



BABYLONIA

3|2023

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

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

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

*Rivista per instruir ed emprender
linguats*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.ONLINE

Questioning assumptions

Questionner les croyances

Überzeugungen hinterfragen

Sfidare le credenze

**Metter en damonda las
presupposiziuns**



Simone Nicola Filippo

Frisch aufgebrüht

2022

oil on canvas

30 x 40 cm

Questioning assumptions
Questionner les croyances
Überzeugungen hinterfragen
Sfidare le credenze
Metter en damonda las presupposiziuns

Responsabili della parte tematica:
Laura Loder Buechel & Elisabeth Peyer

Babylonia
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue
edito dalla
Associazione Babylonia Svizzera
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3/anno XXX/2023

Con il sostegno di



Questioning assumptions
Questionner les croyances
Überzeugungen hinterfragen
Sfidare le credenze
Metter en damonda las presupposiziuns

Tema

6

Editoriale della redazione

8

Introduzione

Karine Lichtenauer
Laura Loder Buechel

10

« Paul a dit. » Démasquer le locuteur légitime pour enseigner une grammaire du FLE décomplexée

Philippe Humbert
Zorana Sokolovska

16

Evaluer la grammaire, est-ce encore justifié?

Eva Waltermann

22

Exploring Natural Speech Accommodation in L1-L2 Interactions: Implications for Pedagogy

Rose Baker,
Hannah Ragsdale
Kathrin Rothermich
Kristin Mello
Susan Bobb

30

L'écriture créative: un outil évaluateur de la compréhension d'un texte littéraire en classe de L2

Debora Porfiri

38

Comprendre un texte littéraire en grec ancien : un enjeu impossible pour des débutants ?

Carlamaria Lucci

BABYLONIA

3|2023

Tema

44

In CLIL low-attaining beginners do better than we think

Silvia Frank Schmid
Daisy Carter

72

Recensione : Engagements. Actualité d'Andrée Tabouret-Keller (1929-2020).

Claudine Brohy

52

Disrupting Assumptions in Teaching English as a Foreign Language in Swiss Pre-Service Primary School Education

Laura Loder Buechel

88

Impressum

60

«Universal Design for Learning» im Fremdsprachenunterricht: Ein spezifizierter Leitfaden für den Umgang mit Diversität

Silvia Frank Schmid
Thomas Müller

Questionner les croyances...et nos pratiques!

Dans une "société de l'opinion" telle que la nôtre, où les arguments scientifiques sont discrédités au profit des "penseurs critiques" formés sur Internet, le rôle des présuppositions et croyances influençant nos visions du monde se doit d'être discuté. Peut-être de manière plus fondamentale, nous autres chercheur.es et didacticien.es devrions-nous nous interroger sur nos pratiques, notre éthique, et notre manière de transmettre les connaissances acquises empiriquement.

Pourquoi la science et les résultats scientifiques devraient-ils être considérés comme bénéfiques après des dérives telles que la Tuskegee study¹ ?

Comment faire confiance aux résultats des chercheur.es et didacticien.es lorsque ceux/celles-ci laissent leurs propres idéologies et désirs de bien faire (voire certains enjeux économiques) influencer leurs recommandations ?

Comment comprendre les avancées scientifiques si celles-ci ne sont pas, ou mal, vulgarisées ?

Même si, dans ce numéro de Babylonia, nous nous arrêtons aux présuppositions qui façonnent l'enseignement des langues, nous considérons notre démarche comme un premier pas dans la direction d'une réconciliation entre opinions subjectives et argumentations fondées empiriquement. Réussi ou pas ? Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Votre équipe de rédaction

¹ Tuskegee study : <https://www.cdc.gov/tuskegee/timeline.htm>

Überzeugungen hinterfragen ... und unsere Praktiken!

In einer "Meinungsgesellschaft" wie der unseren, in der wissenschaftliche Argumente zugunsten von im Internet ausgebildeten "kritischen Denkern" diskreditiert werden, muss die Rolle von Annahmen und Überzeugungen, die unsere Weltanschauung beeinflussen, diskutiert werden. Noch grundsätzlicher: Vielleicht sollten wir Forscher:innen und Didaktiker:innen unsere Praktiken, unsere Ethik und die Art und Weise, wie wir empirisch gewonnenes Wissen vermitteln, hinterfragen.

Warum sollten Wissenschaft und wissenschaftliche Ergebnisse nach Fehlentwicklungen wie der Tuskegee-Studie¹ noch als nützlich betrachtet werden?

Wie kann man den Ergebnissen von Forscher:innen und Didaktiker:innen trauen, wenn diese ihre Empfehlungen von ihren eigenen Ideologien und dem Wunsch, das Richtige zu tun (oder sogar von wirtschaftlichen Interessen) beeinflussen lassen?

Wie kann man wissenschaftliche Fortschritte verstehen, wenn diese nicht oder nur unzureichend vermittelt werden?

Auch wenn wir uns in dieser Ausgabe von Babylonia mit den Annahmen beschäftigen, die den Sprachunterricht prägen, betrachten wir unseren Ansatz als einen ersten Schritt in Richtung einer Versöhnung zwischen subjektiven Meinungen und empirisch fundierten Argumenten. Gelingen oder nicht? Wir lassen Sie Ihre eigene...Meinung bilden und wünschen Ihnen viel Spass beim Lesen!

Ihr Redaktionsteam

¹ Tuskegee study : <https://www.cdc.gov/tuskegee/timeline.htm>

Mettere in discussione le credenze... e le nostre pratiche!

In una "società dell'opinione" come la nostra, in cui le discussioni scientifiche vengono screditate a favore di "pensatori critici" formati su Internet, è necessario discutere il ruolo dei presupposti e delle credenze che influenzano le nostre visioni del mondo. Forse, più fondamentalmente, noi che ci occupiamo di ricerca e di didattica dovremmo mettere in discussione le nostre pratiche, la nostra etica e il modo in cui trasmettiamo le conoscenze acquisite empiricamente.

Perché la scienza e i risultati scientifici dovrebbero essere considerati vantaggiosi dopo le derive dello studio Tuskegee¹?

Come possiamo credere ai risultati della ricerca e dell'educazione quando le persone che se ne occupano lasciano che le loro ideologie e un certo militanteismo (e persino alcune questioni economiche) influenzino le loro raccomandazioni?

Come possiamo capire i progressi scientifici se non vengono trasmessi, o se sono trasmessi male?

Anche se in questo numero di Babylonia ci concentriamo sui presupposti che danno forma all'insegnamento delle lingue, pensiamo che il nostro approccio sia un primo passo verso la possibilità di conciliare opinioni soggettive e argomentazioni basate su dati empirici. Ci siamo riusciti o no? Decidete voi liberamente, noi vi auguriamo una buona lettura

Il vostro team redazionale

1 Tuskegee study : <https://www.cdc.gov/tuskegee/timeline.htm>

Metter en d'onda las perschuaissions ... e nossas praticas!

En ina "societad d'opiniun" sco la nosssa, nua che arguments scientifics vegnan discreditai en favur dils meinis da "glieud critica" scolada egl internet, ston ins discutir la rolla dallas supposiziuns e perschuaissions ch'influenzeschan nosssa concepziun dil mund. Formulau a moda aunc pli fundamentala: Forsa stuessen nus perscrutadras e didacticers metter en d'onda nossas praticas, noss'etica e la moda e maniera co nus intermediein savida empirica.

Daco duessen scienza e resultats scientifics vegnir considerai sco nizeivels suenter svilups fauls sco il studi Tuskegee¹?

Co san ins fidar als resultats da perscrutaders e didacticras, sche quels e quellas laian influenzer lur recumandaziuns da lur atgnas ideologias e dil desideri da far il dretg (ni schizun d'interess economics)?

Co san ins capir progress scientifics, sch'els vegnan buc intermediai ni mo da maniera insufficienta?

Era sche nus sefatschentein en questa ediziun da Babylonia cullas supposiziuns che caracteriseschan l'instrucziun da lungatgs, tertgein nus che nosssa proposta seigi in emprem pass per ch'ei seigi pusseivel da conciliar meinis subjectivs ed arguments empirics fundai. Sche quei ei gartegiau ni buc? Nus schein far Vus Vies agen... meini e giavischein ina buna lectura!

Voss team da redacziun

1 Tuskegee study : <https://www.cdc.gov/tuskegee/timeline.htm>

LO

NIA

QUESTIONING ASSUMPTIONS AROUND LANGUAGE TEACHING: INTRODUCTION

ÜBERZEUGUNGEN ÜBER DAS LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN HINTERFRAGEN: EINLEITUNG

● Laura Loder Buechel | Uni Fribourg, Elisabeth Peyer | Institut für Mehr- sprachigkeit



20 years. .

Laura Loder Buechel has been a teacher trainer at the Zurich University of Teacher Education in Switzerland for the past



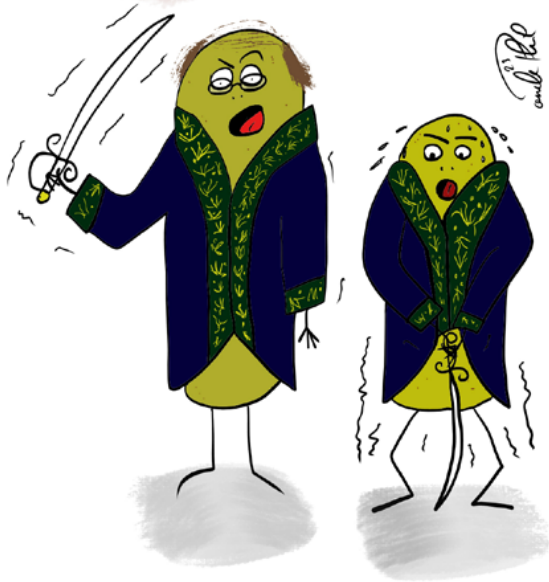
de/staff/peyer-elisabeth)

Elisabeth Peyer arbeitet am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg (CH) (<https://institut-plurilinguisme.ch/>

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. And in education, the assumptions we have are endless – e.g. “good teachers lead to good performance in learners” or “high-leverage practices have certain characteristics.” This “klein aber fein” issue of Babyonia sets out to challenge assumptions around language teaching. In the original call, we suggested to question the following:

- Primarschüler/innen sollten niemals Wörter laut vorlesen, die sie noch nie zuvor gehört haben – oder doch?
- “Grammatik verändert sich nicht“ und deshalb sollte *was* und *wie wir* vor 25 Jahren unterrichtet haben, auch heute noch gelten – oder doch nicht?
- Sollten fremdsprachliche Lesetexte mit Bildern illustriert werden, die das Textverständnis unterstützen oder sollten die Bilder im Widerspruch zum Text stehen, um die Lesekompetenz zu fördern?
- Müssen wir eine Aufgabe für die Lernenden stets durch Scaffolding zugänglicher machen – oder doch nicht?
- Wortlisten sollten semantisch angeordnet sein – oder nicht?
- Vor dem Lese- oder Hörverstehen sollte der neue Wortschatz eingeführt werden – oder nicht?

NE JAMAIS REMETTRE
EN QUESTION L'ACADÉMIE...



- C'est nous qu'on protège la langue française, gros!
- Genre on a une épée et pis un costume stylé à dorures!
- Du coup on peut même trancher les fautes!

Die Abstracts, die wir erhielten, waren zu ganz anderen Themen – weil es im Sprachunterricht schlicht so viele Annahmen zu hinterfragen gibt!

We open with Philippe Humbert's and Zorana Sokolovska's article "Paul a dit. Démasquer le locuteur légitime pour enseigner une grammaire du FLE décomplexée" where we learn to ask a lot more about Paul: Who are they and why are they the "locuteur légitime"? Has Paul's French changed over time? Does Paul make mistakes? There are so many assumptions around Paul that coursebook model sentences imply - and we need to question these! In a similar line, also questioning assumptions around grammar, Eva Waltermann looks at "La place de la grammaire dans les évaluations" in a world where today's focus is on communicative competencies, not necessarily grammatical accuracy.

Rose Baker, Kristin Mello, Hannah Ragsdale, Kathrin Rothermich und Susan Bobb fragen sich in ihrem Beitrag "Exploring Natural Speech Accommodation in L1-L2 Interactions: Implications for Pedagogy", welche Art von sprachlicher Anpassung L1-Sprecher/innen L2-Lernenden gegenüber automatisch machen und ob diese sprachliche Anpassung die (Sprech)-Angst von L2-Lernenden verringern kann.

Debora Porfiri wiederum hinterfragt in ihrem Artikel, ob das Textverständnis von literarischen Texten am Gymnasium stets mit argumentativem Schreiben überprüft werden muss. Am Beispiel der Lektüre von Alessandro Bariccos *Novecento* zeigt sie auf, wie Gymnasiast/innen im L2-Italienischunterricht an das kreative Schreiben herangeführt werden können. Mit kreativen Schreibaufgaben wie 'eine Fortsetzung von *Novecento* schreiben'

konnte Porfiri schliesslich nicht nur das Verständnis des Hypotextes überprüfen, sondern auch feststellen, dass manche Schüler/innen sogar den Stil des Autors imitieren konnten.

Finally, we should not assume that beginning language learners cannot handle more cognitively challenging tasks. With Carlamaria Lucci's "Comprendre un texte littéraire en grec ancien: un enjeu impossible pour des débutants?" and Silvia Frank Schmid's and Daisy Carter's "Low-attaining beginners do better than we think in CLIL", we question assumptions around not pushing learners to their full potential and over-simplifying content and we learn that it is possible to scaffold high-level content despite low language levels. We conclude this issue by opening a final can of worms with Laura Loder Buechel's "Disrupting Assumptions in Teaching English as a Foreign Language in Swiss Pre-Service Primary School Education" with myriad ideas for bridging cognitive psychology with language teaching and encouraging teachers to think outside the box in many other ways.

With this issue, we encourage you, dear readers, to question assumptions, to test the limits of what you or others think is possible, and to be creative in your practice!

« PAUL A DIT. » DÉMASQUER LE LOCUTEUR LÉGITIME POUR ENSEIGNER UNE GRAMMAIRE DU FLE DÉCOMPLEXÉE

Diese Studie analysiert zwei Versionen eines Grammatik-Handbuchs für Französisch als Fremdsprache. Die Analyse konzentriert sich insbesondere auf soziokulturelle und sprachliche Elemente, die mobilisiert werden, um mündliche und schriftliche Praktiken Lernenden der Mittelstufe vorzuschreiben. Dabei sticht die Konstruktion des *legitimen Sprechers* gewisser Milieus heraus und die Tatsache, dass sie zur Darstellung von Grammatiktheorien verwendet werden (wie z. B. die Verwendung des Perfekts, *accord du participe passé*). Letztlich hat unsere Arbeit zum Ziel, die Lehrenden zur Reflexion über soziokulturelle Muster zu bewegen und sie für einen bereichernden und authentischen Unterricht zu motivieren.

● Philippe Humbert
| Uni Fribourg,
Zorana Sokolovska
| Uni Fribourg
& PH Luzern



Dr. Philippe Humbert (Université de Fribourg) & Dr. Zorana Sokolovska (Université de Fribourg & Pädagogische Hochschule Luzern)¹ sont enseignant-e-s-chercheur-e-s en sociolinguistique et français langue étrangère.



Paul apparaît souvent dans les phrases-exemples de manuels de grammaire en français langue étrangère (FLE). Paul maîtrise parfaitement les usages du subjonctif présent ou l'accord du participe passé. Paul est un modèle à suivre pour les apprenant-e-s. Paul est français. Comment ferions-nous pour enseigner la grammaire sans Paul ? Dans cet article, nous remettons en question la croyance en l'existence d'une performance grammaticale parfaite à travers une analyse de manuels de grammaire en FLE. À la différence de grammaires classiques du français, celles du FLE sont conçues pour un public d'apprenant-e-s non francophones, ce qui implique de sélectionner et réduire des éléments socioculturels et linguistiques pour expliquer comment il conviendrait de parler ou écrire dans une variété de contextes.

L'objectif de cet article est de proposer une réflexion sociolinguistique sur la construction du *locuteur légitime* (Bourdieu, 2001) dans les manuels de gram-

maire. Pour simplifier Bourdieu (2001), le *locuteur légitime* est une personne dont les pratiques linguistiques sont reconnues comme socialement acceptables par un groupe de locuteurs dans un contexte donné. Dans cette optique, nous cherchons à comprendre quels éléments socioculturels et linguistiques sont mobilisés pour prescrire des pratiques orales et écrites à travers des exemples, comme Paul, qui incarnent une perfection grammaticale innée. Nous adoptons une conception de la grammaire qui ne se limite pas uniquement au système de règles caractérisant et constituant la structure de la langue, mais qui englobe également les fonctions qui lui sont assignées par les différents acteurs qui en font usage ainsi que les discours idéologiques circulant dans la société. Concrètement, nous analysons l'évolution des deux versions d'un même manuel de grammaire en FLE édité en France, à usage universel. En comparant les éditions de 2002 et 2019 du manuel *Grammaire expliquée du français* (niveau intermédiaire), nous observons comment

¹ Philippe Humbert et Zorana Sokolovska ont rédigé cet article à part égale.

la figure du *locuteur légitime* se construit, se maintient ou s'adapte à des débats sociaux sur la Grammaire. Trois questions guident notre analyse :

1. À quoi ressemble le *locuteur légitime* ?
2. Son français évolue-t-il à travers l'espace et le temps ?
3. Le *locuteur légitime* fait-il des fautes de grammaire ?

Ces questions permettent de saisir comment les autrices du manuel imaginent le *locuteur légitime* et comment il est utilisé à des fins didactiques, dans le but de prescrire une grammaire à des apprenant-e-s adultes considéré-e-s comme distant-e-s d'une norme linguistique et de ses contextes d'usage. Or, enseigner des théories grammaticales tout en s'appuyant sur des *locuteurs légitimes*, c'est aussi une manière d'inciter les apprenant-e-s à adopter certains comportements sociaux et linguistiques qui dépassent le strict cadre grammatical (Klinkenberg, 2008).

Tout d'abord, nous analysons la construction du *locuteur légitime* et ses rapports avec les apprenant-e-s. Ensuite, nous étudions l'environnement socioculturel imaginaire qui sert à étayer des théories grammaticales. Enfin, nous formulons quelques pistes quant à l'enseignement de la grammaire à visée communicative, afin de décentrer le *locuteur légitime* et de remettre l'usage de la langue au centre de l'apprentissage du français.

La construction du rapport entre apprenant-e-s et *locuteur légitime*

L'étude de deux éditions du manuel *Grammaire expliquée du français* montre que les autrices font fréquemment référence aux « Français » pour donner une plus grande impression de réalisme aux théories grammaticales qu'elles exposent. En didacticiennes du FLE expérimentées, elles cherchent ainsi à attirer l'attention des apprenant-e-s non francophones sur des aspects spécifiques. Observons plus en détail comment elles introduisent l'accord du participe passé, point de grammaire considéré comme particulièrement difficile, dans les deux extraits suivants.

