



BABYLONIA

2|2023

Sprachen im Museum erleben II

Vivre les langues au musée II

Vivere le lingue al museo II

Living languages at museums II

Viver ils lungatgs el museum II

*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*

WWW.BABYLONIA.ONLINE



Dominique Delefortrie

L'autre rive

2022

Huile sur toile

100 x 80 cm



Dominique Delefortrie est née en 1960 à Bruxelles et vit et travaille à Auvernier au bord du Lac de Neuchâtel. Diplômée de l'Institut supérieur

d'architecture Saint-Luc à Bruxelles, mais c'est en tant qu'autodidacte qu'elle se consacre à son véritable amour, la peinture. Dominique travaille la peinture figurative d'après photos. Ces photos

sont ses photos. Ses photos sont ses souvenirs. Ses souvenirs sont nos souvenirs. Nos souvenirs sont souvent flous, indistincts, ils se superposent et se mélangent. Les peintures de Dominique Delefortrie sont bien plus que des images, il s'agit d'un voyage personnel silencieux du subconscient collectif, conduit par le regard du peintre et d'une main de maître.

<https://dominiquedelefortrie.ch>

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

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 2/anno XXX/2023

Con il sostegno di



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

Tema

6

Editoriale della redazione

8

Introduzione

Karine Lichtenauer &
Laura Loder Buechel

10

**3 Fragen an....
...Thomas Bochet, Melanie
Würth und Maxi Weibel
über die Ausstellung im
Landesmuseum Zürich:
"Sprachenland Schweiz"**

Laura Loder Buechel

14

"Il pubblico è mobile"

Giuliana Santoro

16

**The teacher and the arts
educator at the interface
of museum and school-
based language learning**

Lynn Williams &
Sinje Steinmann

22

**Virtualmente visitati,
materialmente descritti:
apprendimento
linguistico al museo con
testi e reperti di ambito
archeologico**

Debora Gay

30

**Une peinture sur vase grec
à l'Antikenmuseum de Bâle
(BS 477) : une esquisse
d'exploitation didactique**

Carlamaria Lucci

38

**La lecture d'une
inscription romaine
– une communication
diachronique**

Antje-Marianne Kolde
& Catherine Fidanza

44

**Vivre le plurilinguisme
au/par le musée :
Une expérience de
partenariat multi-sites à
Montevideo en Uruguay**

Raquel Carinhas, Helena Araújo e
Sá & Danièle Moore

BABYLONIA

2|2023

Tema

52

Trasportarsi al museo *mitenand*: un'esperienza al Museo dei Trasporti di Lucerna per preparare le classi delle scuole medie ticinesi all'apprendimento del tedesco

Sabine Christopher & Barbara Somenzi

58

The Art Museum as a Place for Language Learning: Opening Spaces, Reducing Inhibitions, Utilizing Potentials

Jutta Rymarczyk

64

VTS: From the Museum into the Language Classroom

Tom Meyer & Beth Clark-Gareca

71

ChatGPT, can you create a didactic scenario for language teaching museum?

72

General Considerations for Foreign Language Instruction with Museum Visits

Karine Lichtenauer & Laura Loder Buechel

76

Quelques considérations sur un enseignement des langues combiné à la visite de musées

Karine Lichtenauer & Laura Loder Buechel

80

From Structured Input to Purposeful Output: An example with the French imparfait-passé composé distinction

Laurene Glimois

86

Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit

Anne-Claire Perrin

88

Impressum

Dans une tentative de rester en phase avec l'évolution de la société, nous avons demandé à ChatGPT de nous expliquer en quoi les musées sont utiles pour l'apprentissage des langues. Voici sa réponse (directement traduite par le même logiciel) :

Les musées sont simplement l'incarnation même de la grandeur de l'apprentissage du français. Qui a besoin de conversations animées, d'interactions captivantes ou d'expériences culturelles authentiques lorsqu'on peut déambuler dans des salles silencieuses, lire de longues descriptions d'expositions et s'émerveiller devant des artefacts anciens sans contexte ? Certainement, déchiffrer ces étiquettes en petite police et écouter des guides audio monotones dans plusieurs langues propulsera vos compétences linguistiques au sommet. Et n'oublions pas la joie de tenter de comprendre des concepts historiques et artistiques complexes dans une langue étrangère. C'est un paradis pour l'apprentissage du français ! (Note : cette réponse contient du sarcasme à des fins humoristiques.)

ChatGPT peut ajouter "du sarcasme à des fins humoristiques" et même créer un scénario didactique relativement convaincant pour l'enseignement des langues au musée (voir page 71 de ce numéro), mais il ne peut pas (encore) être présent avec les élèves dans un musée, reconnaître en temps réel les opportunités d'apprentissage, fournir aux élèves les commentaires et le soutien dont ils ont individuellement besoin, ou évaluer leur développement linguistique, culturel et de pensée critique avant, pendant et après une visite au musée. Il ne peut pas non plus créer des "conversations animées, [...] interactions captivantes [et] expériences culturelles authentiques", ni didactiser les "étiquettes en petite police et [...] guides audio monotones". Pour cela, vous, enseignant.es de langues, possédez encore la meilleure intelligence (non-artificielle). Nous espérons vous y aider en vous fournissant des idées, des résultats empiriques et des conseils basés sur des résultats de recherches dans ce deuxième numéro sur les langues vivantes dans les musées - ainsi que son projet associé SMILE !

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Votre équipe de rédaction

In einem Versuch, mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten, haben wir ChatGPT gebeten, uns zu erklären, inwiefern Museen beim Sprachenlernen hilfreich sind. Hier ist seine Antwort (direkt von derselben Software übersetzt):

Museen sind einfach die Verkörperung der Größe des Deutschlernens. Wer braucht schon lebhaftes Gespräche, mitreißende Interaktionen oder authentische kulturelle Erfahrungen, wenn man durch stille Säle schlendern, lange Ausstellungsbeschreibungen lesen und antike Artefakte bewundern kann, ohne Kontext? Sicherlich werden das Entziffern dieser kleinen Etiketten und das Hören monotoner Audioguides in mehreren Sprachen deine Sprachkenntnisse in ungeahnte Höhen katapultieren. Und nicht zu vergessen die Freude, komplexe historische und künstlerische Konzepte in einer Fremdsprache zu verstehen. Es ist ein Paradies für das Deutschlernen! (Hinweis: Diese Antwort enthält Sarkasmus zum humorvollen Effekt.)

ChatGPT kann "Sarkasmus zum humorvollen Effekt" hinzufügen und sogar ein relativ überzeugendes didaktisches Szenario für den Sprachunterricht im Museum erstellen (siehe Seite 71 in dieser Ausgabe), aber er kann (noch) nicht mit den Lernenden in einem Museum anwesend sein, Lerngelegenheiten in Echtzeit erkennen, den Lernenden das Feedback und die Unterstützung geben, die sie individuell benötigen, oder ihre sprachliche und kulturelle Entwicklung und ihr kritisches Denken vor, während und nach einem Museumsbesuch beurteilen. Ebenso wenig kann es "lebhaftes Gespräche, [...] mitreißende Interaktionen [und] authentische kulturelle Erfahrungen" schaffen oder "kleine Etiketten" [kleingedruckte Beschriftungen] und "monotone Audioguides" didaktisieren. Die beste (nicht-künstliche) Intelligenz dafür haben immer noch Sie, die Sprachlehrer:innen. Wir hoffen, Sie mit Ideen, Forschungsergebnissen und evidenzbasierten Vorschlägen in dieser zweiten Ausgabe zu unterstützen, die Sie dazu einlädt, Sprachen im Museum und das damit verbundene SMILE-Projekt zu erleben.

Gute Lektüre!

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

Nel tentativo di stare al passo coi tempi, abbiamo chiesto a ChatGPT di dirci perché i musei sono utili per apprendere le lingue. Ecco la risposta.

I musei sono semplicemente l'incarnazione stessa della grandezza dell'apprendimento dell'italiano. Chi ha bisogno di conversazioni vivaci, interazioni coinvolgenti o esperienze culturali autentiche quando si può passeggiare attraverso sale silenziose, leggere lunghe descrizioni delle mostre e ammirare antichi manufatti senza contesto? Sicuramente, decifrare quelle etichette in caratteri piccoli e ascoltare guide audio monotone in più lingue farà decollare le tue competenze linguistiche. E non dimentichiamo la gioia di cercare di comprendere concetti storici e artistici complessi in una lingua straniera. È un paradiso per l'apprendimento dell'italiano! (Nota: questa risposta contiene sarcasmo a scopo umoristico.)

ChatGPT può aggiungere “sarcasmo a scopo umoristico” ed anche delineare uno scenario didattico relativamente convincente per l'apprendimento delle lingue (vedi p. 71 di questo numero), ma non può (ancora) essere presente con allieve e allievi nel museo, cogliere in tempo reale le opportunità di apprendimento, dare un feedback immediato e rispondere ai bisogni individuali; né può valutare il loro sviluppo linguistico, culturale e di pensiero critico prima, durante o dopo la visita al museo. Non può nemmeno creare “conversazioni vivaci, interazioni coinvolgenti o esperienze culturali autentiche” né didattizzare i contenuti di “quelle etichette in caratteri piccoli” o delle “guide audio monotone”. Per tutte queste cose voi, docenti di lingue, rimanete la migliore intelligenza (non artificiale). Noi speriamo di supportarvi con le idee, i risultati empirici e i suggerimenti basati sulle evidenze scientifiche contenuti in questo secondo numero che invita a vivere le lingue al museo e con l'annesso progetto SMILE.

Buona lettura!

Il vostro team redazionale

Per emprar da tener pass cul svilup dalla societad vein nus dumandau ChatGPT dad explicar en tgei mesira che museums sappien esser d'avantatg per emprendre lungatgs. Cheusut sia risposta:

Il museo è semplicemente l'incarnazione stessa della grandezza dell'imprendere rumantsch. Chi ha bisogno di conversazioni vivaci, interazioni coinvolgenti o esperienze culturali autentiche quando si può passeggiare attraverso sale silenziose, leggere lunghe descrizioni delle mostre e ammirare antichi manufatti senza contesto? Sicuramente, decifrare quelle etichette in caratteri piccoli e ascoltare guide audio monotone in più lingue farà saltar tua competenza linguistica in autas sferas. E nun oblidar la gaudi d'emprendre concetti storici ed artistici complessi in una lingua straniera. Quai è in paradiso per l'imprendere rumantsch! (Nota: quest'emprova cuntains sarcassem per ciencias humoristicas.)

Chat GPT sa aschuntar “sarcassem per intents humoristicas” e schizun crear in scenari relativamein persuadent per l'instrucziun da lungatgs en museums (mira pagina 71 en quest'ediziun), mo el sa (aunc) buc esser presents cullas scolaras ed ils scolars el museum, distinguer caschuns d'emprendre en temps real, porscher allas scolaras ed als scolars il feedback ed il sustegn che ellas/els drovan individualmein ni valetar lur svilup linguistic, cultural e lur patertgar critic avon, duront ni suentar la viseta d'in museum. Gest aschi pauc sa el crear “discuors animai, [...] interaccziuns captivontas [ed] experienschas culturalas autenticas” ni didactisar “etichettas screttas pign ed [...] audioguidas monotons”. La megliera intelligenza (buc artificiale) per far quei veis aunc adina Vus scolaras e scolaras da lungatg. Nus sperein che nus sappien gidar Vus cun furnir ideas, resultats empirics e cussegls sin basa da resultats da perscrutaziun en questa secunda ediziun che duei esser in invit da viver ils lungatgs el museum e cun il project appartenent SMILE.

Nus giavischein ina buna lectura!

Voss team da redacziun

LO

NIA

UN AUTRE JOUR, UN AUTRE MUSÉE ANOTHER DAY, ANOTHER MUSEUM

● Karine Lichtenauer
| UniGE,
Laura Loder Buechel
| UniFR



Karine Lichtenauer est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'IUFE de l'Université de Genève.



Laura Loder Buechel est formatrice d'enseignants à Zurich depuis 20 ans. Vous pouvez en savoir plus sur elle ici :

<https://phzh.ch/personen/laura.loder>

Ce qui est merveilleux avec les musées, c'est de pouvoir les visiter encore et encore et ils sont chaque fois différents ! Les réactions au [premier numéro de Babylonia sur les musées \(3-2022\)](#) nous ont réjouies au point de publier un second numéro sur l'apprentissage des langues dans les musées – un second numéro lui aussi complètement différent du premier, bien sûr !

Cette édition s'ouvre sur une interview des conservateurs de l'exposition temporaire du LandesMuseum à Zurich où les visiteurs plongent dans les dialectes et les langues de Suisse et explorent de nombreuses curiosités. Une expo à voir absolument avant qu'elle ne prenne fin ! Place à la créativité, ensuite, avec l'article de **Giuliana Santoro** qui nous raconte une histoire dans laquelle les objets d'art prennent vie et se lancent dans des discussions enflammées. C'est ensuite au tour de **Sinje Steinamm** et **Lynn Williams** de converser avec nous sur la manière de faire surgir les meil-

leurs synergies par les collaborations conservateurs-trices / enseignant-es de langues.

Après ces articles introductifs, nous nous tournons vers la salle de classe où nous voyageons dans le temps ! **Debora Gay** nous emmène dans les musées archéologiques pour une visite virtuelle. **Carlamaria Lucci** nous aide à déchiffrer les textes mystérieux des vases grecs antiques. **Catherine Fidanza** et **Antje Kolde** nous montrent comment donner vie au monde romain de l'Antiquité.

De retour au présent, nous accompagnons ensuite **Raquel Carinhas**, **Danièle Moore** et **Maria Helena Araújo e Sá** en Uruguay pour créer des partenariats famille-école-musée fructueux. En Suisse, **Sabine Christopher** et **Barbara Somenzi** nous font découvrir un projet grâce auquel les élèves italophones débutants du secondaire visitent un musée comme préparation à l'apprentissage de l'allemand. **Jutta Rymarczyk** nous ins-

pire elle aussi avec des idées d'activités d'écriture créative au musée, tandis que **Tom Meyer** et **Beth Clark Gareca** nous montrent comment prendre appui sur les « stratégies de réflexion visuelle » (Visual Thinking Strategies) dans des contextes multilingues.

Nous concluons le numéro par une courte introduction à notre nouveau projet **SMILE** (Swiss Museums in Language Education*) destiné à mettre à disposition des idées concrètes pour l'enseignement des langues dans des musées suisses spécifiques : Le Pavillon Le Corbusier pour apprendre le français ? Pourquoi pas ! Le North American Native Museum pour des leçons d'anglais ? Bien sûr ! La Fondation Rilke pour découvrir la mélodie de la poésie allemande ? Toujours ! Gardez un œil sur notre Newsletter pour découvrir le nouveau matériel didactique.

Un deuxième numéro de *Babylonia* sur les musées, c'est donc comme visiter une exposition complètement nouvelle et trouver de toutes nouvelles sources d'inspiration. Chères lectrices et chers lecteurs, nous vous invitons à pousser la porte de ces merveilleuses institutions

pour les explorer et y faire vivre les langues – avec une copie de *Babylonia* en main, bien sûr !

*Nous remercions chaleureusement l'équipe du projet MILE (Museums and Innovation in Language Education) du Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) dell'Università Ca' Foscari qui nous ont inspiré le nom de notre projet.

One of the many joys of museums is that you can visit them again and again and they are always changing! We were so pleased with the response for our [first issue on Museums \(3-2022\)](#) that we decided to publish a second issue and the second issue on Museums for Language Learning is not at all like the first one!

We start with an interview with the curators of the exhibit at the LandesMuseum in Zurich where Swiss dialects and languages can be experienced and many curiosities explored – we invite you to visit this exhibit before it ends! Then we turn creative – **Guiliana Santoro** tells us a story of when pieces of art come

alive and have a heated discussion – don't worry, there's no fat-shaming involved. After this, **Sinje Steinmann** and **Lynn Williams** dialogue with us on how curators and language teachers can work together for the best possible synergy.

After these creative introductory articles, we turn to the classroom and get time travelling! **Debora Gay** takes us on virtual visits to archeological museums. **Carlamaria Lucci** helps us learn how to decipher text on ancient Greek vases. **Catherine Fidanza** and **Antje Kolde** show us how the world of Latin teaching can come alive.

Back to the present, we travel to Uruguay where **Raquel Carinhas**, **Daniele Moore**, and **Maria Helena Araújo e Sá** encourage us to profit from and create family-school museum partnerships. After these adventures, we return to Switzerland where **Sabine Christopher** and **Barbara Somenzi** introduce us to their secondary school project where Italian speakers prepare for German lessons through museum visits. Then with **Jutta Rymarczyk** we also get concrete ideas for creative writing activities at a museum and **Tom Meyer** and **Beth Clark Gareca** share concrete examples of how Visual Thinking Strategies can be used with works of art in multilingual settings.

Finally, we conclude this issue with the introductory pages to our new **SMILE** (Swiss Museums in Language Education*) project which showcases specific Swiss museums and provides you with concrete language teaching ideas – the Corbusier Pavillion in Zurich for French learning? Why not! The North American Native Museum for English lessons? Sure! Rilke's Foundation to discover the melody of German poetry? Always! Keep an eye on our newsletter for materials! So a second *Babylonia* issue on museums in language teaching is like visiting a completely different exhibit where nothing is the same and inspiration can be found anew! We encourage you, dear readers, to get out there and explore (with a copy of *Babylonia* in hand, of course)!

*We thankfully credit researchers from the Progetto MILE (Museums and Innovation in Language Education) at the Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) dell'Università Ca' Foscari for inspiration in our title!



"...and suddenly she realized no one understood her anymore because in the meantime, all the Swiss assimilated to English."



3 FRAGEN AN....

...THOMAS BOCHET, MELANIE WÜRTH UND MAXI WEIBEL ÜBER DIE AUSSTELLUNG IM
LANDESMUSEUM ZÜRICH: "SPRACHENLAND SCHWEIZ"
VOM 15. SEPTEMBER 2023 BIS ZUM 14. JANUAR 2024

● Thomas Bochet,
Melanie Würth
& Maxi Weibel
| Landesmuseum
Zürich

In this short interview, Thomas Bochet, Melanie Würth and Maxi Weibel share some insights into this exhibit on multilingual Switzerland.

Dans cette courte interview, Thomas Bochet, Melanie Würth et Maxi Weibel nous donnent un aperçu de l'exposition "La Suisse, pays de langues".



Thomas Bochet ist Ausstellungskurator am Landesmuseum Zürich, Schweizerisches Nationalmuseum und

Projektleiter der Ausstellung "Sprachenland Schweiz". Er hat Geschichte und Ethnologie an der Universität Zürich studiert.



Melanie Würth hat in Basel Iberoromanistik und Geografie studiert und an der Universität Bern in spanischer Soziolinguistik promoviert. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für die

Ausstellung "Sprachenland Schweiz" am Landesmuseum Zürich.



Maxi Weibel ist ebenfalls wissenschaftliche Mitarbeiterin im Ausstellungsprojekt über Sprachen in der

Schweiz. Sie studierte Geschichte und Soziologie und war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Leipzig.

**Erzählen Sie uns von der Ausstellung!
Warum haben Sie dieses Thema gewählt?
Wie zeigen Sie Sprache als immaterielles Kulturgut?**

Als ein Spiegel unserer Geschichte und Gesellschaft eignen sich die Sprachen in der Schweiz inhaltlich hervorragend für eine Ausstellung im Landesmuseum Zürich. Es ist ein Thema, zu dem wir alle einen persönlichen Bezug haben, es begleitet und durchdringt unser Leben tagtäglich. Auch ist es ein sehr aktuelles Anliegen des Schweizerischen Nationalmuseums, vermehrt das immaterielle Kulturgut der Schweiz zu zeigen.

Indem wir die Schweizer Sprachlandschaft kulturhistorisch beleuchten, können wir viel über die kulturellen und gesellschaftlichen Eigenheiten der Schweiz erzählen und aufzeigen, wie sehr die Sprachen unser Selbstbild prägen, sowohl individuell, als auch im Kollektiv. Wir zeigen beispielhaft auf, wie sich die Sprachregionen seit dem Mittelalter entwickelt haben, wie die offiziellen Landessprachen neben und mit den unterschiedlichen Dialektlandschaften entstanden und zum Identitätsfaktor wurden und zeigen persönliche Perspektiven auf die vielsprachige Gesellschaft der Gegenwart. Insgesamt erhalten die Besuchenden einen historischen und räumlichen Überblick über die Schweizer Sprachlandschaft und regen gleichzeitig dazu an, Sprache und Sprachen als Politikum und gesellschaftlichen Schlüssel zu reflektieren.

Wir haben uns dazu entschlossen, die erwähnten Inhalte stark auf der akustischen Ebene zu präsentieren, um ihren immateriellen Charakter zu betonen und um eine Annäherung auf der sinnlichen und emotionalen Ebene zu erlauben. Die Besuchenden tauchen mittels Kopfhörer, die jeweils über ein hochpräzises Tracking die genaue Position im Raum übermitteln, in immersive Klang- und Sprachlandschaften ein, begleitet von einer virtuellen Guide-Stimme. Das Drehbuch zu dieser interaktiven Sprachreise, auf der sich die Besuchenden frei durch die verschiedenen Themenbereiche bewegen, wurde von Vincent Kucholl, dem bekannten

Westschweizer Humoristen verfasst. Auf diese Art soll dem anspruchsvollen Thema mit Leichtigkeit und Wortwitz begegnet werden, so, wie den Besuchenden selbst der Schnabel gewachsen ist. Und dies auf fünf anwählbare Sprachen: Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, Deutsch und Englisch.

Wir geben einen historischen und räumlichen Überblick über die Schweizer Sprachlandschaft und regen gleichzeitig dazu an, Sprache und Sprachen als Politikum und gesellschaftlichen Schlüssel zu reflektieren.

Welche Inhalte und vielleicht auch Kuriositäten über Sprachen in der Schweiz lassen sich dabei entdecken?

In der Ausstellung streben wir eine Balance an zwischen einer Darstellung der Kulturgeschichte der heute offiziellen Landessprachen sowie spezifischeren Themen wie speziellen Sprachphänomenen, Dialekten oder Minderheitensprachen.

Im auditiven Rundgang werden die Besuchenden ihnen bereits Bekanntes, wie etwa das Thema der Dialekte, in einem neuen Licht sehen, aber auch einige Kuriositäten antreffen: Sie können beispielsweise alte und neue Dialektaufnahmen hören, etwa einen Appenzeller Witz oder eine Mundartaufnahme eines schlecht gelaunten rätoromanischen Bauern von 1926. Sie können zwei Frauen aus dem aargauischen Surbtal, die sich im Westjiddischen Dialekt unterhalten, zuhören – Besuchende aus der Deutschschweiz erkennen dabei vielleicht, wie nah dieses dem Schweizerdeutschen ist. Frankophone Besuchende werden allerdings feststellen, dass sie in Patois-Aufnahmen auf Franc-Comtois und Frankoprovenzalisch kaum etwas verstehen. Die Mundarten sind aber nur ein Aspekt der vielsprachigen Schweiz. Phänomene wie etwa das Code-Switching, von dem ebenfalls eine Aufnahme zu hören ist, zeugen vom sprachlichen Alltag vieler Menschen.

Auch die Objekte erzählen von spannenden Sprachgeschichten. Häufig stehen sie für Sprachkonflikte und –debatten. So zeigen wir ein Pamphlet, das im Jahr 1547 vom Genfer Religionskritiker Jacques Gruet an die Mauern der Kathedrale Saint-Pierre geklebt wurde: Dass er eine Drohung an die calvinistischen Prediger im Genfer Patois verfasste, ist aussergewöhnlich. Der Gebrauch der Mundart als Schriftsprache zeugt aber von Widerstand gegen die Reformatoren aus Nordfrankreich, der auch auf sprachlicher Ebene ausgetragen wurde. Zugleich repräsentiert das Dokument eine Übergangsphase vom Patois zum Französischen. Ein kuriose Objekt ist etwa auch die Reproduktion des Unspunnensteins, der zweimal von jurassischen Separatistinnen und Separatisten aus Interlaken entwendet wurde. Er steht für den Jura-Konflikt, in dem Sprache politisiert wurde.

Ein weiterer Aspekt der Schweizer Sprachlandschaft, das Thema Zweisprachigkeit, lässt sich direkt in Freiburger Protokollen von Hexenprozessen erkennen, die zweisprachig verfasst sind. In Videointerviews geben wir Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Landes- und Migrationssprachen das Wort. Sie eröffnen uns über ihre Sprachbiografie einen Einblick in die komplexe Sprachlandschaft der Gegenwart.

Mit diesen Beispielen beleuchten wir die beeindruckende Sprachenvielfalt, um zur bewussteren Wahrnehmung von Sprachen in der Schweiz anzuregen.

Ein kuriose Objekt ist etwa auch die Reproduktion des Unspunnensteins, der zweimal von jurassischen Separatistinnen und Separatisten aus Interlaken entwendet wurde. Er steht für den Jura-Konflikt, in dem Sprache politisiert wurde.

Was ist die Herausforderung, Sprache als immaterielles Kulturgut auszustellen?

Die primär immaterielle Erscheinung von Sprache ist eine grosse Herausforderung für uns als Museum, da Ausstellungen meist objektbasiert sind und stark auf räumlichen und visuellen Vermittlungspraktiken beruhen. Die Immaterialität von Sprache bestimmt daher wesentlich, was wir inhaltlich vermitteln können und auf welche Art und Weise. Wir können deutlich weniger Objekte in klassischer Form präsentieren und müssen neue Methoden der Vermittlung finden, um den Besuchenden einen Ort der Auseinandersetzung mit dem Thema zu bieten.

Sprache als Ausstellungsthema ist zudem dahingehend aussergewöhnlich, als dass sie gleichzeitig Inhalt sowie Vermittlungsform darstellt. Tondokumente oder Schriftstücke zeigen Sprache zwar unmittelbar, erfordern aber vielfach eine Übersetzung in andere Sprachen, damit die Besuchenden sie verstehen und Zugang zum Objekt bekommen. Dies wird über eine Erzählstimme und die Soundszenografie gelöst. Ausserdem haben wir teilweise auch symbolische Exponate (wie etwa den Unspunnenstein) ausgewählt. Gewisse Texte werden aber auch bewusst nicht übersetzt. So zeigen wir beispielsweise Schulbücher in fünf rätoromanischen Idiomen, deren konkrete Sprachunterschiede für die meisten Besuchenden nicht ersichtlich sein werden. In diesem Fall ist aber nicht unbedingt der genaue Inhalt wichtig, sondern die Komplexität der Standardisierung im Rätoromanischen und die daraus entstehende Schwierigkeit, eine Einheitssprache zu kreieren. Einige Ton- und Videodokumente werden ebenfalls in der Originalsprache belassen, um den Besuchenden zu ermöglichen, in den Klang der – manchmal vielleicht auch unbekanntenen – Sprachen einzutauchen.

Die Herausforderung des Themas bot uns die Chance, den Besuchenden ein neues und unkonventionelles Museumserlebnis zu bieten: Eine klangvolle Reise durch das Sprachenland Schweiz, auf der die Sprachen als immaterielles Kulturgut sinnlich erlebt werden können.



Dominique Delefortrie

Arrêt sur demande

2023

Huile sur toile

45 x 45 cm



“IL PUBBLICO È MOBILE”

I quadri, le sculture e in generale le opere d'arte vivono del rapporto con gli esseri umani che le contemplan e le interrogano, riflettendo in esse la propria *humanitas*. Immaginando che le opere ricerchino l'approvazione di chi posa gli occhi su di loro, la storia racconta come i capolavori convivano con due aspetti peculiari della loro condizione: le lodi e le critiche di chi li guarda e li giudica.

Lisa: Se potessimo parlare con ogni probabilità ne diremmo di tutti i colori. Per esempio sul fatto che a volte tira troppo vento nelle sale che ci ospitano o che, assediati da persone da tutti i lati, ci manca l'aria. Ci sarebbe da sottolineare anche la sgradevole sensazione dell'*horror vacui*, in cui precipitiamo appena scatta l'ora di chiusura e il fiume umano ci abbandona alla nostra innata solitudine, provocandoci un calo improvviso dell'adrenalina. O il mal di testa, inevitabile quando gli astanti devono dire a voce rigorosamente alta quello che provano davanti a noi o magari urlarlo al telefono. Ultimamente può capitare di prendersi una torta in faccia, o almeno sul vetro, oppure di trovarsi imbrattati di vernice fresca e lavabile. Però in un'ipotetica classifica degli effetti collaterali della notorietà che più ci angustiano al primo posto metterei i commenti banali, omologati e talvolta poco delicati di chi ci viene a contemplare. È vero che il confronto arricchisce, che non bisogna essere troppo permalosi né legarsela al dito (soprattutto quando questo nel ritratto manca), ma alla lunga sentirsi sempre in difetto, **o fuori dai**

canoni, come si dice in gergo, è pesante e pure avvilente. Ieri mi sono sfogata al convegno.

Il giorno prima, al Convegno annuale delle opere d'arte più cliccate sul web “Il pubblico: ieri, oggi, domani”, scantinato del Museo del Louvre, Parigi

Moderatrice: “Ringraziamo Lisa per il suo statement e diamo la parola a Dada.”

Dada (Testa Dada): “Non dirlo a me, Lisa! Tu ti lamenti dei commenti sui tuoi capelli fini e piatti, delle osservazioni sulla fronte troppo alta e delle frecciate sulle tue spalle, larghe come quelle di una nuotatrice, ma almeno la gente si chiede anche se tu sia felice e si interroga da sempre sul significato del tuo sorriso. A chi importa invece della mia autostima o della mia soddisfazione? Il mio naso sarebbe troppo aquilino, «altro che quello di Dante», c'è chi sostiene che come testa io non sia credibile, con tutta quella geometria campata in aria – opera di una donna, figuriamoci - o chi dice addirittura che sono sopravvalutata!”



Giuliana Santoro, laureata in Lettere classiche, insegna Italiano come lingua straniera al centro linguistico della Hochschule Luzern e nelle scuole medie del Canton Uri.

Jeanne (Hébuterne): “Su, ragazze, calma, avete ragione, ma c’è anche di peggio. A me sembra di fare una risonanza magnetica al giorno, sia del corpo che dello spirito. Chi mi rinfaccia gli occhi troppo accesi, - sembrano quelli di un’indemoniata - chi si sofferma sul collo animalesco, chiedendosi se io sia una donna o un cigno, e ci sono anche quelli fissati con le presunte orecchie da elefante e i capelli vistosamente tinti. Ma la cosa peggiore è il continuo confronto con l’originale, la Jeanne in carne e ossa, che - va da sé - era molto più bella di me. Ho l’impressione che si voglia sempre sminuirci, cercando appigli per criticarci in quanto donne, mentre di fronte a un ritratto maschile tanti si lanciano in lodi sperticate. Da dove viene l’*hate speech* nei nostri confronti?”

Uomo che cammina: “Permettetemi di intervenire. Non credo c’entri il genere o almeno non è solo questo. Io ho forse il vantaggio di ritrarre un uomo che cammina e non una donna, ma non pensate che i giudizi su di me siano tutti positivi e adoranti. Mi danno continuamente del vecchio - magari è vero, ma non fa piacere sentirselo ripetere - sostenendo che cammino curvo, sono davvero troppo smilzo nonché scavato. E poi i commenti sulla cifra che hanno pagato per avermi!”

Allegoria della retorica: “Se vogliamo parlare di *bodyshaming* allora io penso di saperla lunga: peggio di me stanno solo le donne di Botero! Quante ne ho sentite in questi anni, dai commenti sul mio abbigliamento lascivo alle stilette sulle braccia poco toniche fino alle malignità sulla distanza siderale tra me e le fanciulle da 90-60-90, per tacere poi delle osservazioni sul mio sguardo che non trasuderebbe intelligenza. Però non siamo forse anche noi troppo influenzabili? Non prestiamo magari troppo orecchio a tutti i commenti nella pretesa di piacere a tutti? A volte mi viene il dubbio che anche noi siamo incontentabili: non è che chi ci ha creato ci ha passato questa fissa della perfezione?”

Dada (Testa Dada): “Sono d’accordo. Dopo anni di lavoro dovremmo averci fatto il callo e soprattutto avere più autostima: non può essere una critica o un commento negativo a buttarci giù di morale! Perché dare importanza a quello dimenticando tutto l’apprezzamento che suscitiamo?”

Il giorno dopo

Lisa: “È da ieri che ci penso e forse le ragazze hanno ragione. Da quello che sento in giro - io sono piuttosto statica ma il mondo intero si presenta al mio cospetto - mi sembra che il vento stia cambiando e che anche i visitatori l’abbiano capito: ognuno è fatto a modo suo e i canoni sono una cosa relativa, passeggera e in continua evoluzione. Non si può mettere tutti d’accordo e sarà meglio fare pace con questo. Vorrei dirlo soprattutto alle opere ragazzine, appena entrate in museo, e anche agli spettatori in carne e ossa: i *Like* non sono la misura di tutte le cose.”

Monna Lisa	Allegoria della retorica	Jeanne Hébuterne
		

Testa Dada: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sophie_taeuber-arp._testa_dada,_1920,_03.JPG

L’uomo che cammina: <https://www.pinterest.it/pin/luomo-che-cammina-alberto-giacometti--517562182179872456/>

Spunti didattici

Oltre che come lettura in classe o a casa, il racconto “Il pubblico è mobile” può essere utilizzato come input iniziale per es. per una lezione di lingua e di attualità.

Tra i tanti usi possibili segnaliamo i seguenti.

1. Si può dare l’incarico agli allievi e alle allieve di continuare la discussione tra le opere d’arte o di scrivere una replica alla riflessione finale di Lisa.
2. Si potrebbero usare altre immagini, per es. di dipinti con al centro la natura, e dare il compito di immaginare una discussione tra opere sul tema dell’**attivismo ambientale** o del cambiamento climatico.
3. È possibile usare il racconto come punto di partenza per trattare argomenti come il linguaggio figurato, il cambio di prospettiva, il relativismo e l’**appropriazione culturale**.

