zu vervielfältigen;
2. Verwenden – das Recht, Inhalte der lizenzierten Sammlung im Klassenzimmer oder in einer Lerngruppe einzusetzen;
3. Verarbeiten – das Recht, Arbeitsblätter in jede gewählte Sprache zu übersetzen;
4. Vermischen – das Recht, die vorhandenen Spiele und Audiospuren anzupassen und mit anderen offenen Inhalten zu kombinieren und verändern.
5. Verbreiten – das Recht, Materialien mit ausgewählten Lehrpersonen zu teilen oder online zu veröffentlichen.

Die «IdeenSets» werden einer periodischen, formalen und inhaltlichen Kontrolle unterzogen und wenn nötig angepasst. Dank den niederschweligen Feedbackmöglichkeiten der Nutzenden via Chatbot oder Kontaktformular, können Optimierungsvorschläge und Ergänzungen schnell und effizient mitgeteilt

werden. Diese geforderte Partizipation von Anwenderin und Anwender führt zu einer kontinuierlichen Entwicklung des Angebots, einem gesteigerten Austausch und zu mehr Offenheit oder mehr OER (Open Educational Resources).

Der Einblick in das «IdeenSet» zeigt Möglichkeiten, wie Sprachen der Migration in digitalen Lehrmaterialien im (Sprachen-)Unterricht eingesetzt werden können. Die verfügbaren, anpassbaren Materialien erleichtern die Planung und motivieren die Zusammenarbeit mit einer Lehrperson der HSK. Die im «IdeenSet» verfügbaren Unterrichtsmaterialien sind in enger Zusammenarbeit mit HSK- und Regellehrpersonen entstanden und zeigen konkrete Möglichkeiten der pädagogischen Kooperation in der Volksschule auf der Unter- und Mittelstufe, also im Zyklus 1 und 2. Das «IdeenSet» umfasst neben den erprobten Materialien einen digitalen Kommentar; dabei sind die Unterrichtsvorschläge mit den einzelnen Kompetenzbereichen sowie den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 verlinkt (D-EDK 2016). Die im «IdeenSet» enthaltenen analogen Materialien können in der Mediothek der Pädagogischen Hochschule Bern ausgeliehen werden und ergänzen das digitale Set.

Kasten 1

Die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) selektioniert und entwickelt Open Educational Resources (OER) in Form von «IdeenSets» und stellt diese online-Unterrichtsmaterialien Lehrpersonen zur Verfügung. Diese «IdeenSets» kombinieren digitale Lehr- und Lernmaterialien mit ausleihbaren analogen Unterrichtsmaterialien. Die Sets entstehen in Zusammenarbeit mit Dozierenden, Lehrpersonen und Fachpersonen und beziehen sich auf den aktuellen Lehrplan 21. Der Gesamtbestand von momentan 90 «IdeenSets» kann im Online-Katalog swisscovery entdeckt und nach Fächern oder aber Stufen/Zyklen gesucht werden: <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/mediothek/ideensets>

Das Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Problem, sondern als Chance einer Kompetenzerweiterung im Bildungssystem betrachtet.

Kultur des Teilens

Das Bundesamt für Kultur (BAK) finanziert neben dem Entwicklungsprojekt «Mehr Sprache(n) für alle» auch das seit 2021 laufende Projekt «Von A, wie Arabisch bis Z, wie Zulu. Sprachenvielfalt in der postmigrantischen Schweiz». Hier explorieren Regel- und HSK-Lehrpersonen gemeinsam eine integrierte Erstsprachförderung (vgl. Webseite). Sie zeigen Wege, wie Erstsprachen, die noch immer monolingual ausgerichteten Schulen, bereichern könn(t)en (Gogolin 1994; Krompæk 2018). Das Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit wird dabei nicht als Problem, sondern als Chance einer Kompetenzerweiterung im Bildungssystem betrachtet. Der bisher in

Die im Tandem erarbeiteten Unterrichtssequenzen sind modellhaft und unterstützen den Paradigmenwechsel von der Defizitzuschreibung hin zu einer wertschätzenden Anerkennung der vorhandenen Diversität der Sprachen.



Abbildung 3
«Radioprojekt im Kindergarten»

einem quasi Paralleluniversum stattfindende Sprachunterricht der Herkunftssprachen wird durch die Zusammenarbeit von HSK- und Regellehrpersonen mit dem Sprachunterricht der Unterrichtssprachen Deutsch, Französisch und Englisch verbunden. Diese im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern initiierten Entwicklungsprojekte erkunden das noch weitgehend brach liegende Potenzial der vorhandenen Sprachenvielfalt. Die für die integralen Unterrichtseinheiten benötigten analogen und digitalen Materialien zur Mehrsprachigkeit werden im vorgestellten «IdeenSet» vereint und bilden den Materialfundus für einen sprachsensiblen Unterricht von Herkunftssprachen und Unterrichtssprache.

Lernen durch Sprachenvielfalt – digital unterstützt

Das «IdeenSet» bietet konkrete Beispiele zur Integration unterschiedlicher Herkunftssprachen in die Regelstruktur der Volksschule. Die in den Jahren 2018–2021 in fünf unterschiedlichen Schulklassen des Kantons Bern als Tandem zwischen Regellehrpersonen und HSK-Lehrpersonen angelegten Unterrichtsprojekte sollen Klassen oder ganze Schulen motivieren, die lebensweltliche Sprachenvielfalt in Kooperation mit Lehrpersonen der HSK zu erfahren. Die im ersten und zweiten Zyklus erprobten Unterrichtseinheiten illustrieren, dass die herkunftssprachlich berücksichtigende und sprachenvielfältig-sensible Sprachförderung in den Fächern Deutsch,

Fremdsprachen, Bildnerisches Gestalten, Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) und sogar fächerübergreifend durchgeführt werden kann. Diese *good practice* in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Italienisch und Russisch sind im Lehrplan 21 und in entwicklungsorientierten Zugängen sowie überfachlichen Kompetenzbereichen verortet.

Die Webseite verweist in der Rubrik «Weitere Unterrichtsmaterialien» auf relevante Webseiten, Apps und (online-) Lehrmittel und unterstützt Lehrende und Lernende beim Entdecken von Sprachen der Migration mittels neuer Medien. Mehrsprachigkeitskompetenzen und Sprachmotivation werden über die digital aufbereiteten Lehrmittel auf allen Stufen der Volksschule gezielt gefördert. Der «Didaktische Kommentar» des «IdeenSets» ist im Unterkapitel «Relevanz und Übersicht» eingerichtet und begleitet die Unterrichtsvorhaben im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit(en). Neben den zahlreichen Gründen für die Durchführung von sprachsensibilisierenden Aktivitäten werden auch auf heikle und zu beachtende Aspekte hingewiesen. Unter «Weiterführende Hinweise» operiert der digitale Kommentar an der Schnittstelle von Bedingung und Planung. Hier wird auf die notwendige Behutsamkeit bei der noch jungen pädagogischen Kooperation mit HSK-Lehrpersonen hingewiesen. Denn die HSK-Lehrpersonen verfügen über sehr unterschiedliche pädagogische und kulturelle Hintergründe und Unterrichtserfahrungen, wobei es nicht selten der Fall ist, dass die HSK-Lehrperson eine universitäre statt der für Schweizer Regellehrpersonen in der Volksschule gängigen Fachhochschulausbildung (Pädagogische Hochschulen) erhalten hat. Das Kapitel «Lerngegenstand und thematische Schwerpunkte» erläutert die Arbeit mit den aufbereiteten Materialien und gibt Anregungen für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit und ihren variablen Einsatz in den unterschiedlichen Zyklen und Fächern. Die im Tandem erarbeiteten Unterrichtssequenzen sind modellhaft und unterstützen den Paradigmenwechsel von der Defizitzuschreibung hin zu einer wertschätzenden Anerkennung der vorhandenen Diversität der Sprachen. Das Unterkapitel «Organisation» verlinkt zu weiteren Grundlegendokumenten der Sprachförderung und des HSK-Unterrichts im Kanton Bern und in der Schweiz.

Es schafft Anreize, über die herrschenden Sprachhierarchien in unserem Bildungssystem zu reflektieren und die Zeichen einer sich verändernden Sprachenpolitik zu lesen (vgl. Zingg 2019).

Die Beispiele in den Abbildungen 1, 2 und 4 verdeutlichen, dass es explizit erwünscht ist, die digital verfügbaren Materialien entsprechend der eigenen Klassensituation anzupassen und zu erweitern. Der im «IdeenSet» angefügte Kurzfilm, gedreht über die dem Projekt zu Grunde liegende Forschungsarbeit des pädagogischen Dialogs in der Reihe *good practices 2021* der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (BKD, 2021), ermöglicht Einblicke in die Arbeit mit dem «IdeenSet». Die Interviews mit den Lehrpersonen sind eindrückliche Belege für den Gewinn solcher Sprachaktivitäten – sowohl für die ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler als auch für die beiden Lehrpersonengruppen. Die über zwei Jahre dauernde Zusammenarbeit der fünf Volksschulen mit mehr als zehn Lehrpersonen und fünf Schulklassen verdeutlicht, dass das Befassen mit Sprachen der Migration eine konkrete Wertschätzung und Sichtbarmachung der vorhandenen Mehrsprachigkeit bedeutet. Es schafft Anreize, über die herrschenden Sprachhierarchien in unserem Bildungssystem zu reflektieren und die Zeichen einer sich verändernden Sprachenpolitik zu lesen (vgl. Zingg 2019).

Die digitalen Unterrichtsmaterialien eröffnen neue Möglichkeiten zum Einbezug der Migrationssprachen, insbesondere motivieren sie, eine Zusammenarbeit mit HSK-Lehrpersonen einzugehen. Die Materialien lassen sich analog zu den 5 V-Freiheiten beliebig vervielfältigen, verwenden, verarbeiten, vermischen und verbreiten. So können weitere Sprachen hinzugenommen werden, Inhalte gestrichen und durch andere ergänzt werden (vgl. Kasten 2). Die Verfügbarkeit der aufbereiteten Unterrichtsmaterialien spart Vorbereitungszeit, die wiederum für die Zusammen- und Teamarbeit eingesetzt werden kann.

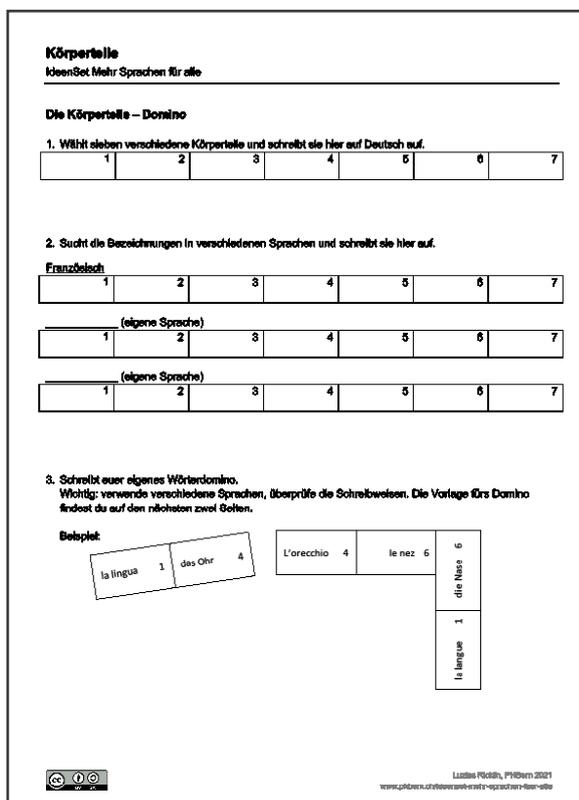


Abbildung 1
«Arbeitsblatt Körperteile-Domino»

Arabisch - n° 2
IdeenSet Mehr Sprachen für alle

Appendice les chiffres arabes

واحد	Wahid	1
اثنان	Ithnani	2
ثلاثة	Thalatha	3
أربعة	Arbaa	4
خمسة	Khamsa	5
ستة	Sitta	6
سبعة	Sabaa	7
ثمانية	Thamania	8
تسعة	Tisaa	9
عشرة	Acharaa	10

Abbildung 2
«Arbeitsblatt Zahlen auf Arabisch»

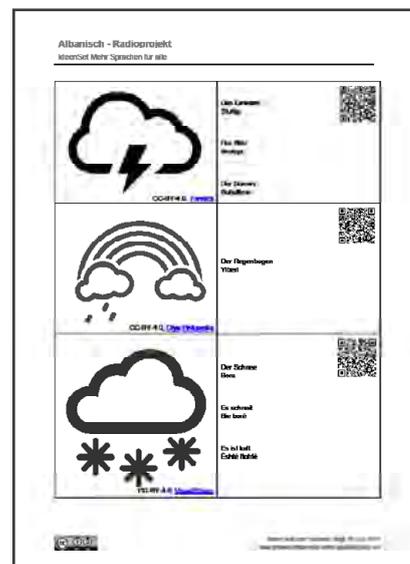


Abbildung 4
«Radioprojekt mit Wetterkarten und QR-Codes»

Kasten 2

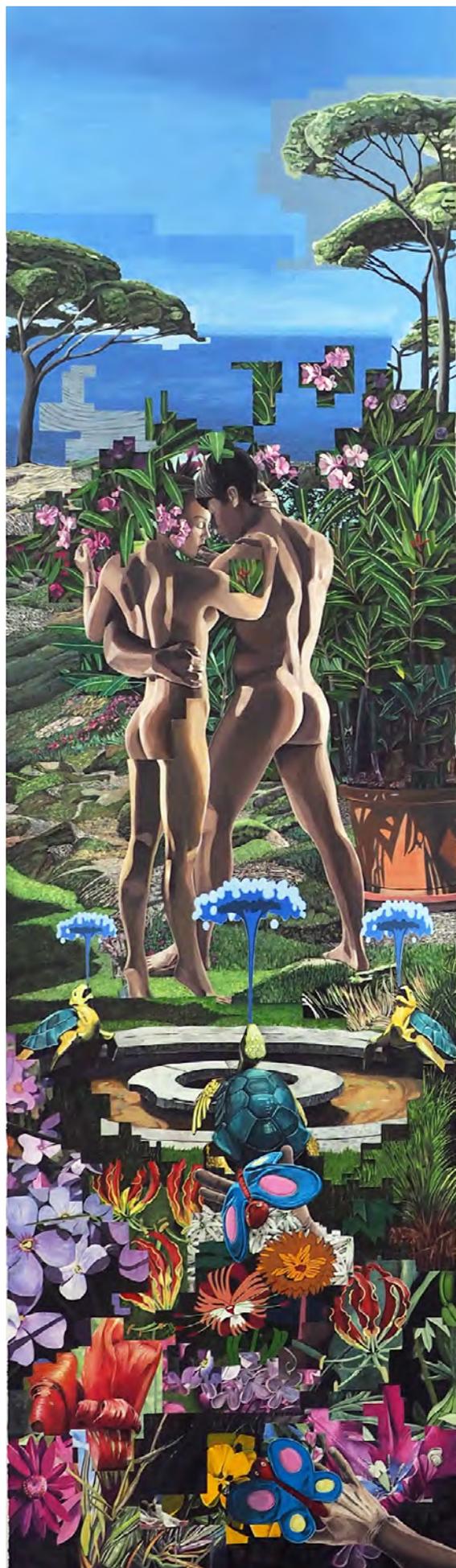
Dulala, *d'une langue à l'autre*, ist ein Projekt der französischen Vereinigung *Dulala* und entwickelt in einem nationalen Labor Ressourcen und Schulungen für die mehrsprachige und interkulturelle Bildung. <https://dulala.fr/>
Lexilala bietet eine Liste mit über 600 Schlüsselwörtern und Ausdrücken, die häufig in Kindertageseinrichtungen und im schulischen Kontext verwendet werden, übersetzt in mehr als 10 Sprachen. <https://lexilala.org/>

Bibliografie

- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz** (2016). *Lehrplan 21*. <https://lehrplan21.ch>
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Hild, P. & Scherrer, R.** (2020). Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer*innen. *VPOD Bildungspolitik* 219, 25-28. Retrieved from <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=4088>
- Krompàk, E.** (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: R. Berthele. & A. Lambelet (Ed.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children* (pp. 141-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Marshall, S. & Moore, D.** (2018). Plurilingualism and the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34.
- Muß-Merholz, J.** (2015): Zur Definition von «Open» nach David Wiley auf Deutsch als die 5 V-Freiheiten benannt. <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/>
- Zingg, I.** (2019). Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 24, 58 – 66.
- Zingg, I.** (2020). Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – المكتبة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA, numéro spécial* (2020), 43-258.
- Zingg, I., Minnig, M. & Mitrović, J.** (2020). Mehr Sprache(n) für alle. Herkunftssprache übernimmt Brückenfunktion. *DaZ Sekundarstufe*, 2, 22-27.

Webseiten

- Bildungs- und Kulturdirektion (BKD) Kanton Bern** (2021): Pädagogischer Dialog, Filme zum Umgang mit Vielfalt. «Mehr Sprache(n) für alle – Les langues, un plaisir partagé». <https://www.paedagogischer-dialog.bkd.be.ch/de/start/good-practice/filme-zum-umgang-mit-vielfalt.html>
- Projektwebseite «Von A, wie Arabisch bis Z, wie Zulu. Sprachenvielfalt in der postmigrantischen Schweiz. Tandems zwischen Lehrpersonen Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) und Regellehrpersonen explorieren zusammen die integrierte Erstsprachförderung». <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/von-a-wie-arabisch-bis-z-wie-zulu>
- Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S. & Ricklin, L.** (2020). *Ideenset Mehr Sprachen für alle*. Bern: Medien Online PH Bern. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle>



Olivier Robert
Pardon pardi !
2022
Acrylique sur toile
270 x 80 cm

HOMO DIGITALIS + HOMO PLURILINGUIS = HOMO SAPIENS ?

L'Homo digitalis constitue-t-il une évolution par rapport à *L'Homo sapiens* ou en est-il une partie ? Voilà la question que pose cette contribution multilingue écrite à six mains.

L'introduction revient sur le terme *Homo digitalis* et l'analyse à l'aide de la compétence plurilingue pluriculturelle, dont les trois parties suivantes démontrent l'importance à côté de celle de la littératie pour l'exploitation de documents authentiques. La première partie traite du recours aux documents visuels numérisés en classe de grec ancien ; la deuxième d'inscriptions latines et de leur exploitation en classe grâce à l'image numérisée ; la troisième de cinéma italien et de divers supports numérisés qui permettent de l'intégrer dans la formation des élèves. La conclusion propose une réponse à la question initiale.

● Antje-Marianne
Kolde, Carlamaria
Lucci, Rosanna Margo-
nis-Pasinetti
| HEP Vaud

Einführung

(Antje-Marianne Kolde)

Der Begriff „Homo digitalis“ besteht aus zwei lateinischen Wörtern und nimmt in seiner Struktur ein System auf, das im 16. Jahrhundert geschaffen und im 18. Jahrhundert von Carl von Linné systematisiert wurde: die binäre Nomenklatur.

Latein wird zwar nicht mehr gesprochen, ist aber dennoch eine dynamische Sprache: in unserem Begriff hat das Wort *digitalis* eine semantische Erweiterung erfahren, die stark mit dem zeitlichen und kulturellen Kontext zusammenhängt: in der lateinischen Literatur bezeichnet das Wort einen Rebstock, der „digitali gracilitate“ (Plinius der Ältere, 14.40) ist – „schlank wie ein Finger“. Bei „Homo digitalis“ denkt niemand an einen Menschen, der „wie ein Finger“ ist: die Allgegenwart der künstlichen Intelligenz, für deren Verwendung kaum ein menschlicher Körperteil so wichtig ist wie der Finger, der *digitus*, weist sofort auf die Bedeutung „verbunden mit der künstlichen Intelligenz“.

Um den Begriff „Homo digitalis“ zu verstehen, ist es wichtig, das Wort und den kulturellen Kontext zu verstehen. Dazu befähigt die vom Europäische Referenzrahmen hervorgehobene „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ (Europäischer Referenzrahmen: 8.1., S. 163; fortan kurz: MPK), die eng mit den *Littératie*-Kompetenzen (Merkelbach, 2010: 19) verbunden ist. Die Vermittlung der MPK und die *Littératie*-Erziehung sind Hauptaufgaben der Schule, in sprachlichen und in nicht sprachlichen Fächern.

Welchen Platz nimmt „Homo digitalis“ in diesem Lernprozess ein - ist er eine Weiterentwicklung oder ein Teil des *Homo sapiens*? Im Fall der zweiten Hypothese - welche Kompetenzen braucht er noch?

Um diese Fragen zu beantworten, veranschaulichen die drei Beiträge, wie digitalisierte *Documents authentiques* (Cuq & Gruca, 2017: 404) im alt- und modernsprachlichen Unterricht eingesetzt werden können, damit Schüler:innen sich MPK aneignen und ausarbeiten, sowie ihre *Littératie*-Fähigkeiten verstärken

können. Einige der Schlussfolgerungen können schon vorweggenommen werden: so wird sich zeigen, dass digitale Technologie zwar ein vorzügliches Medium darstellt, um Kulturelles und Interkulturelles zu vermitteln, aber auch, dass im Rahmen einer mehrsprachigen und multikulturellen Bildung ein kritischer und verantwortungsvoller Umgang mit diesem Medium wesentlich ist und gefördert werden muss.

Peintures sur vases grecs

(Carlamaria Lucci)

Les peintures sur vases, produites dans des ateliers grecs ou de culture grecque, ont fait l'objet d'échanges commerciaux à travers le bassin de la Méditerranée au moins entre le VIII^e et le IV^e siècle av. J.-C. Pourvues parfois d'inscriptions, elles représentent des sources d'information précieuses sur le monde ancien. Ce n'est pas un hasard, par conséquent, si les supports numériques qui les concernent ont proliféré dans ces trente dernières années : des bases de données déjà existantes sous forme d'archives en papier ont été numérisées et mises en ligne ; des reproductions photographiques de spécialistes, de particuliers ou d'agences de presses se sont ajoutées. C'est précisément le statut numérique des supports qui rend ces documents accessibles et, concrètement, visibles, à un grand public. Avant leur numérisation et leur mise en ligne, ils n'étaient accessibles qu'à ceux qui se rendaient dans les musées ou dans les sites où ils étaient conservés et, indirectement, à ceux qui consultaient des volumes spécialisés équipés de reproductions photographiques.

