



# BABYLONIA

## 3|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  
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

**Vivere le lingue al museo**

**Living languages at museums**

**Vivre les langues au musée**

**Sprachen im Museum erleben**

**Viver ils lungatgs el museum**

**WWW.BABYLONIA.ONLINE**



**Illustration by Tom Reed**

Books So Good I Haven't Written Them  
Yet - Predicting The Future

"This series is about the condition of an artist – in response to the questions "what's your favorite piece," the answer has to be "it's the next one" or "the one I'm working on!" You always have to believe that the next one is the best!"

**Vivere le lingue al museo**  
**Living languages at museums**  
**Vivre les langues au musée**  
**Sprachen im Museum erleben**  
**Viver ils lungatgs el museum**

Responsabili della parte tematica:  
**Karine Lichtenauer & Laura Loder Buechel**

**Babylonia**  
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Associazione Babylonia Svizzera  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 3/anno XXX/2022

Con il sostegno di

Ufficio Federale della Cultura



Loterie Romande



Repubblica e Cantone Ticino / Aiuto  
federale per la lingua e la cultura italiana



Vivere le lingue al museo  
Living languages at museums  
Vivre les langues au musée  
Sprachen im Museum erleben  
Viver ils lungatgs el museum

*Tema*

- 6 Editoriale della redazione
- 8 Visiting a museum and learning a language: des points communs aux points de rencontre  
Karine Lichtenauer & Laura Loder Buechel
- 11 Lingue di ricezione nei musei svizzeri  
Matteo Casoni
- 12 Interview with this issue's featured artist  
Tom Reed
- 14 Il Museo della Letteratura di Trieste in linguaggio facile da leggere e da capire  
Floriana C. Sciumbata
- 20 Learning about Languages with the Canadian Language Museum  
Elaine Gold
- 26 L'inglese scorre meglio: parole come immagini nell'estetica delle attitudini.  
Mario Bottinelli Montandon
- 34 Photographies d'auteurs en classe de langue : matrices pour se dire en langue-cible dans une nouvelle société-cible  
Marie Le Mounier & Alessandra Keller-Gerber
- 40 Nuove strategie di inclusione al Museo del Tessuto di Prato  
Vanessa Foscoli
- 46 Immerger dans la langue grâce à une exposition immersive  
Du jeu de rôles à la visite réelle  
Camille Vorger
- 52 Promoting students' multiliteracy, multimodal, and global citizenship skills in the second language classroom through designing a digital city tour on izi. TRAVEL  
Fabiana Fazzi
- 58 La visite commentée : l'« objectif spécifique » de formations en langue de spécialité, à destination du personnel des musées helvétiques  
Alessandra Keller-Gerber

# BABYLONIA

3|2022

Tema

64

**Museum audio description as a foreign language learning tool**

Chiara Bartolini

72

**Imparare le lingue al museo: spunti, esperienze e riflessioni**

Anna Dal Negro

78

**Maximizing the Use of Poetry and Art in Public Spaces for Promoting Language Development**

Nile Stanley, Steffani Fletcher & Laurel Stanley

86

**Apprendre le français au musée ou visiter une exposition ? Un parcours ludique destiné aux apprenant-e-s de français au Musée d'ethnographie de Genève**

Julie Dorner & Larissa Bochsler

92

**Unterrichtsmaterialien zum sprachlichen und kulturellen Lernen im Salzburg Museum – Gestaltungsprinzipien und Aufgabenbeispiele**

Denis Weger, Theresa Bogensperger, Margareta Strasser & Maria Zauner

98

**Parlare di spazio in un mondo ubiquo. Un tour 3D nella sala Bruegel del *Kunsthistorisches Museum* di Vienna per la didattica della spazialità nel tedesco come lingua straniera**

Sabrina Bertollo

98

**Parlare di spazio in un mondo ubiquo. Un tour 3D nella sala Bruegel del *Kunsthistorisches Museum* di Vienna per la didattica della spazialità nel tedesco come lingua straniera**

Sabrina Bertollo

104

**The Effects of Virtual Museums on Students' Positive Interdependence in Learning Italian as a Foreign Language**

Ilaria Compagnoni

110

**ACTUALISER LE TEXTE LITTÉRAIRE EN L2**

Gaëlle Burg

116

**Impressum**

*"Un musée est une institution permanente, à but non lucratif et au service de la société, qui se consacre à la recherche, la collecte, la conservation, l'interprétation et l'exposition du patrimoine matériel et immatériel. Ouvert au public, accessible et inclusif, il encourage la diversité et la participation de diverses communautés. Ils offrent à leurs publics des expériences variées d'éducation, de divertissement, de réflexion et de partage de connaissances."*  
ICOM (Conseil International de Musées), 24 août 2022)

## Editoriale

En août 2022, l'ICOM adoptait une nouvelle définition des musées que nous reproduisons ci-dessus.

Presque au même moment, des éco-activistes initiaient une série d'actions dans différents musées européens (une vingtaine environ au moment où nous écrivons ces lignes) avec le but affiché d'attirer l'attention des médias, du public, et des gouvernements sur la question climatique. Quelques mois auparavant, le Musée d'Ethnographie de Genève (MEG) faisait quant à lui la une des médias avec une campagne de changement de nom participant de son processus décolonial, pour laquelle il recevait plus de 1500 propositions.

Les points communs entre ces trois anecdotes? Le fait que tout au musée est communication: Si les œuvres et artefacts exposés, la formulation des légendes, ou le contenu des audioguides participent encore souvent de la reproduction d'une certaine vision du monde, l'auto-appropriation de l'espace par ses visiteurs - qu'elle soit bienvenue comme dans le cas du MEG ou forcée comme dans le cas de l'activisme climatique - montre l'importance des musées comme acteurs des changements sociaux et plateforme de diffusion des revendications sociétales.

Et bien sûr, au centre de ces processus, nous retrouvons la langue/les langues, vectrice(s) et, comme, nous le discutons dans ce numéro, objet(s) des apprentissages.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Votre équipe de rédaction

Im August 2022 verabschiedete der ICOM eine neue Definition von Museen, die wir oben wiedergeben.

Fast zur gleichen Zeit starteten Ökoaktivisten eine Reihe von Aktionen in verschiedenen europäischen Museen (etwa 20 zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Artikels) mit dem erklärten Ziel, die Aufmerksamkeit der Medien, der Öffentlichkeit und der Regierungen auf das Thema Klimawandel zu lenken. Einige Monate zuvor machte das Musée d'Ethnographie de Genève (MEG) Schlagzeilen mit einer Namensänderungskampagne, die Teil seines Prozesses zur Dekolonialisierung war und für die es über 1500 Vorschläge erhielt.

Was haben diese drei Anekdoten gemeinsam? Die Tatsache, dass alles im Museum Kommunikation ist: Während die ausgestellten Werke und Artefakte, die Formulierung von Legenden oder der Inhalt von Audioguides häufig noch immer eine bestimmte Weltanschauung reproduzieren, zeigt die Selbstaneignung des Raumes durch die Besucher\*innen - ob willkommen wie im Fall des MEG oder erzwungen wie im Fall des Klimaaktivismus - die Bedeutung von Museen als Akteure des sozialen Wandels und als Plattform für die Verbreitung gesellschaftlicher Forderungen.

Und natürlich stehen im Zentrum dieser Prozesse die Sprache(n) als Träger und, wie wir in dieser Ausgabe diskutieren, als Gegenstand des Lernens.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

Nell'agosto 2022, l'ICOM ha adottato una nuova definizione di museo, che riproduciamo qui sopra.

Quasi contemporaneamente degli eco-attivisti hanno avviato una serie di azioni in vari musei europei (una ventina al momento in cui scriviamo) con l'obiettivo dichiarato di attirare l'attenzione dei media, del pubblico e dei governi sul problema del clima. Pochi mesi prima, il Musée d'Ethnographie de Genève (MEG) ha fatto notizia con una campagna di cambio nome nell'ambito del proprio processo di decolonizzazione, per il quale aveva ricevuto più di 1500 proposte.

Che cosa hanno in comune questi tre aneddoti? Il fatto che nel museo tutto è comunicazione: se le opere e i manufatti esposti, la formulazione delle didascalie o il contenuto delle audioguide contribuiscono ancora spesso alla riproduzione di una certa visione del mondo, l'auto-appropriazione dello spazio da parte del pubblico - sia essa gradita come nel caso del MEG o forzata come nel caso dell'attivismo climatico - mostra l'importanza dei musei come attori del cambiamento sociale e come piattaforma per la diffusione delle rivendicazioni della società.

E naturalmente, al centro di questi processi, troviamo la lingua/le lingue, i vettori e, come discutiamo in questo numero, oggetto/i di apprendimento.

Vi auguriamo buona lettura!

Il vostro team redazionale

Egl uost 2022 ha igl ICOM adoptau ina nova definiziun dil plaid "museum" che vus anfleis cheu sura.

Quasi el medem mument han eco-activists iniziàu ina seria d'acziuns en differents museums europeics (circa vegn el mument dalla publicaziun da quest artechel) culla finamira da svegliar l'attenziun dallas medias, dil public et dallas regenzas per la midada dil clima. Entgins meins pli baul ha il Musée d'Ethnographie de Genève (MEG) fatg lingias grassas cun ina campagna da midar num ch' era ina part da siu process da decolonialisaziun, per la quala 1500 proposiziuns ein vegnidas ensemen.

Tgei han quellas treis anecdotas communabel? Il fatg che tut el museum ei communicaziun: Era sche las ovras et ils artefacts exponi, la formulaziun dallas legendas ni il cuntegn dils audioguids reproduzeschan aunc savens ina certa visiun dil mund, muossa l'auto-appropriaziun dil spazi entras ils visitaders/las visitadras - giavischada sco el cass dil MEG ni sfurzada sco el cass digl activissem climatic - l'impurtonza dils museums sco acturs da midadas socialas e sco piattaforma per la diffusiun da revendicaziuns dalla societad.

E naturalmein sesanflan el center da quels process il(s) lungatg(s) ch' ein purtader(s) ed - sco nus discutein en questa ediziun - objects d'emprender.

Nun giavischein ina buna lectura!

Voss team da redacziun

LO

NIA

## VISITING A MUSEUM AND LEARNING A LANGUAGE: DES POINTS COMMUNS AUX POINTS DE RENCONTRE

● Karine Lichtenauer  
| UniGE, Laura Loder  
Buechel | PHZH

Rentrer dans un monde inconnu ; entre l'apprentissage d'une langue nouvelle et la visite d'un musée inconnu, la découverte d'un monde est sans doute le point commun le plus saillant. Dans un cas comme dans l'autre, pour que l'activité porte ses fruits, il faut avoir l'esprit libre de se concentrer, la curiosité de découvrir des choses nouvelles, et la volonté de comprendre et d'aimer en passant outre les difficultés. La pratique de l'un et de l'autre nécessite le courage de se lancer dans l'inconnu et de risquer des frustrations que l'on espère ponctuelles et limitées. Elle nous informe sur nous-mêmes tout en nous faisant évoluer. L'un et l'autre nous incite à nous positionner comme individu dans une société multiple, complexe et chargée de significations.

L'un et l'autre nous incite à établir des liens, à médier entre des mondes et entre des mots. Langue et musée ont alors des rôles moins parallèles que complémentaires. Les musées sont en effet des

institutions de communication ou plus précisément de médiation – une médiation en partie réalisée linguistiquement : médiation entre les artefacts exposés et les visiteurs par le biais des didascalies, médiation entre la perspective des curateurs et les visiteurs par le choix des artefacts et leur présentation à l'aide de panneaux explicatifs dans les salles, médiation entre les spécialistes et chercheurs et le « grand public » par le biais des visites, des catalogues d'exposition ou même des reportages. La langue est ainsi un instrument primordial de ces médiations muséales. Musées et langues se rencontrent et s'unissent pour transmettre du sens.

Les langues sont par ailleurs au cœur même des musées quand les expositions les thématisent ou font intervenir des langues variées, par exemple en traduisant les didascalies et panneaux explicatifs.



Les musées, alors instruments de médiation linguistique et culturelle, peuvent ainsi être perçus comme institutions linguistiques.

So what is the role of museums as linguistic institutions? We open this issue with some words from our **Matteo Cassoni** who shares some facts about our Swiss museums – do speakers of one national language have access to their language in a museum in another region of Switzerland...or not? With **Floriana Sciumbata** we travel to Trieste where hopefully those of us not so fluent in Italian can read the texts at the Museum of Literature. Her reflections on “easy language”, initially designed for visitors with reading difficulties, open doors for teachers of foreign languages. **Elaine Gold** takes us to Canada where we are brought a little closer to the languages of the First People – what can we learn from the mediating displays at the Canadian Language Museum about these languages that we in Europe are so fascinated by? **Mario Bottinelli Montandon** delves into the slightly controversial world of English as a lingua franca in creating cultural landscapes.

Museums are also places for going deeper into oneself, for deep reflection and strong emotions. We all know the feeling of being lost in the world of a painting, of forgetting time at a museum, of getting so close that we get scolded by the guards. S’il n’est pas nouveau de considérer les musées comme des espaces de découverte du monde, il est peut-être moins courant de les considérer comme des espaces de découverte de soi. Quelles sont les œuvres qui nous font vibrer, nous indiffèrent, nous interrogent et bousculent nos convictions ? Pourquoi ces réactions, en vertu de quelles expériences précédentes naissent-elles ? Chaque visite stimule ainsi le retour sur soi, la réflexion et les émotions. Chaque visite participe ainsi à notre construction comme personne (plurilingue) amatrice de musée.

Trois articles montrent de quelle manière l’univers muséal peut être investi pour lier émotions, apprentissages linguistiques et construction(s) de soi dans un nouvel environnement.

**Camille Vorger** se penche sur les processus d’acculturation et le rôle des émotions suscités par une exposition de peinture.

**Marie Le Mounier** et **Alexandra Gerber-Keller** interrogent le rôle des images pour la construction de la pensée – et de la parole et analysent des activités qui incitent les élèves à réfléchir de façon éminemment personnelle à leur propre expérience de mobilité. **Vanessa Foscoli** présente un projet muséal toscan faisant intervenir le récit de soi comme moteur de réflexion interculturelle et d’inclusion.

And if we then step outside of ourselves, we might share these experiences and feelings with others, as was shown in several articles mentioned above. Museum artefacts are then bridges between visitors and can help mediating between the visitor and the society. Ainsi, les réflexions actuelles sur l’enseignement des langues et sur la muséologie se croisent quant à leur rôle social pour la transmission de connaissances, mais aussi pour le développement de valeurs partagées : volonté d’inclusion de tous les usagers, volonté de mettre en contact les spécialistes (les locuteurs confirmés dans le cas des langues) et les amateurs/locuteurs en devenir et *last but not least* volonté de formation à la participation sociale et la citoyenneté. **Niles Stanley** présente une intervention ambitieuse qui, par l’art et la poésie, favorise l’engagement des jeunes impliqués dans la communauté et montre clairement le lien entre la citoyenneté et le côtoiement des arts par le biais de l’*empowerment* social dans les espaces muséaux. **Iliaria Compagnoni** montre comment les collections artistiques mises en ligne par les musées et intégrées dans l’enseignement des langues peuvent favoriser des interdépendances positives entre les élèves. **Denis Weger**, **Theresa Bogensperger**, **Margareta Strasser** et **Maria Zauner** take us to Salzburg where historical sites come to life for German-as-a-foreign-language learners and share ideas on bridging complex language through simplified text in ways that any language teacher will appreciate. With **Julie Dorner** et **Larissa Bochsler** we switch to French and go to Geneva where we experience elements from the “Parlez Vous MEG” project at the Musée d’Ethnographie which aims at attracting a larger public to the museum than is normally seen whilst teaching French at the same time.

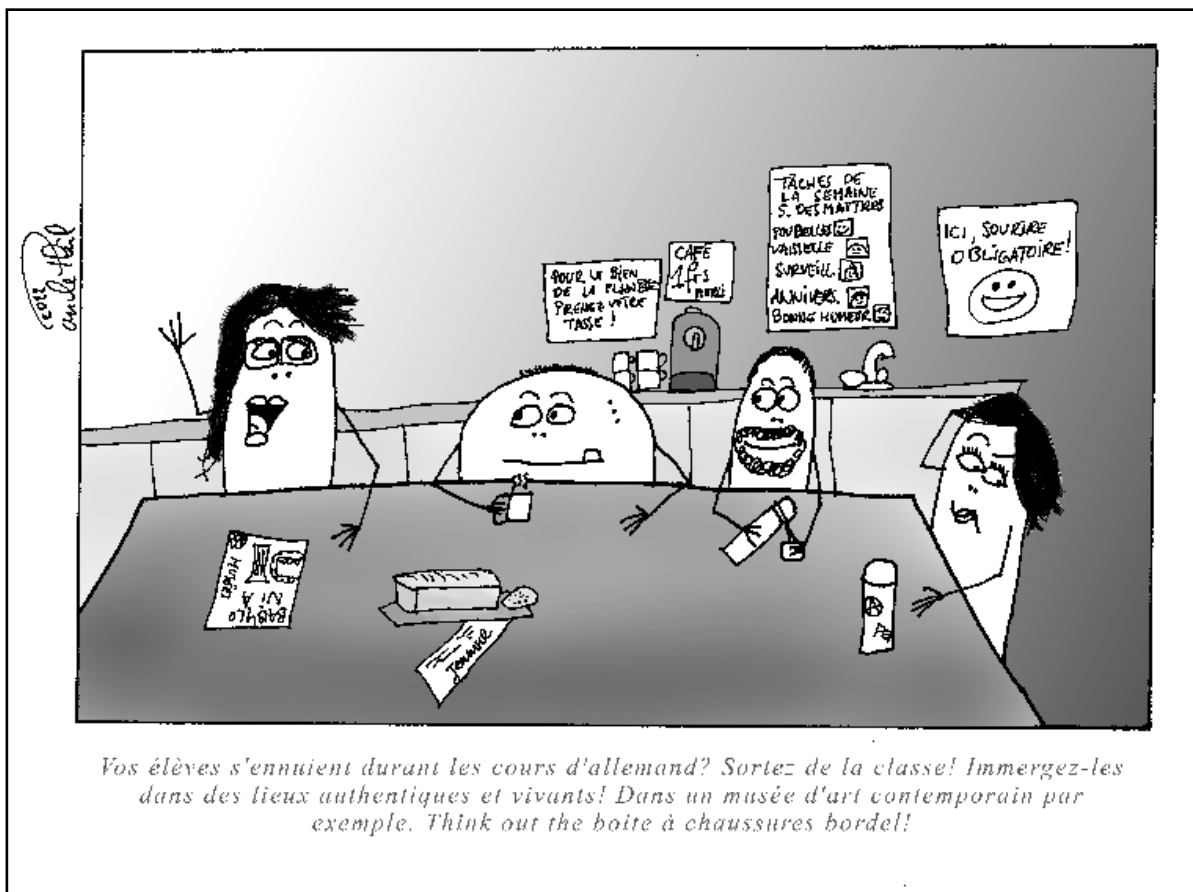
Cette notion d’*empowerment* devient évidente dès que le musée ou un artefact devient un lieu de production de parole



Karine Lichtenauer est chargée d’enseignement en didactique de l’allemand à l’IUFVE de l’Université de Genève



Laura Loder Buechel has been a teacher trainer in Zurich, Switzerland for the past 20 years. She received her BA from La Salle University in Pennsylvania, her M.Ed. from Northern Arizona University and her PhD from the University of Fribourg, Switzerland. You can find out more about her here: <https://phzh.ch/personen/laura.loder>



d'expert. Les descriptions, les analyses, les commentaires des œuvres et artefacts de chaque visiteur, chaque visiteuse de musée ont bien sûr toute leur légitimité, mais contribuent surtout à leur faire adopter le rôle d'acteurs et actrices du discours muséal.

**Chiara Bartolini** shows how audio guides are exploited to enhance receptive and productive skills, while **Fabiana Fazzi** investigates a project encouraging students to produce their own multimodal tours of the city of Venice as an open-air large-scale museum. **Sabrina Bertollo** presents a didactic scenario where picture description enhances oral skills. **Ana Dal Negro** introduces us to a tandem learning project for students of Italian at the Zurich Museum of Art. But professional experts may need training too when it comes to communicating with lay people or with allophone experts. In that sense, **Alessandra Keller-Gerber** shares how museum guides are trained to mediate not only between the exhibition and the public but also between languages.

Les usages en relation à l'univers muséal ou les usages de la langue évoluent en fonction des évolutions de la société et

ainsi, de la numérisation galopante. Il devient de plus en plus facile d'accéder à des collections muséales, comme de communiquer par la parole, par le biais d'ordinateurs. Nombreux sont les articles cités ci-dessus qui font intervenir la numérisation dans les pratiques analysées.

Dans cette courte introduction, nous avons fait le choix de mettre en avant un aspect de chaque article qui nous semblait crucial. Mais bien des articles auraient pu être placés dans plusieurs catégories : Comment, en effet, distinguer définitivement la construction de soi de la construction sociale et citoyenne de soi ? Comment ne pas voir un lien direct entre la « parole d'expert » et le musée comme institution linguistique ? Cet écueil de la catégorisation montre à l'inverse la richesse des articles individuels du présent numéro.

Finally, for the art in this issue, we would also like to warmly thank Tom Reed for amusing us and helping us to think about the role of art in our daily lives – on our walls, as a distraction, or as the inspiration for a deep thought! We hope you, dear readers, enjoy this issue on museums and find it not at all too dusty!

## LINGUE DI RICEZIONE NEI MUSEI SVIZZERI

La visita di musei e siti storici/archeologici, assieme ai concerti e al cinema, è la pratica culturale più diffusa nella popolazione residente in Svizzera. L'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura (ILRC 2019) mostra che il 71% della popolazione ha visitato nel corso dell'anno almeno un museo, un'esposizione o una galleria. I visitatori più assidui di musei vivono nella regione francofona (74%), seguiti da chi vive nella regione tedescofona (70%) e in quella italoфона (66%; fonte UST). Non abbiamo dati sulla mobilità delle persone da una regione all'altra, ma il turismo culturale è senz'altro un motivo forte per visitare un luogo, nonché un'importante occasione di contatto tra le comunità linguistiche.

Chi visita un museo è interessato ai suoi contenuti e questi spesso sono spontaneamente fruibili in modo indipendente dalla lingua (per es. nel caso di un dipinto o di una scultura). Tuttavia è indubbio che l'offerta museale è anche un'offerta comunicativa, informativa e quindi linguistica: il visitatore desidera senz'altro entrare in contatto con una realtà culturale diversa dalla propria, ma può anche aspettarsi di trovare nel museo informazioni nella sua lingua.

Una recente ricerca (Casoni et al. 2021: 297-312) ha realizzato tra altre cose un monitoraggio delle lingue di ricezione dei visitatori previste dai musei svizzeri. La ricerca si basa sui dati disponibili in *museums.ch*, il portale dei musei in Svizzera. Nel sito sono consultabili le schede di

presentazione di circa 1'200 musei con varie informazioni, tra cui anche l'indicazione delle lingue in cui il museo riceve il visitatore (lingue di ricezione). Dalla ricerca risulta che circa la metà dei musei (49.7%) prevede almeno due lingue di ricezione (quelli che ne prevedono 4 sono il 17%); accanto alla lingua locale si trova più spesso l'inglese rispetto a un'altra lingua nazionale. La ricerca ha considerato anche quanto sono presenti le lingue nazionali non locali come lingue di ricezione. Se si escludono i musei a vocazione regionale (dove tendenzialmente è presente solo la lingua locale), si hanno i seguenti risultati (coerenti con il peso demografico delle diverse lingue nazionali): il 16.9% dei musei svizzeri con sede fuori del territorio italofono prevede una ricezione in italiano del visitatore, il francese è presente nel 32.3% dei musei fuori dalla regione francofona, mentre il tedesco è presente nel 68.8% dei musei fuori dell'area germanofona.

Il concetto di lingua di ricezione non è definito in modo dettagliato nel sito *museums.ch*; può comprendere situazioni e pratiche comunicative molto variegata (sportello, brochure, didascalie, audioguide, sito internet ecc.). Se guardati in prospettiva didattica e di contatto tra le comunità linguistiche, in generale da questi dati emerge un paesaggio museale svizzero che comunica solo parzialmente in modo plurilingue, ma che senz'altro favorisce la pratica di competenze (almeno ricettive) nelle lingue locali.

Tema

Matteo Casoni | OLSI



Matteo Casoni è ricercatore presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

**Casoni, M., Christopher, S., Plata, A. & Moskopf-Janner, M. C.**, *La posizione dell'italiano in Svizzera. Uno sguardo sul periodo 2012-2022 attraverso alcuni indicatori. Rapporto di ricerca commissionato dal Forum per l'italiano in Svizzera*, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Cantone Ticino.

# INTERVIEW WITH THIS ISSUE'S FEATURED ARTIST — TOM REED



Tom Reed is an English artist, illustrator and children's book author who has lived in Zurich for the past 15 years. His stories and art are a joy for both children and adults and can be interpreted on many levels. They make us stop and think and question through their humorous, but also slightly ironic, twists!



You can find out more about Tom Reed's work, school visits and creativity workshops at <https://www.tomreedstudio.com/> or @tomreedstudio on Instagram.

## ...on museums.....

**The reason I originally contacted you was because Muddy Molly made me giggle and I could picture that being in a museum! Tell us more!**

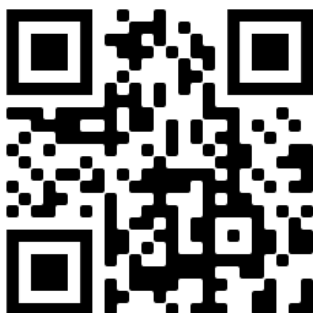
Well, I think the book that most connects to museums would be "Lea und Finn langweilen sich" - here I use illustrations from the British National Library which I found and which are copyright-free. As I've used images that are picked from different eras and created using different methods (engravings, water-color, photographs), it gives a strong visual appeal to the book - these images provide a lot of depth and variety. Thus, there's a lot to talk about! And through this book, you feel like you are walking around a room in a museum.

## ...on creativity....

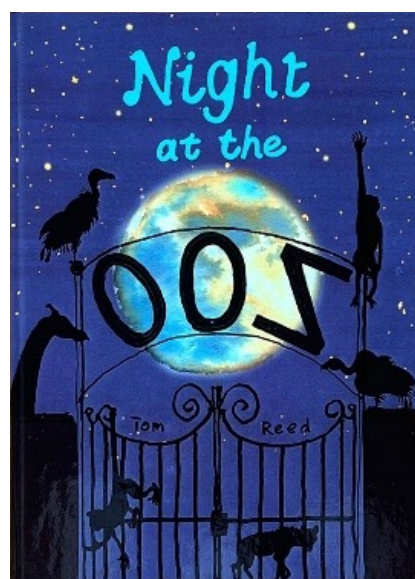
**You have children of your own, offer creativity workshops, and certainly have a lot of thoughts to share on creativity - and language and teaching. Tell us more!**

All children are naturally curious and creative and the role of education is to make them even more curious because the more opportunities they have to learn, the more knowledge and skills they acquire, the more curious they become, and this fosters creativity. Letting your mind wander and making connections are important parts of becoming creative. And to be considered creative, these connections are often ones that others haven't made - this you see in my books where events can take some very interesting twists and turns and end unexpectedly!

Also, one thing I enjoy is picking up on a single word or phrase and playing with it - a word or phrase can lead you to an entire story and that is incredible and something teachers can easily do with kids! There are words, like the word 'squib' that have taken my mind to amazing places and I have written or imagined entire stories spurred by a single word or expression.



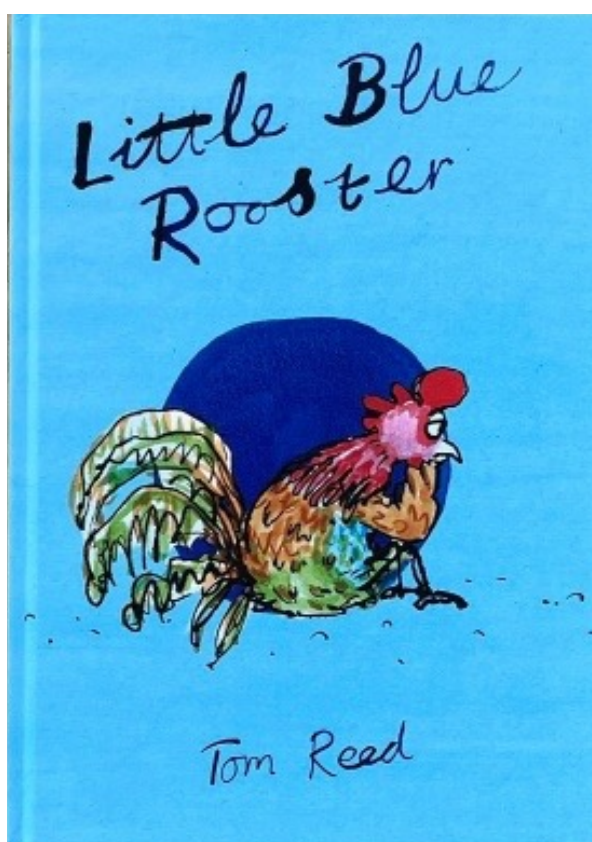
I find it also so important to let one's mind wander....and to be "bored". Just observing and dreaming allows one's mind to make creative associations, and doodling and dreaming allows you to perhaps practice a craft. So for teachers, we can say that a child staring out of the window is perhaps being creative and letting their mind go and this is important in life. What I see from my own children's experiences in school is that they had a lot of busy work so perhaps more open activities with the risk of letting children wander off topic might be better for fostering creativity. I think also in terms of language, I like to do experiments with, for example, story dice – setting a scene with a random character, a random place and a random action and see where that will take me. And I tend to ask myself "What if..." all the time – even at random moments throughout the day wherever I am! I think we can question everything all the time and practicing this is great for language and creativity.



### ...on his art and his books....

**Tell us a bit about your exhibitions, your books, their translations, your processes...**

To put the books together, I storyboard so I get the overall picture of what I want happening, with the full knowledge that some things will change. I try to play with emotion in the images – so the text might be about one thing but then in the images you can read more into the character's emotions. I get inspiration from many different illustrators – because I live here in Switzerland, I meet people who learned their craft in many different countries and this is always inspiring. In some of my books, for example in the newest "Little Blue Rooster", you see the influence of Tomi Ungerer or Ronald Searle – I have three little ducks somewhat humorously looking at the sad blue rooster. My stories always have some sort of message in them – sometimes linguistically they're relatively simple like in "Night in the Zoo", others are wordier but the messages through the pictures are clear and some of my books have been translated into German. As for exhibits, I have a few planned in 2023 – see my website <https://www.tomreedstudio.com/> or Instagram for dates.



## IL MUSEO DELLA LETTERATURA DI TRIESTE IN LINGUAGGIO FACILE DA LEGGERE E DA CAPIRE

This proposal describes the creation of four accessible informative panels for the Museum of Literature in Trieste, Italy, using an easy-to-read model of writing designed for readers with intellectual disabilities. This contribution will focus on the methods and linguistic and textual strategies adopted to write information regarding the city of Trieste and its literature in such graded text. The topic, although complex, represents one of the keys to understanding the importance of Trieste in the national and international literary landscape, the aim of such development is to make as many visitors as possible understand the museum's *raison d'être*. This project is also an innovative experiment in Italy where the study of literature through graded texts is still an unexplored field.

### ● Floriana C. Sciumbata | Università di Trieste



Floriana C. Sciumbata lavora come assegnista di ricerca in Linguistica Italiana all'Università di Trieste. I suoi interessi

di ricerca includono la semplificazione linguistica: è autrice delle linee guida italiane per il linguaggio facile da leggere e da capire.

#### L'accessibilità dei musei

I musei dovrebbero essere luoghi di apprendimento per tutti; tuttavia, tale possibilità è spesso limitata dalla scarsa accessibilità, sia fisica sia informativa. Sebbene i musei italiani abbiano fatto passi avanti negli ultimi decenni, le iniziative tendono a concentrarsi sulla rimozione di barriere fisiche e sensoriali – quelle associate all'accessibilità nell'immaginario comune (Ciaccheri & Fornasari, 2022: 13), mentre quelle informative sono considerate più di rado (Miglietta 2017: 22), nonostante alcune virtuose eccezioni, come Bruno (2019); e, per citare un caso nella città di Trieste, Mastrogiuseppe *et al.* (2021) e Span *et al.* (2016). Infatti, le linee guida per la creazione di musei non sempre fanno riferimento all'uso di una lingua comprensibile per favorire la leggibilità – che secondo Santopaolo (2005) viene spesso confusa con la visibilità – e la comprensibilità dei testi (cfr. Associazione Nazionale Subvedenti 2005), anche se sono stati fatti progressi anche in questo senso (Da Milano & Schiacchitano, 2015: 54-55). Molto, tuttavia, resta da fare per

migliorare l'accesso alle informazioni negli spazi culturali per permettere la piena accessibilità alle persone con disabilità intellettive e altre difficoltà di lettura.

Nel presente contributo darò conto dell'applicazione del linguaggio facile da leggere e da capire – una modalità di scrittura che si rivolge a lettori con disabilità intellettive – a quattro pannelli del futuro Museo della Letteratura di Trieste. Dopo aver presentato il linguaggio facile e alcune delle sue caratteristiche, mi soffermerò su un pannello, scelto a titolo esemplificativo, per illustrare metodi e strategie linguistiche e testuali adottati per realizzarlo e per dimostrare le potenzialità del linguaggio facile da leggere e da capire. Si tratta di un esperimento innovativo in Italia, dove il linguaggio facile non ha ancora trovato molto spazio, soprattutto in ambito culturale e letterario.

1 In line with the terminology adopted by the Council of Europe (2001), a receptive activity requires concentration on reception of a message as opposed to productive activities, which may include oral or written production.

## Il linguaggio facile da leggere e da capire

Il linguaggio facile da leggere e da capire, anche conosciuto come *easy to read*, *easy read*, *easy reading* o ancora *easy language* e, da qui in avanti, per brevità, *EtR*, è un modello di scrittura semplificata che si rivolge a persone con difficoltà nella lettura, dovute in particolare a disabilità intellettive. Dal punto di vista linguistico, l'EtR presenta contenuti semplici e ben organizzati, scritti usando una sintassi semplice e parole della vita quotidiana. Anche il layout dei testi è peculiare: assume infatti un aspetto molto riconoscibile, con caratteri grandi, ampi spazi e frasi spezzate che danno alle righe un caratteristico aspetto frastagliato. Vedremo un esempio di testo più avanti (Fig. 1). Per quanto riguarda l'italiano, le linee guida appositamente progettate per questa lingua sono state pubblicate di recente (Sciumbata, 2022) e si basano sulla letteratura riguardante la semplificazione e su studi scientifici riguardanti le difficoltà di lettura in generale e gli elementi linguistici che possono rappresentare un ostacolo nella lettura in particolare.

Viste la sua chiarezza e la sua semplicità, l'EtR non serve solo alle persone con disabilità intellettive, ma è adatto anche ad altre categorie con difficoltà nella lettura dovute a patologie o condizioni fisiche e neuropsichiatriche (come disturbo da deficit di attenzione/iperattività, alcune forme di autismo, sordità, demenza, afasia), oppure a fattori sociali e culturali (bambini, anziani, apprendenti di L2 o di LS, persone con scarsi livelli di scolarizzazione, analfabeti funzionali ecc.) (Nomura *et al.* 2010).

L'EtR può inoltre essere applicato a molti tipi di testo e impiegato per scritture *ex novo* o riscritture di testi già esistenti. Perciò, rappresenta un valido strumento per l'inclusione di lettori con esigenze e *background* molto differenziati ed è la chiave per l'accesso a istruzione, cultura e intrattenimento per utenti ai quali le barriere della comunicazione pongono ostacoli difficili da superare.

### Breve storia del linguaggio facile

Nato alla fine degli anni '60 in Svezia, l'EtR è stato oggetto di numerose iniziative, molte delle quali concentrate negli ultimi quindici anni. La principale, promossa dall'associazione Inclusion Europe con il patrocinio della Commissione Europea, ha creato le linee guida europee nell'ambito dei due progetti *Pathways* (2009-2013) (Inclusion Europe 2013). Più di recente, due progetti Erasmus+ hanno approfondito l'applicazione del linguaggio facile a materiale audiovisivo (*EASIT*) e lo sviluppo di un profilo professionale di facilitatori e validatori (*Train-2Validate*). Possiamo quindi dire che si tratta di un settore in rapida crescita. Tuttavia, in Italia è ancora sconosciuto e il suo utilizzo è spesso limitato alle associazioni specializzate che lavorano in stretto contatto con persone con disabilità intellettive, come l'associazione *ANFFAS*, che è la principale promotrice dell'EtR in Italia.

## I pannelli in linguaggio facile da leggere e da capire per il Museo della Letteratura di Trieste

Il *Museo della Letteratura* di Trieste è un progetto ancora *in fieri*, che sarà aperto nei prossimi mesi nel cuore della città giuliana. Lo spazio espositivo, arricchito dalle nuove tecnologie, si prefigge di raccontare a cittadini e turisti la ricchissima storia letteraria plurilingue del luogo e la profonda interconnessione tra la letteratura e la città. A Trieste sono infatti legati moltissimi autori importanti, che sono nati nella città o vi sono passati. Tra questi, Rainer Maria Rilke, Italo Svevo, James Joyce, Umberto Saba, Boris Pahor, Claudio Magris. Ma perché tanta ricchezza letteraria in una città sola? Dare una risposta è tanto arduo quanto affascinante: ai visitatori devono essere dati gli strumenti per ricostruire la storia e gli eventi fondanti l'identità di Trieste, che hanno contribuito a costruirne l'*humus* culturale e plurilingue e l'hanno resa una culla della letteratura.

Con questa idea, in collaborazione con il Polo Bibliotecario e Museale del Comune di Trieste, è stato progettato un *portfolio* esemplificativo formato da quattro pannelli informativi scritti secondo le indicazioni dell'EtR per l'italiano (Sciumbata, 2022). La scelta degli argomenti da trattare è ricaduta sul periodo della prima annessione all'Italia di Trieste (1918-1920), che è stata raccontata nel primo pannello. È quindi stato scelto un autore vissuto nello stesso periodo (Italo Svevo) e un romanzo pubblicato negli stessi anni, *La coscienza di Zeno*, del 1923, particolarmente rilevante anche per l'imminente centenario. Oltre ai tre pannelli dal contenuto storico-letterario, è stato realizzato anche un quarto pannello con

Molto, tuttavia, resta da fare per migliorare l'accesso alle informazioni negli spazi culturali per permettere la piena accessibilità alle persone con disabilità intellettive e altre difficoltà di lettura.



Fig. 1

Un esempio di pannello in linguaggio facile da leggere e da capire

Una foto della vecchia copertina del libro

## Il libro “La coscienza di Zeno” di Italo Svevo

“La coscienza di Zeno” è il libro più importante di **Italo Svevo**.

“La coscienza di Zeno” parla di **Zeno Cosini**, che vive a **Trieste**.

Zeno Cosini però è un personaggio inventato, cioè che non esiste davvero.

Nel libro, Zeno Cosini scrive un **diario**, cioè un quaderno dove racconta i suoi problemi e alcune cose che gli succedono.

Zeno Cosini scrive il diario per il suo **psicoterapeuta**. Il diario serve allo psicoterapeuta per capire come sta Zeno Cosini.

Lo psicoterapeuta è una persona con cui puoi parlare e che ti aiuta, per esempio:

- se sei triste
- se hai problemi
- se vuoi cambiare qualcosa nella tua vita.

Zeno Cosini va dallo psicoterapeuta perché vuole **smettere di fumare le sigarette**. Zeno Cosini vuole smettere di fumare perché le sigarette fanno male alla salute.

Quando Italo Svevo ha scritto “La coscienza di Zeno”, gli **psicoterapeuti erano una cosa nuova**. Gli scrittori italiani ancora non parlavano di psicoterapeuti. Per questo, “La coscienza di Zeno” era **diverso dagli altri libri**.

Zeno Cosini scrive nel suo diario anche cose brutte, ma riesce sempre a **scherzare**.

Zeno Cosini è un personaggio importante perché ci fa capire come **si sentivano le persone** che vivevano 100 anni fa, ma anche come si sentono le persone adesso.

Le persone leggono “La coscienza di Zeno” e lo studiano ancora a scuola, anche se il libro è stato pubblicato 100 anni fa. Lo leggono ancora perché è **un libro bello e interessante**. Però “La coscienza di Zeno” non è un libro facile da leggere.

una descrizione del museo e delle sue finalità. Ogni pannello riporta un testo originale, creato *ad hoc* secondo le indicazioni dell'EtR, e non una riscrittura di altri documenti esistenti. I testi sono stati redatti cercando di non superare il limite di 1800 battute, immaginando vincoli spaziali da rispettare: ciò ha ovviamente rappresentato una difficoltà, soprattutto perché la scrittura in EtR richiede spesso di parafrasare, spiegare ed esplicitare. Tuttavia, i testi sono stati ideati per essere stampati su cartelloni informativi, che occupano spazi delimitati, anche se possono comunque essere sottoposti ai visitatori anche in altri formati, come opuscoli a stampa o contenuti web.

La creazione dei pannelli accessibili ha lo scopo di integrarsi nel processo di progettazione del museo, per sostenere l'idea che in uno spazio come quello in via di realizzazione “l'accessibilità non è solo possibile, ma necessaria” (Ciaccheri & Fornasari, 2022: 22). Oltre a includere le persone con disabilità intellettive, i pannelli serviranno a dare informazioni ai visitatori con basso livello di scolarizzazione, analfabetismo funzionale (che in Italia è notoriamente molto diffuso, cfr. i dati OCSE-PIAAC, 2016), ma anche stranieri che si stanno avvicinando alla lingua italiana, anche con livelli di competenza linguistica ancora limitati. Infatti, la sintassi essenziale, il lessico semplice e le numerose spiegazioni che accompagnano le parole meno comuni non contribuiscono solo alla diffusione di informazioni ma possono costituire anche un valido strumento didattico, utile per esempio ad accrescere il vocabolario, a comprendere i meccanismi di base della lingua italiana e ovviamente ad ampliare il bagaglio di conoscenze culturali.

## Alcune osservazioni sul testo del pannello

Prima di commentarlo, ricordo che il testo si inserisce in una serie di pannelli e segue quelli con le informazioni su Italo Svevo e su Trieste, particolare non trascurabile, soprattutto per quanto riguarda la scelta delle informazioni. Proprio da questo punto di vista, il testo segue un ordine logico e si divide in blocchi informativi che raggruppano informazioni simili. La selezione delle informazioni segue un criterio di economicità, cioè si concentra solo sugli aspetti più importanti che vogliamo trasmettere. In questo caso, la



scelta si articola come segue: che cos'è *La coscienza di Zeno*? Di che cosa parla? Perché è fondamentale? Ritengo quest'ultimo punto di primaria importanza: più che raccontare la storia di Zeno, del suo lavoro e del suo matrimonio, è infatti fondamentale trasmettere ai visitatori i motivi per cui si tratta di un'opera miliare che leggiamo ancora adesso. Possiamo fare considerazioni simili a proposito delle informazioni sull'autore del romanzo: anche in questo caso, piuttosto che concentrarsi sulle vicende biografiche, è meglio puntare sui motivi che lo rendono memorabile, anche per evitare sovraccarichi di informazioni. Il pannello specifica anche che si tratta di un libro difficile da leggere per avvisare i lettori con difficoltà che purtroppo non è ancora disponibile una versione semplificata del romanzo.

Dal punto di vista della sintassi, le frasi sono sempre brevi e lineari, per lo più principali, composte da 10-15 parole che includono gli elementi essenziali della frase (soggetto, verbo e qualche complemento), che seguono l'ordine naturale della frase. In quasi tutti i casi l'uso dei pronomi è limitato, e sono invece presenti numerose ripetizioni, che aiutano a costruire un testo coeso e permettono ai lettori di associare sempre la stessa parola allo stesso concetto. Tuttavia, le ripetizioni rischiano di risultare monotone per un lettore esperto, abituato alla tendenza dell'italiano a evitarle. Occorre tuttavia ricordare che, per ottimizzare la trasmissione delle informazioni, è meglio puntare alla chiarezza e all'efficacia, anche mettendo da parte l'eleganza del testo.

Il lessico è semplice e attinge a quello dell'italiano comune: le parole sono perciò quelle con cui il lettore potrebbe avere maggiore familiarità. Una buona fonte per scegliere le parole da usare nei testi in EtR è il Nuovo vocabolario di base di De Mauro (2016), una lista che include le circa 7.500 parole più frequenti dell'italiano, che quindi sono quelle maggiormente condivise dai parlanti italiani. Il Nuovo vocabolario di base non garantisce tuttavia che le parole facciano parte dell'esperienza quotidiana dei destinatari, come nel caso di *diario*, che nel pannello è accompagnata da una semplice spiegazione. La stessa strategia può essere usata per le parole che non sono elencate nel Nuovo vocabolario di base, come *psicoterapeuta*. Quest'ultima è illustrata con esempi concreti, necessari a sem-

plificare un concetto molto complesso, ma che rappresenta un tema centrale del romanzo. Ma perché non è stata spiegata la parola *coscienza* (parola fondamentale secondo il Nuovo vocabolario di base), che è forse ancora più difficile e astratta? Ho scelto di trattare il titolo *La coscienza di Zeno* come se fosse un nome proprio: la spiegazione del concetto avrebbe infatti richiesto di aggiungere molte informazioni, però poco rilevanti nell'economia del testo.

In ultimo, il layout del testo del pannello è molto riconoscibile, caratterizzato da margini ampi, interlinee spaziose e dall'allineamento a sinistra del testo, che permette di "navigare" meglio tra le righe. Le frasi sono spezzate graficamente con un invio a capo quando sono più lunghe di una riga, ma messo in modo da non dividere elementi della frase che dovrebbero stare vicini, come articolo e sostantivo o sostantivo e aggettivo. Infine, alcuni concetti sono evidenziati con il grassetto per guidare i lettori a individuare i concetti chiave.

**Viste la sua chiarezza e la sua semplicità, l'EtR non serve solo alle persone con disabilità intellettive, ma è adatto anche ad altre categorie con difficoltà nella lettura dovute a patologie o condizioni fisiche e neuropsichiatriche oppure a fattori sociali e culturali.**

## Conclusioni

Il testo che abbiamo visto è sicuramente una delle tante possibilità per trasmettere ai visitatori un'idea su *La coscienza di Zeno* e alcune informazioni imprescindibili per comprendere perché si tratti di un'opera importante che merita un posto nel museo e nella storia letteraria triestina e italiana. L'EtR diventa quindi un mezzo potente e versatile, a disposizione dei curatori di musei per diffondere informazioni e conoscenze in modo capillare attraverso i pannelli espositivi. Il suo utilizzo potrebbe essere esteso ad altri testi, in altri contesti e in altri settori, per esempio, per realizzare guide turistiche, romanzi semplificati, manuali

di istruzioni, notizie, ma anche comunicazioni rivolte a un pubblico ampio e variegato, come quelle della pubblica amministrazione. Inoltre, come abbiamo già discusso, l'EtR potrebbe rivolgersi non solo a persone con disabilità intellettive, ma anche a stranieri che si stanno avvicinando all'italiano e che potrebbero voler mettere alla prova le proprie conoscenze linguistiche in un luogo come il Museo della Letteratura. A questo proposito, il testo esemplificato potrebbe diventare la base per le traduzioni semplificate in altre lingue da esporre.

Il caso che ho illustrato, sebbene limitato a pochi elementi di una realtà cittadina, può diventare un esempio di buona pratica da applicare su larga scala alla comunicazione culturale e didattica e alla comunicazione al pubblico in generale per coinvolgere un'ampia fetta di popolazione, spesso esclusa, nella vita sociale e culturale.

## Bibliografia

**Associazione Nazionale Subvedenti** (2005). *Linee guida per la leggibilità del patrimonio museale da parte dei disabili*. Milano, Regione Lombardia.

**Bruno, I.** (2019). "Comunicazione e accessibilità culturale. L'esperienza di Museo Facile/Communication and cultural accessibility: "Museo Facile" and its experience". *IL CAPITALE CULTURALE. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 2019, 20, 297-325.

**Ciaccheri, M.C. & Fornasari, F.** (2022). *Il museo per tutti. Buone pratiche di accessibilità*. La meridiana.

**Da Milano, Cristina; Sciacchitano, Erminia** (2005). *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*. Roma, Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo.

**De Mauro, T.** [a cura di] (2016). "Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana." *L'Internazionale*, 23/12/2016 <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (consultato il 20 aprile 2022).

**Inclusion Europe** (2013). *Informazioni per tutti*. Bruxelles, Inclusion Europe. [https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/IT\\_Information\\_for\\_all.pdf](https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/IT_Information_for_all.pdf) (consultato il 20 aprile 2022).

**Mastrogiuseppe, M. et al.** (2021). "Reconceptualizing inclusion in museum spaces: a multidisciplinary framework". Gomez Chova, L., Lopez Martinez, A., Candel Torres, I. (a cura di), *14th International Conference of Education, Research and Innovation*. 7225-7233.

**Miglietta, A.M.** (2017). Il museo accessibile: barriere, azioni e riflessioni. *Museologia scientifica*, ns, 2017, 11. 11-30.

**Nomura, M. & Skat Nielsen, G.** (2010). "Guidelines for easy-to-read materials". *IFLA report n. 120*. <https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials> (consultato il 10/9/2017)

**OCSE-PIAAC** (2016). *Adult Skills in Focus #2*. Parigi, OCSE.

**Santopaolo, M.** (2005). "Visibile e/o leggibile? La comunicazione museale come contributo alla produzione di conoscenza". *Musei territori percorsi*, 5, 129.