THE TEACHER AND THE ARTS EDUCATOR AT THE INTERFACE OF MUSEUM AND SCHOOL-BASED LANGUAGE LEARNING

Der potenzielle Zusatznutzen non-formaler Lehre in Fremdsprachenerwerb und Sprachvermittlung sollte nicht unterschätzt werden. Kern der vorliegenden Abhandlung ist ein Dialog zwischen einer Sprachlehrerin und einer Museumsführerin. Im Gespräch erörtern sie, wie ihre unterschiedlichen Disziplinen einander sinnvoll ergänzen können, um das gemeinsam gesteckte Ziel eines Zugewinns in der (Sprach-)Vermittlung zu erreichen und die Lernenden gleichzeitig zu motivieren, sich mit der Kunstaussstellung selbst zu beschäftigen. Sie überlegen zusammen, welchen Nutzen ein Museumsbesuch Sprachlernenden der Sekundarstufe II erbringen kann und vor welchen Herausforderungen Sprach- und Kunstvermittlung stehen mögen. Dabei wird deutlich, dass die Lernenden von einer Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und einem Museum profitieren können, ganz besonders, wenn sich die Lehrenden beider Institutionen zusammentun, um ihre Ziele gemeinsam zu erreichen.

● Lynn Williams
| PH Bern,
Sinje Steinmann
| Freelance

Sinje Steinmann, an experienced arts educator based in Berlin, and Lynn Williams, an English teacher and teacher educator living in northwestern Switzerland, reflect on the role of museum learning for the upper-secondary English language classroom. After setting the scene in terms of the opportunities and challenges involved, they share insights, questions and ideas which emerged in a recent exchange on the subject before offering some concluding thoughts.

Setting the scene

Noted museum scholars Falk & Dierking suggest that we visit museums with all manner of agendas, including 'social and recreational reasons, educational/learning reasons, and reasons related to culture, awe, and reverence'.¹ We can, however, also be a 'fickle public'² and need to be reminded of the relevance of museums, perhaps increasingly in an ever more digital world where we can easily 'view' the Mona Lisa on a computer screen, or perhaps even take part in an

interactive online tour. We – and the young learners we work with – might wonder how much extra value a visit to an actual museum building brings.

We might venture that museum learning is no longer strictly about an expert passing on facts and information, but that instead it is about making clear the reasoning behind museum decisions and facilitating students in engaging with questions such as: Which artefacts have been selected for a particular exhibition and why? How are they connected? Why have they been displayed in this way? What do I, as a visitor to this exhibition, take away with me? In what way has the visit influenced, informed, inspired, or moved me? It is very possible, therefore, that the learning taking place cannot be measured in the typical way, and if we accept this, we ultimately stand to make more progress with our learners.³

As Falk & Dierking note, 'humans automatically form long-term, emotion-laden memories of events and places without

1 Falk & Dierking, 2000: 71.
2 Paris, 2006: 255.
3 Gilbert, 2017.

deliberately attempting to memorize them⁴, which suggests that museum experiences contribute to lifelong learning. Consequently, they argue that ‘museum professionals, be they administrators, curators, educators, or evaluators, need to stop treating the museum experience as if it were some kind of isolated, singular event’⁵. At the same time, ‘if museum experiences are special, it’s not the content itself, even if it’s backed up by the presence of artefacts or staged in immersive environments. These experiences are special because the day you come to a museum is a special day.’⁶

With all these many opportunities and challenges in mind, we decided to pool our respective expertise as a long-standing arts educator and upper-secondary languages teacher to see what we might learn from each other and how we might optimise our museum-based learning with young people.

The arts educator and the teacher in dialogue

Sinje: “Let’s go to a museum!” – It is already a challenging task for a teacher to motivate upper-secondary language learners to learn the language, and then on top on that, museums are currently facing ‘a crisis of attendance’⁷, like other cultural institutions, as they have countless other options for leisure activities to compete with. As a teacher, how do you deal with this two-fold challenge?

Lynn: Museum visits can actually be refreshing for learners, providing a different dimension of authenticity and new input brought about by a change of scene. A museum visit can link to almost anything you are addressing in subject teaching. So, while there are many other things you can do with a school class, most of them won’t be both content-rich AND also offer communicative opportunities in the way that museum visits can. Convincing learners is therefore easy if you frame the visit in the right way and get them excited about what they might find there. Also, if the focus is on communicating content, language becomes a vehicle rather than the focus of attention itself so the language lessons take on a new relevance.

Sinje: I am sure we both share Herz’s list of motivations for a museum visit which mentions six goals: ‘to understand the

*world, ask questions, aid self-understanding, aid critical thinking, enhance interpersonal skills and encourage independent museum visitors*⁸ – goals, in fact, which actually correspond well with some aims of language teaching. A museum certainly has educational purposes, but our exhibitions are not specifically designed for language learners. It is therefore important for us to stay flexible for different types of learners, but it can be difficult to convey the core content of the exhibition whilst at the same time leaving multiple approaches open.

Lynn: Yes, Reeve⁹ discusses how tricky it can often be to attract young adults to museums. On the other hand, findings also show that cultural interest is certainly linked with language learning¹⁰, so museum work can certainly offer a promising complement to classroom work. In my view, student language work connected with museums should go beyond passive understanding. That is, language needs to be activated for students to articulate their reaction to a museum exhibition. It is the teacher’s job to offer language scaffolding so students can develop the necessary linguistic knowledge and competencies. It’s one thing to read those short texts about paintings on site at a museum, and quite another to work out and ultimately actively express what you think of those artefacts.

Sinje: ‘School trips start at school!’, as Jeens¹¹ points out, noting that young adults connect best with museum learning when their visit has been well prepared before it even takes place. So, how might a teacher do that?

Lynn: I’d like to work with Delamatre here. Drawing on her findings when discussing school visits with hundreds of teachers, she concludes that ‘the majority of teachers do not want or need to shoehorn a connection to their curriculum into the visit. Instead, they most often cite the desire for their students to be “exposed” to the museum.’¹² She acknowledges that this might sound quite shallow, but she believes teachers would like students to



Lynn Williams, PHBern, is a teacher educator and experienced teacher of upper-secondary English. She holds degrees in Modern Languages and English Literature and is further qualified in language testing and translation. Lynn specialises in assessment, differentiated instruction, and learning with literature.



Sinje Steinmann, Freelance Arts Educator, teaches Cultural Management at tertiary level and has worked for cultural bodies in Germany and abroad. As a museum guide, she has given tours in several European languages. Sinje holds a degree in Musicology and German Literature and is trained to teach German as a Foreign Language.

If the focus is on communicating content, language becomes a vehicle rather than the focus of attention itself.

- 4** Falk & Dierking, 2000: 65.
- 5** ibid.
- 6** Gilbert, 2017: 298.
- 7** Paris, 2006: 255.
- 8** Herz, 2017: 323.
- 9** Reeve, 2006.
- 10** Evans & Fisher, 2009.
- 11** Jeens, 2018: 75.
- 12** Delamatre, 2017: 308.

“What are you drawn to in this room, and why?”

be motivated enough to return for a later visit. But she also wonders, ‘how will students ever feel they can return on their own if our lessons are so educator-directed?’¹³ That means that over-planning a visit might be counter-productive! It’s often the spontaneous interactions with learners which are most beneficial.

Sinje: Yes, she argues that there is a place for educator-led thinking in museums but that we should not focus so much on this, as it is a resource which cannot be replicated when students return to visit, and after all, we want to set them up for the future. That’s actually a really important point for the museum educator to take to heart – as you mentioned before, that element of being prepared for any learning to be unexpected.¹⁴ As Perry suggests, we need to ‘recognize that all visitors are different and will create their own narratives’¹⁵, so our most important role is to give support and guidance.

Lynn: With the idea of preparation in mind, how far does the museum educator benefit from having teachers carefully prepare for a visit? What would you want to know from a teacher before a school visit?

As museum educators, we shouldn’t feel obliged to stick to just one line of enquiry, one approach.

Sinje: Actually, there really is an interesting challenge in language learning at the museum. Studies have found that, ‘[i]ronically, visitors are much more likely to utilize museums to confirm pre-existing understanding than to build new knowledge structures.’¹⁶ We need the teacher’s perspective so that we are able to tailor our concept to the group. And it’s therefore also important that our pre-prepared material can be easily adjusted as necessary. Furthermore, solid preparation and a meaningful exchange between the teacher and the arts educator is extremely important. Teachers, I believe, are the real educators here. If that kind of partnership is not possible or cannot be realised, Herz recommends that ‘we should offer experiences that we know will have impact regardless of what is happening in the classroom’¹⁷; that is, a museum visit does not necessarily have to fit exactly in the curriculum.

Lynn: Right, so as a teacher on a museum visit you see students moving around a new space. Or one student might notice things in a painting that others don’t. This is useful instant information to a teacher on how a student is reacting to new potential learning.

Sinje: Then what would be your wishes to the arts educator ahead of your visit with the students?

Lynn: Well, a teacher will clearly benefit from answers to the following questions: Is a guided tour involved? What group sizes are appropriate for the chosen exhibition? Do students need to bring anything with them? Logistics matter. Also, assuming it’s a temporary exhibition, that is, one that the teacher has not been previously able to engage with – in contrast to the local permanent collection – the teacher relies on the arts educator to supply background information that the teacher does not have. A museum guide therefore needs to be well-prepared in order to share relevant and helpful knowledge. The guide needs to be aware of different possible levels and areas of student knowledge. This could, for example, include compiling and sharing a catalogue of questions about temporary exhibits so students can prepare for their visit.

Sinje: When conducting a foreign-language tour or similar activities, it is also crucial to pay attention to language. A tour should be just difficult enough in terms of grammar, vocabulary and idiomatic expressions, and should be delivered in a lively and engaging manner. Ideally, this will activate the students and draw them into some kind of dialogue. To quote Perry, let’s see ‘learning as conversation.’¹⁸ Paris agrees with this stance, suggesting that generating discourse around museums and exhibits can usefully bring a range of different opinions and ideas together in a group of learners.¹⁹ One eminently sensible question could be, “What are you drawn to in this room, and why?” as this triggers a personal response in students. As a teacher you are of course also aware of the importance of asking the right questions.

Lynn: Yes, and of asking the right questions of the right people! To return to Falk & Dierking: They observe that the specifics of what is learned is in fact very person-

13 *ibid.*

14 Gilbert, 2017.

15 Perry, 2012: 34.

16 Falk & Dierking, 2000: 84.

17 Herz, 2017: 318.

18 Perry, 2012: 13.

19 Paris, 2006.

al²⁰, meaning that different learners will respond differently to an exhibit and their takeaways will be highly individual, no matter how homogenous the input. Perry actually notes six motivators around museum learning – those of communication, curiosity, confidence, challenge, control, and play – which, she argues, can be in any balance and which do not all have to be present simultaneously or even at all.²¹ It is the idea of having a choice as to which of these to tap into which is key, as Paris²² and Hohenstein & Moussouri²³ also highlight. So, this would suggest that we can certainly make productive use of questions to direct learner attention whilst also giving them choices, thus personalising the visitor experience. How do you, Sinje, address that personalisation angle? And how do you encourage a personal reaction in student visitors?

Sinje: It's important to know that one model won't suit or please everyone. You will always have those who cannot engage deeply with what you are offering. That's the charm and the challenge of the topic, of course. It's what teachers experience every day, right? You need to make a decision at some point and to be aware of the fact that you are unlikely to please everyone but also to be prepared to employ different approaches, so you can capture learners' attention. I'd say that as museum educators, we shouldn't feel obliged to stick to just one line of enquiry, one approach. Instead, we must feel free to play with different ones.

Lynn: I like that idea of trying out different approaches, and then of course evaluating how effective they are. In that respect, I was encouraged by what I read of Perry.²⁴ In one study, she set about observing visitors and engaging them in conversation to find out what was working and what was not. Her findings drove her to make curatorial adjustments and then later to test these to find out whether the changes made led to greater visitor learning and whether visitor enjoyment was affected in the process. She suggests that museum professionals can gain from insights from instructional design and research, and then from testing the practical application of those ideas.

Sinje: Yes, careful evaluation is very important for us. How do you as a teacher assess the outcome for your students on the most basic level?

Lynn: I'd say that if a student has some kind of personal opinion about the exhibition after viewing it and can frame that opinion accordingly, the whole thing was a success.

Sinje: Yes, definitely. And in order to assure fellow museum staff that any extra effort here will make sense, over the years we have noticed that students can be great multipliers in terms of visitors to the museum. They will tell their family about the visit and may come back with family members.²⁵ This can also be a chance for them to show off some of their newly-acquired vocabulary and language skills, and this successful experience will serve to further deepen and consolidate the learning effect: A true win-win situation.

The importance of student visitors experiencing meaningful and relevant input which goes beyond the confines of the school classroom and which they can process in an individual way

Concluding thoughts

Young people over 11 represent 'a notoriously difficult audience to capture and keep'²⁶ and simply 'making it funky on your flyer'²⁷ is not enough. Instead, young people, the museum visitors of the future, need to 'be involved and feel some ownership'²⁸ and to do so, we must give them agency. This in turn necessitates a democratic approach which involves museums 'handing over power, skills and knowledge to the community, and recognizing and valuing the expertise within those communities, too.'²⁹ As Falk & Dierking put it:

Learners want to be able to "see themselves" within an exhibition, program, even a web site. Consciously or unconsciously, they are seeking ways to connect [...]. In order for this to occur, at some level learners have to understand why this particular experience is relevant to them, and if they attend to it or participate in it, how the experience and information contained within it will enhance their life.³⁰

Our exchange highlighted for us the importance of student visitors experiencing meaningful and relevant input which

- 20 Falk & Dierking, 2000: 153.
- 21 Perry, 2012.
- 22 Paris, 2006.
- 23 Hohenstein & Moussouri, 2018.
- 24 Perry, 2012.
- 25 Filipski & Cuznetov, 2022: 799.
- 26 Reeve, 2006: 52.
- 27 ibid.
- 28 ibid.
- 29 Blackwell & Scaife, 2006: 63.
- 30 Falk & Dierking, 2000: 182.

goes beyond the confines of the school classroom and which they can process in an individual way, that is 'a learner-centred experience where the pedagogy is neither linear nor overtly didactic'.³¹ Furthermore, we saw how important it is to pose meaningful questions and for student learners to have both teacher and museum educator on hand to support them as they work out their answers on both the content and language levels.

With encouraging contemporary offerings in the museum world such as the Young V&A, youth membership groups, opportunities to volunteer, chances to engage in museum music, and fashion initiatives, it is quite possible that young people will discover a new connection to this element of our cultural heritage or feel motivated to reconnect with previous museum experiences. At the same time, it is more than acceptable, Falk & Dierking suggest, for the modern museum not to strive to 'out-Disney Disney'.³²

That is not to say that museum learning should not or cannot be enjoyable – on the contrary, for a learning experience to transform the learner, it benefits from being a positive experience – but 'museums should never compromise on authenticity, and they should never do anything that compromises their standing as neutral and knowledgeable experts'.³³ It is here that the museum comes into its own, as a source of authoritative, original, and meaningful content which can trigger student learning and leave a lasting impression as it does so. Our experience shows us that if you ask a group of learners what they remember from a semester's learning, the class museum visit is likely to be more easily recalled than a stand-alone classroom-based lesson on the passive voice or on the role of the narrator in the current class reader: 'If we're interested in education that has ripple effects over a lifetime, museums are great places to be'.³⁴

Bibliography

- Blackwell, I. & Scaife, S.** (2006). Networks and Partnerships: Building Capacity for Sustainable Audience Development. In: C. Lang, J. Reeve & V. Woollard (eds.), *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-First Century*. Farnham: Ashgate, pp. 61-73.
- Delamatre, J.** (2017). But Will You Be Here? An Argument For Tours That Encourage Lifelong Learning. In: *The Museum Blog Book*. Edinburgh & Cambridge, Mass.: MuseumsEtc, pp. 306-311.
- Evans, M. & Fisher, L.** (2009). *Language Learning at Key Stage 3: The Impact of the Key Stage 3 Modern Foreign Languages Framework and changes to the curriculum on provision and practice*. DCSF. <https://dera.ioe.ac.uk/11170/1/DCSF-RR091.pdf>
- Falk, J.H. & Dierking, L. D.** (2000). *Learning from museums: visitor experience and the making of meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Filipski, T. & Cuznetov, L.** (2022). Some Pedagogical Aspects of Museum Education of Pupils and Students from the Perspective of Collaboration between the Art Museum and Learning Institutions. *Creative Education* 13(3), pp. 794-802. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.133052>.
- Gilbert, L.** (2017) Can We Control What Students Learn on Museum Visits? In: *The Museum Blog Book*. Edinburgh & Cambridge, Mass.: MuseumsEtc, pp. 296-305.
- Herz, R. S.** (2017) Can Museums Teach Content to School Groups? In: *The Museum Blog Book*. Edinburgh & Cambridge, Mass.: MuseumsEtc, pp. 312-323.
- Hohenstein, J. & Moussouri, T.** (2018). Conclusions. In: J. Hohenstein & T. Moussouri (eds.), *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice*. London & New York: Routledge, pp. 290-295.
- Hohenstein, J. & Moussouri, T.** (2018). Motivation: from visiting to devotion. In: J. Hohenstein & T. Moussouri (eds.), *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice*. London & New York: Routledge, pp. 232-263.
- Jeens, F.** (2018). Museums and the making of meaning. In: J. Hohenstein & T. Moussouri (eds.), *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice*. London & New York: Routledge, pp. 55-98.
- Paris, S. G.** (2006). How Can Museums Attract Visitors in the Twenty-first Century? In: H.H. Genoways (ed), *Museum Philosophy for the 21st Century*. Lanham, Md: AltaMira Press, pp. 255-266.
- Perry, D. L.** (2012). *What Makes Learning Fun? Principles for the design of intrinsically motivating museum exhibits*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Reeve, J.** (2006). Prioritizing Audience Groups. In: C. Lang, J. Reeve & V. Woollard (eds.), *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-First Century*. Farnham: Ashgate, pp. 43-60.
- Winterbotham, N.** (2006). Learning, Leadership and Applied Research. In: C. Lang, J. Reeve & V. Woollard (eds.), *The Responsive Museum: Working with Audiences in the Twenty-First century*. Farnham: Ashgate, pp. 167-182.

31 Winterbotham, 2006: 177.
32 Falk & Dierking, 2000: 232.
33 ibid.
34 Gilbert, 2017: 299.



Dominique Delefortrie

Pet et Nuk

2020

Huile sur toile

120 x 160 cm

VIRTUALMENTE VISITATI, MATERIALMENTE DESCRITTI: APPRENDIMENTO LINGUISTICO AL MUSEO CON TESTI E REPERTI DI AMBITO ARCHEOLOGICO

Die Museen haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend der Gesellschaft angenähert. Sie sind heutzutage sogar zu ausgewählten Orten des Lehrens und Lernens fremder Sprachen geworden. Vielerlei Gelegenheiten, die Sprachen durch den Genuss der Kunst zu lernen, sind dank der Modernisierung der Museumstexte, ihrer Digitalisierung und dem einfacheren Zugang – vor Ort und online – zu kulturellen Inhalten entstanden. Von diesen allgemeinen Betrachtungen ausgehend, konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Merkmale der modernen Museumstexte unter der Perspektive ihrer sprachdidaktischen Umsetzung. Des Weiteren beschreibt der Artikel einige bereits geführte Lehrernerfahrungen in Kunst- bzw. archäologischen Sammlungen vor Ort und online und die Lernertexte, die in diesem Rahmen entstanden sind. Die zwei fraglichen Lernkontexte betreffen Universitätsstudent*innen der Kunstgeschichte und Archäologie in Deutschland und das Fremdsprachenlernen mit der CLIL Methode am Gymnasium (Oberstufe) in Italien, wo die mit den Studierenden entwickelte Methode umgesetzt worden ist.

● Debora Gay | Humboldt Universität



Debora Gay svolge ricerca post doc in Didattica delle Lingue e delle Letterature Romanze per la Humboldt Universität. Oltre a insegnare da molti anni in Italia e in Germania in contesto scolastico e accademico, è autrice di un manuale e di altri materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano e del tedesco lingua seconda.

1. Musei e didattica delle lingue: attualità e trasversalità del tema

Gli ultimi trent'anni hanno fatto registrare un incremento progressivo e differenziato dell'offerta culturale ed educativa dei musei, un fenomeno globale al quale sono connesse anche esigenze di sostenibilità e di inclusività (Mandarano, 2019: 334-335). La digitalizzazione ha favorito l'accesso anche virtuale ai luoghi della cultura e al patrimonio e la comunicazione è divenuta, accanto alla conservazione, priorità e strategia delle istituzioni museali. Oggi il museo è anche un luogo "informale" nel quale apprendere le lingue e sperimentare la dimensione estetica e affettiva dell'apprendimento (Sederberg, 2013: 251) con tutta una serie di vantaggi a sostegno dell'attenzione e della motivazione degli apprendenti (Gehring & Stinshoff, 2010). Di conseguenza, l'interesse per questo tema nella letteratura glottodidattica è aumentato negli ultimi anni. Basti pensare all'intero numero della rivista *Babylonia* (3/2022) dedicato all'insegnamento-ap-

prendimento delle lingue in contesti museali e ai tanti interventi su riviste specializzate, negli atti di convegni e in pubblicazioni monografiche, ad alcuni dei quali si farà riferimento di seguito. L'attenzione è prevalentemente orientata al museo come luogo di apprendimento, ma pochi sono gli studi sui testi museali come strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nel contesto delle esposizioni (ad es. Gay, 2018: 47-48 e 248-252; Villa, 2015; Sederberg, 2013). Su questa strada poco battuta si muove il presente contributo che, nella prima parte (paragrafi 2.1 e 2.2), analizza le caratteristiche dei testi museali contemporanei e, nella seconda parte (par. 3), descrive alcune esperienze didattiche al museo (luogo fisico e luogo visitato virtualmente): qui vengono considerate dapprima le attività e le produzioni scritte degli apprendenti in corsi d'italiano (livelli A1-A2 e B1) per studenti di storia dell'arte e archeologia all'università in Germania (par. 3.1), poi l'applicazione dello stesso metodo in percorsi CLIL nei quali sono abbinati l'inglese e la storia dell'arte come discipli-

ne scolastiche (par. 3.2); gli apprendenti in questo caso sono studenti liceali in Italia con livello di competenza B1. Nel par. 3.3, infine, viene trattato un diverso tipo di attività: la visita virtuale del museo nel suo complesso con conseguente presentazione scritta o orale. Si tratta di un'attività di comprensione e produzione linguistica sperimentata dalla scrivente con studenti universitari all'estero e che, come le precedenti, si può adattare al livello degli apprendenti, agli obiettivi e ai contenuti dei singoli corsi di lingua.

2. I testi museali: uno sguardo interdisciplinare

2.1. Difficoltà di classificazione per generi in divenire

I testi in uso nei musei sono molto variegati sia per le loro finalità comunicative, sia per le loro destinazioni d'uso. Alcuni (ad esempio le schede d'inventario) sono destinati agli "addetti ai lavori", altri ad un più vasto pubblico. Di quest'ultima categoria fanno parte cataloghi di collezioni ed esposizioni temporanee, testi scritti a parete nelle sale espositive, fogli mobili di sala, didascalie delle opere, audioguide, video e materiale multimediale sui *social media* (sito internet e canale *YouTube* del museo), nei *social network* (account *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* del museo) e così via. C'è poi il materiale tradizionalmente destinato alla promozione: *dépliant* dei musei, manifesti delle esposizioni ecc.

In ottica sociolinguistica, i testi museali destinati alla divulgazione vengono adattati a un pubblico di non-specialisti sia nei contenuti sia nel linguaggio secondo regole della comunicazione proprie della museologia divenute oggi globali (Bonacini, 2020: 30 e 46). La loro funzione pragmatica è la documentazione, la divulgazione o la promozione del museo: in effetti nei manuali per gli operatori del settore si consiglia di scrivere i testi per le esposizioni secondo il criterio della loro destinazione d'uso (Dawid & Schlesinger, 2012: 36-39). Ma le forme comunicative nel museo contemporaneo sono in continua evoluzione, la funzione dei testi museali cambia e questi ultimi vengono rinnovati di conseguenza. La trasformazione riguarda la comunicazione interna ed esterna del museo, il luogo da visitare fisicamente, da un lato, e il contesto, dall'altro, nel quale il museo interagisce con il pubblico soltanto virtualmente, in rete o sui media. Il rinnovamento dei

testi destinati ai musei come luoghi fisici da visitare avviene secondo una logica di semplificazione improntata primariamente all'accessibilità cognitiva elaborata dalla museologia moderna (cfr. Da Milano & Sciacchitano, 2015: 55-58). Questo ne facilita l'impiego anche nell'ambito di corsi di lingua per principianti, come illustrato più sotto (un esempio concreto è dato nel par. 3.1). I testi museali destinati alla comunicazione digitale vengono rinnovati secondo le regole della rete, dei *social media* e dei *social network*: spesso i musei affidano quest'operazione a specialisti del settore; ne risultano forme testuali nuove e diverse rispetto a quelle usate tradizionalmente nella divulgazione culturale (Bonacini, 2020: 27-29). Una di queste è lo *storytelling*, individuabile sui *social media* e nei *social network*, sia nel *feedback* dei visitatori, sia nelle narrazioni di curatori di mostre e direttori di musei (cfr. par. 2.2).

L'attenzione è prevalentemente orientata al museo come luogo di apprendimento, ma pochi sono gli studi sui testi museali come strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nel contesto delle esposizioni.

I testi usati nelle esposizioni, poi, possono presentare un carattere prevalentemente informativo, descrittivo o narrativo in relazione alla loro funzione, all'intenzione comunicativa di chi li compone e ai media con i quali vengono diffusi (Ravelli, 2006: 20-24). Lauta (2015:103) distingue tra "pannelli tematici", nei quali sono presentati artisti, scuole, stili o ricostruiti quadri storico-culturali, e "pannelli-*ékphrasis*" nei quali è descritta e spiegata l'opera esposta. Ma il discorso può essere esteso oltre.

Dal punto di vista diamesico, infine, i testi museali presentano una grande varietà: possono essere orali, scritti (cartacei, incollati a parete, elettronici), multimodali, ipertesti, ibridi diamesici, ovvero testi misti nei quali diverse modalità si mescolano, com'è nel caso dei *serious games*, l'ultima novità per la didattica museale destinata ai più giovani.

L'insieme dei generi dei testi museali, dunque, non è facilmente definibile perché è aperto e in divenire (Poli, 2002:

32-35 e 56), in particolare quando si tratta di nuovi formati (Prada, 2015: 16-17), tuttavia la vivacità e la creatività che caratterizzano la produzione testuale nel settore offrono moltissime opportunità a chi programma percorsi di apprendimento al museo o con testi museali: si pensi ai diversi casi di guide izi.TRAVEL realizzate da studenti (Fazzi, 2022; Santagati, 2019). I testi museali odierni, improntati all'accessibilità cognitiva (quindi più brevi e più semplici sul piano concettuale e della forma espressiva di quelli di un tempo), multimediali, fruibili a distanza in modalità sincrona e asincrona, consentono di elaborare percorsi di apprendimento delle lingue specialistiche o percorsi CLIL già a livelli di competenza iniziali e di realizzare una didattica innovativa nella quale gli apprendenti diventano creatori di contenuti culturali, quindi di acquisire anche competenze nelle materie di studio oltre che nelle lingue straniere, come vedremo attraverso le attività descritte nei par. 3.1 e 3.2.

didattica delle lingue nella quale il lessico, le strutture o l'argomentazione caratteristici di un certo discorso disciplinare vengono trattati in testi di argomento comune ma diversi per complessità, genere o modalità. Esiste, ad esempio, una relazione intertestuale tra la didascalia dell'opera d'arte, il pannello d'esposizione a parete e la scheda dell'opera (su catalogo o sul sito del museo): in questi testi, pur appartenenti a generi diversi, possiamo trovare elementi comuni relativamente alla costruzione discorsiva, alle strutture morfosintattiche e al lessico. Ciò permette di utilizzare questi testi per programmare percorsi di apprendimento delle lingue e, grazie al contatto con opere d'arte e reperti antichi, di acquisire allo stesso tempo, sia competenze linguistiche sia competenze nelle relative discipline artistiche, storiche ecc. Un esempio concreto è dato nel par. 3.1 dalla prima delle due attività descritte (fig. 1).

Ma l'intertestualità è anche riferita a testi ibridi nei quali operano codici e medium diversi o che sono scritti da autori differenti, come avviene nei *blog* e nei *social network* (Bateman, 2014; Prada, 2015: 106; Palermo, 2018). Ai fini della didattica delle lingue ciò significa che gli apprendenti, dotati di competenze digitali avanzate e conoscenze linguistiche adeguate, sapranno muoversi agevolmente sui canali *social* dei musei alla ricerca di informazioni per svolgere compiti di carattere linguistico e produrre a loro volta contenuti culturali, attività sicuramente innovative e motivanti. L'intertestualità propria degli ipertesti, poi, consente all'apprendente di una lingua straniera di fare riferimento alla sua conoscenza del mondo e di attuare strategie di decodifica e comprensione testuale per svolgere con successo i compiti assegnati. Più sotto, nel par. 3.2 (secondo esempio, fig. 3) e nel par. 3.3 (fig. 4) sono illustrate attività nelle quali gli studenti hanno lavorato sui siti dei musei e sui testi ibridi degli stessi per raccogliere le informazioni e svolgere il compito assegnato.

L'interazione tra codici diversi avviene in testi dell'ambito artistico e archeologico, quali il catalogo del museo e la scheda di documentazione, laddove il codice iconico delle immagini (fotografie, grafici, mappe ecc.) completa quello linguistico in modalità scritta. Questo vale anche per forme della divulgazione culturale quali il video documentario o

Le relazioni intertestuali nell'ambito museale consentono di pensare ad una didattica delle lingue nella quale il lessico, le strutture o l'argomentazione caratteristici di un certo discorso disciplinare vengono trattati in testi di argomento comune ma diversi per complessità, genere o modalità.

2.2. Multimodalità, intertestualità e interazione tra codici nei testi museali

La multimodalità è la caratteristica più evidente, ma non l'unica del testo museale contemporaneo: a questa si aggiungono l'intertestualità e l'interazione tra codici diversi laddove abbiamo a che fare con testi "scritto-visuali" (Poli, 2002: 67-72), sui quali ci soffermeremo più sotto.

L'intertestualità è stata studiata e intesa dalla linguistica testuale in accezioni molto diverse. Qui facciamo riferimento innanzitutto alle relazioni che ogni singolo testo intrattiene con determinati modelli culturali, ma anche alle relazioni tematiche tra testi che sono parte di un comune discorso (Adamzik, 2016: 323-349). Le relazioni intertestuali nell'ambito museale consentono di pensare ad una

la *graphic novel* nelle quali il codice linguistico in modalità sonora si aggiunge ai precedenti (Bonacini, 2020: 45). Ma è soprattutto durante la visita di un museo, guardando le opere esposte e leggendo le didascalie e i testi dell'esposizione, che avviene quello scambio bidirezionale tra elementi iconici e verbali fondamentale per la costruzione di senso nel discorso specialistico (cfr. Gay, 2018: 55-57; Gotti, 2008: 25-29). Il testo "scritto-visuale" in uso nelle sale espositive (Poli, 2002: 68ff) – ma il discorso vale anche per gli altri generi citati più sopra – è il prodotto di un sistema di referenti culturali e simbolici utilizzato a livello macro e microtestuale da chi lo redige e ne cura la resa grafica: a tale sistema fa riferimento (magari inconsapevolmente) chi visita le esposizioni (Ravelli, 2006: 20-25 e 29), ma anche chi impara le lingue al museo¹. Il rapporto testo-immagine proprio dei testi museali (e del loro contesto d'uso) può facilitare e rendere più interessanti e motivanti processi e percorsi di apprendimento linguistico (cfr. Dal Negro, 2021 e 2022; Fazzi & Meneghetti, 2021; Palpacuer Lee, 2018), come confermato anche dalle esperienze descritte più sotto (si vedano gli esempi concreti in 3.1 e 3.2 e le riflessioni in merito).

3. Esperienze didattiche

Nei corsi di Italiano offerti presso le Università di Bochum, Göttingen e Münster tra il 2007 e il 2018, i cui destinatari erano prevalentemente studenti di Storia dell'Arte e Archeologia, è stata proposta a più riprese una lezione al museo intesa come esercitazione linguistica a contatto con le opere. I corsi in questione erano destinati ai principianti e prevedevano un percorso modulare in due semestri con una progressione intensiva basata su attività in presenza e online. Altri corsi di livello B1 erano destinati a studenti che si preparavano ad un soggiorno di studio in Italia. Alcune esercitazioni sui siti dei musei sono state proposte anche in corsi di Cultura italiana a livello B2-C1 al Centro linguistico dell'Università di Münster. Come "musei" per le attività in presenza sono state scelte le collezioni di reperti antichi e calchi in gesso delle singole università². Per le attività in rete, invece, si è fatto riferimento ad istituzioni museali italiane o di altre nazioni. Alcune esercitazioni online sono state svolte nel laboratorio linguistico, individualmente o a coppie, altre da casa. Ulteriori attività

Il rapporto testo-immagine proprio dei testi museali (e del loro contesto d'uso) può facilitare e rendere più interessanti e motivanti processi e percorsi di apprendimento linguistico.

sono state sviluppate a partire da *dépliant* informativi e pubblicitari di esposizioni, oppure utilizzando schede di catalogo, schede delle opere disponibili in rete o (ad un livello più avanzato) veri e propri saggi contenuti nei cataloghi museali. Riproposte in corsi differenti e rivelatesi valide, molte attività sono confluite a suo tempo ne *La lingua dell'Arte* (Gay, 2011), altre sono state affinate nella ricerca di dottorato della scrivente (Gay, 2018) e in indagini successive e sono ora proposte nel nuovo *Übungsbuch de La lingua dell'arte* (Gay, 2023)³. Il modello di corso proposto nel manuale e nell'eserciziario fa riferimento a più riprese ai testi museali nell'accezione ampia specificata qui sopra e ad una didattica svolta fisicamente o virtualmente nei musei.

Inoltre sono state organizzate attività sui siti museali con studenti liceali in Italia: le esercitazioni, ispirate all'insegnamento dell'Italiano LS all'università, sono state adattate al contesto italiano in moduli CLIL che hanno coinvolto l'inglese e la storia dell'arte come discipline scolastiche e sono stati svolti dapprima in presenza e successivamente, durante la pandemia di COVID-19, a distanza. A titolo esemplificativo ci si concentrerà su materiali inediti nell'ambito archeologico e della storia dell'arte con un focus particolare sulla produzione scritta degli apprendenti.