Plus généralement, ces documents recèlent un potentiel remarquable pour l'enseignement/apprentissage scolaire de la langue et de la culture grecques anciennes dans une perspective visant à exploiter la dimension plurilingue et pluriculturelle des images (Maurer & Londei, 2008). Les supports visuels peuvent, par exemple, aider les élèves à s'orienter dans des textes littéraires en langue originale, sans qu'ils dépendent forcément d'une traduction en langue de scolarisation. Afin de clarifier l'enjeu, il est important de préciser que la pratique de soumettre à de jeunes apprenants des textes littéraires, sans adaptations ni traductions, est encouragée au niveau de la didactique des langues anciennes (Augé, 2013), mais pas

sédimentée dans les écoles secondaires pendant les premières années de grec. Il est, en effet, objectivement difficile de lire et de comprendre des textes longs et complexes lorsqu'on essaie de se familiariser avec une langue nouvelle, véhiculée par un alphabet préalablement inconnu. Comment des élèves équipés de très peu de prérequis linguistiques et, parfois, pas à l'aise avec l'alphabet grec, pourraient-ils établir un premier contact avec des textes d'un tel niveau de difficulté ?

Ce questionnement justifie le recours à des documents visuels susceptibles d'aider les élèves à voir les textes littéraires autrement et, du coup, à les faire parler. C'est surtout le cas lorsque ces textes puisent dans un imaginaire héroïque ancré dans la mémoire culturelle des Grecs et susceptible, par conséquent, de trouver des échos dans des peintures sur vases, équipées ou non d'inscriptions. (Kolde, 2017 : parr. 19-26). La pluralité des sources numériques désormais disponibles en ligne n'affranchit cependant pas les chercheurs et les enseignants de la nécessité d'en faire une sélection et de les exploiter selon une démarche critique. Je donnerai ici quelques pistes pour trouver, utiliser et mettre en contexte ces documents, alors que je présenterai des exemples de séquences d'enseignement dans une autre publication¹.

Pour les reproductions photographiques et, plus généralement, pour les informations de base sur les peintures sur vases grecs, la référence d'autorité est représentée par le catalogue Beazley en ligne², John Beazley (1885-1970) étant l'archéologue britannique de renommée mondiale qui s'est occupé de la classification systématique et de la datation de ces documents. Au site du Beazley Archive s'ajoutent d'autres sites académiques, tel que celui de l'Université de Bâle³. D'autres sources d'autorité, susceptibles de disposer d'informations récentes et mises à jour, sont les sites des musées dans lesquels les vases sont conservés⁴.

La manière la plus simple pour trouver des images en lien avec un thème est, bien évidemment, la recherche par mots clés : le nom propre d'un personnage en est un exemple. Lorsqu'on a trouvé une peinture sur vase, il est crucial d'en noter le numéro d'inventaire dans le musée qui l'abrite et le numéro qui l'identifie dans les archives Beazley. Une première idée



Antje-Marianne Kolde est professeure en didactique de latin et de grec à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud. En didactique, elle travaille essentiellement sur la lecture de textes en cours de latin et de grec et sur le rôle de ces deux langues dans l'éducation au plurilinguisme.



Carlamaria Lucci a obtenu une licence et un doctorat en philologie et littératures grecques et latines à l'Université de Pise entre 2003 et 2007. Depuis 2017, elle est assistante-doctorante en didactique du grec et du latin à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.



Rosanna Margonis-Pasinetti a été enseignante de langues et s'occupe de formation des enseignants depuis plus de 20 ans. Elle est professeure associée à la HEP VD en didactique de l'italien langue étrangère. Ses intérêts de recherche et développement portent sur les dimensions actionnelle, plurilingue et interculturelle dans l'enseignement des langues, ainsi que sur les instruments de politique linguistique.

¹ Voir "Babylonia", Amuse-bouches didactiques 3/2022.

² Pottery (ox.ac.uk)

³ <https://www.avi.unibas.ch>

⁴ On verra par exemple les sites du Musée du Louvre et du British Museum. Respectivement: <https://collections.louvre.fr/recherche?collection%5B0%5D=1> et <https://www.britishmuseum.org/collection>.

de la situation didactique dans laquelle on prévoit utiliser le document permettra par la suite de bien choisir le format du support (numérique, imprimé etc.) et de tenir compte, le cas échéant, des droits d'images.

Indépendamment du type d'emploi didactique auquel on décide de destiner le document visuel numérisé, il est finalement nécessaire d'obtenir des informations de base concernant le contexte historico-culturel de l'objet pris dans sa matérialité : le lieu de fabrication, le lieu de découverte, le lieu de conservation. On se rendra compte tout de suite que ces informations sont multiples dans la mesure où les lieux de fabrication, de découverte et de conservation coïncident rarement. Le premier se situe souvent en Grèce ou en Italie du Sud (là où se trouvaient les principaux ateliers) ; le deuxième en Italie (en raison des échanges commerciaux que les Étrusques ont entretenus avec les Grecs) ; le dernier varie considérablement (en raison de la dispersion de ces objets entre les musées et les collections privées).

Obtenir ces informations et les mettre en contexte oblige donc de s'orienter à travers des milieux historico-culturels très divers, précisément par le biais d'une attitude interculturelle à laquelle il sera crucial de sensibiliser les élèves. L'avantage du numérique réside dans le fait de rendre ces contextes virtuellement présents, sans aucun déplacement physique, grâce aussi à une multiplication rapide des supports disponibles à travers la navigation sur Internet et le repérage de liens. Sans des connaissances préalables concernant le numéro des peintures sur vase dans les archives Beazley ou, au moins, l'un des personnages ou les sujets représentés sur les vases, il demeure cependant ardu sinon impossible

de trouver ces documents : la connaissance spécialisée reste indispensable pour les manipuler et les présenter aux élèves.

Lateinische Inschriften

(Antje-Marianne Kolde)

In der antiken Welt waren Inschriften im öffentlichen Raum sehr häufig. Sie dienten der Mitteilung von Informationen, waren also allen Passant:innen und Leser:innen leicht verständlich. Informieren war damals wie heute wichtig und alltäglich. Inschriften, wie auch Vasenmalereien, gehören zu den Dokumenten, die man in der Fremdsprachendidaktik „Documents authentiques“⁵ nennt, und die hervorragend im Hinblick auf die Vermittlung und Aneignung der „mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ (MPK) und auf die *Littératie*-Erziehung im altsprachlichen Unterricht eingesetzt werden können. Auch das Potenzial der Bezüge zwischen damals und heute, ein für den altsprachlichen Unterricht wertvolles Anliegen, ist hier extrem gross.

Wie kann man Inschriften in den Unterricht einbinden? Theoretisch ist es möglich, sich mit Schüler:innen in ein Museum oder auf eine archäologische Stätte zu begeben, damit sie sich *in situ* mit den Inschriften auseinandersetzen. Aber auch wenn verschiedene Parameter (wie die geografische Entfernung, die Zugänglichkeit der Inschrift, usw.) dem nicht im Weg stehen, ist es meistens nicht möglich, sich der Inschrift wirklich zu nähern, sie aus aller Nähe und aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Eine Zeichnung mit Abschrift oder ein traditionelles Foto schaffen nur bedingt Abhilfe, geben sie ja ein unvollständiges Bild des Objektes an sich wieder, und zwar meistens nur die Inschrift und nicht ihren Träger – würde dieser in seiner Gesamtheit abgebildet, würde die Inschrift durch die Kleinheit unlesbar. Für das Verständnis der Inschrift ist er jedoch von grosser Bedeutung.

Ein digitalisiertes Foto stellt für mehrere dieser Punkte eine Lösung dar: die meist grosse Qualität des Fotos, die Möglichkeit, es zu projizieren, zu vergrössern, die Kontraste zu verstärken usw., erlauben, sich feiner und differenzierter mit der Inschrift und ihrem Inhalt auseinanderzusetzen.

⁵ Siehe die Einleitung.

[...] ces documents recèlent un potentiel remarquable pour l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture grecques anciennes dans une perspective visant à exploiter la dimension plurilingue et pluriculturelle des images.

Da die Inschriften aber, wie gesagt, stark in ihrem räumlichen und zeitlichen Kontext eingebettet sind, trägt zwar eine sehr gute Digitalisierung einer Inschrift massgeblich zu ihrem Verständnis bei, ist aber nicht hinreichend, um den Kontext genügend zu erfassen. Sollen die Schüler:innen anhand einer Inschrift ihre MPK und ihre Littératie-Kompetenzen anwenden und stärken, ist es jedoch unerlässlich, dass sie sich ein gutes Bild ebendieses Kontextes machen können.

Die geopolitischen, historischen, kulturellen und sprachlichen Fakten, die diesen Kontext bilden und die den Schüler:innen einen Blick in die ihnen zu einem gewissen Grad fremde Welt und fremde Realität verschaffen, müssen ihnen, soweit sie ihnen unbekannt sind, zur Verfügung gestellt werden, erweitern sie doch das Reservoir, aus dem dann ihre MPK schöpfen kann. Ob das über angegebene und zu konsultierende Sites passiert oder über von der Lehrkraft verfasste Dokumente ist hier nicht wichtig; was zählt ist, dass das didaktische Szenario alle nötigen Voraussetzungen trifft, damit die Schüler:innen in einem handlungsorientierten Ansatz die Inschrift so weit wie möglich dank ihrer MPK und ihren Littératie-Kompetenzen mit ihnen Bekanntes verknüpfen und so erschliessen können.

Die Digitalisierung ist zweifellos wichtig, weil sie unter anderem besser als papierene Dokumente den Schüler:innen das Gefühl vermitteln kann, live bei der Entdeckung einer Inschrift dabei zu sein und zu ihrer Entschlüsselung einiges beizutragen – was sich positiv auf die Motivation auswirkt. Und doch ist sie nicht alles: wenn die Schüler:innen nicht lernen, ihre MPK und ihre Littératie-Fähigkeiten einzusetzen⁶, werden sie nicht in der Lage sein, die mit ihrem Kontext verknüpften Dokumente ihrem Kontext gerecht und zutreffend zu erschliessen.

Cinema italiano: prima del trailer, la locandina

(Rosanna Margonis-Pasinetti)

Lo scopo di questo mio contributo è di proporre una riflessione sul ruolo assunto dalle possibilità d'accesso virtuale a quelli che in didattica delle lingue vengono comunemente chiamati documenti autentici (Cuq & Gruca, 2017). Questa riflessione va situata in un contesto definito e parti-

Die [...] Fakten, die diesen Kontext bilden und die den Schüler:innen einen Blick in die ihnen zu einem gewissen Grad fremde Welt und fremde Realität verschaffen, müssen ihnen, soweit sie ihnen unbekannt sind, zur Verfügung gestellt werden.

colare: si tratta della formazione iniziale e continua all'insegnamento dell'italiano in quanto lingua straniera, eccezionalmente proposto come disciplina opzionale a tutti gli allievi della scuola media del Canton Vaud. Il concetto integrativo di formazione, basato sull'approccio azionale e la presa in conto degli aspetti interculturali, dà largo spazio all'uso della lingua connesso con la realtà e quindi alla messa a confronto degli apprendenti con documenti elaborati nella realtà italoфона. Di fronte all'espandersi del digitale nell'ambito dell'educazione, occorre chiedersi quale valore aggiunto il virtuale rappresenta per l'accesso ai documenti autentici, in particolare a documenti autentici non virtuali perché legati a produzioni culturali che cronologicamente hanno preceduto l'era del digitale.

Lo sviluppo della disponibilità in rete e della versione digitale di praticamente tutte le creazioni legate al mondo italoфона, e segnatamente le produzioni culturali, ha senz'altro facilitato l'integrazione di tali innumerevoli e tanto diverse produzioni nella pianificazione didattica della lezione di lingua (Ganea, 2014), in particolare la lezione d'italiano lingua straniera ad apprendenti adolescenti. Grande sarebbe però la tentazione di limitare le proposte ai documenti che presentano spiccate caratteristiche digitali, considerati come i più vicini al mondo dei nostri apprendenti e i più adatti alle nuove vie di trasmissione e di lettura: l'alfabetizzazione – le competenze di ricezione e comprensione – sarebbero ridotte alla fruizione digitale. Dipanando il filo della riflessione su un tipo di prodotto culturale che assume un ruolo molto importante nella didattica delle lingue straniere in generale e in quella dell'italiano in particolare, il cinema, intendiamo sostenere che la fruizione digitale non deve ridurre ma ampliare l'accesso ai documenti autentici. In altra

⁶ Siehe ein Beispiel in den Praxis-Gluschterli Babylonia 3/2022.

sede, la riflessione sarà completata da esempi concreti⁷.

Le diverse forme dell'audiovisivo (Cuq & Gruca, 2017), tramite l'immagine animata, aggiungono alla lingua tutti gli elementi non verbali e iconografici, portatori di senso ma anche capaci di avvicinare l'apprendente a quello che può percepire come lontano, a fargli vivere esperienze culturali e interculturali. Se alcuni prodotti audiovisivi (bollettini informativi, spot pubblicitari, clip musicali) sono abbastanza facilmente integrabili in classe di lingua straniera, rispettando la canonica durata della lezione – 45 minuti – un film (lungometraggio) costituisce una forma audiovisiva più difficilmente fruibile nella sua integralità. Il cinema rappresenta artisticamente e storicamente un elemento culturale di grande importanza e impatto; insegnando la lingua-cultura italiana (italofona) non si può quindi tralasciare non foss'altro che un accenno al cinema italiano. Nell'impossibilità materiale di proporre agli apprendenti la fruizione e lo studio di un'opera cinematografica integrale, i docenti ricorrono spesso a soluzioni di ripiego come quella di mostrare uno spezzone o di far ricorso alla "star" della promozione cinematografica, il trailer (Regosa, 2003).

– tramite la rete – va aldilà del prodotto derivato cinematografico audiovisivo (il trailer) per permetterci di studiare un altro fenomeno legato alla storia del cinema italiano, quello della locandina.

Nella pianificazione di un'unità didattica si attribuisce volentieri al cartellone cinematografico il ruolo di elemento introduttivo. Grazie alla concentrazione di indizi – testuali (come il titolo) o iconografici – riuniti su un unico supporto, la locandina può fungere da trampolino per elaborare ipotesi che permetteranno all'apprendente di lingua straniera di avere appoggi per la fruizione del film. Nel caso della presenza del cinema nell'insegnamento dell'italiano e quindi dell'eventuale studio delle locandine, il valore artistico del manifesto rappresenta un valore aggiunto didattico e culturale da non sottovalutare: «Il manifesto cinematografico italiano è senza dubbio uno dei più importanti a livello internazionale per tradizione e valore artistico. L'industria cinematografica italiana, fin dalle sue origini, ha considerato con serietà il problema della valorizzazione del film attraverso i suoi strumenti di promozione, primo fra tutti il manifesto murale a colori. (...) Nel corso degli anni, nonostante la trasformazione dell'industria cinematografica che punta su una strategia promozionale sempre più banale e stereotipata ma decisamente efficace, e il sorgere delle agenzie pubblicitarie che svolgono un ruolo intermedio tra committente e autore, si mantiene viva la tradizione di un'illustrazione in cui si intersecano tra loro classicismo e modernità, modelli pittorici e illustrazione popolare, narrativa e ritrattistica sullo sfondo di un marcato realismo.» (Della Torre, 2014)

La disponibilità di una grande quantità e di un'importante diversità di prodotti principali e derivati legati alla storia del cinema italiano permette quindi al docente di accompagnare l'apprendente in un favoloso viaggio che può iniziare dall'analisi del trailer, per poi esplorare il mondo della locandina e di tutte le sue tecniche di realizzazione, che possono aprire le porte e far conoscere opere fotografiche e pittoriche. Il vero valore aggiunto dell'uso del virtuale-digitale in classe di lingua risiede nel fatto che esso non limita ma amplia l'accesso a prodotti culturali appartenenti ad epoche storiche diverse.

Di fronte all'espandersi del digitale nell'ambito dell'educazione, occorre chiedersi quale valore aggiunto il virtuale rappresenta per l'accesso ai documenti autentici, in particolare a documenti autentici non virtuali perché legati ad una tradizione che precede il digitale.

Ci si potrebbe dunque fermare alla visione del breve prodotto che riassume e promuove il film presso gli eventuali futuri spettatori, anche perché il trailer ha una vita propria: «La forma breve di comunicazione audiovisiva che siamo soliti definire trailer si è caratterizzata nel tempo come uno dei principali elementi della campagna che promuove il prodotto cinematografico, offrendo anche un terreno di sperimentazione piuttosto interessante: già dagli anni Trenta troviamo soluzioni stilistiche, narrative e formali, decisamente innovative.» (Regosa, 2003). Ma il valore aggiunto della fruizione digitale

⁷ Cfr. "Babylonia", Spuntino didattico 3/2022.

Conclusioni

(Carlamaria Lucci)

Giunte alla conclusione del nostro intervento a sei mani, siamo in grado di rispondere alla domanda posta all'inizio: l'*homo digitalis* può considerarsi parte dell'*homo sapiens* a condizione che sia riconosciuto il primato della dimensione culturale e interculturale dell'umano e che, in modo complementare, il digitale sia subordinato ad un'esigenza di comunicazione intrinseca a tale dimensione.

Se ci si pone in una prospettiva di antropologia culturale e, in particolare, nella prospettiva dell'antropologia interpretativa di Clifford Geertz, punto di riferimento del rinnovamento epistemologico che ha caratterizzato la disciplina alla fine del XX secolo, si è obbligati a constatare, in effetti, che la premessa indispensabile per ogni scienza dell'uomo è di considerare quest'ultimo come « *animal suspended in webs of significances* » (Geertz, 1973: 5). La tecnologia non è, dunque, che uno strumento iscritto in questa rete di significati culturali e interculturali. Al di fuori di tale prospettiva, rispondente al fine della comunicazione, la tecnologia può produrre alienazione e dipendenza⁸.

Proprio alla luce di questi rischi, siamo obbligati a tener conto di alcuni punti di riferimento che permettano di incoraggiare un impiego critico e responsabile del digitale nel quadro di un insegnamento, plurilingue e pluriculturale, che sia sviluppato secondo un approccio orientato all'azione. Preziosi suggerimenti a proposito dell'avvenire dell'*Homo sapiens technologicus* vengono dal filosofo Michel Puech (2008: 9): nelle pagine introduttive, Puech fa appello a un'esigenza di saggezza che gli appare intrinseca alla nozione di « *sapiens* ». Spetta a noi trarre profitto da questa carta di navigazione, per Internet e non solo.

⁸ Per la Svizzera si veda, ad esempio, il sito Dipendenze Svizzera alla voce Nuove Tecnologie: [Uso di internet in Svizzera: cifre chiave - Fatti e cifre - dipendenzesvizzera.ch](https://www.dipendenzesvizzera.ch)

Bibliographie

- André, J.** (1958). *Pline l'Ancien. Histoire Naturelle. Livre 14*. Paris : Les Belles Lettres.
- Augé, D.** (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes: le défi de la lecture*. Grenoble: Ellug.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I.** (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Della Torre, R.** (2014). *Invito al cinema. Le origini del manifesto cinematografico italiano (1895-1930)*. Milano: EDUCatt.
- Ganea, A.** (2014). L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Roumanie*, 9, pp. 43-51.
- Geertz, C.** (1973). Thick Description. Toward an Interpretive Theory of Culture. In: C. Geertz, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York : Basic Books, pp. 3-30.
- Kolde, A.-M.** (2017). Des images pour lire des textes en latin et en grec ? Quelques propositions didactiques. In : J.-C. Chabanne (dir.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature*, juin 2016, Institut Français de l'éducation-ENS de Lyon. Récupéré du site Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres: <http://rdidlit7.hypotheses.org/kolde>
- Maurer, L. & Londei, D.** (2008). Introduction : Images, discours et représentations culturelles. In : G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 219-225.
- Merkelbach, C.** (2010). Plan d'études romand et langue de scolarisation (français) : quelles options pour la littérature ?, https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/422/2010_2_Merkelbach_PDF.pdf
- Puech, M.** (2008). *Homo sapiens technologicus*, Paris : Le Pommier.
- Regosa, M.** (2003). *Per un'analisi del trailer cinematografico*. Firenze: Alinea Editrice.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin, München: Langenscheidt.

ACTIVITÉS PLURILINGUES SUR LA PLATEFORME NUMÉRIQUE DES MANUELS D'ALLEMAND DER GRÜNE MAX ET JUNIOR

Seit der Einführung der Lehrmittel *Der grüne Max* und *Junior* an der Primarstufe, wurde den Lehrern eine Internet-Plattform <https://romandie.klett-sprachen.de> zur Verfügung gestellt, um sie im Unterricht einzusetzen und zur Unterstützung der Lernaktivitäten durch die Medien. In diesem Artikel präsentieren wir eine Analyse von sieben Aktivitäten (unter besonderer Berücksichtigung der mehrsprachigen, didaktischen und digitalen Aspekte), was den Lehrern erlaubt, ihre Eigenschaften und pädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten im Klassenzimmer zu verstehen.

● Slavka Pogranova | UniGe, Corinne Ramillon | HEP-Valais



Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand (en formation des enseignants primaires)

à la FPSE à l'Université de Genève.



Corinne Ramillon est professeure HEP, chargée d'enseignement en Education numérique (en formation initiale et

continue des enseignants primaires, secondaires et spécialisés) à la Haute Ecole Pédagogique du Valais.

Introduction

Les débats sur l'intégration de la didactique du plurilinguisme dans les programmes scolaires, notamment des approches plurielles dont la didactique intégrée des langues, reposent sur le principe de la prise en considération du répertoire des élèves et d'une vision holistique de leur compétence plurilingue (Candelier & Schröder-Sura, 2015). Ces approches visent le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle permettant de communiquer dans un contexte d'altérité (Candelier et al., 2012). Dans le contexte de l'enseignement des langues en Suisse se pose la question des manuels, de leur conception visant à contribuer à l'éducation plurilingue. Le plurilinguisme a fait l'objet de travaux s'intéressant à l'analyse des manuels (Marx, 2014), à la mise en œuvre des activités plurilingues en classe (Kofler, Peyer & Barras, 2020), aux avis des enseignants (Barras, Peyer & Lüthi, 2019) ou aux transferts dans le domaine de la lecture à la frontière des degrés primaire

et secondaire (Manno et al., 2020). Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux activités plurilingues de la plateforme <https://romandie.klett-sprachen.de> des manuels d'allemand (L2 - première langue étrangère enseignée en Romandie) - *Der grüne Max* (2014, 2015) et *Junior* (2016, 2017), soit les activités complémentaires destinées à être travaillées à domicile ou à l'école.