L'accord du participe passé

C'est un point d'orthographe difficile aussi bien pour les Français que pour vous. Cependant, ce n'est pas aussi arbitraire qu'on le dit : il y a certaines règles à connaître.
Première question à se poser : quel est l'auxiliaire ? **avoir** ou **être** ?

Auxiliaire « avoir »

Avec l'auxiliaire **avoir**, c'est la place du complément d'objet direct qui compte :

- s'il n'y a pas de COD, pas d'accord : *Ils ont couru tout le long du chemin.*
- s'il est **après** le verbe, pas d'accord : *Elle a rencontré sa sœur au supermarché.*
(COD)
- s'il est **avant** le verbe, on accorde le COD et le participe.

Figure 1

Extrait de *Grammaire expliquée du français*, 2002, p. 118, Poisson-Quinton S., Mahéo-Le Coadic M., & Mimran R. © CLE INTERNATIONAL

L'accord du participe passé

C'est un point d'orthographe difficile aussi bien pour les Français que pour vous. Cependant, ce n'est pas aussi arbitraire qu'on le dit : il y a certaines règles à connaître.
Première question à se poser : quel est l'auxiliaire ? **avoir** ou **être** ?

Auxiliaire « avoir »

Avec l'auxiliaire **avoir**, le participe passé ne s'accorde jamais avec le sujet. C'est la place du complément d'objet direct (quand il y en a un) qui compte :

- s'il n'y a pas de COD, pas d'accord : *Ils ont couru.*
- s'il y a un COD **après** le verbe, pas d'accord : *Ils ont gagné la course.*
- s'il y a un COD **avant** le verbe, on accorde le participe passé avec le COD.

À l'oral

On constate que les Français négligent assez souvent cet accord, surtout lorsque le participe passé est un peu éloigné du pronom complément.
C'est incorrect mais très fréquent.
Dis-moi la vérité : cette lettre, tu (ne) l'as vraiment pas pris(e) ?

Figure 2

Extrait de *Grammaire expliquée du français*, 2019, p. 126, Poisson-Quinton S., Mahéo-Le Coadic M., & Mimran R. © CLE INTERNATIONAL

Dans les deux versions du manuel, trois personnes sont impliquées dans une sorte de dialogue grammatical : le « on », qui a pour effet de neutraliser la perspective des autrices derrière un pronom grammaticalement neutre et généralisant ; « les Français », qui sont des références à suivre ; et « vous », pronom personnel qui s'adresse directement à un lectorat non francophone. En revanche, dans la version de 2019, « les Français » sont également des sujets d'observation qui peuvent commettre des erreurs grammaticales (voir l'encart « À l'oral » dans la fig. 2 ci-dessus).

Comme dans tout manuel à caractère encyclopédique, les autrices présentent les règles de grammaire à l'aide de tournures impersonnelles : « C'est un point d'orthographe... il y a certaines règles à connaître... C'est incorrect... ». L'utilisation du pronom personnel « on » vient renforcer cet effet de neutralisation de toute perspective subjective pour signifier deux perspectives antagonistes :

- a) Dans « ce n'est pas aussi arbitraire qu'on le dit », le « on » renvoie à des discours aux contours flous, à des idées reçues sur l'accord du participe passé.
- b) Dans « on constate que », le « on » vient renforcer une perspective scientifique sur les pratiques des Français sur un ton observationnel, car le constat implique qu'une observation de nature factuelle a pu être préétablie par des grammairien-ne-s chevronné-e-s (mais lequel-le-s ? On ne sait pas).

du participe passé quand ils parlent et que « [c]'est incorrect ». L'ajout de cet encart dans la version de 2019 donne à la grammaire une plus grande impression de réalisme par rapport à celle de 2002, mais il laisse aussi les apprenant-e-s sans directives claires par rapport au modèle à suivre. Est-il acceptable de ne pas faire l'accord à l'oral ? Ou faut-il parler *mieux* que « les Français » ? Par ailleurs, il est intéressant de voir comment les apprenant-e-s sont amené-e-s à se comparer au *locuteur légitime* pour bien comprendre que l'accord du participe passé est une règle « difficile aussi bien pour les Français que pour vous ». Cette équation pose le haut degré de complexité : si même les *locuteurs légitimes* éprouvent des difficultés, il est normal que ce point de grammaire soit ardu pour des apprenant-e-s qui doivent déjà fournir un effort supplémentaire dans leur apprentissage du français. La mise en lien entre la difficulté grammaticale et le caractère « incorrect » de l'usage de la langue pourrait être considérée comme une manière de relativiser l'erreur, sans toutefois l'approuver réellement.

Ainsi, la perspective franco-française des autrices se manifeste dans des stratégies énonciatives qui visent à produire un discours « neutre » et scientifique sur la grammaire française. La construction d'un *locuteur légitime* d'origine française se voit ainsi renforcée à travers le discours objectiviste, renforçant aussi le lien entre grammaire de la langue française, nationalité française, pratiques sociales et culturelles françaises. Le *locuteur légitime* sert à la fois de modèle à suivre et de moyen de relativiser les erreurs d'ordre grammatical : si le « on » scientifique rapporte de manière factuelle que des Français commettent des fautes de grammaire fréquentes, celles-ci seraient d'une certaine manière plus acceptable que d'autres. La difficulté de la règle grammaticale justifie son emploi « incorrect » par des Français uniquement. Pour les apprenant-e-s, l'erreur est peut-être tolérable mais pas nécessairement souhaitable.

Un environnement socioculturel imaginaire au service de théories grammaticales

On l'a vu, si les Français commettent parfois des erreurs grammaticales, ils restent un point de référence légitime, car ils

Le *locuteur légitime* est une personne dont les pratiques linguistiques sont reconnues comme socialement acceptables par un groupe de locuteurs dans un contexte donné.

Les « Français » (mais pas « les Françaises et Français », ni les « Français-es ») représentent une sorte d'agglomérat de *locuteurs légitimes* : s'ils utilisent la langue au quotidien, ils sont censés en maîtriser les règles grammaticales. Or, on apprend dans l'encart « À l'oral »² (fig.2 ci-dessus) qu'ils « négligent assez souvent » l'accord

² On retrouve une dizaine d'encarts portant sur les Français et leur usage de la langue, désignée entre autres comme « incorrect » ou « pas totalement correct ».

n'ont pas à se justifier de leurs errements grammaticaux. Dans les deux éditions de la grammaire, ils sont systématiquement présentés comme des modèles de locuteurs dont les pratiques linguistiques s'inscrivent dans un environnement socioculturel imaginé homogène. C'est précisément de la mise en scène de cet environnement que nous discutons dans les lignes qui suivent.

Dans l'avant-propos de l'édition 2019, les autrices annoncent plusieurs changements dans cette nouvelle version révisée. Elles disent accorder plus de place à la langue orale, mais aussi avoir « actualisé » et « modernisé » la plupart des exemples, notamment en « supprim[ant] des personnages » pour « en introduire d'autres » (2019 : 3). Elles annoncent aussi avoir prêté une plus grande attention « au genre féminin », notamment en féminisant les noms des métiers et fonctions (*ibidem*). Si certains de ces changements sont perceptibles, en particulier la place accordée à l'oral (voir section précédente), nous montrons que les autrices continuent d'ancrer toute la théorie grammaticale dans un environnement socioculturel et linguistique franco-français, ce qui renforce l'idée que le *locuteur légitime* ne peut être autre chose que Français.

Le chapitre « Prononcer les sons du français » illustre bien cet effet d'accentuation. L'extrait ci-dessous permet d'observer les modifications effectuées entre les deux versions.

Il existe en France de nombreux accents qui peuvent être très différents du français « standard », c'est-à-dire du français parlé à la radio ou à la télévision. [Fanny de Marcel Pagnol, Hôtel du Nord de Marcel Carné, Bienvenue chez les Ch'ti, sont des films qui permettent d'entendre différents accents : accent marseillais pour le premier, accent populaire parisien, « parigot », pour le deuxième et accent des gens du nord de la France, pour le dernier. À Paris, il existe aussi un accent, qu'on appelle « pointu », qui est plutôt celui des bourgeois. De nombreuses régions françaises ont gardé des accents particuliers. À la radio, à la télévision, on entendra le plus souvent un français standard.] C'est la phonétique de ce français standard que nous présentons ici.

La difficulté de la règle grammaticale justifie son emploi « incorrect » par des Français uniquement. Pour les apprenant·e·s, l'erreur est peut-être tolérable mais pas nécessairement souhaitable.

Dans l'extrait ci-dessus, le point commun saillant entre les éditions 2002 et 2019 est que la référence pour toute la variation des « accents » du français se limite au territoire de la France. Le français « standard » est présenté comme une réalité médiatique sortant généralement de la bouche des journalistes. Les trois références cinématographiques renforcent les particularités de la variation linguistique française : il y a les accents du sud de la France, de Paris et du nord de la France. Les détails concernant les accents parisiens donnent un aperçu des différences linguistiques justifiées par des origines socioéconomiques (populaire vs. bourgeois).

Les prénoms utilisés pour illustrer les théories accentuent les origines métropolitaines, voire chrétiennes, des Françaises et Français auxquels il est fait référence : Louis, Mireille, Brigitte, Pierre, Agnès, Zoé... et bien sûr, Paul. Si quelques prénoms ont été remplacés entre les deux versions, par exemple « Marie » et « Alain » (2002 : 50) qui deviennent « Milena » et « Pol » (2019 : 56), peu d'entre eux sont très représentatifs du multiculturalisme caractéristique de la France. À part Karim (2019 : 192), les prénoms aux origines extra-européennes restent très marginaux. En outre, les autrices présentent de nombreuses informations qui renvoient à des événements historiques français. À cela s'ajoutent des références cinématographiques et musicales de production très majoritairement française dans la seconde édition. Le *locuteur légitime* se trouve donc un environnement culturel imaginé uniforme, en contraste avec la réalité francophone protéiforme dans laquelle le français (langue étrangère) est utilisé effectivement.

Tableau 1

Évolution entre les éditions de 2002 (p. 20) et 2019 (p. 24). **Barré** : ce qui a été supprimé ou modifié. **En gras** : les modifications apportées en 2019. [Entre crochets] : les ajouts de 2019.

Comment donner une autre voix à Paul quand on enseigne la grammaire ?

En guise de conclusion

Selon les propos de Chiss & David (2011 : 136), la compétence de communication s'inscrit dans un usage social et culturel des formes linguistiques, à l'oral *et* à l'écrit : « La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives ». Démasquons le *locuteur légitime* ! Sa place dans la compétence grammaticale communicative peut être considérée comme le vestige de la grammaire scolaire traditionnelle basée sur la primauté de l'écrit. Il perpétue la formation d'un amalgame entre langue maternelle et langue nationale qui serait un idéal linguistique à atteindre depuis des siècles. Dès lors, la centration dans l'enseignement de la grammaire ne devrait pas porter sur le modelage des locuteurs imaginés homogènes (propre à une conception assimilationniste de la langue), mais sur l'opérationnalisation des règles pour un usage *effectif* de la langue. Est-il encore utile de croire que, du simple fait de conjuguer diverses caractéristiques françaises (les origines, le prénom...), une personne maîtrisera toutes les subtilités grammaticales de la langue ? Comment déjouer cette croyance en classe de FLE ? Comment donner une autre voix à Paul quand on enseigne la grammaire ?

Les enseignant-e-s sont invité-e-s à adopter une posture critique face à de nombreux présupposés soulignés dans notre

brève analyse. Il est pratique de reposer nos démonstrations grammaticales à l'aide d'exemples concrets, mais les enseignant-e-s peuvent œuvrer à sortir du schéma strictement français en variant les ressources utilisées. Entre le matériel didactique diffusé par *TV5 Monde*³ ou celui de *RFI Savoirs* (le journal en français facile)⁴ ou encore tant d'autres, nous ne sommes pas en manque de ressources en ligne adaptées à divers niveaux d'apprentissage. Celles-ci ont le mérite de nous permettre de naviguer à travers du matériel authentique d'origine internationale (Belgique, Suisse, Québec, France, Sénégal, Cameroun, etc.), et d'interroger la construction du *locuteur légitime* du français. Les corpus oraux ou écrits constituent également des pistes originales. Le corpus FLORALE retient plus particulièrement notre attention à cet effet⁵. Outre son ergonomie orientée utilisateur-trice-s (il ne faut pas nécessairement être linguiste pour parvenir à l'utiliser), le corpus FLORALE permet de sélectionner des extraits de ces émissions radiophoniques à partir de critères phonologiques, morphologiques ou syntaxiques. La terminologie est simple et pensée pour des usages en FLE. Par exemple, « Comment on utilise les pronoms à l'oral ? » figure parmi les options de filtrage des extraits. L'utilisation d'un corpus comme FLORALE offre la possibilité à la fois d'écouter une diversité de français à l'oral et de les retravailler à partir de transcriptions présentées simultanément. Il existe bien entendu quantité d'autres corpus à explorer (par ex. Johnsen, 2020).

Toutefois, un *locuteur légitime* peut en cacher un autre. Même s'il est difficile en pratique de le faire, il conviendra d'éviter d'angéliser la diversité des profils « francophones » du monde, car nos représentations de ceux-ci restent ancrées dans des rapports socio-historiques complexes qui, sous des atours de promotion de la diversité, peuvent finalement chercher à renforcer un paradigme linguistique légitime franco-français.

Références

Bourdieu, P. (2001). La production et la reproduction de la langue légitime. In *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions Fayard.

Chiss, J.-L. & David, J. (2011). « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, vol. hs01, no. 5, pp. 129-138.

Johnsen, L. A. (2020) « OFROM, corpus oral de français de Suisse romande: une ressource pour la recherche... et pour l'enseignement/apprentissage du français ». *Babylonia* 1, pp. 44-53.

Klinkenberg, J.-M. (2008). Normes linguistiques, normes sociales, endogénèse. Introduction. In C. Bavoux, P. Lambert-Félix, & S. Wharton (Éds.), *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créolophones* (pp. 17-32). ENS Éditions.

Poisson-Quinton, S. Mahéo-Le Coadic, M., & Mimran, R. (2019). *Grammaire expliquée du français : niveau intermédiaire* (2e édition). CLE International.

Poisson-Quinton, S. Mahéo-Le Coadic, M., & Mimran, R. (2002). *Grammaire expliquée du français : niveau intermédiaire*. CLE International.

Surcouf, C., et Alain A. (2018). « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE: la genèse du projet FLORALE ». *EDL (Études en didactique des langues)*, no. 31, pp. 71-91.

Remerciements

Nous tenons à remercier l'équipe de CLE International pour l'autorisation de reproduire l'extrait des manuels ainsi que le Département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères de l'Université de Fribourg pour le soutien financier. Un grand merci à Felix Meyenhofer pour la traduction du résumé en allemand.

³ Voir <https://www.tv5monde.com/> (consulté le 19.04.2023)

⁴ Voir <https://francaisfacile.rfi.fr/fr/> (consulté le 19.04.2023)

⁵ Voir <https://florale.unil.ch/> (consulté le 19.04.2023). Par ailleurs, les deux auteurs de FLORALE proposent une analyse axée sur la grammaire de l'oral dans plusieurs manuels de FLE, dont la *Grammaire expliquée du français* que nous traitons ici (voir Surcouf & Ausoni, 2018).



Simone Nicola Filippo

I got that Phazon Fever

2023

Oil on canvas

150 x 100 cm

EVALUER LA GRAMMAIRE, EST-CE ENCORE JUSTIFIÉ?

Dieser Artikel untersucht eine übliche Praxis im Sprachunterricht: Das Überprüfen der Grammatikkenntnisse. In den offiziellen Dokumenten steht sie zwar nicht mehr im Mittelpunkt, ist aber im Unterrichtsalltag immer noch häufig: So werden von den Schüler:innen oft kontrollierte Produktionen verlangt, die eher auf ihre Richtigkeit als nach kommunikativen Gesichtspunkten beurteilt werden. Dies wird manchmal damit begründet, dass man die unterrichteten Inhalte überprüfen möchte und Zuverlässigkeit gewährleisten möchte (was für Anfänger:innen beruhigend sein kann oder bei large-scale Assessments am praktikabelsten). Dies entspricht aber nicht den curricularen Vorgaben, die Produktion unter kommunikativen Gesichtspunkten zu betrachten. In diesem Beitrag werden deshalb Alternativen vorgeschlagen, um diese Kohärenz wiederherzustellen.

● Eva Waltermann | IUFE Uni Genève



Eva Waltermann est enseignante au secondaire I dans le canton de Genève et chargée d'enseignement en didactique de l'anglais dans la formation des enseignant.e.s du secondaire à l'IUFE à l'Université de Genève.

Il y a près de 10 ans, *Babylonia* (2/14) proposait de rediscuter de la place de la grammaire dans l'enseignement. On y lisait que "la question de l'utilité pour les apprentissages des activités grammaticales est comme superflue, puisque celles-ci sont bien installées dans l'enseignement de certaines langues (comme le français) et qu'on ne voit guère comment en réduire le rôle, tant elles font partie intégrante des cultures professionnelles des enseignants". (Beacco, 2014: 17). A l'époque déjà, les différent.e.s contributeur.trice.s au numéro ont entrepris de dresser des ponts entre les "nouvelles" approches (actionnelle, plurilingue, notamment) et l'enseignement des aspects grammaticaux d'une langue étrangère, dans l'idée que ce dernier "fasse sens à la fois pour l'apprenant et l'enseignant" (Gerber & Thonhauser, 2014: 9).

Il n'en reste pas moins que même si on ne remet pas en question les apports de l'enseignement du *fonctionnement de la langue*, et plus précisément de la grammaire, il est un domaine dans lequel les pratiques enseignantes et les présupposés méritent

aujourd'hui d'être questionnés – Si "on ne peut se passer de [la grammaire] [pour développer des compétences communicatives dans une langue étrangère]" (Gerber&Thonhauser, 2014: 6), qu'en est-il de son évaluation? Là aussi, la grammaire est-elle incontournable?

Depuis des décennies, on peut lire que dans les plans d'étude ou les moyens d'enseignement, les aspects formels ont perdu la place royale qu'ils occupaient au siècle dernier. Nul doute que les méthodologies d'enseignement, les prescriptions et moyens d'enseignement ont évolué (voir notamment Larsen-Freeman 2010 ou, plus récemment Pawlak, 2021). Cependant, on constate encore que la grammaire est encore régulièrement très présente dans les pratiques évaluatives. Nombreux.ses sont les enseignant.e.s qui insèrent, dans leurs évaluations, des sections entières sur le sujet et/ou qui accordent une place notable à la *forme* dans leur évaluation des différentes compétences, même réceptives, par exemple en notant la correction des réponses aux questions de compréhension. Mais

qu'est-ce qui justifie cette importance à l'heure où la dimension communicative est supposée guider notre enseignement ?