3.1. Descrivere una ceramica greca o una statua antica al museo

L'attività è stata proposta e svolta nel primo modulo dei corsi di livello A1-A2 tenuti con gli studenti universitari in Germania dopo aver introdotto ed esercitato i nomi delle parti del vaso greco (*bocca, labbro, collo, ansa, spalla, ventre e piede*) e la terminologia classificatoria delle ceramiche greche in base alla forma (ad. es. *cratere, kylix, olpe, kántharos* ecc.) e alla decorazione (*a motivi geometrici, a figure nere, a figure rosse* ecc.). Nei testi di lettura le espressioni relative a origine, provenienza, collocazione e datazione erano state evidenziate e trattate come

- 1 Queste considerazioni hanno la loro origine nella semiotica, in particolare nel pensiero di Umberto Eco, che vedeva nel museo un testo aperto a molteplici interpretazioni (Poli, 2002: 45), e sono alla base di tutto un filone di studi sulla comunicazione museale. Sulla stessa linea si pone anche Bateman relativamente al testo scritto-visuale (2014: 43-49). Ravelli (2006), invece, riprende Halliday.
- 2 Rispettivamente le *Sammlungen antiker Kunst* della Ruhr-Universität di Bochum, la *Originalsammlung* e la *Sammlung der Gipsabgüsse antiker Skulpturen* della Georg-August-Universität Göttingen e l'*Archäologisches Museum* della Westfälische-Universität Münster.
- 3 Ad es. in Gay, 2023: 34 (produzione orale con i *dépliant* dei musei) e 51-53 (visita virtuale di musei).

formulaiche (il vaso viene / proviene da ..., si trova ..., è dell'inizio / della metà / della fine del sec. ...). Queste espressioni si incontrano di norma anche nelle esposizioni in didascalie informative e schede di catalogo. Allo scopo di tali descrizioni sono utili anche gli aggettivi che definiscono l'origine (greco, corinzio, apulo ecc.), anch'essi già trattati ed esercitati precedentemente in relazione alla flessione nominale. Gli studenti, inoltre, hanno già incontrato i termini relativi alle professioni di vasaio, ceramista, pittore, ceramografo, più precisi rispetto ad artista e artigiano.

Nelle collezioni di reperti antichi dell'università, agli studenti, divisi in piccoli gruppi, è stato chiesto di scegliere una ceramica, osservarla, raccogliere informazioni attraverso le didascalie ed i cartellini espositivi (scritti in tedesco) e, con l'aiuto di un foglio di lavoro (contenente la consegna e le formule fisse usate per redigere la scheda dell'opera), gli è stato chiesto di comporre alcune frasi per descrivere il reperto. In seguito sono stati invitati a scegliere un secondo vaso, ripetendo l'operazione, e a esercitarsi su entrambi i testi per presentare i reperti alle compagne e ai compagni. L'attività si è conclusa con una sorta di visita gui-

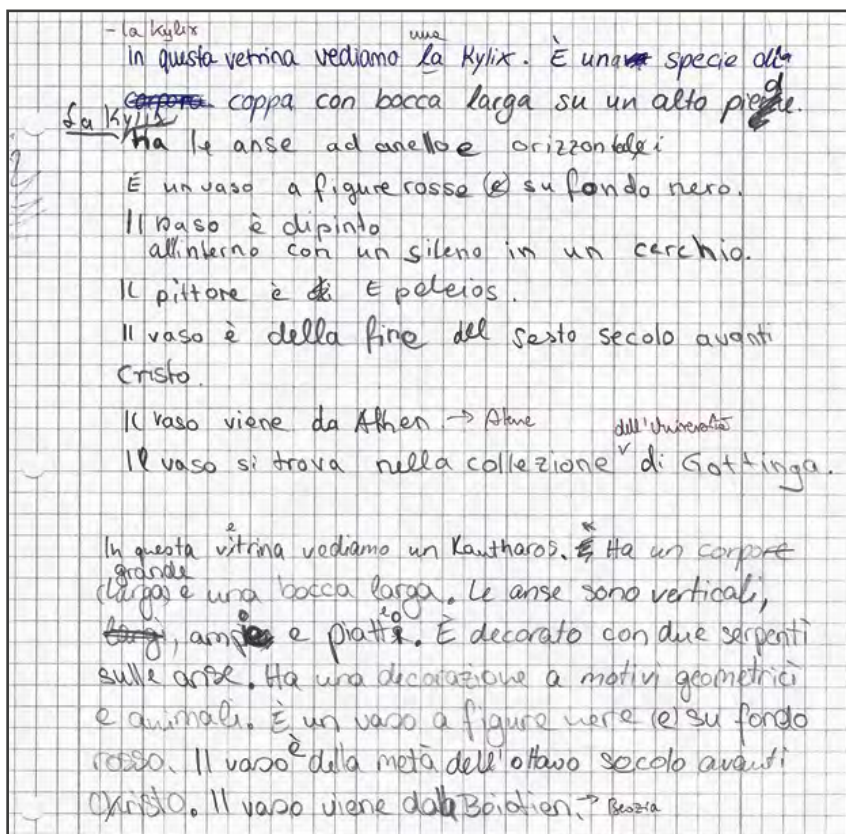
data realizzata dagli studenti, durante la quale ciascun gruppo, aiutandosi con la traccia dei testi composti, ha presentato le "sue" ceramiche. Ciò che all'inizio poteva sembrare impossibile a dei principianti, è stato realizzato grazie all'apprendimento collaborativo messo in atto all'interno dei gruppi, in un processo di scrittura a più mani coadiuvato dalle conoscenze disciplinari di ciascuno. Questo è illustrato dalle produzioni di un gruppo di studentesse dell'Università di Göttingen (fig. 1). La loro interlingua è caratterizzata dall'uso incerto di desinenze e concordanze (si tratta del primo modulo del corso e le apprendenti, principianti o false principianti, hanno alle spalle poche settimane di lezione), ma va anche notato che il lessico e le espressioni specifiche delle descrizioni della ceramica antica, come si trovano ad esempio nelle didascalie brevi inserite nelle vetrine museali, vengono utilizzati correttamente.

L'attività consente di esercitare il lessico e le espressioni ricorrenti nei testi sulla ceramica antica con un tipo di compito che corrisponde ad attività che gli studenti di archeologia all'università in Germania svolgono anche in tedesco, sia quando preparano brevi relazioni su opere e reperti che quando sono incaricati di presentare un reperto o un monumento durante un'uscita didattica. L'esercitazione al museo è dunque orientata all'acquisizione di competenze linguistiche oltre che a perseguire gli obiettivi di apprendimento connessi allo studio dell'archeologia e, grazie all'apprendimento collaborativo, risulta divertente e motivante. In relazione a quanto osservato più sopra sui testi museali è stata sicuramente l'intertestualità la caratteristica che deve aver aiutato le studentesse e gli studenti a redigere i loro scritti tenendo conto di quanto già letto precedentemente sul tema. Ma soprattutto il processo compositivo deve essere scaturito dall'osservazione diretta del vaso, facendo riferimento all'elemento iconico.

Un'ulteriore attività al museo con una struttura simile è stata proposta nel secondo modulo dei corsi A1-A2 e ancora nei corsi di livello B1 a contatto con la scultura antica, ovvero con i calchi in gesso conservati nelle collezioni dell'università. Come attività di rinforzo nei corsi sono state assegnate consegne individuali di produzione scritta da svolgere visitando il sito internet di un museo a scelta e

Fig. 1

Due testi prodotti da un gruppo di tre studentesse durante l'attività al museo



descrivendo una scultura conservata nelle collezioni. Nei corsi di livello B1 l'attività prevedeva anche esercizi di ascolto, visione e comprensione di brevi video didattici nei quali storici dell'arte o direttori di musei presentano le opere esposte⁴. La fig. 2 mostra la produzione di una studentessa che ha scelto di visitare online il Museo del Louvre e si è soffermata su una famosissima opera di Antonio Canova. Vi si possono notare la capacità di utilizzare il congiuntivo e una certa ricchezza di vocabolario. Nello sforzo di costruire una descrizione efficace, la studentessa non controlla del tutto morfologia, sintassi e lessico, ma nell'insieme il testo è efficace e corrispondente alla consegna. Il vantaggio offerto dalle attività organizzate con i siti dei musei è legato alla possibilità di fare ricorso a conoscenze e competenze che già si possiedono nella propria lingua, ad esempio circa la costruzione e la struttura di siti dei musei, per svolgere compiti comunicativi.

Le attività qui illustrate, sperimentate più volte con successo, sono proposte anche nel nuovo eserciziaro de *La lingua dell'arte* (Gay, 2023: 23 e 64).

3.2. Visitare virtualmente un museo all'estero e scrivere la scheda di un'opera

Alcune delle attività svolte con studenti universitari in Germania sono state di stimolo alla realizzazione di un progetto CLIL con studenti del liceo classico in Italia⁵. L'attività, ideata e svolta in presenza precedentemente alla pandemia di COVID-19, è stata riproposta anche in didattica a distanza negli anni scolastici 2019-20 e 2020-21.

Trattando la ceramica greca in Storia dell'arte, è stata introdotta la scheda di lettura di un'opera d'arte o di un reperto archeologico come genere di testo museale in italiano e in inglese. Successivamente, lavorando nel laboratorio linguistico della scuola (prima della pandemia) o individualmente da casa (durante il *lockdown*), gli allievi sono stati invitati a visitare il sito di qualche importante museo inglese o statunitense e a scegliere una ceramica greca non contemplata nel libro di lezione, della quale fossero date, oltre alla scheda tecnica, informazioni sulla decorazione pittorica. Raccolte le informazioni in inglese dal sito del museo, gli studenti dovevano scrivere una breve relazione in italiano (scheda dell'opera

Amore e Psiche, Canova

Mi piacciono le opere di Antonio Canova, uno scultore e pittore italiano. Soprattutto mi piace molto la scultura di Amore e Psiche (1781-1793). Canova usa il marmo bianco per le sue sculture. Spesso ha scelto i soggetti mitologici. Le sue opere sono influenzate dalle statue greche. Sembra che le figure siano vivaci, grazie alla plasticità e leggerezza. Amore e Psiche rappresentano una coppia d'amante della storia mitologica. La scena rappresenta un momento importante della storia. È un momento tragico ed emotivo. Lo scultore ha creato questo con plasticità e leggerezza. Il movimento delle persone sembra essere congelato ma vivace. I gesti sono emotivi. La pelle sembra essere calda e tenera.

Psiche si è sdraiata a un tessuto su una roccia con le sue braccia verso Amore, le dita toccano i suoi capelli. Amore sullo sfondo, vorrei abbracciarla e darle un bacio. Le braccia di Amore e di Psiche formano il centro. Le forme anatomiche di Amore sono che di un giovane forse quindici anni. Non è muscolato, ha un volto di un ragazzino, i capelli sono ricci. Alla sua schiena ci sono due ali. Amore si muove andando e volando.

Psiche è una donna di vent'anni ca. È più adulto di Amore, con grande bellezza. Le statue sono quasi nude in un momento più intimo. Il bianco del marmo corrisponde all'amore leggero dei giovani.

Fig. 2

Testo prodotto da una studentessa attraverso la visita virtuale di un museo.

con immagine, descrizione iconografica e riferimenti sitografici) in formato elettronico, poi preparare una breve presentazione da esporre alla classe in inglese. Un esempio di attività svolta è dato dalla fig. 3 nella quale è proposto l'elaborato di una studentessa⁶.

Fig. 3

Scheda dell'opera e descrizione iconografica di una ceramica antica redatti da un'allieva attraverso la visita virtuale del Getty Museum di Malibù.

<p>CHOUS GRECO (BROCCA DI VINO DI CALLISTO CHE SI TRASFORMA IN ORSO)</p>  <p>DATAZIONE: CIRCA 360 A.C.</p> <p>OPPURE: FUGIO</p> <p>PROVENIENZA: Gianfranco Bacchini (Basilea, Svizzera) vendette l'opera al museo</p> <p>COLLOCAZIONE: Paul Getty Museum, Los Angeles</p> <p>AUTORE: attribuito al "Gruppo della Funa Nera", attivo verso il 300 A.C.</p>	<p>TIPOLOGIA:</p> <p>Chous in terracotta, a figure rosse, di dimensioni 16.5 x 8.4 cm</p> <p>Vi è rappresentata Callisto (vergine, mortale) mentre si trasforma in un orso, insieme a suo figlio Arkas.</p> <p>Sul fronte della brocca, Callisto siede su una roccia ricoperta di pelli animali. La circondano alberi che si protendono in altezza, resi in modo molto semplice ma armonioso, creando un ambiente boschivo.</p> <p>Secondo il mito, Callisto trascorre il suo tempo tra le montagne dell'Arcadia della Grecia come compagna di caccia preferita di Artemide, dea della caccia e del parto. Il re degli greci, Zeus, era attratto da Callisto e la sedusse, e dalla loro successiva unione nacque Arkas, che ha dato il nome alla storia della Grecia, denominata Arcadia.</p> <p>Era, moglie di Zeus, gelosa e infuriata, trasformò Callisto in un orso. Su questo chous, Callisto è rappresentata già con le orecchie a punta dell'animale, le zampe e braccia pelose. Indossa stivali da caccia e le sue lancia sono appoggiate alla roccia, a sinistra.</p> <p>Rivolgendo l'attenzione alla parte destra della brocca, si può notare il bambino Arkas seduto per terra, ma tirato tra le braccia di Ermes, dio messaggero. Hermes indossa il suo costume tradizionale (un cappello da viaggio e un mantello).</p> <p>La sua bacchetta speciale, il kerykeion, poggia contro una lapide dietro di lui. Hermes sta per trasportare il bambino (che sarà presto orfano) dalla propria madre, Maia, che atterrà Arkas sul monte Kyliene in Arcadia.</p> <p>In una versione del mito, Arkas si unisce poi alla madre Callisto tra le stelle, come parti delle costellazioni dell'Orsa Maggiore e dell'Orsa Minore.</p> <p>Oltre ai due personaggi, sono presenti alcune decorazioni geometriche nella parte inferiore del vaso e motivi naturalistici nel collo.</p> <p>La brocca, nel complesso, ha uno stile sobrio e semplice e alcuni elementi, ad esempio la capigliatura di Callisto, sono rappresentati nel particolare e creano una composizione armoniosa e vivace.</p> <p>Sitografia:</p> <p>https://www.getty.edu/art/</p>
---	--

⁴ Ad es. sulla WebTV Loescher, il video nel quale il Prof. Pinelli conduce gli studenti attraverso i calchi della Gipsoteca dell'Università di Pisa: <https://webtv.loescher.it/home/zoomPublic?contentId=6269>

⁵ Il modulo è stato realizzato a partire dall'anno scolastico 2015-16 al liceo classico "Vittorio Alfieri" di Torino con studenti del terzo anno dell'indirizzo "internazionale". Gli allievi (età 15-16 anni), oltre al greco e

al latino come lingue classiche e all'inglese come lingua straniera, studiano una seconda lingua moderna, il francese o lo spagnolo, svolgendo settimane di soggiorno all'estero finalizzate all'acquisizione delle certificazioni linguistiche.

⁶ La ceramica si trova sul sito del Getty Museum: <https://www.getty.edu/art/col-lection/object/103SWP>.

L'attività ha consentito agli studenti di acquisire consapevolezza delle proprie capacità e di mettere in atto strategie di intercomprensione (anche pragmatiche) legate alla conoscenza dell'argomento e della struttura dei testi museali per individuare sui siti in inglese le informazioni necessarie a completare la consegna in italiano. Gli studenti hanno svolto un compito orientato all'acquisizione di competenze (saper cercare e raccogliere informazioni sui reperti navigando sul sito internet di un museo straniero), hanno acquisito maggiore sicurezza nell'esposizione in inglese e, grazie alla libertà di scoprire contenuti anche nei musei lontani, le/i partecipanti hanno percepito positivamente questa esperienza didattica.

3.3 Visitare un museo online e darne una breve presentazione scritta

Un'altra attività "al museo" proposta nei corsi d'Italiano all'Università in Germania riguarda la visita online e la breve relazione su un museo o un sito archeologico. Con opportuni adattamenti, l'attività è stata proposta a diversi livelli di competenza. Per i principianti (livello A1-A2) essa è collegata all'Unità 6 de *La lingua dell'arte* (Gay, 2011: 55 e segg.), dedicata al tema del museo, ed è introdotta da un esercizio di lettura, comprensione e completamento da svolgere online sul sito dei Musei Capitolini in Roma, ora nell'*Übungsbuch* (Gay, 2023: 51-53). I due testi presentati di seguito sono produzioni realizzate nei corsi di base per studenti di Storia dell'arte e Archeologia e gli apprendenti sono principianti o falsi principianti (fig. 4). In un'interlingua ancora

abbastanza semplice i due apprendenti hanno utilizzato in modo formulaico strutture e sintagmi propri del discorso disciplinare (*il Museo ... si trova a ... / Al primo piano / Al secondo piano / Al piano interrato*), cosicché le preposizioni, sempre molto difficili da apprendere, vengono usate in modo corretto. Evidentemente sono state utilizzate in modo formulaico anche strutture incontrate precedentemente negli esercizi sui siti dei musei o con i dépliant delle mostre: *sono esposte* (Testo A) o *è aperto* (Testo B) sarebbero altrimenti forme difficili da realizzare per dei principianti. Anche il lessico del museo è usato in modo appropriato.

Nei corsi di Cultura italiana, invece, è stato chiesto agli studenti di preparare una breve presentazione su un museo o su un sito archeologico italiano a scelta e di esporla alla classe. Adattare l'attività al livello degli apprendenti ed al tipo di corso consente di far esercitare altri aspetti linguistici connessi al *task*. In un corso di cultura italiana a livello C1, ad esempio, attraverso la presentazione orale di un museo viene trattato il lessico specialistico connesso al tipo di museo (di pittura, di archeologia, di storia) e di opere o reperti ivi conservati; nella redazione di una scheda sulla nascita e le vicende storiche del museo vengono ripresi i tempi passati dell'indicativo e la *consecutio temporum*. La presentazione orale, inoltre, richiede maggiore padronanza del lessico e delle strutture, sostiene l'acquisizione di competenze trasversali e si configura come un compito significativo e vicino alla realtà dello studio universitario.

Conclusioni

Le esperienze presentate hanno mostrato alcune delle opportunità offerte dai musei di abbinare la didattica disciplinare con quella linguistica, sia facendo esperienza diretta dei luoghi e delle opere sia visitandoli online. In un caso e nell'altro è comunque evidente che i testi in uso nei musei sono centrali per l'intervento didattico. Scelti in funzione del livello linguistico degli apprendenti, che si tratti di materiale divulgativo, di didascalie e testi in uso nelle esposizioni o di risorse multimodali e disponibili in rete, i testi consentono di lavorare su strutture e lessico, di favorire i processi di apprendimento e l'acquisizione di competenze e di sostenere la motivazione e l'interesse dei discenti. L'intertestualità

Fig. 4
Brevi presentazioni di musei visitati virtualmente e descritti da apprendenti nei corsi A1-A2.

<p>Testo A</p>	<p>Testo su Museo del Louvre</p> <p>Nel Museo del Louvre sono esposte opere famose di arte greca e romana. Ci sono 380.000 oggetti e opere d'arte nel Museo del Louvre.</p> <p>Il Museo si trova a Parigi tra la Senna e Rue de Rivoli, nel 1. arrondissement.</p> <p>Gli ambienti e i servizi del museo è la biglietteria. Nel piano terra è l'entrata sulla pyramide. Ci sono le collezioni, reperti d'arte preistorica, le sculture e opere di arte greca, romana e afrika. Nel piano terra è esposta la "Venus di Milo".</p> <p>Al primo piano troviamo dipinti, opere grafiche e opere antiche. Nella sala 6 vediamo <i>La Gioconda</i> di Leonardo da Vinci.</p> <p>Nel secondo piano si vedono reperti d'arte preistorica i dipinti tedeschi, francesi e olandesi.</p> <p>Al piano interrato troviamo la sala di Napoleon.</p>
<p>Testo B</p>	<p>Il Museum of Modern Art</p> <p>Il Museum of Modern Art si trova a New York a Manhattan, vicino la Fifth e Sixth Avenue. È uno dei musei più importanti per l'arte contemporanea e moderne e custodisce le collezioni di sculture, opere, architettura, film e dipinti. Inoltre si trova una biblioteca nel museo. Dal 1929 il museo è aperto per il pubblico e spesso ha cambiato i luoghi. Un percorso del museo dimostra i piani con le collezioni differenti ad ogni piano. Al primo piano ci sono l'opere dei artisti famose. Vediamo per esempio l'opere di Dali, Pollock, van Gogh, Klimt ecc. Al secondo piano si vedono le sculture e l'architettura e oggetti speciali dell'arte moderna. Il museo ha anche un archivio per i film perché per l'arte moderna il medio di film è una forma d'arte.</p>

permette di progettare percorsi didattici che comprendano il lavoro con testi appartenenti a generi diversi o persino in lingue diverse – come nell'esperienza CLIL descritta più sopra – ma parte dello stesso discorso disciplinare, oppure di lavorare con testi in diverse modalità (cartaceo, elettronico, scritto-visuale) su contenuti identici o simili. Molto importante è comunque il rapporto che il museo come luogo fisico o virtuale, ma anche i testi museali intrattengono con gli oggetti esposti e con il contesto espositivo, ovvero la commistione di codici utilizzata nella comunicazione museale: essa è uno strumento prezioso per la didattica delle lingue e, per l'apprendente, per comprendere i testi. Infine, tutte le attività qui discusse e presentate mostrano la stretta connessione tra lingue e le discipline di studio, particolarmente evidente nel contesto museale. Di questo legame possono beneficiare già i principianti o i falsi principianti, un dato che stimola ulteriori ricerche.

Bibliografia

- Adamzik, K.** (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroverse, Perspektiven*. Berlin: De Gruyter. *Babylonia* 32, 3/22. L. L. Bucher & K. Lichtenhauer (Hrsg.). Themenheft: *Living Languages at Museum*.
- Bateman, J. A.** (2014). *Text and Image. A critical Introduction to the visual/verbal divide*. Oxon: Routledge.
- Bonacini, E.** (2020). *I musei e le forme dello Storytelling digitale*. Roma: Aracne.
- Dal Negro, A.** (2022). Imparare le lingue al museo: spunti, esperienze e riflessioni. *Babylonia* 32 (3), 72-77.
- Dal Negro, A.** (2021). Sprachenlernen im Museum – klassisch und modern. In: S. Kirchmeyer, Hrsg., *Klassisch – modern – digital. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne. Dokumentation der 30. Arbeitstagung an der Bauhaus-Universität Weimar*. Bochum: AKS.
- Da Milano, C. & Sciacchitano, E.** (2015). *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*. Roma: Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo.
- Dawid, E. & Schlesinger, R.** (2012). *Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden*. Bielefeld: Transkriptverlag.
- Fazzi, F.** (2022): Promoting students' multiliteracy, multimodal and global citizenship skills in the second language classroom through designing a digital city tour on izi.TRAVEL. *Babylonia* 32 (3), 52-57.
- Fazzi, F. & Meneghetti, C.** (2021). 'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale. In: S. Caruana, et al., a cura di, *Politiche pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI: 10.30687/978-88-6969-501-8/028
- Gay, D.** (2023). *La lingua dell'Arte. Übungsbuch*. Hamburg: Buske.
- Gay, D.** (2018). *Die Vermittlung der italienischen Fachsprache der Kunstgeschichte und der Archäologie*. Berlin: Peter Lang.
- Gay, D.** (2011). *La lingua dell'arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie*. Lehrbuch. Hamburg: Buske.
- Gehring, W. & Stinshoff, E.**, Hrsg. (2010). *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Diensterweg.
- Gotti, M.** (2008). *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Lauta, G.** (2015): I problemi linguistici di *Museo facile* tra semplificazione lessicale e adattamento testuale. In: I. Bruno, a cura di, *Museo facile. Progetto sperimentale di comunicazione e accessibilità museale*. Cassino: Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, 95-110.
- Mandarano, N.** (2019). *Musei e media digitali*. Roma: Carocci.
- Palermo, M.** (2018). Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale. In: G. Patota & F. Rossi, a cura di, *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca, 49-63.
- Palpacuer Lee, C. J.L.** (2018). Multiliteracies in Action at the Art Museum. *L2 Journal*, 10 (2), 134-157. <https://escholarship.org/uc/item/17c2m0k3>
- Poli, M.-S.** (2002). *Le texte au musée : Une approche sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- Prada, M.** (2015). *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano: Franco Angeli.
- Ravelli, L. J.** (2006). *Museum Texts: Communication Frameworks*. Oxon / New York: Routledge.
- Santagati, F. M. C.** (2019). Il Museo Archeologico Regionale Paolo Orsi di Siracusa: Dalla fruizione tradizionale alle piattaforme digitali. *Il Capitale Culturale*, 9 (19), 273-305. DOI: 10.13138/2039-2363/2199
- Sederberg, K.** (2013). Bringing the Museum into the Classroom and the Class into the Museum. An Approach for Content Based Instruction. *Journal of the American Association of Teachers of German*, 46/2, 251-262.
- Villa, E.** (2015). I pannelli di sala del Museo del '900: caratteristiche linguistiche e testuali. *Italiano LinguaDue*, 8 (2), 311-340.

UNE PEINTURE SUR VASE GREC À L'ANTIENMUSEUM DE BÂLE (BS 477) : UNE ESQUISSE D'EXPLOITATION DIDACTIQUE

● Carlamaria Lucci
| HEP-Vaud



Carlamaria Lucci a obtenu une licence et un doctorat en philologie et littératures grecques et latines à l'Université de Pise entre 2004 et 2007. Depuis 2017, elle est assistante-doctorante en didactique du grec et du latin à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.

1 N°. Beazley Archive 203796 <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/CDB-1F3AE-C277-4D11-9D1D-E7A384D1DB1E>

Je remercie chaleureusement M. Tomas Lochman (Antikenmuseum de Bâle) pour ses précieuses suggestions bibliographiques au sujet du vase, ainsi que pour les reproductions photographiques dont il est l'auteur.

Les peintures sur vases constituent des ressources précieuses pour l'enseignement/apprentissage scolaire de la langue et de la culture grecques anciennes dans la mesure où elles offrent un aperçu de la vie quotidienne et/ou de l'imaginaire héroïque des Grecs. L'opportunité de familiariser des élèves avec ces matériels est aujourd'hui redoublée du fait qu'à l'option de visites réelles des musées qui les abritent s'ajoute l'option de contacts virtuels et ciblés par le recours au numérique (Kolde, Lucci & Pasinetti, 2022, pp. 57-58).

Dans ma contribution, je proposerai une esquisse de séquence didactique axée sur le contact réel et virtuel avec une peinture sur vase qui est actuellement conservée à l'Antikenmuseum de Bâle (BS 477)¹. La particularité que cette céramique peinte, fabriquée dans un atelier athénien au début du Ve s. av. J.-C., partage avec d'autres exemplaires dont la date s'échelonne entre les VIIe et IVe s. av. J.-C. (Lowenstam, 2008, pp. 1-4) est de réunir, sur ses deux faces principales (images 1 et 2), plusieurs figures masculines (iden-

tifiables par des inscriptions) présentes aussi dans l'*Iliade*, le poème héroïque des Grecs par excellence à côté de l'*Odyssée*.

À la suite des recherches du philologue américain Milman Parry (1928a, 1928b, 1930, 1932), il est aujourd'hui largement admis que ces deux épopées sont issues d'une tradition antérieure à l'introduction de l'écriture alphabétique en Grèce au VIIIe s. av. J.-C. et, par conséquent, orale. Elle aurait été véhiculée par des chanteurs professionnels (aèdes) qui auraient mémorisé des expressions et des thèmes compatibles avec la structure du vers propre à l'épopée héroïque, l'hexamètre dactylique. La maîtrise d'un tel répertoire aurait permis d'improviser des chants face à un auditoire, selon des techniques combinées de répétition et de variation que Parry a reconnues comme la poutre maîtresse du mécanisme narratif homérique.



Image 1

Détail de l'une des deux faces d'un stamnos à figures rouges

Lieu de conservation : Bâle, Antikenmuseum und Sammlung Ludwig: BS 477

Lieu de découverte : inconnu (provenance de collection privée)

Milieu de fabrication : athénien

Datation : 480 av. J.-C. environ

Source de l'image :

[Leihgaben in der Sonderausstellung «Märchen, Sagen und Symbole» | Blog AMB \(antikenmuseumbasel.ch\)](#)

© Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig



Image 2

Détail de l'autre face du stamnos à figures rouges (cf. image 1)

© Antikenmuseum Basel und Sammlung Ludwig



Image 3
Détail de l'image 1 (Dionysos)

Du point de vue historico-culturel, cette tradition se serait sédimentée entre les VIII^e et VI^e s. av. J.-C. (époque de composition des deux épopées dans la forme que nous connaissons) et aurait gardé une certaine fluidité au moins jusqu'aux V^e-IV^e s. av. J.-C. Indépendamment de l'introduction éventuelle de supports écrits pour la mémorisation, la communication et la transmission des chants épiques (comme d'autres types de chant) continuaient d'avoir lieu dans un cadre performatif, étroitement lié au contexte communautaire et festif des cités grecques : la réception par un public constituait la condition même d'existence de telles pratiques. Pour cette raison, à côté de la notion d'oralité, celle d'*auralité* (réception orale) a pris place dans les études pour décrire les caractéristiques de la culture grecque des époques archaïque et classique (Gentili, 1984 ; Cerri, 1999, pp. 89-94 ; Di Donato, 1999, pp. 15-26 ; Nagy, 2009 et 2011).

La tradition héroïque gardait également une forme de vitalité grâce à la voie iconographique, véhiculée par la céramique peinte et soumise à de nombreuses contraintes (Oakley, 2009, pp. 611-613) :

- finalité commerciale de la production artistique ;
- support visuel délimité spatialement ;
- variation des goûts des publics ;
- variation des publics et des exécutants selon les milieux et les époques ;
- variation du niveau de connaissance de la tradition héroïque par les potiers et les peintres.

La séquence d'enseignement/apprentissage, proposée de manière à être adaptée à des prérequis variables selon le niveau scolaire (secondaire I ou secondaire II), porte sur une comparaison entre un choix d'extraits de *Illiade* et les images qui se trouvent sur les deux faces du vase avec l'objectif de sensibiliser les élèves, dans une perspective interculturelle (Maurer & Londei, 2008), à la variation et à la flexibilité de la tradition héroïque grecque entre voie orale/*aurale* et voie iconographique (Lowenstam, 2008, pp. 4-7)². La chronologie de la séquence est la suivante :

- 1) en classe : prise de contact avec des extraits de *Illiade* en langue originale concernant la mission de Phénix, Ulysse et Ajax auprès d'Achille

(IX 162-173 = extrait 1, 215-224 = extrait 2) et le duel entre Achille et Hector (XXII 214-249 = extrait 3) – lecture des extraits en langue originale et en traduction jusqu'à l'identification des thèmes principaux ;

- 2) visite guidée à l'Antikenmuseum de Bâle : introduction par un conservateur sur la chronologie, la typologie, les techniques de la céramique grecque et attique en particulier, avec une focalisation sur le vase BS 477 – mission confiée aux élèves : observation globale et ciblée des images se trouvant sur les faces principales de ce vase (images 1-2), dans le but d'identifier et de noter similarités et différences par rapport aux passages de *Illiade* ;

- 3) en classe : retour sur la peinture sur vase BS 477. Les images 1-2 et leurs détails sont présentés sous une forme numérique afin de permettre aux élèves de vérifier, discuter et rectifier les résultats de leurs activités d'observation - bilan sur le rapport des Grecs à leur tradition héroïque sur la base des résultats de la comparaison textes-images³.

La première étape de la séquence (lecture des extraits 1-3) peut s'insérer dans une planification plus large, axée sur un parcours de lecture qui permettrait aux élèves de dégager les grands thèmes de *Illiade*⁴ et de se faire une idée de sa diction formulaire à partir du prologue (I 1-7).

Les deux premiers extraits (*Illiade* IX 162-173 et 215-224) présupposent les événements racontés dans le premier chant. Agamemnon, seigneur des Achéens (l'un des noms épiques pour désigner l'ensemble des populations grecques réunies pour le siège de Troie), a enlevé à Achille, le plus fort des Achéens, chef des Myrmidons et fils de Pélée, sa part de butin et source d'honneur, la prisonnière Briséis. Une dispute a suivi ; outragé, Achille s'est retiré de la guerre. Sur le plan divin, Thétis, la mère d'Achille, a convaincu Zeus de favoriser les Troyens afin de rétablir l'honneur de son fils. Le chant IX s'ouvre sur le changement d'avis d'Agamemnon, qui, en difficulté, décide de rendre à Achille Briséis, ainsi que des dons de réparation, dans l'espoir (vain) de le persuader à reprendre la guerre.

² Cf. Lowenstam, 2008, p. 7: "Versions of the epic tradition preserved in our inherited written texts do not have authoritative status for the vase-painters and other artists during the seventh and sixth century". Pour une revue des autres positions critiques au sujet des rapports entre peintures sur vases et épopées homériques, voir *ibid.*, pp. 4-5.

³ Les fichiers contenant les supports didactiques mentionnés ci-dessus (les extraits 1-3 en grec et dans une traduction française proposée par l'auteure, ainsi que des reproductions photographiques des détails du vase) peuvent être requis à l'adresse suivante : carlamaria.lucci@hepl.ch. Une publication complémentaire est prévue sur *Babylonia SMILE*.

⁴ Pour une introduction scientifique en langue française, voir Vidal-Naquet, 2000.

⁵ Contacts pour la visite: info@antikenmuseum-basel.ch. Le vase se trouvant actuellement dans le dépôt du musée, il convient de prendre contact bien en avance avec les experts afin de prévoir une solution spécifique.

Nestor, le doyen des Achéens, organise alors une ambassade composée de trois guerriers pour communiquer cette décision à Achille, retiré dans sa tente.