Plateforme numérique

En 5-6HarmoS, la plateforme prend la forme d'une représentation cartographique de la Suisse afin de permettre une meilleure vue d'ensemble de l'espace géographique dans lequel évoluent les élèves. Elle se présente sous la forme d'un parcours à faire (tour de la Suisse), avec des exercices numérotés selon les unités des manuels et des cahiers d'élève, des jeux, des exercices pour auto-évaluer ses compétences (*Meine Stärken*), des révisions du lexique (*Meine Wörter*) et des apprentissages de la culture (*Kunterbuntes*). En 7-8HarmoS, l'introduction du manuel

Junior est marquée par une nouvelle mise en page avec des exercices d'intégration et de révision appelés « plateaux » et des enregistrements audios par unité. Outre les activités ayant pour visée le développement des compétences langagières des élèves (parler, écrire, lire, écouter, cf. PER, 2012) y figurent quelques activités plurilingues, définies comme des activités contenant d'autres langues que la langue cible, que ce soit en réception ou en production. Leur ancrage théorique dans les approches plurielles les définissent comme des activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier et al., 2012).

Approche méthodologique

En se basant sur la grille de Peyer, Barras, Lüthi et Kofler (2019), servant à décrire les activités des manuels en Suisse alémanique, nous relevons les catégories d'analyse suivantes : l'ancrage dans les parties du manuel (ici la plateforme), notamment les thèmes abordés, les dimensions plurilingues visant à développer une conscientisation langagière chez les élèves, soit les aspects du fonctionnement de la langue (lexique, grammaire, etc.), niveau de langue comparé (mots, phrases, texte, etc.), les langues mobilisées et la reconnaissance de la diversité langagière de manière ludique. Finalement, nous considérons également l'inclusion éventuelle des langues d'origine des élèves (et de leur culture) et notons nos observations sur d'autres caractéristiques comme les consignes, la langue de travail, le texte initial comme input, les compétences visées et les objectifs d'apprentissage annoncés. Notre analyse est complétée par la fréquence et la place de ces activités dans les unités du site, les formats d'activités ainsi qu'une réflexion sur les savoirs et compétences des élèves mobilisés.

Fréquence et place des activités

Les activités plurilingues apparaissent dès la deuxième unité du programme, montrant ainsi la volonté de l'éditeur de placer l'apprentissage de l'allemand dans un contexte plus large et de sensibiliser les élèves à l'environnement plurilingue qui les entoure. Comme proposé dans notre tableau 1, la fréquence d'activités indique que cette volonté diminue au fil de quatre degrés de scolarité de l'école

primaire (5-8HarmoS, élèves âgés de 8-12 ans), avec une priorité sur l'enseignement-apprentissage de la langue cible, les activités plurilingues n'étant pas proposées de manière systématique :

Degré (HarmoS)	Fréquence
5H	4
6H	0
7H	2
8H	1

Tableau 1

Fréquence d'activités plurilingues sur la plateforme

Cette proposition peu systématique des activités nous rappelle l'étude de Barras, Peyer et Lüthi (2019) qui ont interviewé les enseignant-e-s en Suisse alémanique, ces dernier-ère-s appréciant le plurilinguisme mais affirmant aussi qu'il a une place occasionnelle en classe. Ils ou elles proposeraient davantage d'activités si elles étaient intégrées dans les manuels et si le temps le permettait. L'insertion des activités dans les unités varie également. La majorité des activités se présente sur la plateforme comme des activités autonomes, faisant partie d'une unité particulière, sans pour autant être liées aux cahiers d'élève. L'utilisation indépendante des manuels laisse à l'enseignant-e la liberté de déterminer si elles seront mises en œuvre en classe, quand et de quelle manière. Le reste des activités est proposé soit en fin des unités thématiques du cahier d'élève - comme une activité de prolongement et/ou d'ouverture, une fois que les compétences communicatives des élèves ont été développées (par ex. apprendre à dire bonjour dans les différentes langues, après avoir appris

Vu la place des activités plurilingues dans ou en dehors du manuel et peu de liens explicites avec les activités qui les précèdent ou les suivent, cela indique qu'il s'agit majoritairement d'activités ajoutées dans les unités de la plateforme, voire juxtaposées.

à se saluer et prendre congé en langue cible) -, soit elles servent, tout au début de l'unité, à atteindre un but communicatif en allemand (par ex. travailler sur les différentes langues pour pouvoir ensuite exprimer en langue cible quelles langues un élève parle). Vu la place des activités plurilingues dans ou en dehors du manuel et peu de liens explicites avec les activités qui les précèdent ou les suivent, cela indique qu'il s'agit majoritairement d'activités ajoutées dans les unités de la plateforme, voire juxtaposées.

plurilingues montrent plusieurs points communs lorsque nous les observons de manière générale. La langue dans laquelle les consignes sont données est toujours l'allemand, peu importe le format audio ou écrit. Cela s'applique aussi à la langue de travail dans laquelle les activités sont supposées se dérouler, peu importe le lieu de travail et la forme sociale de travail (en groupes, à deux, ...). Un autre point commun est le texte initial, soit l'input plurilingue, proposé aux élèves comme point de départ. Il peut s'agir d'un texte oral (chanson) avec le même contenu et présenté en plusieurs versions, d'une liste d'items lexicaux (par ex. salutations) ou encore d'un tableau à compléter en s'appuyant sur les mots dans d'autres langues. À partir de là, les élèves font des activités pour entraîner la compréhension orale, écrite ou la médiation, dans la plupart des cas, et à deux reprises la production écrite. Les compréhensions orale et écrite sont souvent entraînées parallèlement et les élèves apprennent par différents canaux médiatiques : verbal/audio, visuel/pictural. L'intégration des technologies telles que la réalité virtuelle (VR) ou la réalité augmentée (AR) rendrait possible un apprentissage langagier en immersion totale qui mobilise différents canaux de communication (Qotb, 2015). En amenant une visualisation 3D couplée à une immersion sonore (par l'intermédiaire du casque VR ou d'un écran 3D), les élèves seraient amenés à vivre une expérience de communication réelle de la langue : la VR permet une reconnaissance vocale (communiquer dans la langue cible par de petits dialogues, développer des stratégies de communication spécifiques à des situations particulières) et de la gestuelle de l'utilisateur (effectuer une quête, une récolte d'objets), l'élève est amené-e à devenir un-e acteur-trice actif-ve en temps réel de son propre apprentissage (Roy, 2017).

Objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage ne sont pas toujours clairement définis. Nous en déduisons deux : viser la prise en compte de l'environnement plurilingue, notamment par la reconnaissance de la diversité des langues (cf. objectifs d'EOLE, Perregaux et al., 2003) ou un objectif langagier, soit apprendre en plusieurs langues les salutations, les jours de la semaine, les saisons, etc. Ce premier objectif est visé plus

L'utilisation indépendante des manuels laisse à l'enseignant-e la liberté de déterminer si les activités seront mises en œuvre en classe, quand et de quelle manière.

Thèmes et format d'activités

Le recensement des thèmes montre que les sept activités visent les thèmes proches de leur quotidien, soit les salutations, les langues parlées, les bienvenues, les jours de la semaine, les saisons ou les matières scolaires. Le choix des thèmes laisse présupposer que les élèves de l'école primaire ont un répertoire plurilingue qui leur permet de mobiliser les savoir-faire (savoir-parler) dans d'autres langues, par exemple les mots de bienvenue entendus lors de leurs vacances à l'étranger. Une préparation préalable, par exemple une discussion avec les parents, peut s'avérer, selon le profil langagier de la classe, nécessaire. Quant aux formats d'activités proposées sur le site pour travailler ces thèmes, formats construisant le répertoire plurilingue des élèves et dont la typologie n'a pas jusqu'à ici été proposée dans la littérature (Martinez, 2015), il s'agit de faire des associations à partir d'un input oral/écrit ou de compléter un tableau par écrit. Ainsi, à titre d'exemple, les élèves écoutent les salutations et les associent aux pays sur une carte de l'Europe, écoutent les différentes versions d'une chanson et les relient aux langues identifiées, associent un couplet de la chanson Frère Jacques aux pays de l'Europe (en se servant d'un enregistrement oral sur la plateforme pour contrôler leurs réponses), relient les matières à leur équivalent allemand ou complètent un tableau avec les jours de la semaine et les saisons. Les activités

particulièrement au début de l'apprentissage, représentant une décentration par rapport à la langue cible, contrairement au deuxième apparaissant les dernières années de l'école primaire où il s'agit de travailler avec des mots isolés, décontextualisés, sans la présence d'une situation de communication (cf. tableaux à compléter en plusieurs langues). En revenant sur le débat actuel à propos de la didactique du plurilinguisme, Marx (2014) pose la question de la qualité (et de la quantité basse) des activités des manuels, restant au niveau productif (ex. chanter) mais ne proposant pas un travail plurilingue plus étendu sur le sens, les formes ou les fonctions des langues, restant ainsi à un certain degré de superficialité.

Savoirs et compétences

Lors de ces activités sont mobilisés divers savoirs langagiers, numériques et transversaux : des savoir-faire (comprendre et produire en langue cible et d'autres langues, etc.), des savoirs liés au fonctionnement de ces langues (grammaticaux, lexicaux, phonologiques, orthographiques, etc.) et des compétences numériques sont développées telles que la mobilisation de différents supports médiatiques proposés par la plateforme (vidéos, audios, images, ...), la mise en évidence du traitement des savoirs différemment selon le support, le repérage des éléments composant le message médiatique pour mobiliser la langue, une sensibilisation aux fonctions du média investi dans les activités ainsi que le repérage des intentions du message (PER Education numérique, 2021). Par l'intégration de la plateforme dans les activités langagières, les élèves développent des compétences de manipulation autonome des moyens technologiques, accèdent aux ressources d'apprentissage par une identification adéquate en ligne, découvrent comment effectuer des recherches par mots-clés à l'intérieur des activités. La navigation sur internet et les notions de sécurité en ligne sont tout autant approchées tout en apprenant les nouvelles langues (PER Education numérique, 2021), en plus de la mobilisation des savoir-être (attitudes et postures face aux langues, attitudes face à l'apprentissage, ...). Selon l'activité plurilingue, une variété de savoirs et compétences de l'élève entreront alors en jeu.

Dimensions plurilingues

Outre les informations recensées sur les consignes, le texte plurilingue comme input initial, les compétences langagières entraînées ou l'objectif d'apprentissage, trois domaines plurilingues sont distingués par Peyer et al. (2019) : développement de la conscientisation langagière (comparaisons entre les langues, réflexions sociolinguistiques, reconnaissance d'une diversité de langues, etc.), aspects interculturels et les stratégies d'apprentissage et de communication des élèves. Nous nous concentrons ici sur le premier domaine : les dimensions plurilingues des activités du manuel sont repérées au niveau de la conscientisation langagière. Les exemples de comparaison entre les langues concernent prioritairement le lexique, les autres composantes du fonctionnement des langues (grammaire, prononciation, orthographe, etc.) ne figurant pas explicitement dans les consignes des activités ou les pistes méthodologiques du manuel. Ce choix de travailler au niveau lexical peut être lié aux premières années d'apprentissage d'une nouvelle langue, montrant une volonté de ne pas surcharger cognitivement les élèves. Dans cette lignée, les comparaisons interlinguistiques se font majoritairement au niveau *mots*, en omettant les phrases, par exemple. La reconnaissance de la diversité des langues par des formes ludiques fait également partie de l'approche méthodologique et didactique des manuels. Le tableau 2 présente un résumé de la mobilisation des langues dans les activités.

Tableau 2
Langues dans les activités plurilingues

Degré (HarmoS)	Langues proposées par activité
5H	Allemand, Français, Anglais, Espagnol, Italien, Polonais, Tchèque, Hongrois, Grecque, Portugais
	Allemand, Français, Anglais, Hongrois
	Allemand, Français, Anglais, Espagnol, Italien, Holondais
	Allemand, Français, Anglais, Italien, Portugais
6H	-
7H	Allemand, Français, Anglais
	Allemand, Français
8H	Allemand, Français

Le tableau 2 montre deux faits en particulier : les élèves sont exposés à la diversité des langues la première année et leur variété diminue au fil des degrés, puis le choix des langues indique un lien privilégié créé entre l'allemand et le français, visible dans chaque activité. Cela invite les élèves à faire des liens avec la langue de scolarisation dans l'esprit de la didactique intégrée des langues (PER, 2012). La présence de l'anglais pour préparer son apprentissage dès 7HarmoS va aussi dans cette direction. À partir de la diversité langagière, les élèves identifient les mots allemand et prennent conscience de la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre par opposition à d'autres langues de leur environnement. La mobilisation d'autres langues, et notamment des langues d'origine des élèves, comme ressources aidant dans l'apprentissage de l'allemand reste néanmoins un procédé rare. Il revient à l'enseignant de le proposer en classe.

Discussion

Deux faits attirent notre attention : une volonté de rester dans la langue cible (cf. consignes et langue de travail) pendant les activités plurilingues et le remplissage de tableaux en y ajoutant les mots en différentes langues, de manière décontextualisée. Dans le premier cas, l'usage préconisé de la langue cible permet de développer les compétences des élèves et en même temps restreint l'occasion de s'exprimer dans d'autres langues, rappelant une conception monolingue de l'apprentissage. Selon Tobola Couchepin (2017), une entrave à l'apprentissage, soit un empêchement didactique, peut être créé par les manuels, en raison des consignes, des supports, de l'organisation. Comme les élèves peuvent se trouver seuls face à la plateforme lorsqu'ils sont à domicile, les consignes en allemand peuvent éventuellement présenter un obstacle didactique si elles n'ont pas été

explicitées, le cas échéant modifiées, et comprises en classe. Dans le deuxième cas, se pose la question de l'adaptation des activités par l'enseignant-e afin de développer une compétence fonctionnelle et plurilingue des élèves, compétence qui sert à communiquer... Cette observation nous amène à souligner l'importance de la scénarisation de l'utilisation de la plateforme par l'enseignant. En effet, l'élève pourrait vouloir effectuer les activités à volonté si ces dernières ne sont pas pressenties dans un parcours défini selon les objectifs d'apprentissage à atteindre. Un environnement numérique de travail (ENT) nécessite une mise en scène pédagogique spécifique si l'on veut permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières, numériques et transversales ciblées. Les accès à un tel environnement n'évitent pas le nomadisme, la circulation sur d'autres pages web car le navigateur internet n'est pas un lieu clos. C'est le scénario pédagogique intégrant l'ENT qui va emmener l'élève vers une progression contrôlée de ses apprentissages mais surtout les consignes de travail, le guidage, les explications données en amont de l'accès autonome au site par l'enseignant-e ainsi que le feedback, les mises en commun en aval. Il s'agit pour le corps enseignant d'intégrer la progression du travail de l'élève sur la plateforme avec celui effectué en classe et vice versa (Desmet, 2006:135)

Potentialités pédagogiques

Les indications pédagogiques du manuel donnent des pistes de travail mais les activités sont conçues de manière à permettre des interprétations et exploitations variées en classe. En guise de conclusion, nous évoquons quelques potentialités combinant les langues et le numérique. Des réflexions peuvent être menées avec la classe sur les langues des cantons et les systèmes scolaires alors le numérique permettra des échanges textuels (mail, forum de discussion, écriture en ligne) ou oraux (échange de fichiers audio, visioconférence) avec d'autres classes qui utilisent également la plateforme et les manuels. Le thème « les saisons » invite à s'intéresser aux coutumes des pays germanophones, enrichis de ceux des pays d'origine des élèves, alors qu'une visite virtuelle sur internet (par ex. Google Earth) ou la découverte en direct par le truchement d'une web-

Les indications pédagogiques du manuel donnent des pistes de travail mais les activités sont conçues de manière à permettre des interprétations et exploitations variées en classe, notamment par une intégration d'environnements numériques.

cam de la vie réelle d'un canton ou d'une ville apportera un autre complément. Les jours de la semaine en différentes langues donnent une occasion d'introduire les familles de langues, leurs origines et de verbaliser les stratégies d'apprentissage du lexique en mobilisant les savoirs dans d'autres langues. Ces items plurilingues préparent les élèves à la discrimination auditive des sonorités allemandes, soutenues par la recherche d'indices, la justification de réponses alors que la découverte de vidéos sur l'internet de groupes folkloriques chantant des chants traditionnels exemplifiera cette discrimination auditive préalablement citée. Tant de pistes, faisant de l'enseignement-apprentissage de l'allemand une expérience enrichissante, par l'inclusion d'activités plurilingues en classe que l'intégration pédagogique des technologies complètera par de nouvelles découvertes que la simple utilisation de manuels ou d'une plateforme pré-scénarisée, par l'ouverture au monde depuis la classe ou la maison, la vision de la vie réelle et de la communication en temps réel avec des acteurs-trices scolaires d'autres pays. Les notions de « en tous temps » et « en tous lieux » (Ciekanski, 2014: 19) prendront ainsi tout leur sens.

Bibliographie

- Barras, M., Peyer, E. & Lüthi, G.** (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht : Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (2), 377-403.
- Candelier, M. & Schröder-Sura, A.** (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, 2, 12-19.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. & Schröder-Sura, A.** (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Ciekanski, M.** (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17, 1-16.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.** (2012). *Plan d'études romand*. [PDF] Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.** (2021). *Plan d'études romand. Education numérique* [PDF] Neuchâtel: CIIP
- Desmet, P.** (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis. *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (1), 119-138.
- Endt, E., Koenig, M., Krulak-Kempinsky, K., Pistorius, H. & Ritz-Udry, N.** (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie. 8. Klasse*. München: Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Koenig, M., Ritz-Udry, N. & Pistorius, H.** (2016). *Junior. Deutsch für die Romandie. 7.Klasse*. München: Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. & Pistorius, H.** (2015). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 6.Klasse*. München: Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. & Pistorius, H.** (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 5.Klasse*. München: Klett-Langenscheidt.
- Kofler, K., Peyer, E. & Barras, M.** (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Stuttgart: J. B. Metzler, pp. 111-130.
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, Ch. & Brühwiler** (2020). (Hrsg.). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Martinez, H.** (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik : Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen, *FluL*, 44 (2), 7-19.
- Marx, N.** (2014). Häppchen oder Hauptgericht ? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 8-24.
- Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K.** (2019). Projekt "Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit": ausgewählte Materialien. *Lehrwerkanalyseraster zur Identifikation und Beschreibung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten* (überarbeitete Version: Oktober 2017). Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Perregaux, C., de Goumëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F.** [Dir.] (2003). *EOLE. Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP, 2 volumes.
- Qotb, H.** (2015). Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs. *Corela*, 13 (1).
- Roy, M.** (2017). *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues. Une étude auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand*. Thèse de doctorat. Berne: Peter Lang.
- Tobola Couchepin, C.** (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE SCOLAIRE À TRAVERS LE JEU EN 1-2H : QUEL ENSEIGNEMENT À DISTANCE ?

In der 1-2H verhandelt das Kind den Übergang von einer spontanen Sprache zu einer Schulsprache. Für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler ist diese Herausforderung komplexer, da sich die Erstsprache von der Schulsprache unterscheidet.

Das Lernen der Schulsprache wird durch das Spiel und die Vermittlung der Lehrperson unterstützt. Aber wie können die Schülerinnen und Schüler begleitet werden, wenn das Spiel zu Hause stattfindet? Anhand der Spuren, die wir bei einer Klasse im französischsprachigen Wallis gesammelt haben, werden wir folgende Fragen beantworten:

- Welche Praktiken zur sprachlichen Unterstützung werden im Präsenzunterricht von der Lehrperson im Spiel eingesetzt?
- Wenn die Kinder zu Hause spielen, welches Dispositiv unterstützt das Lernen der Sprache und unter welchen Bedingungen ?

● Valérie Michelet, Anne Paccolat & Catherine Tobola Couchepin | HEP Valais

En 1-2H, l'enfant négocie progressivement le passage d'un langage spontané, acquis en contexte familial, à un langage scolaire, introduisant un rapport distancié aux objets du quotidien pour en faire des objets d'étude (Boiron et Rebière, in Passerieux dir., 2021). Tous les élèves entrent à leur rythme dans ce processus d'acculturation au langage scolaire. Pour les élèves allophones, le défi est complexifié par le fait que la langue première diffère de la langue de scolarisation.

La coexistence de plus en plus fréquente, au sein d'une classe, de plusieurs langues et cultures premières nous incite à parler de bain plurilingue et interculturel pour décrire les conditions ordinaires d'enseignement/apprentissage à l'entrée à l'école en Suisse romande. Le PER (plan d'études romand) intègre cette donnée plurilingue. En effet, si l'apprentissage de la langue de scolarisation constitue l'enjeu prioritaire des deux premières années d'école, il prend désormais appui sur la diversité linguistique et culturelle,

« englobant les circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures » (Tremblay, 2019). Dans le PER, l'apprentissage de la langue de scolarisation est pensé en lien avec les autres langues (PER L1-17 : Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues). Il devient la « clé de voûte d'[une] éducation plurilingue et interculturelle » (Tremblay, op. cit.).

Réciproquement, la prise en compte du monde de l'enfant, à savoir son langage familial, sa culture et les intérêts propres à son âge et à son parcours personnel, sont mobilisés comme point d'appui pour renforcer l'apprentissage de la langue de scolarisation. Or, l'enseignant-e trouvera ce point d'appui dans la pratique du jeu en classe. La transition vers le langage scolaire est largement soutenue par le jeu, qui favorise les gains développementaux et constitue une base pour les apprentissages langagiers (Richard, 2019).

Depuis une dizaine d'années, une didactique du jeu en Suisse romande, portée par le groupe GIRAF (Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux), explore les potentialités d'enseignement/apprentissage dans et à partir du jeu dans les petits degrés. Truffer-Moreau (2020) en propose une modélisation. La structure pédagogique qu'elle décrit, permettant à l'enfant de vivre de façon efficiente les transitions nécessaires pour qu'il devienne élève, s'organise autour de 5 composantes, de manière systémique et dynamique, plaçant le savoir au centre en tant qu'unité de liaison.



Questions de recherche

Mais qu'en est-il lorsque les classes ferment leurs portes à cause d'une pandémie, comme ce fut le cas au printemps 2020 ? Est-il encore possible de jouer à distance pour développer son jeu et, à travers lui, son langage ? Si oui, quelles réorganisations du milieu et des gestes professionnels ce changement implique ? Notre analyse porte sur une classe de 1-2H de Martigny (Valais romand), pour laquelle l'enseignante¹ a fait le choix de maintenir le jeu à distance lors de la fermeture des écoles, soit du 13 mars au 8 mai 2020. Nous répondrons aux questions suivantes :

- Comment l'enseignante intervient-elle dans le jeu à distance pour stimuler les apprentissages langagiers de ses élèves ?
- Quels gestes de régulations interactives déploie-t-elle pour développer le jeu à distance et pour quels effets ?