Dans cet article, nous commencerons par cerner ce que nous entendons par les *aspects formels* dans les activités évaluatives. Nous esquisserons ensuite quelques raisons qui peuvent justifier la présence de ce type de contenus, puis verrons qu'on peut également développer plusieurs arguments s'y opposant. Dans une optique de recherche de solutions, nous établirons pour finir quelques clés qui peuvent permettre une inclusion raisonnée de la grammaire dans l'évaluation en langues étrangères.

L'évaluation du fonctionnement de la langue *ad antiquitatem*

Il est certain que les questionnements sur l'héritage de la *Grammaire-Traduction* "traversent les pratiques d'enseignement et de recherche, voire, plus largement, l'esprit des enseignants, des parents, des élèves" (Bulea Bronckart, 2014: 36). Mais enseigne-t-on aujourd'hui la même "grammaire" qu'il y a 50 ou 100 ans?

On peut comprendre la grammaire comme "composante formelle" présentée par Beacco (2010), soit le "discours grammatical" (les "énoncés [...] portant sur la morphosyntaxe, qui circulent dans les manuels d'enseignement ou qui sont énoncés par [...] ou par les apprenants eux-mêmes") (p.16). Le *Plan d'Etudes Romand* indique, lui, comme composantes du *fonctionnement de la langue* la grammaire, la structure du lexique, l'orthographe et la conjugaison. La définition de ce qui se cache derrière les *aspects formels* est bien trop complexe pour être traitée ici. On s'accordera cependant sur le fait qu'une activité évaluative qui se concentre sur ces dimensions aura généralement tendance à...

1. Focaliser la production de l'élève sur la dimension formelle, sans prendre en compte le poids pragmatique ou communicationnel de la production de l'élève
2. Confronter la production de l'élève à une norme de langue cible "standard" pour définir si cette production est acceptable ou non

3. Se fonder, le plus souvent, sur un contenu imposé et non créé par l'apprenant.

Typiquement, on se retrouvera face à des activités telles que celles présentées dans les Figures 1 et 2:

Kreuzen Sie die richtige Lösung an ()

1. Es ist wichtig, _____ Jugendliche Sport treiben.

a. wenn b. dass c. ob d. das

Figure 1
Extrait de l'examen écrit de maturité Fédérale, Allemand – niveau normal, SEFRI, 2023

Exercise 2 – Transform each sentence into the requested form: a question (Q), a negative sentence (N), or a positive sentence (P). Write full sentences. Pay attention to spelling. _____ / 6 pts

Example: *Would they like some water?*

P: *They would like some water.*

1. My son didn't fall down the stairs.

P:

Figure 2
Extrait de l'examen d'admission au gymnase (VD), Anglais, 2022

Ce type d'exercices sembleront certainement familiers à une majorité des enseignant.e.s/apprenant.e.s de langues étrangères, certainement parce que leur forme n'a que très légèrement évolué au cours des dernières décennies.

Puisqu'ils représentent une forme de stabilité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Beacco, 2010: 35), il n'est pas surprenant que les exercices grammaticaux soient souvent vus comme intemporels ou comme une valeur "refuge" puisque peu contrainte par les différentes évolutions méthodologiques. Pour un.e enseignant.e en début de carrière, nous constatons ainsi souvent que le pas à franchir pour se distancer de sa propre expérience en tant qu'apprenant – qui remonte parfois à plusieurs décennies –

Il n'est pas surprenant que les exercices grammaticaux soient souvent vus comme intemporels ou comme une valeur "refuge"

et de ce type d'évaluation est parfois difficile à franchir. Nombreux sont donc les stagiaires qui, soit par souci de ne pas se sentir suffisamment équipé.e.s ou formé.e.s pour évaluer selon les dernières recommandations de la recherche, soit par crainte d'expérimenter une forme d'évaluation qu'ils.elles n'auraient pas vécue eux/elles-mêmes, ou simplement pour "[garantir] leur légitimité de détenteurs de connaissances" (Beacco, 2014:17), profitent de la zone de confort qui est offerte par une évaluation donnant une plus large place aux contenus grammaticaux, utilisant parfois l'*argumentum ad antiquitatem* – "on a toujours fait comme ça" pour justifier de ce choix didactique.

que les approches de l'enseignement des objets grammaticaux sont nombreuses. Nombreu.x.ses sont cependant les enseignant.e.s qui, soit se laissant porter par les activités proposées dans tel ou tel manuel et qui ont été faites en classe, soit par souci d'avoir suffisamment entraîné les élèves pendant les leçons pour "être prêt.e.s" pour l'évaluation, s'appuient donc sur une forme de *cohérence avec l'enseignement* et calquent les activités d'évaluation sur ces exercices formels-là. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette cohérence ci-dessous, mais l'intention est louable: si on enseigne la grammaire, alors il faudrait aussi l'évaluer...

Deuxièmement, et nous l'avons relevé plus haut, les activités grammaticales relèvent le plus souvent d'une forme d'évaluation confrontant une production à une norme définie comme acceptable, et, par la même occasion, réduisant la marge d'interprétation de l'enseignant.e. Ces outils d'évaluation permettent d'offrir à l'apprenant un traitement quasi manichéen de sa production linguistique (qui peut parfois rassurer!) et de minimiser les effets des biais cognitifs auxquels sont soumis.e.s les évaluateurs.trices, donc de gagner en *fiabilité* et apportent également un avantage en termes de facilité de correction et de gain de temps, autrement dit de *praticabilité*, ou de ce que Laveault et Grégoire appellent les "conditions matérielles" (2002: 35). Ces deux arguments peuvent avoir du poids, particulièrement dans les cas de tests administrés à large échelle et corrigés par de multiples évaluateurs.trices tels que ceux mentionnés dans les figures 1 et 2.

L'authenticité, l'alignement curriculaire et la validité comme "garde-fous"

Ces raisons ne signifient pas, cependant, que dans le cadre d'un groupe-classe plus traditionnel on ne puisse pas concevoir d'autres façons d'évaluer. La plupart des professionnel.le.s du terrain ne se contentent d'ailleurs effectivement pas d'administrer des batteries de tests QCM grammaticaux, de faire uniquement des épreuves portant sur la forme ou de se passer d'évaluer les compétences communicatives de leurs élèves.

En réalité, nombreux.ses sont ceux d'entre eux.elles qui ont à cœur de proposer une évaluation *authentique*, soit une

Comment peut-on, dans le cas d'une évaluation portant dans des proportions plus ou moins grandes sur le fonctionnement de la langue, assurer aussi l'alignement aux prescriptions ?

Pourquoi, parfois, évaluer le fonctionnement de la langue ?

Or, comme nous pouvons le voir avec les exemples ci-dessus, il se trouve que les exercices formels ne sont pas l'apanage des enseignants débutants, et ce alors même que les approches actuelles de l'enseignement des langues suivent d'autres principes didactiques. Au-delà du fait qu'on n'évalue pas pareillement dans une classe d'école ou pour un test standardisé – nous y reviendrons – les justifications peuvent être diverses.

Premièrement, il convient de rappeler ici que nous ne remettons pas en cause l'importance de la grammaire comme composante de l'enseignement des langues. Comme le disait déjà Swan, une utilisation correcte des outils linguistiques est un facteur non-négligeable d'une communication efficace: "Knowing how to build and use certain structures makes it possible to communicate common types of meaning successfully" (2002: 151). Aucun.e enseignant.e ne devrait donc avoir à justifier d'offrir, à un moment ou à un autre de ses séquences d'enseignement, un outillage grammatical adéquat permettant aux élèves de s'exprimer au niveau qui est attendu d'eux.elles, ce qui est déjà bien complexe en soi tant on sait

activité qui se rapproche au plus près de ce que l'élève pourrait avoir à effectuer dans un contexte d'utilisation de la langue cible "réaliste". Or, si on observe un contexte communicatif *authentique*, on constate que les caractéristiques de la performance de l'apprenant.e contrastent avec ce qui avait été mis en évidence dans les activités exemplifiées ci-dessus: une production authentique est par essence plus que simplement grammaticale, elle peut être acceptable et efficace même sans être parfaitement conforme à un certain standard et elle repose sur ce que le locuteur souhaite exprimer ou sa volonté de comprendre un contenu, pas uniquement de "faire juste".

Cette approche *authentique* résonne d'ailleurs avec les méthodologies actuelles, comme on le voit dans les descripteurs de compétences en vigueur. Le domaine *Langues* du *Plan d'Études Romand* vise par exemple à "Développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues"; Le *Lehrplan 21*, lui aussi, précise que "Schülerinnen und Schüler werden befähigt, sprachliche Fertigkeiten in unterschiedlichen, möglichst authentischen Situationen anzuwenden". Il est d'ailleurs clairement indiqué dans ces documents que "Die Arbeit an [Wortschatz, Aussprache, Grammatik und Rechtschreibung] ist nicht Selbstzweck, sondern dient in erster Linie der kommunikativen Handlung" (*ibid*), autrement dit que "le but premier reste la mise en œuvre des compétences [de maîtrise de la langue] dans des situations de communication orales et écrites" (PER, *commentaires généraux*). Les prescriptions cantonales, plus ou moins précises à ce sujet, spécifient d'ailleurs en majorité également que les aspects techniques/grammaticaux ne doivent pas faire l'objet d'activités d'évaluation *en soi*, mais être testées en situation de communication.

Il convient donc de revenir sur l'un des arguments que nous avons énoncés plus haut: un.e enseignant.e qui enseigne la grammaire en classe et qui souhaite évaluer ses élèves dans la même lignée ne se distancie-t-il.elle pas finalement quand même de ce qui est attendu? La notion d'*alignement curriculaire* est cruciale ici: comme le précise Gauthier, chacun.e devrait viser "à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation" (2010, p. 24, voir aussi Pasquini, 2019). L'alignement entre

les activités d'enseignement et l'évaluation ne suffisent donc pas si le curriculum n'est pas pris en compte. Et c'est là que le bât blesse. Comment peut-on, en effet, dans le cas d'une évaluation portant dans des proportions plus ou moins grandes sur le fonctionnement de la langue, assurer aussi cet alignement aux prescriptions? Comment peut-on justifier la *validité* de l'outil d'évaluation, soit la capacité à évaluer ce que l'on souhaite véritablement évaluer, et si possible rien d'autre? Comme le précisent Laveault et Grégoire, "La précision de la mesure [...] est inutile si le test n'évalue pas, ou évalue mal, le phénomène visé par ses concepteurs" (2002: 163). Si on souhaite attester de la capacité d'un.e élève à "décri[re] un événement, en relatant avec des phrases simples ce qui s'est passé, quand et où" (qui figure, par exemple, dans le PER), est-ce suffisant de lui demander de compléter un texte avec des verbes au passé?

Le travail de l'enseignant.e sera surtout de concevoir, en amont, un cadre de travail permettant d'observer en quoi l'utilisation adéquate des outils langagiers / grammaticaux sert au message transmis par l'élève.

Vers une inclusion raisonnée du fonctionnement de la langue dans les activités évaluatives

La première solution, qui repose entre les mains des enseignant.e.s, serait donc de pouvoir pour chaque activité d'évaluation, maximiser l'*authenticité*, l'*alignement au plan d'études* et la *validité* de ce qu'ils proposent. Ceci ne signifie cependant pas, encore une fois, que les aspects techniques doivent être supprimés complètement des contenus d'enseignement et d'évaluation; il s'agit plutôt de trouver une manière de les inclure raisonnablement. Les idées suivantes sont présentées dans l'ordre de praticabilité, soit en commençant par le plus simple (probablement) à appliquer.

Premièrement, on pourrait commencer par distinguer au niveau de la construction du schéma évaluatif global, c'est-à-dire la planification à moyen et long terme des activités d'évaluation (sommatrice et formative), les moments d'évaluation des compétences communicatives

et les moments de travail autour de la dimension technique. Rien n'empêche, par exemple, de concentrer les aspects purement formels dans des évaluations plus ponctuelles, plus courtes, plus limitées, idéalement à visée uniquement formative, et de se laisser ainsi la chance de focaliser les évaluations plus conséquentes (fin de chapitre / de séquence / d'unité, par exemple) sur les objectifs plus larges de l'unité d'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences communicatives à proprement parler.

Deuxièmement, même dans le cas de ces tests isolés, on peut veiller à utiliser les consignes comme *catalyseurs* d'éléments formels, plutôt que d'explicitier la forme exacte attendue. L'élève sera donc davantage orienté sur le contenu à transmettre plutôt que sur les outils techniques à utiliser, tout en étant fortement encouragé dans une voie.

Cela dit, ce changement de formulation a de quoi déstabiliser. Que faire lorsque l'élève produit une réponse qui diverge des attentes de l'enseignant.e? Que faire d'un.e apprenant.e qui, dans cette activité, au lieu d'utiliser un verbe de modalité tel que "Du darfst im Museum nicht trinken" comme on l'attendait produit "Trinken ist im Museum verboten"? Que faire quand l'élève "ne montre pas tout ce qu'il sait" et utilise des structures de façon répétitive? Encore une fois, la posture de l'enseignant.e est primordiale ici et les questions ci-dessus peuvent ôter le doute: Que cherche-t-on à évaluer? La production de l'élève répond-elle à l'objectif visé? La réponse est probablement oui... Il reste donc à établir des critères de correction/d'évaluation clairs et permettant de juger de l'efficacité et de la richesse de la communication, donc d'évaluer d'une façon qui maximise le potentiel communicatif de la langue telle qu'utilisée par l'apprenant. Par exemple, au lieu de compter les fautes de langue dans une production et d'ôter un nombre de points par faute, l'enseignant.e peut se poser la question du "poids" des erreurs et – par exemple – distinguer celles qui prêtent à confusion, celles qui exigent une seconde lecture/écoute et celles qui n'ont aucun impact sur la communication et pondérer en ce sens. C'est d'ailleurs ce qui est proposé dans les descripteurs du *volume complémentaire* du CECR qui indique que "Les erreurs peuvent mener à des malentendus." (Conseil de l'Europe, 2018: 182)

Troisièmement, l'enseignant.e peut augmenter la dimension authentique et l'engagement de l'apprenant.e dans les activités en maximisant la composante créative. Comme dans l'exemple ci-dessus, le principe de laisser le choix du contenu à transmettre, de laisser l'élève imaginer ou exprimer son opinion et accéder à une véritable *production* langagière (et non uniquement une transformation d'informations données) permet d'accéder à un engagement cognitif plus intéressant et plus authentique. Bien entendu, cette liberté va ici aussi de pair avec la création d'une grille d'évaluation permettant de ne pas faire l'impasse sur les questions de fiabilité et de transparence des critères d'évaluation, dans laquelle peuvent, encore une fois, tout à fait figurer les aspects grammaticaux en ce qu'ils servent à une communication efficace. La création d'une grille d'évaluation adéquate est un

Übung 2

In einem Museum gibt es bestimmte Regeln und Angebote für Besucher, z.B.:

- Essen
- Trinken
- Tiere
- Telefonieren
- Fotografieren (Flash Kein Flash
- Garderobe
- Leise sprechen (Laut
- Einen Audioguide benutzen
- ...

Schreibe mindestens 5 Sätze über diese Regeln und Angebote.

Benutze mindestens 3 verschiedene Modalverben.

1) Besucher _____

2) Du _____

Figure 3
Exemple d'un exercice dans une évaluation d'allemand centré sur les aspects techniques deviendrait par exemple:

Übung 2

In einem Museum gibt es bestimmte Regeln (bezüglich Essen/Trinken/Tiere/Telefonieren/Fotografieren u.A.) und Angebote (Audioguide, Garderobe...) für Besucher.

Welche sind für dich die 5 wichtigsten Angebote und Regeln? Schreibe sie hier.

1) _____

2) _____

Figure 4
Exemple d'un exercice dans une évaluation d'allemand avec adaptation des consignes centrée sur le contenu

processus qui prend du temps, surtout sachant qu'on doit régulièrement remettre sa grille à jour pour qu'elle soit alignée tant avec ce qui a été enseigné qu'avec les objectifs de la séquence en question/le curriculum, mais la pertinence qui en résulte est un bénéfice clair pour les apprenants. Tsagari et al. (2018: pp. 72 ff) ou Bachman & Damböck (2018, particulièrement la partie IV) peuvent aider dans cette démarche.

Quatrièmement, et c'est probablement le plus stimulant tant pour l'enseignant.e que pour les élèves, on peut chercher à augmenter la proportion du travail sur projet, des évaluations basées sur un approche réellement actionnelle (donc dans laquelle le principal critère d'évaluation concerne la réalisation ou non de la tâche visée), et ainsi concentrer les efforts sur l'efficacité du résultat concret obtenu par les élèves, libres linguistiquement de choisir leur outillage afin de communiquer efficacement. Ici encore, le travail de l'enseignant.e sera surtout de concevoir, en amont, un cadre de travail permettant d'observer en quoi l'utilisation adéquate des outils langagiers / grammaticaux sert au message transmis par l'élève.