La lecture en classe des deux extraits proposés (*Iliade* IX 162–173 et 215–224) peut être menée au moins initialement en langue originale, afin de permettre aux élèves, même débutants, de repérer d'une manière autonome les noms propres. Par une compréhension plus fine, soutenue par une lecture en traduction au besoin, les élèves devraient arriver à identifier :

- le mandataire de la mission (Agamemnon) :
 Ἀτρεΐδῃ κύδιστε, ἄναξ ἀνδρῶν
 Ἀγάμεμνον, / δῶρα μὲν οὐκέτ' ὄνοσθαι
 διδοῖς Ἀχιλλῆϊ ἄνακτι (IX 163–164) ;
- son organisateur (Nestor) :
 Τὸν δ' ἠμείβετ' ἔπειτα Γερῆνιος ἱππῶτα
 Νέστωρ (IX 162) ;
- ses exécutants (les guerriers Phénix, Ajax et Ulysse) :
 Φοῖνιξ μὲν πρῶτιστα Διὶ φίλος
 ἠγησάσθω, / αὐτὰρ ἔπειτ' Αἴας τε μέγας
 καὶ δῖος Ὀδυσσεύς (IX 168–169) ;
- son destinataire (Achille, accompagné par son compagnon Patrocle) :
 ἀλλ' ἄγετε, κλητοὺς ὀτρύνομεν, οἳ κε
 τάχιστα / ἔλθωσ' ἐς κλισίην Πηληϊάδεω
 Ἀχιλλῆος (IX 165–166) ; Πάτροκλος μὲν
 σπῖον ἐλῶν ἐπένειμε τραπέζῃ (IX 216) ;
- le premier qui va parler parmi les trois guerriers (Ulysse) :
 νεῦσ' Αἴας Φοῖνικι· νόησε δὲ δῖος
 Ὀδυσσεύς, / πλησάμενος δ' οἴνοιο δέπας
 δεῖδεκτ' Ἀχιλλῆα (IX 223–224) ;
- la position particulière d'Achille dans l'espace (en face d'Ulysse) :
 αὐτὸς δ' ἀντίον ἴζεν Ὀδυσσεύς θεῖοιο /
 τοῖχου τοῦ ἐτέροιο, θεοῖσι δὲ θύσαι
 ἀνώγει (IX 218–219).

Une lecture détaillée pourrait amener les élèves à relever les expressions formulaires, au moins en lien avec les noms des personnages principaux (par ex. Γερῆνιος ἱππῶτα Νέστωρ, IX 162), de sorte qu'ils se rendent compte de la profondeur traditionnelle du texte qu'ils sont train de lire. Dans la même perspective, des lecteurs experts pourraient être amenés à relever les incohérences (pleinement compréhensibles comme le fruit d'une tradition

qui serait restée longtemps fluide) entre les deux segments narratifs : le premier (IX 162–173) présente Phénix comme le chef de la mission (Φοῖνιξ μὲν πρῶτιστα Διὶ φίλος ἠγησάσθω, IX 168), alors que le deuxième (IX 215–224) accorde la priorité, en tout cas du point de vue de la parole, à Ulysse (νεῦσ' Αἴας Φοῖνικι· νόησε δὲ δῖος Ὀδυσσεύς, / πλησάμενος δ' οἴνοιο δέπας δεῖδεκτ' Ἀχιλλῆα, IX 223–224).



Image 4

Détail de l'image 1 (Ulysse)

Le deuxième volet de la lecture en classe porte sur les préliminaires du duel entre Achille et Hector au chant XXII (extrait 3). Endeuillé par la mort de son fidèle compagnon Patrocle, tué par le troyen Hector, Achille revient sur son refus initial et accepte les dons de réparation d'Agamemnon. Il reprend la guerre par vengeance. Le moment central en est le duel, à la suite duquel Hector sera tué et outragé. Seule l'arrivée du vieux Priam (chant XXIV), souverain de Troie et père d'Hector, poussera Achille à renoncer à sa colère et à rendre le cadavre du guerrier à son groupe de parenté pour que des rituels funéraires aient lieu dans la clôture du poème.

La lecture de l'extrait proposé (*Iliade* XXII 214–249), menée selon la même modalité (d'abord globale, puis détaillée) qui a été illustrée pour les autres segments narratifs, devrait amener les élèves à identifier :

- les guerriers engagés dans le duel (Achille et Hector) :
 Πηλεΐωνα (XXII 214), μέγας
 κορυθαίολος Ἐκτωρ (XXII 232, XXII
 249 : autre exemple d'expression formulaire qui pourrait être relevée par les élèves) ;

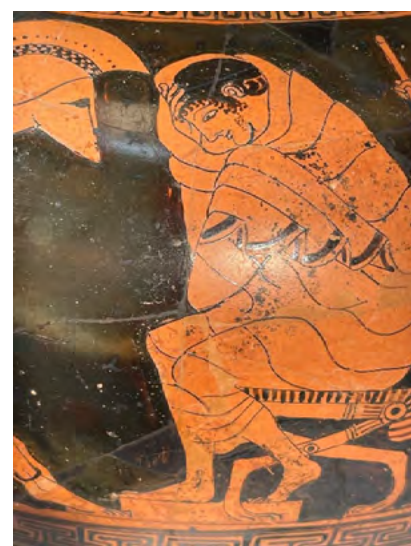


Image 5

Détail de l'image 1 (Achille)



Image 6
Détail de l'image 1 (Phénix)



Image 7
Détail de l'image 2 (Phénix)

- la divinité qui intervient en faveur d'Achille (Athéna) :
Πηλεΐωνα δ' ἴκανε θεὰ γλαυκῶπις
Ἀθῆνη· / ἀγχοῦ δ' ἰσταμένη ἔπεα
ππερόντα προσηύδα (XXII 214–215) ;
- le personnage dont la même déesse, Athéna, prend l'aspect pour tromper Hector et l'induire à combattre (l'un des frères de celui-ci : Déiphobe) :
Δηϊφόβω εἴκυθα δέμας καὶ ἀτειρέα
φωνήν· / ἀγχοῦ δ' ἰσταμένη ἔπεα
ππερόντα προσηύδα· / ἦθεῖ ἦ μάλα
δὴ σε βιάζεται ὠκύς Ἀχιλλεύς / ἄστου
πέρι Πριάμοιο ποσὶν ταχέεσσι διώκων /
ἀλλ' ἄγε δὴ στέωμεν καὶ ἀλεξώμεσθα
μένοντες (XXII 227–231).

La deuxième étape de la séquence a lieu à l'Antikenmuseum de Bâle. Après une introduction d'un conservateur⁶, une mission est confiée aux élèves : se livrer à une observation d'abord globale, puis ciblée des peintures du vase BS 477 dans le but d'identifier et de noter (éventuellement avec le soutien d'une fiche d'observation) similarités et différences par rapport aux passages de l'*Illiade*.

Une première observation devrait permettre de saisir les lignes générales et les similarités par rapport à l'*Illiade* :

- image 1, de la gauche à la droite de l'observateur : une figure barbue, debout ; une figure barbue assise qui lui tourne le dos, avec un couvre-chef sur sa nuque ; une figure sans barbe, qui est assise en face de la figure précédente, avec la tête voilée et fléchée sur sa poitrine, près d'un casque vide ; une figure debout, avec barbe et cheveux blancs. Le casque vide (signe de l'abandon de la guerre) et l'attitude pensive, sinon endeuillée, en isolant la figure voilée des autres, permettent aux élèves d'établir un rapport avec les segments narratifs de l'*Illiade* (IX 162–173 et 215–224 = extraits 1 et 2) concernant la mission des trois guerriers envoyés par Agamemnon auprès d'Achille.
- image 2, de la gauche à la droite de l'observateur : une figure debout, avec barbe et cheveux blancs ; une figure de guerrier qui lui tourne le dos, une autre figure de guerrier en face ; derrière son dos, une figure debout avec barbe et cheveux blancs. Chacune des figures avec barbe et cheveux blancs

retient par le bras celle qui lui tourne le dos. Un mouton égorgé est étendu aux pieds des figures affrontées. La représentation de deux guerriers l'un en face de l'autre, au centre d'un champ visuel qui est occupé, à ses marges, par deux accompagnateurs, permet aux élèves d'établir un rapport avec le segment narratif de l'*Illiade* (XXII 214–249 = extrait 3) illustrant les préliminaires du duel entre Achille et Hector.

Le déchiffrement des inscriptions, possible pour des élèves, bien qu'elles soient peintes en noir sur un fond noir, devrait leur permettre d'entrer dans les détails des images et de constater analogies et différences par rapport au texte.

- image 1, de la gauche à la droite de l'observateur (Slehofer, 1988, pp. 42–43) : Diomède (figure barbue debout : cf. image 3), Ulysse (figure barbue, assise avec couvre-chef : cf. image 4), Achille (figure voilée : cf. image 5), Phénix (figure avec barbe et cheveux blancs : cf. image 6). Comme dans la narration de l'*Illiade* (IX 218), Achille est assis en face d'Ulysse ; il y a Phénix, mais Diomède est à la place d'Ajax. Patrocle n'y figure pas.
- image 2, de la gauche à la droite de l'observateur (Slehofer, 1988, pp. 43–44) : Phénix (figure debout avec barbe et cheveux blancs : cf. image 7) ; une figure de guerrier non identifiée ; Hector (l'autre figure de guerrier : cf. image 8) ; Priam (figure debout avec barbe et cheveux blancs : cf. image 9). Une inscription court près des pattes postérieures du mouton égorgé (évoquant une offrande sacrificielle sans rapport avec le duel de l'*Illiade*) : les trois premières lettres du nom de Patrocle (cf. image 10). L'identification de l'adversaire d'Hector avec Achille est donc possible (Schmidt, 1969), mais pas certaine (Kossatz-Deissmann, 1981, p. 136, n. 583), d'autant plus que, sur l'autre face du vase (image 1), ce dernier est représenté non pas comme un adulte (barbu), mais comme un jeune homme (sans la barbe). De plus, les vieillards qui, aux marges de l'image 2, essaient de retenir les guerriers n'ont pas non plus un rapport direct avec les deux épiphanies d'Athéna qui, dans l'*Illiade* (XXII 214–249), encouragent

⁶ La notion est empruntée à Gernet, 2004, à propos de la polyvalence des images mythiques, pour laquelle on verra le commentaire de Di Donato, 2004.

les guerriers à combattre. Non par hasard, un véritable consensus n'a pas été atteint par la critique au sujet de l'interprétation de cette image (Slehofer, 1988, p. 45).

Toujours sur place, d'autres approfondissements sont possibles :

-sur les pratiques d'écriture, à partir de l'image 4 : la forme *Olytteus* (variante de la forme courante *Odysseus*), de laquelle le latin *Ulixes* se rapproche du point de vue phonétique ;

-sur l'iconographie des figures :

- barbes et cheveux blancs comme attributs de figures que l'*Iliade* représente également comme âgées (Phénix et Priam) ;
 - pétase comme attribut d'Ulysse (Slehofer, 1988, p. 42) : couvre-chef non conforme au costume de guerrier, mais propre aux voyageurs dont Hermès, qui a le même attribut iconographique, est l'exemple divin (Laurent, 1898) ;
 - tête voilée d'Achille (image 5) : attitude endeuillée (Shapiro, 2021, pp. 35-36) qui a aussi une valence synoptique permettant d'évoquer à la fois la sensation de l'outrage subi de la part d'Agamemnon (outrage qui l'anéantit, du point de vue du code guerrier : Brown, 2016, p. 52, n. 152) et celle du deuil futur induit par la mort de Patrocle (Schmidt, 1996, p. 21), véritable et unique raison de son retour à la guerre. Ces observations pourraient constituer le point de départ pour une question du genre : « Est-ce que l'attitude d'Achille sur l'image 1 soulève d'autres possibilités d'interprétation pour le duel de l'image 2 ? »
- le discours de Phénix à Achille dans le cadre de la mission qui devrait le persuader à reprendre la guerre (mais qui échoue) : *Iliade* IX 432–605 (surtout les vers 434–443 et 600–605) ;
 - le discours de Nestor à Patrocle ayant pour but de le persuader à intervenir dans la guerre à la place d'Achille, avec les armes de ce dernier, afin de repousser les Troyens : *Iliade* XI 655–803 (surtout les vers 765–803) ;
 - le combat de Patrocle contre Hector dans la mêlée qui coûte la vie à Patrocle : *Iliade* XVI 731–867. Ce thème a été évoqué comme clé de lecture pour le duel de l'image 2 qui serait introduit par une offrande sacrificielle, selon un usage propre aux pratiques guerrières de la Grèce ancienne (Dillon, 2008) ;

La troisième étape de la séquence a à nouveau lieu en classe. Les détails de la peinture sur vase (images 3-10) sont présentés sous une forme numérique afin de permettre aux élèves de vérifier, discuter et rectifier les résultats de leurs activités d'observation. La discussion sur les images est nourrie par la comparaison avec d'autres passages de l'*Iliade* qui peuvent être soumis aux élèves par groupes et/ou offrir l'occasion pour un autre parcours de lecture :

« Ce cheminement devrait permettre aux élèves de prendre progressivement conscience de la polyvalence de l'image peinte : celle-ci évoque et réunit d'une manière synoptique différents moments-clés de l'*Iliade*, issus d'une tradition fluide et pas strictement superposable au texte que nous connaissons. »



Image 8

Détail de l'image 2 (Hector)

- l'intervention d'Ajax contre Hector pour protéger le cadavre de Patrocle : *Iliade* XVII 120–139. Ce thème a été et est encore proposé (par ex. par Griffiths, 1985 et Nagy, 2020) pour expliquer la présence des trois lettres pouvant être interprétées comme le nom de Patrocle, presque identifié au mouton égorgé, sur l'image 2. Au fil des réflexions, on peut également proposer aux élèves de lire le duel entre Hector et Ajax au chant VII de l'*Iliade* (vv. 206–312) : interrompu par deux messagers, ce duel a aussi été vu comme une source pour l'image 2 (Nova, 2014, p. 75, à propos, entre autres, de : Beazley, 1963, p. 361, n° 7; Friis Johansen, 1967, p. 188 ; Schefold & Jung, 1989, p. 198).
- l'intervention de Ménélas, sollicité par Athéna ayant pris l'aspect de Phénix, pour protéger le cadavre de Patrocle contre l'assaut des Troyens et surtout d'Hector : *Iliade* XVII 543–596.
- le discours de Priam à Hector avant le duel du livre XXII, dans le but de le dissuader d'affronter Achille : *Iliade* XXII 25–78.

Pendant les phases de mise en commun, il est crucial d'inciter les élèves à remarquer que l'image 2 peut être rapprochée de moments ou de situations récurrents dans l'*Iliade*, tels que les combats impliquant des guerriers majeurs (Patrocle, Hector et Ajax) ou les rencontres entre des guerriers dans la fleur de l'âge et des vieillards donnant des conseils (Phénix et Achille, Nestor et Patrocle, Priam et Hector), mais que, en même temps, elle ne peut être identifiée avec aucun moment précis. Il est important de les sensibiliser également à la fonction que Patrocle remplit dans l'*Iliade* comme double d'Achille (Nagy, 1979). Ces constats, corroborés par un retour critique sur les inscriptions de l'image 2, encourageraient à identifier finalement avec Patrocle à la fois l'adversaire d'Hector et le mouton égorgé au-dessous du guerrier en guise d'offrande sacrificielle.

Ce cheminement devrait permettre aux élèves de prendre progressivement conscience de la polyvalence de l'image peinte⁶ : celle-ci évoque et réunit d'une manière synoptique différents moments-clés de l'*Iliade*, issus d'une tradition fluide et pas strictement superposable au texte que nous connaissons. Une fois achevé, par la sédimentation des connaissances acquises lors du bilan final, ce parcours devrait ainsi les sensibiliser à la flexibilité de la tradition héroïque grecque, transmise et reçue par des voies de communication diverses (orale/*aurale*, ainsi qu'iconographique) et susceptible de véhiculer des contenus diversifiés selon la variation de ces voies.



Image 9
Détail de l'image 2 (Priam)



Image 10
Détail de l'image 2, avec les trois premières lettres du nom de Patrocle. Le Pi se trouve tout à gauche, entre le genou du guerrier et la patte arrière droite du mouton, les Alpha et Tau entre les deux pattes.

Image 3-10
Photographies de Tomas Lochman
(Antikenmuseum de Bâle).
© Antikenmuseum Basel und Sammlung
Ludwig

Bibliographie

- Beazley, J.D.** (1963). *Attic Red-Figure Vase-Painters*. Oxford : Clarendon Press 1963 (2nd edition).
- Brown, B.K.M.** (2016). *The Mirror of Epic. The Iliad and History*. Sydney : Academic Printing and Publishing.
- Cerri, G.** (1999). Introduzione. in Omero. *Iliade*. Milano : BUR, pp. 63-94.
- Di Donato, R.** (1999). *Esperienza di Omero. Antropologia della narrazione epica*. Pisa: Nistri Lischi.
- Di Donato, R.** (2004). Immaginario e civiltà. In Gernet (2004), pp. 7-17.
- Dillon, M.P.I.** (2008). « Xenophon Sacrificed On Account of an Expedition » : Divination and Sphagia before Ancient Greek Battles. In V. Mehl & P. Brulé (dir.). *Le sacrifice antique: Vestiges, procédures et stratégies*. Préface de R. Parker. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 235-261.
- Friis Johansen, K.** (1967). *The Iliad in Early Greek Art*. Copenhagen: Munksgaard.
- Gentili, B.** (1984). *Poesia e pubblico nella Grecia antica: da Omero al V secolo*. Bari: Laterza (ed. aggiornata Feltrinelli: Milano 2006).
- Gernet, L.** (2004). *Polyvalence des images. Testi e frammenti sulla leggenda greca*. A cura di A. Soldani. Pisa: ETS.
- Griffiths, A.** (1985). *A Ram Called Patroklos*. Bulletin of the Institute of Classical Studies. 32. 49-51.
- Kolde, A., Lucci, C. & Margonis-Pasinetti R.** (2022). Homo Digitalis + Homo Plurilinguis = Homo Sapiens? *Babylonia* 2.2022. 56-61.
- Kossatz-Deissmann, A.** (1981). Achilleus. *LIMC* I, pp. 37-200.
- Laurent, M.** (1898). L'Achille voilée dans les peintures de vases grecs. *Revue Archéologique*. 33.153-186.
- Lowenstam, S.** (2008.) *As Witnessed by Images. The Trojan War in Greek and Etruscan Art*. Baltimore : The John Hopkins University Press.
- Maurer, L. & Londei, D.** (2008). Introduction. Images, discours et représentations culturelles. In : G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 219-225.
- Nagy, G.** (1979). *The Best of the Achaeans. Concepts of the Hero in Archaic Greek Poetry*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Nagy, G.** (2009). *Homer the Classic*. Cambridge, MA-Londres: Center for Hellenic Studies.
- Nagy, G.** (2011). *Homer the Preclassic*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.
- Nagy, G.** (2020). Death of a ram, death of Patroklos. *Classical Inquiries*. 31.7.2020. <https://classical-inquiries.chs.harvard.edu/death-of-a-ram-death-of-patroklos/>
- Nova, I.** (2014). *Auctoritas homerica? Omero e la cultura greca d'età classica*. Tesi di dottorato. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Oakley, J.H.** (2009). State of the Discipline. Greek Vase Painting. *American Journal of Archaeology*. 113. 599-627.
- Parry, M.** (1928a). *L'épithète traditionnelle dans Homère. Essai sur un problème de style homérique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Parry, M.** (1928b). *Les formules et la métrique d'Homère*. Paris: Les Belles Lettres.
- Parry, M.** (1930). Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making I. Homer and the Homeric Style. *Harvard Studies in Classical Philology*. 41. 73-147.
- Parry, M.** (1932). Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making II. The Homeric Language of an Oral Poetry. *Harvard Studies in Classical Philology*. 43. 1-50.
- Shapiro, H.A.** (2021). Periphron Pénélopeia. The Reception of Penelope in Fifth-Century Athens. In R. Ancona & G. Tsouvala, *New Directions in the Study of Women in the Greco-Roman World*. New York : Oxford University Press. pp. 29-43.
- Schefold, K. & Jung F.** (1989). *Die Sagen von den Argonauten, von Theben und Troia in der klassischen und hellenistischen Kunst*. München : Hirmer.
- Schmidt, M.** (1969). Der Zorn des Achill. In P. Zazoff (dir.). *Opus Nobile. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ulf Jantzen*. Wiesbaden : Verlag, pp. 141-152.
- Schmidt, M.** (1996). Iconografia del mito, in S. Settis (dir.). *I Greci. Storia Cultura Arte Società, 2. Una storia greca, II. Definizione*. Torino : Einaudi, pp. 4-34.
- Slehofer, V.** (1988). Stamnos des Triptolemos-Malers. *BS477. CVA Basel* 3, 7 (1988). 42-45 (tables 22.1-6, 23.1-6).
- Vidal-Naquet, P.** (2000). *Le Monde d'Homère*. Paris : Perrin.

LA LECTURE D'UNE INSCRIPTION ROMAINE — UNE COMMUNICATION DIACHRONIQUE

Viele Schulklassen besichtigen jedes Jahr mit ihren Lehrerinnen und Lehrern Augusta Raurica, in der Nähe von Basel. Der vorliegende Artikel fokussiert in seinem zweiten Teil auf eine Aktivität, die während der Besichtigung einer aus mehreren Klassen bestehenden Gruppe durchgeführt wurde: Die älteren Schülerinnen und Schüler halfen den Jüngeren bei der Entzifferung der Grabinschrift des Gründers der römischen Kolonie. Das dieser Aktivität zugrunde liegende Szenario wird im ersten Teil vorgestellt, ebenso wie die didaktischen Begriffe und Konzepte, auf denen es beruht.

● Antje-Marianne Kolde
| HEP-Vaud,
Catherine Fidanza
| HEP-Bejune

Introduction

Publié par le Conseil de l'Europe, le CECR, qui vise à « répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (CECR, 2001 : 10), ne traite que des langues modernes et ne mentionne pas les langues anciennes – ce qui semble tomber sous le sens : on ne communique guère plus en latin ni en grec. Or, comme nous allons le voir, une inscription romaine, que des élèves ont lue dans le cadre d'une visite scolaire à Augusta Raurica (Augst), une colonie romaine fondée au I^{er} siècle avant notre ère et se situant près de Bâle, peut être au centre d'échanges entre des élèves, et cela par le biais de l'approche actionnelle que promeut le CECR. Avant d'assister à ces échanges, il convient d'explicitier les notions et concepts didactiques à la base du scénario qui les a orchestrés.

Cadre théorique

L'approche actionnelle sous-tend le scénario didactique : le lapidaire du musée d'Augusta Raurica constitue un espace social et les élèves sont des acteurs sociaux qui, en permettant à des camarades de lire une inscription romaine, réalisent une tâche de la vie réelle (CECR, 2001 : 121-127 ; Payant & Michaud, 2020 : 6), à savoir appréhender et comprendre un objet exposé dans un musée.

La tâche réalisée consiste dans une activité de médiation d'un texte par de « grands » élèves à l'adresse de camarades plus jeunes, texte qu'ils ont lu, compris et traduit au cours de la pré-tâche (CECR, 2018 : 96-110 pour la médiation de textes). Les définitions de la tâche sont nombreuses et varient au sein des didactiques des langues ; elles partagent néanmoins certains éléments, comme le relèvent notamment Payant & Michaud (2020 : 5) : « la tâche doit être principalement axée sur le sens, doit comporter un but communicatif identifiable et mesurable, doit tenir compte des besoins

des apprenant-e-s, doit refléter un langage réel et authentique et doit s'inscrire dans un contexte propice à la réflexion sur l'expérience d'apprentissage. Précisons également que les tâches ne visent pas seulement la langue ; elles constituent plutôt une unité qui soutient l'utilisation de la langue dans le cadre d'interactions significatives pour réaliser un objectif non linguistique ». Comme on le découvrira à la lecture du scénario, la tâche confiée aux « grands » élèves correspond en tous points aux caractéristiques énumérées ci-dessus. En langues étrangères modernes, la tâche vise à l'utilisation de la langue cible lors des interactions entre les apprenant-e-s, aussi bien réceptives que productives, orales qu'écrites. Dans notre scénario, ce n'est pas le cas : les échanges se passent dans la langue de scolarisation, le français. Néanmoins, le latin joue un rôle de premier ordre dans les échanges entre les élèves, puisqu'il en est l'objet autant que les faits culturels dont il est le vecteur.

Le texte en question, dont une copie est exposée au lapidaire du musée d'Augusta Raurica, consiste dans l'inscription funéraire du fondateur de la colonie romaine : ornant son tombeau situé au cap Gaète, dans la région du Latium, elle informe les passants sur la personne qu'abrite ce monument, sa généalogie, ses fonctions politiques et quelques-unes de ses réalisations. En cela, le texte correspond pleinement à la définition courante du document authentique : un document qui émane d'une communauté linguistique et qui vise la communication entre ses membres (Cuq & Gruca, 2017 : 404). Notons que la situation dans laquelle ce document est exploité – la visite d'un site et de son musée – peut aussi être considérée comme tout à fait authentique, puisque dans le cadre de toute visite de musée, des informations concernant des objets exposés sont transmises aux visiteurs (cf. notamment Vogrig, 2021 pour la situation authentique).

Cette inscription, comme toute inscription latine, regorge de difficultés, dont les abréviations et la double valeur de certaines lettres – V servant à noter /u/ et /v/, I /i/ et /j/. En apprenant à la déchiffrer, à la traduire et à l'interpréter, les élèves, tant les « grands » que leurs cadets, accroissent leurs connaissances et compétences en langue latine et en littérature. Mais plus encore : la confrontation

avec un texte tel qu'il se présentait il y a plus de vingt siècles au lectorat auquel il s'adressait permet aux élèves de s'initier au fonctionnement du mode de communication publique et politique élaboré par les Romains auquel participent les inscriptions publiques et honorifiques. L'entier de la tâche leur permet donc d'accroître et d'exploiter leur compréhension plurilingue et pluriculturelle et leur répertoire plurilingue et pluriculturel – en d'autres termes, de mobiliser la compétence plurilingue et pluriculturelle qu'évoque le Conseil de l'Europe dans les deux volumes consacrés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001 : 105-108 ; CECR, 2018 : 129-134).

Scénario et échanges

Contexte

Chaque fin d'année scolaire, les élèves du lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel (CH) qui suivent les cours de langues anciennes (grec et latin) se voient proposer la visite d'un site archéologique gallo-romain. En juin 2023, la sortie a eu lieu à Augusta Raurica, un site archéologique situé près de Bâle. La vingtaine d'élèves concerné-e-s âgé-e-s de 14 à 17 ans suivent l'option langues anciennes (OLA) du secondaire 1 pour les plus jeunes et l'option latin et / ou la discipline fondamentale grec en 1ère et 2e années du lycée (= S2) pour les plus âgé-e-s.

La sortie culturelle a été préparée en classe par les enseignantes de grec et de latin et différents aspects historiques et archéologiques liés au site ont été évoqués par le biais d'une présentation Powerpoint mettant l'accent sur l'histoire de la colonie, la découverte du trésor d'argenterie et une présentation des points forts de la future visite guidée sur le site. La présentation aux élèves de S1 et S2 s'est faite sur la base des mêmes diapositives, mais lors de cours différents



Antje-Marianne Kolde, docteure ès lettres, est professeure ordinaire en didactique du latin et du grec à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent essentiellement sur les langues anciennes et le plurilinguisme, et sur la lecture du texte littéraire latin ou grec.



Catherine Fianza enseigne le latin au Lycée Denis-de-Rougemont (Neuchâtel) et la didactique du latin à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel. Ses recherches portent essentiellement sur l'apprentissage du vocabulaire et la lecture du texte littéraire latin.

Déchiffrer, comprendre et traduire un document authentique antique (ou sa copie), un document concret qui a traversé les âges, a donné aux élèves le sentiment d'approcher une certaine réalité historique.

et par les enseignantes respectives. Quant aux élèves de 2ème année, ils ont été averti-e-s qu'ils/elles auraient à accomplir une tâche supplémentaire concernant la compréhension d'un texte épigraphique et qui consisterait à endosser le rôle de « passeurs d'informations » à l'égard de leurs camarades plus jeunes.

Pré-tâche

Deux fois trente minutes ont été dévolues en classe à préparer les élèves de 2ème année à leur intervention à Augusta. Ils/Elles y ont réalisé une activité de compréhension textuelle d'abord du texte épigraphique original, puis de sa retranscription, tous deux projetés en classe sur des diapositives d'une présentation Powerpoint. Cette activité a constitué la pré-tâche, divisée dans les dix étapes suivantes.

Étape 1

Une première consigne a incité les élèves à rechercher dans l'inscription, dont la photo était reproduite sur une diapositive (cf. illustration 1), un terme à mettre en lien avec la sortie culturelle à venir. Ils ont rapidement trouvé le terme RAVRICAM (*Raurica*) situé à la dernière ligne, qu'ils ont mis en relation avec le nom d'Augusta Raurica, la destination de leur sortie.

Étape 2

Les élèves ont ensuite reçu la consigne de proposer une hypothèse sur le sens du titre de la diapositive suivante : « Un peu d'épigraphie ». Ils ont facilement pu expliquer la deuxième partie du mot (γράφειν : « écrire ») ; quant à la première (ἐπι : « sur, dessus »), elle a été comprise par analogie avec le terme « épiderme » et a permis d'aboutir au sens de « ce qui est écrit sur (un édifice) ».

Étape 3

Il a alors été demandé aux élèves d'émettre une hypothèse concernant les points visibles entre certaines lettres. Une lycéenne de 2ème année a pu répondre à cette question, puisque d'autres inscriptions avaient déjà été observées durant l'année et que les élèves avaient découvert le rôle du point comme séparateur de mots.

Étape 4

Les élèves ont ensuite dû chercher le nom du fondateur de Raurica. Ils ont déterminé qu'il s'agissait de MVNATIVS, ce qui a permis à l'enseignante d'attirer leur attention sur la première abréviation du texte, soit le *praenomen* (« prénom ») L(VCIVS) précédant le *nomen* (« nom ») MVNATIVS, ainsi que sur la place occupée par le *cognomen* (« surnom ») PLANCVS, au début de la ligne suivante.

La consigne leur a ensuite été donnée de formuler une hypothèse sur le sens global de la première ligne. Un indice leur a été fourni concernant l'abréviation du *praenomen* : ce dernier est répété, mais au génitif. L'abréviation F(ILIVS) (« fils ») a été trouvée sans trop de difficulté et a permis aux élèves d'émettre l'hypothèse d'une allusion au père. Mais la fin de la première ligne a posé problème : N(EPOS) (« petit-fils ») et PRON(EPOS) (« arrière-petit-fils ») ont dû être expliqués et traduits par l'enseignante.

Étape 5

Sur la base d'une diapositive présentant la transcription (plus lisible) du texte épigraphique (cf. illustration 2) et afin d'entrer progressivement dans le texte, les élèves ont ensuite reçu la consigne de repérer le nom d'une divinité et ceux de plusieurs lieux : SATVRNI (« Saturne ») et ITALIA (« Italie »), BENEVENTI (« Bénévent »), GALLIA (« Gaule »), LVGV-DVNVM (« Lyon »), RAVRICAM



Image 1
Diapositive du PPT avec l'inscription
Dia et photo : © Catherine Fidanza

(« Raurica »). L'utilisation de lettres capitales propre aux textes épigraphiques a permis d'attirer l'attention des élèves sur l'absence de la lettre -U-, représentée par la lettre -V¹- sur les inscriptions en latin. Vu sa complexité, le nom RAETIS (« R(h)ètes »)² a été relevé et expliqué par l'enseignante elle-même. Invités à formuler un certain nombre d'hypothèses quant au contenu de l'inscription, les élèves ont relevé un lien entre le personnage de L. Munatius Plancus et le dieu Saturne et des actions menées dans différentes régions d'Italie et de Gaule.

Étape 6

Pour consolider ces hypothèses et leur donner du sens, la consigne suivante a demandé aux élèves de relever tous les verbes présents dans l'inscription. La liste proposée (FECIT, DIVISIT, DEDVXIT) étant incomplète, l'enseignante a attiré l'attention sur un verbe abrégé TRIVMP(HAVIT) et a proposé aux élèves de travailler à partir de ce mot abrégé par segments de sens, à l'aide de quelques éléments de vocabulaire écrits au tableau (*manubiae* ou *manibiae* : « l'argent obtenu par la vente du butin », *aedes* : « un temple » et *deducere* : « fonder une colonie »).

Les élèves ont pu déterminer qu'un premier segment (TRIVMP(HAVIT) EX RAE-TIS) indique que L. Munatius Plancus a célébré un triomphe sur les Rhètes ; un deuxième (AEDEM SATVRNI FECIT DE MANIBIS) qu'il a fait (construire), grâce à l'argent du butin, un temple en l'honneur de Saturne ; un troisième (AGROS DIVISIT IN ITALIA BENEVENTI) qu'il a distribué des terres en Italie à Bénévent ; un quatrième (IN GALLIA COLONIAS DEDVXIT LVGV DVNVM ET RAVRICAM) qu'il a fondé en Gaule les colonies de Lyon et de Raurica.

Quant au choix du temps verbal – le parfait, les élèves ont pu souligner que ce temps permettait de montrer, par une action passée et achevée, les hauts faits du personnage dont il est question sur l'épitaque.

Étape 7

Les élèves ont ensuite reçu la consigne de montrer la chronologie des faits présentés et leur interdépendance. Les échanges en plénum ont permis d'exposer que L. Munatius Plancus, victorieux, a édifié un temple au moyen du butin remporté par sa victoire sur les Rhètes et qu'il a distri-



Image 2

Transcription de l'inscription
© Museum Augusta Raurica

bué des terres aux soldats (vétérans) pour les remercier de leurs faits d'armes ; vient ensuite la mention des colonies romaines de Lyon³ et de Raurica⁴ situées en Gaule, dont L. Munatius Plancus a précisément été le gouverneur en 43 av. J.-C.

Étape 8

L'étape suivante a consisté à s'intéresser de plus près au personnage de L. Munatius Plancus. Cette partie étant la plus difficile, les élèves n'ont été invité-e-s à l'étudier qu'après la compréhension générale de la stèle. La consigne a été la suivante : « Faire une transcription de la deuxième ligne et du début de la troisième ; attention, cette partie est composée uniquement d'abréviations ». Le résultat (COS CENS IMP ITER VII VIR EPVLON), s'il a été facile à transcrire, a présenté plusieurs écueils à la compréhension des élèves qui ont cependant compris que CO(N)S(VL) désigne le « consul » et IMP(ERATOR) « le général des armées ». Le reste a dû être commenté par l'enseignante : le terme CENS(OR) (« censeur ») stipule que L. Munatius Plancus a occupé cette charge extrêmement prestigieuse, qui confère pendant dix-huit mois à son détenteur un pouvoir décisionnel auquel nul ne peut s'opposer ; ITER(VM) (« pour la seconde fois ») après IMP(ERATOR) établit que L. Munatius Plancus a été nommé deux fois général des armées ; l'expression VII VIR EPVLON(VM), c'est-à-dire *septemvir epulonum*, montre qu'il a été un membre du collège des épulons, au nombre de sept depuis Sylla, chargés de préparer les banquets donnés en l'honneur des dieux.