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé de manière contrastée un moment de jeu en présence (mai 2021) et le temps de jeu à distance (mars-mai 2020).

Dans ce modèle, le jeu (ou toute autre activité initiée par l'enfant) constitue le terrain d'observation pour l'enseignant-e, d'exploration et de réinvestissement des savoirs pour les élèves. Dans la réunion, à l'aide du collectif d'apprentissage, l'enseignant-e pointe des savoirs qui seront travaillés avec le soutien de l'adulte et des pairs, puis mobilisés de manière autonome dans des activités d'entraînement. La validité du système repose sur le croisement nécessaire de la perspective de l'enfant et de celle de l'adulte afin d'amorcer le travail autour de savoirs ou d'habiletés émergents, qui font sens aux yeux des enfants. L'enseignant-e est amené-e à articuler de manière dialectique jeu et savoirs du curriculum, afin de s'adapter aux caractéristiques d'apprentissage de l'enfant d'âge préscolaire, chez qui le rapport au savoir est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide. (Vy-gostky, 1935/1995)

En classe, la composante jeu implique souvent la participation des camarades. Jouer, c'est négocier avec son ou ses camarades un scénario, s'entendre sur le matériel, les rôles, une temporalité etc. Jouer, c'est avant tout parler, déplier sa pensée à l'aide du langage pour comprendre et se faire comprendre. Si les échanges entre pairs sont primordiaux dans le développement du jeu au service des apprentissages, le rôle de l'adulte l'est tout autant. C'est à lui de préparer le milieu didactique, d'observer le déroulement du jeu, d'en favoriser le développement par des interventions ciblées.

Figure 1
structure pédagogique de la transition :
Truffer-Moreau (2020)



Valérie Michelet : professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.



Anne Paccolat : professeure et chargée d'enseignement en didactique des apprentissages fondamentaux à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche touchent aux spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement dans les petits de degrés de la scolarité.



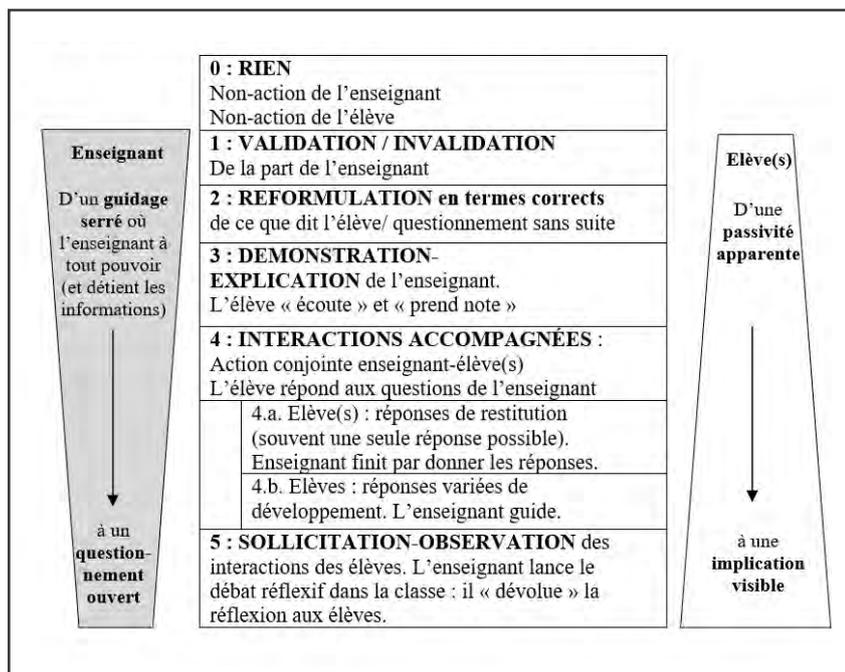
Catherine Tobola Couchepin : professeure et chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du Valais. Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire.

¹ Nous utilisons le féminin quand il s'agit de désigner l'enseignante qui a participé à notre recherche.

Contexte de recherche et méthodologie

L'analyse du temps de jeu à distance s'inscrit dans une recherche plus vaste à propos du développement des compétences langagières d'enfants de 1-2H dans 4 classes du Valais romand travaillant selon le modèle de la structure pédagogique de la transition. Entre janvier 2020 et mai 2021 nous avons filmé, à quatre reprises et selon un intervalle régulier, des séances de jeu et de réunion dans ces classes. En mai 2020, les écoles étant fermées et les captages vidéo ne pouvant avoir lieu, nous avons pris le parti de récolter toutes les traces disponibles attestant de l'activité de jeu à distance dans la classe d'une enseignante participant à la recherche. Dans cette classe, le jeu est utilisé quotidiennement et a été thématiqué lors de la soirée des parents en début d'année scolaire. Ces derniers sont invités à consulter, sur le site de classe, l'évolution régulière des jeux et des apprentissages qui se réalisent dans et à partir d'eux. Les parents de cette classe savent que leur enfant joue régulièrement à l'école et le fait pour apprendre.

Figure 2
échelle des régulations interactives (Tobola Couchepin, 2017 et équipe DORE²)



² Equipe constituée autour du professeur Dolz dans le cadre du FNRS n°100019-146858 avec les chercheurs Dolz, Mabillard, Tobola Couchepin et Vuillet.

Afin de comparer les types d'interventions de l'enseignante dans le jeu en classe et à distance, nous nous référons à la catégorisation proposée par Richard (2019), qui identifie 5 manières possibles d'intervenir dans le jeu :

- Faire faire (l'adulte pilote le jeu et l'arbitre)
- Faire avec (l'adulte joue avec, prend un rôle)
- Donner à faire (l'adulte prépare, organise, puis se met en retrait)
- Laisser faire (l'adulte observe)
- L'action indirecte (les enfants mobilisent les savoirs et savoir-faire déjà travaillés ou des aides à disposition).

En ce qui concerne l'analyse des interactions discursives dans le jeu, nous utilisons l'échelle des régulations interactives présentée dans la figure 2. Cette dernière propose 5 types de régulations. Nous retiendrons les 4 dernières, allant de la validation/invalidation de la part de l'enseignant-e (niveau 1) jusqu'à la sollicitation active des interactions par la dévolution de la réflexion aux élèves (niveau 5).

Finalement, pour aborder la question des effets possibles sur les apprentissages langagiers du jeu à distance et d'un nouveau mode d'interactions numérique entre enseignant-e, élève(s) et famille(s), nous présentons deux études de cas d'élèves allophones.

Jouer en classe et à distance : quelles différences dans les interventions de l'enseignant-e ?

Lors de l'analyse du jeu en classe, on remarque que l'enseignante adopte prioritairement une posture d'observation ou de « laisser-faire », les élèves étant déjà tous largement impliqués dans leurs jeux. Lorsque les élèves ont besoin d'un outil ou d'une idée pour poursuivre le jeu, ils mobilisent régulièrement les savoirs ou savoir-faire déjà travaillés, tissant des liens avec des activités antérieures. Finalement, les interventions directes de l'enseignante prennent le plus souvent la forme du « faire faire », l'adulte suggérant une activité ou proposant du matériel, sans pour autant s'impliquer activement dans le scénario.

A l'opposé, et sans surprise, lors du jeu à distance, l'enseignante doit presque unanimement « donner à faire », c'est-à-dire préparer et organiser le jeu sous forme de consignes précises, type d'intervention quasi inexistant en classe puisque le choix du jeu s'effectue spontanément à travers les échanges entre pairs. Pendant les 7 semaines d'enseignement à distance, l'enseignante propose en effet 12 activités de jeu contre 1 seule à l'initiative d'un élève. Non seulement l'enseignante propose des jeux, mais elle se filme dans le jeu, afin que les élèves l'imitent, même s'ils sont appelés à créer leur univers et à jouer avec des partenaires - frère(s), sœur(s), parent(s) etc. On voit ainsi l'enseignante jouer au restaurant en faisant appel à des membres de sa famille, créer un parcours, construire un labyrinthe, mettre en scène un théâtre de marionnettes et demander aux élèves d'en faire autant. Accompagnant ce cadrage serré du jeu, le second type d'intervention relève du « faire avec ». L'enseignante, réagissant aux petites séquences vidéo envoyées par ses élèves, s'immisce dans leur scénario et prend un rôle. Dans le jeu du restaurant, elle passe une commande, demande une addition pour des marchandises achetées. Finalement, on peut relever l'importance de l'action indirecte. En effet, pour lancer ou développer les jeux, l'enseignante, tout comme les élèves, fait appel à des éléments constitutifs de la vie et du travail en classe, comme autant de fils rouges qui reconstituent le collectif par-delà l'absence. Ainsi, les poussins qui auraient dû naître en classe et qui sont nés chez l'enseignante, après la fermeture des écoles, sont impliqués dans les jeux (construire une cabane, un labyrinthe ou trouver des noms pour les poussins et voter). De la même manière, le site de classe ou le cahier de réunion sont mobilisés pour développer les jeux tout en réinstallant l'idée d'appartenance à une collectivité malgré la distance.

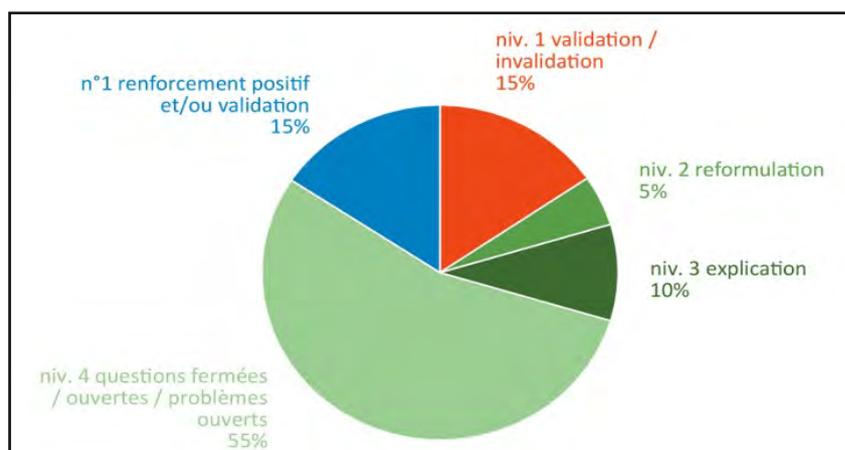
Régulations des échanges en classe et à distance

Les graphiques 3 et 4 offrent une comparaison entre les régulations discursives proposées par l'enseignante aux élèves dans le jeu en classe et à distance. Sur la base de la transcription de la séance de jeu filmée en classe, nous avons catégorisé les types d'interventions. Les niveaux 4 et 5, invitant les élèves à la réflexion, sont nombreux lorsque le jeu se déroule

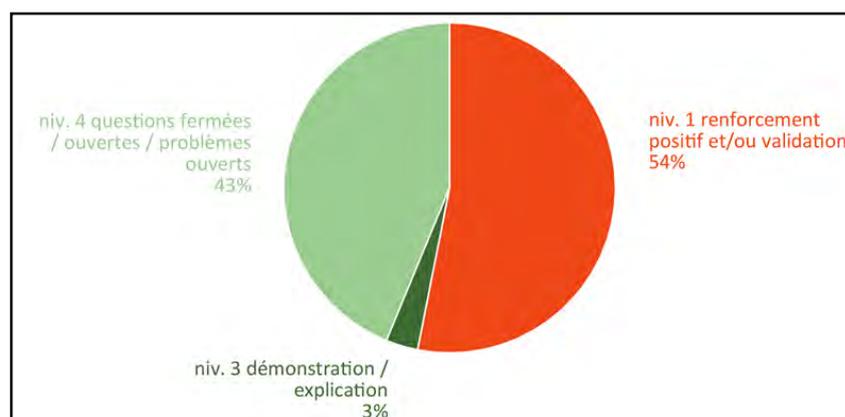
en classe. En effet, l'enseignante peut aisément ouvrir le débat aux camarades, demander l'aide d'un autre groupe etc.

Pour l'enseignement à distance, nous avons compilé toutes les interactions (échanges audio, vidéo, retours écrits par Whatsapp) et effectué le même travail de catégorisation. Si la palette des régulations de l'enseignante est moins fournie et que la validation, sous forme de renforcement positif, occupe une grande place pour rassurer et encourager les élèves dans ces circonstances exceptionnelles, on constate que, même différée, la communication est non seulement possible mais débouche sur des interactions riches. Beaucoup de questions ouvertes sont adressées aux élèves et favorisent l'échange. A ce titre, relevons que des dialogues s'installent entre l'enseignante et les élèves, dont le plus abouti fait état de 4 paires de questions/réponses envoyées autour d'un même sujet, ce qui témoigne d'un bel effort d'attention et d'un souci d'approfondissement de la part de l'enfant.

Graphique 3
classification des interactions dans le jeu en classe



Graphique 4
classification des interactions dans le jeu à distance



Mais comment continuer à jouer lorsque les classes ferment leurs portes, comme ce fut le cas au printemps 2020 ? Sans la présence des camarades, à quelles conditions est-il possible d'interagir autour d'un jeu pour développer son langage, en particulier pour les élèves issus de familles allophones ?

Effets de l'usage d'un nouveau média sur le développement langagier chez deux élèves allophones

On l'a constaté, même s'il prend des formes différentes, le jeu à distance peut être développé et devient la source d'interactions langagières complexes. A distance, le principal média utilisé pour montrer son jeu et communiquer avec l'enseignante est l'enregistrement vidéo ou audio. Durant l'entretien avec l'enseignante, celle-ci a attiré notre attention sur deux élèves allophones. La première est Louana³, une élève mutique pendant les jeux en classe. Lors de la phase de jeu à distance, Louana est l'élève qui envoie le plus de vidéo à l'enseignante. Elle parle, chante, répond volontiers aux sollicitations de l'enseignante et progresse dans ses apprentissages langagiers, visiblement dégagée de la contrainte sociale de parler à ses pairs. Elle récolte la palme de la plus longue interaction à distance. L'exemple de Louana interroge. L'utilisation d'un média connu et ludique, la soustraction aux regards des autres libèrent la parole de cette élève et contribuent à améliorer ses performances langagières.

Le bilan de Tamara⁴, autre élève allophone, interpelle aussi. Tamara est en phase d'apprentissage de la langue de scolarisation. Ses parents aimeraient s'investir mais se montrent très peu sûrs d'eux, comme l'explique l'enseignante. Les premiers retours de l'enseignante aux vidéos de Tamara sont tout autant destinés aux parents, qui filment, qu'à l'enfant. Les renforcements positifs agissent et la famille s'investit de plus en plus dans les jeux développés. L'un d'entre eux montre une danse traditionnelle du pays d'ori-

gine de la famille. Au retour en classe, la maman de Tamara vient apprendre aux élèves ce pas de danse. La relation personnalisée, bien que virtuelle, instaurée par un média familial entre l'enfant, l'enseignante et la famille, invite à repenser les formes de collaboration entre l'école et ses partenaires.

Ces deux exemples n'ont qu'une valeur indicative. Une étude plus large de l'utilisation du numérique comme outil de développement des apprentissages langagiers par le jeu et comme outil de collaboration école-famille serait encore à mener.

En conclusion, même si l'échelle d'observation reste très modeste, nous pouvons relever que l'encouragement du jeu à domicile est non seulement possible, mais qu'il ouvre des perspectives intéressantes pour le développement du langage scolaire, particulièrement pour les élèves allophones.

Bibliographie sélective :

Boiron, V. & Rebière, M. (2021). Parler-penser en maternelle, in Passerieux (dir.), *L'école maternelle face à ses enjeux*, 39-63.

Richard, S. (2019), Les bénéfices du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine & enfance. Sciences cognitives*. Mai-juin 137-143.

Tremblay, C. (2019), Qu'est-ce que le plurilinguisme, https://www.researchgate.net/publication/331413899_Qu'est-ce_que_le_plurilinguisme

Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Lyon : Chronique Sociale.

Tobola Couchepin, C. (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. [Thèse]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

Vygotski, L.S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.

³ Prénom d'emprunt

⁴ Prénom d'emprunt.



Olivier Robert
Paysage anthropique
2021
Acrylique sur toile
120 x 160 cm

L'AUTO-CONFRONTATION : UN OUTIL POUR IDENTIFIER LES GESTES PROFESSIONNELS ET RELEVER LES DÉFIS DE LA FORMATION

Mit diesem Beitrag wollen wir aufzeigen, was die Tätigkeit einer Expertin im Lehrberuf in einer Klasse 1-2 HarmoS orientiert. Wir glauben, dass der Zugang zur Rede der Expertin als Lehrerin es ermöglicht, die Komplexität der Gesten der Lehrerin sichtbar und lesbar zu machen, und das dies ein interessantes Werkzeug für die Ausbildung darstellt.

Wir bieten eine qualitative Analyse auf der Grundlage einer Unterrichtssituation und einer Auto-confrontation (Selbstkonfrontation) an. Wir beantworten folgende Fragen:

- Was macht die Lehrperson?
- Welches Wissen mobilisiert sie?
- Was versucht sie zu tun?
- Was berücksichtigt sie in dieser Situation?

● Anne Paccolat, Valérie Michelet & Catherine Tobola Couchepin
| HEP Valais, Sandrine Gabioud | Enseignante, Valais

Notre recherche a la particularité de croiser deux cadres épistémologiques autour des savoirs langagiers scolaires et des conditions propices aux apprentissages dans les petits degrés de la scolarité, en particulier les deux premières années d'école. Nous nous référons au domaine disciplinaire de la langue première (L1) et à celui des apprentissages fondamentaux décrits dans les PER (CIIP, 2010a: 24).

Dans notre travail, nous cherchons à comprendre si les enjeux cognitifs et langagiers et les gestes professionnels qui leurs sont liés sont conscientisés chez les enseignant-e-s, afin de pouvoir ensuite les rendre accessibles aux jeunes en formation à l'enseignement. En effet, un des défis majeurs pour les enseignant-e-s des petits degrés de la scolarité est de rendre lisible le milieu institutionnel scolaire et l'activité de pensée nécessaire pour réussir à l'école.

Nous proposons une analyse qualitative d'une situation particulière issue d'un temps de jeu et d'un temps de réunion dans une classe de 1-2HarmoS. Nous nous

inscrivons dans la suite des travaux de Goigoux (2007) qui s'est intéressé à l'activité de l'enseignant-e dans le but de favoriser le développement des compétences professionnelles. Le chercheur a montré que l'activité de l'enseignant-e est liée à de multiples finalités, que celles-ci peuvent être orientées vers l'élève, l'institution ou vers lui/elle-même et que les déterminants de cette activité sont aussi variés : les acteurs de l'école, l'élève et l'enseignant-e.

Nous nous intéressons à ce qui oriente les choix de la personne enseignante dans l'instant, sachant qu'il est toujours à la recherche d'un équilibre entre ce qu'il doit enseigner et la perspective des enfants (Samuelsson et al., 2008). Nous nous attachons dans ce travail essentiellement à l'analyse intrinsèque de l'activité de l'enseignant-e en mettant en place un dispositif pour accéder à la part conscientisable de celle-ci. Pour accéder à la complexité des gestes enseignants lors de ces moments, nous avons recours à des auto-confrontations. Celles-ci permettent

une analyse fine du travail de l'enseignant-e et sa mise en valeur (Ria, 2012).

Enseigner dans les petits degrés

Nous voulons ici amener quelques considérations liées au contexte dans lequel nous avons pris nos données parce qu'il influence l'activité de l'enseignant-e et que nous cherchons à renseigner celle-ci pour la formation. Tout d'abord, nous décrivons quelques spécificités quant à l'activité conjointe dans les petits degrés, puis nous mettons une focale sur le savoir penser-parler qui est au cœur de la situation présentée dans cette contribution.

L'action conjointe : dialectique perspective de l'enfant, perspective de l'enseignant-e

Enseigner dans les petits degrés demande un travail constant de prise en compte de la perspective des enfants sur le travail scolaire, c'est-à-dire de leur point de vue sur l'objet, de leur manière de considérer cet objet scolaire, de leurs expériences à son sujet et de leur niveau d'appropriation de l'objet. La prise en compte de celle-ci est un geste professionnel complexe déterminé par de nombreux facteurs et dont l'impact influence les modes d'action de l'enseignant-e. C'est bien la complexité en jeu, cette adaptation de chaque instant, le croisement entre la perspective de l'enfant et celle de l'enseignant-e, qui nous intéresse et que nous souhaitons rendre lisible pour la formation.

Nous l'avons vu, les déterminants et les finalités de l'activité de l'enseignant-e sont des dimensions toujours en tension. Les éléments prescrits (PER), les caractéristiques des élèves et sa propre subjectivité déterminent son action et sont toujours à mettre en perspective avec les finalités de son activité (Goigoux 2007). En se référant aux apports vygotskiens, ce travail est toujours situé dans un contexte social dans la co-activité (Pastré, 2007) et l'action conjointe (Lejeune, 2020). Les réorganisations internes sont engendrées par des perturbations externes. C'est dans cet espace que se construit progressivement ce que Clot (2008) nomme le style professionnel.

Apprendre à penser-parler

Nous nous intéressons tout particulièrement aux enjeux langagiers dans les interactions entre l'enseignant-e et les élèves, car apprendre et réussir à l'école

demande de développer un langage de scolarisation et de construire une posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Cette posture scolaire, qui leur permet d'identifier l'enjeu derrière les tâches proposées, est rendue possible par les pratiques langagières mises en œuvre par les enseignant-e-s qui rendent le cadre de scolarisation, les attentes et les objets d'enseignement explicites.

Le langage s'apprenant en situation, dans ce que certains auteurs nomment des causeries (Doyon & Fischer, 2012) ou d'autres des collectifs d'apprentissage, les modalités de travail doivent donc permettre aux enfants de parler collectivement de leurs expériences vécues, de résoudre ensemble des problèmes rencontrés dans des activités qu'ils ont initiées (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) et qui font sens pour eux.

Les situations collectives sont donc des temps privilégiés pour renforcer les pratiques langagières orales qui participent au développement du penser-parler (Doyon & Fischer, 2012), car « c'est en précisant sa pensée qu'on la rend plus accessible à l'autre. » (p.34). Le langage oral est ainsi relié à la construction de la pensée et au développement cognitif (Vygotsky, 1934/1997). Les idées complexes ne pouvant s'élaborer qu'à l'aide du langage, l'enfant clarifie sa pensée en mettant en mots ses idées. Faire usage de ce langage distancié participe à la construction d'une posture seconde nécessaire à la réussite scolaire (Bautier & Goigoux, 2004). Le travail de l'enseignant-e est de soutenir cette expression émergente de manière dosée et appropriée en y apportant des outils langagiers nécessaires à son développement.