**Sciumbata, F.C.** (2022). *Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire*. Firenze, Franco Cesati.

**Span, S. et al.** (2016). "Museo accessibile: il linguaggio facile da leggere e la Comunicazione Aumentativa Alternativa per la divulgazione scientifica semplificata". Martello S., Celi M. (a cura di), *Atti del XXVI Congresso ANMS, I musei al tempo della crisi. Problemi, soluzioni, opportunità*. Trieste. 16-18 novembre 2016. 127-130.

**Il caso che ho illustrato può diventare un esempio di buona pratica da applicare su larga scala alla comunicazione culturale e didattica e alla comunicazione al pubblico in generale per coinvolgere un'ampia fetta di popolazione, spesso esclusa, nella vita sociale e culturale.**



<https://www.tomreedstudio.com/extinct-dinosaurs>

## LEARNING ABOUT LANGUAGES WITH THE CANADIAN LANGUAGE MUSEUM

Le Musée canadien des langues crée des expositions pour faire connaître au public le riche patrimoine linguistique du Canada : plus de 60 langues autochtones, les langues officielles que sont le français et l'anglais, et des centaines de langues apportées par les immigrants du monde entier. Pour créer ces expositions, les conservateurs doivent relever le défi de rendre les expositions sur les langues intéressantes et accessibles, tant pour ceux qui parlent la langue décrite que pour ceux qui ne la connaissent pas. Cet article se concentre sur trois expositions itinérantes : *Cree: The People's Language*; *Speaking the Inuit Way*, and *A Tapestry of Voices: Celebrating Canada's Languages*. Il décrit les sujets abordés et les techniques utilisées pour simplifier des questions linguistiques complexes et faire participer des publics d'âges et de milieux différents.

### ● Elaine Gold | Canadian Language Museum



Elaine Gold is the founder and Director of the Canadian Language Museum. She has a PhD in Linguistics and an MA in Art History. Dr. Gold taught Linguistics at the University of Toronto for over 20 years and is the recipient of the Canadian Linguistic Association's 2019 National Achievement Award.

Canada has a rich linguistic heritage, with over 60 Indigenous languages, the official languages of French and English, hundreds of languages brought by immigrants from around the world as well as half a dozen Sign Languages. The Canadian Language Museum (CLM) was founded in 2011 by a group of Canadian linguists to promote an appreciation of this diverse heritage in the broad general public. The Museum has an exhibit space on the Glendon campus of York University in Toronto and reaches a national audience through its travelling exhibit program and its online resources.

The CLM curators grapple with the challenge of making exhibits about languages interesting and accessible, both to those who speak the language described and to those who have no familiarity with it at all. How do you engage visitors with a language that they might know nothing about? How do you expand knowledge they already have and challenge and revise their preconceptions? How do we introduce complex linguistic concepts and terminology in an accessible way? In

this article I describe some of the techniques we have used in developing our museum materials.

The Canadian Language Museum has created eight bilingual (English/French) travelling exhibits about Canada's languages and language issues. These have travelled across Canada, to libraries, community centres, small museums, universities, colleges and schools in both large urban centres and small isolated communities. In this way we have reached out to a very broad audience varying greatly in age, and cultural, educational and linguistic background. The exhibit content is designed to be interesting and accessible to high school age viewers and older. With guidance elementary school children have enjoyed the exhibits and accompanying activities.

This article discusses the content of three of our exhibits: *A Tapestry of Voices: Celebrating Canada's Languages*; *Cree: The People's Language* and *Speaking the Inuit Way*. The latter two focus, respectively, on the largest and second largest Indige-

nous language in Canada. While there is growing awareness of and appreciation for Indigenous culture in the wide Canadian public, there is very little knowledge about the Indigenous languages themselves. The exhibits are relatively small – 6 or 7 collapsible banner-stands – and so we are faced with the challenge of what information to include and how to make it engaging. This format, while a necessity in the Museum’s early days when we had no exhibit space and limited funding, has turned out to be a great advantage. Each exhibit packs into two small shipping bins that are easily transported by car, truck, train, boat and plane. The set-up is simple and the individual banner-stands can be arranged to adapt to a wide variety of spaces.

We work closely on each exhibit with students in the graduating year of the Master of Museum Studies program at the University of Toronto. For exhibits with Indigenous content, we also consult with native speakers of those languages.

*Speaking the Inuit Way* was the CLM’s first exhibit to focus on a single Indigenous language (image 1). We wanted to include basic information about the number of speakers, where they live in Canada and what the different dialects are. We have found that maps are extremely useful for conveying a great deal of information with a minimal amount of text; they are also very popular with visitors. Our map shows the Inuit names for the different regions where they live. While most Canadians are familiar with the Inuit territory *Nunavut*, they are less familiar with the names *Nunatsiavut* and *Nunavik*, regions in Labrador and Arctic Quebec, respectively. Labelling these regions also gave us the opportunity to illustrate the morphological structure of these Inuit words. We built on the viewers’ familiarity with the word *Nunavut* to introduce this morphological breakdown.

*nuna-vut*  
land-our  
‘our land’

*nuna-tsia-vut*  
land-beautiful-our  
‘our beautiful land’

*nuna-vik*  
land-most impressive  
‘great land’

We also explained the way that the Inuit language forms plurals, again building on words that viewers were likely to be familiar with. By showing the link between the singular word *inuk* ‘person’ and its plural *inuit* ‘people’, we could lead viewers to predict that the plural of the familiar word *kayak* would be *kayait*.

We have found that visitors of all ages are interested in learning about the syllabic writing system. One of the exhibit panels presents the syllabic alphabet chart, and we engage viewers with a simple quiz below it. Viewers are asked to match a word written in syllabics with its counterpart in the Roman alphabet. Again, we based this quiz on vocabulary that might be familiar to the viewer: *iglu* (igloo), *nanuq* (polar bear), and *inuit* (people).

We supplement this panel with a handout that visitors can take away to practice writing with the syllabic system. At the bottom of the handout, readers are asked to write their own names with the syllabic system. This seemingly innocent request can pose challenges for many visitors because the Inuit language does not allow initial consonant clusters and has a much smaller array of sounds than English or French: for example, there is no [b] or [d]. For these reasons, writing a name like *Brandon* with syllabics is very challenging. This exercise helps introduce visitors to the concept that each language has its own array of sounds and its own allowable syllable structures. The syllabic alphabet song, sung by Saila Michael, can be accessed through this QR code:



Image 1

Centre for Indigenous Studies, University of Toronto

## How do you engage visitors with a language that they might know nothing about?

There is a widespread myth that the Inuit have hundreds of words for snow. We felt that we had to address and dispel this myth, and also explain how it might have arisen. This was very challenging within the panel's 250-word limit. We wanted to bring out three main points: that there are a limited number of snow-related roots in Inuit languages; that counting words is not straightforward in any language and especially in a polysynthetic language; and that even English and French have a variety of snow related words and can create more through compounding.

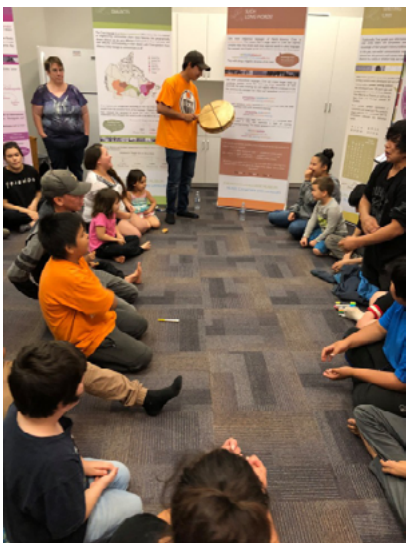


Image 2

Ft. Vermilion Community Library, Alberta

The exhibit presents the 11 snow-related roots that we found in a dictionary of the Aivilingmuitaq dialect. We explain that the myth of hundreds of words of snow might have arisen because polysynthetic languages like Inuktitut can create an infinite number of very long words based on a limited number of roots. To illustrate this, we asked our Inuit consultant to give us the longest word she could think of containing a root for snow. She came up with this wonderful word, based on the root *puka*:

*puka-ksiaq-siu-riaqtu-qati-gi-maiq-tara*

granular snow -good -look for -go  
to do -companion -have as -not  
want to -transitive I-him/her

'I don't want to go get nice  
granular snow with him anymore'

We printed each morpheme in a different colour to clearly show the structure of this complex word. Our non-indigenous viewers are very intrigued with these long complex words and are a bit shocked to learn that the Inuit don't have hundreds of words for snow.

We believe that it is important to emphasize that Indigenous languages are living languages that are adapting to modern life and creating words for contemporary technology. The final panel of the Inuit exhibit presents efforts that are being made to maintain and extend the language. To illustrate new coinages, we included the words for computer *qarasaujaq* 'something that works like a brain' and helicopter *qulimiguulik* 'that which has something going through the space above itself'.

With every exhibit we face the challenge of how to include audio in an accessible and secure manner. For this exhibit we printed a QR code on a panel to access the syllabic alphabet song and include a CD with Inuit dialogues and songs with the exhibit.

We built on our experience with the Inuit exhibit in creating the exhibit *Cree: The People's Language* (image 2). We used a map to illustrate where the Cree dialects are spoken across the country. While many audience members have some awareness that there are different Indigenous languages in Canada, most have no idea that there are different language families across the country. Cree is part of the Algonquian language family, the largest Indigenous language family in Canada, and we created a language tree to illustrate Cree's sister languages. A Facebook post with the image of this language family tree has had over 95,000 views. [https://www.facebook.com/clm.mcl/posts/2572612532828123?comment\\_id=2579046635518046&reply\\_comment\\_id=2588046024618107&notif\\_id=1574784875600315&notif\\_t=feed\\_comment&ref=notif](https://www.facebook.com/clm.mcl/posts/2572612532828123?comment_id=2579046635518046&reply_comment_id=2588046024618107&notif_id=1574784875600315&notif_t=feed_comment&ref=notif)

Most Indigenous languages in Canada are known by names misheard or coined by the early explorers and settlers, rather than by the names used by the speakers themselves. We felt it was important to explain that the name 'Cree' is not used by speakers themselves, and presented the names that are used for the different varieties. For example, the Plains Cree refer to themselves as *nêhiyawak* and their language as *nêhiyawêwin*.

It can be complex to explain how languages change over time, but we were able to create a simple illustration of a language change that has influenced

## How do you expand knowledge they already have and challenge and revise their preconceptions?

many Cree dialects. Speakers of Cree often refer to their own dialects as the *Y* dialect or the *N* dialect. We explain that these different dialect names are based on the contemporary pronunciation of the ancestral [r]. We illustrated this with the word meaning *he/she is fast*, which would have been *kiripîw* in ancestral Cree and shows up as *kiyipîw* in Plains Cree and *kinipîw* in Swampy Cree.

As with the Inuit exhibit, we felt it was important to explain that Cree is a polysynthetic language. We used different colours to clearly illustrate the morphological structure of this word:

*ošê-tâwahk-aham-wak*

ridgelike -elevation of dry land  
-walk -they

‘they walk along a ridge-like  
elevation of dry land’

Two other ways that Cree differs grammatically from English and French is in its use of classifiers and its animacy noun classes. Classifiers are used with Cree verbs to indicate an object’s shape or material. We used a simple quiz to help explain the concept. Viewers are asked to guess the shape of the object being described in three different words that all mean ‘it is long’: *kinwâskwan*, *kinwâpêkan*, *kinwêkan*. From the information provided, they should be able to figure out that the first word refers to something long and rigid, the second to something string-like, and the third to something flat and thin.

We find that visitors are particularly intrigued by the Cree animacy system. Most of our visitors are familiar to some extent with the noun classes in Romance languages: all nouns are categorized as either masculine and feminine, and these grammatical categories affect the verbs, adjectives, and pronouns associated with the nouns. English speakers are certainly aware of gendered pronouns, and there has been a great deal of discussion recently about non-binary pronouns. Our visitors are surprised to learn that there are languages that use the same pronouns for all people, regardless of gender.

Cree also divides all nouns into two categories, but these are *animate* and *inanimate* rather than *masculine* and *feminine*.

This means that all people are included in the animate class and all have the same grammatical expression; a person’s gender does not affect the grammar of a Cree sentence. There is simply no issue around gendered pronouns as there is in English or French. We do point out that while all human beings are in the animate class, it is not always predictable which class other nouns fall into. For example, a raspberry (*ayôskan*) is animate, but a blueberry (*iyinimin*) is inanimate; Ice (*miskwamiy*) is animate, but water (*nipiy*) is inanimate.

Like the Inuit language, Cree uses a syllabic writing system, and we devoted a panel to a description of the Cree system. This writing system is less than 200 years old, and this gave us an opportunity to introduce a discussion of what it means to have an oral rather than a written language tradition.

We again used the exhibit’s final panel to talk about the future: Cree as a living language, the challenges it faces as it moves into the future and the efforts being made to preserve it. We included the example of eight different words that have been created in different Cree dialects for the word *telephone*. This allowed us to introduce a discussion of the challenges of standardizing vocabulary and spelling that many Indigenous languages face.

The audio for this exhibit is provided by five small push-button speakers set out on a listening station that resembles an oversized music stand (image 3). Visitors can listen to phrases in eight dialects from across the country as well as stories and songs. We have found that push-button speakers are very popular with visitors, and that audio presented this way is more frequently accessed than audio provided on a tablet or through QR codes.

## How do we introduce complex linguistic concepts and terminology in an accessible way?



Image 3

Moose Factory Community Centre, Ontario



**Image 4**

Markham Village Library, Ontario

We wanted to have an exhibit that would provide a general introduction to all the languages of Canada and to central language issues. This travelling exhibit is *A Tapestry of Voices: Celebrating Canada's Languages* (image 4). We used this exhibit to present issues that are common across languages – whether they are Indigenous languages, official languages, or the languages of more recent immigrants. The challenge again was to present such concepts as language status, bilingualism, language endangerment and language maintenance in an engaging way.

Once again, we found that a map was very effective in illustrating the widely different language profiles across the country. The map shows the top three mother tongues in each province and territory. These are very revealing about the settlement history and population of each province. For example, the top three languages in New Brunswick are English, French and Mi'gmaq, while the top three in British Columbia are English, Chinese languages and Punjabi.

We employed a variety of images to present linguistic information in this exhibit. A colourful spiral of circles illustrates the relative sizes of the Indigenous language families in Canada, from 144,000 mother tongue speakers for the Algonquian languages to 75 for Haida. A bar graph was used to present the relative sizes of the 20 immigrant mother tongues with more than 100,000 speakers. The legal status of English and of French has been a central and divisive issue throughout Canada's history; we used a sinuous timeline to illustrate 500 years of events leading up to recent language acts.

A particularly powerful image is that of a series of houses of decreasing size that we used to illustrate the languages spoken at home in Canada. The largest house represents monolingual English households and the next largest, monolingual French households. What is a surprise to many viewers is that the third largest house shows households that have two home languages: English and a language other than French. Bilingualism in Canada is usually discussed with respect to the official languages, English and French; this image clearly communicates the large role of immigrant languages in Canadian bilingualism.

The final panel of this exhibit discusses language loss, language maintenance, and second language learning. We wanted to emphasize that these are concerns shared across languages, be it an official language in a minority situation, an immigrant language, or an Indigenous language. We felt it was integral to discuss the role played by Canada's residential school system in the repression of Indigenous languages across the country. An understanding of the precarious status of most of Canada's Indigenous languages leads to an appreciation of the pressing need for language maintenance policies and accessibility to second language learning resources.

I believe that Canada's policies that promote official bilingualism and support multiculturalism have created an openness in the Canadian public to learning about other cultures and languages. Over the past decades, Canadians have been involved in a process of Reconciliation with Indigenous peoples. The Truth and Reconciliation Commission's Report of 2015 contains several Calls to Action concerning the maintenance and revitalization of Indigenous languages and this has heightened interest in these languages. Our exhibits have been extremely well received wherever they have been displayed, whether in small Indigenous communities, like Moose Factory, Ontario, or in large multicultural centres like Vancouver or Toronto. The exhibit content is also available on our website along with many other resources, including videos, blog postings on a range of language topics, and a downloadable booklet about Indigenous languages in Canada ([www.languagemuseum.ca](http://www.languagemuseum.ca)). The Canadian Language Museum continues to work to promote an interest in and respect for all of the languages in Canada.

**With every exhibit we face the challenge of how to include audio in an accessible and secure manner.**





This image comes from Tom Reed's hysterically funny story "Muddy Molly". Are we so distracted by our cell phones that the Earth could come shattering down around us and we'd never know?

## L'INGLESE SCORRE MEGLIO: PAROLE COME IMMAGINI NELL'ESTETICA DELLE ATTITUDINI.

Reflecting on the recent evolution of contemporary art, on how the visual code has embraced words as *signifiers* as well as images, the article questions the particular role played by the English language. In support of the hypothesis that English has a high potential of symbolic signification in aesthetic expression, the concept of "attitude" by the critic and curator Harald Szeemann is taken up (*When attitudes become form*, 1969). The pedagogical-didactic paradigm of competence is involved in the analysis, which also claims a non-subservient function to the "attitudinal pattern" in the manifestation of the student's competent behavior. Case studies from contemporary art exhibitions and Language / post-digital art education are presented and discussed.

### ● Mario Bottinelli Montandon | SUPSI



Docente ricercatore senior dell'Area di didattica dell'educazione visiva e arti plastiche presso il Dipartimento

formazione e apprendimento della SUPSI (CH, Ticino), si occupa di competenze grafiche del soggetto in età evolutiva e di rappresentazione come "fare significato". È attivo con una ricerca personale in ambito di arte contemporanea.

#### Premessa 1: l'attitudine artistica oggi.

L'arte contemporanea, fin dagli anni '60 del secolo scorso, ha abituato il suo pubblico a fruire dell'immagine – veicolata attraverso il *medium* dell'opera – in un'accezione linguistica ampliata: non solo il codice visivo è servito da *significante* nel meccanismo semiotico dell'espressione, ma anche il codice verbale (*conceptual art, narrative art*), performativo-corporale (*happening, body art e performance*) e socio-ambientale (*land art, public art, site specific*). Le proposte artistiche che via via s'impongono sulla scena internazionale, anche grazie a un'attenta sinergia della leva finanziaria, non possono eludere l'obbligo implicito di un'evoluzione stilistica funzionale a determinare una certa *differenza* dai modelli che le hanno precedute.

Come ha ricordato Rosalind Krauss (2017), dopo l'avvento del postmodernismo è necessario assumere una concezione di *medium* specifica a ciascun artista, in forme quasi idiosincratice di espressione:

si tratta di comprendere l'*attitudine* che muove l'artista, quindi, se si vuole interpretarne adeguatamente il linguaggio. Perché è l'attitudine a generare le regole semantico-procedurali che qualificano il *medium* con cui l'artista crea l'opera.

Si deve ad Harald Szeemann (*When attitudes become form*), critico d'arte e curatore svizzero scomparso nel 2005, il primo riferimento al termine *attitudine* con la consapevolezza del ruolo che gioca nei processi di significazione simbolica: "non sono esperienze puramente visuali ad avere scatenato il desiderio di creare opere. Gli hippie, il rock, l'uso di droghe dovevano prima o poi avere effetto sul comportamento di una generazione di artisti più giovani" (Szeemann, 1969: 148).

#### Premessa 2: l'agire competente come attitudine (anche a scuola).

L'ipotesi è che tale *dinamica attitudinale* alla creazione artistica sia ancora valida nel presente, ulteriormente caricata di tutte le condizioni esterne e interne do-

vute all'avvento del *post-digitale* nella vita e nel lavoro degli individui. Ed è altresì postulabile che l'interesse per il *comportamento* del soggetto creatore, prima ancora che per l'espressione linguistica di cui è capace, sia uno dei tratti distintivi dell'approccio "per competenze" a scuola. Comportamento non come costrutto psicologico nel paradigma *behaviorista*, ma come spostamento del focus pedagogico dal contenuto dell'insegnamento al soggetto che apprende.

L'intuizione szeemanniana di una "attitudine che diventa forma" può, quindi, valere a sostegno della tesi avanzata da alcuni teorici delle competenze in educazione: la "disposizione ad agire" sarebbe un fattore decisivo per la manifestazione del comportamento competente nell'ambiente scolastico (Castoldi, 2016; Trincheiro, 2012). Riflessi di tale ampliamento nell'approccio all'insegnamento-apprendimento si trovano, per esempio, nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015). Nella sezione dedicata ai processi che caratterizzano la costruzione delle competenze disciplinari nell'Area arti<sup>1</sup>, si descrive la fase strategico-realizzativa dell'allievo come esecuzione contestuale di "compiti di codifica, decodifica e transcodifica (anche tra linguaggi diversi)" (Divisione della scuola, 2015: 231). Chi opera a scuola nell'area dell'educazione con le arti ha, pertanto, l'obbligo di coltivare i *contesti di esercizio* anche in chiave trans-linguistica, accompagnando le attitudini creative dell'allievo in un agire partecipativo ove l'esperienza di apprendimento non sia limitata all'ambito tecnico o nozionistico (*abilità e conoscenze*), ma possa intrattenere con la realtà una relazione significativa.

Anche nell'Area delle *Lingue seconde*, del resto, il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015) pone la "situazione comunicativa" al centro del proprio modello di competenza, come si evidenzia nella Figura 1.

Se l'accento metodologico nella scuola dell'obbligo verte esplicitamente sugli assi di una "*didattica integrata* – identità linguistica e interculturale, riflessione metalinguistica e sviluppo di strategie" (Divisione della scuola, 2015: 114) – il focus pedagogico è sulla persona e sulla sua crescita dal punto di vista culturale e sociale: "Sono molte le persone che considerano le esperienze e conoscen-

## Si tratta di comprendere l'attitudine che muove l'artista, quindi, se si vuole interpretarne adeguatamente il linguaggio.

ze di altre lingue e culture come parte integrante della propria identità" (*Ibid.*). Il termine "atteggiamenti" riportato in Figura 1 è per analogia assimilabile al concetto di *attitudine* che stiamo analizzando. Lo si deve però caricare di quella valenza disposizionale che caratterizza la dimensione extra-cognitiva dell'attivazione, cioè l'aspetto volitivo capace di agevolare la partecipazione dell'allievo alla situazione comunicativa e la sua inclinazione, la propensione ad agire nei confronti del compito, di sé stesso e degli altri. Queste importanti strutture che molti autori definiscono il "sommerso" della competenza a scuola, possono essere potenziate se chi progetta la situazione d'insegnamento-apprendimento è sensibile ad accogliere l'istanza identitaria dei discenti (Bottinelli Montandon, 2022; Buschkühle, 2013; Dallari, 2021; Mason, 2014), anziché limitarsi a proporre solo i contenuti preordinati dalle varie programmazioni didattiche e curriculari.

**Figura 1**

Interazioni fra le componenti che permettono di affrontare una situazione comunicativa (Divisione della scuola, 2015, p. 115)



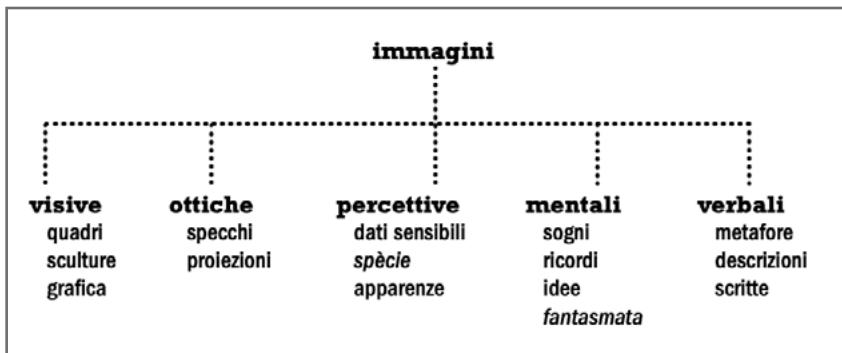
<sup>1</sup> La scuola dell'obbligo del Cantone Ticino prevede tre discipline artistiche: Educazione visiva, Educazione alle arti plastiche e Educazione musicale. Una versione "perfezionata" del Piano di studio è stata presentata nel corso del 2022. In questo articolo tutti i riferimenti sono alla pubblicazione del 2015.

## L'inglese *lingua franca*: un'attitudine trasversale?

Come già anticipato, la dimensione verbale costituisce una delle ibridazioni linguistiche che caratterizzano le immagini artistiche contemporanee. Secondo W.J.T. Mitchell (1984), autorevole teorico del *Pictorial turn*, l'immagine non è mai un evento esclusivamente visivo, ma una sorta di "attore sulla scena storica", una presenza iconica che ci parla e "partecipa delle storie che raccontiamo a noi stessi" (Mitchell, 1984: 504). Fra le diramazioni genealogiche delle immagini (Figura 2), le parole apportano uno specifico contributo epistemico in forma *metaforica*, *descrittiva* e come *scritte*.

Figura 2

Albero genealogico delle immagini  
(adattamento da Mitchell, 1984: 505, tda)



L'inserimento di scritte all'interno del corpo fisico dell'opera d'arte visiva non è una novità, essendo attestato nell'iconografia agiografica medievale, così come nella *Merda d'artista* (1961) di Piero Manzoni<sup>2</sup>. Ma se sessant'anni fa l'artista d'avanguardia sceglieva il multilinguismo per rendere più efficace la sua operazione estetica, oggi la situazione appare più omologata a favore di una lingua in particolare. Ci si riferisce ovviamente all'inglese, una lingua che fa la differenza, non solo quando è parlata ma anche quando appare da protagonista nella forma visibile "scritta – immagine verbale", e che richiede di essere interpretata in chiave meta-linguistica. Una lingua inglese pervasiva, dunque, che assume un'incisività espressiva tale da "diventare immagine", un po' come le *attitudini* – secondo la lezione di Szeemann – "diventano forma".

Non occorre qui addentrarsi nel dibattito sull'inglese *lingua franca* – *English as a Lingua Franca*, EFL (Nordquist, 2020), né sulla stretta relazione con altri modelli formativi come il CLIL – *Content-and-language integrated learning* (Dalton-Puffer, 2011; Lopriore, 2014); ci si concentrerà a osservare, invece, come alcuni sintomi

collaterali della fortuna dell'*inglese lingua franca* siano presenti nel suo impiego più o meno spontaneo da parte di soggetti impegnati in espressioni cariche di significatività estetica. Fra i sintomi più caratterizzanti, si può indicare la semplificazione percepita e l'alto potenziale di rappresentazione. Sono d'altronde evidenti gli aspetti contestuali che portano persone appartenenti a un'altra comunità linguistica a preferire l'inglese, in taluni casi, alla propria stessa lingua madre. Concetti puntuali come *race relations*, *outing*, *cliffhanger*, oppure aggettivi colloquiali e informali come *cheesy*, *creepy* o *judgy* possono certo essere tradotti in altre lingue, ma al prezzo di perdere una parte non trascurabile dell'aura attitudinale che li connota in inglese.

Non si tratta solo di un'appropriazione dell'inglese secondo le dinamiche mediatico-imitative (Barile, 2016) che sono spesso imputate ai soggetti più giovani. Anche in ambito accademico, infatti, si assiste alla creazione di neologismi che, allo scopo di ottenere massima efficacia comunicativa e iconica, sono enunciati in inglese. Si può fare l'esempio della parola "Wasteocene", coniata da Marco Armiero (2021), storico dell'ambiente, direttore di ricerca presso l'Istituto di studi sul Mediterraneo del CNR e direttore dell'Environmental humanities laboratory del KTH di Stoccolma. L'intenzione, per Armiero, era di sfruttare sonorità e morfologia del preesistente *Antropocene* per mettere in discussione l'implicito che siano da addebitare a tutti i popoli della Terra le responsabilità connesse a ecologie tossiche fatte di sostanze e narrazioni contaminanti: smascherare "una certa versione della storia che non rivela le ingiustizie né lascia spazio alla rabbia sociale" (Armiero, 2021: 38).

È soprattutto l'inglese, quindi, a mantenere quell'aura che fa di un'attitudine un'espressione, cioè una forma. Si ribadisce che non è tanto la strategia comunicativa mobilitata dal contenuto – cioè il *significato* – a favorire la scelta dell'inglese, bensì proprio la ricerca di pregnanza espressiva, cioè la possibilità di usare le parole inglesi come *significanti*, ovvero come "immagini verbali" secondo la classificazione di Mitchell (1984). Si rileva con plastica evidenza questa preferenza estetica dalle parole di Klara, sedicenne zurighese intervistata da Pascal Blum (2020) per il *Tages-Anzeiger*: "Parlo

<sup>2</sup> Multiplo numerato e firmato in 90 esemplari, realizzato dall'artista milanese Piero Manzoni nel maggio 1961, consiste in una scatola per conserve del diametro di sei centimetri, sigillata, sui cui è apposta un'etichetta a stampa in cui si legge in italiano, inglese, francese e tedesco, la scritta "Merda d'artista. Contenuto netto gr 30. Conservata al naturale. Prodotta ed inscatolata nel maggio 1961". Fonte: <https://www.merda-dartista.org/18/la-merda-dartista>

## È soprattutto l'inglese, quindi, a mantenere quell'aura che fa di un'attitudine un'espressione, cioè una forma.

inglese quando sono me stessa”, afferma. L'adolescente tende ad anglicizzare tutto ciò che le accade di intimo, come gli sfoghi emotivi, perché l'inglese “è dentro di me”. Blum (2020) scrive che per Klara “l'inglese scorre meglio ed è più morbido. Klara pensa in inglese, legge in inglese, guarda film e serie in inglese; Tiktok, Youtube, Influencer, tutto in inglese”. Certo non è il caso di generalizzare questo caso presentato da Blum, che è anzi probabilmente riconducibile a condizioni particolari, ma che si rivela tuttavia utile per enfatizzare il nostro argomento, basato sulle “attitudini che diventano forma” (Szeemann, 1969) anche tramite parole della lingua inglese.

### L'inglese “obbligato” in arte: due casi di studio.

Lo statuto convenzionale e normativo dell'inglese lingua franca vige anche fra chi si esprime artisticamente a livello professionale, come si propone ora con l'analisi della mostra *Blut&Honig. Zukunft ist am Balkan*, a cura di Harald Szeemann (2003). La mostra internazionale, che si è tenuta nel 2003 al Museo Essl di Klosterneuburg, Vienna, e alla quale anche chi scrive ha partecipato, si prefiggeva lo scopo di presentare una selezione di artisti dell'est Europa come entità multiculturale, multietnica, multireligiosa (e conflittuale) che si nutre di un immaginario collettivo sempre più globalizzato.

Szeemann era consapevole di esporre, insieme alle opere d'arte, anche le attitudini degli artisti, e con esse le aspirazioni degli stati balcanici di diventare parte dell'Europa. Se l'ipotesi del presente articolo fosse fondata – cioè che le attitudini espresse a parole, secondo l'alternativa verbale all'immagine classicamente intesa, costituirebbero una sorta di *aggregante semantico* – l'aspirazione balcanica percepita da Szeemann dovrebbe trovare riscontro in chiari enunciati in cui la lingua inglese riveste un ruolo di spicco. Enunciati che sarebbero il portato di un sentire personale e di forte presa comunicativa.

È quanto si dà come significativa pressoché unico nello striscione *An Artist who cannot speak English is no Artist* (1992), opera dell'artista serbo Mladen Stilinovic. Szeemann commenta: “La maggioranza dei paesi balcanici vuole entrare in Europa (...) in poche parole: *un artista che*

*non parla inglese non è un artista*. Ma ciò significa una perdita d'identità che provoca sofferenza” (Szeemann, 2003: 29). Si potrebbe aggiungere che l'artista degli anni 2000, a paragone di chi l'ha preceduto, vede nella lingua inglese molto più di un mezzo di comunicazione, ci vede un fine vincolante, verso cui è giocoforza tendere. Il caso della mostra *Blut&Honig. Zukunft ist am Balkan* è, da questo punto di vista, emblematico, dato che riunisce oltre ottanta artisti provenienti da tredici Paesi classificabili come “Balcanici”: Albania, Bosnia-Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Grecia, Kosovo, Macedonia del Nord, Moldavia, Romania, Serbia, Slovenia, Turchia, Ucraina. Nonostante la sede prescelta e il catalogo bilingue invitassero a considerare il tedesco, in quanto lingua “ospitante”, come la più idonea alla comunicazione con il pubblico, ben cinquanta artisti hanno scelto invece l'inglese per intitolare la propria opera, ovvero inserendo direttamente nell'opera parole inglesi, come nel caso di Stilinovic. A titolo di raffronto, le titolazioni in tedesco sono solo quattro.

Osservando un contesto espositivo più recente, la Biennale di Venezia Arte 2019 intitolata *May You Live In Interesting Times*, fra le “Partecipazioni nazionali” l'uso dell'inglese diventa ancora più evidente, con circa settanta<sup>3</sup> titolazioni del *concorso-mostra* nella sola lingua inglese, a fronte delle ottantotto complessive. Facendo un confronto, quindici anni dopo, con i tredici Paesi invitati nel 2003 da Szeemann alla mostra presso il Museo Essl, gli interventi artistici di questi stessi paesi – unica eccezione la Moldavia, non presente fra le “Partecipazioni nazionali” della 58esima Biennale di Venezia – sono tutti espressi nella sola lingua inglese. Alcuni titoli sono esemplificativi della *dinamica attitudinale* di cui si tratta nell'articolo: “Maybe the cosmos is not so extraordinary” (Driant Zaneli, Albania); “How we live” (Rada Boukova & Lazar Lyutakov, Bulgaria); “Family Album” (Alban Muja, Kosovo); “Here we go again” (Marko Peljhan, Slovenia); “We, Elsewhere” (Inci Eviner, Turchia). Se ci si fa caso, in questi titoli sembra risuonare l'intimità della voce “dentro di me” di cui parlava Klara, l'adolescente zurighese: “l'inglese scorre meglio ed è più morbido” (Blum, 2020).

<sup>3</sup> Nel calcolo non rientrano i titoli originali in lingue diverse dall'inglese, ma con traduzione inglese comunque pubblicata in catalogo.

## **Instagram: immagini dall'Internet state of mind.**

Il riferimento alla contemporaneità digitale come “state of mind” – un'altra espressione inglese difficilmente traducibile in italiano – si accompagna alla constatazione che il consumo di immagini e parole navigando su Internet (o *facendoci navigare* da Internet), porta oggi come conseguenza un potenziamento, non necessariamente consapevole, del codice iconico simultaneamente a quello linguistico. E pertanto l'inglese lingua franca si riconfermerebbe, con ancora maggiore pervasività, quale base espressivo-verbale di un incombente “post-internet state of mind” (Kolb et al., 2021).

## **Frammenti scritti di un'esperienza post-internet che oggi rappresenta il contesto di realtà di molti allievi, a partire dalla preadolescenza.**

Ad avere coniato l'espressione “Internet state of mind” è il teorico canadese Carson Chan (2010, 2013), che ne caratterizza la specifica tendenza intersoggettiva a preferire la *rappresentazione* alla stessa realtà materiale. Sulla scia di quanto già suggerito da Guy Debord (2017 [1967]) – “Tutto ciò che era direttamente vissuto si è allontanato in una rappresentazione” – Chan (2013) definisce l'*Internet state of mind* come “disperso, referenziale e che porta nuova attenzione alla materialità attraverso la sua stessa negazione di essa. Internet ha amplificato la velocità con cui comunichiamo attraverso la parola, il testo, le immagini e il video”.

Come sottolineato da Kolb et al. (2021: 5), l'approccio artistico educativo che tenga conto delle componenti post-digitali sarà attento a pratiche localmente e storicamente contingenti, anziché cercare di promuovere un approccio univoco e chiaramente delineato all'arte e all'educazione. Fra tali pratiche, si può citare il collettivo che ha dato vita a *MYOW—Workbook Arts Education*, una piattaforma Open Educational Resources (OER) per innovare l'educazione artistica e museale, con un'enfasi dedicata alla cultura mediatica digitale e a forme artistiche post-internet. In *myow.org*, attraverso un approfondimento dell'analisi pedagogico-pratica in ambito artistico, si ri-

flette sulle modalità con cui il presente post-digitale contribuisce allo sviluppo dei modelli educativi: “In una piattaforma accessibile al pubblico con esempi didattici, si progettano piani-lezione innovativi insieme agli insegnanti d'arte e ai professionisti dell'educazione estetica e culturale” (Klein et al., 2020).

Uno dei riferimenti artistici proposti a classi di Scuole superiori da Jan Grünwald, Professore di didattica dell'educazione artistica all'Università Mozarteum di Salisburgo, sede di Innsbruck, ha per protagonista il social network Instagram. Si tratta dei lavori fotografici dell'artista thailandese Chompoo Baritone, che nella serie “#the truth behind instagram photos” rende evidente il “dietro le quinte” che ogni foto postata su Instagram taglia fuori dalla cornice, portando gli studenti a riflettere sul fatto che “i creatori di immagini influenzano il prodotto finale già durante la sua produzione fotografica” (<http://myow.org/the-truth-behind-instagram-photos/>).

Tenendo a mente una delle premesse di questo articolo, a proposito dell'agire competente come attitudine creativa mediata dalla lingua inglese, sembra che il progetto “#the truth behind instagram photos” riporti con prepotenza il focus didattico sull'immagine visiva e sulla percezione, anziché sull'immagine verbale. Ma se si osservano con attenzione i costituenti visivi di una qualsiasi schermata Instagram, si dovrà riconoscere la simultanea presenza di numerose scritte-immagine, ingredienti indispensabili per un apprezzamento estetico completo del social network. Commenti, caption, #hashtag, senza contare il logo stesso di Instagram, sono tutti frammenti scritti di un'esperienza post-internet che oggi rappresenta il contesto di realtà di molti allievi, a partire dalla preadolescenza. Sarebbe perlomeno miope non rendersi conto, come docenti di materie artistiche, di quanto l'inglese possa influire in modo potente nella condivisione di senso di un'attività come quella proposta da Grünwald (n.d.), poiché “non si tratta solo della foto, ma anche delle circostanze/contesto di sfondo allo scatto della foto”.

### **Spunti didattici duali.**

Il nucleo fondante delle finalità formative che si possono coltivare con l'inglese lingua franca è costituito, come già anti-

cipato, attorno all'identità del soggetto in età evolutiva. La strutturazione del sé è dimensione educativa di fondo (Bottinelli Montandon, 2022: 12), che non può essere marginalizzata a semplice tema didattico della formazione generale, né d'altro canto può essere trascurata per conseguenza di orientamenti disciplinari ancorati al solo sviluppo di conoscenze e abilità dominio-specifiche. Nella cornice attitudinale inquadrata con l'inglese *lingua franca*, si richiama la rilevanza di alcune indicazioni generali. Sono riflessioni che in parte derivano dall'impronta transdisciplinare già ravvisata dai teorici del CLIL ("dual-focused approach", secondo Dalton-Puffer, 2011) e che si possono utilmente ammettere anche nel caso di situazioni dedicate all'insegnamento-apprendimento visivo (*arte*) e linguistico (*inglese*). Come sottolineato da Lopriore (2014: 11) a proposito dei vantaggi del modello CLIL, esso metterebbe a disposizione dei docenti "un potente strumento di riflessione comune, trasversale alle discipline, che ha le potenzialità di una lingua franca".

In un dialogo "duale" fra immagine e parole, presso un museo d'arte o in classe, l'apporto dell'inglese potrebbe dunque essere modulato secondo l'estetica attitudinale che si propone, accogliendo nella condivisione di senso oggetti, idee, situazioni e atmosfere (in una parola: il *mood*), che gli allievi apportano direttamente o che il docente ha l'accortezza di predisporre come pre-condizione della situazione problema. Si veda per esempio l'attività di Inglese L1 progettata da Marquez-Zenkov e Harmon (2007), che fa un uso intelligente della fotografia per consentire a studenti liceali di Cleveland di esplorare le proprie vocazioni di rappresentazione, e per approfondire come docenti la natura delle loro abitudini di alfabetizzazione. Dalla sponda dell'Art education, invece, la ricerca di Lalonde et al. (2016: 52) rivela l'importanza di una concezione linguistica *multimodale* nell'affrontare la questione identitaria a scuola: "these young people were able to construct their individual and collective identities through the aesthetization of daily events in their lives". Attraverso processi di individuazione del sé personale e collettivo, la condivisione di esperienze quotidiane off-line e online, i giovani sono stati in grado di incorporare nella loro quotidianità espressioni significative,

che gli autori descrivono come "identity tableaux", in cui si verifica una competenza rappresentazionale duale, indice di "a particular collective multimodal media literacy" (*Ibid.*).

Sulla trama dell'agire competente come *attitudine verbo-visiva* e sullo sfondo di una sensibilità multimodale, s'innesta a questo punto l'annosa questione della subalternità dell'arte a scuola – una narrazione che in questa sede non è possibile approfondire<sup>4</sup> – ma che alcuni degli autori citati a proposito dell'identità hanno richiamato. Spesso gli insegnanti d'arte, in effetti, lamentano il rischio di dovere recitare un ruolo marginale, di rincalzo, nell'integrazione didattica con materie che godono di uno statuto e di un riconoscimento più autorevoli. Si tratta evidentemente di preservare gli spazi necessari all'approfondimento dei rispettivi contenuti specialistici coinvolti nelle attività, da un lato, evitando dall'altro di rinunciare alle possibilità educative offerte dagli intrecci disciplinari.

A tale proposito, commentando gli esiti di un percorso didattico sul tema "Libertà e dignità" svolto con una classe di liceali, Buschkühle (2013: 55) mette in guardia da un approccio all'educazione artistica troppo concentrato sull'interazione astratta di idee e sulla mediazione discorsiva: "These forms of art education are fixated on criticism and cognition and lose the true spirit of art. They are more in tune with the spirit of social science and exploit images and creative work merely as a means to an end: that of initiating critical debate". Anche se dalle parole di Buschkühle ("the true spirit of art") promana implicitamente un'enfasi sull'*ineffabile artistico* – a sua volta bersaglio delle critiche della più agguerrita Art education di matrice critica (si vedano per esempio: Gaztambide-Fernández, 2013; Tavin, 2003, 2008, 2010; Wilson & Marmé Thompson, 2007) – è però importante non banalizzare i requisiti di qualità che devono portare il soggetto creativo a esperienze di reale soddisfazione riguardo al proprio artefatto: "The formal quality of the piece is also significant. Badly produced visual representations that fail adequately to master the use of the medium, be it painting, collage, photography or any other art medium, disrupt or destroy both the effect and statement." (Buschkühle, 2013: 56).

**L'inglese lingua franca  
si riconfermerebbe,  
con ancora maggiore  
pervasività, quale base  
espressivo-verbale di  
un incombente "post-  
internet state of mind"  
(Kolb et al., 2021).**

<sup>4</sup> Si veda almeno Efland (1976). *The School Art Style: A Functional Analysis*.

## Conclusioni

C'è tuttavia anche un altro rovescio della medaglia nello scenario didattico identitario post-digitale che si è cercato di descrivere. Ed era già stato ravvisato da Szeemann (2003: 29) commentando l'opera di Stilinovic: parlare inglese, invece della propria lingua, comporta anche una riformulazione identitaria che, a volte, non è priva di incognite. Possono essere questi gli aspetti di omologazione, e i meno edificanti, della globalizzazione culturale; i sintomi di una perdita di *differenza* che, come abbiamo visto, è pur sempre il motore dell'evoluzione nel dominio delle arti.

La lezione che si può dunque trarre dalle riflessioni intorno all'inglese come *aggregante semantico* di procedure estetiche non banali e aperte alla vita online, è di creare situazioni adatte a stimolare sempre più il pensiero critico degli allievi. Accogliere, da un lato, la capacità dei più giovani di leggere espressivamente il contesto verbo-visivo post-digitale, per strutturare, dall'altro, quella stessa capacità allenando nuove conoscenze e abilità che trovino giustificazione nel progetto formativo per competenze.

L'apporto dell'inglese potrebbe dunque essere modulato secondo l'estetica attitudinale che si propone, accogliendo nella condivisione di senso oggetti, idee, situazioni e atmosfere (in una parola: il mood), che gli allievi apportano direttamente o che il docente ha l'accortezza di predisporre come precondizione della situazione problema.



## Fonti e bibliografia

- Armiero, M.** (2021). *L'era degli scarti. Cronache dal Wastocene, la discarica globale*. Einaudi (pubblicazione originale: *Wastocene: Stories from the Global Dump*. Cambridge University Press).
- Barile, N.** (2016, 13 giugno). Ancora sulle dinamiche del web 2.0 / Media e processi imitativi. *Doppiozero*. <https://www.doppiozero.com/media-e-processi-imitativi>
- Blum, P.** (2020, October 10). Warum die Schweizer Jugend lieber Englisch redet. *Tages-Anzeiger*. <https://www.tagesanzeiger.ch/die-schweizer-jugend-redet-englisch-707274515087>
- Bottinelli Montandon, M.** (2022). Immagine, ritratto, identità. *Esperienza Museo* (SUPSI-DFA, Quaderno didattico arte 04), 10–14.
- Buschkühle, C.P.** (2013). Identity and Artistic Education. In R. Mason & C.P. Buschkühle (Eds.), *Images and Identity. Educating Citizenship through Visual arts* (pp. 45–61). Intellect.
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Chan, C.** (2010). The Territory of Versions: Oliver Laric. *Kaleidoscope Magazine*, Issue 9 (Milan), p. 90–5. <https://kaleidoscope-press.com/issue-contents/oliver-laric-words-by-carson-chan>
- Chan, C.** (2013, July 9). Post-internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. Intervista di K. Archey, *Rhizome*. <https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview>
- Dallari, M.** (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Il Margine.
- Dalton-Puffer, C.** (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092
- Debord, G.** (2017). *La società dello spettacolo. Commentari sulla società dello spettacolo*. Baldini & Castoldi (pubblicazione originale 1967).
- Divisione della scuola.** (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>
- Efland, A.** (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37–44. <https://doi.org/10.2307/1319979>
- Gaztambide-Fernández, R.A.** (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236.
- Grünwald, J.** (n.d.). # THE TRUTH BEHIND INSTAGRAM PHOTOS. <http://myow.org/the-truth-behind-instagram-photos>
- 58. Esposizione Internazionale d'Arte, Biennale Arte.** (2019). *May You Live In Interesting Times*. Volume II, Partecipazioni Nazionali & Eventi Collaterali. La Biennale di Venezia.
- Klein, K., Kolb, G., Meyer, T., Schütze, K. & Zahn, M.** (2020). Einführung: Post-Internet Arts Education. In: J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò, T. Meyer (Eds.). *Arts Education in Transition*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020. <http://zkmb.de/einfuehrung-post-internet-arts-education/>
- Kolb, G., Tervo, J., Tavin, K.** (2021). Introduction: It's All Over! Post-digital, Post-internet Art and Education. In: K. Tavin, G. Kolb, J. Tervo (Eds.). *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. Palgrave Studies in Educational Futures. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2_1)
- Krauss, R.** (2017, October 3). Giganti della critica: Rosalind Krauss. Intervista di C. Mancini, *Artribune*. <https://www.artribune.com/arti-visive/2017/10/critica-intervista-rosalind-krauss>
- Lalonde, M., Castro, J.C., & Pariser, D.** (2016). Multimodal Contextual Constructions of Adolescent Identity. *Visual Arts Research*, 42(1), 38–55
- Lopriore, L.** (2014). CLIL: una lingua franca. *La ricerca*, 2(6), 6–11. [https://www.blikk.it/bildung/application/files/3915/1324/8917/quaderno\\_6\\_clil.pdf](https://www.blikk.it/bildung/application/files/3915/1324/8917/quaderno_6_clil.pdf)
- Marquez-Zenkov, K., & Harmon, J. A.** (2007). Seeing English in the City: Using Photography to Understand Students' Literacy Relationships. *The English Journal*, 96(6), 24–30. <http://www.jstor.org/stable/30046748>
- Mason, R.** (2014). Exploring citizenship through contemporary art. *Education Sciences & Society. Arts and Museum education*, 5(2), 141–158.
- Mitchell, W.J.T.** (1984). What Is an Image? *New Literary History*. 15(3), 503–537. <https://doi.org/10.2307/468718>
- Nordquist, R.** (2020, August 26). *Definition and Examples of a Lingua Franca*. <https://www.thoughtco.com/what-is-a-lingua-franca-1691237>
- Szeemann, H.** (1969). *When Attitudes Become Form, Live in Your Head*. Kunsthalle Berna, 22 marzo – 27 aprile 1969. In L. De Domizio Durini (Ed.). (2005). *Harald Szeemann. Il Pensatore Selvaggio*. Silvana Editoriale.
- Szeemann, H.** (2003). *BLOOD & HONEY. The future's in the Balkans*. Sammlung Essl Klosterneuburg / Vienna, 16 maggio – 28 settembre 2003. Edition Sammlung Essl Privatstiftung.
- Tavin, K.** (2003). Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: toward a Critical pedagogy of Visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.
- Tavin, K.** (2010). Art education as culture jamming: Public pedagogy and visual culture. In J. Sandlin, B. Schultz, & S. Burdick (Eds.), *Handbook of Public Pedagogy* (pp. 434–443). Routledge.
- Trincherò R.** (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Wilson, B. & Marmé Thompson, C.** (2007). Pedagogy and the Visual Culture of Children and Youth. *Visual Arts Research*. 33(2), Child Art After Modernism, 1–5.

## PHOTOGRAPHIES D'AUTEURS EN CLASSE DE LANGUE : MATRICES POUR SE DIRE EN LANGUE-CIBLE DANS UNE NOUVELLE SOCIÉTÉ-CIBLE

Im Rahmen eines Programms zur Einführung internationaler Studierender an der Universität Freiburg (CH) haben wir im Jahr 2021 einen Kurs in Französisch als Fremdsprache konzipiert, der sich mit künstlerischer Fotografie befasst. Die Lehrveranstaltung mit dem Titel *Mise(s) en mots - mise(s) en images de soi* regte die Studierenden dazu an, einen persönlichen Blick auf ihre Mobilitätserfahrung zu werfen. Nach einer Einführung in die verschiedenen Genres (Porträt, Selbstporträt, Straßenfotografie, Landschaft, Stilleben) und der Begegnung mit Künstlern und ihren Werken produzierten die Lernenden Bilder und Texte in ihrem neuen Lebens- und Studenumfeld.