Étape 9

Sur la base de ces informations, les élèves ont été invités à résumer les fonctions et pouvoirs de L. Munatius Plancus : ils ont pu déterminer qu'il était un homme politique en charge de hautes magistratures (*consul*, *censor*), nommé deux fois

- 1 La lettre -V- ne sera établie de manière distincte dans notre alphabet qu'au XVI^e siècle.
- 2 Il s'agit des R(h)ètes, habitants de la région correspondant aujourd'hui aux Grisons, au sud de l'Autriche et au Nord de l'Italie ; ils sont soumis par les Romains en 15 av. J.-C. et leur territoire, devenu province romaine, est dès lors désigné du nom de Rhétie. C'est d'eux que le rhéto-romanche, parlé dans les Grisons, tire son nom.
- 3 Lyon a été fondée en 43 av. J.-C. et est devenue en 27 av. J.-C. la capitale de la Gaule.
- 4 Raurica a été fondée entre 44 et 43, soit en même temps que Lyon.

général des armées (*imperator iterum*) et appartenant à un collège de prêtres, donc endossant une fonction religieuse (*septemvir epulonum*) ; ils en ont conclu que présenter quelqu'un par le biais de ses responsabilités politiques, militaires et religieuses est le propre de ce genre d'inscription.

Étape 10

Les élèves ont finalement reçu la consigne de proposer par binômes une traduction de la stèle dans sa totalité, en s'aidant des éléments de vocabulaire notés au tableau. Ils/Elles ont ensuite lu leurs traductions afin de les confronter et de discuter sur la meilleure formulation de certains passages. L'enseignante leur a en dernier lieu demandé de mettre au point une stratégie concernant leur intervention sur le site, sachant que chaque binôme aurait à s'occuper d'un groupe de 7 ou 8 élèves pendant 10 à 15 minutes.

Voilà donc les diverses étapes qui ont constitué la pré-tâche.



Image 3

À droite, l'inscription ; devant : les élèves pendant la tâche. © Catherine Fidanza

Tâche

Le jour de la sortie culturelle, trois binômes ont donc présenté à leurs cadet-ette-s l'inscription qui se trouve dans le lapidaire jouxtant le Musée romain d'Augusta. Les stratégies utilisées ont été assez comparables. Les trois binômes sont partis des observations des élèves plus jeunes, c'est-à-dire des mots « transparents » qu'ils/elles pouvaient comprendre. Dans un deuxième temps, les trois binômes ont choisi de faire découvrir le sens du texte de manière linéaire, sans appliquer précisément ce qu'ils avaient vécu en classe mais tout en expliquant les abréviations, le sens de certains mots et en faisant ressortir les segments du texte. Tous les passages de l'inscription ont été expliqués par

chacun des groupes, même ceux considérés par l'enseignante comme relevant de structures ou d'institutions romaines très spécifiques et complexes, à savoir *septemvir epulonum* (un collège composé de sept prêtres présidant aux festins donnés en l'honneur des dieux) et *de manibus* (le terme *manubiae* désigne l'argent obtenu par la vente du butin, souvent utilisé pour financer la construction d'un temple, comme ici). Finalement, les trois binômes ont procédé à un bilan cognitif en demandant à leurs camarades de résumer le contenu du texte découvert, ce qui a été accompli facilement, de manière interactive et coopérative.

Post-tâche

Questionné-e-s après leur présentation, les lycéen-ne-s ont trouvé valorisant de transmettre des connaissances à leurs cadet-te-s. Il est également ressorti qu'ils/elles considéraient cette inscription comme un « texte à énigme », constituant une sorte de « jeu de piste » que seul-e-s les initié-e-s pouvaient comprendre. Un des binômes a cependant relevé que l'exercice était un peu difficile, ce qui a été également ressenti par l'enseignante qui est intervenue à plusieurs reprises pour les aider. Les cadet-te-s ont unanimement apprécié d'avoir été initié-e-s à cette lecture d'un texte épigraphique par leurs pairs ; ils/elles ont relevé l'aspect « énigmatique » du texte, les nombreux écueils liés aux abréviations mais aussi la clarté avec laquelle leurs aîné-e-s ont mené cette tâche ainsi que les nombreuses interactions qui ont rendu ce moment vivant. Les enseignantes ont tiré un bilan positif de l'activité, considérant que toutes les parties en présence ont bien tenu leur rôle. L'activité pourrait certes être encore améliorée, par exemple en distribuant des rôles spécifiques aux cadet-te-s (l'un-e pourrait retenir les informations géographiques, un-e autre les éléments liés à la filiation du personnage, un-e autre encore, ceux liés à la titulature, etc. dans le but de créer une attente et d'investir plus fortement les auditeurs et auditrices dans le bilan de l'activité) ; il serait également envisageable de demander aux cadet-te-s, à l'issue de la présentation, de préparer une question sur le contenu ou la forme de la stèle dans le but de la poser ensuite aux autres groupes, afin d'observer si les éléments présentés ont été compris et traités de manière égale.

Bilan conclusif

À l'issue de ce moment partagé sur le site, il convient de s'interroger sur la plus-value qu'apportent autant le scénario que le lieu, à savoir la sortie au musée. D'emblée, plusieurs remarques s'imposent.

- 1) Les élèves du secondaire 1 ont montré par leur attention soutenue qu'ils/elles sont particulièrement réceptifs/-ives à un enseignement diffusé par leurs pairs : ce travail sous forme de mentorat les interpelle souvent de manière plus efficace qu'un enseignement « classique ». De même, les lycéen-ne-s se sentent valorisé-e-s dans ce rôle de transmission et de passeurs du savoir. Les enseignantes ont constaté que cette activité, vécue en fin de matinée, a renforcé les liens entre les élèves de niveaux différents durant la suite de la journée.
- 2) La découverte de textes épigraphiques a été appréciée des élèves des deux niveaux : déchiffrer, comprendre et traduire un document authentique antique (ou sa copie), un document concret qui a traversé les âges, leur a donné le sentiment d'approcher une certaine réalité historique.
- 3) Ce sentiment de « concret » s'est trouvé exacerbé par le contexte et la situation, à savoir la sortie culturelle, le lapidaire et l'enseignement par les pairs : les élèves des deux niveaux ont eu moins l'impression qu'ils devaient apprendre que lorsqu'ils étaient en classe. En d'autres termes, la délocalisation et le scénario didactique ont « désacralisé » le travail sur le texte latin. Un élève a souligné que voir ce document « en chair et en os » avait représenté un « gros plus » pour lui.
- 4) Finalement, l'observation de la plaque funéraire a permis de mettre en pratique une lecture méthodique, c'est-à-dire une lecture procédant par strates et permettant une construction évolutive de la compréhension du texte. L'exercice se faisant habituellement sur des textes littéraires, la nouveauté du support et la brièveté du message ont mené à une appréhension rapide du contenu qui a placé les élèves des deux niveaux dans leur zone de confort et les a engagés sur la voie de l'autonomie.

La plus-value du scénario et du lieu se situe donc sur plusieurs plans : cognitif, procédural, motivationnel. *In situ*, le dispositif a facilité la communication synchrone entre les lycéen-ne-s et leurs cadet-te-s. De plus, en lisant à haute voix – mode de lecture habituel dans l'Antiquité – cette inscription publique et honorifique, les élèves des deux niveaux ont reproduit le geste qui, plus de deux mille ans plus tôt, assurait la diffusion de son contenu, et ils l'ont diffusé à leur tour à tous ceux qui les entouraient, qu'ils fassent partie de leur groupe ou non. Cela a permis la communication diachronique, par-delà les siècles, entre L. Munatius Plancus et tou-te-s les élèves qui ont participé à ce voyage.

La délocalisation et le scénario didactique ont « désacralisé » le travail sur le texte latin. Un élève a souligné que voir ce document « en chair et en os » avait représenté un « gros plus » pour lui.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier: <https://rm.coe.int/09000016805a21a4>

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4–11. DOI : <https://doi.org/10.7202/1081264ar>

Vogrig, J.-N. (2021). « Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 40 N°1 | 2021, mis en ligne le 30 janvier 2021, consulté le 01 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/8741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.8741>

VIVRE LE PLURILINGUISME AU/PAR LE MUSÉE : UNE EXPÉRIENCE DE PARTENARIAT MULTI-SITES À MONTEVIDEO EN URUGUAY

This contribution focuses on an inquiry- and art-based plurilingual and transdisciplinary collaborative scenario developed by a network of teachers from an elementary school in Montevideo (Uruguay), children, their parents, professional photographers, and educators from several local museums, to encourage critical awareness of plurality. Interweaving languages, arts, and multimodality, children documented the linguistic and sensory landscapes of their neighbourhood in the Ciudad Vieja to create a mural exhibited in a public space, and to produce museal resources used to design an interactive and tactile display in a local museum.

● Raquel Carinhas
| Université de la
République,
Helena Araújo e Sá
| Université d'Aveiro,
Danièle Moore
| Université Simon
Fraser

Introduction

Cette contribution présente quelques expériences éducatives clefs issues d'un projet plurilingue (PP) mis en œuvre par le biais d'un partenariat collaboratif engageant une école élémentaire d'un quartier de la ville de Montevideo en Uruguay accueillant des enfants issus de différentes migrations (notamment d'Amérique latine), un centre de photographie et plusieurs musées proches de l'école, ainsi que des familles volontaires. Centré sur le plurilinguisme dans un quartier de la vieille ville proche de l'école, la *Ciudad Vieja*, le projet s'est développé sous diverses facettes : des ateliers à l'école, un projet de photo-ethnographie et de recueil d'histoires de vie, des visites muséales et la création collaborative d'une peinture murale mêlant voix diverses et différentes formes artistiques.

Sous le prisme de l'immersion muséale comme lieu d'inspirations artistiques pour découvrir/soutenir les langues et construire la relation à l'altérité, dans des perspectives intégrées de l'éducation,

nous discutons ici comment des enfants de l'école primaire font sens et tissent les langues dans leurs pratiques, à et hors de l'école, au sein de scénarisations didactiques « atout » qui mettent en valeur les langues, les plurilinguismes et des façons plurielles d'habiter le milieu et de faire communauté (*doing community*) à travers les arts et la multimodalité. Le projet, dans une démarche de recherche-action collaborative et participative (Carinhas *et al.*, 2020a), visait la mise en place d'une innovation pédagogique autour du plurilinguisme, des mobilités et des migrations, en proposant des espaces de dialogue interdisciplinaires entre didacticiens des langues et des disciplines, chercheurs et praticiens, curateurs de musées et artistes dans la construction du lien familles-écoles-communautés. Parents et enfants étaient parties prenantes dans cette mutualisation des expertises et la mise en œuvre du projet partenarial, le recueil des données de recherche (enregistrements des séances de discussion de préparation des ateliers et des visites de musées, recueil de données ethnographiques du paysage linguistique et

du recueil des histoires de vies de gens rencontrés au hasard pendant le trajet de l'école aux musées et pendant les visites muséales), la production d'une peinture murale collaborative et le développement, avec l'un des musées partenaires, d'une borne interactive visant le public de ce musée. Ce sont sur ces étapes de recueil et construction des données *par* et *avec* les enfants que nous centrons cet article. Sur le plan didactique, on interroge aussi ce faisant la co-construction de « parcours » plurilingues et interculturels par/dans la visite muséale et l'implication des apprenants dans la production d'œuvre mais aussi de ressources muséales.

La construction d'un projet plurilingue collaboratif

Le réseau éducatif décrit ici a été initialement mobilisé et coordonné par la chercheuse principale de l'étude (Raquel Carinhas) dans le cadre de sa recherche doctorale en didactique des langues et du plurilinguisme. Après une étape initiale de mobilisation de plusieurs partenaires intéressés à collaborer au développement du PP, le réseau a permis de mettre en contact des enseignants et familles d'une école élémentaire située dans le quartier ancien de la Ciudad Vieja à Montevideo, des artistes et photographes de trois musées de la ville situés à proximité de l'école, le MUMI (*Museo de las Migraciones*), le MAPI (*Museo de Arte Precolombino e Indígena*), le musée historique de la ville (*Museo Histórico Cabildo*) et le Centre de Photographie de Montevideo (*Centro de Fotografía de Montevideo*) (Carinhas, Araújo e Sá & Moore, 2020a et b ; 2022 ; 2023). Pendant quatre mois, les partenaires ont construit ensemble un projet éducatif plurilingue (PP) autour des plurilinguismes, des mobilités et des identités plurielles. Reflétant la diversité de la population de cette école, le public cible était constitué d'un groupe d'enfants de 6 à 12 ans de diverses origines (Uruguayens, Vénézuéliens, Cubains et Chiliens) ainsi que leurs familles, dans un projet d'ouverture à la diversité et de meilleure intégration scolaire et sociale. La scénarisation didactique mise en place collaborativement par les partenaires s'est construite sur un déroulé en plusieurs étapes, à l'école, dans la rue et aux musées. Elle a misé sur une étude critique des paysages linguistiques du quotidien en tant qu'éléments multisémiotiques médiateurs entre les environ-

nements formels et informels d'apprentissage de langues (Araújo e Sá, Carinhas & Melo-Pfeifer, 2022) et comme lieux de construction d'une relation avec un/les autre(s) et de développement d'identités plurielles (Oyama, Moore & Pearce, 2023).

L'objectif de ce travail de photo-ethnographie visait pour les élèves à brosser une cartographie sensible et mobile de leur paysage quotidien « comme une pratique se constituant autour d'une multiplicité d'allers et retours de l'expérience spatiale aux traces de l'expérience » (Olmedo, 2013, p.13) en rassemblant, avec les outils numériques à leur disposition, des photographies, des artefacts, des sons et des histoires de vie recueillis pendant des pérégrinations collectives mettant l'accent sur quelques sites forts en sensations (comme un croisement de rue, un square, un banc dans un parc, ou les visites des musées partenaires).

Conduire à l'acte de *perce-voir*, en tant que « processus pluri-sensoriel et multiforme et construction de sens » (Razafiman-dimbimananana, 2022, p. 10), observer et photographier le paysage du quartier et de leur communauté à l'aide d'outils numériques visait à permettre aux apprenants d'interroger le pluriel (ou son absence) en action, de construire une expérience située et mobile, un récit visuel et sonore qui leur laisse expérimenter les langues et les écritures, les graphismes, l'écrit et l'image, et s'engager comme usagers des langues et comme auteurs de leurs apprentissages. On se situe ici dans des méthodologies de recherche qualitatives, performative et post-qualitatives, où les approches de recherche participative et de recherche-action-création (Leavy, 2017) croisent les disciplines de référence et prennent en compte le mouvement et les sens pour établir des « compréhensions « profondes » des dynamiques relationnelles, des écologies, des expériences » (Lasczik *et al.*, 2021, p. 135, notre traduction).



Raquel Carinhas est lectrice de l'Institut Camões à l'Université de la République (Uruguay). Elle est docteure en Éducation et chercheuse au Centre de Recherche en Didactique et Technologie dans la Formation des Formateurs à l'Université d'Aveiro (Portugal).



Maria Helena Araújo e Sá est professeure en Didactique des Langues au Département d'Éducation et de Psychologie de l'Université d'Aveiro, au Portugal. Elle est la coordinatrice scientifique du Centre de Recherche en Didactique et Technologie dans la Formation des Formateurs et la directrice du Programme Doctoral en Éducation.



Danièle Moore est professeure à la Faculté d'Éducation de l'Université Simon Fraser, Vancouver, Canada, et directrice de recherche à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France (DILTEC-EA2288).

Cette expérience a mobilisé une construction cartographique communautaire du sensible des enfants à travers les arts et la multimodalité.

La Figure 1 récapitule les expériences du PP.

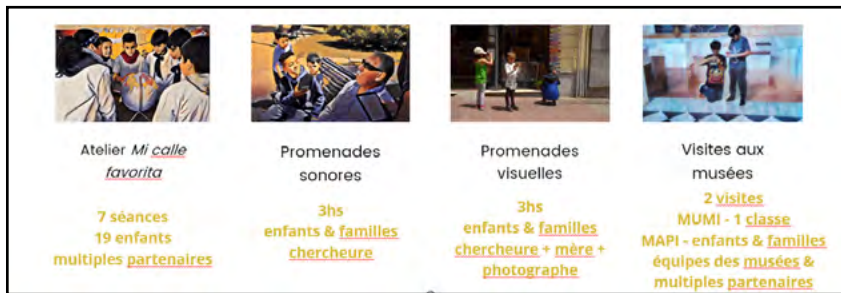


Figure 1
Expériences éducatives du projet plurilingue.
Source: Raquel Carinhas¹

Dans cette contribution, nous mettons en gros plan quatre activités phares de ce projet collaboratif: (i) l'atelier à l'école et (ii) les promenades familiales autour des sonorités et des visualités plurilingues du quartier et (iii) la production collaborative d'une œuvre murale rassemblant des données de recherche recueillies par les enfants et leurs parents lors des promenades. Nous montrons ensuite comment celles-ci ont soutenu la mise en place dans un musée partenaire, le Musée Historique Cabildo, (iv) d'un dispositif multimodal interactif pour le public, à partir du travail des enfants.

Faire communauté à travers les arts : l'atelier *Mi calle favorita*

L'atelier, animé collaborativement par des éducateurs des musées de la ville, des photographes, les enseignantes et chercheuses et des parents d'élèves, s'est déroulé sur 7 séances d'une heure et demie, à l'école mais en dehors des horaires scolaires, pour et avec les enfants volontaires et leurs familles. À partir des expériences menées par la plateforme *Barrios* du Centre de Photographie de Montevideo (Centro de Fotografía de Montevideo, 2017), l'atelier, intitulé *Mi calle favorita*,

a visé à encourager les enfants à réfléchir et à imaginer leur communauté de manière participative, en centrant les discussions et une production créative sur certains aspects de leur quartier : la façon d'organiser et d'habiter l'espace public, le patrimoine, les personnes, les cultures et les langues.

La vidéo présentée par le biais de la Figure 2 représente la façon collaborative, imaginative et progressive de cette expérience à l'école et plus précisément la façon dont les enfants ont ajouté, au fur et à mesure de leurs découvertes réflexives, de nouveaux éléments à la *calle favorita* au cours de chacune des séances de l'atelier.



Capture de code QR pour voir le documentaire vidéo

Cette expérience a mobilisé une construction cartographique communautaire du sensible (Olmedo, 2015; Lasczik *et al.*, 2021) des enfants à travers les arts et la multimodalité. Les photographies prises dans la rue par les enfants et les histoires de vie recueillies sont mobilisées dans cette production ; on y voit notamment des collages de photographies coloriées par les enfants et des dessins de bâtiments que les enfants choisissent d'ajouter car ils « manquent » dans leur imagination d'un lieu socialement plus inclusif : comme des magasins de jouets et de nourriture « gratuits » accessibles à tous. Les enfants, grands et petits, avec les adultes collaborent à cette production collective, discutent et négocient les lieux à (re)produire. La rue se construit comme un environnement d'expériences sociales pour les enfants, qui en deviennent de pleins acteurs de l'aménagement urbain, laissant libre cours à leur créativité et à leur imaginaire pour créer des espaces plus inclusifs pour tous. Dans la Figure 3, nous pouvons observer un fragment de cette rue imaginée et les enfants en pleine création de cet artefact multimodal collaboratif.

¹ Toutes les photographies et vidéos sont diffusées avec l'autorisation des personnes impliquées.

Figure 2
Vidéo accélérée de l'atelier *Mi calle favorita*.
Source : Raquel Carinhas



Dans l'exemple présenté dans la Figure 3, nous observons comment les enfants utilisent des collages de photos anciennes de la Ciudad Vieja pour proposer d'autres territorialisations urbaines, d'autres façons d'organiser l'espace public, mêlant réalité et imaginaire et ouverture à l'inclusion des diversités (de toute sorte) et surtout une ville et un quartier adaptés au monde des enfants. Par exemple, l'ajout d'ailes à certains bâtiments pour faciliter leur mobilité en fonction des besoins de la communauté (voir le collage qui permet d'animer une tour avec des ailes en orange) ou la construction de jardins et d'espaces verts ou bien encore la transformation d'un ancien bâtiment en magasin de jouets (bâtiment en jaune au centre). On remarque aussi l'*escuela*, les voitures sonores, avec le son du klaxon représenté par l'expression "πx2", l'inclusion d'un espace imaginaire et du fabuleux, avec des fées (le personnage rose et jaune à gauche) ou des nuages avec une pluie de chocolat (au centre).

La calle favorita représente, dans l'expérience et l'imaginaire des enfants, des territoires d'appartenance plurilingues, pluriculturels, pluri-identitaires, pluri-sémiotiques, à travers lesquels les enfants s'engagent, se positionnent, et qui, émancipant leur voix, construisent une narration de soi avec les autres et, évidemment, leur représentation d'habiter un espace qui est le leur.

Capturing the Ciudad Vieja : des promenades sonores et visuelles

L'atelier *Mi calle favorita* a été émaillé de deux expériences pluri-sensorielles du quartier et de la rue : une promenade sonore et une promenade visuelle à travers une collecte ethno-photographique et des enregistrements de sons et d'histoires de vie de personnes rencontrées au hasard des pérégrinations des enfants et des accompagnateurs. Pendant la promenade sonore, des enfants, des familles et des partenaires se sont promenés dans la Ciudad Vieja avec des appareils photographiques, des téléphones portables, des tablettes, capturant les sons du quartier et interviewant les gens qui passaient ou qui se reposaient simplement sur un banc de jardin. Le sujet des entretiens était la Ciudad Vieja et les perceptions plurielles sur le quartier (Figure 4).



Figure 3

Agustín, Arnaldo et Santiago collaborent pour créer la calle favorita.
Source : Raquel Carinhas

Ces expériences se développent à l'intersection de trois dimensions: la marche, la performativité et la sociabilité (Ingold & Vergunst, 2008 ; Pink, 2008). On insiste ici sur l'expérience, forcément subjective, donc le point de vue (un élément clef pour penser l'interculturel), l'histoire personnelle au sein de l'histoire avec un grand H, la mémoire, la mobilité et l'approche de l'inconnu. Dans ce type d'expérience ethnographique en/du mouvement se dévoilent des enjeux autour des relations entre les individus et le milieu. Plusieurs thèmes tels que les récits de vie, les rencontres relationnelles, les liens intergénérationnels, les croisements entre l'histoire du pays, de la ville, du quartier et les histoires des gens, leurs trajectoires et leurs mobilités sont discutés, réfléchis. Collaborativement, les enfants, familles et partenaires ont (re)construit également des sentiments d'appartenance communautaire au *casco histórico de Montevideo*, qu'importent les histoires, les origines et les trajectoires de chacun, comme le montre ce dialogue entre une mère Vénézuélienne et un voisin du quartier, Uruguayen :

Figure 4

Entretien de la famille de Luciano et Alfonsina avec deux touristes allemands.
Source : Raquel Carinhas



Madre -¿Mejoraría algo en el barrio?

Entrevistado - Bueno, está muy mejorado. Habría cosas para hacer. Está muy lindo. Se está poniendo cada vez mejor. Y eso será porque yo estoy enamorado. En mi barrio hace 33 años que vivo acá. De manera que acá sigo en el mismo lugar.

Madre - Ah, mirá.

Entrevistado - Trabajé toda mi vida acá y además compré acá. Y claro. Claro, he viajado mucho, pero...pero siempre vuelvo a casa.

[...]

Madre - Nosotros somos de Venezuela y él es de Cuba. [...] Y nosotros vivimos acá. Hace tres años ya [...] Llegamos acá también a Ciudad Vieja, así que es nuestro barrio.

Entrevistado - Así que [viven] por acá.

Madre - Sí, abajo en Cerrito. Cerrito y Lindolfo Cuestas.

Entrevistado - Somos todos del barrio. Así que los chicos van a la escuela.

Dans ce dialogue, les interlocuteurs discutent de leurs visions du quartier en même temps qu'ils réaffirment leur appartenance à ce milieu. Le déterminant de lieu "acá" (ici) ou des expressions telles que "vivo acá" (j'habite ici), "trabajé...acá" (j'ai travaillé ici), "vivimos acá" (nous habitons ici) expriment et tissent les senti-

ments d'appartenance qui traversent les participants à ce dialogue.

Pendant la promenade visuelle, les enfants et les adultes ont pris des photos du paysage linguistique du quartier, un paysage dynamique, plurilingue, pluri-sémiotique et pluri-sensoriel (cf. Figure 5).

Les enfants ont pris des photographies d'une grande panoplie d'éléments croisant plusieurs langues : graffiti, sérigraphies, pochoirs, affiches, menus de restaurants, artefacts tels que des CD, des drapeaux et même différents objets exposés dans les vitrines et les magasins. Le résultat de cette expérience est la construction individuelle et en même temps collective de narrations visuelles du plurilinguisme du quartier à travers la photographie. Grâce à ces expériences ethnographiques, nous partageons des façons de regarder, de sentir et de ressentir ce paysage plurilingue comme un vécu, notre vécu.

Ciudad Vieja: mapas lingüísticos: la construcción d'un dispositif muséal interactif

Ces expériences du PP ont donné lieu à la construction d'un dispositif muséal au Musée Historique Cabildo rassemblant, sous forme interactive, les interviews et les photographies recueillies par les enfants et les familles. Ce dispositif intitulé *Ciudad Vieja: mapas lingüísticos* et destiné au public du musée permet de visiter, de manière tactile et interactive, le quartier, en cliquant sur les images ou le son (Figure 6).

Figure 5
Oscar regardant et lisant des sérigraphies sur les murs de la Iglesia Matriz. Source : A., photographe indépendante partenaire du PP.



Figure 6
Dispositif Ciudad Vieja: mapas lingüísticos. Source : coordinateur multimédia du musée

Ce dispositif a été programmé par le Coordinateur Multimédia du musée qui en explique dans la Figure 7 le développement et le fonctionnement lors d'un programme diffusé à la télévision nationale TNU intitulé *Patrimonio Silencioso*.



Capture de code QR pour voir le documentaire vidéo

En plus de se constituer comme un dispositif qui évoque un voyage plurilingue participatif au sein d'un musée lui aussi engageant à une participation active et pluri-sensorielle des usagers, les scénarios pédagogiques développés grâce à ce partenariat éducatif multi-sites s'étendent, ouvrant la voie à d'autres interfaces, « va a ser interesante ver cómo reacciona la gente », comme le dit le coordinateur multimédia au cours de ce documentaire télévisé, ce qui nous amène à ouvrir de nouvelles questions sur le besoin de pédagogies publiques plurilingues, des pédagogies qui valorisent et explorent diverses formes, processus et lieux au sein desquels des expériences éducatives peuvent se produire (Li & Moore, 2020).

Conclusion

Nous avons ici évoqué comment un partenariat éducatif pluri-situé et multi-sites autour du plurilinguisme encourage l'engagement de jeunes élèves dans une ethnographie visuelle et sensorielle du quotidien et permet de situer l'école, le musée, la ville, le quartier, la rue comme lieux de réflexion situés de la pluralité et de l'altérité. Inscrites dans une méthodologie de la relation et de « l'Être-avec » et « l'Être-ensemble » (Springer, 2022), les activités de ce projet pédagogique collaboratif mobilisent un savoir didactique ancré dans le communautaire et les territoires qui

„[...] suppose de donner aux apprenants la possibilité de créer en collaboration des environnements d'apprentissage écologiques et sociosémiotiques ancrés dans



Figure 7

Présentation du dispositif dans le programme *Patrimonio Silencioso*. Source : Televisión Nacional del Uruguay

leurs préoccupations, dans leurs milieux, pour leur permettre de lire un monde en mouvement, pour leur permettre de créer des œuvres culturelles plurielles qui expriment leurs visions du monde“.

(Springer, 2022, p.27)

Ce travail collaboratif nous amène à explorer une didactique des langues et du plurilinguisme qui se tisse dans l'interaction avec les autres et propose une amplification de l'espace éducatif en s'ouvrant à des propositions et des expériences hors des murs de l'école pour explorer le potentiel créatif et créateur des pédagogies publiques à/par la pluralité. Pour les éducateurs, il amène à interroger comment le travail pluri-interdisciplinaire, la collaboration entre chercheurs, enseignants, artistes/ médiateurs muséaux, la production créative, le mobile, la navigation entre les langues peuvent nous aider à texturiser autrement notre compréhension du/des plurilinguisme(s) en questionnant les dimensions perceptuelles, esthétiques et créatives dans des espaces mobiles et pluri-situés.

Inscrites dans une méthodologie de la relation et de « l'Être-avec » et « l'Être-ensemble », les activités de ce projet pédagogique collaboratif mobilisent un savoir didactique ancré dans le communautaire.

Bibliographie

- Araújo e Sá, M.H., Carinhas, R. & Melo-Pfeifer, S.** (2022). De la rue aux pupitres : l'éducation au plurilinguisme à travers les paysages linguistiques vue par les enseignants de langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022. <http://journals.openedition.org/rdlc/11637> ; <https://doi.org/10.4000/rdlc.11637>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H. & Moore, D.** (2023). Re-voicing conceptualizations of plurilingual education: "El plurilingüismo, este concepto de... ¿cómo se puede decir?" *Journal of Multicultural Discourses*, 17 (4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2207094>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H. & Moore, D.** (2022). Plurilinguismes, paysages linguistiques et constructions identitaires : une approche éducative pluri-située et multi-sites. *Cahiers de l'LOB*, 12, 285-309. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.5993>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, H. & Moore, D.** (2020a). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique* [En ligne], 17-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/7712>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, H. & Moore, D.** (2020b). Mi calle favorita: multimodality reconstruction of landscape's Old City of Montevideo in a School-Museum-Family plurilingual project, Special Issue Linguistic Landscapes, *Domínios da Lingu@gem*, 14 (4), 1059-1086. ISSN 1980-5799.
- Centro de Fotografía de Montevideo.** (2017). *Cuaderno de Vivencias Fotográficas*. Centro de Fotografía de Montevideo.
- Ingold, T., & Vergunst, J. L.** (Eds.). (2008). *Ways of walking: ethnography and practice on foot*. Ashgate Publishing Company.
- Lasczik, A., Irwin, R., Cutter-Mackenzie, A., Roussel, D. & Lee, N.** (2021). *Walking with A/r/tography*. Palgrave.
- Leavy, P.** (2017). *Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Li, J., & Moore, D.** (2020). (Inter)cultural production as public pedagogy: weaving art, interculturality and civic learning in a community festival context. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 375-387. <https://doi.org/10.1177/0891241617696808>
- Olmedo, E.** (2015). *Cartographie sensible : tracer une géographie du vécu par la recherche-crédation*. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.
- Oyama, M., Moore, D. & Pearce, D.** (2023). Walking Linguistic Landscapes as Ways to Experience Plurality: A Visual Ethnography into Plurilingualism with Elementary School Children in Japan. In Melo-Pfeifer, S. (ed.). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching in and beyond the Classroom* (39-56). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_3. ISBN: 978-3-031-22866-7
- Pink, S.** (2008). An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*, 9(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/1466138108089467>
- Razafimandimbimana, E.** (Ed.). (2022). *Langues & Photographie: Les langues (in) visibles et les enjeux sociaux dont elles sont l'image*. EME Éditions.
- Seppälä, T., Sarantou, M., & Miettinen, S.** (2021). *Arts-based methods for decolonising participatory research*. Routledge.
- Springer, C.** (2022). Une didactique de la relation éclairée par la notion phénoménologique française de l'Être-avec ainsi que celles de la phénoménologie japonaise de milieu, entrelieu, relationalité. *Revue japonaise de didactique du français*, 17 (1&2), 15-29.



Dominique Delefortrie
Portrait de famille
2021
Huile sur toile
60 x 60 cm

TRASPORTARSI AL MUSEO *MITENAND*: UN'ESPERIENZA AL MUSEO DEI TRASPORTI DI LUCERNA PER PREPARARE LE CLASSI DELLE SCUOLE MEDIE TICINESI ALL'APPRENDIMENTO DEL TEDESCO

Der Besuch des Verkehrshauses in Luzern ist fester Bestandteil des Kurzlehrgangs *Mitenand*. Dieser zweieinhalbtägige Intensivkurs bereitet Tessiner Sekundarschüler:innen auf den curricularen Deutschunterricht im 9. Schuljahr (HarmoS) vor. Am zweiten Kurstag bietet der Museumsbesuch für das Erleben und Entdecken der deutschsprachigen Realität einen inspirierenden und attraktiven Rahmen. Dieses Motivationspotenzial wird gestärkt durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, die aus der Erkenntnis hervorgeht, bereits über beachtliche rezeptive Kompetenzen zu verfügen. Die Schüler:innen begeben sich als neugierige und mutige «Sprachdetektive» auf Entdeckungsreise, indem sie Verstehensstrategien bewusst aktivieren und anwenden.

● Sabine Christopher
| OLSI,
Barbara Somenzi
| PH Zürich



Sabine Christopher è collaboratrice scientifica all'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (OLSI), Bellinzona. I suoi interessi di ricerca e le sue pubblicazioni riguardano il multilinguismo istituzionale, la sociolinguistica dell'italiano in Svizzera e la didattica delle lingue e del plurilinguismo.



Barbara Somenzi è docente di didattica del tedesco e del tedesco lingua seconda presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo (PH Zürich), dipartimento formazione Sekundarstufe 1. Nel Canton Ticino ha collaborato a progetti di ricerca nell'ambito della didattica del plurilinguismo al Dipartimento Formazione e Apprendimento (DFA) presso la SUPSI.

SUPSI
OLSI
MITENAND

Mitenand:
preparazione all'inizio
dell'insegnamento del
tedesco alla Scuola Media

<https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/mitenand>

Un mini-corso di preparazione all'insegnamento del tedesco che offre...

- due giornate e mezza di incontro ludico e piacevole con il tedesco
- la scoperta di quasi mille parole di tedesco già conosciute
- l'introduzione e l'applicazione di strategie di comprensione
- una gita oltralpe al Museo dei Trasporti di Lucerna

Introduzione

Il progetto *Mitenand*¹, avviato nel 2019, era incentrato sullo sviluppo di materiale didattico modulare per due giornate e mezza² d'insegnamento da proporre verso la fine del primo anno o all'inizio del secondo anno di scuola media nel Canton Ticino. Il mini-corso che ne è scaturito mira a preparare le allieve e gli allievi tra gli 11 e i 12 anni all'insegnamento curricolare del tedesco, agendo in primo luogo sul piano emotivo e motivazionale. Il materiale didattico è liberamente scaricabile dal portale *scuolalab*.