Hypothèses et questions de recherche

Dans notre recherche nous avons fait le choix assumé de travailler en collaboration avec des enseignantes expertes. Nous faisons l'hypothèse que l'accès à des pratiques réelles et efficaces rendues explicites lors des auto-confrontations constitue un formidable levier pour la formation des futur-e-s enseignant-e-s.

Rendre visible et lisible la complexité des gestes enseignants.



Anne Paccolat est professeure et chargée d'enseignement en didactique des apprentissages fondamentaux à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche touchent aux spécificités de l'apprentissage et de l'enseignement dans les petits de degrés de la scolarité.



Valérie Michelet est professeure et chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Ses domaines de recherche portent sur le développement du langage oral par le jeu dans les petits degrés et sur l'enseignement de la poésie à travers l'expérience sensible.



Catherine Tobola Couchepin est professeure et chargée d'enseignement à la Haute Ecole pédagogique du Valais. Ses activités de recherche et d'enseignement conjuguent didactique du français et gestes professionnels d'évaluation et de régulation des apprentissages. Elle s'intéresse autant aux premiers degrés de la scolarité qu'au tertiaire.



Sandrine Gabioud est enseignante en Valais.

Nous pensons que la source première de ce qui influence l'enseignant-e expert-e en situation et le travail incessant d'équilibre entre les déterminants et les finalités de l'activité doivent être rendus visibles aux personnes en formation afin de leur permettre d'accéder à la complexité du métier dans une situation réelle.

Analyse de cas : le sens de la lecture

Méthodologie

Notre contribution est tirée d'une recherche de plus grande envergure pour laquelle nous nous sommes rendus à plusieurs reprises dans quatre classes de 1-2HarmoS sur une période de 18 mois. Nous avons filmé des temps de jeu à l'initiative des enfants et des temps de réunions organisés par les enseignantes, en lien avec les productions issues du temps de jeu.

Comme nous l'avons mentionné, notre recherche a comme but d'identifier et comprendre ce qui se passe dans la classe pour soutenir le développement notamment langagier des élèves afin de construire des outils pour la formation des enseignant-e-s. Notre démarche est innovante dans la mesure où elle croise deux cadres épistémologiques pour analyser la situation d'enseignement/apprentissage. Nous faisons pour cela un travail d'identification des savoirs en jeu, ceux issus du domaine disciplinaire L1 et ceux issus des apprentissages fondamentaux. Ce double regard épistémologique permet ainsi une analyse plus complète des gestes enseignants.

La situation que nous analysons est une séance dans laquelle le savoir central est le *sens de la lecture*. Or, s'approprier un nouveau *savoir en L1* demande à l'élève de mobiliser des savoirs tels que la capacité de mobiliser le bon registre langagier et de pensée (Bautier & Rayou, 2013), la capacité d'apprendre ensemble et la mobilisation d'habiletés cognitives. Ces savoirs sont appelés des *savoirs fondamentaux* (PER).

Nous proposons une analyse qualitative auprès d'une enseignante en particulier, l'objectif étant d'accéder à son activité réelle par son discours sur ce qui guide ses gestes professionnels de soutien du développement du langage de scolarisation. Nous avons mis en place un protocole à quatre volets (tableau 1). Nous nous intéressons ici plus particulièrement à l'influence de l'auto-confrontation (3ème volet) sur les analyses menées.

Deux cadres épistémologiques pour analyser la situation d'enseignement/apprentissage.

Dans la perspective de la formation des futur-e-s enseignant-e-s, nous posons également des hypothèses quant à ce qui détermine l'efficacité de l'enseignement dans les petits degrés. Il nous semble nécessaire que l'enseignant-e ait conscience du réseau de savoirs qui gravite dans une situation initiée par les enfants, cette situation n'étant par nature pas inscrite dans un domaine disciplinaire spécifique. Nous pensons donc que l'efficacité de l'enseignement dans les petits degrés de la scolarité dépend :

- de la connaissance par l'enseignant-e du réseau de savoirs en jeu dans la situation,
- de la prise en compte de la perspective de l'élève dans l'action conjointe.

Dès lors, quelles sont les actions de l'enseignant-e et quels sont les savoirs mis en évidence lorsque l'enseignement part d'activités initiées par les élèves ? Comment ce qui émerge des situations est-il pris en compte et relié par l'enseignant-e aux prescriptions du plan d'étude ?

1 ^{ER} VOLET	2 ^{ÈME} VOLET	3 ^{ÈME} VOLET	4 ^{ÈME} VOLET
Prise de données dans la classe : film d'un temps à l'initiative des enfants et d'un temps de réunion	Première analyse à partir des vidéos par les chercheuses – séquençage en unités d'analyse – identification des savoirs – analyse des gestes	Auto-confrontation avec l'enseignante à partir des vidéos – confrontation aux analyses des chercheuses	Deuxième analyse : identification des savoirs – analyse des gestes

Tableau 1

Protocole à quatre volets

L'auto-confrontation

Nous convoquons le courant de la clinique de l'activité (Clot, 2008) pour accéder au travail réel des acteurs et le cours d'action (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, & Trohel, 2013 ; Theureau, 2010) pour comprendre ce qui oriente les choix de l'enseignante. Nous utilisons la vidéo afin de garder une trace de l'activité dans la classe, puis à l'aide de cette trace, nous voulons accéder à l'activité de l'enseignante à travers un entretien d'auto-confrontation. Celui-ci a ainsi été mené comme indiqué dans le tableau 1, afin d'avoir accès à une compréhension plus fine de l'activité de l'enseignante.

Afin de vérifier nos hypothèses sur l'efficacité de l'enseignement, nous avons cherché à comprendre ce qui oriente l'activité de l'enseignante en nous posant un certain nombre de questions¹ :

- Que fait l'enseignante ?
- Quelles connaissances mobilise-t-elle ?
- Que cherche-t-elle à faire ?
- Que prend-elle en compte dans la situation ?

Contexte

Nous relatons puis analysons ici une situation ritualisée dans une classe de 1-2HarmoS. En effet, les enfants ont quotidiennement l'occasion de mener des activités à leur initiative et celles-ci sont souvent suivies d'un temps de réunion. Nous nous intéressons en particulier à la réunion et aux interactions autour de l'objet de savoir discuté, le *sens de la lecture*.

Dans un premier temps, lors de cette réunion l'enseignante organise les tours de parole et soutient l'expression des enfants autour de cet objet soumis à la discussion. Les enfants observent une production d'élève et identifient des traits et des ronds. Ils constatent qu'ils symbolisent des instruments. L'enfant a produit une partition. Assez rapidement l'enseignante oriente les questions sur le savoir L1, comment lire une partition, quel est le *sens de la lecture* ?

Dans un deuxième temps, l'enseignante fait le choix de faire usage du tableau en co-activité avec les élèves pour symboliser le sens de la lecture. Elle y trace des points et des flèches sous la dictée des enfants. L'auto-confrontation sur cette deuxième partie donne à voir des gestes professionnels intéressants.



Image 1

Production de l'élève présentée au groupe



Image 2

Symbolisation du sens de la lecture au tableau

L'auto-confrontation, quelle plus-value pour comprendre les gestes enseignants ?

Lors de notre première analyse, nous avons réalisé un travail d'identification des savoirs et nous avons posé des hypothèses quant aux interactions entre les élèves et leur enseignante. Nous avons identifié un réseau de savoirs. Nous avons confronté cette première analyse au discours de l'enseignante lors de l'auto-confrontation.

Gestes observés	Savoirs identifiés
Validation Reformulation Explication Questionnement/réflexion Institutionnalisation	Sens de la lecture Retour à la ligne Apprendre ensemble Code commun

Tableau 2

Gestes et savoirs identifiés lors de la première analyse – savoirs L1 en rouge – apprentissages fondamentaux en orange

¹ Interprétation libre des questions types que se pose le chercheur pour renseigner les différentes composantes des signes. Saury et al. 2013, p65

Suite à l'auto-confrontation, nous avons repris nos analyses. Le constat est évident, nous n'avions pas identifié tous les déterminants de l'activité de l'enseignante dans l'action conjointe lors de cette situation. Par exemple lorsqu'elle nous dit : « Là je montre en bas, je fais exprès, c'est des choses que je fais souvent, par exemple dans le cahier, quand je dois écrire quelque chose je fais exprès de faire le contraire pour préciser le vocabulaire, à gauche ça suffit pas (...) Achille² c'est un 2H (...) je reviens sur le code commun quand on lit et on écrit y a un code sur lequel on s'est mis d'accord. »

Ainsi, l'auto-confrontation nous a éclairées sur ce qui oriente les choix des interventions, que nous renseignons dans le tableau 3.

Si l'accès au discours de l'enseignante a rendu visible les déterminants de son action, il nous a aussi renseigné sur des savoirs que nous n'avions pas identifiés. En effet, dans cette situation, elle nous a indiqué travailler explicitement des notions de position, des symboles (flèches) et la capacité d'agir en pensée. Nous voyons donc ici que, dans cette situation, des savoirs issus de la discipline langue 1, des apprentissages fondamentaux et d'autres disciplines constituent un réseau consciemment mobilisé par l'enseignante. La complexité des gestes enseignants apparaît ici sous une nouvelle lumière par l'explicitation des déterminants de son action lors de l'auto-confrontation.

Conclusion et perspectives pour la formation

Arrivées au terme de cette analyse, nous pouvons affirmer que l'auto-confrontation menée a permis de rendre visible les déterminants qui orientent les choix de l'enseignante : ceux liés à l'élève comme l'identification de faits significatifs liés à ses connaissances, à ses expériences, à son niveau d'appropriation du savoir mais aussi ceux liés à l'enseignante et à sa connaissance approfondie des savoirs scolaires et des processus d'apprentissage en jeu. Ainsi, l'auto-confrontation renseigne sur l'activité de l'enseignante et ce qui guide son action, mais elle donne également accès à la complexité des gestes professionnels mis en œuvre.

Les perspectives pour la formation sont intéressantes. En effet, si observer des situations d'enseignement permet d'identifier et d'analyser des gestes professionnels, ceux-ci ne peuvent être entièrement lisibles et explicites pour les observateurs externes. Accéder à l'explicitation des gestes experts permet aux étudiant-e-s d'en saisir la complexité et d'identifier ce qui est porteur de sens. Nous pensons donc que l'accès au discours de l'enseignant-e expert-e constitue un outil intéressant pour la formation.

2 Prénom d'emprunt

Que fait l'enseignante ?	Quelles connaissances et expériences mobilise-t-elle ?	Que cherche-t-elle à faire ?	Que prend-elle en compte dans la situation ?
Elle soutient la verbalisation des positions par un geste contraire à ce que dit l'élève (contre-exemple) et en verbalisant les positions	Elle se réfère à une pratique connue par les enfants, celle de faire le contraire de ce que les enfants disent pour obtenir plus de précision.	Elle cherche à ce que les enfants fassent usage d'un vocabulaire spatial précis.	Elle prend en compte le niveau de compréhension de la situation par l'élève et le niveau d'appropriation du savoir par l'élève lorsqu'elle questionne un enfant en particulier.

Tableau 3

Analyse de l'auto-confrontation

L'enseignante nous a fait part de ce qui détermine son action dans la situation :

- Elle se réfère souvent à des pratiques partagées et ritualisées, à des expériences partagées.
- Elle prend en compte le niveau d'appropriation des savoirs par l'élève, le niveau de développement du langage scolaire et les expériences de l'élève.
- Elle cherche à travailler les savoirs scolaires et les savoirs fondamentaux.

L'auto-confrontation renseigne sur la complexité des gestes professionnels mis en œuvre.

Bibliographie

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Education et didactique*, 7-2, 29-46.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

(2010). *Plan d'études romand* : présentation générale. Neuchâtel : CIIP.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

Doyon, D. & Fisher, C. (2012) Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle *Revue préscolaire*, 50(2), 34-42.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.

Lejeune, F. (2020). Le jeu chez le tout petit. *A.N.A.E.*, 165, 135-143.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Jouer et apprendre - dimensions indissociables dans la pratique préscolaire. *Développement et garde de la petite enfance*, 176 (1), 47-65.

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire: entre croyances et compromis provisoires. In P.Guilbert & P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, Presses Universitaires de Rennes. 107-125.

Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris Editions Revue EPS.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue anthropologique des connaissances* 4(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

"Bilingualism / Expert commission advocates a paradigm shift"

This is the title of an article in the *Journal du Jura* dated 11/12/2018. This paradigm shift in bilingualism, and more generally in multi-multilingualism, advised in the final report for the attention of the Executive Council of the Canton of Bern follows the paradigm shift made in quantum physics. It is now a question of adopting a different cognitive landscape, of integrating relativity as well as a multiplication of points of view in all scientific fields. By means of three questions, we apply ourselves to allow the visualization of this new epistemological prism and to provide this framework of reflection in a simple, clear and especially useful way.

● Clara Clivaz | UniFr



Dr en Sciences du langage, Clara Clivaz est chercheuse en linguistique au Département de Français de l'Université de Fribourg, spécialisée en métaphorologie et en vulgarisation scientifique. Ses 20 ans d'enseignement à différents niveaux, tout comme ses responsabilités dans la validation et l'expertise des maturités, l'ont convaincue de la nécessité d'un enseignement différent.

Le changement de paradigme prôné par le canton de Berne¹ est le reflet d'une nouvelle vision en matière de bilinguisme ainsi que de l'émergence d'une conscience plurilingue². Par le prisme de trois questions, nous donnons à voir cette nouvelle perspective épistémologique.

Qu'est-ce que ce changement de paradigme ?

Qu'on apprécie ou non la physique quantique, force est de constater que ses applications ont envahi notre quotidien: transistors, ordinateurs, GPS, lasers ou téléphones portables sont autant de réalisations issues de cette nouvelle discipline ayant radicalement modifié notre façon de vivre³. Plus qu'un bouleversement technologique, celle-ci signifie surtout

une révolution conceptuelle exigeant une refonte totale de notre manière de penser. Comme le passage du géocentrisme à l'héliocentrisme a substitué une représentation d'un Univers à une autre (l'Homme perdant ainsi sa place centrale dans le Cosmos), celui de la physique classique à celle quantique implique un nouveau regard sur ce que nous nommons «réalité», où non seulement tout est relatif (et où seules les représentations que nous nous faisons de notre monde peuvent être qualifiées de «réelles»), et où l'étude d'un objet scientifique ne peut s'appréhender que par la démultiplication des points de vue. La métaphore dite du cylindre (Fig. 1, généralement utilisée afin de vulgariser la dualité onde-particule) est à ce titre très révélatrice de ce nouveau regard à adopter.

1 Suite au *Rapport de la commission d'experts sur le bilinguisme* à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Berne (Collectif, 2018) et qui aboutit, le 28 juin 2018, à un plan de revalorisation du bilinguisme dans les écoles, l'administration et le personnel de santé.

2 Dans cet article, et à des fins de simplification, nous proposons d'élargir le terme de «bilinguisme» à ceux de «plurilinguisme» et de «multilinguisme». Dans un même but, nous avons restreint à l'extrême les références bibliographiques.

3 Concernant la définition de cette «nouvelle» physique redessinant les connaissances concernant le monde subatomique sous un spectre épistémologique, ainsi que ses applications, cf. Clivaz (2014: 14-35).

Comment ce changement de paradigme se traduit-il en matière de bilinguisme ?

En matière de bi-plurilinguisme, nous assistons également à un renversement des perspectives. Cette relativisation conceptuelle passe notamment par une redéfinition du bilinguisme. Désormais, le bilinguisme n'est plus un phénomène nouveau et rare, mais ancien et courant; il n'est plus considéré comme un handicap (provoquant notamment des retards d'apprentissage), mais comme une richesse; le bilingue n'est plus celui qui possède une maîtrise parfaite de deux langues mais celui qui, grâce à ses compétences langagières même imparfaites, peut communiquer de manière satisfaisante, *etc.* Nous assistons bien à une inversion totale des perspectives considérant le bilinguisme - et non le monolingue - comme la norme (Fig. 2), «le plurilinguisme étant la règle, l'unilinguisme l'exception» (Lüdi et Py, 2013: 1).

Sans parler des conséquences sociales, politiques et économiques de ce renversement intellectuel (emprisonnant progressivement le monolingue dans une sphère d'anormalité), nous pouvons fournir un exemple d'évolution en matière de représentations du bilinguisme. A sa concrétisation suivant l'étymologie du terme «bilingue» en un individu possédant deux langues⁴ distinctes ou une langue scindée en deux (bicolore par exemple) se succèdent ainsi les différentes représentations d'un bilinguisme cumulatif additionnant L1 à L2, notamment par le biais de bulles de bandes dessinées, chacune symbolisant un idiome en particulier. Les métaphores du BILINGUISME-TISSU ou du BILINGUISME-PUZZLE reprennent cette illustration en y ajoutant une dimension supplémentaire: bien que *les fils* (ou *les pièces des puzzles*) de *couleurs variées* représentant chacun une langue possèdent tous leur propre spécificité, *leur tressage (assemblage)* forme au final *une image colorée cohérente et surtout unique*. Cette ligne évolutive aboutit ainsi à une fusion de L1 et L2 dans un Tout singulier et holistique. Toutes les analogies aqueuses, considérant LA parole bilingue comme *un flux, un flot de pensées*, ou se rapportant *au-x cours de langue-s* dans une démarche d'*immersion* linguistique, participent à cette fluidification conceptuelle. Nous progressons de ce fait d'une vision réductionniste percevant le bilin-

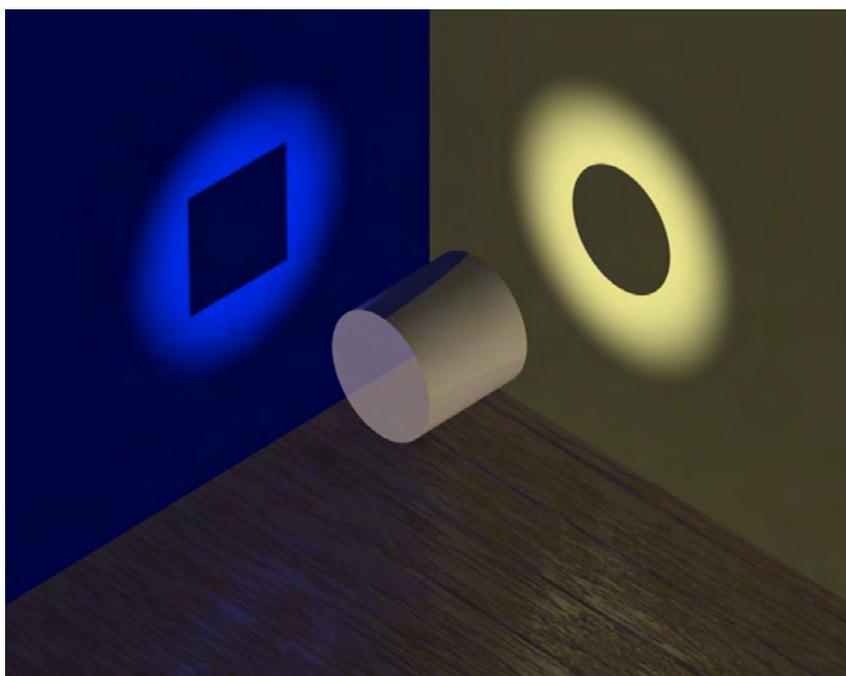


Figure 1

La démultiplication des points de vue comme nouvelle épistémè à adopter. Selon le point de vue choisi, la représentation diffère. Cercle ou rectangle ? Sphère ou parallélépipède ? Seule la mise en commun de ces perspectives permet de comprendre que l'objet en question est un cylindre.

Nouveau regard et redéfinition du bilinguisme

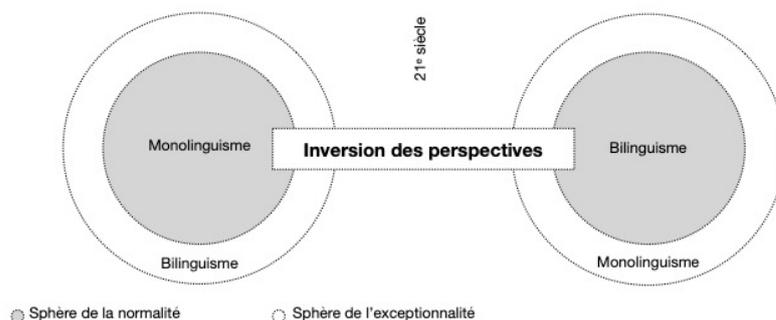


Figure 2

Le changement de paradigme concernant le bilinguisme.

⁴ Comprises ici comme organes du goût.

guisme comme un cumul de deux langues (L1 + L2) vers une vision holistique où la somme de ces dernières vaut davantage que leurs parties séparées (L3 > L1 + L2).

Parallèlement, l'approche purement linguistique est peu à peu délaissée au profit d'une approche cognitive⁵; sous ce prisme, le passage d'une langue à l'autre – bien plus qu'une simple traduction ou qu'un code-switching – consiste à enrichir chaque concept d'un paysage mental nouveau, d'«une nouvelle grille d'interprétation de la réalité» (Lüdi et Py, 2013: 68), d'«un accès direct à une autre culture et à un autre monde» (Grosjean, 2015: 11). Dès lors, le plurilinguisme est bien davantage qu'une somme de compétences langagières; en superposant de nombreux filtres modifiant notre système représentatif, il devient un réel moyen permettant d'élargir notre univers cognitif, d'ouvrir d'autres espaces mentaux, de découvrir des horizons porteurs de sens démultipliés, tout comme un outil concret menant vers cet apprentissage de la relativité. De la sorte, la logique ancestrale partant d'une langue première, adamique, pour progresser vers une 2^e langue (de L1 à L2-L3 à Ln) est également chamboulée; si nous acceptons le postulat que notre mode de pensée procède par raisonnements analogiques (Clivaz, 2014: 77-111) et que lors de la maturation cérébrale «les connexions qui maximisent l'adaptation du cerveau à son environnement se renforcent [...], tandis que les connexions les moins renforcées sont quant à elles progressivement éliminées» (Poirel, 2020: 6), l'exploitation d'un maximum de connexions dès la petite enfance serait un processus naturel et logique (de Ln à L3-L2 ou L1). Au châtement divin infligeant aux Hommes de Babel la punition du plurilinguisme est préférée la représentation d'un apprentissage monolingue «condamnant» les potentialités intellectuelles (Fig. 3).