Ces différentes idées peuvent plus ou moins séduire ou paraître plus ou moins réalistes selon les contextes d'enseignement. Il n'en est pas moins qu'elles ont toutes un trait commun: elles se rapprochent des visées des prescriptions officielles, puisqu'elles s'efforcent de ne pas évaluer le fonctionnement de la langue comme un objet en soi mais plutôt uniquement comme un outil permettant une communication efficace. Pour certain.e.s enseignant.e.s qui placent encore, parfois malgré eux, la grammaire au centre de leur enseignement et de leurs évaluations, c'est peut-être un changement en profondeur qui peut être entamé (voir p.ex. Hill 2017 p. 5 pour un cadre de questionnement). Et c'est peut-être la direction qu'il nous reste à prendre, au-delà d'une évolution des pratiques éducatives: Peut-être doit-on vraiment s'efforcer de considérer la grammaire autrement, comme le propose Purpura: "if we hope to understand how learners use grammatical forms as a resource for conveying a variety of meanings [...], as I think we do, then a definition of grammatical knowledge which addresses these other dimensions of grammatical ability is needed." (2004: 57)

Bibliographie

- Bachman, L. F., & Damböck, B.** (2018). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press.
- Beacco, J.-C.** (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C.** (2014). "Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelle marge de manœuvre?". *Babylonia* 2/2014, pp. 16-22
- Bluea Bronckart, E.** (2014) "Quels repères pour l'enseignement grammatical?" *Babylonia* 2/2014, pp. 36-40
- Conseil de l'Europe** (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. www.coe.int/lang-cecr.
- Gauthier, C.** (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Laval: CRIFPE
- Gerber, B. & Tonhauser, I.** (2014). "Introduction" *Babylonia* 2/2014, pp. 6-9
- Hill, K.** (2017). "Understanding classroom-based assessment practices: a precondition for teacher assessment literacy". *Papers in Language Testing and Assessment* Vol. 6, Issue 1, pp. 1-17.
- Larsen-Freeman, D.** (2009). "Teaching and testing grammar". Dans M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.) *The handbook of language teaching*. Blackwell, pp. 518–542.
- Laveault, D. & Grégoire, J.** (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Louvain: De Boeck.
- Lehrplan 21** (D-EDK, 2016 – bereinigte Fassung), Sprachen, Didaktische Hinweise, disponible sur <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3>
- Pasquini, R.** (2019). "Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives". *Mesure et évaluation en éducation*, 42 (1), 63–92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Pawlak, M.** (2021). "Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems". *Foreign Language Annals*, 54, 881–896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- Plan d'Etudes Romand** (CIIIP, 2010), Domaine Langues. Commentaires généraux, disponible sur <https://plandetudes.ch/web/guest/l/cg>
- Purpura, J.** (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Swan, M.** (2002). "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – And Two Good Ones". Chapter 13 dans Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eds). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsagari, D., Vogt, K., Froehlich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green, A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S.** (2018). *Handbook of Assessment for Language Teachers*. Retrieved from: <http://taleproject.eu/>
- Source de l'image 1: <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/maturite/maturite-gymnasiale/sujets-d-anciens-examens-suisse-de-maturite/sujets-d-anciens-examens-de-maturite.html#1059716097>, fichier "16_2023a_Allemand_DF_Normal_enonce.pdf"
- Source de l'image 2: <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/examens-dadmission-au-gymnase/exemples-dexamens-dadmission-au-gymnase>, juin 2022, Anglais, Examen.pdf

EXPLORING NATURAL SPEECH ACCOMMODATION IN L1-L2 INTERACTIONS: IMPLICATIONS FOR PEDAGOGY

Tema

Sprachakkommodation in der Zweitsprache (L2) beinhaltet die Veränderung der eigenen Sprache während der Kommunikation mit Nicht-Muttersprachlern. In solchen Situationen sprechen wir oft langsamer, einfacher, und deutlicher. Während L2-Sprachanpassung ein wichtiges Instrument für SprachlehrerInnen sein kann, um SchülerInnen beim Lernen zu helfen, kann eine unangemessene Anpassung den Lernprozess behindern. Um diese Frage weiter zu untersuchen, haben wir ein Experiment entworfen, welches L2-Sprachakkommodation in einer natürlichen Umgebung testet. Dazu analysierten wir Gesprächssequenzen zwischen L1-EnglischsprecherInnen und L2-SprecherInnen des Englischen, während sie ein kooperatives Computerspiel spielten. Unsere Ergebnisse zeigen, dass L1-SprecherInnen ihre Sprache anpassen, wenn sie mit L2-SprecherInnen interagieren. Insbesondere neigen sie dazu, Wörter mit höherer Häufigkeit und großer kontextueller Vielfalt zu benutzen, und sie sprechen tendenziell lauter. Darüber hinaus offenbart die Beziehung zwischen Sprachakkommodation und Angststörungen emotionale Verbindungen zwischen den StudienteilnehmerInnen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Unterrichtspädagogik, die Sprachakkommodation beinhaltet, in den kommunikativen Bedürfnissen der SchülerInnen im Klassenzimmer verwurzelt sein sollte. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um das Bewusstsein für eine natürliche L2-Sprachakkommodation zu schärfen und geeignete pädagogische Richtlinien zu entwickeln.

● Rose Baker,
Hannah Ragsdale
& Kathrin Rothermich
| East Carolina Univer-
sity,
Kristin Mello
& Susan Bobb
| Gordon College

Introduction

Natural language is complex. Communication encompasses *what* we say as well as *how* we say it based on *who* we are talking to. We often adjust our language use when communicating with children, friends in noisy environments, or L2 (non-dominant) English speakers. L2 speech accommodation, or foreigner-directed speech, is identified as a distinct register and includes speech adjustments such as higher frequency words, higher pitch, fewer idiomatic expressions, and hyperarticulation (Scarborough et al., 2007). In the context of the language classroom, speech accommodation towards L2 language learners is mostly viewed as positive, rapport-building behavior (Nguyen, 2007). Teachers help L2 learners understand expressions by using simplified language and speaking more clearly and louder than an L1 speaker would with other L1 speakers. When learners feel comfortable and confident using the target language, they are more likely to engage in meaningful conver-

sations and practice their language skills (Gass & Selinker, 2001). However, L2 accommodation can have negative consequences if it is overdone (*overaccommodation*) or not done enough (*underaccommodation*). Overaccommodation can seem patronizing and make the L2 learner uncomfortable, while underaccommodation can leave the L2 learner feeling frustrated and unsupported (Duggan et al., 2011; Gasiorek & Dragojevic, 2017; Zuengler, 1991). The L1 speaker may themselves experience frustration in seeking the right balance of accommodation (Margić, 2017).

Communication Accommodation Theory and the Language Classroom

Communication Accommodation Theory (CAT) is a valuable framework for identifying effective communication strategies for L1 and L2 speakers (Beebe & Giles, 1984). CAT explains how speakers adapt their language use to achieve their social and communicative goals at both personal and group levels in any setting (Gasiorek & Dragojevic, 2018), but it is particularly relevant for teaching pur-

poses. CAT demonstrates the factors that contribute to communicative success between L1 and L2 speakers: teachers could use this model to modify their speech in ways that support L2 learners while still exposing them to a range of language structures and vocabulary. There are two prominent strategies that CAT proposes in the context of speech accommodation: convergence and divergence. Convergence occurs when a speaker adjusts their words or acoustic speech to be more similar to their conversation partner and is often used as evidence of a social connection (Lewandowski & Jilka, 2019; Natale, 1975; Pardo, 2006). In contrast, divergence occurs when a speaker seems to increase linguistic distance with their audience. Thus, convergence seems to be the best strategy to achieve positive L2 speech accommodation. Teachers could use convergent adjustments to align with their classroom; modifying their language to be more like their students' language facilitates comprehension and creates a more positive and inclusive classroom environment (Suffill et al., 2021). However, L2 learners seek exposure to complex language structures and vocabulary beyond their current ability to achieve higher L2 proficiency (Krashen & Mason, 2020). Approaching their classroom, language instructors must strategically address both the goal of emotional connection and to maintain a fluency level when teaching that remains aspirational for their classroom relative to their current level of language ability. These two goals are not, however, diametrically opposed.

Accommodation remains a crucial aspect of establishing rapport in a language classroom and promoting teaching effectiveness. Research consistently shows that teacher-student rapport predicts students' motivation and academic success by creating an emotionally safe environment (Frisby et al., 2017; Krashen & Mason, 2020; Nguyen, 2007; Park, 2016). Frey and Lane (2021) found that non-accommodation negatively impacted student-teacher rapport. Their research suggests that teachers must be aware of their accommodation strategies to promote successful language learning. Krashen's Optimal Input Hypotheses (Krashen & Mason, 2020) highlights the importance of effective communication and teaching practices that consider both linguistic and emotional factors. This educational model comprises 5 hypotheses for second

language learning, emphasizing that a teacher's input should scaffold with the learner's current abilities and be comprehensible, compelling, rich, and abundant (Krashen & Mason, 2020). In particular, the *affective filter hypothesis* emphasizes how anxiety, confidence, and motivation are related to language learning. According to Krashen's hypotheses, learners benefit most from accommodated language input tailored to their context, both linguistically and emotionally.

Background of research on accommodation in the classroom

How has speech accommodation been studied in language teaching and social communication research? In a recent study (Weizheng, 2019), English teachers in a Chinese classroom strategically controlled conversations with their students through accommodation, which is demonstrated at the discourse level. Instructors reduced social distance in their classrooms through discourse maintenance, use of high-frequency words, casual language and topic choice, conversational repair and longer response wait times, giving clear conversational turns to students, and providing encouraging verbal feedback (Weizheng, 2019). The more CAT strategies a language teacher used, the better their classroom interactions became (Weizheng, 2019). This and other studies (Ansah & Lomotey, 2022; Manuaba & Putra, 2021) focus mainly on discourse management factors, such as changing the topic in the classroom based on the students' interests. What seems to be lacking are experimental studies capturing the instructional format of a classroom while focusing on aspects of language such as word choice and acoustics that unite CAT and Krashen's hypotheses.

While previous studies have delved into the acoustic properties of L2 speech accommodation, such as pitch changes and speech rate, fewer have analyzed lexical choice (for recent reviews, see Piazza et al., 2022; Rothermich et al., 2019). Accommodated speech towards L2 speakers typically has a higher pitch, a larger vowel space, and slow rate compared to casual speech (Henzl, 1979; Jiang & Kennison, 2022; Kuperman & Bresnan, 2012; Quené, 2008). A few studies have analyzed lexical measures of accommodated speech for L1-L2 interactions (e.g., Rodriguez-Cuadrado et al., 2018; Tweissi,



Rose Baker is a current Ph.D. student in Communication Sciences and Disorders at East Carolina University. Her research focuses on language, social communication, and neuroimaging methods. Much of her work is directed at incorporating linguistic theory into communication science.



Dr. Kathrin Rothermich is an Assistant Professor in Communication Sciences and Disorders at East Carolina University. She uses behavioral and neuroscience methods to explore social aspects of language, such as speech accommodation and sarcasm, and individual differences based on neurological conditions, personality, and cultural background.



Dr. Bobb is a Professor of Psychology at Gordon College. Dr. Bobb's research program is broadly developmental, using both behavioral methods (e.g., eye-tracking; response times) and neuroscience methods (e.g., EEG) to investigate the process of learning a first or second language in children and adults. She also addresses how proficient bilinguals control the use of both languages.



Kristin Mello earned her BA in Psychology from Gordon College, with a minor in Teaching English to Speakers of Other Languages. She is currently working as a health coach and is interested in how physical and social health affect mental health.



Hannah Ragsdale is currently an undergraduate student in Communication Sciences and Disorders at East Carolina University. She is broadly interested in cross-cultural communication and craniofacial anatomy.

1990), for instance suggesting a salient speech register specific to the language classroom (Henzl, 1973). More research is necessary to confirm the relationship between speech accommodation and lexical choices such as word frequency, contextual diversity, and syllable length. Additionally, previous work has addressed how speech accommodation may be a rapport-building behavior in medical caregiving contexts (Duggan, Ashley P. et al., 2011; Pretorius, 2018) and socially (Rothermich et al., 2023), but more research is needed to confirm and extend how speech accommodation impacts the interactants, such as its relationship to anxiety.

rea. We recorded and transcribed their speech interactions while they played a cooperative online game. The results of our study will have implications for language learning, generate hypotheses for studies in a pedagogical setting, and provide evidence-based recommendations for estimating the communicative needs of another person.

Hypotheses

Our first hypothesis was that L1 speakers would accommodate L2 speakers by changing their speech through word choice and articulation in a natural setting without being instructed to; this would manifest in more common vocabulary, slowed-down speech rate, a louder voice, and fluctuating pitch. Our second hypothesis was that these adjustments would lower the anxiety of the L2 speakers over the course of playing the game.

Methods

Participants

Six L1 English speakers and two L2 English speakers took part in a two-condition pilot study playing a cooperative game with an L1 and an L2 speaker. All participants were university students between the ages of 17 and 23 who were naïve about the purpose of the study. Of the six L1 speakers recruited, three were female and three were male. All L1 speakers spoke American English. Of the two L2 speakers recruited, one was female, and one was male. Each L2 speaker was of Korean origin and had high English proficiency. Extra credit was provided to participants as applicable, and participants were entered into a raffle for a \$15 gift card. The study was approved by the local ethical review board. Participants also filled out the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) before and after participating in the game (Spielberger et al., 1970).¹

Procedure

Participants played a computer game together called “Keep Talking and Nobody Explodes,” in which one participant instructs the other to defuse a virtual device as the “expert”. Only the expert’s computer screen shows how to defuse the device, and they must direct the “defuser” to disarm it before time runs out. Each participant was provided with a computer and an instruction manual. Participants first completed the STAI questionnaire,

Approaching their classroom, language instructors must strategically address both the goal of emotional connection and the maintenance of an aspirational fluency. These two goals are not, however, diametrically opposed.

Current Study

In the current study, we aim to provide evidence for speech accommodation by L1 speakers toward L2 speakers in a naturalistic experimental setting and evaluate L1 word choice and articulation. Previous research preferred the use of confederates who are aides to the experimenter and pose as another participant in order to elicit speech samples in participants naive to the design of the study, while other studies used pre-recorded, imagined interactions with an L2 speaker (Biersack et al., 2005; Bobb et al., 2019; Hazan et al., 2015; Rodriguez-Cuadrado et al., 2018; Scarborough et al., 2007). While they are approximations of natural speech, such study designs lack ecological validity in measuring the dynamics of a real conversation. Previous research has often relied on classroom *observations* to provide ecologically valid data, but observations limit our understanding of acoustic and lexical aspects of natural accommodation. To capture acoustic and lexical properties of speech in a naturalistic setting, the current study placed L1 English speakers in an interactive setting with other L1 speakers from the US or L2 English speakers originally from Ko-

¹ Additionally, participants completed several more questionnaires related to personality, language ability, and internal bias to control for potentially confounding factors such as neuroticism and racism: the Ten Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling, 2003); a modified Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian et al., 2007); the Lexical Test for Advanced Learners of English (LexTALE) (Lemhöfer & Broersma, 2012); and the Asian American Implicit Association Test. From this data, only the anxiety measures were analyzed for this manuscript.

then played three rounds of the game in succession. There were two conditions for this study. In Condition A, both interactants were native American English speakers randomly assigned to their roles in their pair (L1 x L1). In Condition B, the defuser was a native Korean speaker fluent in English (L1 x L2). The study design is described in Table 1.

To address our first hypothesis, we measured the lexical diversity and frequency of utterance, word length, volume, and pitch of the expert. Word frequency was based on how often a word occurred in a large (51 million word) corpus of movie and television subtitles, while contextual diversity was determined by the number of media references for a particular word (SubtleXus, 2019). The length of a word refers to the number of letters in it. All lexical analyses were based on the first 15 utterances of the first game and last 15 utterances from the third game. Duration, intensity, and pitch were measured through custom scripts developed with the phonetic software Praat (Boersma, 2001). The second hypothesis was addressed by measuring the change in state anxiety (STAI) scores before and after interpersonal interactions. After playing the game, participants in both conditions were asked to complete the STAI questionnaire a second time, along with the other remaining measures of personality and language proficiency.

Data Analysis

Utterances from the L1 speakers playing the experts were analyzed lexically through frequency, diversity, and word length and acoustically through duration, intensity, and pitch. A multivariate Analysis of Variance (ANOVA) was conducted on word frequency, contextual diversity, and letter length for the first and last 15 utterances of each test session. A multivariate ANOVA was also run for acoustic factors: duration, or the length of time one utterance took, intensity, or the emphasis and volume levels in an utterance, and pitch of an utterance.

Results

Based on lexical analyses, L1 English speakers spontaneously adjust their word choice when addressing L2 speakers. L1 English speakers used significantly more frequent words with L2 speakers than L1 speakers ($F(1,1023) = 7.82, p = .005, \eta p2 =$

$.008$). L1 speakers also used significantly more contextually diverse words with L2 speakers than L1 speakers ($F(1,1023) = 12.15, p = .001, \eta p2 = .012$). For Word Length, there was no effect of Condition ($F < 1, p = .743$). For pitch and duration, we did not find significant differences ($p > 0.05$). Table 2, below, displays the means and standard deviations for each lexical factor.

Based on acoustic analyses, L1 speech toward L2 speakers also consisted of significantly greater acoustic intensity ($F(1, 58) = 34.93, p = .0001, \eta p2 = .376$). However, we noted no significant change over the course of the interaction from the first set to the last set of utterances. Table 3, following, shows the means and standard deviations for each acoustic factor.

Pair Design			
Test	Condition	Expert	Defuser
1	A	F L1	F L1
2	B	F L1	F L2
3	A	M L1	M L1
4	B	M L1	M L2

Table 1
Study Design

Condition	A (L1 x L1)		B (L1 x L2)	
	M	SD	M	SD
Frequency	4.82	1.17	5.00	0.97
Diversity	3.63	0.59	3.74	0.41
Length	3.53	1.50	3.50	1.59

Table 2
Multivariate ANOVA for Lexical Analysis

Condition	A (L1 x L1)		B (L1 x L2)	
	M	SD	M	SD
Frequency	4.82	1.17	5.00	0.97
Diversity	3.63	0.59	3.74	0.41
Length	3.53	1.50	3.50	1.59

Table 3
Multivariate ANOVA for Physical Speech Characteristics

Descriptive data from before-and-after State-Trait Anxiety Inventory (STAI) scores suggest that anxiety scores increase or decrease in the same direction for both conversation partners. In test pairs, anxiety scores lowered for both participants, while in pairs 2, 3, and 4,

scores rose for both participants. Figure 1 below illustrates how anxiety scores rose or fell for each participant according to their pairing.

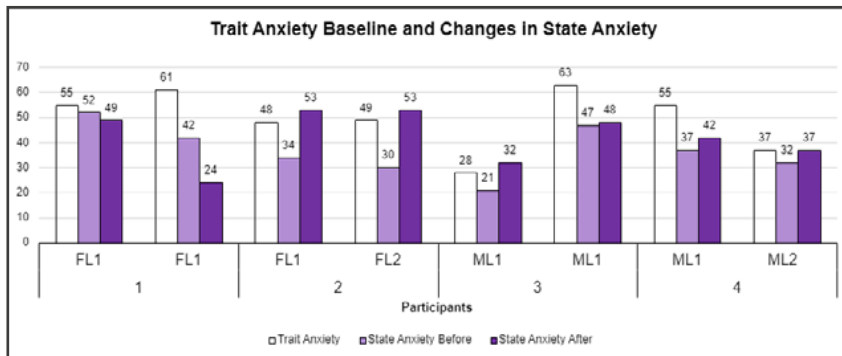


Figure 1
Trait and State Anxiety Results by Participant in Pairs

All participants reported higher trait anxiety than state anxiety before playing the game. For three participants, state anxiety after playing the game was reported above their trait anxiety levels. Our first hypothesis – L1 speakers accommodate L2 speakers by changing their speech through word choice and articulation – was partially confirmed. L1 speakers used more diverse and frequent words while using a relatively louder voice when interacting with L2 speakers compared to speaking to another L1 speaker. However, they did not change their rate of speech or pitch. Our second hypothesis – that these adjustments lead to lower the state anxiety in L2 speakers – could not be confirmed. Instead, we found that state anxiety levels changed similarly for each pairing.

This is what we found: when addressing L2 speakers, L1 participants used language that is presumably easier to understand for English learners.

Discussion

As rising international migration leads to increased numbers of L2 speakers, there is a need to revisit speech accommodation and to provide a renewed perspective on how and why people accommodate. Speech accommodation is an important naturalistic behavior that serves to smooth social interactions through interpersonal connection and promotes communicative success. The current

study identified significant features of L2 speech accommodation and tested how accommodative behavior may influence anxiety levels. While our sample size was small, it represents a homogeneous linguistic minority (Korean students) at the undergraduate level and is well-balanced for gender effects. The data collected can be used to inform further research on how L1 and L2 speakers of a language adapt to each other. Our long-term goal is to develop training modules on speech accommodation that can be employed in teacher education and training for health professionals.