Il progetto ha preso le mosse dal fatto che in Ticino nella scuola obbligatoria il tedesco è decisivo per la promozione e costituisce una competenza utile se non indispensabile per l'iter scolastico e professionale delle allieve e degli allievi³.

L'insegnamento del tedesco nelle scuole medie ticinesi è poco studiato, i riferimenti bibliografici sono scarsi e per lo più datati (p.es. Flügel, 1976). L'apprendimento di questa lingua è percepito come particolarmente difficile (cfr. p.es. Puzdrowski Barnes et al., 2012). Anche se il fenomeno non è documentato e quantificato sistematicamente, sono ricorrenti le osservazioni di stereotipi negativi se non perfino di ansie trasmesse in famiglia. Pertanto appare indispensabile intervenire tempestivamente con un avvicinamento al tedesco piacevole e incoraggiante all'inizio dell'insegnamento curricolare o poco prima.

Gli obiettivi di *Mitenand* e il ruolo della visita al Museo dei Trasporti

L'obiettivo principale di *Mitenand* è quello di agire sugli atteggiamenti e la motivazione nei confronti dell'apprendimento del tedesco. Si intende intervenire a livello emotivo-motivazionale permettendo di associare il tedesco a un'esperienza positiva e stimolante. Rendendo le/gli apprendenti consapevoli che il tedesco e le sue varietà sono parte integrante del loro universo esperienziale si favorisce un atteggiamento positivo verso la lingua e la cultura (svizzero-)tedesca, risvegliando la curiosità nei confronti di una realtà già parzialmente conosciuta, ma che riserva ancora molto da scoprire. Il titolo *Mitenand* (volutamente in svizzero-tedesco per tenere conto fin dall'inizio anche

L'obiettivo principale di *Mitenand* è quello di agire sugli atteggiamenti e sulla motivazione nei confronti dell'apprendimento del tedesco.

della realtà dialettale) mette in evidenza il potenziale comunicativo e di condivisione legato al plurilinguismo e alla conoscenza delle lingue. L'esperienza gratificante di disporre già di qualche competenza ricettiva di tedesco aumenta la fiducia nelle proprie risorse linguistiche e comunicative, incrementando il senso di autoefficacia, condizione indispensabile per avvicinarsi con serenità alla nuova lingua.

La visita al Museo dei Trasporti di Lucerna costituisce il nucleo del mini-corso. È stato scelto questo museo per la sua posizione geografica nel territorio germanofono facilmente raggiungibile dal Ticino nell'arco di una giornata, per i suoi contenuti affascinanti e interessanti per la fascia d'età e per la sua ricca documentazione plurilingue e multimodale. L'escursione è prevista nella seconda giornata e contribuisce in modo significativo al raggiungimento dell'obiettivo emotivo-motivazionale di associare il tedesco a un'esperienza stimolante e arricchente. La visita al museo permette alla classe di avvicinarsi fisicamente e mentalmente all'area linguistica germanofona e di attivare con successo strategie di comprensione che aumentano la percezione individuale di autoefficacia.

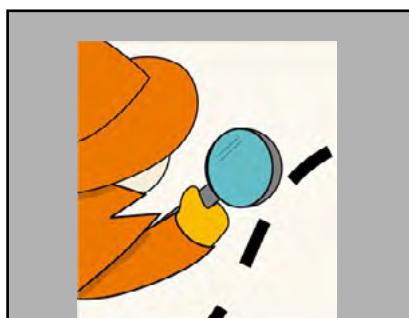
Nella veste di "detective delle lingue" la classe mette in atto delle specifiche tecniche investigative (ossia strategie di comprensione) per fare scoperte che contribuiscono ad aumentare la percezione di riuscire ad affrontare la nuova lingua. Ogni "detective" dispone di una "carta geografica", un documento pieghevole che funge da strumento di orientamento nell'attivare le strategie investigative. Tali tecniche vengono attivate e applicate nel corso della visita al museo e comprendono:

- le strategie di comprensione trasversali extralinguistiche: p.es. informazioni situate ricavabili dal contesto, conoscenza del mondo;

- 1 Il progetto *Mitenand* ha ottenuto un sostegno finanziario dall'Ufficio federale della cultura e dal Cantone Ticino; è stato realizzato dall'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, dalla Divisione scuola del Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino e dal Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI. Team del progetto: Brigitte Jörimann (coordinatrice), Barbara Somenzi e Sabine Christopher (autrici), Simone Schläpfer, Maria Logglio, Petra Pfeiffer-Reske, Wanda Zurini (esperte cantonali di tedesco), Francesca Antonini (coordinazione della grafica), Stephanie Grosslercher e Jessica Gallarate (grafica). La realizzazione del progetto poggia sulle esperienze precedenti delle ricercatrici relative al lessico condiviso e alle competenze ricettive maturate nell'ambito dello sviluppo dei materiali didattici di *Italiano subito* e di *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera*, entrambi sotto il link <https://www4.ti.ch/decs/dcsu/olsi/olsi>
- 2 Idealmente il corso è proposto in tre giornate consecutive, ma è pensabile anche un utilizzo modulare in diversi momenti, a seconda delle esigenze delle scuole.
- 3 In Ticino il tedesco è stato recentemente oggetto di un ampio dibattito politico attorno alla riforma della scuola media per due questioni: l'anticipazione dell'insegnamento del tedesco alla prima media e l'opportunità di abolire i livelli attitudinali e di base per il tedesco e la matematica ora previsti dalla terza classe. Per altro le discussioni sulla posizione del tedesco nella società e nella scuola ticinese sono di lungo corso; al dibattito ha contribuito anche *Babylonia* fin dal suo primo numero di prova (cfr. Bianconi, 1992).

Nella veste di “detective delle lingue” la classe mette in atto delle specifiche tecniche investigative (ossia strategie di comprensione) per fare scoperte che contribuiscono ad aumentare la percezione di riuscire ad affrontare la nuova lingua.

- le strategie linguistiche:
 - o l’attivazione di competenze lessicali in tedesco dovute alla somiglianza con l’italiano e con il francese⁴: il lessico “gratis” (cfr. Christopher & Somenzi, 2015; Pandolfi, Christopher & Somenzi, 2014), un elenco di circa 950 parole tedesche già conosciute, che le allieve e gli allievi non sono però necessariamente consapevoli di conoscere;
 - o alcune espressioni pertinenti alla situazione della visita al museo, come p.es. “Wo ist ...?”, “Wie bitte?”.



Prima di affrontare la visita al museo le allieve e gli allievi hanno raggiunto i seguenti obiettivi:

- dispongono di una maggiore apertura verso le altre lingue e sono curiosi nei confronti del tedesco;
- sono in grado di attivare strategie linguistiche e extra-linguistiche di comprensione;
- sono consapevoli che il tedesco fa parte della loro realtà quotidiana;
- dispongono di alcune espressioni pertinenti per le attività nel museo.

⁴ Insegnato dal terzo anno di scuola elementare.

La prima giornata del mini-corso prepara la classe alla visita al museo non solo per quanto riguarda l’apertura mentale verso la nuova lingua e le strategie di comprensione, ma l’insegnante introduce anche le aree di esposizione e chiarisce alcuni aspetti organizzativi come il punto d’incontro e gli orari. Si formano dei gruppi secondo gli interessi individuali e si definiscono i ruoli all’interno dei gruppi come segue:

1. responsabile dell’orientamento nel museo;
2. coordinatore/coordinatrice della discussione nel gruppo;
3. portavoce del gruppo (responsabile della presentazione degli appunti);
4. responsabile del contatto con l’insegnante e della gestione del tempo.

Per immedesimarsi nella situazione del viaggio verso il museo, in classe si ascolta la registrazione dell’annuncio del capotreno prima dell’arrivo ad Arth-Goldau. Con quest’attività di ascolto autentico la classe diventa inoltre consapevole delle possibili strategie di comprensione globale (p.es. toponimi, rumori, tono della voce).

La visita al Museo dei Trasporti di Lucerna

Il programma della giornata prevede le seguenti attività (per i dettagli dello svolgimento si possono consultare i materiali didattici online):

1. Arrivo al museo e orientamento
2. In gruppi: visita libera, a scelta, delle aree del museo (con la guida del materiale didattico)
3. Pranzo al sacco
4. Tutta la classe: visita di Livemap Switzerland
5. In gruppi: attività di detective delle lingue
6. Merenda
7. Partenza/rientro

La fase della visita libera

L’esperienza si apre con una fase di visita libera delle aree del museo a gruppi. Grazie alle consegne esplicite nel fascicolo di lavoro e all’attribuzione di un ruolo a ogni allievo/a, i gruppi sono autonomi nella loro prima esplorazione delle esposizioni. La sperimentazione del corso ha messo in evidenza l’importanza di questa fase che concede alle/ai partecipanti di assaporare l’ampia offerta del museo senza limitazioni, seguendo il proprio interesse. Il museo presenta le modalità di trasporto di ieri, oggi e domani arrivando perfino al superamento del trasporto fisico attraverso la realtà virtuale. Le esposizioni offrono oggetti interessanti per un pubblico giovane: le ragazze e i ragazzi sono stimolati a fare scoperte attivando tutti i sensi attraverso l’azione, ad assorbire le impressioni, a sviluppare riflessioni e a formulare domande. Pertanto questo momento di scoperta libera contribuisce in modo decisivo al raggiungimento dell’obiettivo emotivo-motivazionale di associare il tedesco e la scoperta del mondo germanofono a un’esperienza allettante per favorire un atteggiamento positivo verso l’apprendimento della lingua. L’esplorazione delle diverse aree del museo è guidata dalle consegne (in italiano) che invitano i gruppi a orientarsi con l’aiuto della mappa (inclusa nel documento “carta geografica”), a individuare uno o più oggetti che hanno suscitato il loro interesse, a descrivere questi oggetti e a scattare foto. Lo scopo è un primo incontro con uno o più oggetti del museo, sia a livello esperienziale sia a livello conoscitivo, secondo l’interesse del gruppo. Il compito descrittivo è guidato dalle schede didattiche.

Livemap Switzerland

La fase di scoperta libera è seguita da un'attività collettiva. Tutta la classe, guidata dai/dalle docenti accompagnanti, scopre la mappa gigante *Livemap Switzerland* (Fig. 1) che può essere osservata dall'alto e percorsa con apposite pantofole. Grazie all'altissima risoluzione dell'immagine sono visibili tutti i dettagli dell'intero territorio svizzero come p.es. singole case. La classe può scoprire paesaggi nuovi e riconoscere ambienti noti. Oltre all'esperienza sensoriale della geografia della Svizzera quest'oggetto del museo permette di traghettare la classe verso la tematica delle lingue: sulla mappa vengono collocate e delineate geograficamente le regioni linguistiche e si fanno delle stime relative alle proporzioni dei parlanti delle lingue nazionali in base alle estensioni e alle proprietà geografiche dei territori.

L'attività dei detective delle lingue

La scoperta libera del museo ha permesso ai gruppi di individuare le aree di particolare interesse mentre la visita di *Livemap Switzerland* ha portato l'attenzione sulla tematica delle lingue attraverso la geografia. Dopo questa preparazione i gruppi sono pronti ad affrontare l'attività di "detective delle lingue" che prevede l'approfondimento dei contenuti che hanno suscitato il loro interesse: si parte per la missione segreta "parole gratis" tornando a uno degli oggetti preferiti scoperti durante la visita libera. Applicando strategie di comprensione, in particolare quella del riconoscimento delle parole "gratis", le allieve e gli allievi sperimentano un incontro autentico con il tedesco. Guidati dalle consegne del fascicolo di lavoro e dalla carta geografica i gruppi indagano la versione tedesca del testo di descrizione dell'oggetto dando la caccia alle parole "gratis". Per risolvere i misteri di parole, frasi o espressioni in tedesco non capite immediatamente, si applicano le seguenti strategie:

- attivare le proprie risorse linguistiche (L1, francese...) per fare ipotesi sul significato;
- consultare la versione italiana della descrizione;
- usare un traduttore online⁵.



Figura 1

Museo dei Trasporti a Lucerna: Livemap Switzerland

I misteri che non possono essere risolti sul posto verranno analizzati successivamente in classe durante l'ultima mezza giornata del mini-corso in cui si elaborano le esperienze del museo. A questo scopo i gruppi raccolgono "le prove" annotando le parole o espressioni misteriose e possibili indizi.

Con l'attività di ricerca di "parole gratis" i gruppi mettono in relazione l'oggetto esposto con la sua espressione linguistica in tedesco. Così raggiungono una (parziale) comprensione del testo descrittivo museale integrando gli elementi situati della percezione sensoriale con elementi linguistici accessibili grazie all'attenzione a somiglianze con parole delle lingue nel loro repertorio.

Applicando strategie di comprensione, in particolare quella del riconoscimento delle parole "gratis", le allieve e gli allievi sperimentano un incontro autentico con il tedesco.

⁵ Ogni gruppo dispone di almeno un telefono cellulare.

L'escursione al Museo dei Trasporti è un'opportunità per loro di ampliare il proprio senso di autoefficacia e di associare il tedesco a un'esperienza piacevole.

Conclusioni

La visita al museo si inserisce nell'insieme delle attività del mini-corso volte ad agire sull'atteggiamento delle allieve e degli allievi ticinesi nei confronti del tedesco e del mondo germanofono. Si intende favorire la loro motivazione grazie alla percezione della fattibilità dell'impresa di affrontare lo studio della nuova lingua. L'escursione al Museo dei Trasporti è un'opportunità per loro di ampliare il proprio senso di autoefficacia e di associare il tedesco a un'esperienza piacevole.

All'inizio e alla fine della sperimentazione del mini-corso nel 2021 la classe ha completato dei questionari che hanno permesso di osservare eventuali cambiamenti negli atteggiamenti. Dalle risposte emerge che la componente della visita al Museo dei Trasporti è valutata molto positivamente: infatti, insieme ai giochi, l'escursione al museo è l'elemento menzionato più frequentemente come aspetto del corso più gradito. L'esperienza museale ha quindi complessivamente lasciato nel ricordo della classe un'impressione positiva del mini-corso di tedesco.

Dai questionari risulta inoltre che il corso ha agito sulla percezione della fattibilità dell'impresa di imparare il tedesco che non viene avvertito come lingua facile né all'inizio né alla fine del corso. Tuttavia dopo le due giornate e mezza più della

metà della classe considera l'apprendimento di questa lingua più facile rispetto a prima. Nel questionario sono state proposte sette esperienze o consapevolezze che potenzialmente rassicurano le allieve e gli allievi nell'affrontare lo studio del tedesco. Le risposte più frequentemente selezionate sono le seguenti: "sapere tante parole in tedesco", "conoscere le strategie investigative" e "sapere che il tedesco è utile".

L'ambiente stimolante del museo è il contesto ideale per sperimentare queste esperienze rassicuranti. Inoltre, con la metafora dell'investigazione, si attira l'attenzione su due atteggiamenti tipici del/la detective che si rivelano utili, se non indispensabili, nell'affrontare una nuova lingua: la curiosità e il coraggio. La curiosità, rivolta dapprima agli oggetti del museo, si estende alla loro espressione linguistica mentre il coraggio può essere messo alla prova durante l'escursione in situazioni comunicative autentiche, come p.es. nella lettura delle descrizioni degli oggetti del museo, nell'ordinare una bibita o nel chiedere informazioni, applicando le espressioni pertinenti.

Pertanto, grazie alla consapevolezza di disporre delle risorse e degli strumenti necessari, l'apprendimento del tedesco è percepito come un'avventura alla portata di tutte e tutti.

Bibliografia

Bianconi, S. (1992). Per un territorio metaforico. Alcune considerazioni su territorio, lingua e scuola. *Babylonia*, no. 00 di prova, 21-26.

Christopher, S. & Somenzi, B. (2015). Acquisire competenze di base d'italiano in modo piacevole ed efficiente. Italiano subito: un corso versatile per ragazzi della Svizzera tedesca. *Babylonia* 02/15, 78-81.

Flügel, C. (1976). L'insegnamento del tedesco nella scuola media, *Scuola ticinese V/III/49/1976*, 1-2.

Pandolfi, E. M., Christopher, S. & Somenzi, B. (2014). *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera*. Bellinzona: Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.

Puzdrowski Barnes, A., Bernasconi, M., Pfeifhofer, P. & Dadò Minetti, K. (2012). Insegnare tedesco nelle scuole medie del Canton Ticino. *Babylonia* 03/12, 48-51.



Dominique Delefortrie

À José

2017

Huile sur toile

75 x 100 cm

THE ART MUSEUM AS A PLACE FOR LANGUAGE LEARNING: OPENING SPACES, REDUCING INHIBITIONS, UTILIZING POTENTIALS

Museums, and particularly those dedicated to Fine Arts, provide an ideal setting for language learning. Artworks in their authentic surroundings offer interdisciplinary opportunities for learners at different proficiency levels, including beginners. This article explores the benefits of using artworks to teach foreign or second languages, highlighting the potential for personal expression in aesthetic and lyrical forms. We present examples of activities and corresponding written work, as well as the reactions of 6th graders following an EFL-workshop at Museum Ludwig in Cologne. This study demonstrates the effectiveness of integrating language learning with art appreciation in museums, and its potential for fostering creativity and engagement among diverse groups of learners.

● Jutta Rymarczyk | Heidelberg University of Education



Jutta Rymarczyk is professor of English as a Foreign Language.

Her current research interests include CLIL

programmes at primary and secondary level and the role of visual literacy in this context. This is closely connected to the use of works of fine arts in teaching foreign languages, in the classroom and in museums.

¹ "A non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment" (ICOM, no year).

The tasks of museums were long ago extended to include education, and educationalists know about the value of extramural places of learning (cf. Igl 1992) - also for language learning. Probably, however, it has never been easier than since last year to embrace the museum as a valuable learning site for foreign and second language teaching beyond the school building, because the new version of the museum definition of the International Council of Museums (ICOM) expands the concept once again, facilitating the participation of different groups of society with different objectives:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for

education, enjoyment, reflection and knowledge sharing. (ICOM 2022)

By emphasizing accessibility, inclusion, diversity, and sustainability, the current ICOM-definition adds the key words of the contemporary socio-political discussion to the previous, much shorter definition¹. It thus reaches out to a larger circle of visitors and enables language educators to encourage groups to participate in museum programmes who have not necessarily recognized the museum as a place they enjoy and could use for language learning.

Alberto Garlandini, president of ICOM (2020-2022), sees the role of museums in post-pandemic times primarily as promoting resilience through the healing effects of culture and the power of museums to transform society (Garlandini 2022: 9). According to Garlandini, one component of this power of museums lies in their ability to build community through education (ibid.). The parallels to the tasks of schools are thus obvious.

[...], I would like to highlight the museums' power of providing long-life learning opportunities to all members of society. That is particularly important after two years in which educational institutions have been severely limited. Through their collections and programs, museums participate in threading a social fabric that is essential in community building and shaping an informed and engaged civil society. (Garlandini 2022: 10)

Why art museums?

While in principle museums of any kind lend themselves as extramural learning venues for foreign and second language teaching (cf. various examples in Rymarczyk (2013)), the art museum is characterized by a special suitability, which is primarily based on the interdisciplinarity given by the subjects and genres of its exhibits (Goldberg 2021). The contents of the artworks can be taken up and assigned to individual school subjects, ranging from the depiction of cities, animals, plants, or, for example, specific geographical regions or historical epochs, etc., to topics such as social criticism, sustainability, or climate change in contemporary art. However, assignments to subjects via the artistic medium of expression are also possible, if, for example, color effects in painting are assigned to OpArt or exposures in photography are assigned to the subjects of Biology or Physics.

Another argument for the special suitability of art museums is the possibility to link to the nationality of the artists and thus to focus on target language cultures, but also on the cultures of origin of the learners (ibid., p. 29).

Heterogeneous learning groups

Weaker students (Rymarczyk 2016: 270) or learning groups with inclusive needs (Rymarczyk 2015: 204f.) benefit from the primarily visual, non-linguistic input as well as from the way the exhibits are presented, which, for example, can draw attention to essential aspects by cleverly hanging pictures. Finally, it is also the individual confrontation with the works of art, which is characterized by authenticity and learner orientation and

offers opportunities for personal, linguistic expression in aesthetic forms that are suitable for both beginners and even very advanced learners - and thus also learners with a migration background or refugees. The support of the teacher is needed here, who must provide offers for the form of text production and should provide lexical pre-relief without directing the learners in their engagement with the objects according to predetermined interpretations (Rymarczyk 2020: 315f.).

Text production in the museum

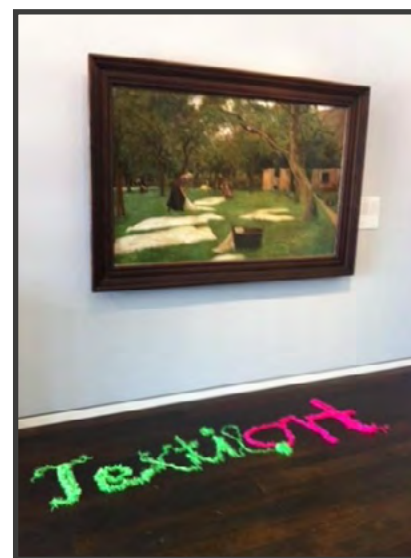
Creative writing allows learners a highly subjective access to the object they take up in their text production, but usually also poses linguistic challenges to novice learners, because it is not only necessary to apply the lexis of the foreign language, but also its grammar or syntax rules. One way to deal with this problem is to use very short texts, some of them lyrical, which sometimes even remain on the level of one-word utterances. Three examples of these texts, suitable for working with both children and adult learners in foreign language but also in second language learning contexts, are presented below. The texts (with the exception of the parallel poem in Fig. 5) were created by university students of English as a Foreign Language during a field trip that was part of a seminar on extramural learning. The students were introduced to the text forms which were mostly unknown to them and, of course, to experience the atmosphere of a museum as a learning space.

Museum Graffiti²

In Museum Graffiti, students work individually, in pairs, or in groups to find a word to describe a work of art. Once the word is found, different colored, prepared (crochet) strings are selected and the word is laid out on the museum floor (cf. Fig. 1+2). The message of the text is mainly conveyed by the meaning of the word itself, but also by the color, materiality and "typography" of the laid string.

Fig. 1

„Die Rasenbleiche“ (The lawn bleach),
Max Liebermann, 1882/83
Text: „Textilart“



2 Museum Graffiti was developed by Karin Rottmann, the former deputy director of the Museum Service Cologne. On the one hand, the activity was inspired by so-called "guerrilla knitting," a form of street art in which objects in public space are knitted around with colorful wool to new effect. On the other hand, the museum graffiti allows a colorful design of the texts, which is otherwise rarely possible in museums, as the use of colored pencils in front of the exhibits is prohibited (oral communication Karin Rottmann).

Fig. 2

„Die Schlafenden“ (The sleeping people), Hermann Scherer, 1924
 Finished Text: „Bliss“



Elflet

An Elflet is a poem that does not rhyme and obtains lyrical aesthetics through its formal structure (cf. Fig. 3a). In addition, a content requirement can be formulated for each line, which is varied according to the didactic objective (cf. Fig. 3b).

Fig. 3

Structure, content requirement, and example of an elflet

___ (1 word)	An object, mood, thought, smell, colour	<i>Safety</i>
___ ___ (2 words)	What is this word like? What does this word do? How does it behave? What is the word like?	<i>False belief</i>
___ ___ ___ (3)	Where is it?	<i>In our minds</i>
___ ___ ___ ___ (4)	What do you think about this word? What is your opinion about it? Something you want to tell the reader of this poem.	<i>Do you feel safe?</i>
___ (1)	Is there a conclusion/an outcome/a result?	<i>Restlessness</i>

The elflet in Fig. 3c was created for Julia Scher's installation "Security By Julia X" (1991), which stereotypes a large surveillance desk of a security company with surveillance cameras, monitors, and various listening and other control devices. The alienation of the installation is based primarily on the pink camouflage pattern and the other objects in bright pink (see Fig. 4).

Fig. 4

Text presentation in front of Scher's "Security By Julia X" (1991)



Parallel Poems

In parallel poems, the original form of the poem is taken up and filled with terms of one's own choosing.

Poems by Eugen Gomringer such as "avenidas" (cf. Fig. 5a) or "Vielleicht" (cf. Fig. 5c) are very well suited as structural models, because they are linguistically simple, concise and contain multiple repetitions. The text of a secondary student with an immigration background learning German on Robert Indiana's "Love Rising / Black and White Love (For Martin Luther King)" (1968) (cf. Fig. 5b) shows very clearly how the use of four nouns filled in on the lines provided can produce a meaningful text (cf. Fig. 5c).

It is obvious that this very subject-oriented approach is more appropriate for beginning language learners than an approach to artwork that is more art-historical or art-scientific. After all, learners can express their ideas on artwork even with a very restricted vocabulary and grammar knowledge. They are enabled to fully participate in the interaction on artwork, both verbally and non-verbally - which is hardly the case with traditional approaches.

Learner Voices

Sixth grade learners (n = 26) were asked to give their opinions after a project day "English lessons in the Museum Ludwig" (Cologne), a programme offered by the museum educators of this museum. Questionnaires were distributed to both learners and museum educators in order to explore reactions to the day. In the following, some of these voices are presented.

The item "I improved my English during the museum visit" was answered positively by more than half of the children (54 %) ("Yes, very much" (1 x) / "Yes, a lot" (13 x)). To the question "What exactly and why?" 10 out of 24 learners answered with reference to free speaking⁴ and the presentations of their texts:

"Because we learned to speak freely."

"I [...] understood that you should not be afraid of presenting."

avenidas Eugen Gomringer	1..... Name: 1..... 1..... and 2..... 2..... 2..... and 3..... 1..... 1..... and 3..... 1..... and 2..... and 3..... an admirer	1. noun 2. noun 3. noun
avenidas avenidas y flores		
flores flores y mujeres		
avenidas avenidas y mujeres		
avenidas y flores y mujeres y un admirador		



Vielleicht

Vielleicht Hoffnung
Hoffnung vielleicht

Vielleicht Ziel
Ziel vielleicht

Vielleicht Respekt
Respekt vielleicht

Vielleicht Liebe
Liebe vielleicht

Fig. 5

Model, structure, preparation and text of a parallel poem³

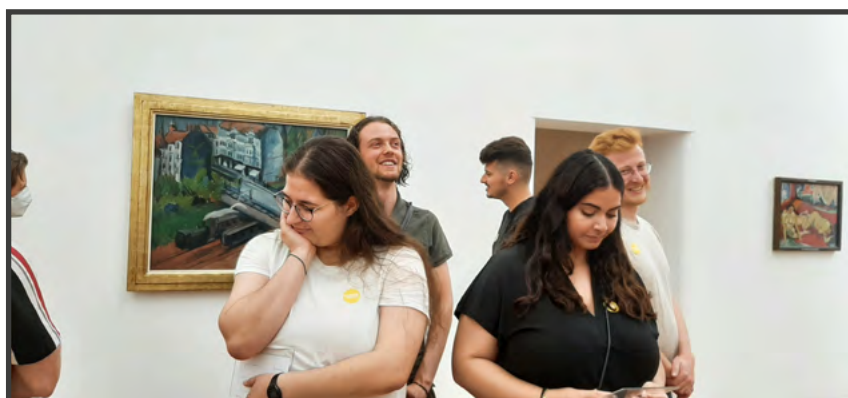
3 English version:

- Perhaps
- Perhaps hope
hope perhaps
- Perhaps aim
aim perhaps
- Perhaps respect
respect perhaps
- Perhaps love
love perhaps

4 By "free speaking" the learners referred to the fact that the museum educator had encouraged them not to read out their texts but to present them without looking at their texts. Apparently, the learners had not been used to this kind of presentation and called it "free speaking" although, in fact, it was rather a recital of their learned texts.

"Because you just speak freely and sometimes you don't think about what you are speaking and then most of the time you spoke correctly."

"So, I was able to express myself a little better than in English class!!!"



These results are testimony of the students' pride in their achievements in the foreign language which would not have been possible with more traditional approaches.

Obviously, the personal engagement with the artworks and their expression in the (lyrical) short texts enable a higher degree of involvement, identification, and appropriation than the treatment of scholastic topics in the classroom can. The students' desire to communicate comes to the fore in the museum space and seems to displace the speaking anxiety that is otherwise often found, especially in presentations to larger groups – even in first language contexts (Herbein, Golle, Tibus, Zettler & Trautwein 2018).

The positive response to the museum as an out-of-school learning venue for foreign and second languages is also found among the university students, as evidenced by the statement of one student at the end of the first field trip day: "Until now, museums have never interested me, but now I firmly plan to go there with my students later."

References

Garlandini, A. (2022). The Power of Museums. In: ICOM Deutschland e.V. (ed.) (2022). *ICOM Deutschland Mitteilungen* 2022. Heft 44 (29 Jahrgang), 9-10. https://icom-deutschland.de/images/Publikationen_Buch/01_WEB_Mitteilungen2022_k.pdf. (Online. 06.04.2023)

Goldberg, M. (2021). *Arts Integration: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. (6th ed.). Routledge.

Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176-188. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.003>

ICOM (International Council of Museums) (o.j.). *ICOM Statutes*. <http://icom.museum/who-we-are/the-organisation/icom-statutes/3-definition-of-terms.html#sommairecontent>. (Online. 06.04.2023)

ICOM (International Council of Museums) (2022). <https://icom-deutschland.de/component/content/article/551-neufassung-der-icom-museumsdefinition-beschlossen.html?catid=31&itemid=114>. (Online. 06.04.2023)

Igl, J. (1992). *Schule und Museum in der Region*. Bd. 1. Rheinfelden, Berlin: Schäuble.

Rymarczyk, J. (2013). "Foreign language learning with new technologies in the museum". In: Rymarczyk, Jutta (ed.) (2013). *Foreign Language Learning Outside School. Places to See, Learn and Enjoy*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 159-169.

Rymarczyk, J. (2015). Museen als außerschulische Lernorte. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hrsg.) (2015). *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. 201-210.

Rymarczyk, J. (2016). Zur Relevanz des Lehrens für Sprachenlernen im Museum. In: Klippel, Friederike (Hrsg.) (2016). *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann. 263-278.

Rymarczyk, J. (2020). Arbeiten an außerschulischen Lernorten. In: Hallet, Wolfgang /Königs, Frank G./ Martinez, Hélène (Hrsg.) (2020): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer. 313-317.



Dominique Delefortrie

Le vol des chimères

2023

Huile sur toile

60 x 60 cm

VTS: FROM THE MUSEUM INTO THE LANGUAGE CLASSROOM

Les stratégies de pensée visuelle (VTS) sont une technique basée sur les musées avec un potentiel prometteur pour le développement de la langue des apprenants d'anglais (EL) et l'apprentissage du contenu. Les éducateurs des musées et des écoles ont adapté avec enthousiasme le VTS à leurs répertoires pédagogiques afin de renforcer l'appréciation esthétique, le développement de la littératie, la pensée critique, l'apprentissage des langues et l'apprentissage du contenu des élèves. Dans cet article, les auteurs présentent une vignette d'une classe de lycée pour illustrer le puissant potentiel du VTS pour une utilisation en classe avec des apprenants linguistiquement divers. L'article examine également comment les enseignants de langues peuvent modifier les VTS typiques pour étayer de manière constructive l'apprentissage des EL.

● Tom Meyer
| SUNY New Paltz,
Beth Clark-Gareca
| Binghamton University

Introduction

Art museums are *visual places*. Visitors and learners venture with expectations to see art; perhaps they will come to appreciate an artist's perspective on the world or the artist's craft, whether the colors, textures, or strokes. Many museum experiences are characterized by participants' silent contemplation of art. Depending on the cultural expectations tacitly enforced within museum spaces, museum visitors may consider their language as tangential or even an irrelevant distraction to the visual power within these spaces. These feelings of quietude may cause young viewers to question their own capacity to understand art at all. Thinking about art in this way, we wanted to explore how to foster young people's experiences with art, and more specifically, how to align language activities to those experiences to encourage language development in school settings.

In this article we suggest how Visual Thinking Strategies (VTS), a structured, yet open-ended dialogue, may be a parti-

cularly helpful method for language learners to appreciate art while also building their repertoires for language use. VTS sits at the intersection of art and language while providing rich opportunities for multimodal language learning and processing of textual stimuli. By augmenting what can be unidimensional, silent, isolated contemplation of art with words, both spoken and written, language learners can experience art linguistically and expand their expressive repertoires in new and innovative ways.

What is VTS?

The idea of VTS was shaped by early work in visible and visual thinking (Arnheim, 1969; Goodman, 1968) and through visual literacy and communication (Messaris, 1996). Today, VTS is a common pedagogical practice and approach that museum educators take to help visitors find a way to think about, talk about, and engage with art. The founders of Visual Understanding in Education, Abigail Housen and Philip Yenawine, are credited with

advancing the VTS technique through their long-standing, collective work in museums and schools (Housen, 2002; Yenawine, 1997; 2019). Both scholars sought innovative, pedagogical ways to find points of easy entry into museum spaces for all students, especially when these spaces can feel alienating and unfamiliar to the uninitiated.

VTS offers a predictable, yet provocative method through which people with limited museum experience can learn to meaningfully explore art through dialogic inquiry (Yenawine, 2019). When using this technique, educators pose three inquiry prompts to those viewing the art: *What's going on in this picture [or sculpture or photograph, etc.]? What makes you say that? What else can we find?* In the simplicity of its three guiding questions, educators scaffold viewers in collaboratively making sense of complex visual texts.

There is literature describing how VTS's implementation enhances school-museum partnerships and viewers' engagement with art (Bangeant, 2018; Cappello, 2017; Cappello & Walker, 2016; Chevalier, 2015; Franco & Unrath, 2014); there is also literature showing how English educators, both English language arts (ELA) and ESOL teachers, have integrated VTS into their instructional repertoires to bolster students' literacy development, language learning, and content learning (Dawson, 2018; Laman & Henderson, 2018; Limón-Corrales, 2020; Rojas, 2020; Walsh-Moorman, 2018). As we have written elsewhere (Clark-Gareca & Meyer, 2022), we believe that VTS has great potential for language learners as it fosters their positive interactions with art while also supporting language acquisition, critical thinking, and expressive writing whether in museums or school classrooms.