*Seeing comes before words*  
(John Berger, [1972] 2008, 7)

● Marie Le Mounier  
| Université Sorbonne  
Nouvelle, DILTEC,  
EA 2288 ; KU Leu-  
ven, Lieven Gevaert  
Centre, Alessandra  
Keller-Gerber  
| Université de Fribourg

### Introduction

Depuis 1839, date officielle de son invention, la photographie ne cesse de façonner les représentations de l'Autre et de l'Ailleurs. Aujourd'hui, la circulation des images joue un rôle important dans les mouvements de population, quelques soient les motifs et les conditions de déplacement. Faciles à produire, à partager et à stocker, les photographies sont des fragments du monde qui nous entoure, des expériences capturées. Avant le départ, pendant le voyage, à l'arrivée, les images structurent l'expérience de mobilité, l'acte photographique aide à prendre possession d'un espace dans lequel on ne se sent pas en sécurité (Sontag [1973] 2005).

Dans le cadre d'un programme d'accueil d'étudiants internationaux à l'Université de Fribourg (CH)<sup>1</sup>, nous avons conçu, en 2021, une formation en français langue

étrangère autour de photographies d'auteurs. Après avoir suivi une présentation par genre (portrait, autoportrait, photographie de rue, paysage, nature morte), rencontré des artistes et leurs œuvres, les apprenants ont produit des images et des textes dans leur nouveau cadre de vie et d'études. Outre les échanges en langue-cible et le développement des capacités langagières, notre dispositif intitulé *Mise(s) en mots - mise(s) en images de soi*, incitait les étudiants à porter un regard personnel sur leur expérience de mobilité. Construit sur une approche transversale des littératies, il visait aussi le développement de compétences en termes de lecture des images. Cet article, est l'occasion de présenter ce dispositif, basé sur l'exploitation, en classe de langue, d'un large corpus de photographiques, associé à la rencontre avec des artistes en contexte muséal. Il est issu d'une collaboration entre deux chercheuses-didacticiennes, la première

<sup>1</sup> Avec la participation d'un groupe d'étudiants de mobilité de la HEG Fribourg.

artiste-photographe et enseignante, travaillant à la croisée de l'art, de l'histoire de la photographie et des sciences du langage, la seconde formée à l'histoire de l'art et à la didactique des langues, opérant dans le domaine de la mobilité académique dans une perspective FOU/FOS<sup>2</sup>. Nous chercherons ensuite à montrer, à l'aide de l'analyse de productions d'apprenants, le rôle qu'a joué ce « frottement » avec la photographie dans le mécanisme d'apprentissage de la langue. Enfin, quelques orientations pour la mise en œuvre de séquences pédagogiques basées sur la photographie mettront en avant les avantages de cette dernière dans le cadre de l'apprentissage des langues.

### La photographie : un trait d'union entre culture populaire et culture cultivée

Les enjeux d'argent et de pouvoir autour de l'art sont considérables et affectent le rapport que l'on entretient avec ses objets. C'est un domaine souvent perçu comme élitiste, réservé à un public initié (Heinich, 2014). Les représentations de l'art, l'aura attachée aux artistes et à leurs œuvres sont autant d'obstacles à son exploitation en contexte didactique. Pourtant, les arts sont favorables aux approches pédagogiques de type exploratoire où chacun apprend à se connaître, se reconnaître et reconnaître ses passions (Morin, 1997). L'art engage la didactique sur le terrain des émotions dont le rôle est fondamental dans les apprentissages : la recherche en neurosciences a montré que les processus émotionnels ont une fonction dans la construction du raisonnement et la prise de décision. Ils contribuent à ce que les compétences et les connaissances acquises au sein de l'école soient transférées à des situations nouvelles et à la vie réelle (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Les émotions liées à l'expérience esthétique sont des facteurs d'intensification attentionnelle qui bénéficient à toutes formes d'apprentissage (Schaeffer, 2015). La rencontre avec les œuvres permet de travailler sur la perception sensorielle dont le langage humain est largement dépendant (Varela *et al.*, [1991] 2017). En contexte didactique, l'accès à la culture, *via* l'échange autour des formes et pratiques artistiques, participe de l'expérience de l'altérité (Muller & Borgé, 2020). Le travail sur les œuvres, polysémiques par essence, favorise le développement d'un esprit critique et d'un

sens de l'éthique et contribue à la formation des futurs citoyens dans un système axé sur la croissance économique et la productivité (Nussbaum, 2010 ; Zask, 2003).

À la fois art populaire et art cultivé, la photographie se pose comme outil privilégié pour ouvrir la classe de langue à la sphère artistique. Médium démocratique à la portée de tous, elle est accessible à la fois techniquement et conceptuellement pour la majorité des apprenants et des enseignants, particulièrement depuis l'avènement des *smartphones*. Théoriques ou pratiques, les activités pensées autour de la photographie ouvrent un large éventail de possibilités en terme didactique. Leur conception est facilitée grâce à la mise en ligne de nombreuses ressources par les musées qui peuvent être aisément adaptées au contexte de la classe de langue et employées seules ou en amont de la visite d'une exposition.

### L'image : une matrice pour se dire en langue-cible

En situation d'apprentissage des langues, l'image – que l'on voit, que l'on crée – joue un rôle matriciel dans l'émergence de l'acte de pensée précédant l'acte de langage. Ce pouvoir structurant des images est exploité par les méthodologies dites « réflexives » en didactique des langues (Molinié, 2019). La sélection, le cadrage, la composition, la couleur sont autant d'éléments qui témoignent de l'engagement de l'auteur, de son positionnement, de sa singularité mais aussi de son autorité. L'acte de montrer, incarné dans le geste photographique, celui des artistes ou celui des apprenants, sert de point de départ aux discours. Les mots posés sur les fragments de réalité dépassent souvent le visible pour porter sur le hors-champ par association de pensée ou par nécessité de comprendre le contexte (Muller & Borgé, *op. cit.*). Les photographies ont une dimension informative, documentaire, en tant qu'elles témoignent de « ce qui a été » (Barthes, 1980) et peuvent être utilisées à la fois à des fins d'études du médium et de la société qui les a produites. Les images sont un raccourci instantané pour exprimer toute une gamme d'émotions, du chagrin à la joie et tout ce qui se trouve entre les deux (Phu & *al.*, 2020). La relation particulière entre identité et image – celle de soi, celle des autres – est importante en contexte d'ap-



Diplômée de l'École Nationale Supérieure de la Photographie d'Arles, Marie Le Mounier a longtemps enseigné

la photographie à l'École de La Cambre à Bruxelles. Elle a obtenu un master en didactique des langues à l'Université Sorbonne Nouvelle en 2021. Chargée de cours à l'Université de Fribourg (CH) en 2020 et 2021, elle prépare un doctorat au croisement de l'art, de l'histoire de la photographie et des sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris et à la KU Leuven.



Alessandra Keller-Gerber a obtenu son doctorat en didactique du Plurilinguisme et des langues étrangères en

2016 à l'Université de Fribourg (CH). Ses domaines d'intérêt sont les pratiques réflexives, aussi bien comme méthode de recherche que comme moyen d'enseignement. Ses travaux se centrent sur la figure de l'étudiant mobile. Elle enseigne actuellement le français juridique et la didactique du FLE à l'Université de Fribourg (CH).

<sup>2</sup> Français sur Objectifs Universitaires et Français sur Objectifs Spécifiques.

prentissage des langues et de mobilité où les questions d'identité personnelle, langagière, sociale et d'acquisition sont étroitement liées.

### **Mise(s) en mots – mise(s) en images de soi : un dispositif autour de sémiotiques plurielles**

#### **Le dispositif**

Transposable à des situations d'apprentissages et des publics divers, le dispositif *Mise(s) en mots – mise(s) en images de soi*, développé à l'Université de Fribourg dans le cadre d'une recherche-action, a été initialement pensé pour la formation en français d'étudiants de mobilité. Décliné sous plusieurs formes, pour des raisons liées à la pandémie au début des années 2020, il a constitué le socle d'interventions diverses auprès d'une centaine d'apprenants. A partir de l'observation de photographies d'auteurs, il proposait aux participants la réalisation d'une image et d'un texte chaque jour. Outre l'impact sur les compétences de communication, orales, écrites et visuelles, les photographies et les textes ont servi de dénominateur commun entre ces apprenants aux origines et profils hétérogènes.

#### **Illustration 1**

*Manhattan 09* de l'artiste suisse Beat Streuli. Extrait du diaporama *Identités II - portraits dans la ville* présenté en classe. Images © Beat Streuli



Le principe était simple : un dispositif en boucle comprenant à chaque session un cours de langue (grammaire, lexique, phonétique) réalisé à partir de textes d'auteurs (journaux, lettres, romans, essais...) à caractère biographique ou autobiographique et suivi d'une présentation d'œuvres d'artistes photographes sous forme de diaporamas vidéo. Conçus et réalisés par nos soins, ces diaporamas étaient projetés et commentés devant la classe puis faisaient l'objet d'une discussion menée collectivement ou en sous-groupes. Nous avons opté pour la présentation de séries d'une dizaine d'images par auteur, facilitant l'entrée dans l'univers de l'artiste. Cette présentation, sur une thématique liée au travail à réaliser pour le lendemain, était suivie d'un travail en autonomie centré sur la production de photographies et l'écriture de textes. Notre objectif était, au-delà du travail sur la langue, d'inciter les apprenants à poser un regard sur leur environnement immédiat, de se positionner en tant qu'individus face au groupe et à la situation d'enseignement. Les images et les textes produits faisaient l'objet, à la session suivante, d'un retour réflexif de chacun sur sa propre production, en interaction avec le groupe, dans un esprit d'échange et de collaboration.

D'autres documents supports, comme des entretiens ou des portraits d'artistes sous forme de capsules vidéo venaient enrichir notre sélection de documents. Hormis leur intérêt d'un point de vue langagier, ils permettaient de s'interroger sur les processus de création et sur l'univers et les discours des artistes.

#### **Thèmes et consignes de travail : s'approprier des sujets classiques**

Nous avons opté pour des thèmes larges : le portrait dans la ville ou en studio, l'autoportrait, une vue de la fenêtre, une belle photo d'un endroit « laid », un objet indispensable. Ces thèmes renvoyaient plus ou moins directement à des motifs récurrents de l'histoire des arts. En privilégiant des images à caractère polysémique, nous souhaitions multiplier les interprétations possibles et susciter les débats. Pour inciter les apprenants à s'approprier personnellement les sujets et éviter de circonscrire la demande à une simple imitation des travaux des artistes montrés – entravant de fait l'expérimentation créative – nous avons cherché à

de ne pas être trop directives dans la rédaction des consignes. Ces dernières invitaient, mais sans obligation aucune, à porter un regard sur soi, sur son environnement quotidien et ordinaire mais aussi à s'interroger sur l'acte photographique et la représentation.

### Rencontre avec un artiste et son œuvre

Le travail avec la photographie en classe de langue peut très bien se faire à partir de reproductions mais regarder des œuvres à travers le filtre d'un écran n'est pas une tâche aisée et limite la relation sensible avec les images. Le contact direct avec les artistes et leurs œuvres nous a d'emblée semblé primordial. La rencontre avec un artiste, personnage à la fois ordinaire et singulier, permettait de désacraliser la sphère artistique et d'ouvrir le cours de langue à l'univers du photographe et de son œuvre. A l'occasion de l'exposition *Matrix* qu'il présentait à Berne dans le cadre du programme artistique de *La Mobilière*, certains de nos étudiants ont rencontré le photographe suisse Beat Streuli. Bien qu'ayant attentivement regardé le site de l'artiste avant la visite, ils ont été surpris par le dispositif de l'exposition, une installation composée d'images imprimées et collées comme un papier peint à même les murs ainsi que de nombreuses vidéos présentées sur de larges écrans. La monumentalité de l'œuvre installée, le jeu des formes et des couleurs n'étaient perceptibles que dans l'espace de l'exposition. Hormis les questions portant sur le choix des sujets, les moyens techniques employés, le format des images ou de la sélection opérée pour l'exposition, les apprenants ont échangé, avec l'artiste, sur des thèmes d'actualité tels que la fonction des médias sociaux et leur influence sur les travaux des photographes contemporains ou encore d'ordre éthique comme le rôle de l'art dans la société ou celui des institutions dans la diffusion des œuvres, attestant de la propension de la photographie à générer du discours.

### Les photographies d'auteur : des ressources pour s'exprimer de manière personnelle en mots et en images

En travaillant avec la photographie, nous avons cherché à rompre avec une conception utilitariste de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous



**Illustration 2**

Visite de l'exposition Beat Streuli *Matrix*, Mobilière, Berne. L'artiste et son œuvre. Photographie © Marie Le Mounier

souhaitions stimuler l'engagement personnel des apprenants ; encourager leur ouverture ; valoriser leur autorité intérieure, leur éthique, faire émerger une pensée divergente. L'objectif n'était pas la production d'œuvres mais une invitation à mobiliser leurs ressources pour s'exprimer de manière sensible et personnelle en mots et en images. Il était donc important qu'ils puissent s'approprier textes et photographies vues en classe. Dans les exemples suivants, nous verrons comment deux étudiants ont appréhendé le thème de la fenêtre, qui depuis longtemps fascine les artistes, pour parler de leur expérience de mobilité.

### La fenêtre : l'imagination et la question du beau

Un étudiant, que nous identifierons par la lettre A, a posé son regard, depuis la fenêtre, de sa chambre sur un arbre « extraordinaire » au fond du jardin du Foyer Beau-Séjour, sa résidence. Cet arbre dont « jamais un jardinier [n'] a coupé les branches » symbolise pour lui le désordre.

Le désordre est l'ordre ici. Mais aussi le désordre a une beauté. C'est toujours une question de goût. (extrait du texte de A<sup>3</sup>)

Ce désordre est certes dérangeant mais il incarne aussi une certaine beauté, moins conventionnelle. Pour concilier ces aspects contradictoires de son ressenti, A va, dans son texte, avoir recours à une figure de style : la personnification.



**Illustration 3**

Étudiant A, *La fenêtre*.

<sup>3</sup> Nous avons choisi de reproduire les textes tels qu'écrits par les étudiants. Ils comportent, de ce fait, quelques erreurs.

Ici, la vue de ma fenêtre au Foyer de Beau-Séjour à Fribourg. On regard un arbre, nu et vulnérable, sans sa costume de feuilles. L'hiver le ronge. [...] Le vent a façonné la forme. L'arbre essaie de résister du vent, mais la puissance du vent et du temps était plus fort. Ses branches sont comme des doigts. (extrait du texte de A)

En octroyant à certains objets familiers une sorte de personnalité, on instaure avec eux un rapport de confiance et de complicité, c'est la fonction médiatrice de l'imagination (Ricœur, 2004). Grâce à cette confiance établie avec l'arbre du fond de son jardin, A peut gérer le sentiment de dissonance avec le monde. L'imagination, à l'œuvre dans la combinaison du texte et de la photographie, lui permet de donner du sens, poétiquement, en langue étrangère, à un concept abstrait : la beauté.

#### La fenêtre : une solution créative pour aller à la rencontre de l'Autre.

Ce que je peux voir de ma fenêtre c'est... rien. (extrait du texte de B)

Réalisant que la vue depuis sa fenêtre offre peu de matière pour raconter une histoire, B, étudiant venu d'Italie, va envisager le problème sous un angle différent :

Mais, la chose plus intéressante de cette fenêtre c'est : qu'est ce que je peux écouter ? [...] Dans les appartements voisins il y a quelque d'un qu'il joue de la trompette, des jeunes qu'ils boivent et jouent avec les cartes, quelque d'un qu'il voit la télé pendant qu'il mange [...] Ma fenêtre c'est plus une ouverture sur le monde acoustique que sur le monde visuel. (extrait du texte de B)

Préférant le monde sonore au monde visuel, l'étudiant B témoigne de la propension de la photographie à convoquer le hors-champ et de sa capacité personnelle à trouver du sens à partir du sensible. En écrivant sur ce qu'il entend plutôt que sur ce qu'il voit, il fait preuve d'une flexibilité d'esprit et d'une certaine prise de risque puisqu'il ne répond pas directement à la consigne. Cette attitude, que l'on appelle aussi pensée divergente, atteste de la

créativité qu'il déploie pour s'adapter au problème posé. En effet, si la créativité est souvent entendue comme la production d'objets originaux ou de valeur, elle se mesure aussi par les réponses inhabituelles, les associations inédites mises en œuvre par les individus pour résoudre un problème (Lubart, 2018). Cette flexibilité, constitutive de l'être humain et essentielle à l'apprentissage, doit être cultivée dans nos systèmes éducatifs qui tendent à mettre l'accent sur la transmission d'informations (Varela et al., *op.cit.*).

Dans notre dispositif, le travail sur les images, polysémiques par essence, les consignes de travail souples, les supports iconographiques ou textuels nombreux et variés, les discussions engagées avec les pairs incitent les apprenants à emprunter des trajectoires non définies à l'avance. Les réponses inattendues, empreintes de la subjectivité de leurs auteurs impliquent toutefois une certaine souplesse de la part des enseignants, y compris dans la gestion des questions de correction linguistique.

#### En guise de conclusion : quelques pistes de travail

Le travail à partir des images qui invitent à voir, à faire-voir, à penser autrement (Laplantine, 2018) offre une perspective didactique différente qui vaut la peine d'être explorée. Enseigner avec la photographie suppose une entrée dans l'apprentissage qui ne va pas forcément de soi. Les séquences élaborées à partir d'œuvres d'art sont facilement adaptables aux niveaux des apprenants et aux objectifs des enseignants qui peuvent se focaliser sur un certain type de compétences selon une thématique choisie. De la réalisation d'images surgiront peut-être des questions plus techniques tandis que l'analyse formelle d'œuvres photographiques sera le moment privilégié de la description et d'un travail sur le lexique associé à l'organisation spatiale, à l'utilisation de la couleur ou du noir et blanc... L'analyse pourra être prolongée par une activité d'interprétation des images, portant sur les intentions supposées de l'artiste ou le ressenti de chacun, donner lieu à des discussions collectives ou en sous-groupes. Ce sera le moment propice à l'expression des émotions, des goûts, du jugement personnel (Muller & Borgé, *op. cit.*). Cette étape est importante, particulièrement dans un contexte d'ap-



Illustration 4  
Étudiant B, *La fenêtre*.

prentissage rassemblant des participants de langue et de culture différente. En effet, le sens, et particulièrement celui des images, n'existe pas *a priori* mais émerge, de manière éphémère, de la rencontre, d'un « couplage » entre des entités pensantes, *via* la perception, le langage et les émotions (Varela & al, *op. cit.*). Les photographies choisies par l'enseignant ou réalisées par les apprenants peuvent être l'amorce de productions écrites. Des recherches iconographiques, des exposés portant de préférence sur des artistes sélectionnés par eux, favoriseront un renouvellement continu des situations et des ressources d'apprentissage. Ce type d'approche contribue à la rencontre des étudiants sur leur propre terrain soulignant l'importance de la mobilisation de leurs ressources personnelles et valorisant l'implication de chacun.

Faire des images et y réfléchir en classe nous a semblé bénéficier à la fois aux compétences langagières et visuelles des apprenants, aussi bien en termes d'analyse que de production photographique, tout en leur proposant une expérience sensible de la langue. Le temps suspendu de la photographie a fait émerger dans les textes une attention au détail, les a incités à trouver les mots et le ton justes dans les textes qu'ils ont écrits. Le dispositif que nous avons imaginé montre, il nous semble, que l'art a toute sa place dans le discours didactique aujourd'hui.

## Bibliographie

- Barthes, R.** (1980). *La Chambre Claire. Note sur la photographie*. Paris : Cahier du cinéma / Gallimard Seuil.
- Berger, J.** (1972) [2008]. *Ways Of Seeing*. London : Penguin Books.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A.** (2007). We Feel, Therefore We Learn : The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. Dans Lewis, P. (éd.) *Mind, Brain, and Education*, 1 (1), pp. 3-10.
- Heinich, N.** (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Paris : Gallimard.
- Laplantine, F.** (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.
- Lubart, T.** (éd.) (2018). *The Creative Process: Perspectives from Multiple Domains*. London : Palgrave MacMillan.
- Molinié, M.** (2019). Pour un paradigme plurilingue dans la recherche biographique en éducation au XXIe siècle. Dans Slowik, A. Breton, H., & Pineau, G. (dir.) *Histoire de vie et recherche biographique : Perspectives sociohistoriques*. pp. 151-170. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E.** (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, Réforme de l'Université. Communication au Congrès International « Quelle Université pour demain » ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université » (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997). *Motivation*, 24, pp. 6-15. En ligne : [http://palimpsestes.fr/gazette/gazette\\_html/breves/avril09/morin\\_reforme\\_pensee\\_universite.pdf](http://palimpsestes.fr/gazette/gazette_html/breves/avril09/morin_reforme_pensee_universite.pdf)
- Muller, C. & Borgé, N.** (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Nussbaum, M.** (2012) [2010]. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton : Princeton University press.
- Phu, T., Brown, E. & Noble, A.** (2020). Feeling in photography, the affective turn, and the history of emotions. Dans Duden, M. et Tormey, J. *The Routledge Companion to Photography Theory*, pp. 21-36. New York : Routledge.
- Ricœur, P.** (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Schaeffer, J.-M.** (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sontag, S.** (2001) [1973]. *On Photography*. New York : Picador.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E.** (2017) [1992]. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston : MIT Press.
- Zask, J.** (2003). *Art et démocratie : Peuples de l'art*. Paris : PUF

## NUOVE STRATEGIE DI INCLUSIONE AL MUSEO DEL TESSUTO DI PRATO

This article aims to report the main results obtained by the project "Tessuti SOCIALI" (SOCIAL Learning, Museum Settings, Languages, Interactions): cognitive paths for the Textile Museum of Prato, coordinated by the University for Foreigners of Siena and financed by the Tuscany Region. In Prato, the second largest city in Tuscany, the foreign resident population represents 22% of the total population. In a multilingual and multicultural social reality such as Prato, it is essential to improve services related to the museum sector and to increase accessibility to cultural initiatives. "Tessuti SOCIALI" is an inclusion project that intends to foster the development of language skills and intercultural awareness, with the help of new technologies.

### ● Vanessa Foscoli | Centro FAST



Sono un'insegnante di italiano L2 con esperienza in ambito universitario e presso scuole private. Dopo il conseguimento del Master di II Livello "E-learning per l'insegnamento dell'italiano a stranieri: ELIAS" sono stata assegnata di ricerca presso il Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena.

Il valore dei beni culturali dipende in larga misura dal grado di fruizione dei beni stessi. Identificare e analizzare i bisogni di cui sono portatori i cittadini garantisce l'accesso ai contenuti culturali a un numero sempre più ampio di individui. Tali bisogni sono di vario tipo, tuttavia quelli che si collocano sul piano linguistico giocano un ruolo fondamentale proprio per consentire la fruizione dei contenuti di natura culturale. Muovendo da queste tematiche, il contributo intende rendicontare i risultati principali ottenuti dal progetto *Tessuti SOCIALI (SOCIAL Learning, Allestimenti museali, Lingue, Interazioni): percorsi conoscitivi per il Museo del Tessuto di Prato* e presentare i contenuti digitali interattivi di carattere informativo e promozionale realizzati per la diffusione della lingua italiana e finalizzati ad una migliore fruizione museale principalmente da parte di visitatori adulti non italofoni.

Prima di entrare nel dettaglio delle fasi progettuali, è necessario fare delle premesse. Il progetto *Tessuti SOCIALI* (d'ora in poi abbreviato in *TS*), a cura dell'U-

niversità per Stranieri di Siena e della Fondazione Museo del Tessuto di Prato, ha visto la luce ad aprile 2020, in piena pandemia, e il regime di distanziamento fisico e sociale imposto dall'emergenza Covid-19 ha pesantemente condizionato e rallentato le varie azioni progettuali.

Altre premesse importanti da fare riguardano la localizzazione e il profilo di pubblico a cui il progetto si rivolge. Il Museo del Tessuto, un importante centro culturale dedicato alla valorizzazione dell'arte e della produzione tessile antica e contemporanea, è ubicato all'interno delle mura della città di Prato, uno dei contesti urbani più multilingue, interculturali ed innovativi d'Europa. Prato è sempre stata un crocevia di popoli, lingue e culture: nel secondo dopoguerra la città è stata investita da fenomeni di migrazione interna ed esterna. Secondo l'ufficio statistica del Comune la popolazione straniera residente rappresenta il 22% della popolazione totale e la comunità più numerosa è quella proveniente dalla Cina con 25.000 persone.



TS ha permesso al Museo del Tessuto di allargare la propria missione: diventare luogo di incontro e di integrazione sociale; sviluppare un processo di dialogo tra persone con diversi *background* culturali; migliorare l'accessibilità e aumentare la capacità attrattiva per le persone provenienti da diversi contesti culturali; promuoverlo come spazio per nuove forme di dialogo e scambio interculturale. TS è pertanto un progetto di inclusione che intende favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche, della consapevolezza interculturale, anche con l'ausilio delle nuove tecnologie, valorizzando i repertori linguistici degli utenti, affinché il Museo del Tessuto diventi luogo di inclusione sociale e un polo culturale di riferimento per il territorio.

Riguardo alle comunità coinvolte, è stata realizzata un'indagine socioculturale con interviste a testimoni privilegiati delle quattro comunità più numerose a Prato (albanese, cinese, marocchina, pakistana) e questionari digitali in italiano e nelle quattro lingue per individuare i motivi della scarsa fruizione del patrimonio museale e quanto le competenze linguistiche in lingua italiana possano incidere nella scelta di non partecipare alle attività e alle iniziative del Museo. Dai dati raccolti è emerso che si tratta di cittadini venuti da lontano, spinti da motivazioni diverse a vivere nel nostro Paese e che non trovano tempo o motivo di interesse ad andare in un museo. È un pubblico generalmente poco interessato al consumo culturale e che ha una conoscenza basilare della lingua, funzionale ad esprimere i bisogni quotidiani ed eseguire un lavoro o una mansione. Tuttavia, la scarsa partecipazione alle attività culturali della città e del Museo non è riconducibile esclusivamente a impedimenti di tipo linguistico. Per questo motivo sono stati fissati due obiettivi principali: favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche, attivare e sostenere la motivazione a frequentare il Museo. E per fare questo sono state coinvolte le scuole: gli studenti sono il pubblico più facilmente raggiungibile e hanno fatto da *trait d'union* con le famiglie e con gli adulti delle proprie comunità.

### Percorsi educativi per gli studenti delle scuole pratesi

Nel 2021 sono stati coinvolti nel progetto TS circa duecento studenti delle scuole e per ogni profilo sono stati pensati

e progettati percorsi educativi diversi. I bambini della scuola primaria Cesare Guasti dell'Istituto Comprensivo Marco Polo di Prato (quattro classi seconde e tre classi terze) hanno seguito un percorso articolato il cui obiettivo finale era la realizzazione di uno *stop motion* con il tema tessuto/inclusione linguistica. Dopo un primo incontro a scuola, gli studenti, italiani e stranieri, sono stati accolti al Museo da un mediatore museale, sono stati chiamati a partecipare attivamente alla visita, hanno portato al museo immagini e foto che li ritraevano con abiti e costumi tradizionali del loro Paese di appartenenza o di quello dei genitori e si sono raccontati. Da queste immagini i bambini hanno costruito delle storie plurilingue, hanno costruito scenografie e personaggi per la realizzazione, insieme a un fotografo, degli *stop motion*.



I ragazzi della scuola secondaria di I grado (due classi terze) dell'Istituto Comprensivo Marco Polo di Prato, ai quali a causa dell'emergenza Covid-19 non era consentito svolgere uscite didattiche, hanno visitato il Museo solo virtualmente, hanno raccolto, con l'aiuto dei familiari, abiti ed accessori della comunità di appartenenza e, a partire da questi, hanno scritto delle storie con l'aiuto delle loro insegnanti, le hanno rappresentate graficamente e hanno realizzato dei *book* digitali con l'aiuto di un professionista.



Alcuni studenti del Liceo Livi, del Liceo Copernico e dell'Istituto d'Istruzione Superiore Gramsci Keynes di Prato, nell'ambito del PCTO (Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), hanno frequentato il Museo per due settimane: dopo una settimana di formazione sulla mediazione museale, sulla mediazione linguistico-culturale e sulla comunicazione sociale dei musei, hanno realizzato, in piccoli gruppi, diversi prodotti digitali plurilingue (*teaser, trailer e reel*) di promozione rivolti ad adulti o coetanei stranieri, anche integrando le loro lingue madri.



Il Museo del Tessuto è diventato in queste occasioni laboratorio d'esperienze, in cui sollecitare la curiosità, il piacere della conoscenza e l'apprendimento in un clima piacevole e dinamico.

### Le comunità straniere entrano al museo

I momenti di narrazione e di condivisione delle esperienze all'interno del Museo del Tessuto, da parte di gruppi eterogenei per età e appartenenti ad alcune delle comunità straniere più numerose a Prato, sono iniziati nel 2021, quando il Museo ha inaugurato la mostra *Turandot e l'Oriente fantastico di Giacomo Puccini, Chini e Caramba* (22 maggio 2021 - 23 gennaio 2022), un'esposizione inedita, multidisciplinare e di ampio respiro. Con il supporto di un mediatore museale e linguistico, che aveva selezionato i punti di maggior interesse, i partecipanti hanno visitato la mostra e, di fronte ad alcuni oggetti in esposizione della collezione Chini, gli è stato chiesto di raccontare con la massima tranquillità un ricordo, un'esperienza personale associata a un particolare oggetto, nella loro lingua madre o in italiano. Erano 120 gli oggetti di provenienza orientale esposti, cimeli che Chini aveva riportato da un viaggio in Siam (attuale Thailandia) all'inizio del Novecento. Gli oggetti esposti, appartenenti al Museo di

Antropologia di Firenze, includevano: tessuti preziosi, maschere e costumi teatrali, oggetti in porcellana dipinta, strumenti musicali, armi e manufatti di produzione thailandese e cinese.



I visitatori, soprattutto di nazionalità cinese, hanno riconosciuto in quegli oggetti la loro patria, la loro storia e, citando le loro parole, "si sono sentiti un po' a casa". Lo scopo è quello di dare accesso all'arte e alla cultura ad un pubblico adulto straniero, di offrire un momento per parlare di sé stessi e delle loro vite, condividere storie personali, ricordi ed elementi della propria cultura d'appartenenza. Quindi è stato ricreato un clima sereno, dinamico e informale e, attraverso il confronto tra usi e abitudini in Italia e in Cina, si è lasciato tempo e spazio per riflettere su similitudini e differenze e far emergere le specificità delle singole persone.

Un gruppo di persone di nazionalità albanese e residenti a Prato da anni, entrati al Museo in occasione della loro festa dell'indipendenza, ha portato costumi e oggetti della tradizione che sono stati esposti, insieme a un gilet, sempre di manifattura albanese, appartenente alla collezione del Museo e recuperato dal deposito per l'occasione.



Sperimentando l'apprezzamento del Museo per questi oggetti culturali della loro patria, i visitatori stranieri hanno rafforzato la loro autostima e hanno sviluppato una connessione costruttiva e di fiducia con le istituzioni culturali. In un'atmosfera tranquilla e informale, i partecipanti hanno descritto gli oggetti e la propria cultura con aneddoti ed esperienze personali. Hanno tutti messo in gioco il proprio vissuto, le proprie emozioni, c'è stato uno scambio di punti di vista e di storie piacevole e rilassato. Si è principalmente lavorato sul dialogo interculturale e non sulla trasmissione di nozioni, è stata sollecitata la curiosità e si sono cercati degli elementi in comune, promuovendo il dialogo interculturale.

### **Percorso facilitato con QR Code**

L'accessibilità dei musei è un tema molto dibattuto. Garantire l'accesso significa innanzi tutto rimuovere le barriere architettoniche ed economiche che separano la struttura dal pubblico e soprattutto da coloro che si trovano in situazioni svantaggiate. È importante altresì che i contenuti museali siano veramente accessibili, dal punto di vista fisico e linguistico-culturale, per cui disponibilità immediata delle informazioni sugli oggetti e degli apparati esplicativi, comprensibilità del linguaggio e leggibilità dei supporti grafici sono requisiti necessari.

La tecnologia è diventata fondamentale: un semplice QR Code, accessibile con un qualunque dispositivo dotato di fotocamera abilitata alla lettura dei codici e collegato a una rete internet disponibile, consente un collegamento veloce a contenuti multimediali. Nell'ambito del progetto *TS* è stata scelta questa tecnologia per andare incontro alle diverse esigenze dei visitatori, per rendere più piacevole, e allo stesso tempo efficace, l'esperienza all'interno del Museo, per comunicare le informazioni in modo semplice e inclusivo, rivolgendosi a un pubblico il più ampio possibile, per età e abilità. A questo scopo viene fornito un QR Code all'ingresso che rimanda a testi semplificati inerenti i principali aspetti della collezione permanente, delle sale e degli ambienti del percorso museale laddove l'esposizione cambia ciclicamente. I testi sono stati registrati in lingua italiana, albanese, arabo, cinese e urdu. Per la realizzazione delle tracce audio si è scelto di rendere partecipi alcuni stu-

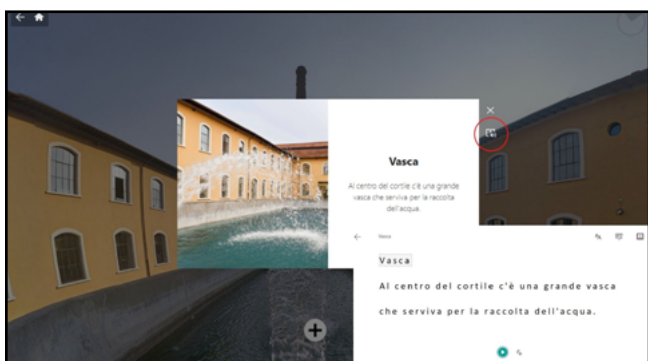
denti che avevano svolto il PCTO presso il Museo del Tessuto. Questi sono stati poi coinvolti anche in occasione di un momento di restituzione collettiva, a giugno 2022, dove è stato presentato il progetto e inaugurato il percorso facilitato. È importante ribadire che i contenuti accessibili tramite QR Code sono stati pensati per un pubblico con specifiche esigenze, adulti stranieri non avvezzi al consumo culturale e con una limitata padronanza della lingua italiana, ma di cui in realtà tutti possono usufruire. Pensare a contenuti semplificati, che mettano i visitatori nelle condizioni di esplorare autonomamente il Museo e le sue collezioni, non significa banalizzare, ma coniugare la chiarezza della forma con la profondità del contenuto. Solo così un museo diventa davvero accessibile a tutti, consentendo al pubblico, indipendentemente dalle conoscenze e competenze, di vivere un'esperienza gradevole. Ripensare la comunicazione nei musei non può che avere una ricaduta positiva su tutti i tipi di pubblico.

**Ripensare la comunicazione nei musei non può che avere una ricaduta positiva su tutti i tipi di pubblico.**

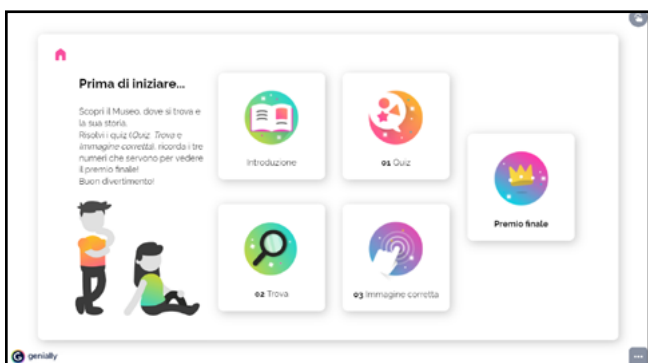
### **Percorsi conoscitivi interattivi e virtuali**

Nell'ambito del progetto di ricerca *TS* è stato ideato e allestito un ambiente virtuale, disponibile all'indirizzo web <https://elil.it/tessutisociali>, per la realizzazione di risorse di apprendimento interattive i cui contenuti sono incentrati su aspetti relativi agli ambienti, agli allestimenti, alle mostre e al patrimonio artistico del Museo del Tessuto di Prato. Le risorse digitali consentono agli utenti esperienze di realtà aumentata che rendono più accessibile e comprensibile l'offerta museale e, con l'integrazione di elementi di *gamification*, mirano a incuriosire i potenziali utenti, allo scopo di portarli fisicamente nel Museo, incoraggiarli alla partecipazione alle attività laboratoriali e alle iniziative proposte, allargando così il bacino di pubblico. L'ambiente, organizzato in modo semplice e chiaro per garantirne la massima fruibilità, è stato realizzato mediante tecnologie *open source*, usabile da supporto fisso e mobile. La pagina "Museo digitale" contiene contenuti interattivi multimediali realizzati

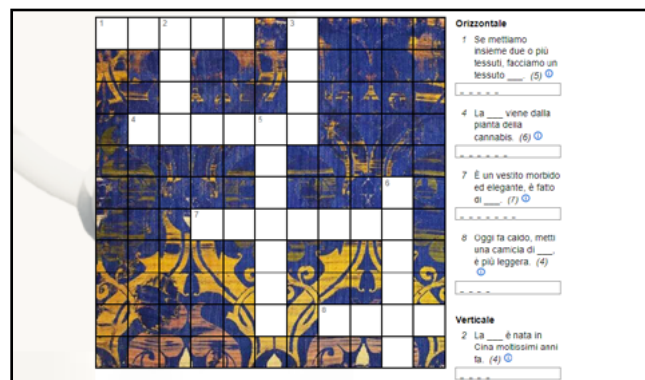
per un accesso facilitato al Museo e ai suoi contenuti attraverso un linguaggio “accessibile”. Con il supporto della *web app* gratuita *ThingLink* è stato possibile creare un progetto a partire da foto a 360° del Museo, disponibili su Google Immagini, arricchirle di *tag* e ottenere un tour virtuale esplorabile e guidato. All'interno di ogni immagine sono disponibili contenuti testuali, visivi, audio e video che raccontano il Museo, la sua storia, gli spazi e le collezioni. Si tratta di una panoramica a 360°, che simulando il mondo reale, offre all'utente una sensazione di totale immersione e coinvolgimento nell'ambiente. L'utente interagisce in completa autonomia e libertà, decide dove guardare e dove focalizzare la sua attenzione, impiegando tutto il tempo che desidera. In *ThingLink* è integrata la funzione “immersive reader”: uno strumento di lettura immersiva che aggiunge accessibilità e comprensione per utenti di ogni età e abilità e che contiene la traduzione automatica in oltre 60 lingue.



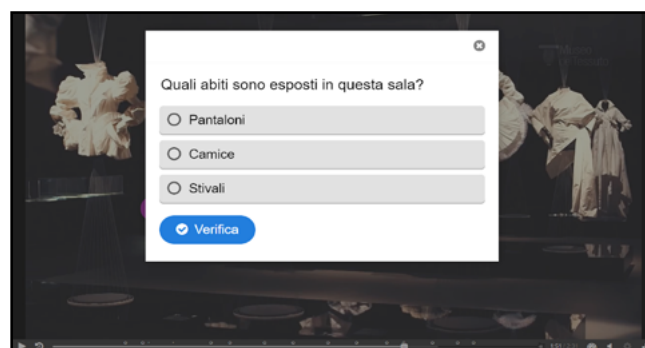
È disponibile anche un *escape room* realizzata con *Genial.ly*, altra *web app* multifunzionale, e con Google Presentazioni, un'app gratuita della *suite* di Google che permette di creare presentazioni originali e che, con l'ausilio dei *link* interni, permette una navigazione non lineare e ordinata dei contenuti. Si chiede all'utente di mettersi in gioco, risolvere enigmi sulla città di Prato e sul Museo per ottenere la chiave che apre un contenuto a sorpresa.



Nella sezione “L'italiano al Museo” è disponibile un glossario per immagini con alcune delle parole utili per il primo accesso in uno spazio museale e quattro percorsi conoscitivi ideati con specifico riferimento al pubblico del progetto *TS*, adulti stranieri con scarsa competenza linguistica in lingua italiana e non abituati al consumo culturale. I percorsi danno molto spazio al lavoro sul lessico con l'ausilio di immagini, immagini 360°, video interattivi e attività ludiche (*cruciverba*, *Memory*, *Drag&Drop*, *Flashcards* ecc.).



I testi input scritti, quando presenti, sono brevi, semplificati e sono sempre accompagnati dalla registrazione, quindi da un file audio per agevolare l'accesso ai contenuti, e da semplici attività di comprensione (vero/falso, scelta multipla ecc.). In chiusura ai percorsi si forniscono delle semplici domande, agganciate alla quotidianità e alle esperienze personali, per un *output* comunicativo che serve a riutilizzare, memorizzare e fissare la lingua. I percorsi, ad accesso libero, sono fruibili in totale autoapprendimento da computer e da cellulare, e hanno una durata che varia dai 20 ai 30 minuti.



Si è principalmente lavorato sul confronto tra culture e non sulla trasmissione di nozioni, è stata sollecitata la curiosità e si sono cercati degli elementi in comune, promuovendo il dialogo interculturale.

Il panorama degli strumenti con i quali creare contenuti interattivi è oggi assai vario e composito. La tendenza dominante è ormai costituita da strumenti *software* fruibili come servizio di rete, cioè *online*. Si è scelto in questo caso di utilizzare un *software* per la didattica, *HSP*, uno strumento probabilmente più complesso di altri, ma che dispone di una *suite* di oltre 40 tipi di contenuto e che permette la creazione di materiali didattici multimediali.

### Prime conclusioni

Premesso che il progetto *TS* si è svolto nel pieno della pandemia da Covid-19, sommato alla già nota difficoltà a raggiungere le fasce di popolazione coinvolte nel progetto, è emersa la necessità da parte delle istituzioni museali, e di quelle culturali in generale, di affinare modalità e strumenti per avvicinare la popolazione straniera alle attività culturali della città. Sarebbe auspicabile proseguire con attività pilota, sperimentando il modello messo a punto dal progetto, e valutare proposte progettuali in ambito europeo sui temi dell'inclusione sociale e del benessere attraverso la cultura. L'auspicio è che l'impegno profuso da tutti i soggetti coinvolti nel progetto non rimanga un caso isolato, ma costituisca anzi uno stimolo per ulteriori iniziative analoghe.

### Riferimenti bibliografici

- Fallani, G. & La Grassa, M.** (2018). Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2. In: C. Bagna & V. Carbonara (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro. Volume 2*. Pisa: ETS, pp. 197-214.
- La Grassa, M. & Troncarelli, D.** (a cura di) (2016). *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli.
- Villarini, A.** (a cura di) (2019). *Insegnare italiano con i MOOC*, Pisa: Pacini.

Pensare a contenuti semplificati, che mettano i visitatori nelle condizioni di esplorare autonomamente il Museo e le sue collezioni, non significa banalizzare, ma coniugare la chiarezza della forma con la profondità del contenuto.

## S'IMMERGER DANS LA LANGUE GRÂCE À UNE EXPOSITION IMMERSIVE DU JEU DE RÔLES À LA VISITE RÉELLE

Our article reports on an experience carried out at the end of 2021 with students from the French as a Foreign Language School at the University of Lausanne (EFLE/UNIL) that finished with a visit to the "Van Gogh alive" exhibition. The objectives were linguistic appropriation through an artistic project as well as socialization and cultural acculturation. The instructional settings include an immersion phase based on a role-playing game aimed at mobilizing language resources before the visit, the visit itself as a whole-body experience, and the writing of an email related to the exhibit. We present here the role-play, some photos and activities carried out afterwards (written production) and are interested in the link between this experience and creativity, as well as the role of sensations and emotions in language learning.

● Camille Vorger  
| EFLE/UNIL



Camille Vorger est Maître-tesse d'enseignement et de recherche à l'UNIL (EFLE). Elle a enseigné en classe d'accueil et formé des enseignant-e-s en didactique du français. Autrice de plusieurs ouvrages sur les performances poétiques et formes d'oralités contemporaines dont le slam et la chanson, elle s'intéresse à la créativité, aux *émotissages*, au rôle du corps dans l'apprentissage et aux ateliers dits *d'écriture* (à paraître).

« N'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies  
Et qu'à celles-là nous obéissons sans le savoir »  
Vincent Van Gogh (1988 : 517)

Nos recherches récentes s'intéressent notamment au rôle du corps, plus généralement des *é-motions*, dans les apprentissages en Français langue étrangère et seconde, à la faveur des ateliers que nous avons qualifiés *d'écriture*<sup>1</sup>. Le présent article s'inspire de la visite de l'exposition immersive *Van Gogh alive*<sup>2</sup> avec un groupe d'une vingtaine d'étudiant-e-s en année préparatoire (A2-B1) à l'EFLE (école de Français langue étrangère) de l'Université de Lausanne. Elle nous permettra d'aborder l'intégration des sensations et émotions artistiques à une démarche

d'enseignement-apprentissage du FLE, à la faveur d'une pédagogie de projet. En effet, dans une telle exposition, les œuvres sont littéralement *animées*, mises en mouvement par la projection et agrémentées de citations de l'artiste qui permettent aussi de se plonger dans l'écrit, s'offrant en version « augmentée » par la sollicitation des autres sens<sup>3</sup>.

Nous aborderons dans un premier temps les enjeux des *émotissages* – après être revenue sur ce terme – et des sensations en vue d'apprentissages langagiers et culturels, avant d'explicitier plus précisément les activités réalisées en amont et en aval de la visite, pour mieux en analyser la portée didactique. Quel ancrage les sensations et émotions éprouvées<sup>4</sup>, non seulement lors de la visite mais aussi dans l'élaboration du projet, permettent-elles ? En quoi peut-on parler de « démarche engageante » ?

1 Notion au cœur de mon Habilitation à Diriger les Recherches (à paraître).

2 Du 14 octobre 2021 au 20 février 2022 au Palais de Beaulieu à Lausanne : <https://www.vangoghlausanne.ch/>

3 Nous utilisons ici l'adjectif « augmenté » en relation avec la littérature dite « augmentée » : <https://www.franceinter.fr/emissions/antibuzz/antibuzz-11-aout-2012>

4 Nous reprendrons ici la définition proposée

## S'immerger dans la langue pour s'engager et apprendre « par corps »

La mise en œuvre d'un tel projet suppose une mise en mouvement des étudiant-e-s, ne serait-ce que par leur participation à la visite, ainsi que leur implication dans les activités proposées en amont et en aval, essentiellement axées sur la mise en mots et *en corps*. En effet, l'efficacité de l'apprendre « par corps », qui a fait l'objet d'un volume de *Babylonia* (3/2019), se vérifie scientifiquement par la mobilisation de réseaux neuronaux : « En incluant toutes ces modalités – en particulier le corps – dans le processus d'apprentissage, on apprend plus de vocabulaire et on l'oublie plus lentement! » (Macedonia, p.11)

Françoise Boch, Cathy Frier et Fanny Rinck se sont quant à elles intéressées, dans le volume du *Français aujourd'hui* consacré aux « démarches pédagogiques engageantes » (2021), à ces « situations visant la construction d'un rapport à l'écrit articulant subjectivité et réflexivité, individuel et collectif, oral et écrit, dans un esprit de reliance (Morin 2004) » (p. 7). Au sein de ce volume, nous avons parlé, avec Aude Fabulet, de « reliance poétique » pour distinguer la promesse d'engagement *dans et par* le collectif à la faveur d'un atelier slam (2021 : 123). J'évoquerai ici de *reliance artistique et émotionnelle* via la reliance corporelle, dans la mesure où il est question d'une expérience *sensorielle* favorisant l'émergence d'affects et leur mise en mots, lors d'un projet propice à « l'esprit de corps » du groupe. De fait, l'exposition choisie s'offre à vivre comme une expérience à part entière sollicitant la vue et l'ouïe, comme le souligne le magazine *Mokamag*, mais aussi l'odorat grâce aux odeurs champêtres diffusées lors de la visite<sup>5</sup>.

Plus généralement, les démarches artistiques s'avèrent favorables à une pédagogie de l'empathie et permettent, selon Nathalie Borgé (2018 : 103), « en traduisant la pluralité culturelle des langages du corps et des sensibilités, de relier davantage les apprenant-e-s les uns aux autres. » Dans cette perspective, afin d'amener les étudiant-e-s à mettre non seulement *du cœur à l'ouvrage* mais aussi *du corps à l'apprentissage*, nous avons développé ces dernières années, des démarches didactiques multimodales plus propices à la verbalisation et à l'expérimentation des émotions esthétiques.

Ainsi le néologisme *émotissage* a-t-il été créé en 2016 afin d'« intégrer des facteurs essentiels à l'apprentissage des langues, comme le tissage des liens, les émotions (positives ou négatives) liées au processus acquisitionnel ou mises en place lors de celui-ci, de même que l'audace, le lâcher-prise et la créativité qui vont de pair. » (Berdal-Masuy, 2018 : 11)

Or la prise en compte des sensations nous semble être un aspect important des *émotissages* car mettant en jeu la mémoire sensorielle ainsi que la kinesthésie, les émotions étant intimement liées, comme nous le dit l'étymologie du mot *é-motion*, à la mise en mouvement : « Dès lors, l'empreinte linguistique créée s'ancre de manière plus solide et durable. » (Hyun, s.d.)

En d'autres termes, nous avons postulé, à l'orée de cette démarche de projet, que le caractère immersif de l'exposition visitée en décembre 2021, favoriserait les apprentissages langagiers et culturels des étudiants ainsi *engagés* dans un tel projet.