Quelles sont les solutions pragmatiques pour l'intégrer dans un enseignement 2.0 ?

Mais comment changer sa vision ancrée dans un fonds de représentations originelles (aussi bien collectives qu'individuelles) le plus souvent inconscient ? Nous proposons ci-dessous quelques pistes qui nous semblent primordiales en attendant que nos travaux en la matière soient diffusés (2022-2023).

Le nouveau rôle de l'enseignant-e

Il est bien révolu le temps où un-e instituteur-trice statique enseignait devant son tableau noir à des élèves ignorants, *buvant comme des éponges* LE Savoir. De nos jours, le tableau est blanc, les sources d'informations multiples et même le dernier des cancre peut, par un seul clic sur Internet, en savoir bien davantage que son-sa professeur-e. Le rôle de l'enseignant-e doit ainsi être réinventé; il s'agit moins de transmettre une somme de connaissances que d'aider les étudiant-e-s à structurer des savoirs disparates, de les guider dans une démarche maïeutique (apprendre à apprendre), de fournir des grilles de lectures pertinentes permettant non seulement de trier le vrai de l'infox, mais également de relier les connaissances entre elles. Dans ces nouveaux rapports sans doute moins hiérarchisés et plus horizontaux, l'enseignant-e est amené-e à jouer un rôle de facilitateur, encourageant la médiation et l'émulation, mais doit également endosser l'habit du chercheur dans une culture de la création et de l'innovation.

Une interactivité élargie

La salle de classe, elle aussi, doit voir son espace revisité. Les interactions bidirectionnelles entre l'élève et l'enseignant-e doivent s'ouvrir à des échanges multidirectionnels et pluridimensionnels. Les confinements provoqués par la pandémie de coronavirus n'ont fait qu'accélérer un mouvement déjà à l'œuvre menant à une réorganisation totale du système scolaire. Les cours hybrides (en présentiel et en distanciel) sont désormais la norme et peuvent être suivis d'endroits variés, seul-e ou en groupes. Cette nouvelle dynamique doit favoriser des transferts d'informations à tous les niveaux (entre professeurs, avec des sphères académiques et entrepreneuriales, faisant intervenir des experts, etc.), tandis que les échanges linguistiques doivent être fortement dé-

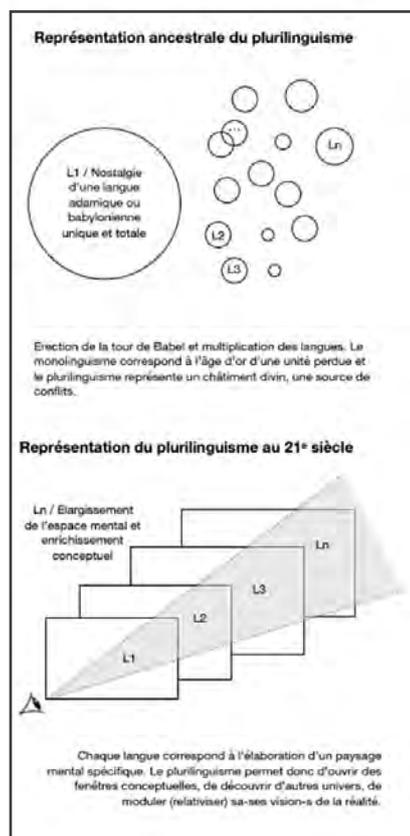


Figure 3

Le plurilinguisme comme instrument de perception d'une réalité augmentée.

5 Cette approche permet effectivement de créer un pont entre les sciences exactes, notamment les neurosciences, et les sciences humaines, comme la linguistique structuraliste. Mieux que tout autre courant s'imprégnant des deux visions (comme la linguistique générative s'appuyant sur les travaux de Noam Chomsky), la linguistique cognitive permet de prendre en compte l'intégralité du processus langagier dans un Ensemble à la fois mouvant et relatif. Concernant ces travaux se basant sur un système de métaphores conceptuelles structurant – créant – notre réalité, cf. Lakoff et Johnson (1985) ou Fortis (2011).

veloppés, tout comme la collaboration entre élèves. Ce genre d'interactions (qui était souvent la norme au début du 20^e siècle où les élèves plus avancés enseignaient aux plus jeunes) est bénéfique à un engagement plus important ainsi qu'à un développement d'un esprit critique et d'un sens accru des responsabilités, la difficulté de tels dialogues résidant sans doute dans l'équilibre à réaliser entre un contrôle constant et castrateur de ces contacts et une liberté totale, certes motivante, mais dangereuse (notamment pour les élèves les plus en difficulté).

L'incontournable transmédiatité

S'il y a bien un terme qui symbolise l'enseignement de demain, c'est celui de «numérique». L'utilisation des multiples outils numériques et médiatiques permet certes - de l'ordinateur au smartphone en passant par la TV, les vidéos ou les réseaux sociaux - un foisonnement des perspectives et un amoncellement des données informatives comme jamais par le passé. Mais cette infobésité⁶ crée également une fragmentation d'informations décomposées qu'il s'agit de reconstruire (Cailler et Masoni Lacroix, 2017). Parallèlement au contenu traditionnel (livresque, oral, etc.), il s'agit d'incorporer ces richissimes interfaces, mais surtout d'en permettre une vision globale et une lecture sensée.

La nécessaire interdisciplinarité

Comme l'essence même de cet article l'indique, une perspective multifocale et interdisciplinaire ne constitue plus une option mais une absolue nécessité. Pour faire face à la complexification d'une société en mutation rapide, il est effectivement impératif de croiser les compétences et de permettre une communication harmonieuse entre les savoirs (Darbellay & Co, 2019), dans une élévation d'une intelligence collective.

Une personnalisation à trois niveaux

Le défi est de taille ! Celui de personnaliser l'enseignement, en respectant dans la mesure du possible le niveau intellectuel de chaque élève, son quotient émotionnel, ainsi que son rythme d'apprentissage. Même si l'élaboration de «cours à la carte» spécifiques pour chaque étudiant-e est utopique dans la sphère publique (l'individualisation signifiant une somme de travail trop importante), une offre standardisée et uniforme ne peut plus satisfaire des besoins de

plus en plus exigeants. La délimitation d'objectifs clairs est une étape obligatoire dans la réalisation de ce processus, tout comme la fixation de valeurs à atteindre entre élitisme pour les meilleurs et recherche d'excellence pour tous (Connac, 2021: & 51).

La visualisation de cadres référentiels pour un savoir utile et sensé

Plus que la transmission d'une masse de savoirs, leur mise en réseaux est primordiale. Dans un univers médiatique de plus en plus hermétique, des repères menant à une vision synoptique doivent être structurés: création de cadres référentiels, visualisation de lignes de force thématiques, utilisation de cartes heuristiques sont autant d'approches holistiques qui permettent de trouver le sens, compris dans une double acception à la fois sémantique et géométrique.

Au regard des siècles précédents, les avancées scientifiques du 20^e siècle semblent gigantesques; rappelons-nous que nos aînés ont connu une jeunesse sans antibiotique ni pilule contraceptive, sans appareil ménager, sans téléphone portable, ni télévision ou ordinateur. Ces progrès technologiques colossaux se poursuivent à un rythme effréné tandis que les innovations quantiques nous promettent des changements tout autant conséquents. Pour ne pas être totalement *submergés* et subir ces mutations, il est temps de prendre conscience de ce bouleversement épistémologique ainsi que de la nécessité de modifier en profondeur son regard. Car il est de notre responsabilité de préparer nos étudiant-e-s à faire face aux futurs défis sociétaux grâce à un enseignement utile et sensé, en adéquation avec ce nouveau paradigme. Notre avenir en dépend.

⁶ Cette infobésité ira en crescendo avec le nouveau bond technologique que constitue l'ordinateur quantique qui révolutionnera le calcul et le traitement de l'information dans des proportions encore à peine imaginables.

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le Défi des enfants bilingues: Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: Editions La Découverte.

Cailler, B. & Masoni Lacroix, C. (2017). Temps et espace de l'interactivité, vers une définition de la transmédiatité. In: *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], <https://journals.openedition.org/rfsic/2694>.

Clivaz, C. (2014). *Images rhétoriques et visions de l'Univers dans la Vulgarisation Scientifique*, thèse. Université de Berne, [En ligne], http://biblio.unibe.ch/download/eldiss/14clivaz_c.pdf.

Collectif, (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales: Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Neuchâtel: Institut de linguistique, (TRANEL).

Collectif, (2018). *Rapport de la commission d'experts sur le bilinguisme / Rapport final à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Berne*, NO du document 518048.

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? In: *Éducation et socialisation* [En ligne], <https://journals.openedition.org/edso/13683>.

Darbellay, F., Louviot, M. & Moody, Z. [Dir.] (2019). *L'interdisciplinarité à l'école: Succès, résistance, diversité*. Neuchâtel: Alphil Editions.

Fortis, J.-M. (2011). Comment la linguistique est (re)devenue cognitive. In: *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, V.2, NO 25.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Lüdi, G. & Py, B. (2013). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang (4^e édition).

Poirel, N. (2020). *Neurosciences cognitives et développementales*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.

ECHANGE LINGUISTIQUE VIA TÉLÉCOLLABORATION

UNE EXPÉRIENCE ENTRE GENÈVE ET TÜBINGEN POUR ÉLÈVES DU SECONDAIRE 1

Uno scambio linguistico sotto forma di telecollaborazione

Due scuole medie di Ginevra, CH, e Tubinga, D, organizzano uno scambio linguistico per i loro allievi di 15-16 anni. A seguito delle restrizioni di spostamenti, la formula è stata ripensata dalle insegnanti sotto forma di telecollaborazione e videoconferenze, appoggiandosi sulle basi metodologiche previste nelle ricerche di Robert O'Dowd. Lo scambio si è articolato intorno a attività : scambio di informazioni, confronti, analisi, ma anche attività creative di collaborazione.

L'analisi delle testimonianze degli allievi mostra che hanno tendenza a sottovalutare le proprie competenze così come le loro capacità a comunicare.

Lo scambio ha permesso di azionare i fattori di stimolazione all'apprendimento di una lingua nuova.

● Cathy Savioz | Cycle d'orientation des Voirets, Genève



Cathy Savioz (Sion, Suisse, 1966) est enseignante d'allemand langue étrangère depuis 2016. Elle exerce à l'école publique obligatoire à Genève, Suisse. Ses élèves de 12 à 15 ans sont en Secondaire I au Cycle d'Orientation des Voirets. Entre 2001 et 2014, elle a fondé et dirigé le bureau webpublisher & media relations, spécialisé dans la conception de sites internet et d'architecture de contenu.

Contexte socio-institutionnel

Le Cycle d'Orientation (CO) des Voirets à Genève et le Gymnase Uhland de Tübingen organisent des échanges linguistiques pour des élèves de 15-16 ans. Les élèves francophones de Suisse échangent avec les élèves germanophones d'Allemagne, dans le cadre des cours d'allemand langue étrangère, français et français langue étrangère. Cet échange est conçu comme un échange par tandems, basé sur la réciprocité de l'échange et une communication en langue maternelle (L1) comme en langue cible (L2).

A Genève ou Tübingen, le statut de la langue cible est relativement différent. En Suisse romande, les élèves apprennent l'allemand à l'école obligatoire et, au moment de l'échange, ils en sont à leur 7^e année d'allemand. Au CO des Voirets, ils ont fait le choix explicite d'aller en « classe échange ». La langue allemande y est réputée difficile d'autant plus que les élèves ne l'entendent jamais et y sont rarement exposés. Pour eux, l'allemand est la langue d'une discipline scolaire,

mais n'a pas encore de réalité à l'extérieur de l'école. A Tübingen, en revanche, les élèves apprennent le français par choix et en ont fait depuis deux ans au moment de l'échange. Ils participent à l'échange dans le cadre de leur cours de français et n'ont pas fait un choix explicite de participer à un échange.

En 2020-2021, la pandémie de Covid-19 change les conditions cadres. Ni les élèves de Genève, ni ceux de Tübingen n'ont le droit de voyager à l'étranger. Les élèves de Genève suivent l'école en présentiel, munis de masques, mais ceux de Tübingen sont en école à distance entre Noël et Pâques, avant de reprendre l'école en présentiel en demi-classes puis, dès juin, en effectifs complets.

Dans ce contexte, les enseignantes imaginent un échange par télécollaboration et visioconférences. Cet échange implique 40 élèves et trois enseignantes de français langue étrangère (Tübingen), français langue étrangère (Genève) et allemand langue étrangère (Genève).

L'objectif premier de l'échange était d'exposer les élèves à une communication synchrone avec des pairs.

Conception du dispositif

L'échange a été conçu comme une recherche action en éducation. La littérature scientifique a été utilisée pour dessiner le cadre d'interaction, définir le type de tâches et le mode d'évaluation. Elle a permis aussi de sélectionner des pratiques, dont la qualité était avérée par des recherches spécifiques.

L'article de Deraïche et Maizonniaux (2018) a permis de définir le cadre de l'échange, d'anticiper les aspects délicats et orienté sur les pratiques pertinentes dans le domaine de l'échange linguistique via télécollaboration.

Les travaux de Robert O'Dowd, professeur d'anglais langue étrangère et de linguistique appliquée à l'Université de León, Espagne, ont été très utiles à cette expérience. Par exemple, l'article O'Dowd et Ware (2009) décrit les principales familles de tâches réalisées dans les télécollaborations, à savoir : les échanges d'information, les tâches de comparaison et d'analyse et les tâches créatives de collaboration et de production.

Les échanges d'informations sont généralement des monologues successifs qui sont relativement simples en termes d'activité cognitive.

Il y a ensuite les tâches de comparaison et d'analyse où les apprenants discutent de leurs productions et analysent les points communs et les différences. Cette seconde catégorie sollicite des compétences linguistiques et culturelles plus pointues. Enfin, les tâches créatives mettent les apprenants dans un contexte de collaboration où ils doivent s'entendre quant aux tâches à réaliser et à l'objectif à atteindre. Dans le dispositif mis en place entre Genève et Tübingen, les tâches ont été réfléchies pour solliciter différentes compétences.

Dans un autre article, O'Dowd (2015) décrit les contenus des échanges. Il remarque que ceux-ci sont souvent conçus

comme des informations utiles à un voyage touristique, ce qu'il juge d'un intérêt moyen. De son point de vue, les échanges doivent enrichir la compréhension interculturelle, amener à la décentration de soi, à l'ouverture à l'autre et viser l'éducation interculturelle pour l'entente entre les peuples. Il préconise donc des tâches qui permettent d'enrichir les connaissances interculturelles des élèves. Dans l'échange mis en place, certaines tâches sont spécifiquement à perspective interculturelle.

O'Dowd (2009) décrit la manière d'évaluer ou de noter un échange linguistique. Il relève qu'un contrôle noté de chaque tâche conduit à un niveau moyen d'interaction. En effet, les élèves répondent à la consigne et restent dans son cadre, ils ne se laissent pas aller à une plus grande intensité d'échange. Le contrôle noté peut rendre les individus timides encore plus réticents à s'exprimer. Pour cette raison, il préconise de mesurer l'engagement dans l'échange et non le contenu des échanges. Nous avons suivi ce conseil et décidé de noter les élèves de Genève sur le nombre de tâches effectuées, mais pas sur leur contenu.

O'Dowd (2009) relève que les échanges linguistiques, dont l'importance dans l'apprentissage des langues a été largement démontrée, restent une pratique périphérique dans les institutions, alors qu'ils devraient figurer au cœur des curricula de langues. Dans cet article, il relève le manque de reconnaissance des institutions vis-à-vis des personnes enseignantes et des élèves qui organisent et vivent un échange. Les élèves de Genève recevront donc, à l'issue de l'échange, une forme de reconnaissance dans leur bulletin de note annuel, avec la mention « a participé à un échange linguistique avec l'Allemagne. »

Les enseignantes ont opté pour une posture de facilitatrices



Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021. Photo : C. Savioz

Objectifs du projet

L'objectif premier de l'échange de 2020-21 était d'exposer les élèves à une communication synchrone, écrite ou parlée, avec des pairs. Pour atteindre cet objectif, il fallait aussi développer des compétences dans deux domaines : l'expression en L1 et la maîtrise de l'infrastructure numérique. Ces deux champs de compétences ne sont pas des objectifs en soi, mais des conséquences de l'objectif visé.

Concrètement, l'expression en L1 recouvre le fait de s'exprimer en L1 de manière adaptée pour l'apprenant allophone : opter pour le langage standard et éviter le jargon de jeunes, ralentir le débit d'élocution ou porter son attention sur le niveau de compréhension de l'auditeur. Cette adaptation est indispensable pour que les apprenants de niveau linguistique A2-B1 puissent entrer en communication. Elle ne serait pas nécessaire avec des apprenants plus expérimentés.

La maîtrise de l'infrastructure numérique est un moyen d'atteindre l'objectif de l'échange, mais elle n'a pas été conçue comme une fin en soi, ni comme la réalisation d'un plan d'étude numérique, bien qu'il y aurait eu matière à le faire. Dans un échange via visioconférences, il est nécessaire, dès le départ, de maîtriser ces aspects :

- Connaître les applications de la plateforme d'enseignement : gestion d'une boîte d'e-mail, stockage de documents sur un cloud, convocation de visioconférences, tenue d'un agenda électronique.

- Produire des fichiers textes, vidéos, audios et savoir les déposer sur la plate-forme d'enseignement. Savoir travailler à plusieurs simultanément sur un document commun.
- Opter pour une attitude créative afin de surmonter les problèmes techniques qui se présentent.

Les élèves ont répondu à un sondage préliminaire à l'échange, pour évaluer leurs compétences numériques. Ces résultats seront ultérieurement comparés avec les compétences réellement utilisées.

Structure de l'échange

L'échange s'est tenu durant l'année scolaire 2020-2021, il a débuté par des actions isolées dès octobre 2020, puis s'est terminé par trois journées intensives avec visioconférences, les 20-21 mai et 22 juin 2021.

Le dispositif a été conçu pour que les tâches gagnent en complexité au cours de la période : activités en L1, puis en L2 ; monologues successifs suivis d'échanges et discussions ; tâches non numériques, puis numériques.

Type de tâches

Les élèves de Genève ont réalisé 24 tâches différentes qui se répartissent comme suit :

- Tâches avec communication synchrone 13/24, asynchrone 13/24
- Type de tâches : monologues successifs 11/24, comparaison et analyse 8/24 et création/collaboration 8/24

Pour illustrer la complexité croissante des tâches, voici quelques situations. En octobre, les élèves se sont écrit une lettre, sur papier, envoyée par courrier postal et se sont présentés à leur partenaire, un exemple classique de communication asynchrone, vue comme des monologues successifs. En fin d'expérience, les tandems ont débattu ensemble de leur journée standard d'école, sous la forme d'une communication orale, synchrone, avec échange interculturel et comparaison, tout en maîtrisant l'environnement numérique d'une visioconférence.

Autre exemple, les élèves ont réalisé une vidéo sur un lieu de leur ville pour la présenter à leur partenaire. Ils ont produit la première vidéo sur le centre historique de leur ville en L1, car il s'agissait de gérer la réalisation de la vidéo et du son en direct. Plus tard, alors qu'ils maîtrisaient les aspects techniques, ils ont produit une nouvelle vidéo soit sur une chanson française, soit sur une organisation internationale ; cette fois-ci en L2.

Environnement numérique

Pour leur travail commun, les deux classes ont utilisé la plate-forme d'enseignement utilisée par les élèves de Genève, la Google Suite, contenant les applications d'e-mail (Gmail), d'agenda (Google Agenda), de visioconférence (Meet) et de gestion de fichiers (Drive). Parmi les tâches demandées, les élèves de Genève avaient mission de soutenir leur correspondant dans la création d'un identifiant et d'un compte permettant l'accès à la plate-forme. Un quart des élèves a atteint l'objectif, les enseignantes et les interactions entre pairs se sont intensifiées pour finaliser les accès pour tous. L'enseignante de Genève a aussi produit des tutoriels vidéo en L1 et L2 pour faciliter la connexion des partenaires.

Chaque élève de Genève était doté d'une tablette (I-pad) tandis que les élèves de Tübingen étaient connectés soit à des ordinateurs de l'école, répartis dans différentes salles, soit à des ordinateurs personnels, car ils étaient connectés depuis chez eux.

Posture des enseignantes

Les enseignantes ont opté pour une posture de facilitatrices accompagnant l'expérience. Elles ont conçu le cadre de l'échange et les tâches à effectuer, elles sont intervenues en cas de problème informatique, mais elles n'ont pas exercé de contrôle, ni d'évaluation sur les contenus échangés.

Importance des préparatifs

Dans leur posture de facilitatrices, les enseignantes ont remarqué que les tâches doivent avoir été bien préparées, car à ce niveau d'apprentissage, les élèves ont encore de la peine à improviser. Le temps de préparation a été pris sur les heures de classe.

Par exemple, dans les tâches de prise de connaissance, bien que les élèves maîtrisent les questions et les réponses en langue cible, ils disposaient de ce contenu écrit en langue cible à disposition. A noter que cette aide écrite a été utilisée par la plupart d'entre eux.

A Genève, les deux enseignantes ont dédié deux semaines de cours à la préparation du matériel d'échange : production des vidéos en vieille ville, élaboration du commentaire (recherche d'information et reformulation pour enregistrement), recherche d'une recette de cuisine que l'élève partenaire devra réaliser, préparation des réponses en L2 pour divers questionnaires, etc...



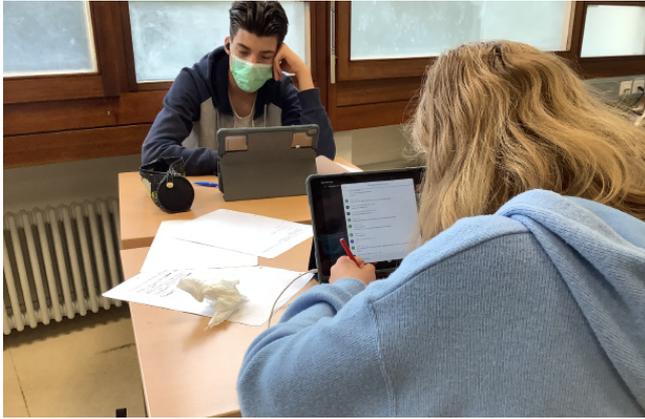
Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021. Photo : C. Savioz

Ressenti des apprenants

Analyse des récits d'expérience

Dans cet échange, les enseignantes se sont intéressées au ressenti des élèves, parce que – pour plusieurs d'entre eux – il s'agissait de la première expérience réelle d'interaction en langue cible. Les élèves de Genève ont donc écrit un texte suivi individuel qui répondait à six questions. Il s'agissait, d'une part de voir comment l'expérience atteignait ses objectifs, mais aussi de permettre aux apprenants d'effectuer une autoréflexion sur leur vécu. Voici les principaux résultats des réponses compilées.