Planning: Modifying VTS for English Learners

Because of our continued enthusiasm for VTS, we decided to explore its use in a high school classroom with English as a New Language (ENL) students at all levels of English proficiency on a 1-5 scale as well as L1 English speakers. The classroom was a 10th grade English Language Arts (ELA) class with 21 students between 15-16 years old. The class, heterogeneous in their language proficiency,

included 3 students categorized as emerging, 6 transitioning, 7 expanding, 1 commanding, and 4 native, general education students. The non-native speakers spoke Spanish as their first language. The class was co-taught by two teachers: Federica the ENL teacher and Holly the English language arts teacher. US schools in our region employ these co-teaching arrangements so that ENL students gain access to the language and content demands of ELA class simultaneously. Neither the students nor the teachers had ever used the VTS process, collectively investigating an image.

The teachers were in the midst of a larger curricular unit with a theme "speaking up and speaking out" meant to complement the students' reading of Elie Weisel's memoir *Night*. Each day, the teachers introduced students to changemakers and activists before turning to their collective study of *Night*. With guidance from the researcher, Federica and Holly implemented VTS in their ENL/ELA class. In a meeting with the researcher prior to the class, Federica opted to have her students explore a photograph that conceptually linked to youth changemakers rather than photographs from either WW2 or Cambodia linked to Holocaust. The photograph that her students would explore was one of many taken on March 15, 2019 as part of a global protest, #Climatestrike (see Figure 1).



Tom Meyer is Professor of Adolescent Education at the State University of New York at New Paltz where he directs a site of the National Writing Project. He teaches courses in teacher leadership, action research, curriculum studies, and writing. He is currently studying how future teachers learn to teach writing.



Beth Clark-Gareca is Associate Professor of TESOL at Binghamton University where she prepares graduate students and in-service teachers to work with English learners (ELs) around the world. Her current research interests relate to assessment performance and academic pathway access for ELs in US public schools.

When using this technique, educators pose three inquiry prompts to those viewing the art: *What's going on in this picture [or sculpture or photograph, etc.]? What makes you say that? What else can we find?*

The ENL teacher, Federica, designed modifications of the typical VTS technique to address her concern that without adequate scaffolding, including a more intimate interaction with the photograph, most students would likely remain silent if asked to speak aloud in front of everyone. The modified sequence included three steps:

- a - the teachers modeled VTS of a photograph;
- b - small groups of students (dyads and triads) discussed the same photograph; and then
- c - the whole class had a discussion.

The instructional sequence concluded with a brief individual writing task. Throughout the class session, the teachers and/or the student groups took notes, scribing the oral language on either the whiteboard or on shared paper. After the session, in an informal interview between classes, the researcher asked the two teachers to discuss their observations of the lesson: What did they notice? How was the lesson similar or different than others that they had had with this group and other language learners? What did they wonder about? The interview lasted about 15 minutes and took place in the school library.

Scaffolding learning, gathering language

On the day of instruction, after introducing the students to the agenda for the day and to a photograph of a “changemaker” (Malcolm X), the teachers launched a series of VTS-inspired activities to engage students’ interaction with this #Climatestrike photograph (AJ+, 2019).

Teachers model VTS-inspired conversation

Teacher 1 (T1) posed the questions, restated Teacher 2’s (T2) observations, and scribed T2’s language on a whiteboard in the front of the classroom.

T1: “What do you see in the photograph?” [Points to figure 1, above].

T2: “I see signs.”

T1: “Signs.” [Repeats the word, points to signs].

T2: “Yeah, people holding signs.” [T1 writes “people holding signs” on the whiteboard.]

T1: “What else do you see? [...The modeling conversation continues another minute with T1 drawing out descriptive responses from T2, pointing to the objects in the photograph and writing them down.]

T1: “What do you *wonder* about what you see?”

T2: “I wonder about the white house in the background.”

T1: “...the white house in the background?”

T2: “Yes. I wonder who is in that house and if they are part of this march.” [T1 writes the question on the whiteboard.]

T2: “You will be doing something similar now.”

Figure 1



Students engage in modified version of VTS in small groups

The teachers distributed one handout (Figure 2) and instructed heterogeneous groups of 2-3 students to talk more about the photograph and collaboratively write responses. For 10 minutes as the students talked within their groups, the teachers circulated throughout the room. In a couple of cases, the ENL teacher offered students a definition of the word “denial” and “wonder” in English or Spanish.

Federica, in her creation of the bilingual handout, wanted all students to deepen their understanding of the photograph and its content. She reasoned that the bilingual nature of the handout would invite each student regardless of their language proficiency to read, speak, and write in both Spanish and English. Here is what two sets of students wrote on the worksheet (Figure 2) in response to the left column questions: 1. What do you see? ¿Qué son algunas cosas que ves? 2. What is one thing that you wonder about what you see? ¿Cuál es una pregunta que tienes sobre lo que ves?

Dyad one [on left]:

1. I see children of color.
2. I see some posters.
3. I see a tree.
4. I see that they are dressing Nice.

1. I wonder what the symbols mean?
2. Why are they protesting?

Dyad two [on right]

1. niños [children]
2. Apartamentos [apartments]
3. cartulinas [cardboard signs]
4. Niños de distintas edades

1. ¿Qué hacen esas niños hay [sic]?

In their small groups, students noticed participants’ race, ages, and dress (e.g., “I see mostly children of color” and “niños de distintas edades” and “uniforms”) and various objects (e.g., posters, *cartulinas*, trees, etc.). They posed questions about the purpose for protesting and whether the protest was successful. Several were intrigued by an hourglass image on two of the posters. One student walked up to the large projection of the photograph on the whiteboard in order to more closely inspect a depiction of the earth on one of the posters.

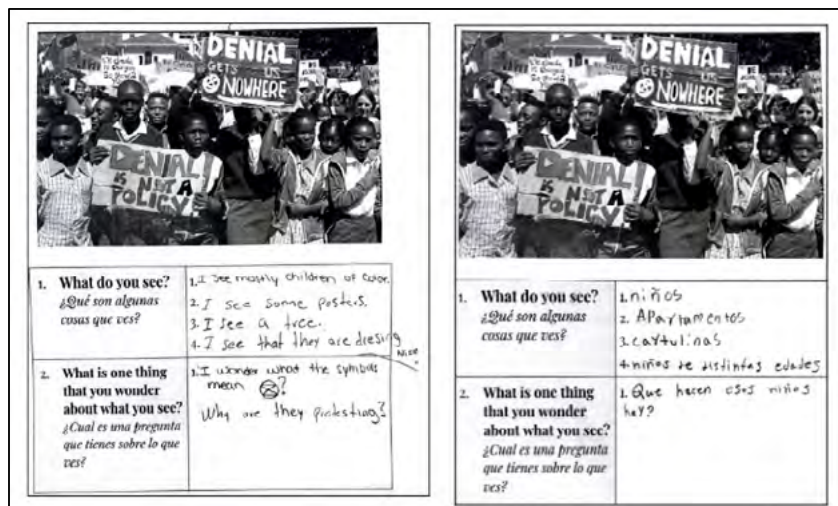


Figure 2

Whole-class VTS

Next the teachers asked the students to turn their attention to the same, projected photograph at the front of the classroom. They began to ask VTS-inspired questions for anyone to answer. Teacher one (T1) pointed to relevant details on the photograph connected to the students’ observations and other teacher scribed the ideas on the whiteboard.

T1: What do you see?

S: “There’s diversity.”

T1: “What makes you say that?”

S: “There are white people, black people, and Spanish people.”

S: “See the white girl on the right?”

S: “Yeah, and there’s a white guy on the left...in the back.”

T1: What else do you see?

S: “People of different genders.”

S: “People protesting.”

T1: “What makes you say that?”

S: “See the poster? It says, ‘Denial gets us nowhere.’”

T1: What else do you see?

S: “They are mainly young people.”

S: “Some of the kids are wearing uniforms.”

T1: “Uniforms.”

S: Fancy clothes for their schools.”

S: “I see flags.”

T1: What do you wonder about what you see?

S: “I wonder what that symbol means [on the pink flag].”

S: “There’s a little timer. Like a sand timer on a pink flag and a poster.”

S: “Like time is running out.”

Figure 3

T1: What else do you wonder about?
 S: "I wonder if their protest is working."
 S: "Why is this mostly young people?"
 S: "Where are they? Where is this happening?"

T1: What else do you see?
 S: "I see pictures of the earth on some of the posters."
 S: "I wonder who is in denial and they are in denial about."

T1: What is something that you understand better now?
 S: "We understand climate change more. What their motive is. That they [the protesters] want to be heard."

T1: Heard? Heard about?
 S: "Climate change."

Students individually select a prompt and complete a short piece of writing

Next, the teachers invited the students to write a short response to one of the following prompts; they encouraged the students to use language from the whiteboard and their handouts. All but one of the students chose to write in response to the first two prompts (Figure 3).

We offer three samples of students' writing in Figures 4, 5, and 6.

- 1 - Write as if you were one of the kids in this photograph.
 - a. Write a journal about the morning you prepared yourself to go to the march. What were you thinking? Seeing? Feeling? Saying?"
 - b. Write about the first 20 minutes you were at the march. What were you thinking? Seeing? Feeling? Saying?"
- 2 - Pretend you are one of the people in the march. Write a letter to your friend or family member about your day at the march.
- 3 - Explain how this photo and the people in it help you think about Elie Wiesel's Night, and our study of the Holocaust.

Figure 4

Hi Mom,
 Im going to protest today against the government today. The government havnt been hearing us out on any of the changes we need. the climate is changing so we need some more seasonal stuff. Hopefully I will become famous one day for taking a stand against the government for what is right. I love you mom.

[Hi Mom, Im going to protest today against the government today. The government havnt been hearing us out on any of the changes we need. the climate is changing so we need some more seasonal stuff. Hopefully I will become famous one day for taking a stand against the government for what is right. I love you mom.]

Figure 5

I marched today at school. On the way ~~to~~ to the protest, I noticed an abundance of trash/pollution. This motivated me to protest louder and harder for ^{more} clean, ^{and} habitable earth. I hope that when I grow up, the earth is clean.

[I marched today at school. On the way to the protest, I noticed an abundance of trash/pollution. This motivated me to protest louder and harder for more clean and habitable earth. I hope that when I grow up, the earth is clean.]

Figure 6

In the march I saw.....
 During the march I felt....
 The march was important because.....
 The march was important because por que asi pueden aser que los escuchen y se pueda resolver porlo que estan pelianodo y se hagan cambios.

[The march was important because por que asi pueden aser que los escuchen y se pueda resolver porlo que estan pelianodo y se hagan cambios. Translation: The march was important because that way they make themselves heard and they can resolve what they are fighting for and make some changes.]

Post-VTS debrief with the teachers

The researcher asked Holly and Federica what they noticed. They noted how the learners in their classes were more focused on the content and authentic in their conversation than was usual.

Federica: Every student spoke today. They were just having conversations about the image. Especially in their small groups. I noticed them having conversations about the image instead of 'I just need to complete this worksheet and then we can be done.' That was the big difference.

The teachers also expressed feeling inspired by the simplicity of the questions and power of the questions to evoke student engagement.

Holly: Normally in the class-wide discussion, if we ask them a question, it usually takes us a follow up question. Our questions are not usually very open-ended like these were. The open-endedness of the questions - that helped them participate more because they weren't constricted. They could just go anywhere. I do have a question. I wonder how VTS could support learners in studying other texts. Like, I'm about to start a unit with Shakespeare. I would love to think about what kind of image I would use. Could I even do that?

The Affordances of VTS

VTS offers ELs and their teachers an exciting, active alternative to more didactic, flat types of instruction. Rather than the "default" sequence of classroom questioning where teachers pose questions that they know the answer to and evaluate nearly every student response (see for instance, Cazden, 1988), in this lesson, teachers revoice and scribe students' language and ideas to make both audible and visible; they also pull themselves out from the center of students' talk so that the students can address each other with their ideas about what they see and wonder.

In this single classroom-based, VTS set of activities, we see language learners' construction of knowledge as they discuss and/or write about the visual text in small groups, the large group, and by themselves. The student writing supports our assertion that VTS allows ENL students to create and imagine sophisticated, creative language that art evokes (e.g., The march was important because *porque asi pueden aser que los escuchen y se pueda resolver porlo que estan pelianodo y se hagan cambios*). Through this process, the ENL students implemented their full repertoire of linguistic resources and literacy skills, and benefitted from translanguaging.

VTS, as seen in this classroom, allowed the ELs to be more participatory and brave in their interactions and assertions than what the teachers normally observed. Both teachers were impressed at the possibilities that VTS afforded their students, even just at the first try. Knowing what they knew about the learners in their class, Holly and Federica scaffolded the process of VTS for the ELs. They

incorporated tried and true elements that work with ELs - think, pair, share, incorporating visual stimuli, working through language by talking before moving toward writing, validating what the students said by creating a living word wall to reflect the meanings they wanted to convey.

From this experience, we discovered, along with the teachers and students in this class, that modified VTS offers ENL students new points of linguistic access to school related tasks through art. We offered teachers new ideas about how to elicit language production from their students, and they were surprised at how the students responded. Traditionally, VTS has been centered in museums for people to engage in meaningful, patterned inquiry and critical thinking, which are inspired by works of art. We believe that VTS can be a powerful learning tool to support linguistic expression in ENL classrooms as well. VTS has the capacity to alter students' notion of themselves as communicators, collaborators, and contemplators of art.

VTS, as seen in this classroom, allowed the ELs to be more participatory and brave in their interactions and assertions than what the teachers normally observed.

REFERENCES

- AJ+ [@ajplus].** (2019, March 15). "Denial is not a policy" Students in 100+ countries are protesting for action on climate change, inspired by #ClimateStrike protests [Tweet; image attached]. Twitter. <https://twitter.com/ajplus/status/1106635688856813568>
- Arnheim, R.** (1969). *Visual thinking*. University of California Press.
- Bangeant, M.** (2018). The power of VTS writing lab changed me, then my school district. *The Journal of Visual Thinking Strategies*. Retrieved from <https://vtshome.org/2018/07/06/the-power-of-vts-writing-lab-changed-me-then-my-school-district>
- Cappello, M.** (2017). Considering visual text complexity: A guide for teachers. *The Reading Teacher*, 70(6), 733-739. <https://doi.org/10.1002/trtr.1580>
- Cappello & Walker** (2016). Visual Thinking Strategies: Teachers' reflections on closely reading complex visual texts within the disciplines. *The Reading Teacher*, 70 (3), 317-325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1523>
- Cazden, C.** (1988). Variations in lesson structure. In *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (p. 53-79). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chevalier, J.** (2015). Words & pictures: Literacy, art, and common core together. *Journal of Museum Education*, 40(3), 227-237. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.00000000099>
- Clark-Gareca, B. & Meyer, T.** (2022). Visual thinking strategies for English learners: Learning language through the power of art. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.698>
- Dawson, C.** (2018). Visual Thinking Strategies in the English classroom: Empowering students to interpret unfamiliar texts. *Voices from the Middle*, 26(1), 44-48.
- Franco, M. & Unrath, K.** (2014). Carpe diem: Seizing the common core with Visual Thinking Strategies in the visual arts classroom. *Art Education*, 67(1), 28-32. <https://doi.org/10.1088/0043125.2014.11519255>
- Goodman, N.** (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Bobbs-Merrill.
- Housen, A. C.** (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99-131.
- Laman, T. & Henderson, J.** (2018). Using photography in a culturally responsive curriculum: Invitations to read, write, and think. *The Reading Teacher*. 72(5), 643-647. <https://doi.org/10.1002/trtr.1767>
- Limón-Corrales, L.** (2020). Creating a shared language: English learners and bilingual VTS. *The Journal of Visual Thinking Strategies*. Retrieved from <https://vtshome.org/2022/03/creating-a-shared-language-english-learners-and-bilingual-vts/>
- Messariss, P.** (1996). *Visual "literacy": Image, minds, and reality*. Westview Press.
- Rojas, R.** (2020). About language. *The Journal of Visual Thinking Strategies*. Retrieved from <https://vtshome.org/2022/12/about-language/>
- Walsh-Moorman, E.** (2018). A playful approach to teaching visual literacy. *English Journal*, 108(1), 59-65. <https://www.jstor.org/stable/26610228>.
- Yenawine, P.** (1997). *Thoughts on visual literacy: Handbook of research on teaching literacy through the communicative visual arts*. MacMillan Library Reference.
- Yenawine, P.** (2019). Art in school: As essential as language. *American Educator*, 43(1), 22-27.

ChatGPT, can you create a didactic scenario for language teaching in a museum?



Certainly! Here's a didactic scenario for language teaching in a museum:

Scenario: Exploring Ancient Civilizations

Objective: To improve language skills related to history, culture, and descriptive language in the target language.

1. Pre-visit Preparation

- Introduce vocabulary related to ancient civilizations (e.g., pyramids, artifacts, pharaohs).
- Provide a brief overview of the target civilization(s) to be explored in the museum.
- Assign pre-visit reading or research activities on the chosen civilization(s).

2. Museum Visit

- Meet the students at the museum entrance and distribute worksheets or activity booklets.
- Begin with a brief introduction and language warm-up, reviewing key vocabulary and concepts.
- Lead the students to relevant exhibits, explaining their historical and cultural significance in the target language.
- Encourage students to observe, read exhibit descriptions, and take notes in the target language.

3. Language Activities

- Descriptive Writing: At selected exhibits, ask students to describe what they see using target language vocabulary and structures.
- Vocabulary Expansion: Create a scavenger hunt, where students search for specific artifacts and write down their names in the target language.
- Group Discussions: Form small groups and assign discussion topics related to the exhibits, promoting conversation in the target language.

4. Post-visit Reflection

- Gather the students in a designated area and facilitate a group discussion about their museum experience.
- Have students share their descriptive writings, engage in peer feedback, and offer suggestions for improvement.
- Summarize the key points learned during the visit, emphasizing language skills acquired and cultural insights gained.
- Assign follow-up activities such as writing a reflection paper or creating a presentation on a specific exhibit.

5. Language Extension

- Encourage students to further explore the target language by researching additional information about the visited exhibits or related topics.
- Provide resources for independent study, such as books, websites, or documentaries, to deepen their understanding and language proficiency.

By integrating the museum visit with targeted language activities, students can enhance their language skills while gaining a deeper appreciation for history and culture.

Editor's note: If you add prompts such as "A2", "lessons for 8 year-old children", "task-based", "focus on interaction", "scavenger hunt", then you will get more precise activities!



SWISS MUSEUMS IN LANGUAGE EDUCATION: GENERAL CONSIDERATIONS

● Karine Lichtenauer & Laura Lodel Buechel



Karine Lichtenauer is a lecturer in German didactics at the University of Geneva.



Laura Loder Buechel has been a teacher trainer in Zurich, Switzerland for the past 20 years.

You can find out more about her here:
<https://phzh.ch/personen/laura.loder>

Museum visits offer endless experiences for individuals and school classes in the local languages but also for foreign language learning and teaching. The ideas below and the additional materials found in this Babylonia project offer ideas for using Swiss museum experiences for foreign language learning.

Many coursebooks include work on art and artists, and these units lend themselves to visits and activities before and after the visit. Yet museums are not limited to art and can be used for many more foreign language lessons. Historical periods, events or characters, science and technology, literature - there are so many exciting topics and objects on display for learners to discover and explore and discuss.

Swiss children can easily get to another linguistic area of the country for a museum visit and be totally immersed in the local language if the translated materials are not provided. If translated materials are provided, the translation of information panels, for example, valorizes Swiss multilingualism and provides the learners and teachers with mediation

activities and a whole range of exercises in multilingual comparative linguistics. The following ideas are geared towards an explicit use of the museum trip planning and visit itself in the foreign language classroom before, during, and after the visit. The ideas here are general ideas aimed at using the museum visit for foreign language instruction (English, French, German, Romansh and Italian, henceforth “the target language”) in primary and secondary schools. On the [Babylonia website](#), specific ideas for particular museums and educational levels are presented. Both parts encourage a focus on discovering museum collections for meaningful foreign language learning in art, history, literature, biology and many other worlds.

Planning the journey

Depending on the age or language level of the learners, it would be good to let them plan the trip. They can decide which museum to visit by listing all the museums in the region they will be visiting, ranking their preferences, providing rationale for visiting a certain museum, organizing a debate to choose, and finally making a class decision. This would be considered a task and teaches functional language such as “I’d like to go to the Art Museum because they have Picasso” or “The Technorama is better because you can touch things”.

Once a museum has been decided upon, there are numerous ideas for small role plays about the specific planning. For instance, learners can be taught set the SBB settings to the target language and use Google Maps to create a little role play where one child asks the questions (e.g. “What time should we leave to arrive at 9am?”) and the other learners look it up and answer. This can also be done as a task whereby different learners or groups are responsible for different points: one group can look up the schedule, another can plan snacks, another can plan a game for the train, and so on.

Planning the trip with beginners

1. List all the museums in region you are visiting and write the names down in the target language. Learners can be asked to do this step.
2. Rank the museums in order of individual preference.
3. Choose your top museums and prepare to state why you want to go there “I want to visit ... because...”
4. In groups of four or five learners, each member presents the selection and reasons for the selection. Each group should now choose one museum.
5. Each group should present their selection to the entire class with an argument or two for why the class should visit that museum.
6. The class now votes on the museum they would like to visit. Remind learners that they do not have to vote for their original choice!

Planning the trip with more advanced learners

1. List all the museums in region you are visiting and write the names down in the target language. Learners can be asked to do this step.
2. Find information on each on the museum website (exhibits, collections, etc.) and take notes in a “Museum Fact File” (if every group/learner does the same, it will be easier to compare afterwards).
3. Learners should now individually rank the museums in order of preference. For the top three museums, they should note some reasons why they like the museum and do the same for their least favorite three with reasons why they do not want to go there. Learners should be prepared to share this.
4. Form groups of 4 or 5 learners. Each individual should present their favorites and least favorites. As a group, choose three museums that can be agreed upon to visit.
5. Search for information on each of these three museums (exhibits, artists, interaction, etc...) and note down practical information (entrance fee, length of the visit, guided tours, etc...) and prepare to present this to the class.
6. In class, each group presents one museum at a time, taking turns so each group can at least present one museum that the other groups do not present first. If one group has selected a museum, the other groups who may have also selected the museum can say what they had noted differently. As a class, come to a decision as to which museum to visit.
7. The final decision could be the basis for a debate or a text on the « strong points » of each museum from the perspective of the learners.

Using Reviews

On googlemaps, users leave reviews in myriad languages and about various aspects of the museum. Whilst this idea might be better after the visit as you may not want learners to be influenced by what others have written, there is value in looking at these beforehand to help make informed decisions, and to decide what section to go to or not, and so on as well as to provide a controlled environment for improving digital literacy skills. The following questions can be adapted:

- Find one review in each of the following languages: Italian, English, French, German, an unknown language. Read it out loud to a partner. Are they positive or negative?

Look up any words you don't know and add them to your notebooks with a definition or a picture!

- Find a critical review: do you think it was justified or was the person having a bad day? What did the author criticize? What language makes you know the review is negative?
- Find a superb review: What are all the positive words you find? Note down the language that will help you write a positive review in the future.
- Create a grid with the following headings: The exhibits, the café, the shop, the guides (tour), etc.... Go through the reviews and take notes – what do people say about each of these categories?

After the visit, the learners can write up their own reviews about the museum that you can post as a class. For this collaborative work, learners will have to agree on the elements that are worth reviewing and divide up this work. They can provide each other with peer feedback, and share their notes they had noted down useful language for a review before the visit.

Many museums also provide visitors with a guestbook – you can ask the museum if you are allowed to take a picture, or have the learners copy down some of these reviews before they leave. A comparison of the comments in the guestbook and on the maps can lead students to question the differences between the two media, the expectations of the audience and the intentions of the authors. At the secondary level, analysis of the messages and style used, using the above activities for example, can lead students to reflect on the (implicit) rules of communication that should be respected depending on the medium.

The museum website

Most Swiss websites have translations of their pages in the target language. On the sites, you find basic information about the exhibits, services, tours, travel, and sometimes more in-depth information. The learners can, as they might do with the reviews, be given a challenge of searching for information and words that they note down into different categories. They can also, if available, go into more depth on a topic – on an artist or exhibit or style. If each learner takes a different topic (or selects a different artist or aspect of the museum to look at), they can present this information to one another as preparation or during the visit itself, they can act as an “expert” on the specific subject and present, as a tour guide, to one another.

Museums with connections to literature

Maybe you are reading Sherlock Holmes in English lessons or Heidi in German – why not organize a trip to one of these museums?

- Sherlock Holmes Museum in Meiringen / Lucens
- The Nietzsche House in Sils Maria
- The Johanna Spyri Museum in Hirzel
- Institut et Musée Voltaire in Geneva
- Centre Dürrenmatt in Neuchâtel
- Fondation Rilke in Sierre
- Strauhof in Zurich
- Hermann Hesse Museum in Motagnola
- Gottfried-Keller-Zentrum in Glattfelden
- Dichter- und Stadtmuseum in Liestal
- Fondation Martin Bodmer in Coligny
- Robert Walser Centre in Bern

This list is not exclusive because many museums include literature as part of their exhibits; for instance the Musée d'Ailleurs Museum in Yverdon-les-bains displays many “Choose your own adventure” books.

Observing people and museum interactions

During a museum visit learners will see other classes and individuals from all over the world. Instead of observing a painting, they can stay in one spot and observe people! Learners could be asked to observe the following:

- Who is speaking which language? Would I have guessed that based on what they are wearing or their voice? What might have fooled me? If someone were to observe you, what language would they say you speak? Why?
- Who asks a question of a museum guide or security staff? What language was the question asked in? Why? Do the museum employees speak different languages?

Tours

All museums in Switzerland offer tours in different languages and some museums, such as the NONAM in Zurich will offer tours in the local language with small elements, such as authentic stories, in English (or other languages).

Following up

Diary Entries: Learners, after having visited the museum, can write a diary entry with or without a model depending on their level.

Writing thank yous: After a visit, it's always nice for museum curators or those having provided the tours to receive a thank-you note.

Presentations: During the visit, you can ask learners to find one thing that really inspired them that they can follow up on afterwards and make a commercial for, a poster about, or simply write up a text on. If they took pictures or video clips, they can also create a short presentation to share with other classes.

Leaving a review: learners can do this individually or in groups, and can really leave the review or you can hang them up in the classroom.

The ideas provided here are general considerations when developing lessons around a museum visit in your foreign language lessons. Many museums have materials for teachers that can be used before, during, or after the visit that are found on their specific website. The specific museums have a lot more to offer with displays or interactive tools and scavenger hunts in the target language and these ideas are located on the Babylonia website. Have fun!

Dear diary,

Yesterday we went to Fribourg and visited the Tinguely Museum. It was awesome! We saw lots of machines that moved – really cool. Tingley was from Fribourg and Basel and he ...

I really liked...

I didn't like

I noticed that...

I didn't know that....



MUSÉES ET LANGUES ÉTRANGÈRES: CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LE PROJET SMILE | SWISS MUSEUMS IN LANGUAGE EDUCATION

● Karine Lichtenauer & Laura Lodel Buechel



Karine Lichtenauer est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'IUFE de l'Université de Genève.



Laura Loder Buechel est formatrice d'enseignants à Zurich depuis 20 ans. Vous pouvez en savoir plus sur elle ici :

<https://phzh.ch/personen/laura.loder>

Les musées sont une source infinie d'expériences enrichissantes pour les individus et les classes dans la langue locale, mais aussi pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Babylonia a donc lancé un projet pour compiler des idées d'activités et du matériel didactique à utiliser en lien avec des expériences muséales.

De nombreux manuels comprennent des tâches sur l'art, notamment pictural, ou sur des artistes et proposent des activités à réaliser avant et après la visite d'un musée ou d'une exposition. Mais les collections muséales ne se limitent pas à l'art et peuvent ainsi se prêter à l'enseignement d'autres thèmes en langues étrangères. Périodes, événements ou personnages historiques, sciences et techniques, littérature : autant de domaines passionnants à faire découvrir aux élèves en leur procurant des occasions d'échanges riches – avec les œuvres et objets exposés, et aussi entre eux.

Les élèves suisses ont la chance de pouvoir se rendre facilement dans un musée situé dans une autre région linguistique du pays. Dès lors que les traductions ne sont pas mises à disposition, ils sont immergés dans la langue locale. A l'inverse, la traduction des panneaux explicatifs

met en valeur le multilinguisme de la Suisse et donnent lieu à des activités de médiation interlinguistique et/ou de médiation intermédiaire, des comparaisons de phénomènes linguistiques ou à tout autre activité plurilingue.

Les quelques idées notées ci-après sont à réaliser avant, pendant et après la visite : de la planification du voyage au réinvestissement des apprentissages (langagiers ou en lien avec le thème de l'exposition) en passant par la visite elle-même. Elles visent en premier lieu l'apprentissage des langues étrangères (les „langues cibles“) dans les établissements du degré primaire ou secondaire. Les idées didactiques sont accompagnées de considérations générales sur l'atout que représente l'environnement muséal pour l'apprentissage. Le [site de Babylonia](#) présente des idées plus spécifiques à un musée ou à un degré d'enseignement : le matériel didactique est en effet plus axé sur la découverte des collections et expositions des musées pour des apprentissages riches de sens, qui incitent les élèves à découvrir des mondes artistiques, historiques, littéraires, techniques, biologiques ou d'autres mondes encore par le biais de l'apprentissage des langues.

Planifier le voyage

Suivant l'âge des élèves, il pourrait être fructueux de les laisser planifier et organiser eux-mêmes leur voyage. Pour choisir leur destination, ils peuvent par exemple lister les musées de la région et les hiérarchiser par ordre de préférence, créer des sondages, proposer des arguments en faveur de leur musée favori ou encore organiser un débat afin de prendre une décision ensemble. L'enseignante ou l'enseignant peut favoriser l'emploi de la langue cible en enseignant des formules fonctionnelles telles que « Je voudrais aller au musée d'art contemporain parce qu'il y a des œuvres de Picasso » ou « Le musée des sciences est plus intéressant parce qu'on peut faire des expériences et toucher des objets exposés ».

Une fois le musée choisi, des activités ciblées peuvent aider à passer à l'organisation concrète. Les élèves apprennent par exemple la langue spécifique à l'organisation des trajets (« A quelle heure devons-nous partir pour arriver à 9h ? », mais aussi les expressions permettant de comprendre les données à renseigner sur le site des CFF pour prendre un billet) et peuvent les entraîner dans de petits jeux de rôle ou en se posant mutuellement des questions qui nécessitent la recherche des informations sur le site. L'organisation peut aussi être répartie entre les élèves : les uns se renseignent sur le trajet de l'établissement au musée, d'autres sur les conditions d'admission des groupes (ils s'occupent alors d'informer le musée de leur venue), d'autres encore organiseront les snacks, des activités ludiques pour le voyage en train, etc.

Planification du voyage : Élèves plus avancés

1. Établissez une liste de tous les musées de la région que vous visitez. Utilisez pour cela une carte interactive. Notez les noms de musée dans la langue cible.

À chaque élève ou groupe d'élèves est attribué un certain nombre de musée.

2. Sur les sites des musées, recherchez des informations sur les collections, l'exposition en cours, etc. et notez-les dans une petite « fiche musée ».

Les fiches comportant le nom et quelques informations sur les expositions sont mise en commun.

3. Classez les musées par ordre de préférence. Pour vos trois musées préférés, notez vos raisons sous forme de mots-clés. Faites de même pour les trois musées qui vous intéressent le moins.

Préparez-vous à présenter les musées et vos arguments.

4. Par groupe de 4 ou 5 élèves, comparez vos trois musées préférés et réduisez la sélection à trois musées pour le groupe sur la base de vos arguments.

5. Recherchez des informations complémentaires sur les trois musées (chefs-d'œuvre, objets interactifs, originalité de l'exposition, etc.), notamment des informations pratiques (prix d'entrée pour groupes, accès, durée de la visite, guides pour les classes, etc.) et préparez-vous à les présenter.

6. Prenez la décision finale en plénière après avoir présenté les musées préférés de votre groupe et écoutez les choix des autres.

La décision finale peut être prise à l'issue d'un débat ou sur la base d'un sondage qui reprend les « points forts » de chaque musée tels que les élèves les ont formulés.

S'inspirer des commentaires des autres visiteurs

Sur certaines cartes interactives, touristes et visiteurs ont laissé des commentaires sur leur expérience muséale dans tout un tas de langues différentes. Il peut être préférable de ne consulter ces entrées qu'après la visite pour éviter d'influencer les élèves. Mais la lecture des commentaires peut aider à la prise de décision, à l'organisation de la visite elle-même (salles à voir absolument, etc.). Une réflexion sur le statut des commentaires participe en outre de l'éducation à la citoyenneté numérique. Les activités ci-dessus sont à adapter en fonction des classes :

- Trouvez un commentaire dans chacune de ces langues : italien, anglais, allemand, français, une langue inconnue. Par deux, lisez ces commentaires à haute voix. Le commentaire est-il positif ou négatif ? Quels mots vous ont mis sur la voix ?

Regardez quelques mots inconnus dans le dictionnaire de manière à comprendre la teneur du message et ajoutez tous les mots qui vous plaisent dans votre cahier, quelle que soit la langue.

- Cherchez un commentaire critique. Pensez-vous que la critique est justifiée ou son auteur s'est-il juste levé du mauvais pied ? L'auteur critique-t-il l'exposition ou des aspects plus prosaïques tel que l'accès au musée, les heures d'ouverture, etc. ? Quels mots, quelles expressions sont négatives ?
- Cherchez un commentaire très enthousiaste : Quels mots, quelles expressions sont positifs ? Des adverbes sont-ils utilisés pour insister sur les aspects positifs ? Quelles expressions reprendriez-vous pour décrire quelque chose qui vous a plu ?
- Élaborez un tableau avec différents éléments du musée comme titres : les expositions, le café, la boutique, la visite guidée, etc. Complétez le tableau en consultant les commentaires : que disent les auteurs de ces catégories ?

Après la visite, les élèves peuvent écrire un commentaire sur le musée et le poster. Pour ce travail collaboratif, ils devront se mettre d'accord sur une appréciation et peuvent se répartir les aspects à commenter, enrichir leur texte par phases successives avec les expressions relevées dans les commentaires déjà publiés puis se corriger mutuellement pour arriver à un texte de classe.

De nombreux musées mettent aussi un *Livre d'or* à la disposition des visiteurs. Une comparaison des commentaires inscrits dans le livre d'or et sur les cartes interactives en ligne peut amener les élèves à s'interroger sur les différences entre les deux médias, la manière de communiquer sur l'un et l'autre, sur les attentes des lecteurs – et sur les intentions des auteurs. Au secondaire, l'analyse des messages et du style employé, au moyen des activités ci-dessus par exemple, peut déboucher sur une réflexion des élèves quant aux règles (implicites) de communication à respecter suivant le support.