### L'exposition « Van Gogh alive » : activités en amont

Je qualifierai ici d'imprégnation – voire d'*im-pression*<sup>6</sup> – la phase préalable à la visite et d'*ex-pression* celle qui s'est ensuivie. Ainsi notre démarche repose-t-elle sur la mise en corps et la mise en mouvement des corps, préalablement à la visite elle-même qui se déroulera *in situ*, en dehors de la salle de classe. En effet, nous avons proposé quelques jours avant la sortie, un jeu de rôles s'inscrivant dans la continuité des « ateliers d'expression » mené avec la collaboration de Sinem Kiliç, assistante étudiante. Cette activité était inspirée de la fiche pédagogique « Au musée », issue d'un ouvrage sur les *Jeux de rôles* pour l'apprentissage du FLE (2017 : 65). Celle-ci propose une répartition sous forme de « cartes de rôles » entre deux gardiens, des visiteurs plus ou moins passionnés, qui par la Joconde, et d'un visiteur perdu dans le Musée du Louvre. Les cartes de rôles permettent de bien camper les personnages, en proposant par exemple d'associer des gestes à la situation (« un plan en main » pour le visiteur perdu), soit, pour les apprenant-e-s, de s'imprégner des rôles correspondants.

« N'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies, et qu'à celles-là nous obéissons sans le savoir » (Vincent Van Gogh, 1988 : 517)

par Damasio (2002 : 359) : « On peut définir les émotions tout simplement comme une modification transitoire de l'état de l'organisme dont les causes sont spécifiques. De même, on peut définir simplement le fait d'éprouver une émotion comme la représentation de cette modification transitoire de l'état de l'organisme sous forme de configurations neuronales et des images induites par ces dernières. »

<sup>5</sup> <https://www.moka-mag.com/articles/quand-van-gogh-prend-vie>

<sup>6</sup> Étymologiquement le terme « impression » désigne le fait d'appuyer sur, de laisser une empreinte, y compris dans « l'action d'un corps sur un autre » (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/impression>).

Figure 1

Fiche pédagogique Jeux de rôles "Au musée" (2017)

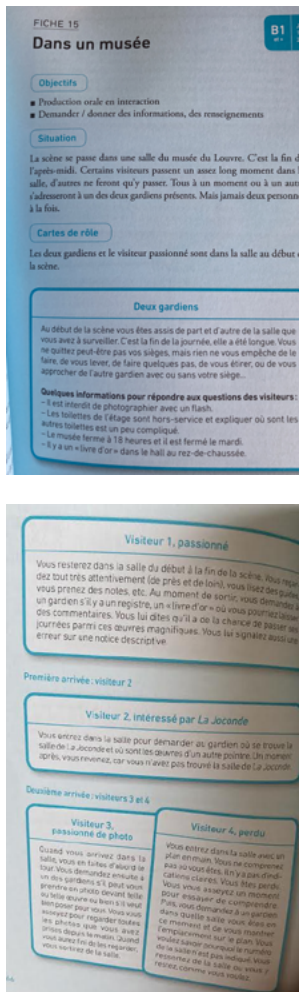


Figure 2

Étudiant renseignant le livre d'or de l'exposition



À la mention des caractéristiques des personnages s'ajoute l'emploi de certains accessoires – tels que le livre d'or (voir la photo ci-dessus) –, ce qui a permis aux étudiant-e-s de mieux incarner les-dits rôles et de mobiliser, en amont de la visite réelle, les ressources lexico-culturelles adéquates à ce contexte. En outre, certaines de ces caractéristiques (le visiteur perdu) ont favorisé l'humour, invitant le comique de situation dans le cours. Ainsi, l'introduction du Livre d'or que nous avons matérialisé dans la salle de classe aménagée pour l'occasion a-t-il porté ses fruits puisque l'un au moins des étudiant-e-s a apposé un commentaire lors de la visite effective (fig. 2). Ainsi a-t-il mis en œuvre une « posture littéraire » effective construite en amont (Rispaïl 2020).

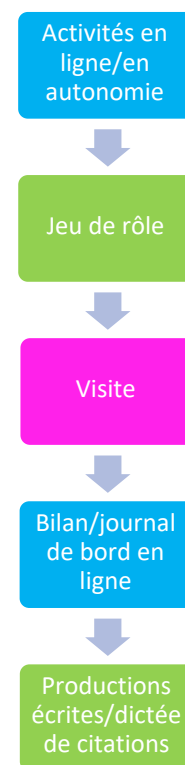
des deux dernières, le bilan de la visite et le journal de bord. Les étudiant-e-s ont pu ainsi se familiariser par imprégnation (et par anticipation par rapport à la visite) avec l'univers propre à Vincent Van Gogh en naviguant sur la toile au fil des nombreuses activités ayant trait à la vie et à l'œuvre du peintre, et en réalisant les exercices plus précis conçus sur Moodle en vue d'objectifs ciblés sur certains aspects de la langue (textes lacunaires) :

Le schéma suivant rend compte dans sa linéarité de l'ensemble des activités réalisées dans le cadre du projet, autour (en amont et en aval) de la visite de l'exposition, les activités proposées en autonomies étant visualisées dans un cadre bleu, à la différence de celles menées en classe (cadre vert).

### Bilan et activités en aval : vers une approche créative

Des activités ont été proposées en ligne via la Plateforme Moodle (ci-dessous), pouvant éventuellement être réalisées indépendamment de la visite, à l'exception

Intitulé	Type d'activité
Notices des tableaux	Lien pour consultation
Site de l'exposition	Idem
Biographie de Van Gogh	Exercice/texte lacunaire (à compléter en ligne)
Quizz sur Van Gogh	Activité en ligne
Autoportrait	Texte lacunaire (en ligne)
Autour de la chambre de Van Gogh à Arles	Activité en ligne
Activités sur TV5 Monde	Activités en ligne
Lettre à Théo	Exercice sur Moodle (texte lacunaire à compléter avec les verbes conjugués)
Journal de sortie de classe	Diaporama à compléter à l'aide de photos comme support d'expression orale
Bilan de la visite	Forum Moodle





Outre le jeu de rôle qui offrait l'occasion de vivre l'expérience du musée « avant l'heure », les activités d'expression écrites (dictée de citations et consignes de production écrite) proposées *a posteriori* ont confirmé l'engagement des étudiant-e-s dans la démarche. En témoigne la production écrite reproduite ci-après. De fait, le texte de M., en réponse à une consigne impliquant de restituer au sein d'un courriel adressé à un-e ami-e, les émotions ressenties lors de la visite, traduit une verbalisation effective des émotions éprouvées (*sic*):

Chère Lisa,

Coucou! Joyeux Noël et bonne année! J'espère que tu vas bien. Je ne peux pas rentrer au Japon cet hiver, mais j'espère qu'on se reverra en été prochain.

D'ailleurs, la semaine dernière, je suis allée à l'exposition de Van Gogh à Lausanne avec mes camarades pendant un cours français. Tu crois quoi, *au debout* je ne m'attendais pas aussi belle exposition, je croyais qu'il y a juste des explications par rapport ses tableaux. La salle d'entrée, il y avait des explications mais avec une reproduction de sa chambre, et ensuite, la salle avec *des musiques* qui ont montrés ses tableaux sur des écrans énormes avec des ordres des années, ça m'a donné l'impression que les tableaux *sont vies*. À côté de cette salle-là, il y avait une petite salle avec des tournesols, c'était *magnifique* tous les lumières et miroirs, on a pris des photos avec mes amis et camarades, elles sont devenues mes bons *souvenirs!* haha

Ce que j'ai aimé le plus c'est que des mots qui ont présenté avec des tableaux à la deuxième salle. Ils sont touchés mon *cœur*, un des mots que j'ai adorés est ce qui raconte de l'importance des amis proches. Je t'envoie ces mots en photo avec cette lettre, je pensais à toi quand je l'ai vu. D'art n'était pas le chose que je connais bien et que mon loisir, mais grâce à cette exposition ça m'intéresse à visiter des musées plus. Raconte-moi aussi ta vie de ce dernier temps, j'ai hâte d'avoir tes nouvelles!

Gros bisous,  
M.

## Je parlerai ici de reliance artistique et émotionnelle via la reliance corporelle.

La confusion « debout »/« début » révèle, si on l'interprète comme un *lapsus clavi*, que la posture physiquement adoptée a marqué l'étudiante. De plus, la présence de « musiques » se superposant aux aspects visuels de la projection est aussi mise en exergue par M. L'étudiante évoque aussi les « souvenirs » que lui laissera cette exposition, précisant qu'elle a « touché son cœur ». Autant d'éléments qui abondent dans le sens de notre hypothèse initiale, à savoir que la mise en mouvement, la déambulation à travers l'espace de l'exposition, associées aux émotions esthétiques et aux sensations ressenties lors de la visite, ont un impact mémoriel certain, dont on peut supposer qu'il aura des conséquences positives sur les apprentissages langagiers. Sur un plan lexical, on relève d'ailleurs une richesse de qualificatifs attribués à l'exposition (« magnifique », « captivante », « merveilleux »). Une autre étudiante a décrit l'expérience de l'empathie faite dans ce contexte en ces termes : « J'ai petit à petit commencé à me sentir *comme si j'avais les mêmes sentiments* que Van Gogh en lisant ce qui était écrit et quand j'ai vu le décor de ce fameux tableau. » Expérience que Joëlle Aden qualifie de « retour aux sources du langage » (2014).

## Mettre du corps à l'apprentissage

Enfin, l'activité de type « Dictée de citations », reprenant certaines des citations projetées durant la visite, a permis de travailler la production écrite de manière guidée, dans une double perspective, syntaxique et orthographique. À titre d'exemple, la citation placée en exergue de cet article nous a amenés à revoir les accords au sein du groupe nominal (« petites émotions/grands capitaines ») ainsi que la syntaxe de l'impératif et de la négation (« N'oublions pas que... »). Dans un tel contexte, cette activité s'apparente à une dictée préparée puisque les étudiant-e-s avaient déjà lu la citation en question qui ouvre aussi à une réflexion sur la matière même de l'expression artistique comme mise en forme des émotions.

Pour conclure, nous retiendrons la formule de M. selon laquelle les tableaux semblaient « en vie » – traduction littérale de l'intitulé de l'exposition *alive* –, afin de souligner l'importance de cette approche d'une langue « vive », appréhendée et expérimentée en mouvement et en tant que telle, propre à exprimer nos émotions dans toute leur vivacité et leur complexité. Les étudiant-e-s ont été assurément motivé-e-s et animé-e-s d'une véritable *envie* d'apprendre cette langue vivante. Si certaines manipulations liées au toucher se sont avérées impossibles (la chambre de Van Gogh étant par exemple rendue inaccessible pour des raisons sanitaires), les odeurs étant aussi mises à mal par le port du masque, les autres sensations convoquées n'en étaient que plus vives et fécondes dans la perspective des apprentissages.

## Bibliographie

- Aden, J.** (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. In Aden & A. Arleo (Eds.), *Les cahiers du CRINI*. Université de Nantes. <http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fichepagelibre/&RH=1402999468883>
- Boch, F., Frier, C. & Rynck, F.** (2021). Littéracie et démarches pédagogiques Engageantes. *Le Français aujourd'hui*. (212), 5-13.
- Fabulet, A. & Vorger, C.** (2021). S'y atteler en Atelier. *Le Français aujourd'hui*. (212), 117-127.
- Berdal-Masuy, F.** (dir., 2018), *Émotissages. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Bruxelles : presses universitaires de Louvain.
- Branellec-Sorensen, M. & Chalaron, M.-L.** (2017). *Jeux de rôles*. PUG.
- Damasio, A.** (2002). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Hyun, K.** (s.d.). Des sensations aux émotions dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Journal de l'Alpha*, (197), 44-50.
- Macedonia, M.** (2019). Pourquoi nous apprenons mieux les langues étrangères avec notre corps. *Babylonia* (3), 10-11.
- MokaMag.** (2021, December 1). Van Gogh Alive, The Experience. <https://www.moka-mag.com/articles/quand-van-gogh-prend-vie>
- Rispail, M.** (2020). La posture littéraire. Une école de modestie et d'étonnement. *Forum lecture*, 2-17 : [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/700/2020\\_2\\_fr\\_rispail.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/700/2020_2_fr_rispail.pdf)
- Van Gogh, Vincent.** (1988). *Lettres à son frère Théo*. Paris : Gallimard.

« ça m'a donné l'impression que les tableaux sont (en) vies. »



From the story "Lea und Finn langweilen sich", Lea and Finn cannot decide on which side of the book the grass is greener! This book integrates illustrations from the British National Library.

# PROMOTING STUDENTS' MULTILITERACY, MULTIMODAL, AND GLOBAL CITIZENSHIP SKILLS IN THE SECOND LANGUAGE CLASSROOM THROUGH DESIGNING A DIGITAL CITY TOUR ON IZI.TRAVEL

Tema

È ormai ampiamente riconosciuto che per essere in grado di comunicare nella società contemporanea, gli studenti di una lingua seconda o straniera hanno bisogno di sviluppare diverse competenze legate al pensiero critico, alla cittadinanza globale e al digitale. Il digital storytelling è in questo senso uno strumento ricco e complesso. Combina il potere della narrazione con quello della tecnologia e consente agli studenti di espandere le proprie abilità linguistiche e digitali aiutandoli a sviluppare la propria voce. Nel nostro studio, due gruppi di studenti universitari con un livello elementare e intermedio in italiano L2 sono stati coinvolti in un progetto in due parti finalizzato alla composizione di un racconto digitale sulla città di Venezia. Nella prima parte, gli studenti hanno partecipato sia ad attività in aula che ad attività museali, durante le quali sono stati incoraggiati a mettere in pratica le proprie competenze in italiano e a conoscere il patrimonio culturale veneziano. Nella seconda parte, gli studenti sono stati guidati a realizzare i propri tour digitali della città di Venezia utilizzando la piattaforma izi.TRAVEL. L'analisi multimodale dei due tour mostra che la creazione di storie digitali basate sulla comprensione e interpretazione del patrimonio culturale da parte degli studenti ha promosso sia le loro capacità di narrazione e mediazione nella seconda lingua che il loro ruolo come cittadini globali.

## ● Fabiana Fazzi | Ca' Foscari University of Venice



Fabiana Fazzi is a Post-doctoral researcher in Educational Linguistics at Ca' Foscari University of Venice (Italy).

Her research interests lie in the areas of language learning *beyond* the classroom, multiliteracies, multimodality, bilingual education, *translanguaging*, and teacher/museum professional development. In 2020, she co-founded the MILE (Museums and Innovation in Language Education) research group, aimed at researching and promoting language learning and teaching across the classroom and the museum, also through the means of digital tools and strategies.

There is now wide recognition that only supporting students in developing their communicative competence in the target language is not sufficient to handle the “merged, combined, augmented, linked, animated, orchestrated, remixed, and reimagined communication processes” (Lotherington & Ronda, 2014: 24) of today’s globalised world. In this context, researchers have long argued in favour of integrating a multiliteracies approach to second and foreign language education (Warner & Dupuy, 2018), recognising the need to involve students in a multitude of literacy practices that both account for the linguistic and cultural diversity they bring to the classroom and help them develop the multimodal skills they need to communicate with digital media.

Digital storytelling is one of such practices. It combines the power of narration with that of technology and allows students to expand their language and digital literacy skills while also helping them develop their own voices (Kim et al., 2021). While there are numerous studies that have investigated the potential of digital storytelling for language

learners (Castañeda, 2013; Oskoz & Elola, 2014; Kim et al., 2021), little research has been conducted on the effects on second language learning of digital storytelling inspired by cultural heritage (however, see Abdelhadi et al., 2020).

In this study, we aim to show that digital storytelling based on students’ interpretation of cultural heritage may offer an interesting opportunity to: 1) foster students’ mediation skills by helping them express a personal response to creative texts in line with the new “mediation of a text” scale presented in the Companion Volume (Council of Europe, 2018), and 2) help them develop their sense of belonging to a global heritage community (Unesco, 2020). In so doing, we first outline the benefits of engaging language students with activities based on museum learning experiences. Then, we discuss the potential of digital storytelling in promoting students’ language and literacy skills and global citizenship. Finally, we present a project carried out in Venice at the end of 2019 (first reported in Fazzi, 2021) in which thirty university students were involved in an

Italian as a second language course in the classroom and in the museum which led to the co-design of two digital tours on the izi.TRAVEL platform. Specifically, we describe the digital storytelling process underpinning the use of izi.TRAVEL and discuss its results in terms of students' multimodal interpretation of the city of Venice in the second language through an analysis of the final digital products.

### **The power of heritage for language learning**

Numerous studies have shown that museums, and heritage sites in general, can have multiple benefits for language students (Ruanglertbutr, 2016; Fazzi & Lasagabaster, 2021). First, integrating heritage and language education allows teachers to expand the limits of monolingual and monocultural teaching by fostering critical and intercultural reflections (Parra & Di Fabio, 2017). In fact, through discussing objects in another language, students “examine not only values and themes of the target cultures but their own cultural biases and beliefs” (Berhó & Defferding, 2005: 272) constructing what Kramersch (2009) refers to as “third space”: a place where plurilingual people are confronted with the relationship between their languages, their thoughts, and their bodies, developing a new sense of self. Second, objects have a power of changing the way people communicate (Scheirer & Picard, 2000 in Aronin, 2012: 180) because they bring into the open things that usually remain untold, such as emotions, feelings, and memories that are connected to environments and materialities (Aronin, 2012). Finally, using tangible and intangible heritage with language students also promotes their civic engagement as global citizens as they come to understand and appreciate “a sense of interconnectedness between communities, populations and countries” (Unesco, 2020: 1).

### **Digital storytelling on cultural heritage for language learners**

According to Robin (2016: 18), digital storytelling combines “the art of telling stories with a mixture of digital media, including text, pictures, recorded audio narration, music and video” which are all blended together using computer software. Because digital storytelling is a complex and cyclical practice that in-

tegrates task-based and multiliteracies approaches, it is a powerful tool to be used with language students of all ages, language levels, and cultural backgrounds (Castañeda, 2013). On the one hand, designing digital stories facilitates students' second language learning and literacy skills, especially oracy (ibid.), multimodal composition (Oskoz & Elola, 2014), and digital literacy skills (Kim et al., 2021). On the other, it also allows students “to develop and express their own voices” (idem: 2). When creating digital stories inspired by museum objects and cultural sites, students also build their place-related consciousness, connect subject-specific concepts with personal and collective experience, and engage in “understanding current reality and their role in it” (Daskolia et al., 2017: 274). For example, Abdelhadi et al. (2020) report that in the final phase of a project that integrated Arabic language and culture learning, students produced digital stories in which they not only mediated the artworks explored in the classroom, but they also used them as inspiration to talk about matters they cared about (i.e. bullying, discrimination, and poverty).

**When creating digital stories inspired by museum objects and cultural sites, students also build their place-related consciousness.**

### **Description of the Italian as a second language module across the classroom and the museum**

In the context of our study, digital storytelling on cultural heritage was used at the end of a 40-hour course of Italian as a second language in the classroom and in the museum implemented in Venice at the end of 2019 (see Fazzi, 2021). The course was the result of a collaboration between the Master in Management of Cultural Heritage and Activities (MaBAC) from the Ca' Foscari University of Venice and the Dante Alighieri Society of Venice and involved thirty university students of French nationality, aged between 23 and 30 years old. Students had varied academic backgrounds (e.g. History of Art, Management, Archaeology, etc.), spoke multiple languages, and worked or aspired to work in the cultural sector. Specifically, students were divided into

two groups – an elementary group (level A2) and an intermediate group (level B1-B2) – that followed a similar syllabus consisting of three thematic blocks: 1) The Peggy Guggenheim Collection and the relationship between the museum and the city, 2) the Museum of Palazzo Mocenigo and the role of Venice in the history of perfume, and 3) the Museum of Ca' Rezzonico and Venetian art and life in the 18th century. In each block, students participated in different types of group, pair, and individual classroom activities and museum tasks aimed at scaffolding their engagement with cultural contents and multimodal texts (including objects) while also promoting their Italian language knowledge and skills. In so doing, we employed Hooper-Greenhill's (1994) school-museum model adapted for second and foreign language learning (Fazzi, 2021; see the figure below).

During the course, global issues related to the preservation and promotion of cultural and natural heritage, climate change and gender issues were also transversally discussed in trying to explore Venice from multiple and interdisciplinary perspectives.

### The participatory digital storytelling final project

At the end of the course, the two groups were asked to co-design a digital tour that would reflect their personal and shared experience of Venice in relation to the museums visited and the reflections carried out in class and in the local museums. To develop the tours, we used izi.TRAVEL<sup>1</sup>, which is a free and open access platform that aims at transforming the way cultural contents are created and shared by harnessing the power of social media communication and of participatory culture (Jenkins, 2006).

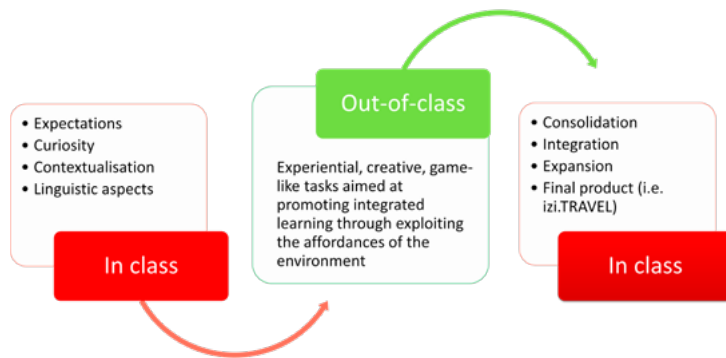
### The digital storytelling process

The design of the digital tours took place over 8 hours and was carried out in 9 main steps, integrating Robin's (2016) digital storytelling process with the principles at the basis of multimodal literacy pedagogy (Smith & Axelrod, 2019). The steps are described in the table below:

1 <https://izi.travel/en>

**Figure 1**

Hooper-Greenhill's (1994) school-museum model adapted in the context of second and foreign language education (Fazzi, 2021)



Step 1 Presentation of the project and of izi.TRAVEL	The aim and structure of the project are described, and students receive a technical introduction on the affordances of izi.TRAVEL for digital storytelling.
Step 2 Multimodal analysis	Students are presented with different examples of digital tours and are asked to analyse them taking into consideration the target audience and categories of genres and purposes (Smith & Axelrod, 2019). In exploring the different types of narration, students are required to identify how the combination of different modes contribute to the interpretation of the cultural object/site and to reflect on the purpose and genre of their narration.
Step 3 Overall design	Students discuss their personal and shared experience of the school-museum module and decide on the message they want to convey and on the target audience of the tour. They also agree on the number of points of interest to be included in the tour and on how they will combine the different modes and languages in their narration.
Step 4 Storyboard	Students work alone or in groups and complete the storyboard (see Figure 2) for each point of interest. They are free to decide how to work on the storyboard and they can help themselves by looking over the contents and language learned in the classroom and at the museum.
Step 5 Feedback	Each group or student presents their storyboard to their peers and to the teacher and receives constructive feedback on the narrative aspects and coherence across the points of interest.
Step 6 Revision	Each group or student revises their point of interest following the feedback received. The teacher helps students reflect on possible grammar mistakes without interfering too much with students' own voice.
Step 7 Building the digital tour	Students collect the resources they intend to use in their narration, pay attention to issues of copyright and fair use, and work on their audio narration. Students also decide on the introduction and final title of the tour.
Step 8 Publishing the digital tour	The final tour is published on the izi.TRAVEL platform and is presented to the community through a live or other type of event.
Step 9 Final reflection	Students reflect on their digital storytelling experience through group discussion and self-assessment.

At the end of the project, two tours were produced, “La dolce vita a Venezia<sup>2</sup>” (A2 Level; henceforth Tour 1) and “Venezia tra porta d’acqua e porta di terra<sup>3</sup>” (B1-B2 Level; henceforth Tour 2) and can be freely explored on the izi.TRAVEL platform.

## Multimodal analysis of the two digital tours

### Methodology

Students’ final tours were analysed to explore the potential of the pedagogical framework in terms of students’ multimodal response to cultural objects and sites. In doing so, we used the multimodal analytical framework developed by Kim et al. (2021), which consists of four dimensions:

- Representational: focuses on how events, objects, and participants are represented in the story.
- Interpersonal: looks at the relationship between the storyteller and the audience, and between participants within the story.
- Compositional: concentrates on how the story is structured and how the different modes are used to create the overall meaning of the story.
- Sociocultural: focuses on the position that the storyteller holds within the social, cultural, and political context.

### Results

In terms of the representational dimension, the analysis shows that students decided to include both points of interests related to the museums visited during the course and to other places (e.g. the restaurant *La Zucca*) they thought reflected their personal and shared experience of Venice. Different objects (artworks, food, perfumes, etc.) were also included in the narration to give a sense of the smells, flavours, sounds, and colours of the city. As for the interpersonal dimension, both tours express the personal relationship between the students and the city of Venice and between the students and their audience. Students used the narration to both show what they had learnt about the cultural heritage of Venice and to talk about global issues (i.e. environmental sustainability, job conditions, etc.). For example, in the point of interest n.2 (Figure 3; Tour 2), students imagined a monologue in which the gondolier expresses his worries about the state of the city (“these canals are dirty, smelly and

<b>TITLE:</b>	<b>MESSAGE:</b>
<b>TARGET AUDIENCE:</b>	
<b>TEXT:</b>	
<b>IMAGES:</b>	<b>LINKS TO OTHER RESOURCES:</b>
1. 2. 3.	
<b>AUDIO:</b>	

Figure 2

Storyboard format for digital storytelling on izi.TRAVEL

over populated”) and envisions a more sustainable future by also hinting at the precarious condition of those who work in the cultural sector (“I don’t know what Venice will be like in four centuries, but what I imagine is a city full of gondolas, a clean city, less temporary jobs or, at least, more appreciated”).

Figure 3

Point of interest n. 2 “Rio dei mendicanti” (Tour 2)



As for the relationship between the storytellers and the audience, students often verbally acknowledged that the main aim of their tour was to offer other fellow international students the possibility to explore the city in a fun and non-traditional way. For instance, in the summary

- 2 “La dolce vita a Venezia” (A2 Level): [https://izi.travel/en/5118-la-dolce-vita-a-venezia/it#tour\\_details\\_first](https://izi.travel/en/5118-la-dolce-vita-a-venezia/it#tour_details_first)
- 3 “Venezia tra porta d’acqua e porta di terra” (B1-B2 Level): <https://izi.travel/it/b445-venezia-tra-porta-d-acqua-e-porta-di-terra/it>

of Tour 1, students wrote “this adventure is for you” and “we can’t wait to see you there!”. Also, both products are characterised by conversational “hooks” that try to connect and interact with the potential visitor (e.g. “Are you ready to discover exotic animals, sensual gondolas, romantic melodies and coffee fragrant smell?”). In terms of the compositional dimension, both tours present a multitude of narrative genres (i.e. descriptions, fantastic monologues and dialogues, recipes, etc.) and employ different discursive and rhetorical features that characterise cultural communication on social media. Specifically, students used descriptive and evocative terms (i.e. “sensual awakening”, “a magic museum”, etc.) and an informal style of communication, but also showed a certain expertise in describing specific concepts related to the museum sites and objects (i.e. the main facts about the painting or about the composition of a perfume). Students also used different types of remix (Kim et al., 2021), by combining images both downloaded from the internet (see Figure 4) and personally-created (see Figure 5).

As for the sociocultural dimension, the participants often positioned themselves as both international students and future cultural professionals. In the summary of Tour 2, for instance, they describe themselves as “transnational” and “adventurous” students and in the Point of interest n.3 of the same tour they hint at the cultural mission of Palazzetto Bru Zane (Centre of Romantic French Music in Venice).

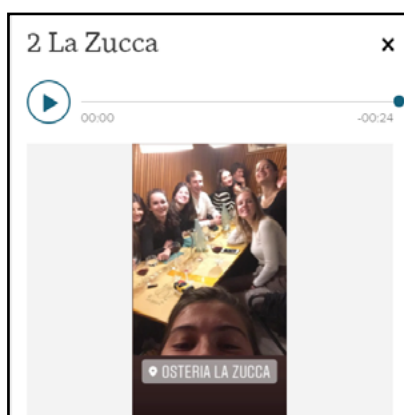
## Conclusion

In this article, we have explored the potential of digital storytelling based on cultural heritage for the development of learners’ multiliteracies, multimodal, and global citizenship skills in the second language classroom. The multimodal analysis shows that students were not only successful in experimenting with different types of narration and cultural communication on social media in the second language, but they were also able to develop their own voices as co-designers of new cultural meanings. Also, by presenting, describing, and expressing their own reaction to cultural objects and sites, students also demonstrated their abilities in mediating a text (Council of Europe, 2018). In so doing, the pedagogical framework made sure that students’ engagement with cultural contents and production of digital tours were continuously scaffolded – through different activities and strategies – allowing even students at A2 level to develop the necessary vocabulary and language skills for creating new narratives.

As language educators, we have great challenges to tackle and integrating heritage and language education through digital storytelling can go a long way in empowering students with the multiliteracy and multimodal skills they need to act in today’s world. Future research should explore how language, literacy, and culture interconnect in such experiences and how we can best promote students’ skills in mediating cultural objects in different contexts and at different language levels.



**Figure 4**  
The rhinoceros (1751) painted by Pietro Longhi in Point of interest n. 4 “Ca’ Rezzonico-Longhi” (Tour 2)



**Figure 5**  
Picture of dinner at La Zucca in Point of interest n. 2 “La Zucca” (Tour 1) first published on one of the students’ personal Instagram account

Students used the narration to both show what they had learnt about the cultural heritage of Venice and to talk about global issues



## References

- Abdelhadi, R., Hameed, L., Khaled, F., & Anderson, J.** (2020). Creative interactions with art works: an engaging approach to Arabic language-and-culture learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1579219>
- Aronin, L.** (2012). Material Culture of Multilingualism and Affectivity. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 179-191.
- Berhó, D. L., & Defferding, V.** (2005). Communication, Culture, and Curiosity: Using Target-Culture and Student-Generated Art in the Second Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 38(2), 271-76.
- Castañeda, M. E.** (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO journal*, 30(1), 44-62.
- Council of Europe** (2018). Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Daskolia, M., Dettori, G., & Lejano, R. P.** (2017). Urban digital storytelling. In: Russ, A. & Krasny, E.M. (Eds). *Urban Environmental Education Review*. Cornell University Press, pp. 271-278.
- Fazzi, F.** (2021). izi.TRAVEL: una piattaforma digitale per promuovere l'apprendimento linguistico dentro e fuori la classe. *Bollettino Itals*, 19 (89), 104-113.
- Fazzi, F. & Lasagabaster, F.** (2021). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 156-168, <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>
- Hooper-Greenhill, E.** (1994). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.
- Jenkins, H.** (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kim, D., Yatsu, D. K., & Li, Y.** (2021). A multimodal model for analyzing middle school English language learners' digital stories. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100067. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100067>
- Kramsch, C. J.** (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lotherington, H., & Ronda, N.** (2014). 2B or not 2B: From pencil to multimodal programming: New frontiers in communicative competencies. In: J. P. Guikema & L. F. Williams (Eds), *Digital literacies in foreign and second language education*, Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), pp. 9-28.
- Oskoz, A., & Elola, I.** (2014). Integrating digital stories in the writing class: Towards a 21st century literacy. In: J. P. Guikema & L. F. Williams (Eds) *Digital literacies in foreign and second language education*, Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), pp. 179-200.
- Parra, M. L. & Di Fabio, E.** (2017). Integrating the Arts: Creative Thinking about FL Curricula and Language Program Direction. In: S.K. Bourns, L. Parkes & C. M. Ryan (Eds), *Languages in Partnership with the Visual Arts: Implications for Curriculum Design and Teacher Training*, Boston: Cengage Learning, pp. 2-11.
- Robin, B. R.** (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Ruanglerbutr, P.** (2016). Utilising art museums as learning and teaching resources for adult English language learners: The strategies and benefits. *English Australia Journal*, 31(2), 3-29.
- Smith, B. E., & Axelrod, D.** (2019). Scaffolding multimodal composing in the multilingual classroom. In: L.C. Oliveria & B.E. Smith (Eds.), *Expanding literacy practices multiple modes and languages for multilingual students*, Charlotte NC: Information Age Publishing, pp. 83-96.
- Unesco** (2020). *Harnessing culture in times of crises Introduction*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373383>
- Warner, C., & Dupuy, B.** (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51(1), 116-128. <https://doi.org/10.1111/flan.12316>

# LA VISITE COMMENTÉE : L'« OBJECTIF SPÉCIFIQUE » DE FORMATIONS EN LANGUE DE SPÉCIALITÉ, À DESTINATION DU PERSONNEL DES MUSÉES HELVÉTIQUES

In questo articolo proponiamo di illustrare il funzionamento dell'approccio FOS (Français sur Objectif Spécifique) prendendo come esempio un progetto di corso destinato alle guide museali allofone, realizzato presso il Castello di Prangins nel Cantone di Vaud. Dopo aver presentato brevemente i risultati della fase di analisi dei bisogni (identificazione degli atti di parola ricorrenti in un corpus di discorsi incentrati sulla visita guidata), illustreremo le diverse fasi di costruzione di un corso di formazione linguistica per le guide museali non madrelingua. L'approccio presentato potrebbe essere generalizzato a qualsiasi tipo di professione legata al discorso sulle opere d'arte.

● Alessandra  
Keller-Gerber  
| Université de Fribourg

## Introduction

Quand les langues s'alternent et se mélangent – en situation professionnelle comme dans la vie – la Suisse est un lieu où les gens *bricolent* particulièrement bien, entre langues apprises et langues d'héritage. Cette capacité d'adaptation est un atout certain ; plus la communication *fonctionne*, moins l'on semble penser qu'un perfectionnement linguistique s'impose. Mais dans ces situations – et l'on s'en rend compte souvent dans le feu de l'action – les paroles posées peuvent sonner inadéquates ou imprécises au locuteur/trice, par rapport à ce qu'il/elle aurait dit s'il/elle avait pu s'exprimer dans sa propre langue. Les démarches d'enseignement/apprentissage des langues « sur objectif spécifique » constituent une réponse à ce sentiment d'inadéquation linguistique (Parpette 2004 ; Mangiante et Parpette dir. 2022). Basées sur l'analyse des besoins discursifs liés à un terrain particulier, elles forment à agir, en langue-cible, dans des contextes précis. S'organisant en catalogages d'actes de parole caractéristiques, ces méthodologies conçoivent des unités d'enseigne-

ment modulables, pouvant être prises sur de très courtes durées, par des publics aux niveaux hétérogènes. Traditionnellement pensées en termes de profils-métiers, elles se déclinent en réalité à tout type de communication, pour autant que celle-ci soit assez routinisée pour être décrite en termes de genre discursif (Richer 2008).

Dans cet article, nous proposons d'illustrer le fonctionnement de la démarche FOS (Français sur Objectif Spécifique) en prenant l'exemple d'un projet de cours destiné à des guides de musée allophones, qui s'est constitué sur le Site du Château de Prangins dans le Canton de Vaud<sup>1</sup>. L'institution s'est prêtée comme terrain d'analyse pour une recherche concernant l'enseignement du français de l'histoire de l'art, dans le cadre d'une certification DDIFOS<sup>2</sup>. Mené en 2018-2019, ce chantier d'ingénierie pédagogique ne provenait donc pas d'une commande de la part de l'antenne romande du Musée national suisse qui engageait, à l'époque, des guides initialement plurilingues (parlant donc – ou s'arrangeant pour le faire au mieux – la langue demandée par leurs publics de manière spontanée). Les obser-

<sup>1</sup> Château de Prangins, Musée national suisse, <https://www.chateaudprangins.ch/fr>.

<sup>2</sup> Le DDIFOS est le « Diplôme de didactique du français sur objectif spécifique », proposé par la Chambre de Commerce et de l'Industrie à Paris. A notre connaissance, il s'agit de la seule formation diplômante existante en didactique du FOS, spécifiquement. Afin d'obtenir cette certification, le/la candidate doit monter un projet d'ingénierie pédagogique en FOS. Candidate au DDIFOS en été 2019, le terrain que nous avons choisi pour cette enquête était le Château de Prangins.

# Basées sur l'analyse des besoins discursifs liés à un terrain particulier, les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues « sur objectif spécifique » forment à agir, en langue-cible, dans des contextes précis.

vations de terrain – et les entretiens avec la responsable de la médiation culturelle, en particulier – permirent néanmoins d'ouvrir un dialogue sur la nécessité d'envisager des formations en langue destinées aux personnels des musées helvétiques d'autant plus quand, pour ces institutions, les langues nationales sont un argument-marketing.

Après avoir brièvement exposé les résultats de la phase d'analyse des besoins (repérage, inventaire et analyse des actes de parole récurrents dans un corpus de discours centrés sur la visite commentée), nous illustrerons les différentes phases de construction d'une formation en langue de spécialité pour guides de musées allophones (certains documents, comme le programme de formation complet et la fiche pédagogique, seront à visualiser durant la lecture, par le biais de codes QR). Nos exemples et matériaux prendront leur source sur le Site du Château de Prangins – puisqu'il s'est agi de notre terrain – mais nous entendons éveiller, de manière plus globale, la conscience d'un intérêt à soigner la maîtrise des discours spécialisés chez les acteurs/trices des institutions culturelles en général, d'autant plus quand ceux-ci/celles-ci se trouvent en situation d'insécurité linguistique.

## L'exposition *Noblesse oblige* : un terrain de FOS

Les enseignements de FOS s'établissent à partir d'une phase d'analyse de données de terrain, renseignant les concepteurs/trices-formateurs/trices sur les actes professionnels à cibler – l'idée étant de briser les progressions traditionnelles dans l'enseignement des langues, pour se concentrer sur ce qui sera réellement utile à l'apprenant/e agissant dans sa langue-cible (Parpette 2004 ; Richer 20008 ; Mangiante 2017). De cette analyse s'établira un référentiel de compétences – outil principal du formateur/trice FOS – décomposant des macro-tâches professionnelles en actes de parole caractéristiques de ces discours. C'est de cet inventaire des actes de parole que seront finalement déduits les outils de langue pertinents pour l'enseignement en classe.

L'exposition temporaire *Noblesse oblige* (Château de Prangins, hiver 2018) constituera notre terrain d'analyse<sup>3</sup> ; les don-

nées que nous y avons récoltées étaient de différents types : des discours oraux, enregistrés et partiellement retranscrits (deux entretiens avec la responsable de la médiation et trois visites commentées en français dont l'une donnée par une guide allophone), des données graphiques et iconiques (le catalogue et des photographies prises dans les salles du musée). Afin de comprendre si nos repérages étaient généralisables, nous les avons ensuite confrontés avec des visites commentées portant sur des thématiques diversifiées, observées et codées dans d'autres contextes<sup>4</sup>.

## La macro-tâche : être guide au Château de Prangins

Comme dans d'autres musées de Suisse romande, pour être guide au Château de Prangins, il faut s'intéresser à l'art et à l'histoire – avoir peut-être même étudié ces matières à l'université – et, idéalement, parler plusieurs langues. Pour préparer son discours, le/la guide bénéficiera d'une visite-modèle (donnée par le/la responsable de la médiation ou par l'un/une des commissaires), ainsi que d'informations sur l'exposition temporaire en cours (catalogue d'exposition, panneaux d'affichage dans les salles). En fonction de ses propres intérêts et des publics annoncés, il/elle construira sa visite de manière assez libre en y annexant peut-être d'autres documents.

La macro-tâche professionnelle « être guide au Château de Prangins » peut donc être décomposée donc comme suit :

1. s'informer sur les objets d'une future exposition (lire le dossier composé par la responsable de la médiation ; écouter et prendre des notes durant la visite modèle, poser des questions pour obtenir des compléments d'information)
2. synthétiser les informations récoltées sous la forme de notes
3. choisir et justifier verbalement (devant un/une expert/e) un axe de présentation (une problématique) ; sélectionner les objets à inclure dans le parcours d'exposition et rédiger, pour chaque objet, un texte d'analyse (comportant des considérations sur le contexte, de style et d'iconographie)
4. produire un discours pour justifier l'enchaînement des œuvres au sein du parcours d'exposition ; soigner les enchaînements / transitions, d'un objet à l'autre, en lien avec des déplacements physiques dans les salles d'exposition
<b>5. réaménager, de fois en fois, sa visite guidée en lien avec un public-cible</b>



Alessandra Keller-Gerber enseigne la didactique du FOS au Département Plurilinguisme et didactique des langues étrangères de l'Université de Fribourg (CH). En tant qu'historienne de l'art de formation, elle s'interroge sur le rôle des images dans l'enseignement/apprentissage des langues.

<sup>3</sup> L'exposition *Noblesse oblige* visait à faire entrer le visiteur dans la vie d'un Baron au XVIII<sup>e</sup> siècle (objets du quotidien, œuvres d'art possédées, loisirs et coutumes). Pour en savoir plus : *Catalogue d'exposition Noblesse oblige ! La vie de château au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Cinq continents, 2005.

<sup>4</sup> Au Musée d'art et d'histoire de Fribourg et au Centre Pompidou, Musée d'art moderne à Paris.

**TABLEAU 1**

Décomposition d'une macro-tâche en tâches intermédiaires



Le programme de formation complet est disponible ici sous la forme d'un code QR.

Relevant de l'élaboration de contenus, les tâches 1-4 n'engagent pas exclusivement des compétences linguistiques, dans la mesure où elles incluent des savoir-faire professionnels préexistants et transférables. Pour cette raison, nous proposons de nous concentrer sur le point **5. réaménager, de fois en fois, sa visite guidée en lien avec un public-cible**, qui suppose la (re-)mise en mots d'un discours prononcé peut-être, en amont, dans une autre langue.

Pour faciliter l'illustration de la démarche – du repérage des actes de parole caractéristiques aux outils de langue travaillés dans la fiche pédagogique – nous proposons un développement en emboîtement : l'élément indiqué en grisé dans chacun des tableaux constituant l'élément sur lequel se focalisera le développement.

### Les actes de parole : réaménager, de fois en fois, sa visite guidée en lien avec un public-cible

Les analyses des données relatives au corpus recueillis permettent d'établir trois catégories d'actes de parole à cibler pour préparer au discours de la visite commentée, pouvant se composer en trois séquences d'apprentissage. En fonction du profil des guides à former et de leur niveau de langue, les éléments de l'inventaire suivant seront panachés et redistribués dans l'établissement du programme d'enseignement/apprentissage :

Le recueil d'un catalogue de discours-matrices, liés aux actes de parole répertoriés, permettra ensuite de décrire le fonctionnement de séquences discursives caractéristiques, afin de hiérarchiser les outils de langue pertinents durant la phase d'ingénierie pédagogique. Certains éléments du corpus pourront d'ailleurs être retenus en qualité de documents authentiques pour la constitution des activités de langue (Tyne 2009). Afin d'illustrer ces passages, nous présenterons ici un échantillon de la réflexion en considérant les différents usages du pronom personnel « on » répertoriés durant nos analyses. Le « on » peut vouloir indiquer – selon la situation de communication et le niveau de langue ciblé – « quelqu'un » de manière indéfinie, et aussi un « nous », un « je », ou un « vous ». Mais pour apprendre à faire corps physiquement avec le groupe de visiteurs/euses qui se déplace dans le musée, le/la guide-apprenant/e de français décliner ces connaissances de la grammaire de base en lien avec des situations d'usage concrètes. Il/elle pourra, par exemple, avoir à déclarer « on montera ensuite à l'étage pour la seconde partie de l'exposition » quand il/elle accompagne le groupe dans les salles du musée; mais il/elle pourra aussi avoir envie de s'en distancier pour canaliser les mouvements du groupe de visiteurs/euses « attention les enfants, on ne court pas dans les salles ! », ou pour prendre la posture du/de la spécialiste en s'associant plutôt au groupe d'experts/tes : « en comparant les deux pièces, on a pu dater celle-ci au milieu du XVIIe siècle ». Dans l'action d'orienter, par la parole et les gestes, le regard des autres sur les œuvres, le « on » pourra tout autant indiquer des expériences concrètes, vécues en mode synchrone « à gauche, on voit », mais se référer aussi parfois à des mises en lien symboliques plus générales ayant évolué dans le temps – « on l'utilisait pour / on a toujours pensé » – liées aux fonctions jouées par les objets et à la manière dont ils étaient perçus avant d'entrer dans les collections. Au-delà des acceptations usuelles en français de généralité, en situation de visite commentée, le pronom « on » à valeur déictique est un outil de langue performatif qui permet à l'orateur/trice de jouer au caméléon : le/la guide s'inclut ainsi, tour-à-tour, dans des groupes aux rôles sociaux très diversifiés, présents et absents de la scène vécue collectivement et ancrés en alternance dans diverses temporalités.

1. Des actes de parole liés à la relation avec le public (SEQUENCE 1)	saluer son public ; se présenter ; donner des informations pratiques sur le musée et le déroulement de la visite ; s'assurer que le public ait compris ce qui a été dit, encourager son public à poser des questions ; répondre à des compléments d'information ; donner des indications sur le comportement à adopter durant la visite (donner la liste des comportements interdits, par exemple les lignes au sol à ne pas dépasser ou les objets à ne pas toucher)
2. Des actes de parole liés au parcours de visite (mouvement du groupe dans l'espace) (SEQUENCE 2)	demander au public de suivre et faire comprendre quand il faut se déplacer ; indiquer des éléments à regarder et accompagner son geste par le discours ; expliquer comment se rendre aux toilettes à partir d'un point donné ; soigner les transitions entre la présentation de deux objets, ou la présentation de deux thèmes ; donner des informations sur d'autres activités proposées par le musée
3. Des actes de parole liés à l'expression de contenus culturels, en lien avec les objets présents dans les salles (SEQUENCE 3)	<b>situer un objet dans son contexte ; donner des informations sur sa fonction ; raconter l'histoire d'un/une personnage ; décrire un objet ; comparer deux objets placés côte-à-côte ; produire un discours d'appréciation stylistique ou iconographique ; suggérer une interprétation ; donner des éléments de datation</b>

TABLEAU 2

Décomposition d'une tâche en actes de parole

## Les outils de langue pour décrire et interpréter une œuvre d'art

PRESENTER DES CONTENUS CULTURELS A PROPOS D'OBJETS EXPOSES	séance 1	prononcer un discours d'introduction dans la première salle d'une exposition
	séance 2	raconter l'histoire d'un personnage
	séance 3	décrire et interpréter une œuvre d'art
	séance 4	produire un discours d'appréciation stylistique ou iconographique

**TABLEAU 3**

Articulation des séances de cours au sein d'une séquence d'enseignement/apprentissage

La dernière section de cet article présente un exemple de fiche pédagogique dont l'objectif était la *mise en cours* – par le repérage des outils de langue répertoriés – d'actes de parole considérés comme caractéristiques d'une visite commentée. Constituée sur le canevas des fiches *Numerifos*<sup>5</sup>, la progression s'articule en quatre blocs : une phase *découverte*, visant à faire émerger les connaissances du groupe-classe sur le thème ; une phase *conceptualisation*, demandant aux participants/tes – par l'observation de matrices discursives – de déduire des régularités dans l'agencement des actes de parole ; une phase de *systématisation* généralisant les connaissances acquises par une variation sur le thème et son amplification, et une phase de *réinvestissement* permettant, par l'élaboration d'un discours personnalisé, l'appropriation des matrices présentées.

Entrer dans les détails concernant la composition des activités de la fiche n'était pas l'objet principal de cet article. Pensée pour un public d'apprenants/tes très spécifique et situé, en lien avec une manifestation culturelle temporaire, il s'agit d'un document à l'usage relativement éphémère. Mais si nous avons choisi de le partager ici c'est que, dans sa progression générale, il présente une démarche déclinable à d'autres types de situations, liées à la parole posée sur des œuvres d'art. L'exercice de l'appréciation stylistique comme celui de la datation s'envisagent en effet, dans des termes similaires, qu'il s'agisse du domaine des arts plastiques, du théâtre ou de la musique. Dans tous ces cas, on commencera par décrire ce que l'on voit (ce que l'on entend ou ce que l'on touche) en sélectionnant les mots et les images de mots qui rendront aux mieux les sensations

éprouvées devant l'œuvre (des mots pour *faire sentir*). Les objets – ou les personnages – seront ensuite situés sur une ligne temporelle, par association à des effets de style, afin d'être rapportés à des groupements d'artistes ou à des courants de pensée.

### Conclusion

C'est parce que personne n'apprend jamais une langue sans *objectif spécifique* que la démarche pensée en didactique des langues de spécialités peut être déclinée à tout type de situation où un/e locuteur/trice désire s'exprimer – et être compris/e – de la manière la plus fine possible. Parler une langue de manière fluide ne signifie pas nécessairement maîtriser le discours et les postures attendues dans le monde professionnel ciblé. Et quand ce discours prend pour objet une culture dite savante ou cultivée, il se crible de références implicites qui excluent – et décrédibilisent – les non-initiés/ées (Bourdieu 1979 ; Muller Borger 2020, Gellereau 2005).

Cet article nous a permis de présenter un projet de formation qui avait été pensé pour le Site du Château de Prangins, en lien avec une formation certifiante en didactique du FOS que nous avons suivie à la CCI de Paris entre 2018 et 2019. A cette occasion, nous avons pu faire dialoguer les deux sphères professionnelles qui nous caractérisent : l'histoire de l'art et la didactique des langues étrangères. Ayant pratiqué le métier de guide durant les études – au Musée de l'Elysée à Lausanne, pour la photographie – nous avons une image initiale des connaissances, de la posture, des mots nécessaires à un/une guide pour mener à bien son action dans les salles d'une exposition. L'étude de

La fiche pédagogique est disponible ici sous la forme d'un code QR.



<sup>5</sup> <https://www.lefrançaisdesaffaires.fr/numerifos/>

terrain – les techniques de récolte de données pour l'inventaire des actes de parole, telles que préconisées par les méthodologies FOS – nous a permis néanmoins de nous décentrer d'une pratique connue, pour généraliser la réflexion concernant aussi bien des discours spontanés, en lien avec le rôle social d'un/e guide, que des discours spécialisés liés à la valorisation de son expertise.