Les travaux de Robert O'Dowd ont servi de base méthodologique



Dispositif de visioconférence, communication écrite synchrone, le chat, CO Voirets, Genève, le 20 mai 2021.
Photo : C. Savioz

A la question « qu'est-ce que tu as fait pour la première fois ? » 13/18 élèves ont répondu : parler. Ils détaillent : ils ont parlé pour la première fois avec quelqu'un, qui a leur âge dont la langue maternelle est l'allemand et ils ont parlé en continu. Un tiers des élèves dit avoir convoqué et animé une visioconférence pour la première fois.

L'apport de l'échange, soit de provoquer une situation de communication synchrone, a été réussie et perçue comme telle par la majorité des élèves.

¹Pendant cet échange, j'ai pour la première fois parlé continuellement en allemand avec des gens de mon âge, en temps réel, et pas seulement quelques mots par message. (1.EG06)

Durant cet échange par visioconférence de deux jours, j'ai parlé pour la première fois avec une personne allemande du même âge que moi et je me suis débrouillée pour parler en allemand avec ce que j'avais appris jusque-là en allemand. (1.EG13)

A la question « Qu'est-ce qui a été difficile pour toi ? » 11/18 élèves relèvent des difficultés de type linguistique dans la communication : trouver les mots, accorder les verbes, se rappeler de la place des mots, comprendre l'allemand de l'autre ou s'habituer à la vitesse d'élocution. Plusieurs élèves (4/18) remarquent leur tension émotionnelle. De manière intéressante, 4 élèves mentionnent la gêne du premier mot : les élèves sont face à face, ils décrivent le long silence qui a précédé l'échange du premier mot. 3 élèves enfin mentionnent des difficultés relatives à la technique : des problèmes de connexion et de réseau.

Ça a été dur au début de trouver les mots, de se rappeler des règles de grammaire, et d'arriver à les prononcer. (2.EG06)

Par contre, ce qui a été difficile pour moi c'est le fait que j'ai des difficultés en allemand alors je n'arrivais pas bien à m'exprimer. J'avais plein de choses à lui dire et je voulais beaucoup parler mais je n'arrivais pas à formuler des phrases correctes. Ma correspondante n'était pas non plus très forte en français alors on ne faisait que rire parce qu'on ne comprenait pas tout ce qu'on disait. (2.EG12)

A la question « Qu'est-ce qui t'a surpris ? », les élèves de Genève qui apprennent l'allemand depuis 7 ans, sans l'avoir ni entendu ni pratiqué hors des heures de classe, ont dit leur surprise (11/18) de pouvoir véritablement parler en allemand. Certains (4/18) ont été étonnés de la facilité avec laquelle ils pouvaient parler, alors que d'autres (7/18) ont simplement relevé leur capacité à se faire comprendre. Quelques-uns (3/18) ont été surpris par les similitudes de vie et de goût avec leurs pairs.

Ce qui m'a surpris c'est que l'on a réussi à se comprendre sans trop de difficultés avec chacune nos connaissances. Ça m'a appris à me débrouiller, à pratiquer l'allemand pour de vrais avec une personne qui vient d'Allemagne. (3.EG13)

Progressivement nous avons réussi à avoir de vraies conversations et à nous comprendre, ce qui était plutôt surprenant. (3.EG17)

c'était très drôle de constater que même si nous ne parlons pas la même langue et que nous n'habitons pas dans le même pays, nous sommes les même adolescents et ça m'a surpris car je ne sais pas pourquoi mais je m'imaginai une différence entre nous, mais non, j'avais tort. (3.EG03)

¹ Les citations sont publiées telles qu'elles ont été rédigées par leurs auteurs.

A la question « Qu'est-ce que cela t'a apporté dans ta connaissance de la culture allemande et de la langue allemande ? », les réponses sont directement issues de l'une des tâches effectuées : comparer une journée d'école standard à Genève et Tübingen. Ainsi 7/18 élèves mentionnent des sujets liés à la scolarité, par exemple les différences d'horaires, de cours dispensés, d'attitude institutionnelle face à la pandémie. 5/18 élèves relèvent des acquis liés à la présentation de la ville de Tübingen : des lieux ou des anecdotes sur la ville. Plusieurs élèves (5/18) estiment n'avoir rien appris de nouveau sur la culture de leur partenaire.

Ce que j'ai appris de la culture allemande c'est comment fonctionnait l'école et ce qu'ils y faisaient. J'ai aussi réalisé que j'avais vraiment eu de la chance d'avoir pu passer mon année en présentiel avec mes amis et de ne pas avoir eu les cours à distance. (4.EG12)

En Allemagne les horaires scolaires sont différents, ils terminent en milieu d'après-midi. (4.EG01)

Cette question aborde des acquis interculturels. Il était intéressant de constater que les élèves avaient été informés, par exemple, des différences d'horaire scolaire, mais que c'est au moment où le partenaire redonnait cette information qu'ils ont réellement compris ce que cela signifiait dans une journée standard d'école.

A la question « Qu'est-ce que tu as découvert sur tes capacités ? », la grande majorité des élèves (14/18) s'étonnent de leurs compétences en L2 qui sont meilleures que ce qu'ils avaient estimé : vocabulaire disponible, communication fluide, bonne compréhension, expression sans trop réfléchir. L'expérience a rendu visible le fait qu'ils sous-estimaient leurs compétences en L2. 2/18 élèves relèvent leurs compétences mitigées et 2/18 leurs compétences insuffisantes.

J'ai pu comprendre que la langue allemande n'est pas si désagréable à l'oral. Après quelque temps j'ai aussi remarqué que je n'étais pas si nul en allemand et que j'arrive à me faire comprendre ce que je pensais impossible. (5.EG09)

J'ai découvert que je sais mieux parler et écrire l'allemand que ce que je pense, j'en suis vraiment très fière. (5.EG15)

Cette situation rejoint un point mis en évidence dans l'étude Suisse multiculturelle (Grin et al. : 2015) réalisée auprès de 41'000 recrues militaires. Il ressort de cette étude -où les données sont auto-déclaratives- que les jeunes manquent de confiance dans leurs compétences en L2 nationale, soit l'allemand pour les francophones et le français pour les alémaniques. Les Suisses francophones autoévaluent leurs compétences en allemand comme particulièrement basses, en contradiction flagrante avec le niveau fourni par leur parcours scolaire (Grin et al. : 2015 : 193).

A à ce niveau d'apprentissage, les élèves ont encore de la peine à improviser : la préparation est primordiale

Le récit d'expérience ayant été fait dans un contexte scolaire, la réponse à l'ultime question « Qu'est-ce qui va changer pour ton apprentissage de l'allemand ? » contient certainement un biais, sous forme de bonnes intentions. Néanmoins, la moitié (9/18) des élèves dit vouloir travailler plus et mieux son allemand dans le futur, car ils ont clairement perçu les carences et les lacunes. 4/18 élèves expriment leur intention de rechercher plus d'interactions orales en l'allemand dans leur quotidien.

Dans le futur j'apprendrai mieux mon vocabulaire et je trouverai l'utilité de les apprendre. Je m'impliquerai plus dans l'allemand et avec plus de motivation et d'enthousiasme. J'ai trouvé que les tâches que l'on nous a attribué étaient amusantes à faire même si certaines étaient un peu difficiles à accomplir. (6.EG18)

Maintenant pour mon apprentissage de l'allemand je ferai le plus d'échanges possible vu l'avancée dont j'ai bénéficié mais il faut que je comble mes plus importantes lacunes et le plus vite sera le mieux. (6.EG03)

Et ça n'a pas changé pour mon apprentissage j'apprécie juste un petit peu plus l'allemand. (6.EG14)

Etat émotionnel autour de l'échange

Avant les journées de visioconférences, les élèves ont répondu à un sondage où ils ont qualifié leur état émotionnel. 15/18 élèves ont dit être curieux ou impatients de cette nouvelle expérience, une appréhension positive à souligner. 3/18 élèves ont dit être indifférent, inquiet ou paniqué, soit une connotation neutre ou négative. Ce résultat est à comparer à ce que les élèves ont décrit dans leur récit d'expérience. 2/18 font état de stress pendant les visioconférences. Quant à 4/18 élèves ont relevé les émotions positives éprouvées par cette expérience. Globalement 17/18 élèves se disent satisfaits de cette expérience.

Je ne sais pas si cela va changer quelque chose à mon apprentissage mais je pense prendre plus au sérieux mes cours d'allemand car c'est quelque chose d'intéressant. (6.EG09)

Je pense que je vais plus m'accrocher à continuer d'apprendre assidûment l'allemand car je vois que j'ai des bonnes bases, que j'arrive à m'exprimer et ça me donne envie de faire mieux pour parler mieux. (6.EG13)

Je pense que j'aurais plus de plaisir à parler l'allemand et à l'apprendre encore mieux. (6.EG15)



Dispositif de visioconférence, communication orale synchrone, CO Voirets, Genève, le 22 juin 2021. Photo : C. Savioz

Il s'agit plus que d'une description émotionnelle, puisque selon Grin et al. (2015 : 228), l'intention d'apprendre ou de perfectionner une langue tient, d'une part au vécu et, notamment à la perception -si elle a été positive- des enseignements linguistiques reçus et, d'autre part, à la présence d'amis étrangers dans l'entourage. Sur ce dernier point, il est intéressant de relever que 7 réponses relèvent explicitement la joie de la rencontre et la complicité inattendue avec leur partenaire. Pour les enseignantes, l'atmosphère de bienveillance qui a entouré ces moments de visioconférences est aussi issu du choix de leur posture : le soutien et l'encouragement plutôt que les corrections et le contrôle.

Cela signifie que les sentiments positifs éprouvés lors de cette expérience nourrissent une satisfaction liée la langue, gage d'une persévérance accrue dans la suite de l'apprentissage.

Objectifs atteints ?

Parmi la vingtaine de tâches que les élèves ont réalisées, 19 sollicitaient leurs compétences linguistiques, 3 leur compétence interculturelle et 9 leurs compétences numériques.

Compétences linguistiques

Les compétences linguistiques à l'issue de l'échange, tant en L2 qu'en L1, ne sont pas facilement mesurables. Un contrôle précis entrerait en contradiction avec la posture de facilitatrice des enseignantes. Ce que les élèves ont développé, c'est la perception explicite de leur niveau de compétence dans une situation de communication synchrone.

Compétences numériques

Après l'échange, tous les élèves savent utiliser une tablette, réaliser des vidéos et des audios, les déposer sur la plateforme d'enseignement, utiliser toutes les applications de la plate-forme : l'agenda, le stockage de fichiers sur le nuage, l'usage d'un e-mail scolaire, l'organisation et la modération de visioconférence ou travailler à plusieurs sur un même document. Ce n'était pas le cas en début d'expérience, en témoigne le sondage préliminaire d'où il ressort que 12/18 élèves n'utilisaient pas l'agenda électronique; 4/18 n'utilisaient pas le stockage de fichier sur le nuage; 2/18 n'utilisaient pas leur e-mail scolaire et 6/18 élèves

n'avaient jamais organisé personnellement de visioconférence. Avant l'échange 5/18 élèves n'avaient jamais travaillé à plusieurs sur un même fichier et 10/18 n'avaient jamais réalisé d'audios dans le cadre scolaire.

Pendant l'échange, j'ai vu mon correspondant et les autres élèves de la classe allemande pour la première fois. J'ai également appris à créer des visioconférences sur Google Meet. (1.EG10)

J'ai fait pour la première fois une vidéoconférence avec des personnes parlant allemand comme langue natale. (1.EG05)

Pour surmonter les problèmes techniques et de connexion, les élèves ont fait en outre usage d'autres outils : 17/18 élèves ont utilisé la messagerie instantanée WhatsApp par écrit, 8/18 par audio et 1/18 par vidéo.

Pendant l'expérience, les élèves se sont aussi beaucoup entraînés sur de petites manipulations techniques que ce soit entre élèves d'une même classe ou au sein d'un tandem. Cet apprentissage informel est bien présent, bien que non quantifiable. Il témoigne cependant de l'acquisition de compétences numériques.

Effet collatéral : motivation augmentée

Cet échange a développé l'autonomie des apprenants, dans la gestion des outils de communication et dans la communication et il a amélioré leur estime quant à leurs compétences. Ces points sont justement ceux mis en évidence par la recherche (Raby : 2008) pour augmenter la motivation à apprendre une langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire est un processus qui prend des années et qui se poursuit au-delà du temps de formation. C'est la raison pour laquelle, améliorer la confiance en soi des apprenants et augmenter leur motivation à poursuivre l'apprentissage d'une langue est un gage -au fil des ans- d'une performance linguistique accrue.

Il est encore trop tôt pour pérenniser le programme d'échange au niveau institutionnel. Des améliorations techniques

restent à faire. Mais du côté des élèves la réponse est déjà là : pour la rentrée prochaine, il y a deux fois plus d'élèves qui se sont inscrits dans une classe échange. Belle reconnaissance !

Liste des tâches

- Ecrire une lettre pour se présenter, envoi par poste
- Interviewer un camarade de classe sur son chanteur ou dessinateur préféré. Produire un audio en L1 et l'envoyer à son partenaire. Quelques jours plus tard, envoyer un quiz pour voir si l'audio a été bien compris
- Aider l'élève partenaire à se connecter à la plate-forme d'enseignement eduge.ch
- Se faire aider dans la lecture d'un roman qui commence en français et se termine progressivement en allemand
- Soumettre à l'élève partenaire ses productions en L2 pour préparer les grands examens oraux de février
- Production de vidéos panoramiques : ma ville
- Faire une recherche d'information et formuler le commentaire pour la vidéo en L1
- Produire et envoyer un haïku, sous forme de photo ou vidéo, en L1
- Convoquer et animer 3 visioconférences
- Faire connaissance avec le partenaire en lui posant le maximum de questions en L2
- Produire le maximum de mots en L1-L2 autour d'un thème : par exemple "devenir adulte"
- Production de 4 affirmations sur soi dont l'une est fausse et les présenter à son partenaire qui essaie de trouver la fausse affirmation.
- Produire un dialogue en L2, avec l'élève partenaire, dans une situation d'achat : dans une boulangerie-pâtisserie et au marché
- Décrire en L2 son voyage imaginaire dans la ville partenaire -Genève ou Tübingen- en quatre étapes.
- Production d'une vidéo avec commentaire en L2. Les élèves de Genève choisissent une organisation internationale basée dans la ville, la filment et la présentent. Ils retravaillent et simplifient les textes en L2 fournis par les organisations elles-mêmes. Les élèves de Tübingen mettent en vidéo une chanson française
- Recherche d'une recette de cuisine -en L1- typique de la région, réalisation de la recette de cuisine -en L2- de l'élève partenaire. La documenter avec des photos et une vidéo
- Discussion libre sur le thème « ma journée standard d'école »
- En guise d'adieu, réaliser un compliment en L2 où le prénom de l'élève partenaire est associé avec un adjectif qui commence par la même lettre et qui fonctionne comme compliment
- Discussion sur les productions vidéo en L2 : les organisations internationales de Genève, les vidéos sur des chansons françaises
- Discussion libre sur les vacances
- Les élèves genevois ont demandé à leurs partenaires quelle difficulté ils rencontraient en grammaire française. Ils ont reformulé la règle française et l'ont adaptée et expliquée à leur partenaire.
- En guise d'adieu : envoi d'une « carte postale » constituée d'une image avec un texte en surimpression dans la langue de son choix
- Les élèves de Genève rédigent en L1 un texte suivi sur leur ressenti pendant cet échange.

Avant les journées de visioconférences, les élèves ont répondu à un sondage où ils ont qualifié leur état émotionnel de curieux ou impatients, une appréhension positive à souligner.

Bibliographie

- Chun, D. M.** (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies*, 10(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775> (saisie du 21.04.2021)
- Deraïche, M. & Maizonniaux, C.** (2018). Dispositif de télécollaboration pour des étudiants universitaires : littérature migrante, autobiographie migratoire et échanges interculturels en ligne. *Alterstice*, 8(1), 83–94.
- Grin, F. et al.** (2015). *Suisse - Société multiculturelle: ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Chur : Rüegger Verlag. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:77682> (saisie du 21.04.2021)
- Muller Hartmann, A.** (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129–147.
- Muller-Hartmann, A.** (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. Dans O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online intercultural exchange. An Introduction for foreign language teachers*. 167–191. Clevedon, Philadelphia & Adelaide : Multilingual Matters.
- O'Dowd, R.** (ed.) (2007). *Online intercultural exchange. An Introduction for foreign language teachers*. Clevedon, Philadelphia & Adelaide : Multilingual Matters.
- O'Dowd, R.** (2009). Online foreign language interaction : moving from the periphery to the core of foreign language education. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02011898> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R. & Ware, P.** (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/958822002778369> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R.** (2015). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43:2, 194–207, <https://doi.org/10.1080/9571736.2013.853374> (saisie 04.2021).
- O'Dowd, R.** (ed.), Lewis, T. (2016). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New-York : Routledge, Taylor and Francis Group.
- Ollivier, C. & Puren, L.** (2014). Du bon usage du Web 2.0 ou comment faire rimer innovation technologique avec innovation pédagogique. *Québec français*, (173), 61–63.
- Raby, F.** (2008). Introduction – Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. 9–16. *Les langues modernes*, 3–2008, Grenoble. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1874> (saisie du 03.07.21).

Mes remerciements vont à mes collègues Silvia Kaiser de Tübingen, Ilona di Santolo de Genève pour l'échange et Auria Miot de Genève pour son soutien dans la traduction.



Olivier Robert
Muay thai
2022
Acrylique sur toile
50 x 70 cm

A WINDOW INTO THE WORLD OF TECH TOOLS IN TEACHER ED

In this Finestra, one of our editors shares some tools useful for teacher education that can be used both in primary and secondary schools as well as with university pre-service teachers.

● Laura Loder Buechel | PHZH



Laura Loder Buechel has been a teacher trainer in Zurich for over twenty years. She's originally from the US and holds

an undergraduate degree from LaSalle University in Philadelphia, an MA from Northern Arizona University and a PhD from the University of Fribourg in Switzerland. Her main joy in life is practicing what she preaches. You can read more about her work here: <https://phzh.ch/personen/laura.loder>.

I was lucky when the pandemic hit in the sense that I had worked in e-learning in the late 90s in Arizona, USA, thus many of my pre-service and in-service teacher education courses at Zurich University of Teacher Education already had some interesting tools embedded into them – not because I didn't want to teach live, but because I got irritated at students not doing their work and coming up with excuses for "not having read the text". I wanted ways of making compulsory class content mandatory, visible to everyone so students could profit from one another. I wanted evidence, control-freak that I am, of students having done their work, and thus hopefully thereby learning. Like that, in-class work was deeper, more focused, and the really good students clearly pulled up the rest of the class. So when the pandemic hit, I just used these tools more intensely.

The tools I present here were used in TESOL courses – with topics covering foundations of teaching reading, writing, speaking, listening, grammar, and vocabulary to assessment for learning and using authentic materials in the classroom to primary school children in Switzerland.

SeeSaw

<https://web.seesaw.me/>

Probably the tool the students liked best to work with was SeeSaw - a learning platform where instructors can post assignments and learners can choose to do them as audio, video, drawing, text or upload, comment on one another's work and then post their completed activity to the platform for their classmates to see and also to a class blog (Table 1) in one click should they so desire. There are rubrics that can be used whereby curricular aims can be embedded and the SeeSaw Activity Library offers some good ideas that can be easily adapted. There is also a cell phone app for this tool.

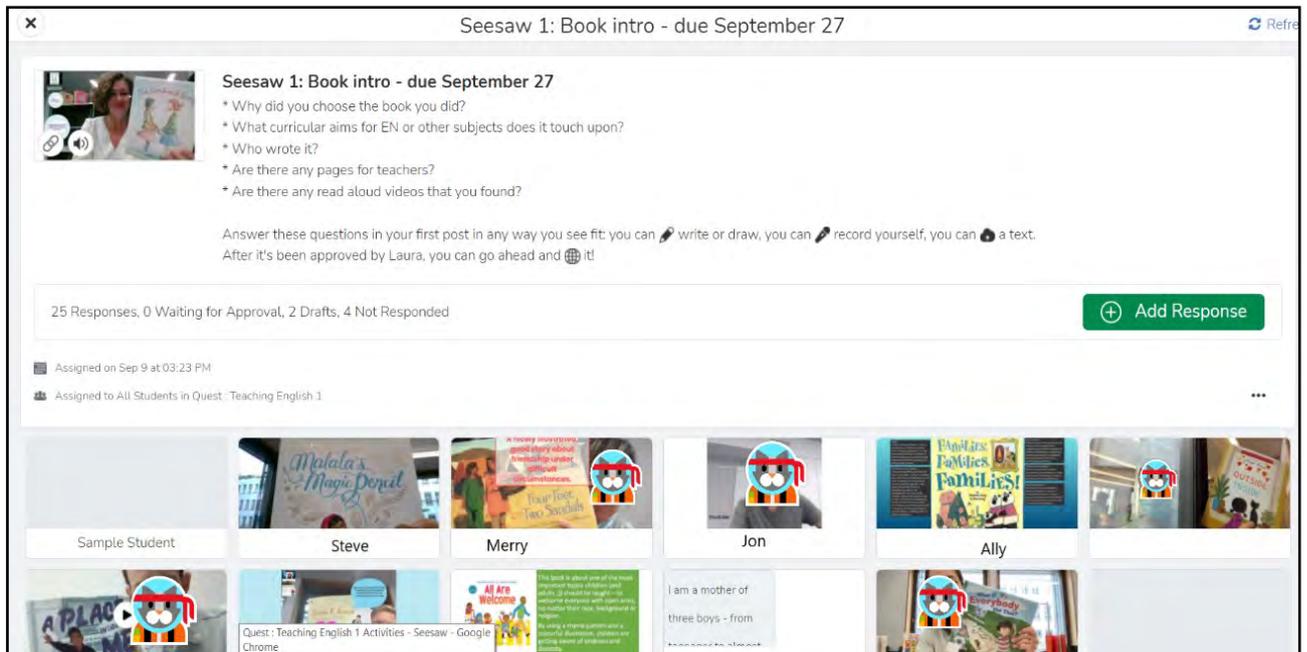


Figure 1

Teacher's view of the home screen - the task with who has done it (or not)

Figure 1 shows the teacher's view of the activity. In this example, the students had to choose a book with which to work throughout the semester so when our course topic was about "speaking", they had to develop speaking activities that:

- demonstrate connections to the assigned readings;
- show a quality of work and thinking that match the concepts discussed in class and followed up upon;
- demonstrate work appropriate for use at the primary level;
- are cited properly (Chicago or APA);
- include additional development (handouts / examples of what would be on the board, etc);
- use professional language, at the C1 level;
- use attractive, organized means of showing work.