Based on previous studies, we predicted that accommodation for L2 listeners would include lexical and acoustic adjustments (Hazan et al., 2015; Piazza et al., 2022; Scarborough et al., 2007; Suffill et al., 2021; Ulbrich, 2021). This is what we found: when addressing L2 speakers, L1 participants used language that is presumably easier to understand for English learners. They produce more frequent words that are used in more contexts of conversation to increase the likelihood that the L2 speaker would be familiar with the vocabulary. Note that L1 participants were never instructed about their partner's existing language proficiency differences or about using accommodation with their conversation partner. This suggests that certain speech accommodation adjustments occur automatically (see Lee & Baese-Berk, 2020). The analyses of acoustic speech characteristics revealed that L1 speakers significantly increase their volume with L2 conversation partners but do not tend to vary their pitch or change the length of their utterances. Previous studies on speech accommodation corroborate that speakers at any proficiency level will change how they speak based on their conversation partner's needs; however, proficiency does seem to influence the magnitude of L2 speech accommodation (Snow et al., 1981; Suffill et al., 2021). Thus, it is possible that the L1 participants in the current study did not determine a need to vary every aspect of their acoustic speech for the Korean L2 speakers due to their relatively high proficiency. In the context of CAT, the choice from an L1 participant to speak louder as an accommodation strategy could backfire and be perceived as overaccommodation by the L2 speaker. In the present experiment, participants were under timed conditions, which

could have heightened anxiety and stress levels. In those situations, using a louder voice might have been a way to clarify instructions and grab attention as an accommodative strategy.

Most of the participants became more anxious over the course of the interaction. We hypothesized that natural speech adjustments would establish a positive emotional relationship between the L1 and L2 speakers by reducing feelings of anxiety in L2 speakers. Contrary to what we expected, the exhibited accommodation strategies did not consistently lower anxiety for the L2 speakers. Instead, regardless of their trait anxiety (how anxious they are in general), state anxiety (at the day of testing) was mirrored across conversation partners. This is an intriguing observation about how conversation partners may be emotionally engaged with the other person during communication. It seems that conversational partners align with each other over the course of an interaction, which has been shown in previous studies (e.g., Trofimovich & Kennedy, 2014). This data also suggests that when considering the importance of building rapport in a classroom, teachers should take the anxiety levels of their students into account (Young, 1991). One primary goal for teachers in establishing rapport with students should be the reduction of anxiety around language performance, as this is shown to improve classroom participation and thus learning (Frisby et al., 2017; Macintyre, 2007). These data seem to suggest a natural link between affective states and L1-L2 interactions, affirming Krashen's affective filter hypothesis (Krashen & Mason, 2020), which emphasizes the role of emotional connection in language teaching. It is also possible that our anxiety results demonstrate a mirroring effect, meaning that there could be a calming impact from one interaction partner to the other, without necessarily improving rapport. Further research is needed to clarify how speech accommodation is related to anxiety; even so, language learning is often an anxiety-inducing activity from the outset. If students mirror their teacher's anxiety levels, teachers may need to find creative ways to set a supportive emotional tone for the classroom rather than purely relying on accommodative practices. Additional experimental research could test teachers in similar instruc-

tional contexts and add biophysiological measures of anxiety (e.g., heart rate, skin conductance) to relate the effects to language learning.

Taken together, our data suggest that speech accommodation navigates complex factors that could influence its use in and outside of the classroom. To support L2 learners' language acquisition, it's important to strike a balance between 1) modifying speech to facilitate understanding, 2) exposing learners to a range of language structures and vocabulary to increase fluency, and 3) providing a supportive environment that mitigates anxiety. Crucially, our data suggest that some speech adjustments are present prior to any explicit pedagogical training. What is currently missing is an understanding of how instructors who are themselves an L2 speaker navigate teaching the L2 target language. This is crucial because in many countries, where the dominant language is not English, L2 English speakers serve as teachers. Thus, navigating this prevalent learning environment should be the focus of future speech accommodation research.

One primary goal for teachers in establishing rapport with students should be the reduction of anxiety around language performance, as this is shown to improve classroom participation and thus learning.

While research on speech accommodation typically focuses on dyad interactions, teachers often address their class as a group. When students present with varying levels of L2 proficiency, a language teacher may be required to make communicative choices in the group context that vary from habits they follow when interacting with just one student. Even so, research into one-to-one interaction is highly valuable to discern and raise awareness for the training that could help teachers understand what their class needs. As previously mentioned, the goal of research into CAT in the language classroom is to establish a reliable method to apply speech accommodation for improved language acquisition. However, studying classroom dynamics re-

garding L2 speech accommodation can be challenging because of the number of variables at play (e.g., individual differences in students regarding learning needs). Other factors that can complicate the estimation of communicative needs in the classroom are stereotypes or biases, which may be best addressed through practical experience or training. One factor that needs to be studied in future experiments is likeability between interaction partners. Social impressions, stereotypes, and individual preferences can influence accommodative behavior (Gallois et al., 2005; Rothermich et al., 2023), and amicability studies in the context of CAT have been shown to increase convergence during conversations (Schweitzer et al., 2017). One way to simulate classroom interactions for teacher training in low-stakes environments would be to use virtual reality classroom software, e.g., Mursion (Kamhi-Stein et al., 2020). In Mursion and similar tools, the teacher in training could address a virtual group of student avatars. Importantly, the avatars can be changed based on physical characteristics, linguistic factors such as accent or proficiency, and special needs. Future work with technology such as this will provide access to highly relevant experimental conditions and training opportunities to target improving communicative self-awareness among teachers (see Cornillie et al., 2012).

Conclusion

At its best, communication accommodation is a negotiation between a speaker and their conversation partner. In classroom contexts, teachers would ideally respond dynamically to the communicative needs of their students. When a teacher is aware of their accommodation habits, they can choose aspirational lexical items at the right frequency and diversity to be appropriate for their classroom. Additionally, language instructors can use this knowledge to equip themselves to modify their speech during teaching to best facilitate understanding. Ultimately, language teachers should strive to create a supportive language learning environment, reducing anxiety in individual interactions with students to improve their language learning experience. While more research is needed to increase awareness around natural L2 speech accommodation and what proper pedagogic instruction would include, accommodation may be most effectively considered as a discourse management tool in the tool kit. The more informed a teacher is about how to use it and when, the more they will succeed in connecting with their students and encouraging language engagement. It is important for teachers to be sensitive to their audience's needs and to be intentional about how they speak.

References

- Ansah, R. A., & Lomotey, C. F.** (2022). LANGUAGE REGULATORY PRACTICES IN THE ESL CLASSROOM: AN ANALYSIS OF LESSONS IN SOME PUBLIC SENIOR HIGH SCHOOLS IN GHANA. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.46827/ejals.v6i1.404>
- Beebe, L. M., & Giles, H.** (1984). *Speech-accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition*. 1984(46), 5–32. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1984.46.5>
- Biersack, S., Kempe, V., & Knapton, L.** (2005). Fine-tuning speech registers: A comparison of the prosodic features of child-directed and foreigner-directed speech. *Interspeech 2005*, 2401–2404. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2005-45>
- Bobb, S. C., Mello, K., Turco, E., Lemes, L., Fernandez, E., & Rothermich, K.** (2019). Second Language Learners' Listener Impressions of Foreigner-Directed Speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(9), 3135–3148. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-S-18-0392
- Boersma, P.** (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott. Int.*, 5(9), 341–345.
- Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P.** (2012). ReCALL special issue: Digital games for language learning: challenges and opportunities: Editorial Digital games for language learning: from hype to insight? *ReCALL*, 24(3), 243–256. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000134>
- Duggan, Ashley P., Bradshaw, Y. S., Swergold, N., & Altman, W.** (2011). When Rapport Building Extends Beyond Affiliation: Communication Overaccommodation Toward Patients with Disabilities. *The Permanente Journal*, 15(2), 23–30.
- Frey, T. K., & Lane, D. R.** (2021). CAT in the classroom: A multilevel analysis of students' experiences with instructor nonaccommodation. *Communication Education*, 70(3), 223–246. <https://doi.org/10.1080/3634523.2021.1903521>
- Frisby, B. N., Slone, A. R., & Bengu, E.** (2017). Rapport, motivation, participation, and perceptions of learning in U.S. and Turkish student classrooms: A replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/3634523.2016.1208259>
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H.** (2005). Communication Accommodation Theory: A Look Back and a Look Ahead. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 121–148). Thousand Oaks: Sage.
- Gasiorek, J., & Dragojevic, M.** (2017). The Effects of Accumulated Underaccommodation on Perceptions of Underaccommodative Communication and Speakers. *Human Communication Research*, 43(2), 276–294. <https://doi.org/10.1111/hcre.12105>
- Gasiorek, J., & Dragojevic, M.** (2018). Effects of Instrumental Success and Failure on Perceptions of Underaccommodative Messages and Sources. *Communication Reports*, 31(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/8934215.2017.1335760>
- Gass, S., & Selinker, L.** (2001). Second Language Acquisition: An Introductory Course. In *Language* (2nd ed., Vol. 71). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.2307/416225>
- Hazan, V., Uther, M., & Grunlund, S.** (2015). *How does foreigner-directed speech differ from other forms of listener-directed clear speaking styles?* <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/623993>
- Henzi, V. M.** (1973). Linguistic Register of Foreign Language Instruction. *Language Learning*, 23(2), 207–222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00656.x>
- Henzi, V. M.** (1979). Foreigner Talk in the Classroom. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 17(2), 159–167.
- Jiang, F., & Kennison, S.** (2022). The Impact of L2 English Learners' Belief about an Interlocutor's English Proficiency on L2 Phonetic Accommodation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51(1), 217–234. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09835-7>
- Kamhi-Stein, L. D., Lao, R. S., & Issagholian, N.** (2020). The Future Is Now: Implementing Mixed-Reality Learning Environments as a Tool for Language Teacher Preparation. *TESL-EJ*, 24(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1275837>
- Krashen, S., & Mason, B.** (2020, May). *The Optimal Input Hypothesis: Not All Comprehensible Input is of Equal Value*. CATESOL. https://www.catesol.org/v_newsletters/article_151329715.htm
- Kuperman, V., & Bresnan, J.** (2012). The effects of construction probability on word durations during spontaneous incremental sentence production. *Journal of Memory and Language*, 66(4), 588–611. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.04.003>
- Lee, D.-Y., & Baese-Berk, M. M.** (2020). The maintenance of clear speech in naturalistic conversations. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 147(5), 3702–3711. <https://doi.org/10.1121/10.0001315>
- Lewandowski, N., & Jilka, M.** (2019). Phonetic Convergence, Language Talent, Personality and Attention. *Frontiers in Communication*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2019.00018>
- Macintyre, P. D.** (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- Manuaba, I. B., & Putra, I. N. A. J.** (2021). The Types of Communication Accommodation Strategies in English as Foreign Language (EFL) Classrooms. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.23887/jere.v4i4.28109>

L'ÉCRITURE CRÉATIVE: UN OUTIL ÉVALUATEUR DE LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE L2

It is a wide-spread assumption at Secondary II schools in Geneva: assessing comprehension of a literary text happens primarily via argumentative writing. This contribution will show that creative writing in articulation with a literary text leads learners to high school objectives thanks to a new posture: that of a *lect'auteur* (blending of 'reader' and 'author'). The learners' productions demonstrate that the degree of impregnation of the output text with respect to the input text increases as the didactic path unfolds, thus confirming the hypothesis that creative writing is a valuable indicator of reading comprehension. This is made possible by the new posture of the *lect'auteur* which departs from the more traditional one of the analytical reader.

● Debora Porfiri
| Uni Genève

Introduction

Plus qu'une pratique établie, c'est une croyance au Secondaire II à Genève: l'évaluation de la compréhension d'un texte littéraire passe principalement par une tâche d'écriture de commentaire. Bien que les Programmes ouvrent – en théorie – la voie à d'autres typologies textuelles, les évaluations sommatives sont très nettement orientées vers cette modalité. La prédominance du commentaire s'accroît d'ailleurs au fur et à mesure que les apprenant.e.s s'approchent de l'examen de maturité, introduisant ainsi *de facto* une hiérarchisation entre formes d'écriture. Toutefois, la présente recherche-action menée dans une classe d'italien de 3^{ème} année gymnasiale montre que la pratique de l'écriture créative en articulation avec un texte littéraire peut

non seulement amener les apprenant.e.s vers les objectifs gymnasiaux de compréhension de texte(s), mais également les projeter dans une nouvelle posture : celle de *lect'auteur*. Celle-ci peut en effet « amener les élèves à mieux comprendre les textes d'appui, leur permettre de développer leurs facultés d'imagination et contribuer à un travail approfondi sur la maîtrise de la langue et de l'expression » (Ippersiel, 2017:43). À titre d'exemple, il a été demandé aux apprenant.e.s d'écrire la suite du monologue théâtral *Novencento* (1994) d'Alessandro Baricco étudié en classe, dont voici les derniers mots suivis par quelques lignes d'un apprenant :

« È dinamite quella che hai sotto il culo, fratello. Alzati da lì e

vattene. È finita. Questa volta è finita. (Esce) FINE » (Baricco, 62)

« *L'esplosione era come il pianoforte, fa differenti suoni come la bella musica ma questa volta segna la fine di una vita più che riuscita.* » (production d'un apprenant)

Nous postulons dès lors que cette manière de se relationner au texte de départ est révélatrice du degré de compréhension du texte littéraire. Après s'être référés aux documents institutionnels, nous proposerons un encadrement théorique portant sur l'écriture créative et l'hypertextualité, puis procéderons à mettre en relation les tâches de la recherche-action avec les résultats des apprenant.e.s.

Le contexte & les objectifs poursuivis

Cette recherche-action s'est déroulée dans une classe d'italien de 18 apprenant.e.s en 3^{ème} année gymnasiale du canton de Genève pendant trois mois en 2010. Le cadre institutionnel prévoit trois périodes par semaines (dont une dédiée à la lecture, dans ce cas spécifique) et une épreuve regroupée en décembre incluant une production écrite sur la lecture étudiée en classe. Dans le Programme du Collège de Genève, les *items* suivants peuvent être pertinents pour les tâches d'écriture créative en italien 3^{ème} année :

Compréhension écrite : Saisir les caractéristiques des personnages
- Dissocier les informations factuelles de l'énoncé d'opinion - Identifier le(s) thème(s) d'un texte

Production écrite : Résumer un texte - Restituer l'essentiel d'un texte ou d'un passage - Prendre position

L'objectif de la recherche-action était d'observer dans quelle mesure il était possible d'évaluer la compréhension de *Novecento* à travers la production d'un *hypertexte*, c'est-à-dire d'un « texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais *transformation* tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons *imitation* » (Genette, 1992:16). Nous postulons dès lors que le passage du rôle de lecteur à celui d'auteur permet aux apprenant.e.s de manifester leur degré de compréhension et d'appropriation du texte. Un rôle actif d'intervention textuelle crée en effet les conditions pour l'émergence d'une posture tant analytique (présente aussi dans l'écriture de commentaire) que créative (exclue de l'écriture de commentaire) ainsi que le souligne Rob Pope : « The best way to understand how a text works is to change it: to play around with it, to intervene in some way (large or small) and then to try to account for the exact effect of what you have done » (Pope, 1995:1). Plus qu'un simple moyen de contrôle de la connaissance du texte, une intervention textuelle par transformation ou imitation permet de mieux saisir ses caractéristiques littéraires.

Le cadre théorique

L'hypothèse selon laquelle l'écriture créative serait un outil fiable pour vérifier la compréhension d'un texte littéraire s'appuie sur le concept d'hypertextualité théorisé par Gerard Genette dans *Palimpsestes*. Le titre de cet ouvrage est déjà révélateur du rôle que l'écriture créative peut jouer dans l'enseignement des langues étrangères au Secondaire II : « Un 'palimpseste' est, littéralement, un parchemin dont on a gratté la première inscription pour lui en substituer une autre, mais où cette opération n'a pas irrémédiablement effacé le texte primitif, en sorte qu'on peut y lire l'ancien sous le nouveau, comme par transparence » (Genette, 1992 : présentation de l'auteur en quatrième de couverture). C'est précisément cette 'trace' de *Novecento* qu'on cherche à observer en filigrane grâce à des tâches d'écriture créative, non seulement lorsqu'il s'agit d'une transformation directe (un changement de lieu, par exemple), mais également d'une véritable imitation, car « pour l'imiter, il faut nécessairement en acquérir une maîtrise au moins partielle : la maîtrise de tel de ses caractères que l'on a choisi d'imiter » (Genette, 1992:15). Le théoricien définit l'hypertextualité comme « toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (Genette, 1992:13). Dans cette contribution nous observerons que le degré d'imprégnation du texte d'arrivée (*hypertexte*) par rapport au texte littéraire de départ (*hypotexte*) s'accroît tout au long du parcours didactique autour de *Novecento*.

Partir d'un texte de fiction pour arriver à un autre texte de fiction qui démontre la compréhension du premier constitue une rupture radicale avec le modèle basé sur le texte de commentaire comme manifestation de compréhension. Dans son ouvrage *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Violaine Houdart-Merot s'appuie sur l'articulation étroite entre les rôles de lecteur et d'auteur en démontrant qu'un auteur efficace est d'abord un lecteur avisé et vice-versa. Le terme 'invention' s'éloigne de tout aspect arbitraire qui pourrait être associé à ce type d'écriture : « Elle est en même temps un exercice de lecture et d'écriture puisqu'elle 'teste l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture' » (Houdart-Merot, 2004:6). Les compétences de lecture et d'écriture s'entremêlent alors en démontrant que pour réussir la tâche d'invention il est d'abord nécessaire de s'imbiber du texte littéraire de départ avant de pouvoir créer à partir de celui-ci. Exploiter la contrainte de l'hypotexte ainsi que les limites intrinsèques des apprenant.e.s dans un but créatif est ce que propose Tan Bee Tin : « Instead of seeing such limitations (both intrapersonal and social) as restraining, we could view them as enabling [...] Language learning tasks could be designed to promote the use of limited language for transformative purposes – to transform known meaning and known language, to produce new, valuable ideas and meaning » (Tin, 2022:66). D'après Tin, le nouveau n'émerge pas *en dépit* des règles et des limites, mais *grâce* à elles, à condition que celles-ci soient d'abord connues et



Debora Porfiri est Chargée d'Enseignement de la didactique de l'anglais et de l'italien à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es à l'Université de Genève.

Elle enseigne ces deux langues au Secondaire II depuis bientôt 20 ans. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'enseignement de la littérature en lien avec le numérique, la coopération et les aides à l'autonomie en classe de L2.