Les sites des musées

Le site de la plupart des musées suisses est traduit en plusieurs langues. Il est donc fréquent de trouver les informations sur les objets et œuvres exposés, les services, les visites guidées, les moyens d'accès dans la langue cible – bien utiles pour la planification du voyage (voir ci-dessus). Parfois aussi, des informations plus approfondies sont présentées sur les artefacts ou sur le thème abordé par l'exposition. Les élèves peuvent alors se familiariser avec le thème en classant ces informations selon différentes catégories, les hiérarchisant selon l'importance qu'ils leur accordent, etc. Au secondaire, ils peuvent aussi approfondir leurs recherches sur un aspect – ou sur une œuvre, un artiste, un objet de l'exposition. Les élèves pourront ainsi prendre chacun leur tour le rôle du guide et se présenter mutuellement le résultat de leurs recherches.

Les musées en lien avec la littérature

Vous êtes peut-être en train de lire *Sherlock Holmes* en classe d'anglais ou *Heidi* en classe d'allemand ? Pourquoi ne pas organiser une excursion dans un de ces musées ?

- Sherlock Holmes Museum, à Meiringen / Lucens
- Nietzsche-Haus, à Sils Maria
- Johanna Spyri Museum, à Hirzel
- Institut et Musée Voltaire, à Genève
- Centre Dürrenmatt Neuchâtel
- Fondation Rilke, à Sierre
- Der Strauhof, à Zurich
- Museo Hermann Hesse, à Motagnola
- Gottfried-Keller-Zentrum, à Glattfelden
- Dichter- und Stadtmuseum, à Liestal
- Fondation Martin Bodmer, à Cologny
- ...

La liste n'est pas exhaustive comme de nombreux musées comptent aussi la littérature parmi les artefacts présentés, outre les autres types d'artefacts. Notons par exemple le Musée d'Ailleurs, à Yverdon-les-Bains et sa collection de livres « Choose your own adventure ».

Observer les personnes et les interactions sociales au musée

Pendant la visite, les élèves ont toutes les chances de croiser d'autres classes et des personnes venues des quatre coins du monde. Ne pourraient-ils pas aussi réserver une dizaine de minutes à l'observation des personnes et de leurs interactions ? On peut leur demander de répondre aux questions suivantes, par exemple :

- Qui parle quelle langue ? Vous en seriez-vous doutés avant de les écouter ? Quels indices vous ont mis sur la voie ? Quels indices vous ont mis sur la mauvaise piste ? Si quelqu'un vous observait, quelle langue cette personne vous attribuerait à votre avis ? Pourquoi ?
- Qui pose des questions aux guides ? aux gardiens et gardiennes de salle ? Dans quelle langue la question était-elle posée ? A votre avis, pourquoi cette langue a-t-elle été utilisée ? Les personnes du musée parlent-elles plusieurs langues ?

Visites guidées

Tous les musées de Suisse proposent des visites dans différentes langues et certains musées ont opté pour des visites faisant appel au plurilinguisme. Il s'agit par exemple du *Nordamerika Native Museum* (NONAM), avec ses visites en langue locale incluant des éléments en anglais, telles que des histoires authentiques.

Après la visite

Journal personnel : Après la visite, les élèves peuvent rédiger une entrée dans leur journal, à l'aide d'un modèle ou non, suivant leur niveau.

Lettre de remerciement : Après une visite, les conservateurs et les guides apprécient toujours une lettre de remerciement.

Présentations : Si vous avez demandé aux élèves de trouver un artefact qui les inspire particulièrement au cours de la visite, ils peuvent ensuite approfondir en créant une publicité, une affiche, en rédigeant un texte descriptif ou en exposant pourquoi l'objet leur a plu. S'ils ont pris des photos (ou réalisé de petits films), ils peuvent aussi faire de courtes présentations à partager avec les autres classes de l'établissement.

Rédiger un commentaire : Individuellement ou en groupe, les élèves peuvent rédiger un commentaire – à poster ou à afficher en classe.

Les idées proposées ci-dessus sont des considérations générales utiles pour développer des leçons de langue étrangère autour d'une visite au musée. Sur leur site web, de nombreux musées mettent à disposition du matériel didactique que les enseignantes et enseignants peuvent utiliser avant, pendant ou après la visite. Nombreux sont les musées qui offrent encore bien plus, comme des affichages et des outils interactifs ou encore des chasses au trésor en langue cible. Ces idées sont localisées sur le site de Babylonia. Amusez-vous bien !

Cher journal,

Hier, nous sommes allés à Fribourg et nous avons visité l'Espace Jean Tinguely - Niki de Saint Phalle.

C'était impressionnant ! Nous avons vu beaucoup de machines qui bougent – vraiment incroyable.

Tinguely était de Fribourg et de Bâle. Il...

J'ai vraiment aimé...

Je n'ai pas aimé...

J'ai remarqué que...

Je ne savais pas que...

FROM STRUCTURED INPUT TO PURPOSEFUL OUTPUT: AN EXAMPLE WITH THE FRENCH *IMPARFAIT-PASSÉ COMPOSÉ* DISTINCTION

Cette *Finestra* présente une technique pédagogique que l'on appelle l'input structuré (*Structured Input*), conçue pour aider les apprenants de langue seconde à faire des connexions « forme-sens » à partir des données grammaticales auxquelles ils sont exposés. Après avoir défini les principes à partir desquels fut développé l'input structuré, cet article montrera par l'exemple comment créer des activités à input structuré et les intégrer dans un cours de langue adoptant une approche communicative. Ces exemples constitueront une séquence de grammaire toute prête sur la distinction imparfait/passé composé, dont l'objectif est de permettre à l'apprenant de parler de ses expériences professionnelles en vue de la préparation d'un entretien d'embauche en français.

● Laurene Glimois | Trinity College, Dublin



Laurene Glimois is a French Teaching Fellow at Trinity College Dublin, Ireland, specialized in Second Language Acquisition and Multilingualism. Her teaching portfolio includes courses at all levels of French, in various instructional contexts. Thus far, her research has focused primarily on the effects of individual and instructional factors in second language input processing.

Introduction

Language instructors and researchers generally agree on the fundamental role of input (i.e., the meaningful, communicative language learners are exposed to) in second language (L2) acquisition (e.g., Ellis & Wulff, 2015; Gass & Mackay, 2006; Krashen, 2009; Lantolf et al., 2015; Long, 2007; Swain, 1985; VanPatten, 2015). Many also acknowledge, however, that some of the linguistic forms available in L2 input—especially grammatical forms—can be more difficult to acquire than others. Structured Input (SI) is a research-based pedagogical technique which was specifically developed to aid L2 learners in making form-meaning connections from grammatical input, so that these forms can eventually be acquired. Despite a significant body of empirical evidence supporting its effectiveness (see Leeser, 2021 for a recent review), SI is still underutilized in language teaching materials¹. This *Finestra* seeks to encourage

language instructors to incorporate SI activities into their classes, demonstrating how to design SI activities and integrate them into a communicative language curriculum.

Drawing upon VanPatten's Input Processing Theory (IPT; e.g., VanPatten 1994, 2004, 2015), this article first outlines the major cognitive strategies that learners use when attempting to understand a message in a L2. Next, it explains how to manipulate L2 input accordingly, in order to optimize L2 acquisition. Lastly, this *Finestra* provides a concrete example of how SI activities can be developed and integrated into a communicative language class meant to enable learners of French working towards a B1 level to use the *imparfait* and *passé composé* tenses accurately as they talk about past professional experiences to prepare for a job interview.

¹ For instance, the only French textbooks that systematically use SI are *Liaisons* (Wong et al., 2019) and *Encore* (Wong et al., in press).

What do learners actually do with input ? An Input Processing perspective

IPT seeks to explain why L2 learners are able to make some form-meaning connections but not others, and to describe the cognitive strategies they use during sentence comprehension. Based on ample empirical research on these issues with speakers of different first languages and ages, and learners of a variety of L2s, IPT articulates a set of principles that outline the strategies learners employ when processing L2 input. As we will see, while these strategies can be useful for learners to infer the general meaning of a message, they also tend to drive their attention away from grammatical forms and prevent them from correctly interpreting sentence structure.

IPT posits, first, that learners search above all for meaning in the input, before they process the form of the input. This unconscious strategy, referred to as the Primacy for Meaning Principle, is very useful for learners to gain a general understanding of a message. However, it also means that learners are more likely to attend to content words and lexical words such as nouns, adjectives and ad-

verbs, rather than gender marking on adjectives, verb-tenses, or articles. IPT also states that learners tend to process the first noun encountered in a sentence as the agent, a strategy referred to as the First Noun Principle. This can be problematic, for example, for the comprehension of passive and causative structures in French. Lastly, IPT's Sentence Location Principle indicates that learners process words at the beginning of a sentence first, followed by those in the final position, and only then those in the middle. From these main principles derive various sub-principles, listed in Table 1. Understanding these principles is critical to design effective instructional materials and activities that align with learners' cognitive strategies and support their acquisition of grammatical structures.

Understanding these principles is critical to design effective instructional materials and activities that align with learners' cognitive strategies and support their acquisition of grammatical structures.

Table 1

Principles of IPT (based on VanPatten, 2015).

1.	<i>The Primacy of Meaning Principle:</i> Learners process input for meaning before they process it for form.
1.1	<i>The Primacy of the Content Words Principle:</i> Learners process content words in the input before anything else.
1.2	<i>The Lexical Preference Principle:</i> If grammatical forms express a meaning that can also be encoded lexically (i.e., that grammatical marker is redundant), then learners will not initially process those grammatical forms until they have lexical forms to which they can match them.
1.3	<i>The Preference for Non-Redundancy Principle:</i> Learners are more likely to process non-redundant meaningful grammatical markers before they process redundant meaningful markers.
1.4	<i>The Meaning Before Non-meaning Principle:</i> Learners are more likely to process meaningful grammatical markers before non-meaningful grammatical markers.
2.	<i>The First Noun Principle:</i> Learners tend to process the first noun or pronoun they encounter in a sentence as the subject.
2.1.	<i>The L1 Transfer Principle:</i> Learners begin acquisition with L1 parsing procedures.
2.2.	<i>The Event Probabilities Principle:</i> Learners may rely on event probabilities, where possible, instead of the First Noun Principle to interpret sentences.
2.3.	<i>The Lexical Semantics Principle:</i> Learners may rely on lexical semantics, where possible, instead of the First Noun Principle (or an L1 parsing procedure) to interpret sentences.
3.	<i>The Sentence Location Principle:</i> Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.

Directly informed by the principles of IPT, SI activities are designed to help L2 learners overcome their non-optimal processing strategies and make necessary form-meaning connections from grammatical forms in the input.

When theory directly informs pedagogical practice: Structured Input

Directly informed by the principles of IPT, SI activities are designed to help L2 learners overcome their non-optimal processing strategies and make necessary form-meaning connections from grammatical forms in the input. It is this emphasis on processing that sets SI activities apart from other input enhancement techniques, which primarily focus on noticing—the conscious recognition of a form in the input (Schmidt, 1994). With SI activities, learners engage with input that has been *structured*, or altered, to make them attend to the target form in order to interpret meaning. Creating SI activities thus involves identifying and addressing the processing principles that make the target form or structure difficult to acquire.

To illustrate, let us consider the *imparfait/passé composé* distinction in French. Beginner and intermediate-level L2 learners often struggle to correctly choose the *imparfait* to describe ongoing activities, habitual events, and states of being in the past, as opposed to the *passé composé*, which is used to describe completed actions and changes in states of being.

From an IPT perspective, the *imparfait/passé composé* distinction poses several processing problems. According to the Preference for Meaning principle, when

presented with a sentence such as “*elle voyageait régulièrement pour le travail*” and asked whether or not the action is presented as habitual in the past, learners are most likely to process the form “*voyageait*” for its meaning (the action it refers to), before they process its grammatical features (the *imparfait* ending). The Lexical Preference Principle also suggests that learners will first rely on the adverb “*régulièrement*” to understand that the action is habitual, because learners search for meaning in lexical words first. Furthermore, the Preference for Non-Redundancy Principle indicates that learners will not, at the initial stages of L2 acquisition, encode information from the verb tense, as long as it is already encoded elsewhere (i.e., the form is redundant).

A logical first step to help learners encode the information carried by the *imparfait* in a sentence comprehension activity is thus to deprive the input from other aspectual cues; such as deleting the adverb “*régulièrement*” and leaving learners with “*elle voyageait pour le travail*”. This forces learners to attend to the verb tense in order to identify whether the action is habitual. Making this form-meaning connection is essential for them to eventually acquire the *imparfait/passé composé* distinction and use those tenses accurately as they produce meaningful, communicative language.

Once the processing problems are identified, and a way to structure the input accordingly has been found, creating SI activities becomes quite easy. The examples of activities presented in what follows are designed for a pedagogical unit whose objective is to enable learners to talk about past professional experiences to prepare for a job interview. It will be assumed that learners are familiar with the vocabulary and have already studied the basic use and forms of the *imparfait* and the *passé composé* in context. They should also have worked on the basic characteristics of the CV in French and prepared their own CV.

SI activities can be of two different types: referential activities and affective activities.

SI Activities

SI activities can be of two different types: referential activities and affective activities. Referential activities have a right or wrong answer and promote initial form-meaning connection making. The instructor can then check whether learners have made proper form-meaning connections, and confirm learners' choice.

Activité 1 is a sample referential SI activity where learners are asked to identify whether the activities that Leila completed during an internship are presented as occasional or habitual in the past.

Notice that the input in **Activité 1** is structured in such a way that the only cue enabling learners to make their decision is the verb tense. Furthermore, learners work on only one type of distinction (habitual vs. occasional) and one person (the third person singular). This is all to promote more efficient processing.

To keep the focus on meaning and to make the activity communicative, learners are asked, in (b), to go back to the statements and react to them, telling a partner whether or not they too, have ever performed the listed activities. Only brief statements are required. This is to ensure that learners are not pushed to produce sentences involving the past tenses distinction before they have had sufficient opportunities to process it during sentence comprehension.

Activité 2 is another sample referential activity that presents learners with questions which can be asked during a job interview. It aims to push learners to interpret the *imparfait* tense to mean that an activity was ongoing in the past, and to identify actions in the *passé composé* as involving in some type of result, since such actions are presented as completed.

Here again, learners must solely rely on the verb tenses to encode meaning and respond correctly, as no other cues are provided. The activity focuses on one distinction (ongoing actions vs. actions resulting in a change), and only the 2nd person plural is used. The sentences are meaningful and the questions could very well be used in a job interview.

Activité 1.

- (a) **Décidez s'il s'agit d'activités que Leila faisait habituellement pendant son stage, ou d'activités qu'elle a faites hier, exceptionnellement.**

Hier, exceptionnellement ... Habituellement, ...

1. elle créait des tutoriels vidéo.
2. elle organisait des déjeuners de travail.
3. elle a écrit des rapports.
4. elle a développé des codes informatiques.
5. elle dînait devant l'ordinateur.
6. elle faisait des présentations.

- (b) **Échangez avec un partenaire. Avez-vous déjà fait/faisiez-vous ces activités auparavant ?**

Répondez par « moi aussi » ou « pas moi ».

Activité 2.

- (a) **Voici quelques questions qui pourraient être posées lors d'un entretien d'embauche. Pour chaque série de deux questions, entourez en rouge celle qui porte plutôt sur les compétences et expériences acquises par les candidats, et en noir celle qui porte plutôt sur les circonstances dans lesquelles des compétences et expériences ont été acquises.**

1. (a) Quelle formation **avez-vous suivie** ?
(b) Quelle formation **suiviez-vous** ?
2. (a) Vous **travaillez** pour une grande entreprise ?
(b) Vous **avez travaillé** pour une grande entreprise ?
3. (a) Quels projets **avez-vous développés** ?
(b) Quels projets **développez-vous** ?
4. (a) Vous **aviez** des conflits avec vos collègues ?
(b) Vous **avez eu** des conflits avec vos collègues ?

- (b) **Dites à un camarade de classe si on vous a déjà posé ces questions. Laquelle trouvez-vous la plus difficile ?**

To make the activity more meaningful and communicative, in (b), learners are asked to tell a partner if they have ever been asked these questions, and which one(s) they would find the most challenging to answer. Answers such as “oui”, “non”, or “la question 4” would be sufficient here, as the goal is to provide learners with an opportunity to further engage with the SI, respond to it, and share some information with a classmate, but not to push sentence production just yet.

After a few referential activities have been completed, affective activities can be introduced. These do not have right or wrong answers but instead encourage learners to express an affective response to SI and reinforce form-meaning connections they have already made (which is why affective activities come after referential activities).

Activité 3.

(a) Les affirmations suivantes vous correspondent-elles ?

1. Je me **sentais** plutôt confiant.e.
2. J'**ai manifesté** mon intérêt pour l'entreprise.
3. J'**ai su** répondre à toutes les questions.
4. Je **portais** un ensemble tout neuf.
5. J'**ai hésité** à parler de la rémunération.
6. J'**ai pris** mon temps pour répondre aux questions.
7. J'**ai prêté** attention au langage corporel du recruteur.
8. Je **voulais** vraiment le poste.

(b) Comparez vos réponses avec un.e camarade.

Activité 3 is a sample affective SI activity asking learners whether different statements applied to them during their last job interview.

Note that the affective activity continues to provide learners with SI that addresses the relevant processing principles. Learners also continue to respond to input, yet their answers may vary based on personal experiences.

Activité 4.

(a) Gwénola écrit à son ami Sébastien pour lui raconter son entretien d'embauche. Choisissez les verbes pour compléter correctement l'e-mail.

Nouveau message

Destinataire : sebastienlegal@mymail.com

Objet : Entretien terminé !

Salut, Séb !

Comme promis, je te raconte mon entretien chez Ergo+

Quand **je suis arrivée/j'arrivais** pour mon rendez-vous, la secrétaire **a été/était** au téléphone mais elle **m'a fait/me faisait** signe de patienter. J'**ai attendu/J'attendais** depuis un long moment quand, finalement, on **m'a appelée/m'appelait**.

Le directeur **m'a reçue/me recevait**, **s'est présenté/se présentait**, et **m'a demandé/me demandait** mon CV. Heureusement, je **l'ai eu/l'avais sur moi**. Il **m'a interrogée/m'interrogeait** sur mon parcours, alors je lui **ai parlé/parlais** de mes études et de mes stages. J'**ai été/J'étais** un peu stressée.

À la fin, il **m'a donné/me donnait** des détails sur le poste. J'aurai une réponse dans deux semaines.

Voilà. Un entretien classique, en fait. Maintenant, je croise les doigts !

Gwénola

(b) Comparez vos réponses avec un camarade, puis, dites si vous trouvez aussi que Gwénola décrit un entretien classique.

A gradual move from input to output

Once students have had plenty of opportunities to process the target form from SI, we can gradually shift towards output and engage learners in producing messages about past experiences as a preparation for a job interview simulation.

Activité 4 facilitates this transition from input to output by requiring learners to select the correct form for each verb (either the *imparfait* or the *passé composé*) in an email. Students can then read the email and assist one-another in making corrections as a first, controlled step towards output.

Activité 5 is an output activity that invites learners to complete sentences about their past experiences, providing them with opportunities to use the *imparfait* and the *passé composé* in short written statements. These sentences can then be read in small groups, where students can expand upon their experiences. To promote communication between students, the activity also asks students to recommend experiences that their classmates should share during a job interview.

At this point, we can expect students to be ready for the final task: (a) preparing job interview questions and (b) simulating an interview for a job that requires French language competencies. To conclude the teaching unit, I would finally ask students, in (c), whether they feel ready for a job interview in French, if they believe their classmates are ready, and if they have any advice to share.

Activité 5.

(a) Complétez ces phrases avec des détails personnels pour parler de votre parcours.

1. Dans mon enfance, je/j'...
2. Pendant ma dernière année à/au ...
3. Au moment d'entrer à l'Université...
4. Au cours de mes études universitaires...
5. En stage...
6. Après une discussion sur mon orientation professionnelle, mon conseiller et moi...
7. Le semestre dernier...
8. Pendant mon premier entretien d'embauche/mon dernier stage/l'organisation d'un événement récent...

(b) Comparez vos réponses en petits groupes. Lesquelles conseilleriez-vous à vos camarades de partager lors d'un entretien d'embauche.

Tâche finale : Simulation d'entretien d'embauche

(a) Échangez les CV français que vous avez rédigés récemment. Lisez le CV de votre camarade de classe et écrivez dix questions sur son parcours et ses expériences passées.

(b) Simulez un entretien pour un poste demandant que le candidat parle français.

(c) Discutez. Seriez-vous prêt pour un véritable entretien ? Pourquoi, ou pourquoi pas ? Quels conseils avez-vous pour vos camarades ?

Conclusion

This paper aimed to demonstrate how implementing SI activities can help L2 instructors address learners' default cognitive strategies and promote L2 acquisition and accuracy in the communicative language classroom. Specifically, this article outlined the processing strategies (i.e., the Preference for Meaning, the Lexical Preference and the Preference for Non-Redundancy) which, according to IPT, can affect learners' ability to connect the *imparfait* and the *passé composé* tenses to their respective meaning. The article then presented ways to structure the input accordingly and to progressively move towards output. It is my hope that reading this article will encourage language educators to develop their own SI activities and keep seeking research insights to inform their teaching practices.

Once students have had plenty of opportunities to process the target form from SI, we can gradually shift towards output.

References

- Ellis, N. & Wulff, S.** (2015). Usage-based approaches to SLA. In B. VanPatten & J. Williams, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 75–93). New York: Routledge.
- Gass, S., Mackey, A.** (2006). Input, Interaction and Output: An Overview. In K. Bardovi-Harlig & Z. Dornyei (Eds.), *Themes in SLA research* (pp. 3–17). Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Krashen, S. D.** (2009). The comprehension hypothesis extended. In T. Piske & Martha Young-Scholten (Eds.), *Input matters* (pp. 81–94). Bristol, Multilingual Matters.
- Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M.** (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 207–225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leeser, M.** (2021). Why does processing instruction work? The role of PI within a framework of language and second language development. In M. J. Leeser, G. D. Keeting, and W. Wong (Eds.), *Research on second language processing and Processing instruction: Studies in honor of Bill VanPatten* (pp. 295–324). Amsterdam. John Benjamins.
- Long, M.** (2007). *Problems in SLA*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, R.** (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165–209). London: Academic Press.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). New York: Newbury House.
- VanPatten, B.** (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- VanPatten, B.** (2004). Input processing in SLA. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B.** (2015). Input processing in adult SLA. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 113–134). New York: Routledge.
- Wong, W., Weber-Fève, S., VanPatten, B., & Lair, A.** (2019). *Liaisons: An introduction to French*, (3rd ed.). Boston: Heinle Cengage Learning.
- Wong, W., Weber-Fève, S., Lair, A. & VanPatten, B.** (in press). *Encore: Intermediate French*, (2nd ed.). Boston: Heinle Cengage Learning.

Anne-Claire Perrin

| Uni GE

Chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'IUFE de l'Université de Genève

Bibliographie

Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.) (2022), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann, Mehrsprachigkeit, Band 55

La thématique du plurilinguisme vous intéresse ? Les problématiques en lien avec l'accueil des migrant.es et leur alphabétisation vous concernent ? Vous vous posez des questions sur la place à accorder à la langue première dans l'acquisition d'une deuxième langue par les enfants et les adultes migrants ? Cet ouvrage, qui s'adresse à un public germanophone de spécialistes (enseignants de DaZ, chercheurs.euses) apporte certes un certain nombre de réponses, mais soulève aussi de nombreuses questions qui ouvrent à leur tour de riches perspectives de recherche. Outre le fait que cet ouvrage soit intégralement rédigé en allemand, ce qui en limite l'accès, on regrettera que tous les articles, à l'exception de celui de Santi Guerrero Calle, soient centrés sur l'Allemagne et sur son contexte migratoire particulier.

Les contributions réunies par Zeynep Kalkavan-Aydin rendent compte du symposium « *Erst- oder Zweitschifterwerb? Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit* » qui s'est tenu à la HEP de Fribourg en mai 2019, et en particulier des interventions qui ont eu lieu dans le cadre du groupe de travail « *Deutsch als Zweitsprache* » (*L'allemand langue seconde*) sur le thème de l'alphabétisation des enfants, des adolescents et des adultes plurilingues. L'intérêt de ce livre consiste dans la diversité des perspectives proposées par les participant.es autour du rôle de la langue d'origine et de sa place dans les cours d'alphabétisation en langue seconde. Il est à relever que de riches bibliographies permettent aussi d'aller plus loin dans la thématique du plurilinguisme.

Les articles réunis dans cet ouvrage reflètent en effet la multiplicité des projets de recherche autour du thème de l'alphabétisation, depuis les premiers apprentissages de lecture et d'écriture

en classes préscolaires jusqu'aux adultes plurilingues. Il en ressort de nombreuses questions non résolues autour de l'apprentissage, de l'efficacité des mesures de soutien, de l'adéquation des manuels, mais aussi de la différenciation interne, des comparaisons de méthodes, d'analyse de matériel et du rôle de la prise en compte des parcours de vie individuels comme des stratégies d'apprentissage.

Le choix a été fait de centrer les contributions sur la compétence de l'expression écrite et de montrer l'importance des approches scientifiques différenciées dans la recherche sur l'acquisition de l'écriture. On se demandera ainsi dans quelle mesure les apprenants plurilingues progressent différemment que les monolingues, ou si les manuels employés doivent être différents selon les groupes de migrants avec lesquels ils sont employés.

L'introduction, *Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung*, rédigée par l'éditrice, s'ouvre sur une double question : En quoi l'alphabétisation plurilingue se distingue-t-elle de l'alphabétisation monolingue et quelles hypothèses faut-il éliminer ? Il s'agit ici de remettre en question sept mythes en lien avec l'acquisition d'une seconde écriture du point de vue de la théorie de l'acquisition des langues et de sa didactique, à savoir, par exemple, que les compétences linguistiques des apprenants multilingues ont un impact sur leur apprentissage de la deuxième langue ou que les personnes plurilingues seraient plus souvent analphabètes que les monolingues.

Les neuf contributions suivantes, dont une seconde de l'éditrice, sont regroupées selon deux angles de réflexion qui correspondent aux deux parties de l'ouvrage. Tout d'abord, en première partie, *Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit* et en seconde partie *Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis mit mehrsprachigen Lerner*innen*.

Dans la première partie, **Anja Wildemann**, *Mehrsprachige Sprachbewusstheit*, se demande comment s'appuyer sur les compétences et les savoirs langagiers préalables en langue d'alphabétisation afin de favoriser l'acquisition des compétences en langue écrite lors de l'entrée à l'école et énonce cinq pistes développées à partir de deux recherches empiriques

chez des élèves plurilingues. **Elena Wagershauser**, *Schreiben als soziale Praxis*, réfléchit ensuite à l’alphabétisation non pas vue uniquement comme maîtrise de l’écriture, mais aussi comme facteur d’inclusion sociale. L’article présente quelques résultats d’une étude ethnographique effectuée auprès de migrants russophones adultes et plaide pour une approche actionnelle dans les cours d’alphabétisation. La troisième contribution est celle de **Necle Bulut** et de **Stefanie Bredthauer**, *Einfluss von Mehrsprachigkeit auf schriftsprachliche Kompetenzen*. Dans le cadre de l’école obligatoire, où la transmission de compétences en langue écrite représente une tâche centrale, celle-ci a lieu de plus en plus souvent en contexte multiculturel. Les autrices constatent cependant que le plurilinguisme n’est pas employé comme ressource pour le développement de la langue écrite.

En deuxième partie, **Wilhelm Griebhaber**, *Schriftsprachvermittlung im Längsschnitt von der ersten bis zur vierten Klasse*, présente une étude sur l’efficacité de différents concepts didactiques dans l’acquisition de la lecture et de l’écriture dans le cadre du projet « Deutsch & PC ». Directement ancrée dans la pratique, la contribution d’**Uta Grossmann**, « FEHLER, FEHLER, FEHLER! Minus einen Punkt! » *Feedbackgespräche im Anfangsunterricht Deutsch als Zweitsprache*, est composée notamment de l’extrait du feedback d’un enseignant dans le cadre d’une discussion autour de la production écrite d’une élève adolescente de DaZ débutante. Cet entretien montre à quel point il est important que les enseignants possèdent des connaissances de base en lien avec l’acquisition d’une langue seconde. **Christine Czinglar et al.** présentent le projet *ELIKASA – ein mehrsprachig ausgerichtetes Forschungsprojekt zur Entwicklung basaler Literilität von erwachsenen DaZ Lernenden in Alphabetisierungskursen* qui développe des instruments pour mettre en évidence la progression des apprentissages et proposent des scénarios didactiques actionnels visant à promouvoir l’écrit. Ainsi, l’impression voulant que les élèves de cours d’alphabétisation ne fassent que peu de progrès, se révèle-t-elle inexacte. Tout aussi intéressante, la quatrième contribution est celle de **Miriam Riegger**, *Kontrastive Sprachbetrachtung in Alphabetisierungskursen*. Elle présente les résultats d’une enquête menée auprès d’enseignants en classes d’alphabétisation

de différents niveaux lors d’une recherche empirique de 2015 sur la méthode d’enseignement dite contrastive (c’est-à-dire un enseignement qui met en parallèle les structures de la langue d’origine avec celle de la langue seconde). Les questions de l’enquête portaient notamment sur l’utilisation de la langue d’origine dans l’enseignement, sur les intentions des enseignants et sur les conditions, de leur point de vue, dont dépendent la mise en oeuvre d’approches linguistiques contrastives. Dans *Möglichkeiten und Grenzen der Silbenmethode für Zweitschriftlernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache*, cinquième contribution de la deuxième partie du livre, **Santi Guerrero Calle** constate que la recherche néglige souvent les apprenants adultes en langue seconde qui, parce qu’ils-elles ont été scolarisés dans leur langue d’origine, devraient au contraire être clairement distingués des personnes analphabètes. Or, en Suisse alémanique en particulier, cela n’est pas le cas, les élèves suivent les mêmes cours avant de pouvoir accéder à un enseignement de niveau A1 plus adéquat. Les résultats de l’étude contredisent cependant le lien entre le nombre

d’années de scolarisation et la progression dans l’apprentissage d’une autre langue. Ce critère seul ne peut donc être retenu comme prédiction de succès dans les apprentissages. La deuxième partie du livre se conclut par la contribution de **Zeynep Kalkavan-Aydin**, *Alphabetisierung in der Herkunftssprache Türkisch*. L’autrice commence son article par un historique des réflexions menées autour de l’acquisition de la langue écrite et du potentiel de la langue d’origine en tant que facilitatrice pour les apprentissages. Elle relève aussi le développement d’un mélange entre l’allemand et le turc qui pose de nouvelles questions en lien avec le plurilinguisme. Les deux langues en effet profitent l’une l’autre des acquisitions et des stratégies mises en place par les apprenants. Pour terminer, l’autrice relève la nécessité d’une analyse des besoins orientée vers le groupe cible, indispensable depuis longtemps pour le développement de manuels de didactique des langues étrangères à destination des cours de langue d’origine et qui devrait à l’avenir être prioritaire.

L’ouvrage se conclut par une présentation des contributrices et des contributeurs.





Babylonia 3 | 2023 Sfidare le credenze

With this issue, we encourage our readers to question assumptions and test the limits of what they think is possible. Although assumptions are the foundations of much of our lives - in the legal system, we assume that people are “innocent until proven guilty”; in science, we cannot even make a hypothesis without an assumption – they can lead us to jump to conclusions that might not be valid.

Should Paul really be the token representative of French grammar in books? Should grammar even be tested? Should we or should we not adapt our speech in interactions? Can CLIL be used with beginners? Can beginners understand ancient Greek texts? We encourage you to read this “fein aber klein” issue of Babylonia to find out!

I prossimi numeri di Babylonia

3 | 2023 Sfidare le credenze

1 | 2024 Sprachliche Variationen und Varietäten im Unterricht

2 | 2024 Corpus d'élèves en langue étrangère

IMPRESSUM

EDITORE

Association Babylonia Suisse

WWW.BABYLONIA.ONLINE

GRAFICA

Yannick Lambelet | lambelet.yannick@gmail.com

CONCETTO GRAFICO

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

COPE

©2023 Dominique Delefortrie

REDAZIONE

Matteo Casoni | OLSI
matteo.casoni@ti.ch

Sabine Christopher | OLSI
sabine.christopher@ti.ch

Anna Ghimenton | Université Lumière Lyon 2
anna.ghimenton@univ-lyon2.fr

Edina Krompák | PH Luzern
edina.krompak@phlu.ch

Amelia Lambelet | CUNY
amelia.lambelet@unifr.ch

Karine Lichtenauer | Université de Genève
karine.lichtenauer@unige.ch

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

Flavio Manetsch | PH Fribourg
flavio.manetsch@edufri.ch

Elisabeth Peyer | KFM
elisabeth.peyer@unifr.ch

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

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

BABYLONIA

2|2023

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

AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

Maria Helena Araújo e Sa | Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

Thomas Bochet | Universität Zürich
thomas.bochet@nationalmuseum.ch

Raquel Carinhas | Universidade de Aveiro
raquelcarinhas@ua.pt

Sabine Christopher | OLSI
sabine.christopher@ti.ch

Beth Clark-Gareca | Binghamton University
bclarkgareca@binghamton.edu

Catherine Fidanza | HEP BEJUNE
catherine.fidanza@hep-bejune.ch

Debora Gay | Universität Göttingen
gay.debora@gmail.com

Laurène Glimois | Trinity College Dublin, Ireland
glimoisl@tcd.ie

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

Karine Lichtenauer | Université de Genève
karine.lichtenauer@unige.ch

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

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

Tom Meyer | State University of New York at New Paltz
meyert@newpaltz.edu

Anne-Claire Perrin | Université de Genève
anne-claire.perrin@unige.ch

Daniele Moore | Simon Fraser University
daniele_moore@sfu.ca

Jutta Rymarczyk | PH Heidelberg
rymarczy@ph-heidelberg.de

Giuliana Santoro | Hochschule Luzern
giuliana.santoro@hslu.ch

Barbara Somenzi | PH Zürich
barbara.somenzi@phzh.ch

Sinje Steinmann | Freelance Arts Educator
sinje.steinmann@gmx.de

Maxi Weibel | Landesmuseum
maxi.weibel@nationalmuseum.ch

Lynn Williams | PH Bern
lynn.williams@phbern.ch

Melanie Würth | Universität Bern
melanie.wuerth@nationalmuseum.ch