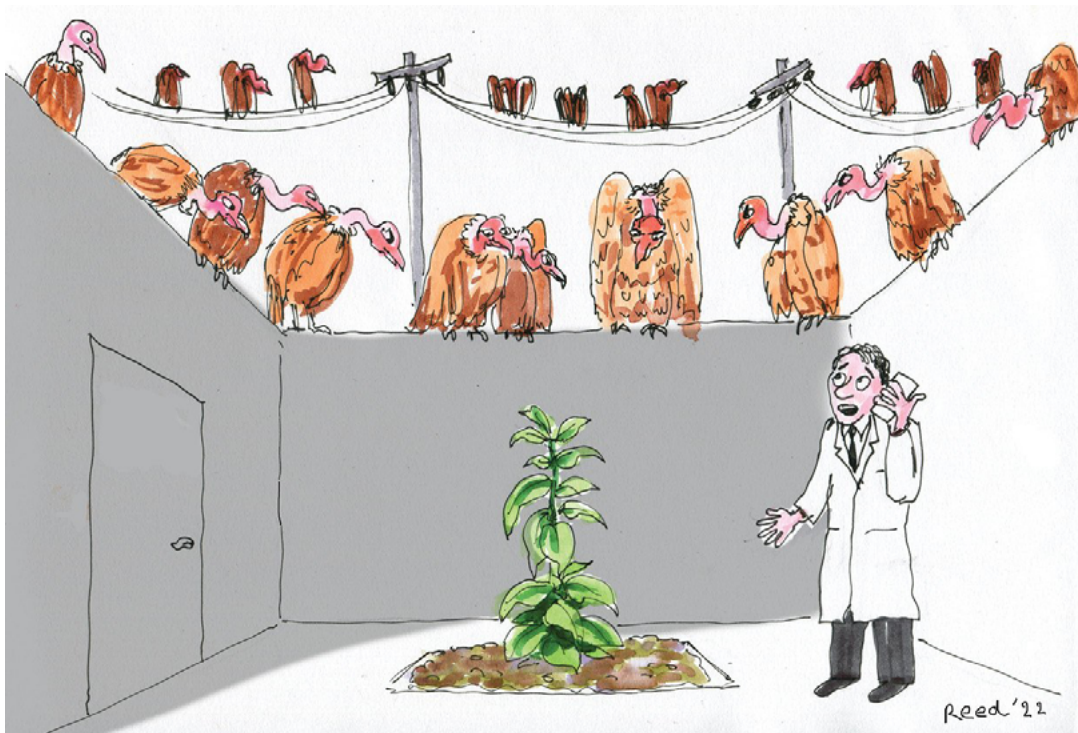
La démarche présentée brièvement dans cet article inspire aujourd'hui des chantiers de didactique faisant l'objet d'enseignements à l'Université de Fribourg. Au sein des séminaires *Elément culturel en classe de langue et Didactique du FOS*, proposés tous les deux ans en formation de Bachelor et de Master FLE au Département Plurilinguisme et didactique des langues étrangères<sup>6</sup>, les étudiants/tes – futurs/res professionnels/elles des langues – conçoivent des projets pédagogiques autour d'objectifs diversifiés, en lien avec des besoins identifiés sur le terrain (Keller-Gerber 2020 ; Keller-Gerber, Morand, Reiser-Bello 2020). Si la collaboration entamée au Château de Prangins – entre didacticiens/nes des langues et personnels des musées helvétiques – pouvait en inspirer d'autres à l'avenir, nous en serions très gratifiée... l'appel est donc lancé !

Si la collaboration entamée au Château de Prangins – entre didacticiens des langues et personnels des musées helvétiques – pouvait en inspirer d'autres à l'avenir, nous en serions très gratifiée... l'appel est donc lancé !

## Bibliographie

- BOURDIEU, P.** (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- GELLEREAU, M.** (2005). *Les mises en scène de la visite guidée, communication et médiation*. Paris : L'Harmattan.
- KELLER-GERBER, A.** (2020). « Didattiziamo Friborgo: costruire competenze culturali con studenti in mobilità in Svizzera ». *Babylonia*, n. 20/1.
- KELLER-GERBER, A., MORAND, P., REISER-BELLO, E.** (2020). « Dispositifs de formation mutualisés autour de l'étudiant mobile. Du séminaire de didactique à la classe de langue ». Molinié M, Moore D. (coord.) *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, n. 68.
- PARPETTE, C.** (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MANGIANTE, J.-M.** (2017). « Discours et action(s) en milieux professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU ». Tyne, H. (dir). *Le français en contextes, approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Perpignan : Presses universitaires.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C.** dir. (2022). *Le FOS aujourd'hui. Etat de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*. Bruxelles : Peterlang.
- MULLER, C., BERGE, N.** (2020). *Aborder l'oeuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- TYNE, H.** (2009). « Corpus oraux par et pour l'apprenant », *Mélanges CRAPEL*, n. 31.
- RICHER, J.-J.** (2008). « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, n. 3.

<sup>6</sup> <https://www.unifr.ch/pluriling/fr/>



'You know that meat-based plant project? We have a problem...'

<https://www.tomreedstudio.com/project-3>

## “MUSEUM AUDIO DESCRIPTION AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING TOOL”

Questo contributo si concentra sull'audiodescrizione (AD) museale, originariamente intesa come strumento di accesso ai musei per le persone con disabilità visive, per considerarne il potenziale per l'apprendimento delle lingue straniere. L'AD filmica è già stata indagata per soddisfare le esigenze di nuovi gruppi, fra cui migranti e studenti, e come attività per la didattica delle lingue. Analogamente, in questo articolo si propone l'AD museale come strumento pedagogico per lo studio delle lingue (ad esempio l'inglese), in un contesto di apprendimento formale o informale. I vantaggi dell'AD museale per la didattica delle lingue saranno discussi analizzando un esempio di AD museale in inglese e proponendo un piano didattico che comprende l'applicazione dell'AD in task passivi e attivi.

### ● Chiara Bartolini | University of Bologna



Chiara Bartolini is a Postdoc Researcher and Adjunct Professor of Translation Studies at the University

of Bologna. With a PhD in Translation, Interpreting and Intercultural Studies, she is specialized in museum translation. Her current project is entitled “Ways of seeing: Museum audio description for all”.

<sup>1</sup> In line with the terminology adopted by the Council of Europe (2001), a receptive activity requires concentration on reception of a message as opposed to productive activities, which may include oral or written production.

### Introduction

This contribution focuses on museum audio description (AD) as a specific instance of museum translation originally devoted to widening accessibility and as an AD sub-genre offering an intersemiotic and “intersensorial translation” (De Coster & Mühleis, 2007: 189) of artworks and artefacts, in order to consider its potential as a tool for foreign language learning (FLL). Although originally addressed to blind people, AD (especially screen AD) has been investigated from different perspectives within the framework of Audiovisual Translation, also acknowledging its value for other target groups, such as the elderly, migrants and individuals with additional cognitive needs (Perego, 2017). More recently, screen AD has also started to be explored as a receptive<sup>1</sup> and productive teaching activity for foreign language (FL) education.

This paper argues that museum AD may similarly be revisited as a didactic instrument that could be adopted to engage with various groups, including people

studying FLs (e.g. English). In particular, ADs provided online by museums may be a valuable tool for both formal and informal learning. The benefits of museum AD for teaching and learning English as a foreign language (EFL) will be discussed by analyzing an example of museum AD script in English available online. Furthermore, a lesson plan will be proposed, aimed at the development of receptive and productive skills through museum AD, with a view to designing innovative programs directed to secondary and tertiary education students.

### Museums as sites for discovery and language learning

Despite their traditional elitism, museums have taken on board their educational mission (Hein, 1998), striving to be inclusive learning spaces. Born as “centers for public learning” (Falk & Dierking, 2013: 14), museums are in fact “free-choice/informal educational institutions” (ibid.: 25). As such, they are not expected to teach or disseminate knowledge but rather to facilitate learning, or “lei-



sure-learning” (Hooper-Greenhill, 1999: 21). In the last few decades, the concept of the “constructivist museum” (Hein, 1998: 35) has been increasingly embraced, considering the learner as an active agent involved in the meaning-making process and in the construction of knowledge, with a subsequent shift from an education-based to a learning-based model. Museums are certainly in a privileged position to inspire curiosity and critical thinking, thanks to their multimodal and multisensory inputs and to the power of their tangible and intangible collections. Through a range of communicative modes and types of translation, museums can invite the co-creation of multiple levels of meaning and encourage a social, interactive experience, in a journey (Falk & Dierking, 2013: 17) encompassing – and moving beyond – the actual visit itself. Few empirical studies have investigated language learning practices in museums, most of them in the Anglo-Saxon context. Shoemaker (1998) described an English for Students of Other Languages (ESOL) project at the Philadelphia Museum of Art, showing that museum artworks inspired students’ oral and written communication in the target language. Ruanglertbutr (2016) demonstrated how interacting with the Potter Museum of Art in Melbourne enabled students to use art-specific vocabulary and understand the value of cultural heritage within a democratic society. Nagata (2018: 47) discussed the linguistic and intercultural potential of ESOL programs carried out at Victoria & Albert Museum, London, to “respond to the needs of the underserved population” of language learners. Given the increased international mobility and migration, other studies (e.g. Clarke, 2013; Fazzi and Meneghetti, 2021) have focused on museum-based ESOL programs for migrant students and their impact on identity construction and social inclusion.

### AD as a language learning tool

Translation has slowly started to be regarded as an increasingly accepted and beneficial task-based practice in language education (Laviosa, 2014; Pintado Gutiérrez, 2021), without necessarily involving professional translator training among its purposes. Although the effectiveness of audiovisual (AV) materials in the FL classroom is now supported by a large body of literature (Lertola, 2019), the main modalities of Audiovisual Trans-

lation experimented and integrated into FLL have been subtitling and dubbing (e.g. Chiu, 2012; Díaz Cintas & Fernández Cruz, 2008), only more recently followed by AD. The latter has received increasing attention, also thanks to European funded research-led projects, in light of the growing awareness about accessibility issues in the media and the rapid flourishing of this professional practice.

AD is an access tool that “makes the visual images of theatre, media and visual art accessible for people who are blind or have low vision” (Snyder, 2013: 12). While originally addressed to this main target audience, research has acknowledged the potential of AD for all, sighted and non-sighted alike, e.g. to guide students’ attention and complement regular teaching tools (Krejtz et al., 2012). Within the context of FLL, studies<sup>2</sup> have focused on the application of receptive and productive AD in face-to-face, blended or online contexts for gaining diverse language competences, including vocabulary development (Martínez Martínez, 2012; Ibáñez & Vermeulen, 2013; Walczak, 2016) and oral skills (Talaván & Lertola 2016; Navarrete, 2018, 2021).

The first studies in this area have explored the potential of receptive AD for vocabulary acquisition (Martínez Martínez, 2012) and to foster lexical and phraseological competence (Ibáñez & Vermeulen, 2013). Furthermore, receptive AD has proved to be able to successfully complement traditional didactic methods and encourage peer cooperation between disabled and non-disabled learners (Walczak, 2016). Only later were experiments on productive AD carried out, whereby language learners were asked to audio describe an AV product, which is in line with the increasing tendency of having FL students record descriptions (Thomas & Schneider, 2020). For instance, Talaván and Lertola (2016) tested productive AD with Spanish students of B1-level English for Specific Purposes (Tourism) by focusing on oral fluency while recording the AD of two tourist advertisements, with encouraging insights as to the potential benefits of productive AD tasks for oral and writing production, as well as oral and reading comprehension. In addition, the two scholars emphasized the extended potential of such a pedagogical resource beyond the acquisition of language skills, encompassing also a

Museums are certainly in a privileged position to inspire curiosity and critical thinking, thanks to their multimodal and multisensory inputs and to the power of their tangible and intangible collections.

<sup>2</sup> See Lertola (2019: 51) for a more comprehensive list of experimental studies on the potential benefits of AD in FLL.

social dimension, as “students can produce something useful ... to promote accessibility (at different levels) outside the educational context” (Talaván & Lertola, 2016: 60). Navarrete (2018) also carried out a small-scale experiment with productive AD tasks to study the enhancement of oral skills (fluency, pronunciation and intonation) with university students of B1-level of Spanish as a foreign language, collecting positive feedback from the participants regarding the AD impact on language learning.

In her review of the didactic value of Audiovisual Translation in FLL, Talaván (2020: 575) argued that productive AD tasks are “supposed to imitate real AD, so that learners may perceive the importance of transferring the information contained in the images as accurately as possible, as if they were really making the corresponding AV content accessible for a person with visual challenges.” She also listed a diverse spectrum of skills that can benefit from this practice, among them writing and speaking production, lexical acquisition, functional and grammatical content, and cultural awareness. The author further suggested that AD may be applied at all L2 proficiency levels provided there is some flexibility in the task: while beginners may be asked to write short sentences with simple descriptions, complete AD scripts can be achieved by more advanced students.

Finally, by drawing on the Common European Framework of Reference for Languages (2001) and on its Companion Volume (Council of Europe, 2018), Navarrete (2021) remarkably suggested that didactic audio description should be considered as a type of mediation task, in which the learner is a social agent accomplishing a task in a real-life situation, i.e. mediating between the AV product and other people by using aural/written discourse to interpret what can be seen.

## Proposing museum AD as a language learning tool

Drawing on the results from the literature on the application of didactic AD to FLL, this paper argues that museum AD may similarly be revisited as a pedagogical instrument that could be adopted by educators and learners of FLs (e.g. English). If the same benefits of didactic AD hold true for museum AD, the latter may bring a fundamental educational and social value to the FLL classroom. In addition, it could promote the acquisition of art-specific vocabulary and foster greater awareness of the value of cultural heritage in our societies, thus potentially having an impact beyond language education. In particular, ADs provided online by museums as part of a virtual visit experience may be a valuable tool for both formal learning and home self-learning, especially after the Covid-19 outbreak and the resulting closure of museums, schools and universities all over the world. Another advantage offered by the provision of AD of resources other than AV products (i.e. other multimedia materials that do not include an audio/video component) is that technology may only partially be required for the completion of the task. Since specific software is not necessary to employ museum AD in an educational context (apart from recording tools in the case of recorded AD), technical issues may be avoided, and fewer digital skills are needed.

Museum audio description, i.e. the descriptive guide of an artwork or artefact, is here envisaged as part of a lesson plan comprising authentic communicative tasks framed within the task-based action-oriented learning method. Furthermore, the benefits of museum AD for FLL will be discussed by 1) analyzing an example of museum AD in English available online and 2) proposing its application within a B2 English course, with a view to designing innovative programs for FLL, potentially directed to secondary and tertiary education students. Due to obvious space constraints, the present paper will not discuss a specific assessment rubric for the proposed activities. Nevertheless, rubrics from previous studies experimenting with didactic AD (see e.g. Talaván & Lertola, 2016; Navarrete, 2018) may arguably be relevant to museum-AD activities.

**Museum audio description, i.e. the descriptive guide of an artwork or artefact, is here envisaged as part of a lesson plan comprising authentic communicative tasks framed within the task-based action-oriented learning method.**

### Analysis of an example of museum AD

The material employed in this research includes an AD of an artwork from the Museum of Modern Art (MoMA) in New York City. The museum website provides pictures of its paintings – offering students and practitioners a colorful, inspiring didactic resource – as well as a pre-recorded AD in English<sup>3</sup> for a selection of paintings (ranging between 2 to 6 minutes each). Among the fourteen ADs available on the MoMA website, an extract has been selected in Table 1 to highlight the AD richness, especially in terms of vocabulary.

This museum AD could allow students to expand their vocabulary range, spanning from specialist terms related to the artistic technique (“brushstrokes”, “patches”, “flecks”, “daubed” and “clusters”) to the multisensory analogies used to describe the colors and light (“an abstract mist of color”, “the cool green depth of a pine forest”, “the gleaming blues and greens of a peacock’s tail” and “vast, dancing surfaces of reflected sunlight”). Not only do such analogies offer a poetic interpretation of the artwork but they recreate a visual image that may evocatively promote recollections of personal life experiences and foster memorability in the long term. Furthermore, students can learn to vary formulation to avoid frequent repetitions, e.g. in the way elements of the artwork are described. Finally, this visual description engagingly refers to the painter’s experience (“a meditation in paint”) as well as to the viewer’s own experience of looking at the painting (“The scale of these three huge paintings allows one not just to look at them but rather to immerse oneself in them”), thus potentially encouraging personal reactions and the expression of subjective perceptions.

### Lesson plan

The lesson plan proposed includes a preliminary receptive activity to help students become familiar with museum AD, followed by a productive, hands-on activity to create an AD from scratch. As will be illustrated in the following sub-sections, both are intended to be flexible, as they can be customized for different levels of language proficiency.

Claude Monet. <i>Water Lilies</i> . 1914-26
The scale of these three huge paintings <b>allows one not just to look at them but rather to immerse oneself</b> in them. ... Each of the canvasses is completely devoted to water – the edge of the pond is never shown. It’s a mysterious, shifting world. Nothing is clearly defined. The paintings are made up of <b>blurry, merging brushstrokes</b> , forming <b>an abstract mist of color</b> . In the darker areas of the canvas, where the water seems to be in shadow, it has <b>the cool green depth of a pine forest</b> . Lighter areas reflect back the sky in the <b>gleaming blues and greens of a peacock’s tail</b> . There are also <b>vast, dancing surfaces of reflected sunlight, daubed</b> onto the canvas in chaotic patches of creamy paint. <b>Clusters of green floating lily-pads</b> fill large portions of the pond. And <b>flecks of pink, lilac and yellow on the pads</b> convey the water–lilies themselves. These paintings are a celebration of Monet’s lifelong devotion to the effects of light. The result is as much <b>a meditation in paint</b> as it is a visual record of Monet’s own garden and pond.

Table 1

Example of museum AD (source: MoMA)

### Receptive activity

In this preliminary activity (see the sample structure in Table 2), after a general introduction, an authentic or adapted museum AD can be played without looking at the described artwork (e.g. a painting, a sculpture or another object) to let students experience art in a different way, i.e. through their ears. Before playing the recording, learners should be given instructions that are meant to guide the activity and facilitate concentration during their listening experience. For instance, learners can be informed that they will listen to the recording of a visual description of an artwork and that, after the listening activity, they will be requested to pick out concrete information and write down what they have heard and can remember. Questions may be asked about the painting’s overall content, as well as about specific details. After showing the image of the painting and collecting feedback, students may be provided with the AD script, which can be employed for reading comprehension to guide learners in the exploration of the AD, while potentially playing the recording again with the text and image now at their disposal.

Due to temporal limitations, it is recommended to include in the AD scripts only the information pertaining to the figures and elements depicted in the paintings, without too much contextual information. Ad hoc ADs may be created, but the use of existing material made available by museums would make the preparation of the activity less time-consuming.

<sup>3</sup> Available for fair use for educational purposes on the MoMA website: <https://www.moma.org/audio/playlist/3?locale=en> (accessed on 25 July 2022).

Phase	Description	Objective
Warm-up	General information is provided about the task	To guide the task and set up expectations
Listening activity	Students listen to a sample of museum AD with their eyes closed	To develop listening and concentration skills
Writing activity	Students are asked general/specific questions about the work of art	To test students' understanding of the recording
Collecting feedback	Students are shown the work of art described; feedback is collected on their experience	To reflect upon one's work
Reading activity	Students read and analyze the AD script along with the picture of the artwork	To develop reading skills, better understand the visual information and make students more familiar with AD

**Table 2**

Sample structure for a receptive activity with museum AD

### Productive task

As suggested by previous studies (Talaván & Lertola, 2016), in productive AD tasks students are not expected to create professional ADs, but they are provided with the necessary resources to best perform the task. Practitioners play a crucial role, but a balance is needed “between teachers’ control and learners’ initiative through periodic guidance and feedback” (Lertola, 2019: 79). Nonetheless, emphasis is on creativity, mediation and the social value of the AD, i.e. describing a visual input to other people, especially (but not exclusively) the non-sighted. The steps in which the task is structured are indicated in Table 3.

**Table 3**

Sample structure for a productive task with museum AD

Phase	Description	Objective
Introduction and set-up	Students may be divided into pairs; each student/pair is assigned a work of art	To prepare students for the activity
Brainstorming vocabulary	General information about each work of art is provided, including art-specific vocabulary	To gather background knowledge and understand the visual information to be described
Preparing for the AD activity	Students receive appropriate guidelines for AD production	To make learners familiar with AD and guide the activity
Writing the AD	Students are asked to write an AD script of an assigned work of art (individually/in pairs)	To develop writing production skills and use relevant lexical and grammatical content related to descriptions
Oral performance	Students deliver/record their AD orally	To develop speaking production skills (and technical skills, in the case of recorded AD)
Feedback	ADs are discussed in class (peer-review and teacher's feedback)	To reflect upon and improve one's work

The practical activity is anticipated by a set-up phase (e.g. group division), an introduction to the artwork(s) selected and a brainstorming session to help students learn and use the specific art-related vocabulary required to carry out the AD task. Furthermore, students’ attention should be guided by practitioners through the main steps for the preparation of a museum AD, by drawing on existing professional guidelines that can be simplified and adapted for pedagogical purposes.<sup>4</sup> Along with a professional AD sample (presented in the former receptive task), ad hoc flexible guidelines are a fundamental introductory resource to pave the way for the productive practice.

Before delivering their AD or recording their voices, students can be invited to prepare a script, but naturalness of speech should always be aimed in the description of the images (Talaván & Lertola, 2016: 61). The writing activity can be devised as a purposeful activity, either collaborative or individual. In the latter case, students can then review a classmate’s script, carry out a group discussion, and finally select the most adequate script, hence promoting the co-construction of meaning. Along with the visual description, students could also be asked for a personal response to artworks considered as “creative texts”, thus providing them with an opportunity to express their feelings, perceptions and attitudes, and ultimately their personal interpretation of the art pieces.

If live AD performance is chosen, the activity will not require any recording software. On the other hand, in the case of a recorded AD, the activity can be designed in the form of a podcast activity (King & Gura, 2007). The recording option offers students the opportunity to produce a tangible output, which can be used multiple times and may help develop a sense of communicative achievement. The final step will include the analysis of the linguistic errors based on peer-to-peer and teacher’s feedback.

<sup>4</sup> For professional museum AD guidelines, see Remael et al. (2015). For models of pedagogical AD guidelines, see Ibáñez & Vermeulen (2013), Talaván (2020) and Navarrete (2021).

## Conclusions: new language learning tools at the museum, in the classroom and online

A fast-growing body of research supports the integration of Audiovisual Translation tasks such as AD in the FL classroom. Integrating AD into language education enables learners to acquire a range of language and transferable skills, in particular creativity and critical thinking, and at the same time increases accessibility awareness for both teachers and students. This contribution has sought to discuss museum AD – a sub-genre of general AD – as an innovative pedagogical resource in B2-level FL environments, for both formal and informal learning, which can be adjustable and applicable at different levels. While it has already been acknowledged that the social purpose of audio description makes it a motivating task for language learners, it is here argued that the cultural dimension provided by heritage makes museum audio description even more valuable as a learning resource and a social and cultural mediation task. Although this proposal was aimed at EFL students, a similar approach may arguably be applied with different language combinations and involving students from distinct lingua-cultural contexts, potentially also people with visual impairments.

Of course, the present paper is only a small, preliminary contribution, setting the basis for further investigation on museum ADs in the FL classroom. Alongside visual descriptions of artworks, other types of museum ADs, e.g. from archaeology and science museums, could also be adopted, hence potentially embracing museum AD for content and language integrated learning (CLIL) in subjects other than art history. Furthermore, empirical evidence is needed to observe the benefits that museum AD can bring to language learners and practitioners: experimental studies are thus necessary to validate this proposal, e.g. through questionnaires and language assessment tests, in order to examine the various skills that could be developed, as well as the specific challenges posed by such a new didactic resource.

While it has already been acknowledged that the social purpose of audio description makes it a motivating task for language learners, it is here argued that the cultural dimension provided by heritage makes museum audio description even more valuable as a learning resource and a social and cultural mediation task.

Didactic audio description should be considered as a type of mediation task, in which the learner is a social agent accomplishing a task in a real-life situation, i.e. mediating between the AV product and other people by using aural/written discourse to interpret what can be seen.

## Cited References

**Chiu, Y.** (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL Learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43 (1), 24-27.

**Clarke, S. N.** (2013). *Adult migrants and English language learning in museums: Understanding the impact on social inclusion*. Unpublished PhD dissertation. Edinburgh: University of Edinburgh.

**Council of Europe.** (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed on 11 June 2022).

**Council of Europe.** (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed on 10 May 2022).

**De Coster, K., & Mühleis, V.** (2007). Intersensorial translation: Visual art made up by words. In: J. Díaz Cintas et al. (Eds), *Media for All*. Leiden: Brill/Rodopi, pp. 189-200.

**Díaz Cintas, J., & Fernández Cruz, M.** (2008). Using subtitled video material in foreign language instruction. In: J. Díaz Cintas (Ed), *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 201-214.

**Falk, J.H., & Dierking, L.D.** (2013). *The museum experience revisited*. New York: Routledge.

**Fazzi, F., & Meneghetti, C.** (2021). 'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale. In: S. Caruana et al. (Eds), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 317-327.

**Hein, G. E.** (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.

**Hooper-Greenhill, E.** (1999). *The educational role of the museum*. New York: Routledge.

**Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A.** (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In: D. Tsagari & G. Floros (Eds), *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, pp. 41-63.

**King, K. P., & Gura, M.** (2007). *Podcasting for teachers: Using a new technology to revolutionize teaching and learning (Emerging technologies for evolving learners)*. Charlotte: Information Age Publishing.

**Krejtz, I., et al.** (2012). Audio description as an aural guide of children's visual attention: evidence from an eye-tracking study. In *Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applications*. New York, USA: Association for Computing Machinery, pp. 99-106.

**Laviosa, S.** (2014). *Translation and language education: Pedagogic approaches explored*. London: Routledge.

**Lertola, J.** (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net.

**Martínez Martínez, S.** (2012). La audiodescripción (AD) como herramienta didáctica: Adquisición de la competencia léxica. In: S. Cruces et al. (Eds), *Traducir en la Frontera*. Granada: Atrio, pp. 87-102.

**Museum of Modern Art (MoMA)**, New York (nd). Visual descriptions. URL: <https://www.moma.org/audio/playlist/3?locale=en> (accessed on 25 July 2022).

**Nagata, S.** (2018). Promoting cultural diversity through museum ESOL program. *Journal of Kansai Association for Venture and Entrepreneur Studies*, 10, 43-49.

**Navarrete, M.** (2018). The use of audio description in foreign language education. A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4 (1), 129-150.

**Navarrete, M.** (2021). *Active audio description as a didactic resource to improve oral skills in foreign language teaching*. Unpublished PhD dissertation. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

**Perego, E.** (2017). Audio description: A laboratory for the development of a new professional profile. *International Journal of Translation*, 19, 131-142.

**Pintado Gutiérrez, P.** (2021). Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries. *The Language Learning Journal*, 49(2), 219-239.

**Remael, A., et al.** (Eds) (2015). *Pictures painted in words: ADLAB audio description guidelines*. Trieste: EUT. URL: <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/11838> (accessed on 12 May 2022).

**Ruanglerbutr, P.** (2016). Utilising art museums as learning and teaching resources for adult English language learners: The strategies and benefits. *English Australia Journal*, 31 (2), 3-29.

**Shoemaker, M.K.** (1998). 'Art is a wonderful place to be': ESL students as museum learners. *Art Education*, 51 (2), 40-5.

**Snyder, J.** (2013). *Audio description: Seeing with the mind's eye: A comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description*. Unpublished PhD dissertation. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

**Talaván, N.** (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In: L. Bogucki & M. Deckert (Eds), *The Palgrave handbook of audiovisual translation and media accessibility*. London: Palgrave Macmillan, pp. 567-592.

**Talaván, N., & Lertola, J.** (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística*, 27, 59-74.

**Thomas, M., & Schneider, C.** (2020). *Language teaching with video-based technologies: creativity and CALL teacher education*. London: Routledge.

**Walczak, A.** (2016). Foreign language class with audio description: a case study. In: A. Matamala & P. Orero (Eds), *Researching audio description*. London: Palgrave Macmillan, pp. 187-204.

# IMPARARE LE LINGUE AL MUSEO: SPUNTI, ESPERIENZE E RIFLESSIONI

Museen bieten als Lernumfeld zahlreiche Möglichkeiten und Vorteile im Fremdsprachenunterricht. Sie zeichnen sich durch ihre grosse Vielfalt an anregenden und kulturellen Themen und Materialien, die eine angenehme Alternative darstellen, einerseits zu bestimmten sich wiederholenden und oberflächlichen Inhalten mancher Sprachkurse und andererseits zu all jenen allzu funktionalen Ansätzen, die die Sprache ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von etwas "Nützlichem" sehen, sei es Arbeit, Studium oder Reisen.

In diesem Beitrag möchte ich verschiedene Settings der Museumsdidaktik (zum Beispiel das Tandemlernen, einen Sprachkurs, ein Angebot am Selbstlernzentrum, Online-Formate) beschreiben, wobei ich mich in dieser Darstellung auf Studien im Bereich der Didaktik "außerhalb des Klassenzimmers" sowie vor allem auf meine persönlichen Erfahrungen als Lehrerin und als Lernende beziehe. Zum Schluss werde ich einige gemeinsame Merkmale der außerschulischen Formen des Sprachenlernens aufzählen, insbesondere derjenigen, die in einem musealen Kontext praktiziert werden.

## ● Anna Dal Negro | EPFZ



Anna Dal Negro è codirettrice del Centro di Autoapprendimento e insegnante di italiano al Centro Linguistico dell'Università e del Politecnico di Zurigo. Insegna l'italiano da oltre venti anni in diverse istituzioni in Germania e Svizzera e ha collaborato con le case editrici Pons e Langenscheidt per la preparazione di dizionari e materiale didattico.

1 Sfortunatamente, con il nuovo allestimento del Kunsthaus nel 2021, sono state eliminate le audioguide in italiano. Fatto grave, non solo perché impedisce tutte le offerte di apprendimento qui descritte, ma perché limita la fruizione di un museo così importante in una lingua nazionale.

### Introduzione

L'apprendimento delle lingue al museo presenta una serie di opportunità nella didattica delle lingue straniere. I musei offrono infatti una varietà pressoché inesauribile di temi e materiali stimolanti e culturali che costituiscono una piacevole alternativa, da una parte a certi contenuti ripetitivi e superficiali di alcuni corsi di lingua, dall'altra a tutti quegli approcci fin troppo funzionali che vedono la lingua esclusivamente in vista di qualcosa di "utile", vuoi che sia il lavoro, lo studio o un viaggio.

In questo mio contributo mi propongo di descrivere diversi settings di didattica al museo (l'apprendimento in tandem, un corso di lingua, un'offerta in autonomia per i centri di autoapprendimento, il formato online), basandomi in parte sugli studi nell'ambito della didattica "fuori dall'aula", ma soprattutto sulle mie esperienze personali di insegnante, ed anche di apprendente di lingue straniere. Completerò questo mio resoconto enumerando alcuni tratti comuni delle

forme di apprendimento linguistico fuori dall'aula, in particolare di quelle praticate in contesto museale.

### Tandem al museo

L'apprendimento delle lingue al museo mi occupa da diversi anni ed è stata in parte una casualità che mi ha portato ad interessarmene. Circa dieci anni fa, infatti, io e la mia compagna di tandem, ormai una carissima amica, utilizzavamo delle passeggiate al lago di Zurigo per le nostre conversazioni in italiano e inglese, combinando così, amicizia, attività fisica ed esercizio linguistico. Con l'arrivo delle prime giornate piovose, nella ricerca di un'alternativa al lago, sono iniziate le nostre passeggiate al museo, che subito si sono rivelate essere una sorta di *booster* per la nostra motivazione. Non solo avevamo spazi caldi dove passare il tempo insieme, ma soprattutto innumerevoli nuovi temi di conversazione e una ragione per visitare regolarmente il Kunsthaus di Zurigo. In aggiunta avevamo a disposizione le audioguide<sup>1</sup> del museo da



ascoltare in inglese e italiano: a vicenda ci siamo aiutate in caso di difficoltà, abbiamo fatto attenzione alle espressioni usate nelle due lingue, abbiamo ripetuto quanto capito, discusso e commentato le nostre opere d'arte preferite -e non solo quelle-, dedicando tempo e attenzione a singoli artefatti, come raramente riesco a fare. Inoltre, questa mia prima esperienza informale di apprendimento delle lingue al museo mi ha spinto, in quanto insegnante, ad approfondire il tema da un punto di vista didattico e realizzare un corso di lingua vero e proprio per gli studenti, in cui applicare in modo sistematico alcune tecniche sperimentate -più o meno casualmente- in tandem.

### La classe va al museo

Nel 2015, grazie al sostegno del Centro Linguistico dell'Università e del Politecnico di Zurigo, ho potuto così offrire il mio primo corso di "Italiano fuori dall'aula" (livello B2-C1), ormai in programma con cadenza annuale. In media la classe conta diciotto partecipanti, tra cui alcuni sono studenti di arte o architettura, tuttavia l'offerta non è concepita specificamente per loro, ma in generale per persone interessate ad imparare l'italiano parlando d'arte. Il corso alterna sette lezioni da novanta minuti in classe con me e sette incontri, anche da novanta minuti, a coppie, senza la mia presenza, al museo (cfr. Mercado 2015; Grau/ Legutke 2015 per i vantaggi dell'integrazione di lezioni in classe e attività in autonomia).

Durante ogni sessione al museo gli studenti scelgono, a seconda dei propri interessi e curiosità, tre opere d'arte. Per ciascuna di queste i partecipanti procedono secondo il seguente approccio (cfr. anche figura 1): in un primo momento gli studenti descrivono l'opera scelta, si scambiano informazioni e impressioni sull'artefatto, l'artista, il periodo storico. Segue quindi l'ascolto ripetuto delle audioguide durante il quale i partecipanti si aiutano a vicenda nella comprensione e ripetono quanto capito. In una fase successiva gli audio vengono riascoltati, ma questa volta facendo particolare attenzione alla lingua usata e annotando venti espressioni che si desiderano apprendere, che eventualmente già si capiscono, ma che non appartengono ancora al proprio vocabolario attivo. Nella fase conclusiva al museo i partecipanti discutono un'ultima volta sull'opera d'arte, cercando di

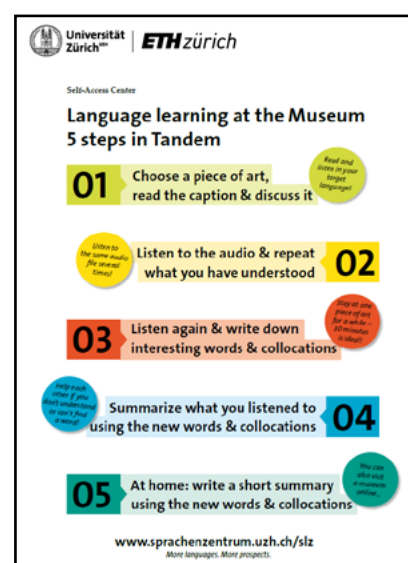
attivare le espressioni appena segnate. A casa, individualmente, gli studenti compilano un diario in cui scrivono un breve resoconto della visita (Chiesa/ Bailey 2015), salvano la lista delle venti espressioni (da studiare), e scelgono ogni volta se stilare un breve riassunto di un'opera o preparare una presentazione orale, cercando di attivare il più possibile le espressioni segnate ed anche altre parole e strutture tematizzate durante il corso. Si bilanciano così (Nation 2007) -sia al museo che in classe- le attività con il focus sul contenuto e la fluenza e le attività incentrate invece sull'osservazione e uso conscio della lingua, invitando a trasferire il più possibile le conoscenze passive in competenze attive (Krings 2015).

Ogni lezione in classe prevede all'inizio uno scambio informale a coppie su svariati temi correlati con le visite al museo (prime esperienze, come orientarsi, la sala preferita, lo stile preferito, esperienze in altri musei, consigli per la comprensione, feedback sul corso). Queste chiacchierate sbloccano il ghiaccio all'inizio della lezione, aiutano a riflettere sull'apprendimento, favoriscono lo scambio di informazioni e consigli di lingua, didattica e arte e creano situazioni di conversazione autentica. Dopo una correzione in plenum dei testi scritti a casa, seguono le presentazioni dei partecipanti in piccoli gruppi. Completano le lezioni diverse attività per esercitare le espressioni annotate durante le visite al museo (Walters 2015) e su alcune strutture grammaticali rilevanti per le situazioni comunicative del corso.

In aggiunta avevamo a disposizione le audioguide del museo da ascoltare in inglese e italiano: a vicenda ci siamo aiutate in caso di difficoltà, abbiamo fatto attenzione alle espressioni usate nelle due lingue, abbiamo ripetuto quanto capito, discusso e commentato le nostre opere d'arte preferite -e non solo quelle-, dedicando tempo e attenzione a singoli artefatti, come raramente riesco a fare.

Figura 1

Language Learning at the Museum



## Autoapprendimento e musei

Vista l'esperienza positiva del corso "Italiano fuori dall'aula" e dato che uno degli aspetti centrali di quest'offerta è l'apprendimento autonomo e collaborativo, mi è parso sensato sfruttare lo stesso approccio anche al Selbstlernzentrum (SLZ), il Centro di Autoapprendimento del Centro Linguistico, di cui sono coordinatrice, e in cui ovviamente i temi dell'autonomia e della collaborazione sono centrali.

L'idea di base era proporre qualcosa di più libero, lasciando maggiore autonomia, ma comunque offrendo un filo conduttore a queste offerte moderate dai tutori del SLZ. Abbiamo così attivato per diverse lingue, a partire dall'estate del 2018, le offerte "AUSSErordentlich! Sprachen lernen im Landesmuseum". L'approccio ricalca(va) in parte quello dei corsi al Kunsthhaus: visitare il Museo Nazionale Svizzero a coppie, scegliere un artefatto, un tema, una sala, ascoltare le audioguide nella lingua d'apprendimento, aiutarsi, discutere, osservare la lingua e quindi sfruttare gli incontri di gruppo con il tutore per riferire delle proprie visite, tenere brevi presentazioni, scambiarsi consigli, spunti e riflessioni sulla lingua e sul museo

scelta del *Museo Nazionale Svizzero*, forse meno avvincente e più dispersivo rispetto al Kunsthhaus, in termini di temi (storia, politica, economia, arte, etnografia, ecc.) e di rispettivi linguaggi.

## Pandemia, apprendimento a distanza e musei

Nell'estate del 2020 il problema di come gestire le offerte del SLZ al museo si è risolto da solo con la pandemia, dovendo trasferire le nostre visite in un mondo virtuale. Abbiamo lanciato anche una campagna pubblicitaria (<https://ethz.ch/studierende/de/news/studierenden-news/2020/05/sprachen-lernen-im-museum.html>) per invogliare gli studenti costretti a casa a visitare con noi "i più bei musei del mondo" ed esercitare al tempo stesso una lingua straniera. È iniziato così il primo ciclo di offerte con "Französisch lernen im Louvre", "Italienisch lernen in den Uffizien", "Spanisch lernen in Prado", "Deutsch lernen auf der Museumsinsel", "Englisch lernen im British Museum". Le iscrizioni sono aumentate in modo esponenziale rispetto agli anni precedenti, passando dai 15 iscritti dell'estate del 2018 ai 121 nel 2021, ma soprattutto i gruppi sono riusciti a mantenere una maggiore coesione nel corso dell'estate.

L'approccio delle offerte online è simile a quello delle offerte in presenza, ma sfruttando tutte le opportunità proposte dai musei sul web, opportunità che, tra l'altro, anche grazie alla pandemia, si sono moltiplicate e sono vistosamente migliorate, ad esempio con piattaforme come *Google Art and Culture*. Gli studenti in autonomia a casa, a seconda del proprio interesse, livello linguistico, tempo a disposizione, scelgono un'opera d'arte e si informano con video, testi, podcast disponibili in rete. In questa fase i partecipanti osservano anche la lingua incontrata nei testi fruiti e si annotano alcune parole ed espressioni che si propongono di apprendere. Chi desidera, prepara un breve resoconto scritto da salvare su un documento condiviso. Durante l'incontro settimanale online, i partecipanti presentano in piccoli gruppi le opere scelte, il tutore modera, motiva, corregge, forma gruppi sempre nuovi di partecipanti. Gli incontri vivono dei contributi, osservazioni e consigli (di arte, di lingua, di didattica e di altro) che i partecipanti si scambiano a vicenda. L'impressione che il formato online abbia funzionato meglio di quello in presenza

**Si bilanciano così (Nation 2007) -sia al museo che in classe- le attività con il focus sul contenuto e la fluenza e le attività incentrate invece sull'osservazione e uso conscio della lingua.**

Abbiamo tenuto queste offerte per due estati consecutive, con risultati non sempre altrettanto soddisfacenti, come quelli del corso al Kunsthhaus, e questo probabilmente per diversi motivi. In primo luogo, visto che le offerte del SLZ non sono vincolanti, la partecipazione a tutte le attività del centro tende in generale ad essere meno costante di quella nei corsi di lingua, dove invece un curriculum stabilito, la presenza di esami e l'assegnazione di crediti e certificati porta a una partecipazione più regolare. Inoltre, il periodo estivo, con maggiori assenze dovute alle vacanze, non ha facilitato la coesione del gruppo e delle singole coppie. In ultimo è stata eventualmente anche la

ha diverse ragioni: essendo online, è stata possibile più flessibilità e i partecipanti sono riusciti a connettersi anche quando non avrebbero potuto partecipare di persona. Inoltre, il vincolo della pandemia, soprattutto la prima estate, ha favorito la coesione dei gruppi: proprio perché altre forme di movimento e incontro erano estremamente limitate, si è apprezzata a maggior ragione questa opportunità di socializzazione, anche se virtuale. “I più bei musei del mondo” sono sicuramente anche stati accattivanti e per alcuni partecipanti è stato un piacere immergersi ogni settimana nelle sale di questi famosi centri dell’arte, da New York a Parigi, da Firenze a Berlino.

Attualmente sono in programma sia offerte online che in presenza ed osserviamo ora con interesse l’andamento di questo nuovo ciclo di attività ai margini della pandemia.

### Riflessioni generali sulla didattica delle lingue al museo

La didattica delle lingue al museo, si può inserire nel più ampio ambito della didattica fuori dall’aula, approccio che negli ultimi anni ha riscosso molto successo e, dal 2020, con la pandemia, anche nuovi risvolti virtuali. Con didattica fuori dall’aula si intendono (Gehring/ Stinshoff 2010; Nunan 2016) tutte quelle forme di apprendimento che si svolgono in un contesto reale, con situazioni comunicative autentiche, facendo qualcosa, cucinando, viaggiando, praticando dello sport, andando al cinema, visitando, come nel nostro caso, un museo o una città. Essa rappresenta una sorta di ponte tra l’apprendimento formale, esplicito, strutturato e conscio in classe e l’acquisizione spontanea, informale di una lingua, intesa come processo subconscio, quando si è esposti direttamente alla lingua target. Per questo viene usato anche il termine di apprendimento non formale, rispetto a quello formale, in classe, e quello informale, invece, in contesto spontaneo. (Streit 2013). Alcuni formati di didattica fuori dall’aula tendono a favorire l’aspetto informale e quindi la semplice esposizione alla lingua, si pensi a tutti gli atelier di pittura, cucina, o alle attività sportive come complemento ai corsi di lingua offerti dalle scuole di lingua all’estero. Altri approcci sono invece più scolastici e strutturati. Spesso i confini sono fluidi, per cui ad esempio, a seconda del tipo

di approccio o di singola attività, una chiacchierata davanti a un quadro rientra piuttosto nell’apprendimento informale e spontaneo, un’attività di ascolto attento con il fine di raccogliere una lista di vocaboli, è invece una consegna più vicina all’apprendimento formale. Il successo di questi formati di didattica *extra muros* sta proprio nello sfruttare al meglio e combinare aspetti dell’apprendimento formale e di quello informale, stimolando da una parte tutte quelle forme di comunicazione spontanea, dall’altra canalizzando quanto più input ed output possibile in riflessioni e uso mirato della lingua.

## Abbiamo lanciato anche una campagna pubblicitaria per invogliare gli studenti costretti a casa a visitare con noi “i più bei musei del mondo” ed esercitare al tempo stesso una lingua straniera.

Pur con modalità differenti, si possono riconoscere alcuni tratti comuni nei diversi approcci di didattica fuori dall’aula e in particolare nelle forme descritte in questo articolo di didattica al museo, che provo qui di seguito ad enumerare:

### 1. Autenticità

Numerosi studi (Dahmen/ Kniffka 2007: 94; Gehring 2010: 10) confermano che le lezioni *extra muros* sono particolarmente stimolanti proprio perché propongono situazioni, materiale e luoghi autentici. Per i miei studenti, ad esempio, gli incontri al museo, a coppie, rappresentano un piacevole diversivo rispetto alle ore passate al computer o in aula universitaria. Il fatto, inoltre, di non essere seduti, ma di muoversi, ascoltare, guardare, apprendere con tutti i sensi, è un altro vantaggio di queste forme didattiche (Gehring 2010: 8; Klewitz 2010: 43).

### 2. Contenuti culturalmente stimolanti

Soprattutto le forme di didattica al museo offrono l’opportunità di venire a contatto con contenuti culturalmente interessanti, e non solo con un sapere linguistico. Un’osservazione che mi è stata fatta più volte da parte dei partecipanti al corso al Kunsthaus è

che non avevano mai visto un museo in modo così intenso come durante le nostre lezioni. Mentre si apprende una lingua straniera, si approfondiscono infatti temi di arte, storia e cultura, evitando in questo modo sia certi contenuti banali di alcuni corsi di lingua, o conversazioni in tandem, sia quelli eccessivamente funzionali di alcuni approcci professionalizzanti. Così, rispetto ai programmi serrati e densi in vista di una veloce immersione nel mondo del lavoro proposti dalle politiche educative attuali, questi formati culturali possono offrire un complemento importante e nuove prospettive nella formazione scolastica e universitaria.

### 3. Comunicazione

Viene spesso sottolineato come nelle forme di apprendimento in classe manchi il tempo per essere sufficientemente esposti alla lingua e praticarla. La didattica fuori dall'aula permette di ampliare questo tempo, in quanto le attività avvengono con altre persone e rappresentano così un'ottima opportunità per usare la lingua. Negli incontri al Kunsthhaus, gli studenti del mio corso hanno ad esempio novanta minuti di interazione continua in italiano, discutendo, aiutandosi vicendevolmente e favorendo così anche l'apprendimento, come viene spesso sottolineato negli studi sul costruttivismo sociale (Vygotski 1986; Wolff 2008; Esteve 2008; Gehring 2010).

Inoltre, il fatto di incontrarsi con un compagno o una compagna di classe al museo è anche motivante e in un certo senso rappresenta un vincolo per una regolarità nelle visite.

### 4. Autonomia e apprendimento a lungo termine

Gran parte di queste forme di apprendimento *extra muros*, lascia un ampio margine di autonomia nella scelta di temi, tempi e spazi. Gli studenti sviluppano "autonomous learning habits" (Little 2008: 55; Nunan 2016: 8) e praticano nuove strategie di apprendimento linguistico che possono poi venire applicate a lungo termine in situazioni analoghe, anche nello studio di altre lingue straniere. Così alcuni partecipanti al SLZ seguono le nostre offerte in diverse lingue e -secondo quanto riportato nei diari- alcuni usano l'approccio anche durante visite individuali al museo, ad esempio durante le vacanze.

### 5. Riflessione sulla lingua

Come già accennato, queste offerte non rappresentano solo situazioni di immersione nella lingua straniera, ma prevedono spesso anche una serie di consegne di osservazione, riflessione e un uso controllato della lingua. Rispetto ad una semplice esposizione ad una lingua straniera, si favorisce così un apprendimento più rapido e mirato, particolarmente importante per ampliare il vocabolario, ed evitare fossilizzazioni nel processo di acquisizione linguistica.

## Conclusioni

Come sottolinea Gehring (2010), i musei non sono di per sé concepiti per l'apprendimento delle lingue, ma offrono tutta una serie di temi, materiali multimediali e testi, spesso plurilingui, spesso in diversi gradi di difficoltà e lunghezza, ideali per l'apprendimento linguistico e soprattutto "pronti per l'uso" (Dal Negro 2021: 238). Ad un insegnante interessato a cimentarsi con attività in un museo, non resta che dare a questo materiale un senso didattico, corrispondente e adatto ai bisogni dei propri studenti.