Partir d'un texte de fiction pour arriver à un autre texte de fiction qui démontre la compréhension du premier constitue une rupture radicale avec le modèle basé sur le texte de commentaire comme manifestation de compréhension.

comprises par les apprenant.e.s. Selon David Morley: « creative writing is the art of defamiliarisation: an act of stripping familiarity from the world about us, allowing us to see what custom has blinded us to. It is no less an act of re-vivification [. . .] in effect, perceiving it anew, as a child does » (Morley, 2007:9). On retrouve la nécessité exprimée par Pope de se distancier de l'hypotexte pour y retourner plus tard, différemment, et le percevoir sous une nouvelle lumière, avec un regard neuf comme un enfant le verrait pour la première fois. Il s'agit d'un acte phénoménologique du texte que l'apprenant.e s'apprête à vivre et qui va agir directement sur ses *compétences générales individuelles* qui « reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoirs-apprendre » (CECR: 16). Dans notre parcours, nous nous intéresserons plus particulièrement aux *savoirs académiques* nécessaires à l'étude d'un texte littéraire, mais également au *savoir-apprendre* qui « peut aussi être paraphrasé comme 'savoir/être disposé à découvrir l'autre', que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR: 17), étape fondamentale dans l'expérience esthétique de la lecture.

Par ailleurs, Morley souligne les bénéfices de l'écriture créative pour la *compétence à communiquer langagièrement* (CECR: 17): « reading will make you a better writer, but reading-as-a-writer will make you even more fluent in style, teaching you technique and building your vocabulary » (Morley, 2007:90). La posture de lect'auteur (qui s'apparente à 'reading-as-a-writer') permet ce va-et-vient entre assimilation des formes et (ré)élabora-

tion de ces dernières dans une optique créative, en agissant tant au niveau linguistique que sociolinguistique et pragmatique. Tin abonde en ce sens quand elle affirme : « the use of constraints in language learning tasks provided opportunities for creative language use and the emergence of complex language in our language learners » (Tin, 2022:81). On retrouve ce phénomène tout particulièrement dans le procédé que Genette nomme *forgerie* (imitation en régime sérieux), les procédés de *transposition* (transformation en régime sérieux) offrant moins d'intérêt pour la compétence communicative, mais plus pour l'appropriation des thèmes (Genette, 1992: 43). Il est dès lors légitime de postuler que les avantages de l'écriture créative concernant la L1 sont transférables à la L2, comme semblent le démontrer certaines sections d'études portant sur l'enseignement en L2. Néanmoins, force est de constater que ces écrits théoriques ne concernent pas spécifiquement l'articulation entre écriture créative et compréhension d'un texte littéraire, puisqu'ils abordent souvent des thèmes plus larges, tels que l'étude de la littérature en L2 (Amer, 2003 ; Mohammad, 2011) ou la créativité en classe de langue L1 ou L2 (Maley and Peachey, 2015). Dans la triangulation *littérature-écriture créative-L2*, les études éclairent ainsi de manière spécifique seulement un ou deux de ces trois pôles. Il existe, en revanche, plusieurs ouvrages de ressources didactiques qui proposent des activités agissant sur l'intégralité de ce triangle: par exemple des 'classiques' comme Collie and Slater (1994) et Lazar (2011), mais aussi une publication conçue sur mesure pour le Collège de Genève (Bahar et Porfiri, 2012) dont sont tirées les activités que nous présentons ici.

Le parcours didactique

Pendant trois mois, les apprenant.e.s ont suivi un parcours didactique autour de *Novecento* composé de plusieurs séquences de préparation aux trois tâches d'écriture créative prévues: deux étapes formatives avec rétroaction, plus une dernière étant l'évaluation sommative. Tout au long du travail en classe, certaines séquences préparatoires étaient focalisées sur les *compétences générales individuelles*, portant notamment sur des savoirs disciplinaires liés à l'étude d'un texte littéraire. Leur but était d'introduire des notions spécifiques à *Novecento*, comme les caractéristiques d'un monologue théâtral (didascalies et déictiques), les éléments du fantastique, ainsi que la migration italienne au début du XXème siècle. En revanche, d'autres séquences portaient sur la *compétence communicative* (la plupart du temps à travers des activités de type 'échange d'informations'), plus particulièrement sur l'enrichissement de la compétence linguistique en L2. D'autres visaient enfin à clarifier certains aspects du texte (chronologie et personnages). Après ces étapes préparatoires, les apprenant.e.s ont exécuté deux tâches d'écriture créative à domicile pour une évaluation formative facultative.

a) Une lettre de Lynn Baster

La première production portait sur un personnage mineur du monologue théâtral: Lynn Baster. Dans les quelques lignes qui lui sont consacrées, on apprend que ce pauvre paysan anglais décide d'émigrer aux Etats-Unis après avoir tout perdu. C'est précisément pendant son voyage qu'il rencontre Novecento (Baricco, 46-7). Dans cet exercice, les apprenant.e.s ont dû se mettre à la place de Lynn Baster qui, arrivé aux Etats-Unis, écrit une lettre à son frère resté en Europe. Dans cette lettre, il était demandé d'inclure les éléments suivants: 1. les raisons de son départ 2. la rencontre avec Novecento 3. les conditions pendant le voyage 4. les premières impressions aux Etats-Unis 5. ses projets pour le futur. Les apprenant.e.s devaient rester fidèles aux renseignements que le texte présente (points 1, 2 et 3) tout en inventant ce qui n'y figure pas (4 et 5) de manière vraisemblable par rapport aux informations acquises préalablement. Ce type de production couvre différents aspects : la

Les traces du palimpseste dans les productions des apprenant.e.s ont été nombreuses et utilisées à bon escient, ce qui confirme la compréhension du texte et la maîtrise de l'écriture créative.

transposition (car certains faits de *Novecento* sont exprimés via une autre modalité: la lettre), mais aussi d'expansion (puisqu'on rajoute des faits absents dans l'hypotexte). À travers leurs productions, les apprenant.e.s ont pu mobiliser les apports des séquences préparatoires sur le phénomène migratoire en traitant les points 4 et 5, démontrant ainsi l'assimilation des savoirs académiques traités en classe. Dans les productions figurent, par exemple, des informations sur la manière dont les migrants gardaient le contact avec leurs familles ou sur l'organisation de leur nouvelle vie aux Etats-Unis. Ces points – qui constituent la partie *expansion* de la tâche – permettent de vérifier la compréhension du contexte historique et des aspects socio-culturels de *Novecento*. Plusieurs problèmes de compréhension se sont toutefois vérifiés quant à la *transposition*: contradictions avec le texte de départ au niveau des personnages (les enfants morts de Lynn réapparaissent vivants dans les productions écrites), des faits (Lynn qui envoie de l'argent à sa femme alors qu'elle l'a quitté), du lieu (son Angleterre natale devient l'Italie) ou de l'époque (année erronée). Dans d'autres cas, il s'agissait d'invéraisemblances, telles que le voyage en 1ère classe du pauvre paysan. Après une double rétroaction (individuelle et collective), les apprenant.e.s ont pu se confronter à une deuxième évaluation formative de type écriture créative.

b) Inventer la suite de *Novecento*

Cette ultérieure production s'inscrit dans le concept de *forgerie* définie par Genette, puisqu'il est demandé aux apprenant.e.s d'imiter le texte de départ tout en lui donnant une suite. L'exercice consistait à écrire un paragraphe se situant après la fin du livre qui respecterait non seulement ses événements mais aussi sa forme. Regardons maintenant les indicateurs montrant une compréhension accrue du texte de Baricco. Cet exercice a permis de mettre en évidence le recours à des savoirs sur la typologie textuelle (pour les aspects d'imitation), mais également sur les faits et les personnages grâce à l'extrapolation. Cette fois-ci, les apprenant.e.s n'ont pas contredit l'hypotexte, confirmant que le *feedback* concernant la lettre de Lynn Baster a été utile pour ce deuxième exercice qui présentait, de surcroît, un défi formel. Plusieurs apprenant.e.s ont intégré la no-

tion de monologue théâtrale en utilisant des didascalies comme dans cette phrase qui conclut la suite inventée de la pièce: « *Esce, chiusura del sipario* ». La didascalie « *(l'attore si trasforma in narratore, l'amico di Novecento)* » démontre également la compréhension de l'articulation complexe entre narrateur-acteur-personnage qui caractérise *Novecento*. Certain.e.s apprenant.e.s se sont rapproché.e.s de la langue de l'auteur grâce au phénomène des déictiques et en reproduisant la syntaxe très particulière de Baricco (répétitions et ponctuation emphatiques typiques d'un texte à réciter): « *Novecento ha ragione. Aveva ragione* » ; « *Capisco. Capisco tutto* » ; « *Non conoscevi il mondo ; ti l'avrei mostrato. Non avevi mai visto l'Oceano dalla terra; l'avresti visto* » ; « *Non era scesa dalla nave, lui. Era rimasto lì, su questa nave* ». D'autres se sont inspirés du langage imagé de l'auteur en entremêlant la musique et la vie: « *L'esplosione era come il pianoforte, fa differenti suoni come la bella musica ma questa volta segna la fine di una vita più che riuscita* » ; « *Questo mondo, tutte queste cose non sono musica che so suonare* » ; « *Tutti era partito con lui. La musica. La più belle di tutte le musiche. Ma questa musica appartenava ormai a l'oceano* ». D'autres ont même intégré la séquence préparatoire sur le fantastique « *Non sai come, è un miracolo, ma l'esplosione ti ha progettato nell'oceano, quest'esplosione al contrario, ti ha salvato la vita* », ce qui fait écho à la description de la danse avec l'Océan du protagoniste (Baricco, 29-30), où des éléments mystiques ou surnaturels viennent perturber une surface textuelle apparemment calme et réaliste. Pour cette deuxième production, les apprenant.e.s ont reçu une ultérieure rétroaction ainsi qu'une note indicative en vue de l'évaluation sommative.

c) Une page de journal intime

La tâche d'écriture créative de l'épreuve semestrielle consistait à écrire une page du journal intime du protagoniste au moment où il découvre que le paquebot – son monde – va être détruit. Ce texte devait inclure son état d'âme et ses projets pour le futur, ainsi qu'un bref bilan de sa vie. Par rapport aux tâches précédentes, la nécessité de maîtriser avec précision la chronologie des événements de l'hypotexte s'est renforcée. Les traces du *palimpseste* dans les productions des apprenant.e.s ont été nombreuses et utilisées à bon escient, ce qui confirme la compréhension du texte et la maîtrise de l'écriture créative. Si certains apprenant.e.s ont tiré profit de la séquence préparatoire sur la chronologie des événements faite en classe, des imprécisions telles qu'un lieu ou une date erronés ont subsisté. D'ultérieures contradictions par rapport à l'hypotexte peuvent être relevées: *Novecento* attend son meilleur ami, alors que le texte de Baricco exclut cette possibilité; ou encore le protagoniste qui envisage de descendre du paquebot, bien que nous sachions que ses projets sont bien plus néfastes, puisqu'il va mourir peu après. La typologie textuelle du journal intime a été respectée dans la plupart des cas. Un apprenant a toutefois défini son texte « *una lettera* » et d'autres l'ont signé comme s'il s'agissait de correspondance. Deux apprenant.e.s ont repris la typologie du journal intime en concluant leurs productions avec un « *caro diario* » explicite et tout à fait approprié. Concernant l'intégration d'éléments du récit dans leurs productions, quelques apprenant.e.s ont repris des expressions typiques des personnages: « *In culo la guerra* », « *Thanks Danny!* ». D'autres ont réélaboré la vision que le protagoniste a de la vie: « *ho paura perché il mondo è*

Les critères d'évaluation et la synthèse des résultats

infinito e tu sei finito, allora che il pianoforte e la nave sono finiti », « *sembrava bella la vita così, sembrava semplice : un pianoforte, 88 tasti e soprattutto c'era una fine* » ; « *avevo finito di suonare ciascuno dei tasti della mia vita, il mio mondo si smetterà* » ; « *sarà la fine della canzone che era la mia vita* ». Dans un cas l'image finale du livre où Novecento se retrouve au Paradis a été anticipée avec un effet de *foreshadowing*: « *Al futuro, spero che andrò al paradiso* » ; « *spero di poter andar lassù in Paradiso* ». Sur un plan stylistique, une apprenante a réutilisé les répétitions, créant un ton solennel en accord avec la décision du protagoniste d'en finir: « *Ho scoperto che il Virginian sarà distrutto. Che cosa devo fare?* » ; « *Ho scoperto che il Virginian sarà distrutto e suonerò, come l'ho sempre fatto* ». Une dernière remarque concerne les motivations et la psychologie du protagoniste. Les apprenant.e.s ont démontré la connaissance de ce personnage si singulier: ils ont su 'se mettre à sa place', faire le bilan de sa vie et spéculer sur les raisons qui le mèneront à se retrouver assis sur un tas de dynamite: « *Il pianoforte fu per me la mia sigaretta, la mia donna, semplicemente il mio sogno e la mia ragione di continuare questa vita* » ; « *Il mio futuro non può essere in un altro luogo. Se non c'è futuro per la mia casa, non c'è futuro per me* » ; « *Però non voglio lasciare il Virginian. Non voglio lasciarlo sotto l'oceano senza nessuno per guidarlo. Devo partire con lui* ». Ces exemples tirés des productions des apprenant.e.s démontrent que l'imprégnation de l'hypotexte a pu opérer sur plusieurs axes de compréhension du texte, lesquels sont maîtrisés de mieux en mieux grâce au parcours didactique, aux évaluations formatives et aux rétroactions précédentes.

Les grilles d'évaluation critériées ont été établies sur la base du CECR et du PEL. Le chapitre 5 du CECR a servi de référence pour les compétences linguistiques (B1) avec des ajustements pour se rattacher aux aspects familiers du livre. De même, les descripteurs spécifiques à l'écriture créative des rubriques 'Traiter un texte' et 'Écriture créative' (CECR, ch.4) ont été modifiés pour se référer au livre, avec une palette néanmoins plus large de niveaux (de B1 à B2 pour les aspects formels). En effet, les apprenant.e.s ont été accompagnés dans la lecture et, de ce fait, dans le décodage du genre textuel et du style de l'auteur grâce aux séquences préparatoires. Le descripteur principal pour l'évaluation sommative 'Une page de journal intime' a été décliné en deux paliers distincts :

Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant les sentiments et les réactions des personnages du livre dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'événements et de voyages imaginés en collationnant et intégrant des éléments issus du livre et les résumer pour quelqu'un d'autre. (Palier seuil)

Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences liées aux personnages du livre en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut résumer et intégrer des informations du livre traduisant des opinions, des sentiments et des réactions des personnages du livre. (Palier excellence)

Sans pouvoir s'attarder ici sur les détails des grilles (niveaux seuil, pondérations et attribution des points, barème de conversion en note), nous nous limitons à mentionner que la première note indicative a permis aux apprenant.e.s de

se familiariser avec les attentes explicitées dans la première grille et reprises pour l'évaluation sommative. La progression est visible entre le deuxième exercice à domicile (avec note indicative) et l'épreuve semestrielle. L'écart de progression individuelle entre les deux moments est pour la grande majorité positif (seulement 3 cas d'écart négatif de -0.5, tandis que dans les autres cas l'écart peut aller jusqu'à +1), en particulier pour les apprenant.e.s ayant effectué les deux productions créatives facultatives à domicile. Hors compétences linguistiques, la moyenne générale pour les critères spécifiques à l'écriture créative est passée de 4,2 à 4,6 (sur 6). Ces résultats tendent à montrer que l'écriture créative est un exercice qui requiert une préparation spécifique avant qu'elle ne puisse devenir un outil révélateur de la compréhension d'un texte littéraire. Après s'être familiarisés avec ce va-et-vient entre l'hypo- et l'hypertexte, les apprenant.e.s sont capables d'effectuer une opération cognitive si complexe et complète qu'elle se situe au sommet de la pyramide de la taxonomie de Bloom. Dans cette classification, l'acte créatif est positionné plus haut que l'acte analytique car, sous certaines conditions, il l'inclut. Il est néanmoins important de rappeler que cette recherche-action porte sur un échantillon restreint qui mériterait d'être élargi, tant au niveau temporel (avec une recherche qui amènerait une vision diachronique des résultats) que pour la typologie textuelle (notamment avec des apprenant.e.s ayant travaillé sur des textes analytiques). De plus, il est légitime de s'interroger sur la disparité des aides et ressources employées à domicile par rapport aux conditions de la passation en classe.

[...] se distancier de l'hypotexte pour y retourner plus tard, différemment, et le percevoir sous une nouvelle lumière, avec un regard neuf comme un enfant le verrait pour la première fois. Il s'agit d'un acte phénoménologique du texte que l'apprenant.e s'apprête à vivre et qui va agir directement sur ses compétences générales individuelles [...]

Conclusion

On a pu constater que l'écriture créative en classe de L2 agit sur large échelle, tant sur les *compétences générales individuelles* que sur la *compétence communicative*, couvrant ainsi un large spectre des objectifs du Programme du Collège de Genève pour la compréhension de la lecture et la production écrite. Nous remarquons que l'écriture créative conçue en articulation avec la lecture étudiée en classe mobilise une grande variété de savoirs provenant des séquences préparatoires et fait appel à la compréhension du texte des apprenant.e.s. On ne peut dès lors que s'accorder avec les arguments de Maxime Albogassemi synthétisés ainsi par Alice Ippersiel : « il est certain que tout exercice d'invention pousse l'élève à approfondir sa compréhension du texte étudié. Au sujet de l'imagination, il ajoute que la pratique montre que les élèves peuvent, selon les consignes choisies, projeter davantage des éléments de leur univers personnel dans leurs copies. De plus, toute mise à l'écrit d'un ensemble cohérent de propositions ferait remonter à la face des élèves des difficultés insoupçonnées, comme des erreurs d'ordre orthographique ou de morphologie élémentaire qu'il est important de reconnaître et de tenter de corriger. Toujours d'après l'auteur, lors d'un exercice d'écriture créative, il arrive parfois qu'un élève se voie obligé de remédier à ses lacunes d'expression et de langue, en mesurant à quel point elles empêchent la bonne compréhension de ce qu'il voulait dire » (Ippersiel, 2007:43). En conclusion, la posture de lect'auteur présente non seulement les avantages de celle, plus traditionnelle, du lecteur-commentateur, mais elle intègre de surcroît la créativité des apprenant.e.s, une approche à l'analyse littéraire personnalisée grâce aux procédés d'imitation et de transformation, ainsi qu'une focalisation sur les besoins expressifs et linguistiques individuels.

Bibliographie

Programmes et référentiels

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2008 ; 2018). Paris : Didier.

PEL III (2010) et Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase. (2017). Bern: Schulverlag AG.

Plans d'étude et Programme du Collège de Genève. (2007).

Articles, revues et monographies

Albogassemi, M. (2001). *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes: CRDP de Bretagne.

Amer, A. (2003). Teaching EFL/ESL literature. *The Reading Matrix*, 3 (2), 63-73.

Bahar, S. et Porfiri, D. (2012). *Le CECR : quels apports pour l'enseignement de la littérature?*. Genève : Département de l'Instruction Publique - Service Enseignement et Formation.

Barico, A. ([1994] 2007). *Novecento*. Milano: Feltrinelli.

Bloom, B. S., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Vol. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Collie, J. and Slater, S. (1994 [1987]). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. New York: Cambridge University Press.

Genette, G. (1992). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Le Seuil.