These were the general criteria upon which each post was assessed and that could be used for comments. At the bottom of each activity, I can see who has done the work or not, and this I sometimes showed in class to motivate some of the slackers.

For each post the students wrote (so in the Fall of 2021 I had 80 students and 8 assignments), I commented on each and every post they wrote. Normally, I start the semester by commenting on everyone's work so they know I'm looking and then randomly comment on about half the class each week for the rest of the semester, but as I got in the flow of doing this, I could actually get the comments done within an hour each week. That said, there are also grading tools, as shown in Figure 2. I can see who has completed which assignment and how well, and if you click on "Skills View", you can see the student performance on all assignments categorized by rubric criterion. For these students, the rubric was generally:

- Used in-course content
- Used the readings
- C1 level of EN
- Submitted on time

Using the rubric tool, assessing their work is quickly done and SeeSaw offers various systems (I use the red, orange, green color codes for performance measures as our courses are pass/fail but you can choose percentages or points or other models).

Table 1

Some of my SeeSaw blogs

Students are NOT required to blog their posts, so what we see here is a small sampling of their work.

<https://blog.seesaw.me/phzh-quest/> -> posts on basic topics with application to a selected children's book

<https://blog.seesaw.me/english-fs21/> -> posts on more advanced topics in teaching English

<https://blog.seesaw.me/english-is-everywhere/> -> posts on using English from the world around us in the classroom

Selected Dates		Activities View		Skills View	
Jan 12, 2021					
		SCD	CDM		
	Jan 12, 2021	Homework! Due April...	Strategic Competenc...	Differentiated Task!	Consolidation - Due...
	32/37	32/37	31/37	32/37	32/37
AB	Alexandr	7/7	3★	3★	3★
CL	Corina	7/7	3★	3★	3★

Figure 2
Scoring system - Activities or Skills view

Throughout the semester, students were expected to read one another's work in different ways. For many weeks, they were assigned one buddy and sometimes they had to use the criteria and be extremely critical of their buddy's work; other times they had to give "two stars and a wish" feedback and other times they had to expand the post by adding a site or reading into the comments. Later in the semester, they were simply expected to read at least 5 other students' work and either report in class or write a comment.

In end-of-semester evaluations, when asked how they felt about working on SeeSaw, the most common comment was: "Though it was a bit technically difficult to get into (I guess if kindergarten in kids in the US are using it, I should be able to, too, but it was tough), I loved the fact that I didn't always have to write a text – I could record myself or draw and this was liberating. I also really appreciated seeing other students' work and getting masses of ideas and I am glad the blog will be there for future reference."

EdPuzzle
<https://edpuzzle.com/>

Edpuzzle is a platform with which to make video lessons. It's relatively simple: You upload or connect an online video, embed multiple-choice or open questions or audio or written comments. During the pandemic, I recorded lectures with Loom and uploaded them onto EdPuzzle. As shown in Figure 3, there is also a nice overview of who has done the work, how long it took them, and open answers can be graded with a rubric. Students cannot comment on each other's work, but the teacher can send comments to individual students. Sometimes I asked the students to send in a follow-up link or idea and it is easy to copy-paste the whole class's individual answers into one document with one Control-C, Control-V as you can see everyone's answers to the question on one screen and this sort of consolidation was appreciated by the students.

The beauty of this simple tool is that there are some fantastic settings where if students are working on your course, then decide to just let the video play and go and open another tab, the video stops! Perhaps there are ways around this (e.g. cell phones). Furthermore, the settings can be set so that students can not jump ahead in the video or skip questions. These were points some students did not find funny, but from a learning perspective, it wasn't so bad. Another criticism was that students often wanted my videos and powerpoints to download for future reference. This is another point I am not convinced of – I don't want my students to cram for their final exams, I want them to digest and work with the content when they are with me – to take notes, to ask questions, and not just get through it.

Assignment	Start date	Due date	Turned in
EN in Other Subjects	March 1st	July 27th	23 of 26
TESOL_France_Creative	Feb, 18th	July 27th	22 of 26
Differentiation	Jan, 20th	July 27th	23 of 26

Figure 3
Edpuzzle assignments screen

Final Words

There are many more tools I have dappled with over the past few years that I use frequently that are also useful in primary and secondary classrooms:

GoFormative - <https://www.formative.com/> is a quizzing tool where each question can be tagged with a curricular aim and is constantly being developed with more and more functionality. By now it can almost be used as a stand-alone platform.

EduFlow - <https://www.eduflow.com/> is a platform where students can submit assignments much like SeeSaw but where are fantastic automatic procedures for peer feedback (e.g. “To complete the assignment, each learner must give feedback according to a specific rubric to two other learners”) and the tool automates the assignments of buddies.

GooseChase - <https://www.goosechase.com/> is an online scavenger hunt tool where students can meet up, work in groups and perform activities based on a book or topic. They can act, write, send in a gaps, etc... and you can force them to “talk content” by having them send in a film clip of themselves defining a term such as “gist”. As they go on this scavenger hunt, they can see the other groups’ work and there is a time set to complete the activities so there is a bit of pressure to perform!

Finally, everyone knows **Padlet**, but I’d like to showcase my students’ work last year here: https://padlet.com/laura_buechel/goals - Students had to develop materials based on a book that reflected on of UNESCO’s Sustainable Development Goals and Padlet offers a very simple way of letting students share their brilliance! Keep in mind when implementing such activities if you want the learners to participate, you have to be present! I have noticed as well that conversations in class often stem from students having looked at each other’s work, such as “Oh, I once tried that activity in a practicum!” thus there is a lot more engagement when the can see each other’s work.



CURRENT RESEARCH INTO YOUNG FOREIGN LANGUAGE LEARNERS' LITERACY SKILLS

BY STEFANIE FRISCH & JUTTA RYMARCZYK (EDS.)

● Verónica Sánchez
Abchi | IRDP

Titulaire d'un doctorat en Linguistique, Verónica Sánchez Abchi est chercheuse à l'IRDP (Neuchâtel, Suisse), où elle travaille sur des projets concernant la didactique et l'évaluation des langues. Elle est également chargée d'enseignement (Didactique de l'espagnol) à l'Université de Genève.

This book presents a selection of articles that address a relatively little explored area of foreign language instruction: the teaching and assessment of literacy skills in a foreign language at an early age - when children are still acquiring the foundations of literacy in the language of schooling. The theoretical contributions presented in the book are particularly relevant to debates around foreign language education policies.

The book, coordinated by Stephanie Frisch and Jutta Rymarczyk, gathers contributions that are structured in two main sections: a) the assessment of foreign language literacy skills and b) suggestions that support the process of learning these skills.

The first section is composed of five contributions. Rymarczyk's chapter, *Teachers' diagnostic skills in feedback on German primary school students' first attempts to spell in English*, presents a study of teachers' practices and conceptions in assessing writing in a foreign language - English in this case. The perspective mainly concerns foreign language teacher training, but some reflections that emerge from the analysis, such as the importance of

emphasizing achievement rather than error, can also be transferred to assessment in the local language.

The chapter by Frisch et al., *Developing and assessing reading comprehension in primary learners in English as a foreign language* details the process of creating an EFL comprehension tests at the primary level. The chapter, which starts with the analysis of existing tests and the presentation of a model to define constructs, also provides initial results of their pilot study. The chapter is not only clear and informative from a research perspective but can also be extremely useful in the training of foreign language teachers.

The chapter by Karges, Barras and Lenz, *Assessing young language learners' receptive skills: should we ask the questions in the language of schooling?* analyzes whether it is better to use the local language or the target language in comprehension questions created for texts presented in the target language and the impact this choice has on the assessment construct. With great thoroughness and by combining different methodologies, the authors reach conclusions of crucial importance in foreign language assessment.

Trüb and Keller, in the chapter *Conceptualising and measuring writing in English as a Foreign Language at primary school*, address a difficult issue. If the assessment of writing in the local languages already raises many questions, then in the target language and especially at the beginning of the literacy process, the assessment of this is even more difficult. The authors take up this challenge and present suggestions and concrete examples including rating scales for assessing written production in foreign languages.

The first section closes with a chapter by Mourão et al. *Battling against a traditional assessment culture: The case of early English learning in Portugal*. The chapter presents a study of teachers' perceptions of English assessment at the primary level. This chapter, which also offers an overview of EFL teaching in Portugal, provides observations primarily for classroom assessment.

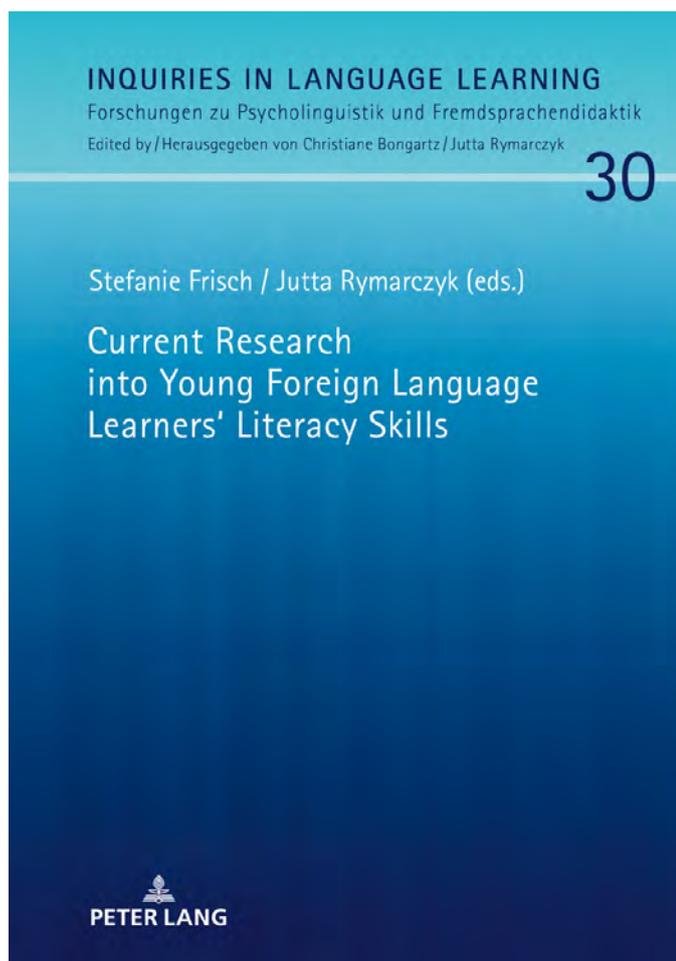
The second section of the book, *Fostering reading, spelling, and writing*, comprises four chapters that adopt a practical perspective. Macrory, in the chapter *'Commas in the air': Young children's experiences of learning the orthographies of French and Spanish as a foreign language*, explores children's attitudes and experiences with orthographic systems of other languages. The author presents the case of English-speaking children who discover the characteristics of French and Spanish orthography in the context through spelling activities. The author presents, based on the qualitative analysis of interviews, not only the children's perceptions but also the teachers' perspective about this issue. The analysis offers clues that can contribute to the design of spelling activities for young learners.

Kolb in *Story Apps - new ways in teaching reading in primary EFL?* describes the advantages of using the *Story Apps* tool to support the learning process of children who are beginning to study a foreign language. According to the results presented, the use of *Story Apps* to support foreign language comprehension not only constitutes an important motivational factor, but also supports the development of specific reading strategies.

Reckermann and Wirbatz's study compares two different teaching contexts: *EFL reading in CLIL and non CLIL primary schools: A comparison of classroom reading activities, learners' preferences and actual reading comprehension competences*. In the introduction, the authors present a description of EFL reading instruction in Germany and provide a detailed review of previous research. This section is useful as it frames the contexts quite elaborately and provides the reader with concrete suggestions as to which approach is the most beneficial and why.

The last chapter, by Glasser, *Scaffolding creative writing in the primary EFL classroom: Exploring the role of picture dictionaries and composition guidelines in the creation of Elfchen poems* provides a concrete teaching idea. Even if it is not very new, the study presents a playful idea which motivates young learners and unblocks their writing process.

The contributions in this book can be characterized by great methodological rigor. The texts present multiple perspectives without being contradictory and the different chapters "dialogue" and complement with one other providing a coherent perspective. The publication thus provides a rich contribution to the field of foreign language teaching and offers many necessary clues for those entering the field of teaching and assessing literacy skills.





HOMMAGE À GEORGES LÜDI UN SOUTIEN INDÉFACTIBLE DE LA REVUE

● Jean-François de
Pietro & Gianni Ghisla
| au nom de la rédaction
de Babylonia

Georges Lüdi, der am 25 Juli in seinem 79. Lebensjahr verstorben ist, hat in den letzten 40 Jahren die Linguistik in der Schweiz und auf internationaler Ebene geprägt. Im Besonderen hat er in der Schweiz eine neue Konzeptualisierung der Zwei- und in der Folge der Mehrsprachigkeit initiiert. Zusammen mit seinem ebenfalls viel zu früh verstorbenen Kollegen Bernard Py entwickelte er in Neuenburg und später in Basel einen auf Feldforschung beruhenden Ansatz. Er interessierte sich zunächst für spanisch- und italienischsprachigen Migrantenfamilien, dann für Schweizer Familien, die sich in anderen Sprachregionen des Landes niedergelassen hatten, um sich später der Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt zuzuwenden. Er ging dabei von einem soziolinguistischen, in der Interaktionsforschung und in der Konversationsanalyse verankerten Ansatz aus, der später durch die Beiträge der Neurolinguistik bereichert wurde

Dopo un'ammirabile attività accademica, il 10 dicembre 2009 Georges Lüdi tenne la sua lezione di commiato all'università di Basilea. Il titolo della *lectio magistralis* « *Le plurilinguisme comme source d'innovation et de créativité* » testimonia dello spirito e della lettera di una lunga carriera nella ricerca accademica, nella formazione, ma al tempo stesso nella società civile e nella politica linguistica. Georges Lüdi ha fatto parte di quella categoria di accademici, fattasi oggi vieppiù rara, che non disdegna l'uscita dalla torre d'avorio universitaria, anzi la cerca attivamente, nella consapevolezza che l'impegno civile sia espressione di responsabilità e di rispetto nei confronti della società e delle sue istituzioni. Questo suo impegno l'ha costruito e vissuto sulla base di principi e di convinzioni encomiabili: fra questi l'idea che l'uomo vive e trova se stesso dentro e con

la lingua. Ma essendo l'uomo essere *diverso*, la sua lingua non è da meno, ne esprime la ricchezza, è plurima e molteplice. Ciò gli ha permesso di fare sua l'atavica vocazione del plurilinguismo e della multiculturalità, elementi espressione di una tolleranza autenticamente illuminista e umanista, ma anche indispensabili tanto per l'identità del nostro Paese quanto per un mondo scientifico-accademico che si voglia aperto, critico e refrattario ad ogni tentazione dogmatica e inquisitoria. In un'epoca in cui il pensiero unico, il servilismo tecnologico e l'opinioneismo sembrano vieppiù eclissare la forza del dubbio e imporsi sulla creatività e la divergenza, l'esempio intellettuale e professionale di Georges Lüdi equivale ad una grande lezione.

Una lezione testimoniata sia da una produzione scientifica vastissima sia, come detto, da un impegno civile più che esemplare. Di questo impegno sia qui evocato, quasi a titolo esemplare, il ruolo centrale avuto nell'ambito delle attività della Fondazione Lingue e Culture, di cui ha fatto parte, per alcuni anni come presidente, sin dalla sua costituzione nel 1993. Con determinazione e verve argomentativa, Georges Lüdi ha sostenuto e animato anzitutto la pubblicazione di *Babylonia* favorendone la diffusione e il riconoscimento in Svizzera e all'estero. Poi le diverse iniziative della Fondazione, fra cui:

- il *Manifesto in favore delle lingue*, lanciato alle soglie del nuovo millennio, per sostenere lo spirito di apertura culturale e l'apprendimento delle lingue,
- la Comunità di lavoro "*Parlez-vous suisse?*", che ha raggruppato 18 organizzazioni della società civile e ne ha coordinato il lavoro in vista della nuova legge svizzera sulle lingue,
- la *Comunità d'interesse in favore di due lingue* che ha sostenuto in diversi Cantoni le campagne per l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare.

Più in generale, è importante ricordare il ruolo centrale che ha svolto come presidente del gruppo di esperti incaricato dalla Commissione "Formazione generale" della CDPE di elaborare un "Concetto generale per l'insegnamento delle lingue" (1998), e il suo contributo essenziale all'elaborazione e all'accettazione in ambito politico della nuova Legge sulle lingue, varata dall'assemblea federale il 5 ottobre 2007.

L'instancabile attività di Georges Lüdi, a cavallo tra l'ambiente accademico e la società civile, ne ha fatto una delle figure di spicco del panorama linguistico svizzero degli ultimi decenni. Resterà nella memoria per aver difeso e promosso le istanze della diversità, della tolleranza e dell'apertura culturale con gli strumenti della ragione critica, con pacatezza, equilibrio e pragmatismo e, qualità di rilievo, distante dai sensazionalismi mediatici.

Les apports de Georges Lüdi à la linguistique ne s'arrêtent d'ailleurs pas à ces nombreux travaux et engagements portant sur le plurilinguisme. Esprit curieux, encyclopédique, il a produit de très nombreux articles, en français, allemand, anglais, espagnol, italien, portant sur des thématiques aussi diverses que la sémantique lexicale, la métaphore, la philologie romane, l'enseignement des langues, la politique linguistique, la littérature – hispanophone notamment –, la mise en texte de l'oralité dans la

littérature du 18e siècle, la sorcellerie au XVIIIe siècle, etc. Le nombre de ses publications, dans des domaines aussi variés, est impressionnant ([en voici un aperçu ici](#)).

Georges Lüdi était un leader, un meneur, un lanceur de projets. Il avait des idées fortes, qu'il pouvait défendre avec véhémence... Mais il était aussi un camarade, un ami, respectueux du travail de chacun.e au sein des équipes que, souvent, il dirigeait. Nombre de ses collaborateurs et collaboratrices ont ainsi pu profiter du climat toujours amical qui régnait dans ces équipes et développent aujourd'hui leurs propres travaux, souvent imprégnés par ce qu'elles et ils avaient vécu au contact de Georges Lüdi.

Nous ne saurions clore cet hommage sans mentionner l'importance pour lui de sa nombreuse famille, de son épouse Karin en particulier. Au terme de longues journées de travail, Georges invitait parfois ses collaborateurs et collaboratrices dans sa maison de l'Engelgasse, où Karin nous accueillait pour de magnifiques moments de convivialité, non dépourvus parfois de discussions animées! Nos pensées vont également à elles et eux.

Engagé, chaleureux, créatif, pionnier, rassembleur, toujours ouvert au dialogue et d'une loyauté exemplaire, notre ami Georges nous manquera!



Babylonia 3/2022 - Living languages in Museum

Museums in language teaching? Certainly!

Museums are full of languages with all the audio guides and panels. They are places of language encounters where you can stop and chat, they are a place for being reflective and talking to and about yourself! They are online and they are virtual and they require mediators – guides and interpreters.

I prossimi numeri di Babylonia

3 | 2022 Living Languages at Museum

1 | 2023 Langues et cultures d'origines

In this issue, you will read about so many projects and ideas for integrating museums into your language teaching, including one inspiring project with students from Zurich's Polytechnical university learning Italian at the Zurich Art Museum.

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Yannick Lambelet | lambelet.yannick@gmail.com

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distillerigrafiche.ch
filippo.gander@gmail.com

COPE

©2022 Olivier Robert

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Stefano Losa | CLIP
stefano.losa@supsi.ch

Amelia Lambelet | CUNY
al5130@hunter.cuny.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet
jeanne.pantet@gmail.com

Mathias Picenoni | PH St. Gallen
mathias.picenoni@phsg.ch

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg
elisabeth.peyer@unifr.ch

Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

BABYLONIA

2|2022

Homo digitalis

- was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit?
- qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme ?
- quale valore dà al plurilinguismo?
- tge munta la plurilinguitad per el?
- what has this to do with multilingualism?

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Laura Buechel | PHZH
laura.buechel@phzh.ch

Clara Clivaz | UniFR
clara.clivaz@unifr.ch

Jean-François de Pietro | Babylonia
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Oscar Eckhardt | IKG
oscar.eckhardt@kulturforschung.ch

Jannick Eckle | Universität des Saarlandes
jannick.eckle@didactic-innovations.de

Daniel Elmiger | UniGE
daniel.elmiger@unige.ch

Sandrine Gabioud | enseignante
sandrine.gabioud@edu.vs.ch

Gianni Ghisla | Babylonia
gianni.ghisla@idea-ti.ch

Julia Knopf | Universität des Saarlandes
julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Antje-Marianne Kolde | HEP Vaud
antje-marianne.kolde@hepl.ch

Stefano Losa | SUPSI
stefano.losa@supsi.ch

Carlamaria Lucci | HEP Vaud
carlamaria.lucci@hepl.ch

Alain Metry | HEP Valais
Alain.Metry@phvs.ch

Valérie Michelet | HEP Valais
valerie.michelet@hepvs.ch

Anne-Kristin Mueller | Universität des Saarlandes
annkristin.mueller@uni-saarland.de

Anne Paccolat | HEP Valais
anne.paccolat@hepvs.ch

Slavka Pogranova | UniGE
Slavka.Pogranova@unige.ch

Corinne Ramillon | HEP Valais
Corinne.Ramillon@hepvs.ch

Bernhard Rotzer | HEP Valais
Bernhard.Rotzer@phvs.ch

Massimo Salgato | UniVR
massimo.salgato@univr.it

Verónica Sánchez Abchi | IRDP
veronica.sanchez@irdp.ch

Cathy Savioz | Cycle d'orientation des Voirets
edu-savioz@eduge.ch

Catherine Tobola Couchepin | HEP Valais
catherine.tobola@hepvs.ch

Vincenzo Todisco | PH Graubünden
Vincenzo.Todisco@phgr.ch

Irène Zingg | PH Bern
irene.zingg@phbern.ch

Stephanie Wösser |
steffi@steffi-woessner.de