**La didattica fuori dall'aula permette di ampliare questo tempo, in quanto le attività avvengono con altre persone e rappresentano così un'ottima opportunità per usare la lingua.**

## Bibliografie

- Arntz, R. & Kühn, B.** (ed.) (2008). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung – Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomes Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS Verlag.
- Chiesa, D. & Bailey, K.** (2015). Dialogue Journals: Learning for a Lifetime. In: Nunan/ Richards (ed.), pp. 53-62.
- Dahmen, S. & Kniffka, G.** (2007). Deutsch als Zweitsprache lernen – mit Kunst. In: Koelmesse (ed.), *Museen und Kulturerbe in einer globalisierten Welt*. Köln: Dr. C. Müller-Straten, pp. 94–97.
- Dal Negro, A.** (2021). Sprachenlernen im Museum – klassisch und modern. In: Kirchmeyer S. (ed), *Klassisch – modern – digital. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne. Dokumentation der 30. Arbeitstagung an der Bauhaus-Universität Weimar*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 229-241.
- Esteve, O.** (2008). Die Rolle der Interaktion zur Förderung selbstregulierender Prozesse. In: Arntz/ Kühn (ed.), pp. 33-46.
- Gehring, W.** (2010). Zur Einleitung: Lernort, Lernstandort, Lernumgebung: Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers ertragreich ist. In: Gehring/ Stinshoff (ed.), pp. 7-16.
- Gehring, W. & Stinshoff, E.** (ed.) (2010). *Ausserschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diesterweg.
- Grau, M. & Legutke, M.** (2015). Linking Language Learning Inside and Outside the Classroom: Perspectives from Teacher Education. In: Nunan/ Richards (ed.), pp. 263-271.
- Klewitz, B.** (2010). Sprache zum Anfassen – Lernorte für den Fremdsprachenunterricht. In: Gehring/ Stinshoff (ed.), pp. 43-55.
- Krings, H.P.** (2015). Wie kann aus Sprachlernforschung Sprachlehrpraxis werden? Fragen – Konzepte – Beispiele. In: Krings/ Kühn (ed.) *Fremdsprachliche Lernprozesse. Erträge des 4. Bremer Symposiums zum Lehren- und Lernen von Fremdsprachen*. Bochum: AKS-Verlag, pp. 30-55.
- Little, D.** (2008). Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. In: Arntz/ Kühn (ed.), pp. 47-63.
- Mercado, L.** (2015). Integrating Classroom Learning and Autonomous Learning. In: Nunan/ Richards (ed.), pp. 189-200.
- Nation, P.** (2007). The Four Strands. In: International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching, 1:1, pp. 2-13.
- Nunan, D. & Richards, J.** (ed.) (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York, London: Routledge.
- Nunan, D.** (2016). *Beyond the classroom: a case for out of class language learning*. Hong Kong: University of Hong Kong: <https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-05-DAVID-NUNAN.pdf>
- Streit, D.** (2013). *L'educazione fuori dall'aula. Modelli ed efficacia didattica*. Lavoro di Diploma, Supsi: [https://tesi.supsi.ch/897/1/STREIT\\_Daniela\\_2013.pdf](https://tesi.supsi.ch/897/1/STREIT_Daniela_2013.pdf)
- Vygotsky, L.** (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: Mit Press.
- Walters, J.** (2015). Carrying Vocabulary Learning Outside the Classroom. In: Nunan/ Richards (ed.), pp. 23-32.
- Wolff, D.** (2008). Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: Arntz/ Kühn (ed.), pp. 18-32.

# MAXIMIZING THE USE OF POETRY AND ART IN PUBLIC SPACES FOR PROMOTING LANGUAGE DEVELOPMENT

Au fil du temps, les graffitis ont inspiré des expositions d'art et de poésie par des jeunes marginalisés. Les graffitis, autrefois exclus des musées d'élite, gagnent désormais en popularité et sont conservés dans les espaces publics des aéroports, des métros, des parcs, des coins de rue et même des chantiers de construction. Cet article met en lumière Hope at Hand, Inc., un fournisseur à but non lucratif établi du nord de la Floride qui utilise des expositions d'art thérapeutique et de poésie dans les espaces publics pour aider les jeunes marginalisés et incarcérés à reconnaître et à surmonter les circonstances qui limitent leur participation réussie à la société. Le mémoire en six mots (6WM) est proposé pour inspirer la poésie graffiti et la création artistique pour une meilleure compréhension de la compréhension culturelle. L'article passe en revue les expositions d'art internationales qui revoient les façons dont les musées peuvent décoloniser et soutenir davantage l'engagement communautaire et l'apprentissage inclusif des langues. Les leçons apprises démontreront les façons dont l'exposition de poésie et d'art visuel peut engager les jeunes et créer des espaces pour promouvoir la sensibilisation culturelle. Ce cadre d'intervention holistique intègre la poésie, les meilleures pratiques muséales et les arts pour relier et autonomiser les vies. Il comble un vide critique dans les connaissances et la pratique entre les arts, les études muséales, le développement du langage, la santé publique et la citoyenneté, en tenant compte de la recherche basée sur le lieu pour créer une société plus bienveillante et inclusive avec les arts.

Tema

● Nile Stanley | University of North Florida,  
Steffani Fletcher  
| Hope at Hand, Inc.,  
Laurel Stanley  
| Grand Canyon University

## Introduction

Graffiti is writing or drawings made illicitly on a wall or other surfaces in public places. Graffiti has existed since ancient times, with examples dating back to the Roman Empire. Price-Dennis and Sealey-Ruiz (2021) observed that graffiti, like poetry, has historically been leveraged as a tool of protest, such as with Black Lives Matter, helping to capture current realities and imagine new ones into existence. Graffiti may be used in multilingual ways. It has been used sometimes for political protest (Dalla Torre, 2018). Graffiti adds to the linguistic landscape that consists of visual road signs and includes street art and graffiti (Pennycook, 2009). A rich linguistic landscape for language learners encourages students to talk together, write, draw, paint, and dance.

Graffiti is writing and art that freely expresses human consciousness. The potential for using graffiti to teach how to express the written and spoken word may be emancipatory. Education in the

context of freedom is humanizing as opposed to dehumanizing (Freire, 1970). Decolonization is an integral part of this process.

Over time graffiti evolved as a visual art teaching strategy. In practice, the graffiti wall strategy involves students brainstorming, sharing opinions, and expressing emotions, through art and poetry on large sheets of chart paper. Casino (2019) stated that graffiti is an effective and creative form of communication. "It carries high-value, because it is imbued with the ability to link people of all ages, colors, and communities, regardless of cultural racial, or lingual differences, in a way that nothing other than art can". Rodríguez-Valls, Kofford, and Morales (2012) reported their case study of using graffiti wall poetry for fostering language and literacy development in forty-five schools that served linguistically diverse migrant students. Their findings supported combining language arts with visuals.

Beck (2010) noted in modern times that poetry has largely appeared within the pages of a book or journal. However, she observed that poetry may surprise us by turning up “off the page” in totally unexpected public places. Queensbound, a public poetry project that started in 2018, mounted poetry on placards in subways and buses, and projected it onto bridges and buildings in Queens, New York. Poetry in any language is a means of communicating, teaching, healing, resisting, and reflecting on the larger human drama of refuge, fight, and the pursuit of freedom for all. Marshall and Rogers (2017) stated that poetry serves as counter-narratives to the images of the squalid, the waste, the isolation, and the vacancy of the conditions of the city. Poetry may be curated in public exhibitions to effectively extend the boundaries of museums and take a larger role in promoting cultural awareness and language development. International art exhibitions may re-envision the ways museums can support more community engagement and inclusive language learning.

### The Context

Hope at Hand, Inc. is a recognized north Florida service provider specializing in improving the social, emotional skills, and mental health of struggling youth populations. Jacksonville, Florida like many southern United States cities has struggled with breaking the shackles of decolonization by removing confederate monuments that stand as stark symbols of racism and pain for many of its African American and Native American citizens. According to Wash (2018, August) blending poetry with art and wellness strategies creates a safe environment for participants to realize their own abilities, cope with their extraordinary stresses of life, and become better able to contribute to their communities. Poetry and art facilitate hope and resilience. Since 2009, Hope at Hand has developed from a small grassroots nonprofit to one that now provides services to a wide range of populations and community organizations, including the annual Jacksonville Poetry Festival. Hope at Hand staff members have specialized training in education, meditation, poetry therapy, and counseling.

Hope at Hand, Inc., an urban nonprofit organization, partnered with the Univer-

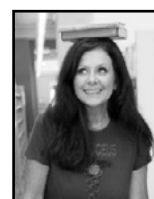
sity of North Florida’s, MOCA, the Museum of Contemporary Art and exhibited poetry and visual art in public spaces by marginalized youth to develop language skills, resilience, social skills, and reframe their life stories from adversity to hope. The organization serves a population of preliminary English speakers with some multi-lingual participants. There are face to face and virtual workshops.

An example of a workshop is the poetry walk. Students are provided examples of poetry at museums and with existing poetry exhibits. Discussions between the students and facilitators developed consciousness and knowledge of poetry. Students tried out writing their own poems with some poems being included in the future poetry walk. A poetry walk experience included performances and exhibits by at-risk youth from an international airport, construction site, and storefronts. The benefits of the project included reflection on art in public spaces, performing poetry expressively, and creating exhibits for public spaces. A critical void is filled with knowledge and practice between the arts and citizenship with place-based research in creating a more kind and inclusive society.

Creating poetry in public spaces can be an effective way of helping clients in recovery, increasing organizational impact, humanizing the community, and increasing archival research data. According to Clawson and Coolbaugh (2001), findings show that arts-based programs for juvenile offenders are highly transformative for the participants. These programs support the premise that participation in arts programming enhances protective factors that enable youth to lead productive lives. Poetry in public spaces may take a larger role in healing, advocacy, politics, research, and community well-being. Groups served by Hope at Hand consistently indicated in satisfaction surveys that the participants would like to attend other sessions and that they found the sessions beneficial.



Nile Stanley, Associate professor of literacy and arts education, University of North Florida, USA.



Steffani Fletcher, Executive Director, Hope at Hand, Inc.



Laurel Stanley, Grand Canyon University, Methodologist.

**Graffiti is writing and art that freely expresses human consciousness. The potential for using graffiti to teach how to express the written and spoken word may be emancipatory.**

## Poetry in Unexpected Places

Poetry may be used in unexpected places such as the baggage claim area, storefront windows and doors, sidewalks, and construction sites. An example of a poetry exhibit may be seen in Figures 1a and 1b, which is from the airport baggage claim area. The exhibit looks like stacks of books. Then looking closer, each stack of books is a single poem. The youth's lives are open books for all the public to read. An example of one of these follows.

*Before  
I realized  
my worth  
I was  
constantly consumed  
by negative thought*

The poem illustrates a common refrain for those in recovery. The exhibit demonstrates what researchers Wang, Liu, and Hwang (2017) revealed are essential for healing and language learning too, that is, social interaction, working collaboratively, and playfulness. The exhibit for the benefit of travelers sends a message that poetry and caring are valued in Jacksonville.



**Figures 1a and 1b**

Poetry and art exhibited in the baggage claim area of the Jacksonville airport.

Examples of Haiku poetry used at a construction site follow. The poems were written by two students.

*is young and restless  
trying to find my own way  
I'm bulletproof now*

*better days  
looking forward to even better days  
get rid of crutches*

The poems seem to speak of resilience. Haiku poems posted on a chain link fence are an interesting juxtaposition of confinement, rebellion, freedom, and hope.

A rigid view of Haiku is that it must conform to the traditional Japanese rules of having three lines with the number of syllables 5-7-5. Modern poets, however, free themselves of the formal rules. The poems are outside the fence. When the mind is spacious after quieting, it is open to and available for new experiences. Writing and illustrating Haiku poetry is a way to overcome mental barriers, explore the world as it could be, deal with stress, and find peace on the road to recovery (Bullock & Williams, 2022; and Johnson, 2020).



**Figures 2a and 2b**

Haiku poetry at a construction site.

Poetry on storefronts is unexpected. It is graffiti to some, a rant against consumerism. The poem is literally “a window to the soul.” Here is an example of a poem from a door.

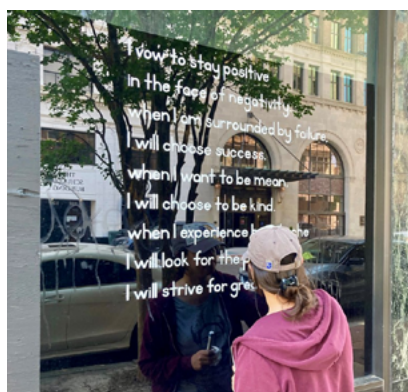
*I vow to stay positive  
In the face of negativity.  
When I am surrounded by failure  
I will choose success.  
When I want to be mean  
I will choose to be kind.*



*When I experience heartache  
I will look for the positive.  
I will strive for greatness.*

The poems underscore the pain, hope, and voice of many underserved members of our communities.

The uniqueness of this exhibit lies in the depth of the backstory behind each exhibit (Schat, 2015). The stories told through the poems are from the perspective of local incarcerated girls, traumatized youth, recovering addicts, adolescents in recovery who are struggling with being their best selves in their challenging circumstances. When used therapeutically, these mediums have the power to shine a light on the personal barriers that limit true healing. By placing language and images around their unprocessed feelings, participants gain a deeper sense of self-awareness along with essential tools for regulating their emotions. They also deepen their understanding of their struggles and illuminate workable solutions to improve their lives. Archibald, and Onwuegbuzie, (2020) advocated the wider use of poetry in mixed methods research. They contend poetry viewed as an artifact are rich data sources for a deeper understanding of human behavior. Poetic representation advances the research process as a dynamic, interactive, creative, artistic, and transformational meaning-making process that opens a new epistemological, theoretical, and methodological space.

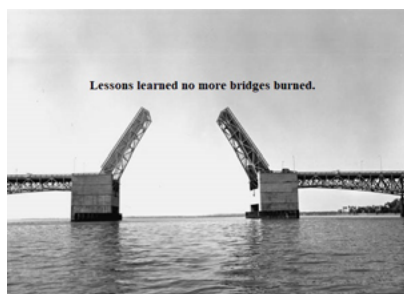


**Figure 3**  
*Poetry on a storefront.*

## How to Inspire Students to Write Graffiti Poetry

Hope at Hand has used the six-word memoir (6WM) as an effective icebreaker for inspiring poetry writing. 6WM is a fun way to engage and inspire people to get to the core of who they are and what matters most. Simmons and Chen (2013) conducted a case study of Vietnamese, EFL high school students and recommended the 6WM as a storytelling vehicle to create a space to engage students in critical, reflexive (re)considerations of their cultural identities. Results showed students engaged in reading and writing poetry improved creativity and fostered English language development. For example, Stephanie, a self-identified minority, created a mobile that read, as it dangled from brightly colored ribbons on a hanger: "Better to be seen than overlooked". Stephanie shared that she would rather stand out from the majority than blend in, thus rendering her individuality "lost."

An example of a 6WM from a Hope at Hand poet is by a young person recovering from the traumatic experiences of human trafficking and incarceration and who resolved that she would now "not burn her bridges". The drawbridge pictured is an iconic Jacksonville landmark. Poetry sessions led by Hope at Hand with others like herself have made her realize the importance of restoring connections with family, friends, and community as she moves forward on the road to healing. Her next writing was body graffiti. She changed the tattoos on her fingers from "Hate" to "Love Hope."



**Figure 4**  
*Six Word Memoir: Lessons learned no more bridges burned.*



**Figure 5**  
*Graffiti tattoo.*

Another way to inspire students to write poetry might be to support writers in exploring their own graffiti poetry. A graffiti board of 6WMs using butcher paper may create a display outside a library or park. Students may use large chalk to write and illustrate 6WMs on the butcher paper or display on the street. Students may explore making graffiti poetry for creating awareness about urban challenges like homelessness, racism and gun violence.

## Museum art exhibitions may re-envision the ways to support community engagement and inclusive language learning.

### Re-envisioning Museums

Museum art exhibitions may re-envision the ways to support community engagement and inclusive language learning. Exhibiting poetry and visual arts can engage youth and create spaces for promoting cultural awareness. Stanley (2020) observed that with the threat of COVID-19 internationally, educators and families are facing a conundrum: needing to keep students separated, but also needing language enrichment programs in the face of shuttered schools and reduced capacities. These are challenging times for language learners who are not able to attend classes or meet face to face with tutors and need inspiring, convenient spaces to practice language and grow vocabulary. Poetry in public spaces and more open space museums bridge the knowledge gap and expand the boundaries of where and how languages are taught and learned through the creative written expression.

Several studies (Wang, Liu, and Hwang, 2017) have looked at the ways museums are changing ways as tools for learning/teaching language. Some studies (Villacañas de Castro et al., 2022) have recommended art galleries as places for language learning. The aim may be to explore the elements of museum programs that prove essential in engaging youth in museum education programs. Ariese and Wróblewska (2022) in a new book "Practicing Decoloniality in the Museum" discuss the myriad of approaches through which the current hooks of colonialism are being untangled from the museum. It is based on a conceptual framework of six

aims of decolonization which make for interesting questions to guide museum education:

- **Creating visibility:** Do the museum exhibits and education programs reflect only the dominant Western perspective? Is there a conscious effort to make visible the histories and languages of marginalized groups?
- **Increasing inclusivity:** Is there the inclusion of non-museum voices, actors, or decisions into the workings of the museum?
- **Decentering:** Does the museum operate under prevailing norms or is it open to the possibility of alternative viewpoints or approaches?
- **Championing empathy:** Does the museum create space for emotional experiences, reflections, and social interactions?
- **Improving transparency:** Has the museum untangled its colonial past to be an institution of social trust and social justice?
- **Embracing vulnerability:** Does the museum encourage an openness to discuss difficult matters, enable emotional and compassionate relationships for possibility of ethical transformation of both exhibits and visitors?

Unfortunately, Jacksonville Florida parks and museums until recently would have scored low on many of aforementioned questions due to its dominant Western perspective which minimized the artistic contributions of marginalized peoples like African Americans and Native Americans. Yet recently, the downtown Hemming Plaza's name honoring a Confederate soldier was changed to James Weldon Johnson Park to honor Johnson, the Harlem renaissance composer of "Lift Every Voice and Sing" which became known as the Black national anthem.



**Figure 6**  
200 years of racism.

Sometimes graffiti evolves into protest signs as the citizens' raise their voices in anger, as in the "200 Years of Racism in Jax, Take them all down" where organizations stood at City Hall and protested the Confederate monuments still standing in the city. They held signs and chanted, calling for an end to white supremacy and begging city leaders to finally take down the rest of the monuments (Kernbach, 2022). An annual young Black writers conference, cosponsored by Hope at Hand, was established to encourage the legacy of emancipatory graffiti poetry.

### Exemplary Museums Inspiring Language Learning

Wang, Liu, and Hwang (2017) reviewed trends in the ways museums 2009-2014 teach language. Museums provide exhibits in multiple languages. Students may be transformed from passive receivers to active learners. Below are examples of real life social interactions resulted in more playfulness in the museum context.

#### Worcester Art Museum of Massachusetts

<https://www.worcesterart.org/exhibitions/love-stories/>

This museum hosted an exhibit "Love Stories from the National Portrait Gallery London". At the heart of this exhibition is a series of real-life love stories, from the 16th century to today. Museum goers were encouraged to write their own love poems and write on hearts and added to a giant poet-tree.

#### Museum of Homelessness, London

<https://museumofhomelessness.org/>

Museum of Homelessness is a community driven social justice museum that was created and run by people with direct experience of homelessness. It tackles issues of homelessness and housing inequality by amplifying the voices of its community through research, events, workshops, and exhibitions.

#### The Amsterdam Museum

<https://www.totzover.nl/english/>

The pet exhibit at the Museum Tot Zover ("So Far") is an artistic reflection on life and death of furry friends, once excluded from museums. It presents contemporary work by artists responding to a grow-

ing trend in the Netherlands: mourning animals. 'The Last Pet' or 'The Final Carress' pays homage to animals and considers not only the grieving process and compassion for our pets, the rituals and practices surrounding animal death, but also our indifference to other animals. Museum goers are encouraged to exhibit their own poems and artwork about their departed pets.

#### Planet Word, Washington, DC.

<https://planetwordmuseum.org/>

"Aloha. Konnichiwa! Guten Tag, Hola!" or however you say hello, welcomes museum viewers to Planet Word. Language comes to life at Planet Word and is a voice-activated museum (the world's first!), and its interactive galleries and exhibits bring words and language to life in all sorts of fun ways. Interactive exhibits in any language includes writing poetry, telling jokes, understanding idioms, reading, and writing international menus for participants' favorite cuisine. One can meet speakers and signers from around the globe. Using the museum's state-of-the-art technology, visitors determine their experience through their own words and choices. Planet Word is a bold and imaginative response to the life-long importance of literacy and to the challenge of growing a love of language.

Poetry curated in public exhibitions can effectively extend the boundaries of the human experience and take a larger role in promoting cultural awareness and language development.

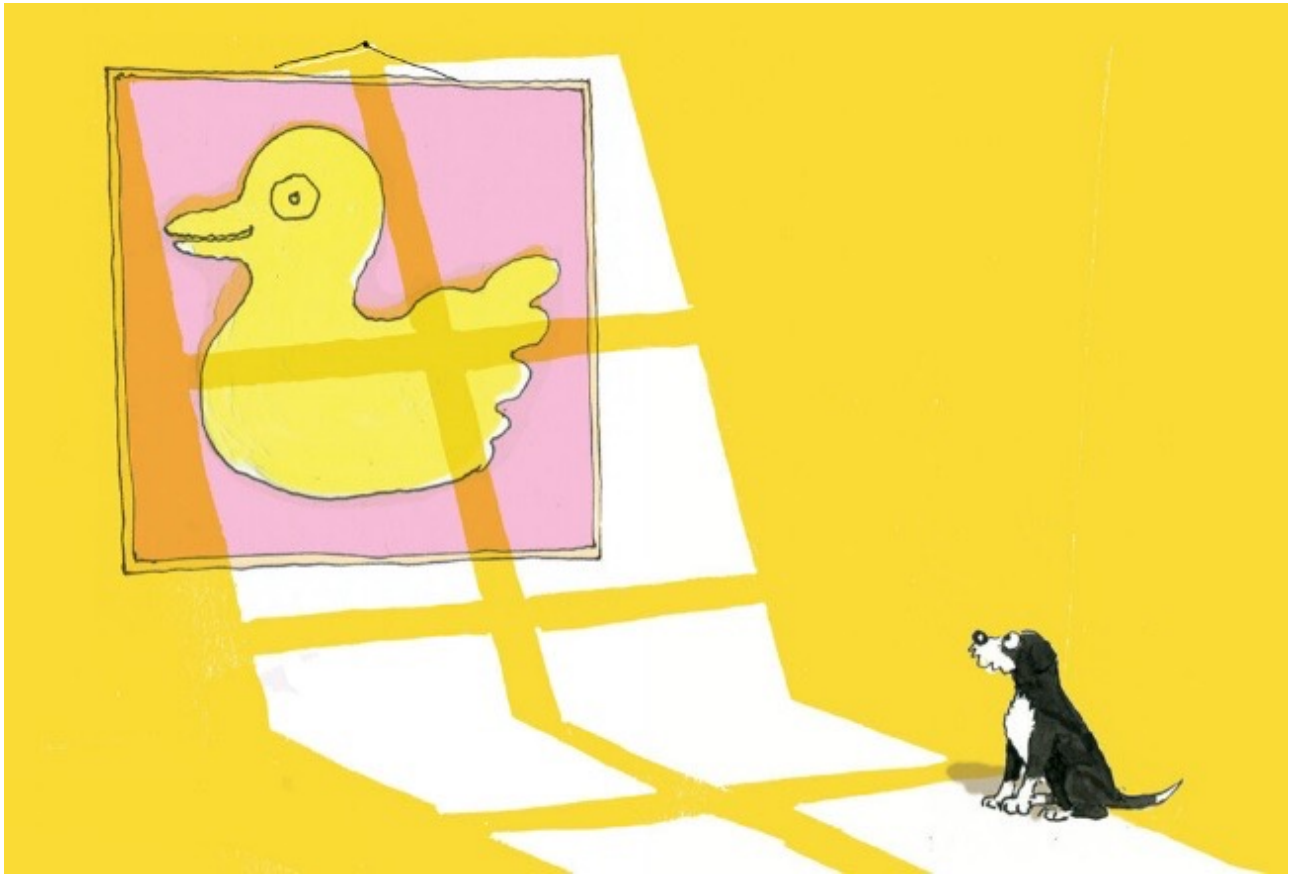
### Conclusions

The Hope at Hand, Inc is a nonprofit organization that uses graffiti like art and poetry exhibitions in public spaces to help incarcerated youth recognize and overcome circumstances that limit their successful participation in society. The six-word memoir (6WM) and poetry walk are examples of methods used to teach people how to write and exhibit poetry for public spaces. These showed concrete ways to inspire graffiti poetry and artmaking. The paper reviews similar international art exhibitions that re-envision the ways museums can decolonize and support more community engage-

ment and inclusive language learning. In the end, language teachers may embrace a holistic intervention framework that integrates poetry, museum best practices and the arts for bridging and empowering lives. With a resounding yes! poetry curated in public exhibitions can effectively extend the boundaries of the human experience and take a larger role in promoting cultural awareness and language development.

## References

- Archibald, M. M., & Onwuegbuzie, A. J.** (2020). Poetry and mixed methods research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 12(2), 153–165.
- Ariese, C., & Wróblewska, M.** (2022). *Practicing decoloniality in museums: A guide with Global examples*. Amsterdam University Press.
- Beck, E. T.** (2010). Embracing poetry in unexpected places. *Journal of Poetry Therapy*, 23:4, 201–214, DOI: 10.1088/8893675.2010.528220
- Bullock, O., & Williams, J.** (2022). Reading and trauma: How the openness of contemporary poetry and haiku facilitates engagement. *New Writing*, 19(1), 13–26.
- Casino, K. I.** (2019). Graffiti as art as language: The logic of a modern language. *Philosophy Studies*, 9 (2), 223–232.
- Clawson, H. J., & Coolbaugh, K.** (2001). The YouthARTS development project. *Juvenile Justice Bulletin*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/ojdp/186668.pdf>
- Dalla Torre, O. M.** (2018). Multilingual graffitis as an instrument of protest in Palestine. *Hermes, La Revue*, 82(3), 83–90.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Johnson, K. R.** (2020). Eternal graffiti: Using poetry to develop social justice educators. In *Integrating Social Justice Education in Teacher Preparation Programs* (pp. 245–275). IGI Global.
- Kernbach, G.** (2022, June 11). Protesters rally against standing Confederate monuments during Jacksonville bicentennial celebration. *Action CBS TV News* [Television Series]. Jacksonville, FL.
- Marshall, E., & Rogers, T.** (2017). Youth, poetry, and zines: Rewriting the streets as home. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 55(2), 28–36.
- Pennycook, A.** (2009). Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape. Expanding the scenery* (pp. 302–312). New York, London: Routledge.
- Price-Dennis, D., & Sealey-Ruiz, Y.** (2021). *Advancing racial literacies in teacher education: Activism for equity in digital spaces*. Teachers College Press.
- Rodríguez-Valls, F., Kofford, S., & Morales, E.** (2012). Graffiti walls: Migrant students and the art of communicative languages. *Journal of Social Theory in Art Education*, 32(1), 96–111.
- Schat, K. L.** (March/April 2015). Hope at hand, Inc. *Arbus: The arts and business magazine of Northeast Florida*, 21: 5, 44–47.
- Simmons, N. & Chen, W. Y.** (2014) Using six-word memoirs to increase cultural identity awareness, *Communication Teacher*, 28:1, 20–25, DOI: 10.1080/17404622.2013.839050
- Stanley, N.V.** (2020). Language learning with a side of art to go please! *Language Magazine*. Retrieved from <https://www.languagemagazine.com/?s=nile+stanley>
- Villacañas de Castro, Moreno-Serrano, L.M., & Real, G.R.** (2022). Museum education, cultural sustainability, and English language teaching in Spain. *Pedagogy, Culture & Society*, 30, (2), 201–223.
- Wang, H. Y., Liu, G. Z., & Hwang, G. J.** (2017). Integrating socio-cultural contexts and location-based systems for ubiquitous language learning in museums: A state of the art review of 2009–2014. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 653–671.
- Wash, P.** (2018, August 30). Why art matters. *Americans for the Arts*. Retrieved from <https://www.americansforthearts.org/2018/08/30/five-reasons-why-public-art-matters>



Dog looking or squib, the squeaky toy....!

# APPRENDRE LE FRANÇAIS AU MUSÉE OU VISITER UNE EXPOSITION ? UN PARCOURS LUDIQUE DESTINÉ AUX APPRENANT·E·S DE FRANÇAIS AU MUSÉE D'ETHNOGRAPHIE DE GENÈVE

Tema

Den ausländischen Einwohnerinnen und Einwohnern Zugang zur Kultur zu ermöglichen ist für den Kanton Genf ein zentrales Anliegen. Die Bevölkerung des Kantons zeichnet sich durch einen besonders hohen Anteil von Neuzugewanderten aus, darunter viele Fremdsprachige, deren mangelnde Französischkenntnisse sie an der kulturellen Teilhabe hindern.

Um den Einwohnerinnen und Einwohnern, die Französisch als Zweitsprache lernen, den Zugang zur Kultur zu erleichtern, haben die kantonale Fachstelle für Integration (Bureau de l'intégration des étrangers, BIE) und das Ethnographische Museum Genf (Musée d'ethnographie de Genève, MEG) das Projekt zur Kulturvermittlung "Parlez-vous MEG?" ("Sprechen Sie MEG?") ins Leben gerufen. Zusammen mit der Genfer Hochschule für Kunst und Design (HEAD) hat das Projektteam unter Mitwirkung von FLE-Kursleiterinnen und Lernenden einen handlungsorientierten und spielerischen didaktischen Rundgang durch die Sammlung des MEG entwickelt. Die Teilnehmenden erarbeiten sich dabei neue mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen; gleichzeitig entdecken sie das Museum.

Das Projekt trägt zur Öffnung der Genfer Kulturinstitutionen bei, dank des gemeinsamen Ziels der Projektträger: den Bedürfnissen der nicht französischsprachigen Einwohnerinnen und Einwohner gerecht zu werden und mit einem neuartigen Zugang den Zweitsprachenerwerb fördern.

● Julie Dorner | MEG,  
Larissa Bochslar | BIE

Visiter un musée tout en apprenant le français. C'est avec ce double objectif que le projet *Parlez-vous MEG ?* a été initié par le MEG (Musée d'ethnographie de Genève) un musée de la Ville de Genève et le bureau de l'intégration des étrangers (BIE) du Département de la cohésion sociale du Canton de Genève. Il se présente comme un parcours ludique dans l'exposition permanente du MEG, qui intègre aussi bien le mouvement du corps dans l'espace qu'une quête au moyen d'une application numérique et des activités didactiques pour des apprenant·e·s de français langue d'intégration (FLI) de niveau A2 et B1.

Le MEG réunit des collections provenant des cinq continents et porte un regard sur les problématiques sociétales et environnementales à l'échelle mondiale et locale, en s'intéressant à la diversité des activités humaines à travers le temps et l'espace. Avec un nouveau bâtiment ouvert en 2014, ce musée réunit des expositions, une bibliothèque, un café, un jardin et avec un engagement sociétal fort propose des activités variées tout au long de l'année pour tous types de

publics. Co-porteur du projet avec le MEG, le BIE coordonne l'action publique genevoise dans le domaine de l'intégration des personnes étrangères. En tant que service étatique spécialisé et centre de compétences cantonal, il pilote et développe des mesures d'encouragement linguistique. Son dispositif de cours de français et d'alphabétisation pour adultes répond aux besoins spécifiques des personnes allophones n'ayant pas accès aux offres des autres structures étatiques, comme le *Chèque annuel de formation*, ni à celles du secteur privé, que ce soit par manque de ressources financières ou en raison de besoins spécifiques en termes d'approche didactique, adaptée notamment aux personnes peu ou pas scolarisées.

Favoriser l'apprentissage du français par des approches didactiques novatrices est un enjeu primordial pour le Canton de Genève, qui connaît une importante immigration. Ainsi, 41% des résident·e·s de ce canton sont de nationalité étrangère, et 20% de ses habitant·e·s n'ont pas le français comme langue principale. Par ailleurs, le taux de rotation de la popula-

tion résidente étrangère, d'environ 10%, est atypique pour la Suisse. En moyenne, 20'000 personnes arrivent ainsi chaque année de l'étranger dans le canton, que ce soit pour y travailler, pour y étudier ou dans le cadre d'un regroupement familial. Durant la même période, 10'000 personnes le quittent pour un pays étranger (Office cantonal de la statistique (2022).

En regard de ces enjeux démographiques, la participation des différentes catégories de la population à la vie sociale et culturelle représente des enjeux spécifiques. Or, force est de constater qu'à l'heure actuelle une partie de la population ne fréquente pas ou peu les institutions muséales. En Suisse, les principaux obstacles à la participation culturelle invoqués par la population sont le manque de temps et les moyens financiers. À ceci s'ajoute le sentiment de ne pas être légitime à visiter un musée et le fait que ce lieu n'est pas perçu comme un lieu de loisirs. Au MEG, le public est avant tout constitué de personnes avec un haut niveau de qualification, majoritairement des femmes et des personnes habitant à Genève et dans les environs (environ 70% du public est domicilié en Suisse), à savoir un public principalement local (Ville de Genève, 2016).

Dans ce contexte, initier des projets de médiation culturelle dont l'objectif est de rendre accessible le musée aux catégories de personnes qui ne le fréquentent pas ou peu revêt toute son importance. Le musée devient ainsi un espace de mixité sociale, citoyen et inclusif. C'est même un territoire privilégié pour observer la mise en place de l'inclusion dans la société, puisque les musées s'engagent – et engagent leurs publics – pour et dans la société (Cordier 2020 : page 10). L'enjeu de l'accessibilité culturelle et la volonté de faire des publics des partenaires privilégiés s'imposent dans le débat de la politique culturelle et sociale en Suisse depuis plusieurs années, formalisés dans l'axe « renforcer la participation active des publics » de la *Feuille de route 2016-2020* du Département de la culture et du sport de la Ville de Genève (2016).

Pour ce projet, nous avons choisi de travailler sur un obstacle concret à la participation culturelle, et plus précisément à la fréquentation des musées, à savoir la barrière de la langue. En visant des personnes qui fréquentent un cours de

français, le projet permet de cibler des catégories de publics ayant des formations, des statuts socio-professionnels et des parcours de vie variés : étudiant-e-s, réfugié-e-s, personnes arrivées dans le cadre d'un regroupement familial, travailleuses et travailleurs internationaux, voire des personnes de nationalité suisse ayant grandi à l'étranger et retournées dans le pays. Quelle que soit la raison de leur immigration en Suisse, ces populations-cibles ont en commun d'avoir besoin d'améliorer leurs compétences linguistiques en français pour leur intégration sociale ou professionnelle.

Un service de la Ville de Genève (MEG) et une entité du Canton de Genève (BIE) se sont ainsi retrouvés sur un objectif partagé : favoriser l'accessibilité et l'ouverture des institutions culturelles à des personnes allophones en proposant un outil de médiation innovant et adapté à leurs besoins spécifiques, sachant que la non-maîtrise de la langue peut constituer un facteur d'exclusion, notamment au MEG où la lecture des textes d'exposition nécessite des compétences linguistiques de niveau avancé.

La notion d'expérimentation cristallise à elle seule la posture de travail adoptée par les différentes parties engagées dans toutes les phases du projet. Une démarche participative de co-construction et pluridisciplinaire a été adoptée dès la genèse du projet afin d'identifier et de répondre aux envies et aux besoins de ces publics cibles. Pour y parvenir, une médiatrice culturelle du MEG, le chargé de projets Langue et formation du BIE, une étudiante du Master Media Design de la Haute école d'art et de design de Genève (HEAD), des formatrices et des apprenant-e-s de la langue française de l'Université Ouvrière de Genève (UOG) et de l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) ont été impliqué-e-s dans un groupe de travail. L'expertise de la HEAD a favorisé la dimension d'innovation du projet et la capacité de proposer des prototypes concrets pour matérialiser les idées du groupe de travail. Des méthodes de *design thinking*, avec des phases de *brainstorming* collectif, des expériences *in situ* et des tests ont été mis en œuvre tout au long du processus pour affiner, adapter et préciser le projet. Au final, c'est principalement le besoin de relier les objets de l'exposition permanente à leur contexte d'origine, de pouvoir les appro-



Diplômée en anthropologie et en histoire, Julie Dorner a réalisé différents mandats dans le domaine culturel (muséal et événementiel) en se spécialisant dans le champ de la médiation culturelle, notamment avec des projets qui mettent en œuvre des dispositifs de médiation pour interroger et agir sur les freins à la participation culturelle de différentes catégories de la population. Elle travaille depuis 2014 au Musée d'ethnographie de Genève (MEG) comme médiatrice culturelle et scientifique.



Docteure en études slaves, Larissa Bochsler a enseigné le français à des parents d'élèves allophones pendant huit ans. Depuis 2014, elle travaille dans le domaine de l'intégration, d'abord au bureau lausannois pour les immigrés, puis, depuis 2018, au BIE, en tant que chargée de projets Langue et formation. Des projets novateurs comme *Parlez-vous MEG?* lui permettent d'expérimenter, sur le terrain, des bonnes pratiques en matière d'accueil linguistique – et culturel – des migrant-e-s.

cher sans complexes et d'en savoir plus sur leur histoire qui a motivé l'intérêt des participant-e-s au groupe de travail. Dans cette phase de prototype, le projet *Parlez-vous MEG ?* a reçu le 1er Prix de l'Innovation de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) en 2017.

cessibilité des institutions culturelles. De plus, la gratuité du parcours et de l'exposition permanente, au même titre que l'ensemble des collections permanentes dans les musées de la Ville de Genève, est également importante pour agir sur les freins à la participation culturelle.

« Filmer une scène de bataille de samourais ? », « Photographier un objet très petit et un très grand ? » : en guise d'introduction au parcours, les participant-e-s tirent une carte et doivent relever un défi en groupe dans l'espace d'exposition permanente avec leur téléphone portable. Cette première étape permet aux participant-e-s de s'approprier l'exposition de manière décomplexée, ludique et corporelle. Le musée devient un lieu dans lequel on peut rigoler, se photographier et discuter.

Une fois cette première activité « défi » accomplie, les équipes démarrent le parcours *via* une application numérique sur une tablette. Ce parcours se décline en trois thématiques transversales qui permettent de lier les objets du Musée aussi bien aux expériences personnelles des participant-e-s qu'à des enjeux sociétaux à l'échelle locale et globale. La première thématique, « Transmettre », s'intéresse aux différentes manières dont les sociétés humaines transmettent le savoir et les connaissances aux générations suivantes à travers l'oralité, l'écriture ou encore les gestes. La deuxième, « Vivre avec son environnement », aborde la relation que les êtres humains entretiennent avec le monde qui les entoure. Ce sont les territoires de la forêt amazonienne, des montagnes suisses et de l'Alaska qui ont été choisis. La troisième, « Célébrer », présente différentes cérémonies, rituels ou fêtes qui relient les êtres humains à la communauté ou au monde invisible à travers le monde.

Chaque équipe va faire la rencontre de personnages de différentes régions du monde et les aider à retrouver un objet dans l'exposition à l'aide d'indices. Une fois l'objet trouvé, le personnage raconte l'histoire de celui-ci tandis que des vidéos ou des images le contextualisent. Par exemple, un extrait vidéo du défilé de la Désalpe dans le canton de Fribourg est associé à la cloche de vache cherchée par le personnage nommé Christophe. Le parcours inclut ainsi une activité de compréhension orale, avec un texte lu

## Favoriser l'accessibilité et l'ouverture des institutions culturelles à des personnes allophones en proposant un outil de médiation innovant et adapté à leurs besoins spécifiques, sachant que la non-maîtrise de la langue peut constituer un facteur d'exclusion.

### Un parcours ludique pour apprendre le français dans l'exposition permanente du MEG

Lors du processus de conception, le groupe de travail a choisi de développer un outil didactique basé sur une approche actionnelle, pour des groupes d'apprenant-e-s, en s'adressant plus précisément aux niveaux A2 et B1. Ce choix se justifie par les caractéristiques des textes d'exposition du MEG : ces derniers demandent un niveau B2 de compétences. Si la syntaxe de ces textes courts se situe au niveau B1 voire A2, le vocabulaire technique pose des exigences élevées aux visiteuses et visiteurs.

*Parlez-vous MEG ?* est pensé comme un parcours autonome qui s'adresse à des groupes d'apprenant-e-s accompagnés de leurs formateurs et formatrices. Ces derniers et dernières participent à une séance de formation au MEG en amont, préparent les apprenant-e-s, encadrent le parcours au Musée et, selon les cas, poursuivent le travail et la réflexion en classe. Avec cet outil de médiation pensé de manière flexible et modulable, les formatrices et formateurs ont une marge de manœuvre et de créativité pour adapter ce parcours à leurs besoins, aux objectifs de leur groupe et au temps à disposition. Ils et elles jouent ainsi un rôle important, celui de médiateur et médiatrice entre le Musée et leur groupe. Se baser sur des personnes relais, ici les formateurs et les formatrices de langue, est un critère clé de réussite des projets qui visent l'ac-



par un·e comédien·ne. Ensuite, les équipes réalisent des activités sous la forme de questions à choix multiples : identifier la définition d'un mot pour travailler le lexique, répondre à une question sur le thème de l'objet, ou rechercher une information sur un cartel pour développer la compréhension écrite, ou encore faire des liens avec les différents objets dans une vitrine. De l'identification des matières utilisées aux émotions suscitées par des objets, les activités visent à favoriser l'interaction et le dialogue dans le groupe, à transformer le lien et le regard porté sur les objets tout en travaillant les compétences orales et de compréhension des écrits en français. Finalement, ces différentes activités permettent aux équipes de s'approprier le vocabulaire spécifique du musée : cartel, vitrine, exposition, etc., mais également la manière dont est organisée une exposition : sections, numérotation des objets, thèmes, etc.

A la fin du parcours, chaque participant·e·s reçoit un sac en tissu *Parlez-vous MEG ?* avec à l'intérieur un flyer de présentation du MEG, développé spécifiquement pour des publics allophones, ainsi que des programmes culturels. De plus, un « Dossier du formateur et de la formatrice » a été réalisé pour préparer le parcours avant la venue au Musée ou pour réaliser des activités en classe avec plusieurs objectifs d'apprentissages. Ce dossier propose pour chaque personnage présent dans le parcours un lexique spécifique de quatre à six mots, des mots clés thématiques ainsi que des activités qui se déclinent en quatre catégories : production écrite, comme rédiger un texte sur des enjeux environnementaux actuels en imaginant une solution pour les résoudre ou présenter une fête où l'on porte un costume particulier avec des critères précis, recherche sur internet, par exemple sur différents carnivals en Suisse et dans le monde, discussions et débats sur des sujets d'actualités ou liés aux pratiques quotidiennes en sous-groupe et avec le groupe classe.

Une application numérique sur tablette s'est révélée être le support le plus adapté pour le concept créé par le groupe de travail. D'une part, le numérique permet de proposer une expérience diversifiée et ludique avec la possibilité d'intégrer différents médias (audio, vidéo, image) tout en privilégiant l'interactivité avec le contenu et entre les participant·e·s.

D'autre part, il permet d'initier ou de développer les compétences numériques des participant·e·s, comme en témoigne cette formatrice venue avec plusieurs groupes : « *La possibilité pour ces publics d'avoir une tablette dans les mains est très importante. Elle constitue un plus dans le parcours et une réelle source de motivation. Ce n'est pas qu'un support, ça permet à la majorité de s'initier et développer ses compétences numériques qu'elle pratique déjà avec son téléphone portable* ». Toutefois, le numérique comporte également d'importantes contraintes. Les coûts élevés ont limité les options voulues au départ, notamment les opportunités de proposer certaines activités, avec par exemple des questions ouvertes ou la rédaction d'un texte, et n'ont pas permis de modifier l'application après son lancement auprès des publics.

## Une démarche participative de co-construction et pluridisciplinaire a été adoptée dès la genèse du projet afin d'identifier et de répondre aux envies et aux besoins de ces publics cibles.

### S'approprier le Musée de manière autonome

Depuis son lancement en février 2019 jusqu'en avril 2022, 1047 apprenant·e·s du français ont participé au parcours *Parlez-vous MEG ?*, et plus de 150 formatrices et formateurs ont assisté aux séances d'information. Durant la même période 79 groupes, issus de 20 organismes de formation différents, ont ainsi découvert le parcours. Après une pause forcée durant la pandémie du covid-19 en 2020 et 2021, les visites ont repris à la mi-mars 2022 et se poursuivent actuellement. Au-delà du nombre important de participant·e·s, le projet a permis d'attirer un public divers au MEG : des structures associatives participent au parcours avec leurs apprenant·e·s, majoritairement peu qualifié·e·s, tout comme des écoles privées accueillant un public avec, en moyenne, un niveau d'instruction plus élevé. Enfin, la Maison des langues de l'Université de Genève, dont les classes de français réunissent à la fois des étudiant·e·s internationaux et des réfugié·e·s, participe également avec plusieurs groupes.

## Se baser sur des personnes relais, ici les formateurs et les formatrices de langue, est un critère clé de réussite des projets qui visent l'accessibilité des institutions culturelles.

Durant les visites que nous avons observées, l'un des effets les plus saillants du parcours a été l'appropriation autonome du Musée par les participant-e-s, qui s'opère très rapidement, dès l'entrée en jeu durant l'étape « défi ». Au lieu de se conformer strictement aux consignes et d'effectuer les activités proposées les unes après les autres, des participant-e-s amènent leurs idées spontanées à leur groupe, invitent les autres à découvrir l'un des objets exposés et sortent ainsi des chemins battus. Un reportage consacré à *Parlez-vous MEG ?*, paru dans le quotidien *Le Courrier* (Schellenberg 2019, pp.23-24), décrit cet effet immédiat du parcours sur les participant-e-s : « Aussi, avec les défis, les participants se désinhibent face à l'institution muséale, souvent perçue comme un sanctuaire élitiste plein de codes secrets ».

Les résultats inattendus du projet résident principalement dans l'ampleur que ce parcours a pris dans le programme de cours de français, devenant même la sortie favorite. Ce parcours en équipe représente également pour les accompagnant-e-s l'opportunité d'identifier les *soft skills* de leurs élèves dans l'interaction avec le groupe : qui d'entre eux endosse le rôle de leader ? Comment gèrent-ils les interactions, l'écoute des uns et des autres ?

Un autre effet observé est l'importance de la posture active prise par les participant-e-s dans l'espace d'exposition. Après avoir utilisé leur téléphone portable avec les défis, les participant-e-s continuent souvent à se photographier devant les objets de leur choix. Prendre la pose devant un objet, *le selfie* ou encore la photographie de groupe réalisée devant le Musée fixe le souvenir de la visite. Les participant-e-s ressentent une forte fierté qui peut être matérialisée grâce à cette image, et qui souligne à elle seule un des effets réjouissant de ce projet : contribuer à donner à ces personnes un sentiment de légitimité à pratiquer l'espace du musée.

Il faut cependant relever les limites de *Parlez-vous MEG ?* Cette offre est proposée uniquement à un public spécifique, les apprenant-e-s du français, dans un temps donné, celui du parcours, et disponible uniquement sur réservation. Ainsi, les besoins de ce public sont considérés, mais l'outil n'est pas proposé aux autres publics du Musée. Ceci pourrait mener à renforcer la discrimination de ce public en renforçant le sentiment de différence avec le public *lambda*. Effectivement, en dehors de ce parcours, les besoins de ce public cible - des textes d'expositions en passant par les outils d'aide à la visite, tel que les audioguides - ne sont pas pris en compte. Dans une démarche inclusive, comme le souligne M. Molinier (2020, p. 48), il ne s'agit plus de considérer les besoins comme spécifiques mais comme collectifs et universels : « Si toute l'offre de médiation intégrative déployée a permis de comprendre les besoins spécifiques des publics, ils ne peuvent y être réduits. L'étape supplémentaire est de faire entrer l'universel et l'inclusion dans le quotidien des visites et de tout dispositif ». Ceci met en évidence l'importance pour les institutions culturelles de s'interroger sur les transformations qu'elles sont finalement prêtes à effectuer, des expositions aux conditions d'accueil en passant par la médiation, pour inclure une diversité de publics.

« Aussi, avec les défis, les participants se désinhibent face à l'institution muséale, souvent perçue comme un sanctuaire élitiste plein de codes secrets ».

## Conclusion

Issu d'un partenariat entre la Ville et le Canton de Genève, *Parlez-vous MEG ?* veut contribuer à l'ouverture des institutions culturelles à des nouveaux publics autour d'un objectif commun : répondre aux besoins des personnes allophones en matière d'accès à la culture et favoriser l'apprentissage du français par une approche novatrice. Au final, c'est aussi bien la langue française que le langage muséal, comme une institution avec des codes et un vocabulaire spécifiques, qui est rendu accessible avec ce parcours. Et le titre de ce projet, « Parlez-vous MEG ? », de prendre tout son sens, car c'est autant l'apprentissage du français que l'apprentissage du musée qui est en jeu ici, avec une démarche qui se veut ludique et où chaque participant·e peut exprimer et valoriser ses appartenances et visions du monde tout en reconnaissant et en identifiant des points communs et de convergence entre les différentes cultures et enjeux de société présents à travers les objets exposés. *Parlez-vous MEG ?* illustre tout le potentiel du musée et de ses collections comme ressources pour l'enseignement des langues et d'échanges pour une diversité des publics.

## Bibliographie

**Cordier, Samuel** (2020). « Préface ». In Maczek, Ewa & Anik Meunier [Dir]. *Des musées inclusifs : engagements, démarches, réflexions*. Dijon : MkF éditions, pp. 9-11.

**Molinier, Muriel** (2020). « L'inclusion pour qui ? Définir la médiation universelle au musée ». In Meunier Anik, Maczek Ewa [Dir] (2020). *Des musées inclusifs : engagements, démarches, réflexions*. Dijon : MkF éditions, pp.43-56.

**Meunier Anik, Maczek Ewa** [Dir] (2020). *Des musées inclusifs : engagements, démarches, réflexions*, Dijon : MkF éditions, Collection Les Dossiers De L'Ocim, 316p.

**Borel, Virginie** (2018). *Plurilinguisme dans les musées suisses – une plus-value. Normes et standards – Recommandations de l'AMS 2018*. Zurich : VMS / AMS (Verband der Museen der Schweiz – Association des musées suisses – Associazione dei musei svizzeri). Consulté le 27.09.2022 sur [https://www.museums.ch/fr/assets/files/dossiers\\_f/Standards/VMS\\_Mehrsprachigkeit\\_F\\_Web.pdf](https://www.museums.ch/fr/assets/files/dossiers_f/Standards/VMS_Mehrsprachigkeit_F_Web.pdf).