Houdart-Merot, V. (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.

Ippersiel, A. (2017). *L'écriture créative dans les classes du troisième degré de l'enseignement secondaire: état des lieux et propositions didactiques*. Fac. de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain. Prom.: Dufays, Jean-Louis.

Lazar, G. (2011 [1993]) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. New York: Cambridge University Press.

Maley A. and Peachey N. (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. London: British Council.

Mohammad Khatib, M. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 1, 201-208.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.

Pope, R. (1995). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.

Tin, T. B. (2022). *Unpacking Creativity for Language Teaching*. London: Routledge.

- Margić, B. D.** (2017). Communication courtesy or condescension? Linguistic accommodation of native to non-native speakers of English. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6(1), 29–55. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0006>
- Natale, M.** (1975). Convergence of mean vocal intensity in dyadic communication as a function of social desirability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 790–804. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.5.790>
- Nguyen, H. thi.** (2007). Rapport Building in Language Instruction: A Microanalysis of the Multiple Resources in Teacher Talk. *Language and Education*, 21(4), 284–303. <https://doi.org/10.2167/le658.0>
- Pardo, J. S.** (2006). On phonetic convergence during conversational interaction. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 119(4), 2382–2393. <https://doi.org/10.1121/1.2178720>
- Park, M. Y.** (2016). Integrating rapport-building into language instruction: A study of Korean foreign language classes. *Classroom Discourse*, 7(2), 109–130. <https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1116103>
- Piazza, G., Martin, C. D., & Kalashnikova, M.** (2022). The Acoustic Features and Didactic Function of Foreigner-Directed Speech: A Scoping Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(8), 2896–2918. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00609
- Pretorius, M.** (2018). Communication accommodation theory analysis of nurse–patient interaction: Implications for course design. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 71–85. <https://doi.org/10.1111/ijal.12184>
- Quené, H.** (2008). Multilevel modeling of between–speaker and within–speaker variation in spontaneous speech tempo. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(2), 1104–1113. <https://doi.org/10.1121/1.2821762>
- Rodriguez-Cuadrado, S., Baus, C., & Costa, A.** (2018). Foreigner talk through word reduction in native/non-native spoken interactions. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(2), 419–426. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000402>
- Rothermich, K., Baker, R., Falkins, S. M., Kum, J., Capps, M. R., & Bobb, S. C.** (2023). Reported Use of Second-Language Speech Accommodation in Everyday Interactions: The Role of Individual Differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(9), 3307–3327. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00167
- Rothermich, K., Harris, H. L., Sewell, K., & Bobb, S. C.** (2019). Listener impressions of foreigner-directed speech: A systematic review. *Speech Communication*, 112, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2019.07.002>
- Scarborough, R., Dmitrieva, O., Hall-Lew, L., Zhao, Y., & Brenier, J.** (2007). An acoustic study of real and imagined foreigner-directed speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 121(5), 3044–3044. <https://doi.org/10.1121/1.4781735>
- Schweitzer, K., Walsh, M., & Schweitzer, A.** (2017). *To See or not to See: Interlocutor Visibility and Likeability Influence Convergence in Intonation* (p. 923). <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2017-1248>
- Snow, C. E., Eeden, R., & Muysken, P.** (1981). The Interactional Origins of Foreigner Talk: Municipal Employees and Foreign Workers. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(28). <https://doi.org/10.1515/ijsl.1981.28.81>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E.** (1970). *STAI manual for the State-Trait Anxiety Inventory* (“self-evaluation questionnaire”). Consulting Psychologists Press.
- Suffill, E., Kutasi, T., Pickering, M. J., & Branigan, H. P.** (2021). Lexical alignment is affected by addressee but not speaker nativeness. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(4), 746–757. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000092>
- Trofimovich, P., & Kennedy, S.** (2014). Interactive alignment between bilingual interlocutors: Evidence from two information-exchange tasks. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 822–836. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000801>
- Tweissi, A. I.** (1990). “Foreigner Talk” in Arabic: Evidence for the universality of language simplification. In M. Eid & J. McCarthy (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics: Papers from the Annual Symposium on Arabic Linguistics* (Vol. 2, pp. 296–). John Benjamins Publishing Company.
- Ulbrich, C.** (2021). Phonetic Accommodation on the Segmental and the Suprasegmental Level of Speech in Native–Non–Native Collaborative Tasks. *Language and Speech*, 00238309211050094. <https://doi.org/10.1177/00238309211050094>
- Weizheng, Z.** (2019). Teacher–Student Interaction in EFL Classroom in China: Communication Accommodation Theory Perspective. *English Language Teaching*, 12(12), 99–111.
- Young, D. J.** (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.2307/329492>
- Zuengler, J.** (1991). Accommodation in native–nonnative interactions: Going beyond the “what” to the “why” in second-language research. In G. Howard, J. Coupland, & N. Coupland, *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics* (Vol. 10, pp. 223–244). Cambridge University Press.



Simone Nicola Filippo
Down with Rushia, I stand with Mikeneke
2021
Oil on canvas
80 x 50 cm

COMPRENDRE UN TEXTE LITTÉRAIRE EN GREC ANCIEN : UN ENJEU IMPOSSIBLE POUR DES DÉBUTANTS ?

L'objectif dell'articolo è mettere in discussione due pratiche in rapporto con l'insegnamento scolastico delle lingue antiche: 1) integrare sistematicamente gli estratti di testi letterari greci o latini che s'intende sottoporre alla lettura degli alunni con una traduzione in lingua di scolarizzazione, se tutti gli elementi di grammatica non sono loro noti; 2) equipaggiare gli estratti di un glossario bilingue, se le lacune degli alunni riguardano esclusivamente il lessico. La pertinenza e l'utilità di fare ricorso a pratiche alternative emergeranno dal resoconto di una micro-unità didattica condotta nel febbraio 2020 in un istituto scolastico del Cantone di Vaud (Svizzera), con quattro alunni di una classe di greco facoltativo del livello secondario inferiore (11^e Hmos, 14-15 anni: secondo anno di greco).

● 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.

Pratiques scolaires dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes

Cet article vise à remettre en question deux pratiques en rapport avec l'enseignement scolaire des langues anciennes : 1) équiper les extraits de textes littéraires grecs ou latins que l'on soumet à la lecture des élèves d'une traduction en langue de scolarisation, si tous les éléments de grammaire ne leur sont pas connus ; 2) équiper les extraits d'un vocabulaire bilingue, si les lacunes des élèves ne concernent que le lexique. La croyance, déjà questionnée du point de vue théorique (Armand, 1997 ; Ko, 2000 ; Augé, 2013), mais ancrée dans le terrain, est que les élèves ne parviennent pas à une compréhension de ces textes, même pas à une compréhension globale ou partielle de certains faits de langue/culture, s'ils ne disposent pas de connaissances analytiques au sujet de tous les mots qui les composent. La conséquence est que des débutants ont rarement l'occasion de se confronter avec de véritables témoins littéraires des cultures antiques sans

médiation (CECR, 2018), leur apprentissage de la langue passant principalement par le contact avec des phrases ou des textes manipulés, donc artificiels, pour qu'ils soient adaptés à leurs prérequis et puissent être traduits.

Questionner des pratiques par une expérience de recherche sur le terrain

Ces pratiques seront remises en question par le biais du compte rendu d'une courte séquence d'enseignement/apprentissage (une vingtaine de minutes) menée, dans un établissement scolaire du canton de Vaud, en février 2020, avec quatre élèves sur huit d'une classe de grec facultatif du niveau secondaire I¹.

Le cadre était celui d'une recherche-action (Dolbec & Clément, 2000, pp. 199-224) qui a impliqué la récolte systématique de traces écrites d'une centaine d'élèves, de grec ou de latin, répartis en 16 classes de 15 établissements scolaires de Suisse romande du niveau secondaire I ou II. La récolte des données a

¹ 11^e H, 2^e année de grec à raison de 3 périodes par semaine ; les élèves ont 14-15 ans.

eu lieu entre février 2020 et juin 2021, au fil de la mise en place de séquences planifiées d'une durée moyenne de 6/8 périodes de 45 minutes chacune. Le but était de tester, en collaboration avec les enseignant-e-s titulaires des classes, un protocole didactique amenant des élèves, pour la plupart des débutant-e-s ou semi-débutant-e-s, à se confronter avec des extraits de textes littéraires en langue originale. Non adaptés et sans traduction en langue de scolarisation, ces extraits se caractérisaient par un marquage graphique (essentiellement un surlignage de mots clés) permettant d'en identifier le sens général d'un coup d'œil.

Un plan expérimental (Dépeltau, 2000, pp. 251-271) a été adapté au modèle de la recherche-action pour que les données récoltées puissent être analysées aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif (Bryman, 1988, pp. 99-154), sans prétention de généralisation mécanique à tout contexte scolaire. Le protocole d'enseignement/apprentissage a été donc différencié en deux variantes : l'une plus novatrice (à proprement parler « expérimentale »), dont la chercheuse a pris en main l'exécution, et l'autre plus traditionnelle, dont elle a confié la mise en place aux enseignant-e-s titulaires. Chaque classe a été divisée en deux groupes aussi équilibrés que possible du point de vue des résultats scolaires et du genre², à savoir un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Les élèves du groupe expérimental disposaient, comme unique support complémentaire, d'un dossier d'images antiques. Il s'agissait de reproductions photographiques de peintures sur vases grecs retenues sur la base d'une double exigence opératoire : 1) qu'elles puissent dans un imaginaire et une mémoire culturelle partagés avec les extraits de textes littéraires ; 2) qu'elles illustrent au moins quelques-uns des mots clés surlignés dans les extraits, en guise de substituts d'un vocabulaire bilingue plus traditionnel. Les élèves du groupe contrôle disposaient, comme support complémentaire, du même dossier d'images, mais aussi d'un vocabulaire bilingue, limité aux mots clés, pour qu'ils puissent reconstruire le sens des images et des textes à partir d'indices en langue de scolarisation.

Le test, commun aux deux variantes, a consisté dans une rédaction écrite dans laquelle les élèves ont rendu compte :

- en langue de scolarisation, des thèmes principaux partagés par les extraits de textes littéraires et par les images sur un axe diachronique allant du VIII^e siècle av. J.-C. au I^{er} siècle ap. J.-C. ;
- en grec, des mots clés retenus sous la forme de lemmes de dictionnaire, intégrés avec leurs significations en langue de scolarisation.

Les différences spécifiques entre les deux variantes du protocole, en cours d'étude, ne feront pas l'objet de cet article. Ce dernier se concentrera sur un moment d'interaction avec les quatre élèves qui ont été exposés à la variante expérimentale du protocole dans l'une des classes de grec facultatif du niveau secondaire I. Grâce à la disponibilité de l'enseignant titulaire, cette classe est devenue, en effet, « pilote » dans la mise en pratique d'une bonne moitié de la séquence entre février et mars 2020 (juste avant la fermeture des écoles, pendant deux mois environ, en raison de la pandémie de Covid-19).

Le compte rendu de l'expérience montrera :

- la pertinence de la variante expérimentale du protocole : les élèves

ont été en mesure de comprendre un passage tiré d'un texte littéraire en grec ancien, sans traduction ni vocabulaire (support 1), en passant par une démarche d'analyse comparée entre la syntaxe du texte et la syntaxe des images qui en partagent l'imaginaire ;

- les avantages de la variante expérimentale pour :
 - familiariser les élèves avec des aspects de langue/culture qui n'émergeraient pas forcément de lectures plus superficielles,
 - les amener à développer des habiletés de construction active du sens transférables à d'autres activités, par exemple de traduction.

Compte rendu d'un moment d'interaction en classe - contexte

Pour situer le moment d'interaction avec les quatre élèves, il est important de tenir compte du fait que, dans la séance précédente, ils avaient déjà saisi le sens général de l'extrait (support 1). Pour ce faire, ils s'étaient appuyés à la fois sur certains noms propres surlignés et sur un dossier composé d'images illustrant, dans le même ordre que le récit, les divers événements qu'il mentionne (activité 1 du protocole).

[Οδυσσεὺς] ὕστερον δὲ ἐπινοεῖ δουρείου ἵππου κατασκευὴν καὶ ὑποτίθεται Ἐπειῶ, ὃς ἦν ἀρχιτέκτων· οὗτος ἀπὸ τῆς Ἰδῆς ξύλα τεμὼν ἵππον κατασκευάζει κοῖλον ἔνδοθεν εἰς τὰς πλευράς ἀνεφθιμένον. εἰς τοῦτον Ὀδυσσεὺς εἰσελθεῖν πείθει πενήκοντα τοὺς ἀρίστους. [...] ὡς δ' ἐνόμισαν κοιμᾶσθαι τοὺς πολεμίους, ἀνοίξαντες σὺν τοῖς ὄπλοις ἐξήρισαν [...] χωρήσαντες δὲ μεθ' ὄπλων εἰς τὴν πόλιν, εἰς τὰς οἰκίας ἐπαρχόμενοι κοιμημένους ἀνήρουν, καὶ Νεοπτόλεμος μὲν ἐπὶ τοῦ ἔρκειου Διὸς βομοῦ καταφεύγοντα Πριάμον ἀνείλεν [...]. Αἰνείας δὲ Ἀγχίσῃν τὸν πατέρα βαστάσας ἐφυγεν, οἱ δὲ Ἕλληνας αὐτὸν διὰ τὴν εὐσέβειαν εἶσαν. Μενέλαος δὲ Δημοφῶν κτεῖνας Ἑλένην ἐπὶ τὰς ναῦς ἄγει· ἀπάγουσι δὲ καὶ τὴν Θησέως μητέρα Αἴθραν οἱ Θησέως παῖδες Δημοφῶν καὶ Ἀκάμας· καὶ γὰρ τοῦτους λέγουσιν εἰς Τροίαν ἔλθειν ὕστερον. Αἴας δὲ ὁ Λοκρὸς Κασάνδραν ὄραν περιπελεγμένην τῷ ξοάνῳ τῆς Ἀθηνᾶς βιάζεται, διὰ τοῦτο τὸ ξοάνον εἰς οὐρανὸν βλέπειν. κτείναντες δὲ τοὺς Τρῶας τὴν πόλιν ἐνέπρῃσαν καὶ τὰ λάφυρα ἐμερίσαντο. καὶ θύσαντες πᾶσι τοῖς θεοῖς Ἀστυνάκτα ἀπὸ τῶν πύργων ἔρριψαν, Πολυξένην δὲ ἐπὶ τῷ Ἀχιλλέως τάφῳ κατέσφαζαν.

Apollodore, *Épitomé* 5, 14-23

Support 1

² Dans une classe de grec qui réunissait des élèves de 2^e et 3^e maturité, le paramètre de l'âge a été aussi pris en compte pour la formation des groupes.

Datant de l'époque impériale (entre les 1er s. av. et 1er s. ap. J.-C.) et, par conséquent, bien postérieur à l'essor des cités grecques (entre les VIIIe et IVe s. av. J.-C.), le texte dont l'extrait est tiré offrait un avantage didactique par rapport à d'autres textes plus anciens. Témoin indirect d'une civilisation éteinte, il récapitule d'une manière fossilisée, sinon stéréotypée, les contenus de récits traditionnels qui avaient nourri la mémoire culturelle des Grecs des cités : à une époque ancestrale, une armée de guerriers venant de Grèce aurait pris et détruit Troie, en Asie Mineure, après un siège de dix ans.

Le moment d'interaction avec les élèves a eu lieu dans le cadre d'une comparaison texte-images (activité 2 du protocole) qui avait pour but de les amener à comprendre le sens précis de chaque thème :

- l'entrée dans Troie du cheval rempli de guerriers grecs prêts à l'assaut (l'aspect de l'histoire le plus connu en amont dans tous les établissements scolaires, sur la base, principalement, de bandes dessinées et de films) ;
- la mort de Priam, le vieux souverain de la ville ;

- la fuite du guerrier troyen Énée avec son père Anchise sur ses épaules (un aspect de l'histoire connu surtout dans les classes de latin) ;
- le viol de Cassandre, fille de Priam ;
- la mort d'Ashtanax, petit-fils de Priam ;
- l'égorgeage de Polyxène, autre fille de Priam.

Par la suite, un focus a eu lieu sur l'aspect grammatical des mots clés (noms et verbes surlignés) pour que les élèves arrivent à mémoriser forme et signification de certains noms et radicaux de verbes (activité 3 du protocole). Un élargissement de contexte a finalement eu lieu lors de la clôture de la séquence (activités 4-5 du protocole), juste avant et en vue du test, pour qu'ils prennent connaissance d'un corpus d'extraits de textes littéraires sur la chute de Troie réellement représentatifs de l'essor de la civilisation grecque et, par conséquent, répartis sur un arc diachronique correspondant à celui des images retenues dans le dossier (VIIIe/VIIe-IVe s. av. J.-C.)

Compte rendu d'un moment d'interaction en classe - analyse

Le moment d'interaction (extrapolé de l'activité 2) répondait au sous-objectif d'amener les élèves à identifier le thème du viol de Cassandre par un guerrier grec, Ajax le Locrien. Les supports à leur disposition étaient le texte, dans le marquage graphique présenté ici (support 2), et une série de reproductions de peintures sur vases dont une seulement figure en guise d'exemple (support 3).

L'obstacle qui se présentait aux élèves résidait dans la richesse lexicale et morphosyntaxique d'une langue-culture caractérisée par une flexion aussi bien verbale (conjugaison) que nominale (déclinaison), dont ils connaissaient très peu d'éléments d'une manière analytique. À l'issue de l'activité précédente, ils avaient, par exemple, vite reconnu dans les images le thème du viol et même le détail de Cassandre qui s'agrippe à la statue de la déesse Athéna pour résister à Ajax (support 3). Dans l'extrait, en revanche, ils n'avaient reconnu correctement que les noms propres ; de plus, la compréhension était restée à un niveau superficiel (support 4).

Αἴας δὲ ὁ Λοκρὸς Κασάνδραν ὄραν περιπεπλεγμένην τῷ ξοάνῳ τῆς Ἀθηνᾶς βιάζεται
Aias de ho Lokros Kasandran horon peripeplegmenen to xoano tes Athenas biazetai

Support 2

Détail du support 1



Support 3

Détail d'une coupe attique à figures rouges

Datation : 440-420 av. J.-C.

Lieu de provenance : Italie (Étrurie ?)