**Office cantonal de la statistique Genève** (2022), Solde migratoire extérieur du canton de Genève (immigrés – émigrés), selon l'origine, depuis 1989 sur [https://statistique.ge.ch/graphiques/affichage.asp?filtreGraph=01\\_02&dom=1](https://statistique.ge.ch/graphiques/affichage.asp?filtreGraph=01_02&dom=1)

**Nationaler Kulturdialog / Dialogue culturel national / Dialogo culturale nazionale** (Ed.). (2019). *Kulturelle Teilhabe – Participation culturelle – Partecipazione culturale*. Zürich : Seismo Verlag. Consulté le 27.09.2022 sur [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11427/oa\\_978303777275\\_kulturelle\\_teilhabe\\_bak\\_red.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11427/oa_978303777275_kulturelle_teilhabe_bak_red.pdf).

**Ville de Genève** (2019). *Connaissance des publics – Rapport annuel 2018*. Élaboré par le Département de la culture et du sport, unité Développement des publics. Consulté le 27.09.2022 sur <https://www.geneve.ch/sites/default/files/2020-01/rapport-connaissance-des-publics-2018-ville-geneve.pdf>.

**Ville de Genève** (2016). *Feuille de route 2016 – 2020* du Département de la culture et du sport de la Ville de Genève. Genève : département de la culture et du sport.

**Schellenberg, Samuel** (2019). « Je vais, tu vas au Musée ». In *Le Courrier* du 22 novembre 2019, Genève, pp. 23-24.

# UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUM SPRACHLICHEN UND KULTURELLEN LERNEN IM SALZBURG MUSEUM – GESTALTUNGSPRINZIPIEN UND AUFGABENBEISPIELE

Tema

Non-formal education is becoming increasingly important due to its diverse potential for sustainable learning experiences in all areas of education. These unique opportunities offered by the museum are particularly well suited for task-oriented learning in which participants not only expand their linguistic and (inter)cultural competences but can also experience museums as places of encounter and personal exchange. These special possibilities of the museum as a learning environment are currently being used within the framework of a project between the Language Centre of the University of Salzburg and the Salzburg Museum (funded by the Land Salzburg and the Salzburg Museum). The Language Centre is taking on the development and design of materials for a language course at the Salzburg Museum, which will accompany the exhibition "Salzburg Unique". Additionally, materials for three well-known as well as historically relevant places (Fortress, Glockenspiel, Panorama Museum) were also created as independent thematic modules. These materials can be used by interested groups independently of temporary exhibitions. The target group for these materials are adult and young learners of German from language level A2. In this article, we present the considerations in the design of the materials through concrete examples of selected tasks.

● Denis Weger,  
Theresa Bogensperger,  
Margareta Strasser &  
Maria Zauner  
| Paris Lodron  
Universität Salzburg

## Museum als Ort des Lernens und der Begegnung

Nonformale Bildungsangebote gewinnen aufgrund ihrer vielfältigen Potenziale für nachhaltige Lernerfahrungen in allen Bildungsbereichen zunehmend an Bedeutung (Tippelt, 2020). Besonders Museen bieten zahlreiche Möglichkeiten für handlungsorientierten Unterricht, in dem Lernende nicht nur ihre sprachlichen und (inter-)kulturellen Kompetenzen erweitern, sondern Museen auch als Orte der Begegnung und des Austauschs erfahren können. Zum einen regen die entsprechend gestalteten Räume und die ausgestellten Objekte Kommunikations- und Lernprozesse an (Kerres, 2021: 80-81). Zum anderen kann der Austausch und das Einbringen eigener Geschichten durch zusätzliche und/oder auf Zielgruppen abgestimmte Angebote gefördert werden (Baumgartinger et al., 2018; Bogensperger et al., 2017: 46-48; Strasser, in Vorb.). Diese besonderen Möglichkeiten des Museums als Lernort werden zurzeit im Rahmen eines Drittmittelprojekts<sup>1</sup> zwischen dem

Sprachenzentrum der Universität Salzburg und dem Salzburg Museum genutzt. Im Rahmen dieses Projekts wurden am Sprachenzentrum Materialien für einen Deutschkurs im Salzburg Museum im Umfang von 18 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten entwickelt, der die Sonderausstellung „Salzburg einzigartig. Geschichte(n) aus Stadt und Land“ begleitet. Zusätzlich wurden Materialien als eigenständige thematische Module zu drei bekannten sowie historisch relevanten Orten (Festung, Glockenspiel, Panorama Museum) im Umfang von insgesamt sieben Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten erstellt. Diese können nach Bedarf von interessierten Gruppen unabhängig von temporären Ausstellungen verwendet werden. Zielgruppe beider Angebote sind erwachsene und jugendliche Deutschlernende. Neben sprachlichen Kompetenzen in Deutsch werden insbesondere auch übergeordnete Kompetenzen vermittelt. Sie beziehen sich auf den Umgang mit (schriftlichen) Texten, auf allgemeine Lern- und Kommunikationsstrategien sowie auf reflexive (inter-)kulturelle Kompetenzen für eine differenzierte Auseinandersetzung

<sup>1</sup> Das Projekt *Sprachliches und kulturelles Lernen im Salzburg Museum. Wege zur Partizipation (SprakuS)* wird vom Land Salzburg und dem Salzburg Museum gefördert. Für Informationen zum Projekt siehe <https://plus.ac.at/sprakus> (letzter Zugriff 20.04.2022).

mit Kultur/en und Geschichte/n. Durch die Vermittlung übergeordneter Kompetenzen soll die Autonomie der Lernenden gestärkt und damit die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht werden. In den folgenden Ausführungen möchten wir anhand ausgewählter Aufgabenbeispiele unsere Überlegungen bei der Gestaltung der Materialien für den Deutschkurs und die Module darstellen.<sup>2</sup> Die Materialien richten sich dabei an Lernende mit Deutschkompetenzen ab Niveau A2.

### Über „Leicht Lesen“ hin zum Verstehen komplexer Texte

Im Salzburg Museum stehen ausgewählte deutschsprachige Ausstellungstexte in *Leichter Sprache* und in komplexer Sprache gleichwertig nebeneinander, um im Sinne der Inklusion verschiedener Personengruppen die Barrierefreiheit des Salzburg Museum auf sprachlicher Ebene zu verbessern (Al Masri-Gutternig, 2017). Die Texte in Leichter Sprache folgen dabei weitgehend den Regeln der Forschungsstelle „Leichte Sprache“ (Maaß, 2015) und sind auf A2-Niveau konzipiert. Dieses Nebeneinander von Texten in Leichter Sprache und in komplexer Sprache eignet sich aus unserer Sicht besonders gut für die schrittweise Erschließung der Ausstellungsinhalte, weshalb diese Texte häufig den Ausgangspunkt bei der Konzeption der Materialien für den Deutschkurs bildeten. Wegen dieser zentralen Rolle der Texte in Leichter Sprache enthalten die Materialien für die erste Kurseinheit in der Sonderausstellung „Salzburg einzigartig“ Aufgaben, die die Lernenden auf die Texte in Leichter Sprache – in der Ausstellung gekennzeichnet mit „Leicht Lesen“ – aufmerksam machen, für ihre Funktion sensibilisieren sollen und dazu einladen, auf einer Metaebene über das Konzept Leichte Sprache im Museum zu reflektieren. Die folgende Abbildung 1 zeigt eine dieser Aufgaben, bei denen die Lernenden zunächst einen mit „Leicht Lesen“ gekennzeichneten Text suchen und Vermutungen über die Funktion von „Leicht Lesen“ im Museum generieren sollen (Aufgabe C). Anschließend können sie ihre Vermutungen mit einem Informationstext über „Leicht Lesen“ abgleichen (Aufgabe D), um schließlich die Merkmale von „Leicht Lesen“ im Einleitungstext zur Sonderausstellung in Leichter Sprache herauszuarbeiten (Aufgabe E).

Bei der Verwendung der Texte in Leichter Sprache im Rahmen des Deutschkurses war uns bewusst, dass der Einsatz von Leichter Sprache im Sprachlernkontext durchaus kritisch gesehen werden muss. Anatol Stefanowitsch (2015: 40-41) verweist beispielsweise darauf, dass das Ziel von Sprachlernangeboten immer sein müsse, die Lernenden an einen kompetenten Umgang mit sprachlicher und inhaltlicher Komplexität heranzuführen, ein dauerhaft vereinfachter sprachlicher Input den Spracherwerb aber verhindern könne und diesem Ziel daher entgegenstehe. Auch Maaß (2015: 18) weist in den Darstellungen der Regeln der Leichten Sprache darauf hin, dass Zweitsprachenlernende nur im Anfangsstadium des Spracherwerbs als Zielgruppe von Texten in Leichter Sprache gelten. In den entwickelten Materialien bilden die Texte in Leichter Sprache im Sinne von Scaffolds daher auch immer nur den Ausgangspunkt für eine weitere sprachliche und inhaltliche Erarbeitung der Ausstellungstexte in komplexer Sprache. Darüber hinaus wird, wie bereits oben beschrieben, angeregt, über das Konzept Leichte Sprache an sich zu reflektieren. Auf diese Überlegungen sowie auf die Kritik am Einsatz der Leichten Sprache im Sprachlernkontext wird im Lehrendenkommentar zu den Materialien auch explizit verwiesen.



Denis Weger ist wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Sprachenzentrum der Paris Lodron Universität Salzburg.



Theresa Bogensperger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Paris Lodron Universität Salzburg.



Margareta Strasser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Sprachenzentrums der Paris Lodron Universität Salzburg.



Maria Zauner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Paris Lodron Universität Salzburg.

**Abbildung 1**

*Aufgaben mit Fokus auf die Leichte Sprache (aus: Bogensperger et al., 2022a: 6.)*

**C) Arbeiten Sie bitte in Teams:** Suchen Sie in der Ausstellung einen Text mit dem Symbol **Leicht Lesen** und lesen Sie den Text. Sprechen Sie dann über folgende Fragen: **1.** Was bedeutet „Leicht Lesen“? **2.** Warum gibt es „Leicht Lesen“? **3.** Für wen kann „Leicht Lesen“ nützlich sein? Warum? **4.** Warum, glauben Sie, gibt es diese Texte im Museum? **5.** Wo sind die Texte angebracht? **6.** Finden Sie die Texte leichter verständlich als die komplexen Texte? Warum?

**D) Lesen Sie bitte den Text A über „Leicht Lesen“. Welche Ideen aus Aufgabe C) finden Sie im Text wieder? Welche sind für Sie neu?**

**Text A: Was bedeutet LEICHT LESEN?**

Viele Texte sind schwer zu lesen. Sie bestehen aus langen, verschachtelten Sätzen. Sie enthalten zahlreiche Fremdwörter oder Fachbegriffe. Die Schriftgröße ist zu gering. **Wichtiges** wird nicht hervorgehoben. Diese Liste lässt sich noch lange fortsetzen.

LEICHT LESEN bedeutet, dass Texte so geschrieben und gestaltet sind, dass sie von möglichst ALLEN Menschen verstanden werden.

**Wer braucht LEICHT LESEN?**

Gut verständliche Texte sind für alle gut. Denken Sie zum Beispiel an Verträge oder Schreiben von Behörden.

Besonders wichtig sind sie für folgende Zielgruppen:

- Menschen mit Lerschwierigkeiten
- Menschen mit geringen Deutschkenntnissen
- Menschen mit niedrigem Bildungsniveau
- Menschen mit Seh- oder Hörbeeinträchtigung
- Menschen, die sich rasch informieren möchten

Quelle: <https://www.salzburgen.at/leicht-lesen/>

**E) Lesen Sie jetzt bitte den Text B. Das ist der Einleitungstext zur Ausstellung. Welche Merkmale von „Leicht Lesen“ erkennen Sie?**

**Text B:** Diese Ausstellung heißt „Salzburg einzigartig“. „Einzigartig“ beschreibt etwas Besonderes, das es nur einmal gibt.

In der Ausstellung geht es um – einzigartige Geschichten besondere Ereignisse einmalige Bräuche bedeutende Bauten beeindruckende Menschen.

Dabei geht es immer um Salzburg. Und so können wir viel über Salzburg erfahren. Die Ausstellung erzählt uns über – die Geschichte von Salzburg die Kultur von Salzburg Menschen in Salzburg.

Und wir können auch viel über das Museum erfahren. Über Menschen, die im Museum arbeiten. Über Dinge und Kunst-Werke aus den Sammlungen vom Museum.

<sup>2</sup> Die Materialien für den Deutschkurs sowie für die drei Module sind unter einer Creative-Commons-Lizenz lizenziert (CC BY-NC-ND) und können inklusive Lehrenden-

kommentar vollständig und kostenlos unter <https://plus.ac.at/sprakus> heruntergeladen werden.

C) Unten finden Sie den Text über das Festungsmuseum in komplexer Sprache auf Deutsch. Lesen Sie Text B und versuchen Sie möglichst viel zu verstehen. Beachten Sie dazu die Strategien für das Verstehen von Texten:

Text B	Strategien für das Verstehen von Texten
<p><b>FESTUNGSMUSEUM   FESTUNG HOHENSALZBURG</b></p> <p>Das Festungsmuseum wurde 1952 im sogenannten Hohen Stock eröffnet. Es ist heute Teil des Salzburg Museum und eines der meist besuchten Museen Österreichs. Die ersten Ideen für ein Museum gehen schon auf die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg zurück. Damals hatte sich die Festung zu einer immer beliebteren Attraktion des Tourismus entwickelt. Zuvor war die Anlage seit dem 19. Jahrhundert als Depot und Kaserne genutzt worden. 2000 wurde das Museum zum letzten Mal umgestaltet und erhielt 2001 den österreichischen Museumspreis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Markieren Sie bekannte Wörter.</li> <li>○ Suchen Sie internationale Wörter.</li> <li>○ Markieren Sie die Zahlen.</li> <li>○ Erraten Sie unbekannte Wörter aus dem Kontext.</li> <li>○ Vergleichen Sie mit einem Partner* einer Partnerin: Was versteht er*sie?</li> <li>○ ...</li> </ul> <p>D) Kennen Sie andere wichtige Festungen? Was wissen Sie über diese Festungen? Tauschen Sie sich in der Gruppe (3 – 4 Personen) aus. Suchen Sie dazu gerne Fotos der Festung online und zeigen Sie diese Ihren Kolleg*innen.</p>

**Abbildung 2**

Ausschnitt aus einer Aufgabe mit Fokus auf Vermittlung von Lesestrategien (aus: Bogensperger et al., 2022b: 25)

**Explizite Vermittlung von Lesestrategien**

In Verbindung mit der Förderung der Textkompetenz von Lernenden liegt der Fokus des Kurses auch auf der Förderung der Lernendenautonomie durch die explizite Vermittlung von Lesestrategien. Abbildung 2 zeigt ein Beispiel einer solchen Aufgabe. Der Aufgabe geht ein Text in Leichter Sprache zum Festungsmuseum voraus. Nach dem Lesen des Textes werden Bilder den passenden Informationen aus dem Text zugeordnet. Ziel ist hierbei das selektive Leseverstehen zu üben. Der Text in Leichter Sprache ermöglicht ein Grundverständnis für die Informationen rund um das Festungsmuseum und dient, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, als Scaffold bei der Hinführung zum Text in komplexer Sprache. Um den Lernenden explizit weitere Leseverstehensstrategien zu vermitteln, werden in Aufgabe C als zweiter Schritt zum Aufbau von Textkompetenz ausgewählte Strategien thematisiert. Diese Strategien sollen Lernende dabei unterstützen, auch

komplexere Texte zu erschließen. Vor der Lektüre sollten die Leseverstehensstrategien thematisiert werden, wobei die Lernenden auch individuelle Strategien einbringen können. Nach der Lektüre ist es wichtig, den Lernprozess und die Verwendung der Strategien gemeinsam zu besprechen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, für sie sinnvolle Strategien herauszufinden und sich über die Anwendung der verschiedenen Strategien auszutauschen. Das Bewusstmachen und die explizite Vermittlung verschiedener Lesestrategien zielt auf die Entwicklung übergreifender Kompetenzen ab, die eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte gewährleisten soll (Artelt, 2006: 345-346.). Damit sollen die Lernenden zum autonomen Umgang mit Texten befähigt werden – eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen (Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger, 2008: 15).<sup>3</sup>

3 Ausführliche Informationen zur Förderung der Lernendenautonomie als Ansatzpunkt, um die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen zu ermöglichen, siehe Bogensperger et al. (2017: 47-50).

**Abbildung 3**

Aufgabe mit explizitem Einbezug mehrerer Sprachen (aus: Bogensperger et al., 2022b: 27)

A) Unten finden Sie Texte über das Festungsmuseum:		
<p>1. Bitte lesen Sie Text A. Können Sie alles verstehen? Die Texte B und C können Ihnen helfen. Benutzen Sie gerne auch ein Online-Wörterbuch. 2. Sehen Sie nach dem Lesen den Film über die Geschichte der Festung in Raum 1 an.</p>		
<p><b>Text A</b> <b>Herzlich willkommen im Festungsmuseum!</b> Das Festungsmuseum erzählt viele Geschichten. Wir erzählen die Geschichten in „Leichter Sprache“.  Viele Geschichten stammen aus dem Mittelalter. Das Mittelalter ist ein Abschnitt der Geschichte. Das Mittelalter hat vor rund 500 Jahren geendet.  Alle Geschichten handeln von Salzburg. Jeder Raum erzählt eine besondere Geschichte. Die ausgestellten Dinge erklären die Geschichte von Salzburg. Sie erklären auch die Kultur von Salzburg.  Der erste Raum im Museum zeigt einen Film. Der Film handelt von der Festung Hohensalzburg. Der Film erklärt den Bau der Festung.</p>	<p><b>Text B</b> <b>Un caloroso benvenuto nel Museo della Fortezza!</b> Il Museo della Fortezza racconta tante storie. Noi ve le raccontiamo in un linguaggio facile da leggere.  Molte storie risalgono al Medioevo. Il Medioevo è un periodo storico. Il Medioevo è finito circa 500 anni fa.  Tutte le storie parlano di Salisburgo. Ogni stanza racconta una storia particolare. Gli oggetti in mostra spiegano le storie di Salisburgo. Spiegano anche la cultura di Salisburgo.  Nella prima stanza del museo vediamo un video. Il video parla della Fortezza Hohensalzburg. Nel video si spiega come è stata costruita la Fortezza.</p>	<p><b>Text C</b> <b>Welcome to the Fortress Museum!</b> The Fortress Museum tells lots of stories. We tell these stories in plain language.  Many of these stories are from the Middle Ages. The Middle Ages was a period in history. The Middle Ages ended about 500 years ago.  All of these stories are about Salzburg. Each room tells a special story. The things you can see tell the history of Salzburg. They also tell you about the culture of Salzburg.  The first room in the museum shows a film. The film is about the Hohensalzburg Fortress. The film explains how the Hohensalzburg Fortress was built.</p>

D) Suchen Sie sich einen Partner\* eine Partnerin.

1. Welche Orte kennen Sie, die auch UNESCO-Welterbe sind? Der QR-Code rechts oder der Link [bit.do/welterbeliste](http://bit.do/welterbeliste) führt Sie zu einer Liste.
2. Wählen Sie bitte Thema 1 oder Thema 2. Sie müssen über die Fragen nicht auf Deutsch sprechen, wählen Sie die Sprache/n frei oder mischen Sie.



**Thema 1:**

- Welcher Ort auf der Welterbeliste ist für Sie beide besonders wichtig? Warum?
- Welche Vorteile und Nachteile hat es für diesen Ort, dass er Welterbe ist?

--> Machen Sie bitte Notizen und präsentieren Sie Ihre Ideen später den anderen auf Deutsch.

**Thema 2:**

- Welcher Ort fehlt auf der Welterbeliste und sollte noch auf die Liste? Warum sollte er auf die Liste?
- Welche Vorteile und Nachteile kann es für diesen Ort haben, Welterbe zu werden?

--> Machen Sie bitte Notizen und präsentieren Sie Ihre Ideen später den anderen auf Deutsch.

## Mehrsprachigkeit als Mittel zur Erschließung und Diskussion von Inhalten

Neben den Texten in Leichter Sprache auf Deutsch werden in einigen Aufgaben bewusst auch die Kompetenzen der Lernenden in anderen Sprachen als Deutsch explizit funktional als Ressource in den Lernprozess einbezogen (Heugh, 2021: 43-45; Sierens & Van Avermaet, 2014: 217-219). Abbildung 3 zeigt ein Beispiel einer Aufgabe, in der mit einem Ausstellungstext über das Festungsmuseum auf Deutsch, Italienisch und Englisch gearbeitet wird. In dieser rezeptiven Aufgabe können die Kompetenzen der Lernenden in anderen Sprachen – hier konkret in Italienisch und/oder Englisch – eine schnelle und semantisch korrekte Erschließung des deutschsprachigen Texts ermöglichen und den Lernprozess dadurch effizienter machen, indem unbekannte deutsche Wörter und Wendungen auf Basis ihrer Übersetzungen in möglicherweise ebenfalls bekannten Sprachen erschlossen und damit potenziell schneller und nachhaltiger ins mentale Lexikon integriert werden. Während die Lernenden in dieser Aufgabe den deutschsprachigen Text mit Hilfe seiner italienischen und englischen Version in Einzelarbeit erschließen sollen, zeigt Abbildung 4 eine produktive Aufgabe mit einem expliziten Verweis auf die freie Sprachwahl in der Partner\*innenarbeitsphase. Der Fokus dieser Aufgabe liegt auf dem inhaltlichen Austausch der Lernenden über die Leitfragen. Im Hinblick auf diesen Fokus soll die freie Sprachwahl in der Partner\*innenarbeitsphase den inhaltlichen Austausch der Lernenden erleichtern, indem sie für den Austausch nicht auf eine bestimmte Sprache (z.B. Deutsch) beschränkt werden, sondern dafür selbst jene Sprache/n wählen können, die ihnen angemessen erscheint bzw. erscheinen. Erst das Ergebnis des Austausches soll abschließend den anderen Lernenden wieder auf Deutsch präsentiert werden.

### Kulturelles Lernen mit persönlichen Bezügen

Ein wesentliches Ziel des Deutschkurses im Salzburg Museum ist die Vermittlung reflexiver (inter-)kultureller Kompetenz.<sup>4</sup> Bei der Konzeption entsprechender Aufgaben orientierten wir uns an der von Altmayer (2013: 20–21, 2015: 28) vorgeschlagenen Typologie kultureller Muster, derer sich Menschen bedienen, um ihre soziale Umwelt zu deuten und sich in ihr zu orientieren. Altmayer (2015: 28) unterscheidet vier Arten solcher kultureller Muster: 1) kategoriale Muster zur Kategorisierung von Personen (z.B. Mann – Frau, alt – jung), 2) topologische Muster zur Orientierung im Raum (z.B. Kontinente, Regionen), 3) chronologische Muster zur Orientierung in der Zeit (z.B. Jahreszeiten, historische Ereignisse) und schließlich 4) axiologische Muster, die sich auf Wertvorstellungen beziehen (z.B. Gerechtigkeit, Solidarität). Zur Förderung einer reflexiven (inter-)kulturellen Kompetenz sollten den Lernenden ihre individuellen kulturellen Muster bewusst gemacht, reflektiert und schließlich mit anderen besprochen werden, um ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, diese zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und/oder neue aufzubauen (Altmayer, 2013: 21). Die folgende Abbildung 5 zeigt ein Beispiel einer Aufgabe mit Fokus auf chronologische Muster.

### Abbildung 4

Aufgabe mit explizitem Verweis auf freie Sprachwahl in der Partner\*innenarbeitsphase (aus: Bogensperger et al., 2022a: 11.)

## Ein wesentliches Ziel des Deutschkurses im Salzburg Museum ist die Vermittlung reflexiver (inter-)kultureller Kompetenz.

<sup>4</sup> Ausführliche Informationen zum Aspekt des kulturellen Lernens in einem Deutschkurs im Salzburg Museum mit weiteren kommentierten Beispielen siehe Bogensperger et al. (2017: 50–53).

<b>B) Unten sehen Sie die wichtigen Etappen beim Bau der Festung. Was ist zu ungefähr der gleichen Zeit in anderen Regionen der Welt passiert?</b> <b>1. Recherchieren Sie bitte: Welche fünf historischen Ereignisse sind für Sie interessant und/oder wichtig? Gibt es Parallelen zur Geschichte der Festung?</b> <b>2. Sprechen Sie bitte mit einem Partner* einer Partnerin: Kennt er*sie die historischen Ereignisse? Warum finden Sie sie interessant und/oder wichtig?</b>	
<b>Wichtige Etappen im Bau der Festung</b>	
<b>Ereignisse in anderen Regionen der Welt</b>	

**Abbildung 5**

Aufgabe mit Fokus auf chronologische Muster  
 (aus: Bogensperger et al., 2022b: 27)

Auf der Grundlage wichtiger Etappen in der Baugeschichte der Festung Hohensalzburg stellen die Lernenden hier zunächst historische Bezüge zu anderen Regionen der Welt her, indem sie recherchieren, was dort in etwa zeitgleich passiert ist. Darauf aufbauend stellen die Lernenden dann persönliche Bezüge her, indem sie fünf historische Ereignisse aus ihrer Recherche auswählen, die für sie besonders interessant/und oder besonders wichtig sind. Anschließend tauschen sich die Lernenden untereinander über die jeweils fünf historischen Ereignisse aus. Die persönlich wichtigen historischen Ereignisse müssen hierbei nicht in Bezug zur Herkunftsregion der Lernenden stehen, sondern können sich auf beliebige historische Daten beziehen. Diese und ähnliche Aufgaben sind im Sinne der Personalisierung und Autonomie bewusst offen gehalten, um den Lernenden die Möglichkeit für biographisches Erzählens zu bieten, womit sie persönliche Bezüge zu den Kursinhalten herstellen, eigene Beiträge in den Lehr-/Lernprozess einbringen können und Raum für möglichst offene und von den Lernenden initiierte Gespräche geschaffen wird (Reininger, 2009, 2012).

### Abschluss und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir anhand ausgewählter Aufgabenbeispiele unsere Überlegungen bei der Gestaltung von Materialien vorgestellt, die für erwachsene und jugendliche Deutschlernende konzipiert sind und im Salzburg Museum zum Einsatz kommen. Durch diese Materialien sollen neben sprachlichen Kompetenzen in Deutsch insbesondere auch übergeordnete Kompetenzen vermittelt werden. Diese übergeordneten Kompetenzen beziehen sich unter anderem auf einen kompetenten Umgang mit (schriftlichen) Texten sowie auf reflexive (inter-)kulturelle Kompetenzen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Kultur/en und Geschichte/n. Insgesamt sollen die Materialien dadurch die Autonomie der Lernenden stärken und eine Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen ermöglichen. Die Materialien werden auf Basis von Fragebögen durch die Lernenden sowie auf Grundlage informeller Rückmeldungen des Lehrenden evaluiert und überarbeitet. Geplant ist darüber hinaus eine umfassendere empirische Evaluation des Deutschkurses im Museum. Dabei soll durch offene Fragebögen und ergänzende vertiefende Interviews mit einigen Lernenden der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Lernenden den Deutschkurs im Museum als persönlich bedeutsam einschätzen und warum. Diese empirische Evaluation soll Erkenntnisse für die Gestaltung zukünftiger ähnlich gelagerter Bildungsangebote generieren und damit einen Beitrag zu deren nachhaltigen Verbesserung leisten.

Durch die Vermittlung übergeordneter Kompetenzen soll die Autonomie der Lernenden gestärkt und damit die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht werden.



## Bibliographie

- Al Masri-Gutternig, N.** (2017). Leichte Sprache keine leichte Sache. Ein Praxisbericht aus dem Salzburg Museum. In: N. Al Masri-Gutternig & L. Reitstätter (Hrsg.), *Leichte Sprache. Sag es einfach. Sag es laut! - Praxisbeispiel Salzburg Museum*. Salzburg: Salzburg Museum, S. 8-21. Abgerufen von [https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Salzburg\\_Museum\\_Leichte\\_Sprache\\_BroschC3BCre\\_A5\\_WEB\\_komprimiert.pdf](https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Salzburg_Museum_Leichte_Sprache_BroschC3BCre_A5_WEB_komprimiert.pdf)
- Altmayer, C.** (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: S. Demmig, S. Hägi, & H. Schweiger (Hrsg.), *DACH Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicum, S. 15-31.
- Altmayer, C.** (2015). Sprache/Kultur - Kultur/Sprache. Annäherung an einen komplexen Zusammenhang aus Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: M. Dobstadt, C. Fandrych, & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17-36.
- Artelt, C.** (2006). Lernstrategien in der Schule. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 337-351.
- Baumgartinger, P. P., Akarçesme, D., & Hochleitner, M.** (2018). „Kultur für alle“ als emanzipatorische Praxis. *Participatel Kultur aktiv gestalten*, 9, 97102.
- Bogensperger, T., Strasser, M., & Weger, D.** (2017). Deutsch lernen im Museum. Theoretisch gedacht - praktisch umgesetzt. In: N. Al Masri-Gutternig & L. Reitstätter (Hrsg.), *Leichte Sprache. Sag es einfach. Sag es laut! - Praxisbeispiel Salzburg Museum*. Salzburg: Salzburg Museum, S. 46-57. Abgerufen von [https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Salzburg\\_Museum\\_Leichte\\_Sprache\\_BroschC3BCre\\_A5\\_WEB\\_komprimiert.pdf](https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/Salzburg_Museum_Leichte_Sprache_BroschC3BCre_A5_WEB_komprimiert.pdf)
- Bogensperger, T., Weger, D., Zauner, M., & Strasser, M.** (2022a). *Sprachliches und kulturelles Lernen im Salzburg Museum: Arbeitsblätter zur Sonderausstellung „Salzburg einzigartig“*. Salzburg: Universität Salzburg. Abgerufen von <https://plus.ac.at/sprakuc>
- Bogensperger, T., Weger, D., Zauner, M., & Strasser, M.** (2022b). *Sprachliches und kulturelles Lernen im Salzburg Museum: Arbeitsblätter zu den Modulen Festung Hohensalzburg, Glockenspiel, Panoramamuseum*. Salzburg: Universität Salzburg. Abgerufen von <https://plus.ac.at/sprakuc>
- Heugh, K.** (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In: P. Harding-Esch & H. Coleman (Hrsg.), *Language and the Sustainable Development Goals: Selected proceedings of the 12th Language and Development Conference*. London: British Council, S. 37-48.
- Kerres, M.** (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster: Waxmann.
- Maaß, C.** (2015). *Leichte Sprache: Das Regelbuch*. Berlin et al.: LIT.
- Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S.** (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 5-16.
- Reininger, D.** (2009). „Aber biographisch, das bin ich selbst!“. Mündliches biographisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Reininger, D.** (2012). Mündliches Erzählen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 47, 35-40.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P.** (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In: D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, S. 204-222.
- Stefanowitsch, A.** (2015). Einfache Sprache für eine komplexe Welt: Ein Paradoxon (nicht nur) des Fremdsprachenunterrichts. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2, S. 32-44.
- Strasser, M.** (in Vorb.). „Du willst nicht immer über das Wetter reden“ – ein Kurskonzept zum sprachlichen und kulturellen Lernen im Salzburg Museum. In: M. Bogaczyk-Vormayr & E. Kapferer (Hrsg.), *Befremdung und Begegnung. Erfahrungen des Anderen in der Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Wien: LIT Verlag.
- Tippelt, R.** (2016). Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er-Jahren. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 1-18. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

# PARLARE DI SPAZIO IN UN MONDO UBIQUO. UN TOUR 3D NELLA SALA BRUEGEL DEL KUNSTHISTORISCHES MUSEUM DI VIENNA PER LA DIDATTICA DELLA SPAZIALITÀ NEL TEDESCO COME LINGUA STRANIERA

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Ortsangaben durch lokale Präpositionen in DaF effektiv und innovativ thematisiert werden können. Ausgehend von einer 3D-Tour, die vom *Kunsthistorisches Museum Wien* angeboten wird, wird aufgezeigt, wie A2-Lernende von der Redundanz und Multimodalität eines interaktiven Rundgangs in den Bruegel Saal des Museums profitieren können, um die grammatische Kodierung des Raums in der deutschen Sprache besser zu verstehen. Insbesondere ermöglichen die virtuelle Bewegung im Saal sowie die Beschreibung der Meisterwerke des Malers, die Wechselpräpositionen und die von ihnen regierten Fälle situativ einzusetzen und anschließend grammatisch bewusst zu besprechen.

## ● Sabrina Bertollo | Università di Verona



Sabrina Bertollo è Ricercatrice di Lingua Tedesca (RTDa) presso l'Università di Verona. I suoi interessi di ricerca

riguardano sia la linguistica formale – nello specifico la sintassi della lingua tedesca – sia la linguistica applicata, con particolare riguardo alla didattica del tedesco come lingua straniera.

### La didattica immersiva per l'apprendimento grammaticale

Soprattutto in tempi di (post-)pandemia, che hanno forzato un ripensamento della didattica delle lingue straniere, è emerso con estrema chiarezza quanto sia importante ai fini dell'apprendimento linguistico potere fare esperienze significative che ancorino ciò che spesso si studia nell'ambiente delle aule scolastiche alla vita reale. Non solo è importante trovare un ancoraggio alla realtà che faccia dello studente un attore attivo del percorso di apprendimento, ma è anche importante evocare un correlato emozionale, che attraverso il risveglio di un interesse culturale, estetico, creativo, faciliti l'apprendimento e favorisca lo sviluppo di competenze linguistiche durature.

Nell'ambito della didattica del tedesco come lingua straniera (DaF, *Deutsch als Fremdsprache*), soprattutto nelle fasi iniziali, esiste il rischio per apprendenti con una lingua madre romanza come l'italiano di incorrere in un senso di frustrazione e scoraggiamento di fronte ad una lingua spesso considerata ostica sia a livello morfologico che sintattico (Ivancic, 2003). La mancata esposizione alla lingua tedesca al di fuori delle aule scolastiche nel panorama italiano (se si esclude l'Alto Adige) fa sì che l'input ricevuto dallo studente sia quantitativamente limitato: ciò rende ancora più necessario progettare attività di apprendimento immersive, qualitativamente adeguate, che consentano di conseguire risultati soddisfacenti (Lambelet & Berthele, 2014). Il fine dell'elaborazione di compiti autentici<sup>1</sup> è duplice, ma intimamente interrelato: (i) usare la lingua per conseguire obiettivi che vanno anche oltre i confini strettamente linguistici per suscitare interessi culturali e proporre agli studenti un "meaningful content" (Purpura, 2022), così che il contenuto non sia un mero pretesto e dunque irrilevante; (ii) creare i presupposti contestuali affinché la lingua,

<sup>1</sup> Per "compiti autentici" si veda la definizione di Glatthorn (1999: 67), che li definisce "problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa". Si tratta in questo caso di effettuare un tour virtuale nella sala museale – un'attività innovativa rispetto

alla normale prassi scolastica – descrivendo stati e movimenti direzionati e dimostrando di padroneggiare la lingua tedesca, la cui competenza in questo specifico dominio grammaticale viene irrobustita proprio grazie all'impiego situato di determinate costruzioni.

strumento imprescindibile di descrizione del reale, sia essa stessa oggetto di interesse.

Pur partendo da un impianto eminentemente comunicativo e costruttivista, in cui lo studente è protagonista dell'apprendimento e in cui si adotta un approccio *handlungsorientiert* (cioè orientato all'azione), non si può cadere nell'equivoco per cui la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della lingua sia un aspetto secondario dell'apprendimento linguistico. Nell'approccio che verrà qui adottato, nonostante uno degli scopi sia proprio il *training* linguistico degli apprendenti, gli stimoli offerti non sono intesi come *drills* per la ripetizione meccanica del costruito e la conseguente memorizzazione, tipica di quadri comportamentisti. Al contrario, ciascun *item* richiederà all'apprendente di impiegare consapevolmente le proprie conoscenze, per arrivare poi ad una riflessione più matura e approfondita delle stesse, proprio a partire dalle scelte effettuate, che sono frutto anche dello scambio con i pari. Soprattutto nell'apprendimento di una lingua appartenente ad un gruppo linguistico diverso dal proprio, è importante mettere in luce punti di contatto e di differenza dei due sistemi linguistici – nella nostra fattispecie la codifica morfologica di direzionalità e stato, presente in tedesco e assente in italiano – proprio per non ignorare le difficoltà oggettivamente presenti, ma anzi per farne un oggetto quasi di sfida e di conoscenza delle diverse possibilità di codifica del reale che le lingue ci consentono.

### ***Wechselpräpositionen*: uno scoglio per l'apprendente**

Tradizionalmente, una delle aree di maggiore difficoltà per l'apprendente italofono della lingua tedesca sono le espressioni spaziali (Turgay, 2011). Nello specifico, una volta selezionata la preposizione locativa corretta (compito non sempre banale, in quanto non sempre c'è una corrispondenza 1:1 nelle due lingue), risulta spesso problematica la codifica morfo-sintattica dello stato e del movimento tale per cui, data una stessa preposizione, è richiesta una reggenza al dativo o all'accusativo. Sono dunque le *Wechselpräpositionen* (*in, an, unter, über, auf, vor, hinter, neben* e *zwischen*) ad essere padroneggiate con maggiore difficoltà dagli studenti, mentre preposizioni quali *zu*, associate ad un unico caso, vengono

in genere apprese con maggiore facilità, anche ricorrendo a forme già flesse come *zum, zur, zu den*, che consentono di aggirare un possibile ragionamento sul caso, che si rende invece imprescindibile con le *Wechselpräpositionen*. Non ci dilungheremo in questa sede sul fatto che una divisione dicotomica direzione-accusativo, stato-dativo sia una semplificazione talvolta fin troppo grossolana, che non riesce a cogliere sfumature di significato e tipologie di moto che sfuggono a questa codifica (Duden, 2009: 608). Ci accontenteremo di questa partizione semplificata, per ora, in quanto una discussione teorica sulle modalità di assegnazione di caso ci porterebbe distante dagli scopi di questo contributo, che sono di natura eminentemente didattica e riguardano apprendenti di livello elementare.

La ragione per cui le preposizioni locative, seppur difficili per l'apprendente italofono, sono irrinunciabili sin dalle primissime fasi dell'apprendimento linguistico è del tutto evidente: ci consentono di parlare di spazio e spazialità. Abbiamo bisogno di collocare elementi nello spazio, di descrivere posizioni, di rendere conto di spostamenti e direzioni. Proprio per l'universalità dello spazio, che pervade il nostro quotidiano a prescindere dall'ambiente in cui siamo inseriti, esso viene dato quasi per scontato e gli aspetti strettamente grammaticali della spazialità vengono spesso demandati nella manualistica scolastica ad una descrizione asettica, poco significativa, molto spesso esemplificata da immagini stilizzate che schematizzano in modo più o meno accattivante la posizione reciproca degli oggetti nello spazio attraverso l'uso della preposizione. In alternativa o in combinazione a questo, talora vengono proposte attività didattiche standardizzate, in un tentativo di semplificazione di una realtà complessa<sup>2</sup>.

### **Sfruttare il virtuale per descrivere il reale in un mondo ubiquo: un tour 3D nella Sala Bruegel**

Proprio le esperienze e mancate esperienze causate dalla pandemia ci hanno fatto scoprire un nuovo valore della spazialità, intesa in senso ubiquo, in cui, accanto all'esperienza dal vivo, sicuramente sempre preferibile, esistono infinite possibilità di incontro, movimento, scoperta che possono prescindere dalla presenza

<sup>2</sup> Queste attività comprendono prototipicamente la descrizione da parte dell'apprendente della propria camera da letto o di un'immagine semplificata. Si tratta di compiti solo apparentemente autentici, che faticano a intercettare l'interesse dello studente e che non ricalcano pienamente una situazione realistica, anche se la si vuole simulare. Di fatto, in questi casi, il contenuto dell'immagine o della scena che si descrive viene del tutto svuotato di ogni significatività in quanto solo funzionale all'impiego della lingua. La necessità di proporre contenuti significativi non implica che le classiche attività di descrizione, ormai prassi didattica consolidata, vadano eliminate dal percorso di apprendimento, ma è bene che siano integrate anche da attività più stimolanti, che riprendono e approfondiscono quanto è già stato trattato.

fisica in un luogo. Tecnologie avanzate come quelle della realtà virtuale proposta dal *Kunsthistorisches Museum* ci hanno consentito di viaggiare, visitare luoghi tramite esperienze immersive inimmaginabili fino a poco tempo fa. Ci hanno permesso anche di preservare un contatto col mondo della cultura e con il bello, di fruire di stimoli di alto valore culturale, pur rimanendo nelle nostre case. Perché dunque non valorizzare queste esperienze virtuali anche nelle attività didattiche della lingua tedesca, non solo con obiettivi culturali, ma anche (e soprattutto) per fini strettamente linguistici e più precisamente grammaticali?

In ciò che segue verrà delineata una proposta di didattica della spazialità nella lingua tedesca attraverso il tour 3D della sala Bruegel del *Kunsthistorisches Museum* di Vienna<sup>3</sup>. Si tratta di un'opportunità offerta gratuitamente agli utenti del museo, non pensata a fini didattici, ma con l'intento di portare una parte del museo nelle case di potenziali visitatori anche in un momento in cui il museo doveva mantenere chiuse le proprie porte. Il movimento all'interno della sala, ma anche l'immersione nelle opere, lo zoom dei dettagli, così come il ritorno all'immagine nella sua globalità costituiranno il terreno privilegiato per fare esperienza dello stato e del moto attraverso l'arte di Bruegel il Vecchio e della prestigiosa sede che la ospita. Il movimento del cursore consentirà di vivere la sala del museo e saranno gli studenti i protagonisti del movimento stesso, che descriveranno. Si sfrutterà dunque anche il canale cinestetico dato dalla realtà virtuale in 3D, attraverso la quale è possibile ottenere dei vantaggi nell'apprendimento linguistico, come recentemente dimostrato da Repetto (2014), Macedonia (2014) e Loder Büchel & Mayer (2019). I soggetti dei quadri di Bruegel renderanno invece lo studente spettatore e fruitore di scene di vita che egli potrà cogliere, descrivere e collocare nello spazio scenico, proprio grazie alle forme di espressione della spazialità inserite in un contesto significativo. Lo scopo non sarà dunque quello di analizzare i quadri secondo una prospettiva storico-artistica, bensì quello di proporre un'attività di carattere linguistico, a partire da un contenuto significativo capace di generare a sua volta apprendimento significativo.

## La proposta didattica: gruppo di destinazione e prerequisiti

Come sottolineato in precedenza, parlare di spazialità è un bisogno comunicativo col quale lo studente di tedesco si trova ad avere a che fare fin da subito. In virtù di questo, già al livello A1 vengono proposti primi riferimenti spaziali in forma di *chunks*. La presente attività didattica è destinata ad apprendenti di livello A2 (QCER, 2020): si tratta di studenti che immaginiamo dispongano già di coordinate essenziali, ma che faticano ancora con la corretta selezione del caso per le *Wechselpräpositionen* e dispongono dunque di mezzi linguistici ancora molto acerbi, che devono essere sviluppati per raggiungere un livello di competenza almeno elementare<sup>4</sup>. Il target ideale è lo studente del biennio della Scuola Secondaria di Secondo Grado (ISCED 3) in Italia che studia storia dell'arte, anche se sono possibili gruppi di destinazione diversi. L'attività immersiva può essere svolta sia a distanza, sia nello spazio fisico della classe. In quest'ultimo caso è utile la presenza di una LIM (lavagna interattiva multimediale) per condividere simultaneamente l'esperienza immersiva, ma è possibile anche che l'insegnante guidi il tour di ciascuno studente che utilizza il proprio dispositivo (BYOD). Prima di iniziare l'attività vera e propria è utile anticipare agli apprendenti che il focus dell'esperienza percettiva che vivranno dovrà essere proprio lo spazio, vissuto e raccontato. L'intera attività didattica si può svolgere in circa due ore, comprensive di una fase iniziale di *Vorentlastung* (pre-attivazione delle conoscenze) e della riflessione finale sull'attività.

### Vivere lo spazio per potere parlare di spazio: *Wechselpräpositionen* al museo e nei dipinti

L'avvicinamento alla tematica verrà condotto attraverso l'impiego di domande guida che insistono sempre sulla dimensione spaziale. Il tour virtuale all'interno del museo consente di mettere a fuoco proprio spostamenti e posizione degli oggetti nello spazio. *Wo befinden wir uns jetzt? Wir befinden uns in unserer Schule, in unserem Klassenraum. Wohin gehen wir jetzt? Wir fliegen virtuell nach Österreich, nach Wien, und wir gehen ins Kunsthistorisches Museum hinein.* Grazie ad uno stimolo ripetuto e coerente, ma comun-

<sup>3</sup> Il link al tour viene fornito nella bibliografia al termine del contributo.

<sup>4</sup> Nonostante la errata selezione del caso nelle reggenze preposizionali spesso non sia impediente per la comunicazione e quindi vi sia un alto grado di tolleranza nei livelli A, è importante che si lavori a questi costrutti fin da subito per evitare possibili fossilizzazioni. Questo non esclude che l'attività, debitamente adattata, possa essere proposta anche ad apprendenti con un livello linguistico superiore, che però potrebbero commettere ancora degli errori nella corretta selezione del caso.

que variegato, sarà possibile costruire insieme agli studenti i due livelli che ci interessano: lo stato al dativo e la direzione espressa attraverso il caso accusativo. Una volta avviato il tour e catapultati dentro alla sala Bruegel avrà inizio una prima osservazione proprio degli oggetti immediatamente visibili nello spazio fisico statico. Verrà chiesto agli apprendenti di offrire una descrizione in forma orale, che potrà essere guidata dall'insegnante se necessario. *In der Mitte stehen einige Sofas. Es hängen Bilder an den Wänden.* Gli apprendenti appunteranno le frasi condive che formeranno la descrizione dello spazio fisico e dovranno evidenziare le espressioni locative. A questa prima fase statica, di osservazione, caratterizzata da una codifica linguistica della posizione fissa degli oggetti nello spazio, abbinata all'uso di verbi di stato e di *Wechselpräpositionen* che reggono sintagmi nominali al caso dativo, seguirà una fase di movimento direzionato, che verrà segnalata iconicamente dall'inizio del tour 3D vero e proprio attraverso il comando *abspielen*. Spostandosi nella sala verrà mostrata una carrellata dei quadri presenti, a partire dalla parete di sinistra. Anche in questo caso sarà utile rinforzare linguisticamente l'idea di direzionalità con domande guida come: *Was passiert? In welche Richtung bewegen wir uns jetzt?* Sarà poi necessario che l'insegnante selezioni in anticipo uno o due quadri su cui soffermarsi per lavorare a livello grammaticale. Adatti allo scopo didattico che ci prefiggiamo sono, tra gli altri, *Jäger im Schnee* ("I cacciatori nella neve") e *Die Bauernhochzeit* ("Matrimonio contadino"). Si tratta di due quadri molto famosi dell'artista fiammingo, che gli apprendenti potrebbero già conoscere e questo potrebbe agire da ulteriore leva motivazionale.

### **Destreggiarsi tra dativo e accusativo: *Jäger im Schnee* e *Bauernhochzeit* per appropriarsi della codifica della spazialità**

Nel caso del dipinto *Jäger im Schnee*, per elicitar la formazione di frasi che contengano indicazioni spaziali, è possibile elaborare, sfruttando le possibilità offerte dallo zoom del tour 3D virtuale, una caccia al tesoro in cui l'apprendente è chiamato a individuare nello spazio scenico la presenza di personaggi, anche secondari, non sempre immediatamente visibili, e a spiegare dove si trovano affinché anche gli altri apprendenti possano ritrovarli.

L'attività si può aprire chiedendo agli apprendenti di scoprire innanzitutto la collocazione nella sala del dipinto. Una volta descritta la sua posizione, si procederà alla caccia al tesoro vera e propria attraverso delle domande formulate dall'insegnante. A titolo esemplificativo è possibile chiedere: *Wo sind die Jäger? Wo sind die Hunde? Wo sind Frauen zu sehen? Kannst du Menschen sehen, die Curling spielen? Wo sind sie? Kannst du dunkle Vögel sehen? Wo sind sie?* Il fatto che ci siano degli stimoli mirati consente di elicitar delle risposte target che insisteranno proprio sulla costruzione su cui si vuole lavorare. La risposta a tutte queste domande prevederà infatti l'impiego di *Wechselpräpositionen* associate al caso dativo, che al termine della caccia al tesoro verranno sistematicamente riprese e commentate, evidenziando le regolarità riscontrate.

**Pur partendo da un impianto eminentemente comunicativo e costruttivista, in cui lo studente è protagonista dell'apprendimento e in cui si adotta un approccio *handlungsorientiert* (cioè orientato all'azione), non si può cadere nell'equivoco per cui la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della lingua sia un aspetto secondario dell'apprendimento linguistico.**

Dopo la caccia al tesoro in *Jäger im Schnee*, che ha visto la descrizione di stati, il movimento fisico, seppur virtuale, all'interno della sala prosegue in direzione di *Die Bauernhochzeit* e viene posto in rilievo dall'insegnante attraverso forme come *Stellt euch vor das Bild „Die Bauernhochzeit“*. In questo secondo quadro verrà valorizzata la possibilità di focalizzarsi su forme che richiedono una preposizione seguita dal caso accusativo. Anche in questa circostanza sarà utile predisporre delle domande stimolo per gli apprendenti per elicitar proprio le forme target e dunque mettere in luce gli usi del caso accusativo. *Wohin gießt der Mann rechts das Wasser? Wohin legt man die Teller? Wohin gehen die Menschen, die man oben links sieht?* Per sfruttare il canale visuale, ma anche il movimento e dunque la ridondanza e la multimodalità, è utile

che gli apprendenti indichino anche con il mouse la direzione del movimento e la sua destinazione. Questo renderà ancora più chiara la distinzione emersa tra l'uso del caso accusativo e del caso dativo con le *Wechselpräpositionen*.

realtà scenica cristallizzata nel quadro dall'artista. Proprio il canale ridondante dato dallo stimolo non solo visuale, ma anche motorio, immersivo, costituiranno il terreno ideale per una riflessione grammaticale in senso stretto che proceda dalle conoscenze pregresse presenti – che hanno costituito il presupposto minimo per la costruzione dell'attività –, passando attraverso un uso contestuale e autentico delle strutture, fino ad arrivare alla condivisione *in plenum* del proprio sapere dichiarativo-procedurale. Si crea dunque un circolo di apprendimento in cui si vanno a rinsaldare e affinare preconoscenze acquisite in uno stadio precedente. Ciò avviene attraverso una applicazione diretta delle stesse in un contesto significativo e una sistematizzazione che procede in forma induttiva: il sapere grammaticale viene rafforzato dalla nuova osservazione critica del dato linguistico prodotto, e proprio a partire da questo vengono estratte regolarità.

Si noti che, pur a fronte di una attività didattica delineata per un livello A2 e un apprendimento focalizzato sulla grammatica, lo strumento del tour immersivo 3D, comprensivo di video esplicativi per i quadri più noti, si presta ad un amplissimo raggio di attività di apprendimento linguistico.

Le attività descritte possono essere espanse anche attraverso compiti ludici. Ad esempio, è possibile lavorare in coppia e immaginare che uno dei due apprendenti chieda all'altro di indovinare un oggetto nascosto "*ich sehe was, was du nicht siehst*". In alternativa, è possibile chiedere agli apprendenti di immaginare che cosa faranno in seguito i cacciatori o i commensali dopo che avranno terminato il pranzo di nozze e di riportarlo in un testo scritto. Un'ulteriore possibilità creativa è quella di modificare le scene rappresentate nei quadri, riscrivendo la storia e dunque pensando che i personaggi ritratti si muovano in direzioni diverse o che siano intenti in altre attività. Questa realtà alternativa, prima immaginata e poi descritta a parole in tedesco da parte di un apprendente, potrebbe essere trasposta da un compagno sotto forma di disegno o di traduzione in un'altra lingua, dando dunque luogo ad un nuovo prodotto. L'insegnante potrebbe farsi regista di queste attività, coordinando le azioni, supervisionandole, ma lasciando autonomia creativa agli apprendenti.

## Il movimento del cursore consentirà di vivere la sala del museo e saranno gli studenti i protagonisti del movimento stesso, che descriveranno. Si sfrutterà dunque anche il canale cinestetico dato dalla realtà virtuale in 3D, attraverso la quale è possibile ottenere dei vantaggi nell'apprendimento linguistico.

Sia nella caccia al tesoro del primo dipinto che nella risposta alle domande relative al secondo, agli apprendenti viene chiesto di lavorare in coppia e dunque di consultarsi con un proprio pari per giungere ad una risposta comune da condividere poi *in plenum*. Lo scopo è sia quello di incentivare il lavoro cooperativo sia quello di ottenere una prima forma di *peer review*. La produzione di forme adeguate in risposta alle domande stimolo presuppone infatti che gli apprendenti abbiano già delle preconoscenze circa la codifica della spazialità, che possono essere state acquisite sia in forma induttiva, tramite l'esposizione a sintagmi preposizionali che presentano queste caratteristiche, sia in forma deduttiva, cioè partendo dalla regola formale. Proporre innanzitutto un uso contestuale di sintagmi che designano la spazialità, per poi passare alla sistematizzazione e alla riflessione, consente di innestare l'attività nel processo di apprendimento, qualsiasi sia stata la modalità pregressa. La proposta di una possibile risposta dapprima in coppia per poi passare alla condivisione con l'intera classe e con l'insegnante consente di attuare diversi passaggi di co-costruzione del sapere e di verifica. A questi segue l'annotazione della forma, propedeutica alla riflessione conclusiva. Quest'ultima prevede che gli apprendenti inseriscano in una tabella a due colonne rispettivamente le forme all'accusativo e le forme al dativo. Si porrà attenzione alla forma morfologica del caso richiesto, selezionato dalla sintassi, ancorando di volta in volta ciascuna frase ai movimenti virtuali condotti in prima persona nella sala, ma anche alla

Oltre a compiti tutto sommato semplici, attuabili anche in presenza di un livello di conoscenza della lingua solo elementare, è possibile progettare attività che richiedano competenze linguistiche più solide. Solo per citarne alcune, possibili direzioni di lavoro riguardano il CLIL tedesco-storia dell'arte, l'apprendimento della *Fachsprache* della pittura, attività di comprensione orale dei video proposti. Non da ultimo, per un gruppo di destinazione italofono è possibile elaborare un compito autentico che preveda una traduzione simultanea del tour in italiano, dato che questa lingua non è ancora tra quelle disponibili.

## Bibliografia

**Bruegel** als 360°-Erlebnis. <https://www.wien.info/de/sightseeing/museen-ausstellungen/3d-bruegel-kunsthistorisches-museum-wien-337762>. (Link diretto al tour 3D: [https://my3dvirtualexperience.nl/bruegel\\_begegnen\\_only\\_in\\_vienna/index.html#dh=0&lang=de](https://my3dvirtualexperience.nl/bruegel_begegnen_only_in_vienna/index.html#dh=0&lang=de)). (ultimo accesso: 25.10.2022)

**Duden** (2009). Duden 04. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch: Band 4. 9. Auflage. Dudenverlag, Mannheim.

**Glatthorn, Allan** (1999). Performance Standards and Authentic Learning. Eye on Education, Larchmont.

**Ivancic, Barabara** (2003). Deutsche Sprache, schwere Sprache. Ma le grammatiche ci aiutano?. EUT, Trieste.

**Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael** (2014). Alter und schulisches Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung: Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Friburgo. <https://edudoc.ch/record/114461?ln=de> (ultimo accesso: 25.10.2022).

**Loder Büchel, Laura & Mayer, Nikola** (eds.). (2019). Languages on the Move. *Babylonia* 3. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/issue/view/8/10> (ultimo accesso: 04.08.2022).

**Macedonia, Claudia** (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers Psychology Sec. Educational Psychology*. Articolo 1467. 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>

**Purpura, James** (2022). Using an LOA Framework to Reimagine Foreign Language Classroom Assessment by means of scenarios. Relazione tenuta al VII congresso della "Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa", 12-13 maggio 2022, Università di Pisa.

**Repetto, Claudia** (2014). The use of virtual reality for language investigation and learning. *Frontiers Psychology Sec. Educational Psychology*. Articolo 1280. 1-2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01280>

**Turgay, Katharina** (2011). Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39(1). 24-54. DOI:10.1515/zgl.2011.003.

# THE EFFECTS OF VIRTUAL MUSEUMS ON STUDENTS' POSITIVE INTERDEPENDENCE IN LEARNING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Alcune ricerche suggeriscono che l'interdipendenza positiva sia alla base dell'apprendimento linguistico e delle interazioni (Johnson & Johnson, 2005), accomunando istituzioni educative e musei nella creazione di dialoghi tra visitatori e arte attraverso le lingue straniere. L'utilizzo di risorse digitali a fini educativi è notevolmente aumentato, ma la ricerca sugli effetti dei musei virtuali sull'interdipendenza positiva tra studenti è ancora esigua. In questo articolo verranno riportati i risultati di esperimenti condotti su 15 studenti di lingua italiana a confronto con la collezione digitale di Palazzo Ducale di Venezia. Valutandone l'impatto sulle interazioni, verrà mostrato come i musei virtuali possano promuovere l'interdipendenza positiva attraverso cooperazione, turni di parola, negoziazioni e assegnazione di ruoli durante attività linguistiche basate sui tasks.

● **Ilaria Compagnoni**  
| Ca' Foscari  
University of Venice



Ilaria Compagnoni is a PhD candidate in Language Sciences and Languages and Interculturality at Ca' Foscari University of Venice (Italy) and the University of Primorska (Slovenia). Her research focuses on investigating students' interdependence by applying Extended Reality (XR) to language education.

## Introduction

Social theories define positive interdependence as a situation of mutual reliance between individuals oriented towards the achievement of mutual goals (Johnson & Johnson, 2005). When applied to museum contexts, positive interdependence can be fostered through collaborative activities encouraging language learning in explorative collection tours where visitors depend on one another through task-based activities using museum displays. As a result, museums and education are two inextricably connected domains; while educational institutions have utilised museums as learning environments to boost student engagement with tangible objects and integrate language activities with museum collections, museums also rely on school visits to implement their educational policies (Ho, Nelson, & Müller-Wittig, 2010; Fazzi & Lasagabaster, 2020). With the Covid-19 pandemic and the consequent depriva-

tion of in-person communication and restricted access to physical spaces, museums and educational institutions have increasingly adopted virtual resources to engage students in online interactions and content-based activities. From these considerations, this paper supports the view that virtual museum activities can be used as potential resources to counteract students' absenteeism, prevent disengagement and stimulate curiosity through immersive group activities based on real-life cultural contents provided by digitally-accessible museum galleries. Specifically, it hypothesises that by using virtual museum content in online language classes, positive interdependence may surface as (a) increased pro-social behaviours of negotiations and goal-orientation, (b) heightened perceptions of peer collaboration as necessary to attain activity goals, (c) perceived ownership of the final product of the activity and (d) recognition of individual contributions as valuable and effective to reach tasks goals.



## Literature review on interdependence in language education and museum contexts

Positive interdependence is a fundamental social behaviour as human beings develop mutually beneficial relationships to attain common goals (Deutsch, 1949). When applied to language education, these goals are linked to language activities in which individuals thrive on peer interactions and tool usage to achieve task goals (Laal, 2013). Common interests in efficiently achieving mutual aims encourage participation and meaning negotiation in a foreign language. In other words, positive interdependent behaviours contribute to the effectiveness of language learning as students maximise each other's learning potentials by cooperatively promoting interactions for goal achievement. In this way, interdependent learners are more likely to overcome task challenges, perceive individual contributions as worthwhile and positively value group work as a collective effort towards goal attainment (Van Lange & Rusbult, 2013). The establishment of interdependent relationships amongst students is therefore a desirable outcome of language learning as it promotes group efficacy, cohesion and affiliation. For these reasons, teachers should aim at encouraging long-lasting interdependent relationships in language classrooms by selecting task goals and relevant tools that match students' interests. With specific reference to interdependence-supporting tools, virtual museums might constitute a valid instrument to integrate in the language class.

Research suggests that positive interdependent relationships surfacing during museum visits may be similar to those of individuals involved in task-based language activities. In fact, to increase audience engagement, museums have utilised technology to enable visitors' enjoyment by interacting with one another and with the collections on display (Stuedhal & Smørdal, 2011). With Covid-19 restrictions on visitor accessibility, museums have invested in digital resources, offering the public the possibility to visit galleries online with interactive experiences (Pascoal, Tallone, & Furtado, 2020). An important resource for museums and cultural institutions has been *Google Arts & Culture*, an online platform storing high-quality pictures and videos of art

and cultural products. The platform enables users to zoom-in on artistic details and project artwork in physical spaces with phone-based functions. Given the free availability of *Google Arts & Culture*, language teachers have integrated virtual museums in online language classes by engaging students in virtual explorations of digital collections (Cottrell, 2020).

Museum activities can be incorporated into virtual task-based language classes and used by learners as interdependence-fostering tools. Because of the considerable changes brought by technology to the dynamics of group learning, it would be interesting to see if pro-social behaviours of clarification-seeking, negotiation and goal-orientation surface when learners are engaged in virtual group work with museum-based activities. Inquiries of this kind are particularly relevant given the digital transformation of learning experiences at museums and educational institutions, which are increasingly blending in-person activities with virtual ones.

Positive interdependent behaviours contribute to the effectiveness of language learning as students maximise each other's learning potentials by cooperatively promoting interactions for goal achievement.

## Methodology

Considerations on the utilisation of virtual museums as interdependence boosters in language learning led the researcher to create virtual museum activities for online language classes of Italian as a Foreign Language (FL). The aim was to assess the effects of enhanced artwork interactivity on students' interdependence, which was hypothesised to surface as linguistic strategies of cooperation and negotiation. Planned according to a task-based language learning methodology (Willis, 1996), experiments were structured in three phases: a pre-task exercise, group work and a post-task. By using *ZOOM*, *Kahoot!* and *ThingLink* to conduct the activities and *Google Arts & Culture* as the source of virtual museum materials, this research involved 15 participants consisting of undergraduate

Figure 1

Screenshot of the brainstorming activity on *ThingLink*.

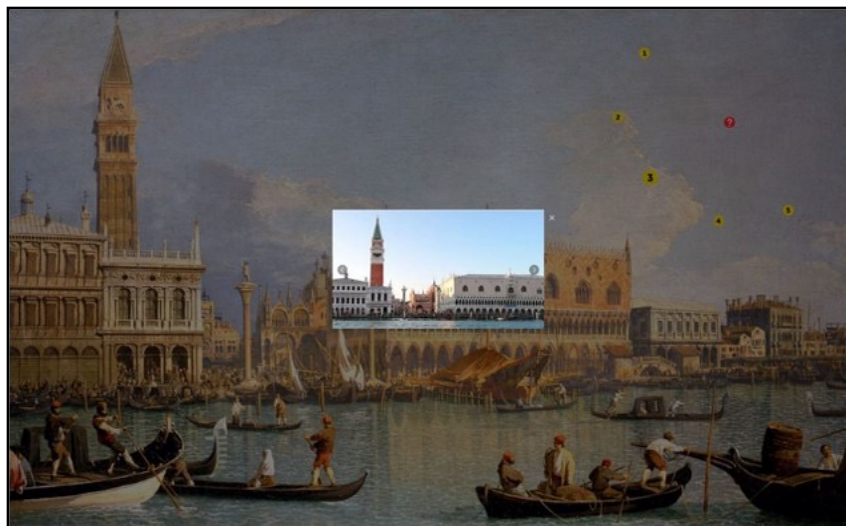


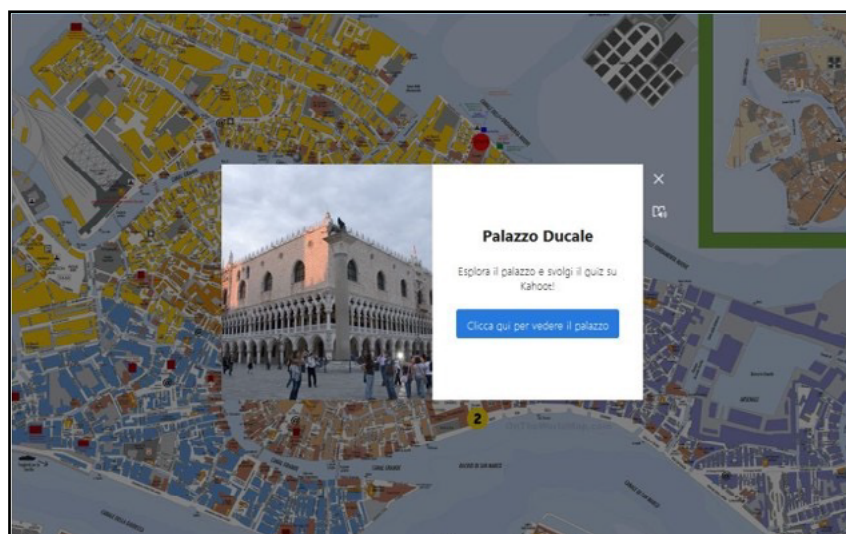
Figure 2

Screenshot of a question in the *Kahoot!* quiz shared by the researcher with the students.



Figure 3

*ThingLink* page used for the *Kahoot!* quiz. The tag contains the link to the page "Explore Palazzo Ducale" on *Google Arts & Culture*.



and postgraduate students of Italian as a FL with proficiency levels ranging from beginner to advanced. They belonged to four class groups and were given 60 minutes to complete the activities. The goal was to explore the virtual galleries of Palazzo Ducale in Venice and select a painting that, according to each group, depicted a subject that best described a good governor. Language content was adapted to linguistic competences, while the activity structure remained the same for all proficiency levels.

The first task consisted in a brainstorming exercise on *ThingLink*, an educational technology platform enabling the creation of activities with interactive links and tags to activate students' knowledge of Venice. The second task consisted of a *Kahoot!* quiz on the virtual exploration of Palazzo Ducale on *Google Arts & Culture* (Figure 1, Figure 2)<sup>1</sup>.

In the task phase, students compared and answered questions on two paintings, one of which belonged to the virtual gallery of Palazzo Ducale (Figure 3). Subsequently, the platform *ThingLink* was used as an interface to deliver virtual museum contents with which students completed language tasks in groups, as prompted by customised and interactive tags (Figure 4). Subsequently, they selected a painting that best corresponded to the representation of a "good governor" (Figure 5).

Data was collected via a mixed-methods design (Dörnyei, 2007) including online classroom observations, a post-activity questionnaire, focus groups and interviews with language tutors, all of which were transcribed by the researcher. The subsequent analysis aimed at identifying interdependent behaviours triggered by the utilisation of virtual museums in task-based activities. For this reason, participants were interviewed in focus groups which were later transcribed and analysed. Shortly after task execution, all participants completed a questionnaire of qualitative and quantitative nature and focus groups were conducted together with interviews to the language tutors who were present during the activities.

<sup>1</sup> Consent has been received to reproduce and utilize the screenshots of Figures 1, 2, 3, 4 and 5.

## Research findings

The first finding of this research consisted in demonstrating how students sought clarifications as a preliminary move for successfully establishing interdependence as a prerequisite for initiating group activities. In fact, clarifications were pursued when individuals attempted to understand task affordances to reach target goals quickly and efficiently and were also used by students to monitor participants' personality cues. This was useful to assign task roles in subsequent activity stages. Students assigned each other roles that best corresponded to personality traits to attain specific task goals. For instance, in the painting selection phase, when given information on the task in a linguistically clear and confident manner by a group member, a student later agreed with them on a painting choice, perhaps implicitly recognising that their partner's leadership and strong language competences were likely to lead to successful task accomplishment. In other words, interdependence surfaced as individuals helped each other to reach task targets by establishing a common ground from which actions could depart. Only when students received clarifications on the instructions to follow at each activity stage did negotiations and goal-oriented language use start to unfold in interactions. Moreover, when participants sought clarifications amongst one another, interdependence was more likely to appear since students collaborated towards goal attainment and used Italian instead of English to communicate. Conversely, when students did not clarify task instructions with one another, they remained silent, leaving their partners to complete the tasks alone.

The second finding showed that negotiations arising from the use of virtual museums generally favoured interdependent interactions. For instance, students commented on peer preferences, expressed their opinions on virtual collections, negotiated a way to cooperatively work on activity contents, ensured active participation and quick information retrieval. For instance, students added question tags to their oral production in Italian to ensure their partners remained focused on the tasks. Moreover, they were involved in negotiations when asking each other opinions on the digital collections being explored. Negotiations also implied

Figure 4

Screenshot of the *ThingLink* page containing the link to the virtual museum page of Palazzo Ducale on *Google Arts & Culture*.

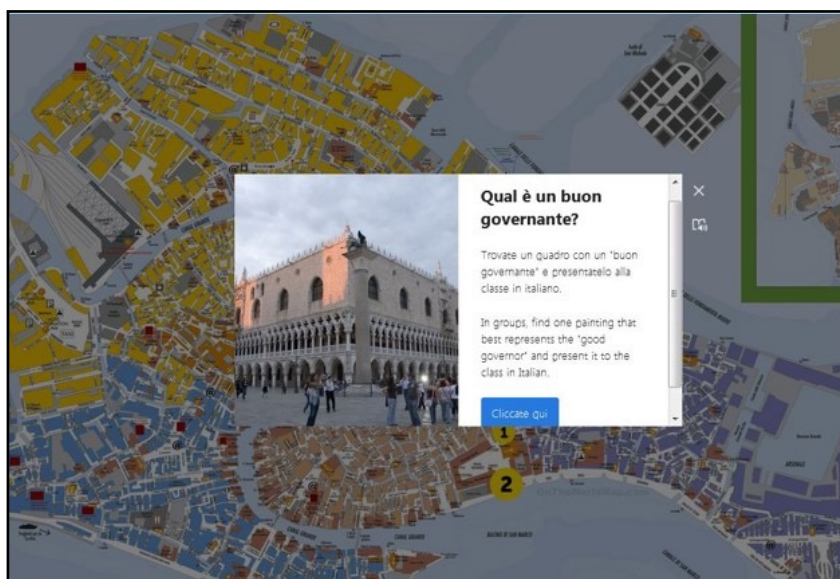
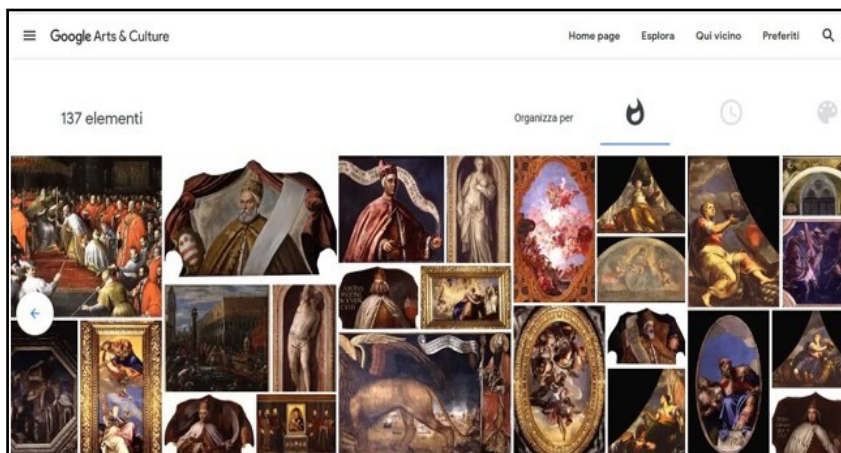


Figure 5

Screenshot of the virtual collection of Palazzo Ducale on *Google Arts & Culture*.



# Using virtual museums in language education may be used as a resource to foster positive interdependence amongst students using the target language to attain mutual goals.

that students respected turn-taking. This led to the establishment of interdependence-fostering interactional strategies which thus contributed to making activity goals the results of mutual, not individual, efforts. Additional observations revealed that some participants used negotiations to value personal contributions while selecting the most relevant inputs for goal attainment. Consequently, the role of activity leader switched amongst the participants depending on how the group felt about which individual's personal contributions seemed more appropriate. Observations also revealed that leadership roles spontaneously surfaced in group dynamics and the researcher noticed that those leaders who seemed at ease with technological tools were more likely to allow for followers' decisional power to emerge in directing group actions. In this way, leaders balanced role division and favoured the emergence of the opinions of all group members before a unanimous decision was reached. In fact, by using language and subject expertise to support other group members, leaders promoted interdependent relationships, which appeared to be strongly dependent on language and virtual museum use.

A third important result was observed in the relationship between interdependence, and verbal/non-verbal language use. Despite the interactional limitations of online environments, students made use of non-verbal skills such as hand gestures and facial expressions which contributed to clarify language and art content to their peers. Non-verbal language seemed to be essential to convey meanings, provide clarifications and signal important actions just as if the participants were communicating face-to-face. With regards to language, data suggests that the utilisation of virtual museums enhanced students' opportunities to interact in Italian even when vocabulary and grammar knowledge were limited, leading to co-constructions of linguistic meanings and mutual corrections.

## Conclusion and future directions

Overall, this paper has shown that virtual museums in language education may be used as a resource to foster positive interdependence amongst students utilising the target language to attain mutual goals. In fact, results confirmed that the use of virtual museums in online language classes can significantly contribute to the establishment of positive students' interdependence by fostering cooperation, turn-taking, negotiations and role-assignment despite the lack of in-person interactions. Therefore, it can be said that this paper has provided potential indications on using digital environments to support students' interdependence when learners are deprived of opportunities to interact face-to-face. Since it made use of language learning methodologies alternative to in-person attendance, this research also highlighted potential directions in creating flexible learning environments blending virtual with physical exposure.

Unaccounted factors in this study include the influence of motivation and personal interests on students' performance, lack of technological know-how and homogeneity in language knowledge. Moreover, time constraints prevented a detailed analysis of specific linguistic aspects that surfaced during interdependent interactions, such as grammatical moods. This suggests that to create interdependence-fostering activities and further analyse the effects of virtual museums on language production, future experimental studies could potentially focus on semester-long courses integrating virtual museums in language curricula. Furthermore, future investigations could explore how to design adaptable language learning practices catering for the rapid evolution of virtual museum resources and their implications for students' interdependence.

## Bibliography

**Cottrell, B.** (2020). Google Arts and Culture in World Language Classrooms. *The FLTMag*. <https://fltmag.com/google-arts-and-culture-in-world-language-classrooms/>

**Deutsch, M.** (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.

**Dörnyei, Z.** (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.

**Fazzi, F., & Lasagabaster, D.** (2020). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies. *Innovation in Language Learning and Teaching*. doi: <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>

**Henage, C. B., Ferreri, S. P., Schlusser, C., Hughes, T. D., Armistead, L. T., Kelley, C. J., Niznik, J. D., Busby-Whitehead, J., & Roberts, E.** (2021). Transitioning Focus Group Research to a Videoconferencing Environment: A Descriptive Analysis of Interactivity. *Pharmacy*, 9 (3), 117. <https://doi.org/10.3390/pharmacy9030117>

**Ho, C., Nelson, M., & Müller-Wittig, W.** (2010). Design and implementation of a student-generated virtual museum in a language curriculum to enhance collaborative multimodal meaning-making. *Computers & Education*. 57(1), 1083-1097. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.003>

**Johnson, D. W., & Johnson, R.T.** (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Gender, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (4), 285-358. doi: <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>

**Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5, 1156. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156>

**Laal, M.** (2013). Positive Interdependence in Collaborative Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1433-1437. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058>

**Pascoal, S., Tallone, L., & Furtado, M.** (2021). The Impact of COVID-19 on Cultural Tourism: Virtual Exhibitions, Technology and Innovation. In A. Abreu, D. Liberato, E. A. González, & J. C. Garcia Ojeda (Eds.), *Advances in Tourism, Technology and Systems* (pp. 177-185). doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-33-4260-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4260-6_16)

**Stuedhal, D., & Smørtag, O.** (2011). Designing for Young Visitors' Co-composition of Doubts in Cultural Historical Exhibitions. *Computers and Composition*. 28, 2015-2023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2011.07.008>

**Van Lange, P. A. M, & Rusbult, C.E.** (2012). Interdependence Theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (Ed.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 2* (pp. 251-271). doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222>

**Willis, J.** (1996). *A framework for task-based learning*. Essex, UK: Longman.

## ACTUALISER LE TEXTE LITTÉRAIRE EN L2

Das Erlernen von Literatur in einer Fremdsprache kann für Lernende schnell zu einem Hindernisparcours werden. Ein motivierender Ansatz kann die Aktualisierung sein. Allerdings wird sie im Fremdsprachenunterricht immer noch sehr wenig didaktisiert. Daher schlagen wir in diesem Praxis Gluschterli ein Modell für aktualisierendes Lesen in der Fremdsprache vor, das auf den Unterricht in jeder Fremdsprache übertragen werden kann. Dieses Modell wird anhand einer Sequenz über einen literarischen Auszug von Marguerite Duras in die Praxis umgesetzt. Der vorgeschlagene Ansatz unterstützt somit die affektive Bindung an einen literarischen Text und fördert gleichzeitig die literarische und die kommunikative Kompetenz.

## ● Gaëlle Burg

| PH FHNW



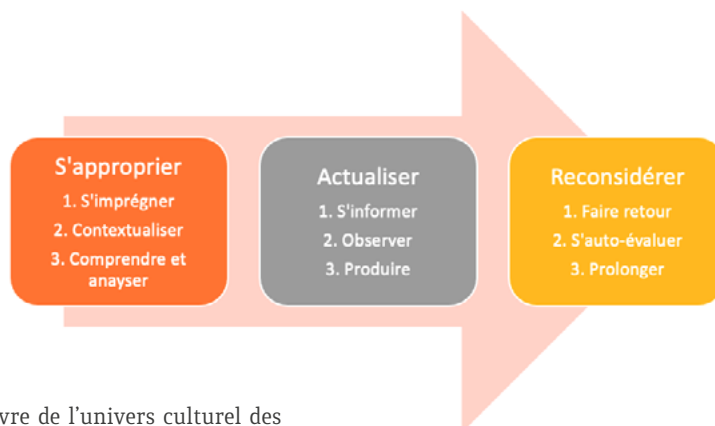
Docteure habilitée en langue et littérature française et Privat Dozentin à l'Université de Bâle, Gaëlle Burg enseigne depuis 2008 la littérature et le FLE dans le supérieur et le secondaire II. Depuis 2019, elle est Dozentin en didactique du FLE à la Fachhochschule Nordwestschweiz. Ses recherches portent sur la littérature médiévale, l'histoire du livre à la Renaissance et la didactique de la littérature.

Si l'apprentissage de la littérature en L2 au degré secondaire II figure en bonne place dans les politiques éducatives suisses, il continue souvent d'angoisser voire de décourager enseignant-e-s et élèves. Comment motiver l'apprenant-e à lire une œuvre non seulement écrite en L2, mais qui échappe aussi à sa réalité quotidienne ?

L'actualisation, prise dans son sens le plus large qui intègre à la fois les dimensions spatiale et temporelle, constitue une approche pertinente et complémentaire au cadre classique « avant/pendant/après ». En effet, si la littérature permet une expérience de l'altérité en ouvrant des perspectives nouvelles, des chemins de vie qui se situent en dehors de la réalité du lecteur, elle traite aussi de thématiques intemporelles et transposables dans n'importe quelle époque ou société. Les textes doivent alors faire l'objet d'une lecture actualisante et être appréhendés à travers un double contexte, celui de l'œuvre et celui de l'apprenant-e, qui développera au passage la capacité à changer de perspective afin de percevoir certaines problématiques sous un angle différent. En outre, l'actualisation propose une approche nouvelle de l'œuvre littéraire : celle-ci n'est plus considérée comme un monument sacro-saint et inaccessible, figé dans une lecture rationnelle et une interprétation prédéterminée. Elle devient au contraire l'un des composants du dialogue en classe et *a fortiori* d'un dialogue en L2 favorisant le développement à la fois d'une compétence littéraire et d'une compétence communicative.

Pour favoriser la mise en place de ces prescriptions, nous proposons ici un itinéraire de lecture actualisante, transposable à l'enseignement de n'importe quelle langue étrangère. Une fiche didactique de lecture actualisante proposera ensuite de le mettre en pratique dans une séquence d'enseignement de FLE niveau B2, couvrant 3 ou 4 leçons de 45 min, consacrée à un extrait d'*Hiroshima mon amour* de Marguerite Duras.

## ITINÉRAIRE DE LECTURE ACTUALISANTE



### I. S'APPROPRIER

Cette première étape doit permettre de rapprocher l'œuvre de l'univers culturel des élèves, de la désacraliser, d'en faire un objet appropriable et manipulable.

- S'imprégner : une première phase proposera, après des activités d'activation de la classe, de « faire silence » sur le texte, en se focalisant uniquement sur sa lecture, afin de s'en imprégner.
- Contextualiser : une seconde phase proposera l'utilisation d'un média moderne pour s'approprier le contexte de l'œuvre et la rendre vivante (présentation du contexte dans un film, un documentaire etc.).
- Comprendre et analyser : une dernière phase intégrera des activités de compréhension et d'analyse/interprétation, indispensables à la lecture littéraire en L2.

### II. ACTUALISER

Cette seconde étape doit permettre de montrer les liens entre passé/présent ou ici/ailleurs, la pertinence de l'œuvre au regard de problématiques contemporaines ou familières de l'apprenant-e.

- S'informer : une première phase proposera la lecture d'un article, le visionnage d'une vidéo, l'écoute d'un podcast sur une problématique similaire ainsi que des questions qui créeront des liens avec le texte source.
- Observer des actualisations : une seconde phase présentera des œuvres ou des objets actualisants (adaptations cinématographiques/BD, publicités etc.)
- Produire : une dernière phase proposera une activité productive actualisante mobilisant des outils verbaux, scripturaux, graphiques, visuels, sonores (débat interprétatifs, réécritures, transpositions contemporaines ou dans un contexte familial etc.).

### III. RECONSIDÉRER

Cette dernière étape doit permettre un retour au texte littéraire. Elle est indispensable en ce qu'elle permet d'éviter l'écueil de l'appauvrissement. L'apprenant-e prend conscience des enjeux principaux du texte, de son adhésion (ou non) à l'œuvre littéraire, et se voit offrir des possibilités de prolongement.

- Faire retour au texte source : une première phase devra revenir au texte et faire la synthèse de ses principaux enjeux, à la lumière de la lecture actualisante effectuée.
- S'auto-évaluer : une seconde phase proposera une grille auto-évaluative permettant de revenir sur les différentes étapes de l'apprentissage et sur l'intérêt suscité par l'œuvre chez l'apprenant-e.
- Prolonger : une dernière phase offrira à l'apprenant-e des possibilités de prolongement intertextuel en fonction de l'intérêt développé pour l'œuvre et ses problématiques.

## FICHE DIDACTIQUE DE LECTURE ACTUALISANTE

### Marguerite Duras, *Hiroshima mon amour* (scénario), 1960 (Gallimard, 2016, p. 87)

Nevers où je suis née, dans mon souvenir, est indistinct de moi-même. C'est une ville dont un enfant peut faire le tour. Délimitée d'une part par la Loire, d'autre part par les remparts. Au-delà des remparts il y a la forêt. Nevers peut être mesurée au pas d'un enfant. Nevers « se passe » entre les remparts, le fleuve, la forêt, la campagne. Les remparts sont imposants. Le fleuve est le plus large de France, le plus renommé, le plus beau. Nevers est donc délimitée comme une capitale. Quand j'étais une petite fille et que j'en faisais le tour, je la croyais immense. Son ombre, dans la Loire, tremblait, l'agrandissant encore. Cette illusion sur l'immensité de Nevers je l'ai gardée longtemps jusqu'au moment où j'ai atteint l'âge d'une jeune fille. Alors Nevers s'est fermée sur elle-même. Elle a grandi comme on grandit. Je ne savais rien des autres villes. J'avais besoin d'une ville à la taille de l'amour même. Je l'ai trouvée dans Nevers même. Dire de Nevers qu'elle est une petite ville est une erreur du cœur et de l'esprit. Nevers fut immense pour moi. Le blé est à ses portes. La forêt est à ses fenêtres. La nuit, des chouettes en arrivent jusque dans les jardins. Aussi faut-il s'y défendre d'y avoir peur. L'amour y est surveillé comme nulle part ailleurs. Des gens seuls y attendent leur mort. Aucune aventure que celle-là ne pourra faire dévier leur attente. Dans ces rues tortueuses se vit donc la ligne droite de l'attente de la mort. L'amour y est impardonnable. La faute, à Nevers, est d'amour. Le crime, à Nevers, est le bonheur. L'ennui y est une vertu tolérée. Des fous circulent dans ces faubourgs. Des bohémiens. Des chiens. Et l'amour. Dire du mal de Nevers serait également une erreur de l'esprit et du cœur.

### I. S'APPROPRIER

#### 1. S'imprégner

- *Observez le titre du scénario de film écrit par Marguerite Duras : Hiroshima mon amour. Par groupes de 2, notez 5 mots-clés qui vous viennent en tête.*
- *Qu'est-ce qui vous surprend dans ce titre ? Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur l'histoire ?*
- *Lecture-chorale du texte de Marguerite Duras : à tour de rôle, chaque élève lit une phrase du texte, à voix haute, lentement et distinctement.*

#### 2. Contextualiser

- *Regardez l'extrait d'Hiroshima mon amour (0 : 54 à 0 : 59 min). Qu'est-il arrivé à cette femme ? À quelle époque cela s'est-il passé ? Que lui reprochait-on ?*
- *Lisez maintenant le résumé du film. Est-ce que vos hypothèses sur l'histoire se confirment ? Comment pouvez-vous interpréter le titre maintenant ?*

Une actrice française se rend à Hiroshima pour tourner un film sur la paix et rencontre un architecte japonais dont la famille est morte sous les bombes. Il devient son amant et son confident. Elle redécouvre avec lui l'amour qu'elle s'était interdit depuis longtemps. Elle lui raconte son passé à Nevers pendant la seconde guerre mondiale et son amour avec un soldat allemand qui lui vaudra d'être enfermée, humiliée et tondu après la libération de la France, en plus de perdre l'être aimé qui sera tué.

#### 3. Comprendre et analyser

- *Relisez l'extrait littéraire et remplissez la grille suivante en donnant un mot ou une phrase tirés du texte pour justifier votre réponse.*

Questions	Réponses	Mots-clés ou phrases du texte
Qui ?		
Où ?		
Quand ?		
Quoi ?		



- Trouvez et soulignez dans le texte des figures d'opposition (oxymores, antithèses, thèmes opposés). Utilisez des couleurs pour catégoriser.

Par exemple : *Amour (amour, bonheur, cœur etc.) /Mort (mort, peur, crime)*  
*Enfance (petite fille, enfant) / Âge adulte (jeune fille, grandir)*

-----  
 -----

- Formez des groupes de 4 personnes et réfléchissez ensemble à des interprétations pour chaque opposition relevée. Que symbolisent ces oppositions par rapport à ce que vous savez de l'histoire (relire le résumé si besoin) ?

Par exemple : *Amour / Mort : opposition qui symbolise l'histoire d'amour entre l'héroïne et le soldat allemand (le soldat est tué et l'héroïne meurt psychologiquement)*  
*Enfance / Âge adulte : opposition qui symbolise deux visions du monde, avant et après le traumatisme*

-----  
 -----  
 -----  
 -----

## II. ACTUALISER

### 1. S'informer

- Lisez l'article suivant extrait du blog « Mamie dans les orties » :  
<https://www.mamiedanslesorties.co/post/femme-lib%C3%A9r%C3%A9e-tu-seras-tondue>
- Quelles informations du texte de Marguerite Duras (et de son contexte) retrouvez-vous dans l'article ?
- Par groupes de trois, discutez de situations injustes dont vous avez été témoins (de près ou de loin) ou victime, et présentez-en une à la classe en respectant la structure suivante :
  1. Description de la situation injuste
  2. Conséquences physiques ou psychologiques sur la victime
  3. Solutions utilisées pour soigner le traumatisme.

### 2. Observer des actualisations

- Lisez le texte de l'artiste Guy Matchoro sur la page Facebook de la ville de Nevers et regardez la création picturale qui lui fait écho. Quels liens voyez-vous avec l'extrait que nous avons analysé ? Qu'est-ce que l'artiste a voulu faire ?  
<https://www.facebook.com/mediatheque.jean.jaures.nevers/posts/786269638153176/>

### 3. Produire

- À votre tour, produisez et présentez devant la classe une création en lien avec la ville dans laquelle vous avez grandi et les souvenirs/impressions/sentiments positifs ou négatifs qui y sont attachés. L'important est d'y faire figurer d'une manière ou d'une autre votre subjectivité (souvenirs, lieux particulièrement évocateurs, impressions, sentiments, etc.).

Par exemple : *écrire un texte, créer un plan de ville sur le modèle de Guy Matchoro, faire un montage photo, produire une œuvre picturale, un podcast ou une petite vidéo.*

### III. RECONSIDERER

#### 1. Faire retour au texte source

- Relisez maintenant l'extrait de Marguerite Duras. Vous voulez faire découvrir ce texte à un-e ami-e. Que lui diriez-vous si vous deviez lui exposer en une phrase sa visée principale ?

#### 2. S'auto-évaluer

- Remplissez le questionnaire suivant (1 minimum < 4 maximum).

Questions	1	2	3	4
J'ai compris le contenu du texte de manière globale.				
J'ai réussi à analyser et interpréter le texte.				
La problématique de l'histoire m'a intéressé-e.				
Grâce à ma production, le texte me semble encore plus accessible et intéressant.				
J'ai envie de m'informer encore sur cette problématique ou de connaître d'autres œuvres qui s'y intéressent.				

#### 3. Prolonger

Ce texte et sa problématique vous ont intéressé-e ? Alors prolongez la découverte :

##### Romans

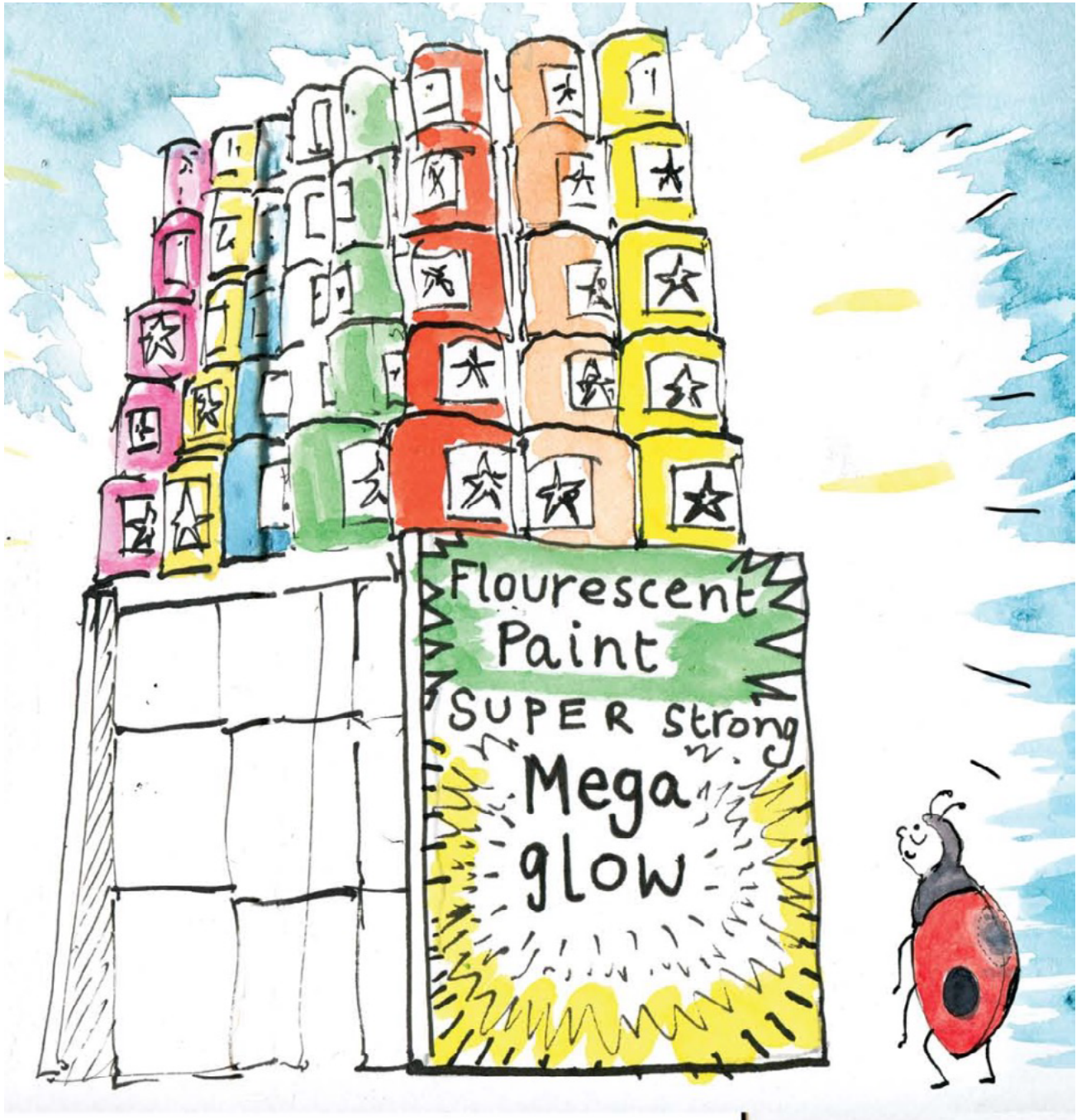
- Irène Némirovsky, *Suite française*, 1942.
- Guy Croussy, *La tondue*, Grasset, 1980.
- Francis Berthelot, *L'Ombre du soldat*, Denoël, 1994.
- Marie de Palet, *La Tondue*, Éditions De Borée, 2002.
- Philippe Cougrand, *Garonne amère*, Pleine Page Éditeur, coll. « Rouge nuit », 2006.
- Valentine Goby, *L'Échappée*, Gallimard, 2007.
- Joël Selo, *Les vieux démons*, Éditions De Borée, 2007.

##### Poésie, chanson, photo, podcast

- Paul Éluard, « Comprenne qui voudra », *Au rendez-vous des Allemands* (recueil de poèmes), Éditions de Minuit, Paris, 1944.
- Georges Brassens, « La Tondue », *Les Copains d'abord* (album), 1964.
- Robert Capa, *La Tondue de Chartres* (photo), août 1944.
- Vincent Decque et Marie Plaçais, *Qui est la tondue de Chartres ?*, Radio France, février 2022. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-qui-est-la-tondue-de-chartres>

##### Filmographie

- Henri-Georges Clouzot, *Manon* (fiction cinématographique), 1949.
- Claude Berri, *Le Vieil homme et l'enfant* (fiction cinématographique), 1966.
- Gérard Blain, *Un enfant dans la foule* (fiction cinématographique), 1976.
- Paul Verhoeven, *Black Book* (fiction cinématographique), 2006.
- Jean-Pierre Carlon, *Tondues en 44* (documentaire), 2007.
- Jean-Louis Lorenzi, *Épuration* (fiction télévisuelle), 2007.
- Saul Dibb, *Suite française* (fiction cinématographique), 2015.
- Patrick Cabouat, *La Tondue de Chartres* (documentaire), 2017.



In this story, we read about Punk, the Ladybug, who wants to, when he grows up, be a...well...you'll have to read the story to find out!



## Babylonia 1/2023 Langues et cultures d'origine - Herkunft Sprache und Kultur - Lingue e culture d'origine - Heritage Languages and Cultures

In this issue of Babylonia, we focus on the preservation of heritage languages and their teaching in the context of HLC courses, as well as on issues related to the linguistic integration of students with a migrant background in the Swiss school system:

Qual è il posto dell'insegnamento delle lingue d'origine nel contesto svizzero in senso ampio, e segnatamente nel sistema scolastico? Quali discussioni socio- o geopolitiche hanno un impatto sullo sviluppo dei corsi di lingua e cultura d'origine? Esistono documenti ufficiali che ne indirizzano l'insegnamento? Come sono recepiti questi documenti da parte del corpo insegnante e nelle classi regolari? Come sono organizzate le strutture d'insegnamento delle lingue d'origine? Qual è la formazione delle/dei docenti? Quali esperienze e buone pratiche possono essere messe in evidenza? Ci sono punti di contatto nell'insegnamento delle diverse lingue d'origine e/o tra questo insegnamento e quello in classi regolari?

### I prossimi numeri di Babylonia

- 1 | 2023 Lingue e culture d'origine
- 2 | 2023 Living languages at museums, part II
- 3 | 2023 Überzeugungen hinterfragen

## 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](http://WWW.BABYLONIA.ONLINE)

### GRAFICA

**Yannick Lambelet** | [lambelet.yannick@gmail.com](mailto:lambelet.yannick@gmail.com)

### CONCETTO GRAFICO

**Filippo Gander** | distillerie grafiche  
[www.distilliergrafiche.ch](http://www.distilliergrafiche.ch)  
[filippo.gander@gmail.com](mailto:filippo.gander@gmail.com)

### COPE

©2022 Tom Reed

**Matteo Casoni** | OLSI, Bellinzona  
[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)

**Stefano Losa** | CLIP  
[stefano.losa@supsi.ch](mailto:stefano.losa@supsi.ch)

**Amelia Lambelet** | CUNY  
[al5130@hunter.cuny.edu](mailto:al5130@hunter.cuny.edu)

**Laura Loder-Büchel** | PH Zürich  
[laura.loder@phzh.ch](mailto:laura.loder@phzh.ch)

**Jeanne Pantet**  
[jeanne.pantet@gmail.com](mailto:jeanne.pantet@gmail.com)

**Mathias Picenoni** | PH St. Gallen  
[mathias.picenoni@phsg.ch](mailto:mathias.picenoni@phsg.ch)

**Elisabeth Peyer** | Institut für Mehrsprachigkeit, Fribourg  
[elisabeth.peyer@unifr.ch](mailto:elisabeth.peyer@unifr.ch)

**Verónica Sánchez Abchi** | IRDP  
[veronica.sanchez@irdp.ch](mailto:veronica.sanchez@irdp.ch)

**Ingo Thonhauser** | HEP Vaud  
[ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch)

# BABYLONIA

## 3|2022

Vivere le lingue al museo  
Living languages at museums  
Vivre les langues au musée  
Sprachen im Museum erleben  
Viver ils lungatgs el museum

### AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

**Chiara Bartolini** | University of Bologna  
c.bartolini@unibo.it

**Sabrina Bertollo** | Università degli Studi di Verona  
sabrina.bertollo@univr.it

**Mario Botinelli** | SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento  
mario.botinelli@supsi.ch

**Matteo Casoni** | Osservatorio Linguistico Della Svizzera Italiana  
matteo.casoni@ti.ch

**Iliaria Compagnoni** | Università Ca' Foscari di Venezia  
ilaria.compagnoni@unive.it

**Anna Dal Negro** | Sprachenzentrum der UZH und der ETH Zürich  
anna.dalnegro@sprachen.uzh.ch

**Julie Dorner** | Musée d'ethnographie de Genève  
Julie.Dorner@ville-ge.ch

**Fabiana Fazzi** | Ca' Foscari University of Venice  
fabiana.fazzi@unive.it

**Vanessa Foscoli** | Centro FAST - Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico  
foscoli@unistrasi.it

**Elaine Gold** | Canadian Language Museum  
director@languagemuseum.ca

**Alessandra Keller-Gerber** | Université de Fribourg/  
Freiburg

alessandra.keller-gerber@unifr.ch

**Marie-Sophie Lemounier** | Université de Fribourg/  
Freiburg

marie-sophie.lemounier@unifr.ch

**Floriana Carlotta Sciumbata** | Università degli Studi  
di Trieste

fsciumbata@units.it

**Nile Stanley** | University of North Florida  
nstanley@unfedu

**Camille Vorger** | Université de Lausanne  
camille.vorger@unil.ch

**Denis Weger** | Universität Wien  
denis.weger@univie.ac.at