Lieu de conservation : Paris, Musée du Louvre,

inv. G458

[https://commons.wikimedia.org/wiki/](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aias_Kassandra_Louvre_G458.jpg)

File:Aias_Kassandra_Louvre_G458.jpg

Source : Saint-Pol (user Bibi), libre de droits

3 Le code identifiant chacun et chacune des élèves qui ont participé à l'expérience a été attribué sur la base des paramètres suivants : discipline (grec: Gr); niveau scolaire (secondaire I: S1); établissement scolaire (C); genre (x: masculin; y: féminin); identité (chiffre attribué d'une manière arbitraire en tenant compte du nombre des élèves); groupe (A : contrôle ; B : expérimental).

lignes 9-10: Αἴας δὲ ὁ Λοκρὸς Κασάνδραν ὄραν περιπεπλεγμένην τῷ ξοάνῳ τῆς Ἀθηνᾶς βιάζεται
Cassandra agrippar Athina
Enlèvement de Cassandre par Lokros

Support 4

Document d'élève : GrS1_C_y1B³

(activité 1 du protocole expérimental)

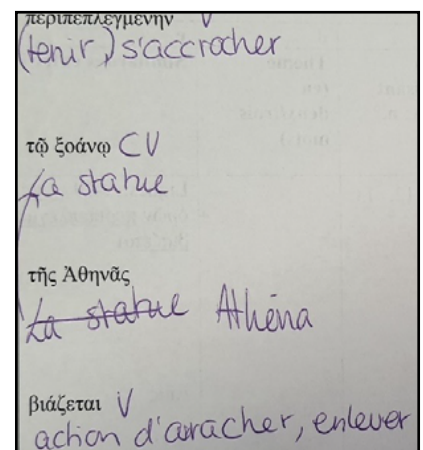
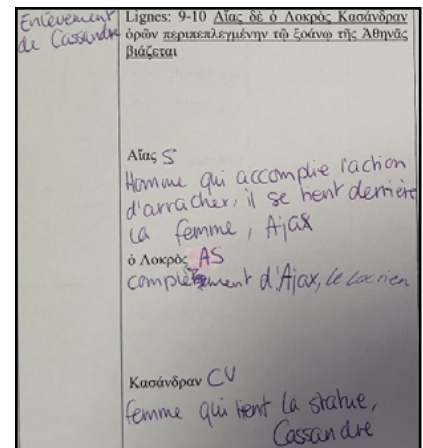
« Les élèves ont été en mesure de comprendre un passage tiré d'un texte littéraire en grec ancien, sans traduction, ni vocabulaire [...], en passant par une démarche d'analyse comparée entre la syntaxe du texte et la syntaxe des images qui en partagent l'imaginaire »

Afin de les pousser à ancrer cette compréhension dans le texte et, plus généralement, à réfléchir aux rapports masculin/féminin, hommes/divinités chez les Grecs, il s'est agi d'exploiter leurs prérequis minimaux, consistant dans le fait de pouvoir décomposer des mots en leurs constituants jusqu'à distinguer des sujets, des verbes et des compléments. Ils ont ensuite comparé les résultats de cette analyse menée sur la syntaxe textuelle avec ceux d'une analyse analogue qu'ils ont menée sur la syntaxe des images, leur but étant d'identifier des détails figuratifs accomplissant une fonction équivalente à celle des mots clés. Ils ont finalement transféré les contenus sémantiques ainsi reconstruits aux mots jusqu'à alors inconnus.

- Sous guidage, les élèves ont débuté par l'analyse de *biazetai*, troisième personne du singulier d'un verbe dont ils connaissaient la conjugaison (présent de l'indicatif), mais pas la signification. Ils ont reconnu son sujet en Ajax (*Aias*) et, en regardant l'image, se sont rendu compte que l'action accomplie par la figure masculine, avec les attributs d'un guerrier, était non seulement une violence mais un viol, dans la mesure où la figure féminine est dénudée, avec les attributs sexuels bien visibles. Ils ont donc pu accrocher la notion de violence/viol

au verbe *biazetai* et plus particulièrement à son radical *biaz-*⁴, selon une démarche d'analyse qu'ils ont finalisée lors de l'activité 3 du protocole.

- Il s'est ensuite agi de faire remarquer aux élèves que la forme *peripeplegmenen*, au sujet de laquelle ils n'avaient pas de prérequis spécifiques du point de vue grammatical, est accordée à *Kasandran*, l'objet de *biazetai*. Ils ont perçu cet accord, puisqu'ils savaient que la terminaison du féminin en grec est souvent en *alpha* (son « a ») ou en *eta* (son « e »). Sous guidage, ils ont ensuite constaté que la flexion nominale de *peripeplegmenen* coexiste avec la régence du complément de verbe *to xoanon tes Athenas*. Le constat de ce statut hybride leur a permis d'y reconnaître un participe, précisant l'état du nom auquel il se réfère à partir du radical d'un verbe : il s'agissait donc, pour eux, de comprendre l'état de Cassandre sur la base de l'action qu'elle accomplit sur les images. Ayant déjà constaté qu'elle s'agrippe à la statue d'Athéna, ils ont pu en conclure que *xoanon* signifie « statue » et que la notion de lien tenace est associée au radical du verbe (*plek-*)⁵ dont le participe est formé, selon une démarche d'analyse qu'ils ont finalisée lors de l'activité 3 du protocole.



Support 5

Document d'élève : GrSI_C_y1B
(activité 2 du protocole expérimental)

⁴ Pour cette signification, voir Liddell-Scott-Jones *Greek-English Lexicon* s.v. βιάζω.
⁵ Pour cette signification, voir Liddell-Scott-Jones *Greek-English Lexicon* s.v. πλέκω.

Bilan

Le compte rendu de ce moment d'interaction montre qu'il a été possible de confronter des débutants à un texte littéraire en grec ancien, sans traduction ni vocabulaire bilingue, avec l'avantage de leur faire découvrir des aspects de langue/culture étroitement imbriqués.

- La démarche d'analyse croisée de la syntaxe textuelle et de la syntaxe des images a permis aux quatre élèves de saisir la valeur rituelle du geste de Cassandra, s'agrippant à la statue divine (*xoanon*) dans le but d'évoquer la protection d'Athéna, reconnaissable grâce à ses attributs (casque et bouclier). La réflexion sur ce cas particu-

lier les a amenés à intérioriser l'importance, chez les Grecs, du contact efficace avec des objets susceptibles de déclencher une puissance sacrée, surnaturelle, notamment lorsqu'on est exposé à des dangers⁶. C'est ainsi qu'ils ont réellement compris un autre passage de l'extrait (support 6) qu'ils avaient déjà abordé au début de l'activité 2. Ils avaient alors cerné et verbalisé le fait que l'expression *epi tou [...] bomou* désigne l'objet contre lequel Priam s'appuie, lorsque le guerrier grec Néoptolème l'agresse et le tue (*aneilen*). N'étant pas familiers de la manière grecque de représenter le sacré, ni des codes iconographiques

des peintures sur vases, ils n'avaient cependant pas compris pourquoi on interprète couramment cet objet (support 7) comme un autel et non comme un siège (d'après eux « le trône du souverain de Troie »).

L'interprétation correcte selon la vision du monde grec leur est devenue claire lorsqu'ils se sont rendu compte que, à l'instar d'une statue divine, un autel est un lieu par excellence de contact avec le sacré. Ils ont finalement inféré la connotation négative des deux agresseurs (respectivement Ajax et Néoptolème), auteurs de véritables sacrilèges (support 8).

Νεοπτόλεμος μὲν ἐπὶ τοῦ ἑρκείου Διὸς βωμοῦ καταφεύγοντα Πριάμιον ἀνεῖλεν
Neoptolemos men epi tou herkeiou Dios bomou katapheugonta Priamion aneilen

Support 6

Détail du support 1



Support 7

Détail d'une amphore attique à figures noires

Datation : 520-510 av. J.-C.

Lieu de provenance : Vulci (Italie)

Lieu de conservation : Paris, Musée du Louvre, inv. F222

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amphora_death_Priam_Louvre_F222.jpg

Source : Marie-Lan Nguyen (user Jastrow), libre de droits

⁶ Pour les études dans ce domaine, on verra, dans une perspective d'anthropologie historique : **Gernet, L.** (1948). La notion mythique de la valeur en Grèce. *Journal de Psychologie*. 41. 415-462 [réimprimé dans **Gernet, L.** (1968). *Anthropologie de la Grèce antique*. Préface de J.-P. Vernant. Paris : Maspero, pp. 93-137, surtout pp. 98-99]; **Vernant, J.-P.** (1990). *Mythe et religion en Grèce ancienne*, Paris : Seuil, p. 51. Pour un encadrement général : **Di Donato, R.** (2001). *Hierà. Prolegomena ad uno studio storico antropologico della religione greca*, Pisa : ETS.

Thème 1 : ~~Cher~~ Cheval
 Images 1 : Cheval
 " 2 : Massacre

Thème 2 : Meurtre de Priam

Thème 3 : Fuite d'Énée

Thème 4 : Enlèvement de Cassandra

Thème 5 : Égorgement de Polysène

Thème 6 : Précipitation d'Astyanax

Différences:
 Extrait : Troyens tués pendant qu'ils dorment

Images : 4, 8, 9 l'arme pour tuer Priam est son petit-fils

Fonction sacrée de certains objets en lien avec les divinités que les humains touchent
 Ex : statue, autel

Extrait : Astyanax précipité des murailles
 Images : 4, 8, 9 jeté sur son grand-père

Support 8

Document d'élève : GrSI_C_x1B

(activité 2 du protocole expérimental - notes de bilan)

La démarche de décomposition des mots en leurs constituants a révélé son potentiel comme clé d'accès à un texte littéraire en langue originale, indépendamment du fait qu'elle soit combinée ou non avec des supports visuels, dans la mesure où elle a permis à des apprenants avec peu ou pas de prérequis de s'orienter à travers des constructions morphosyntaxiques articulées. Ce dispositif les a amenés, en effet, à traiter la langue selon une approche dynamique, comme le résultat toujours variable de la combinaison d'un ensemble de constituants qu'ils peuvent retrouver à plusieurs endroits d'un texte ou dans plusieurs textes et dont ils peuvent reconstruire le sens en observant, d'abord, la position relative qu'ils occupent dans une proposition et/ou dans une phrase complexe.

- Les quatre élèves ont reconnu la flexion nominale de *peripeplegmenen* en constatant la récurrence de la terminaison du féminin. Le constat de l'occurrence du suffixe *men-* typique du participe (au moyen ou au passif) les a aidés à en comprendre la classe grammaticale. Le préverbe *peri-*, qu'ils connaissaient comme préposition avec le sens premier de « autour », leur a permis de focaliser davantage leur attention sur la gestuelle de Cassandre, entourant la statue d'Athéna de ses bras.

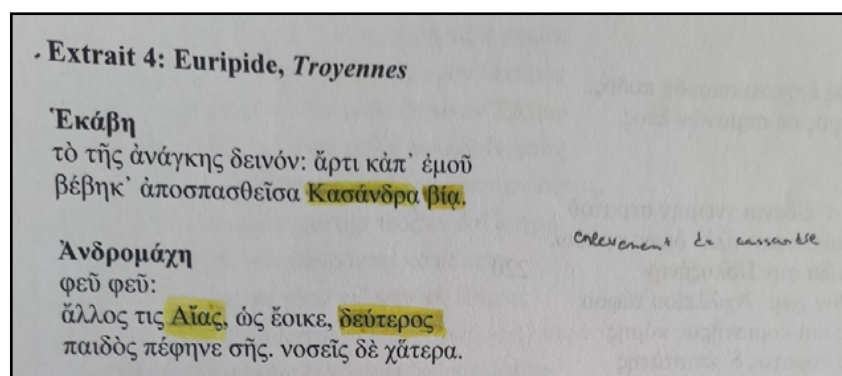
L'analyse aurait pu être poussée plus loin jusqu'à leur faire remarquer le redoublement du radical *plek-* en *peplek-*, typique d'un temps verbal grec qui est le parfait, ayant la fonction de pointer le résultat d'une action.

Le travail d'analyse des radicaux les a finalement aidés à faire attention aux familles lexicales. Dans l'activité 4 du protocole, deux élèves sur quatre ont reconnu spontanément, dans l'extrait d'une tragédie d'Euripide (*Troyennes* 618), le nom racine *bia* (support 9), associée à la violence que Cassandre subit, cette fois, de la part d'Agamemnon, le chef de l'armée grecque, ici qualifié, non par hasard, de « deuxième Ajax » (v. 619).

Pour conclure, l'expérience rapportée montre le potentiel d'une démarche qui entraîne les apprenants à devenir lecteurs de textes littéraires en langue originale et les prépare à travailler en autonomie en vue d'activités de traduction. Le fait de disposer de listes de vocabulaire et d'avoir appris en abstrait des constructions morphosyntaxiques ne met personne à l'abri du risque de se trouver face à un texte à traduire dont il ne maîtrise pas la totalité du vocabulaire ou des éléments de grammaire. Ce qui peut faire la différence est alors la capacité de mener une observation globale et détaillée de sa structure et d'avoir recours à des outils critiques qui en révèlent la profondeur historico-culturelle. L'analyse syntaxique comparée textes-images, insérée à l'intérieur d'un protocole didactique plus large, peut faire partie de cet outillage, surtout pour des débutants. Un tel dispositif cédera progressivement la place à un emploi critique du dictionnaire, en tout cas préférable au vocabulaire bilingue dans la mesure où il peut amener les élèves à construire activement le sens des mots, à élargir leur propre répertoire lexical en langue originale et à affermir des connaissances grammaticales en raison de la nécessité de chercher des lemmes selon un format conventionnellement établi.

Bibliographie

- Armand, A.** (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Augé, D.** (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes*. Grenoble : Ellug.
- Bryman, A.** (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres : Unwin Hyman.
- CECR** (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dépeltau, F.** (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck
- Dolbec, A. & Clément, J.** (2000). La recherche-action. Dans L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 199-224.
- Ko, M.** (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris : Hachette.



Support 9

Document d'élève : GrSI_C_y3B
(activité 4 du protocole expérimental)

IN CLIL LOW-ATTAINING BEGINNERS DO BETTER THAN WE THINK

CLIL wird immer noch oft als "elitär" bezeichnet, was zum Ausschluss von Anfänger:innen oder leistungsschwachen Lernenden aus bilingualen Angeboten führt. Die Primarschule in Buchrain hat kürzlich neue Wege beschritten, indem sie für Englischlernende der 3. und 4. Klasse zusätzliche CLIL-Stunden anbietet. Die Auswertung von Fragebögen und Interviews mit Lernenden unterschiedlicher Leistungsgruppen zeigte, dass auch die leistungsschwachen Schüler:innen den CLIL-Unterricht schätzen. Zudem gibt die Mehrheit dieser Lernenden an, dem CLIL-Unterricht erfolgreich zu folgen und auf Englisch kommunizieren zu können. Diese Ergebnisse und die positiven Beobachtungen der Lehrpersonen zum Lernen der Schüler:innen sind deutliche Anzeichen, dass CLIL mit allen Lernenden unabhängig ihres Englischlevels funktioniert.

● Silvia Frank Schmid
| PH Luzern
Daisy Carter
| Gemeindeschule
Buchrain

Introduction and description of context

CLIL, standing for Content and Language Integrated Learning, intertwines foreign language learning with content instruction to engage learners in meaningful, authentic, and cognitively demanding language use. In CLIL, the foreign language can be seen as an obstacle that makes the desired dual-focused learning more challenging than when both subjects are taught separately (Villabona & Cenoz, 2022). This is one reason why CLIL programmes are still often considered to be 'elitist', meaning that only students with certain linguistic pre-knowledge can attend while beginners or low-attaining students are deemed to be overstrained (Steinlen, 2021). Even though several newer studies conclude that CLIL works for all learners regardless of their foreign language level (Frank Schmid, 2021; Pérez Cañado et al., 2021), there are only few CLIL programmes for young learners in Switzerland (Elmiger et al., 2022) and there is a lack of knowledge about how beginners or low-attaining

learners with very little foreign language competence cope with CLIL.

Therefore, the recently implemented project 'Buchrain Goes International' offers valuable insights into how beginners in their first or second year of learning English – with apparent heterogeneous target language competence – experience CLIL. Since August 2022, two newly hired native English-speaking teachers instruct English with additional CLIL lessons in three 3rd and 4th primary classes. These pupils encounter the target language not only in the three regular English lessons but also in the subjects art, craft, P.E or music. This paper reports on findings collected through questionnaires and interviews with the learners as well as group discussions with the teachers aiming to depict how in particular low-attaining beginners of English perceive CLIL and what these learners can contribute to class in contrast to their peers with more favourable English language competence.

Suitability of CLIL for low-attaining learners

CLIL is often described as an umbrella term that includes a wide range of different teaching practices that vary from classroom to classroom depending on factors such as intensity, content, language aims or context. Given this variety, it is difficult to compare research findings – even more so when the spectrum of variants is additionally expanded by researching its suitability for varied learners. Although aspects of diversity have not yet been vastly considered in CLIL research, there are a number of studies that take learners' diverse skills and levels into account (e.g. Blasco, 2014; Frank Schmid, 2021; Pérez Cañado et al., 2021; Pladevall-Ballester & Vallbona, 2016). These studies share a general consensus that regardless of its form – from intensive programs to sporadic modules – less privileged, low-attaining learners can successfully be integrated into CLIL lessons. Despite the cognitive complexity of learning language and content at the same time, CLIL does not impede foreign language learning for low-attaining learners (Blasco, 2014). Instead, CLIL is considered to offer favourable learning conditions for all, including young learners with limited foreign language competence (Elsner & Kessler, 2013). There are two primary reasons for this:

First, research has shown that CLIL classrooms resemble real-life language learning situations due to rich and meaningful linguistic as well as content input taught by competent teachers. In this setting, the new foreign language can be put to real use which offers possibilities for deep processing (Coyle & Meyer, 2021; Dalton-Puffer, 2007). In this way, the content in CLIL offers an important scaffolding for the language learning processes (Wolff, 2007). This is particularly true at primary level because CLIL is often done in combination with subjects that actively involve learners like art, craft, P.E or music. These subjects, in contrast to more text-based subjects, all offer abundant visual aids and hands-on experiences that foster highly-contextualised comprehension and genuine communication (Heim, 2013). Such holistic learning settings are particularly encouraging for learners with low language competence because contributions can be supported with short, deictic or, if necessary, non-verbal communication or actions.

Second, there is strong evidence that in CLIL classrooms, learners' anxiety level is lower than in traditional language classrooms. This can be explained with the so called 'mask effect' (Maillat, 2010). In CLIL the challenging foreign language learning is masked by the content learning and hence perceived by learners as a non-focal learning target. The mask effect lowers learners' inhibiting affective filter (c.f. Krashen, 1987) and results in enhanced willingness to use the target language (Maillat, 2010). Since learners' anxiety is negatively related to school performance (OECD, 2017), the positive, low-stress foreign language learning atmosphere that CLIL classrooms can offer seems therefore particularly beneficial for weaker learners.

The favourable learning conditions in CLIL classrooms, however, do not directly lead to better learning outcomes or long-term success. Besides favourable conditions, successful CLIL learning depends on a variety of other factors including whether teachers and learners make use of this promising setting (c.f. Helmke, 2015). The study presented here does not focus on the learning outcomes nor can it predict the long-term effects of CLIL on foreign language learning. Instead, it describes how low-attaining learners perceive and use this CLIL setting for their dual or - in this paper rather - foreign language learning.

Research participants and data collection

About 730 kindergarten, primary and secondary pupils split into 40 classes attend classes at the public school of Buchrain in the canton of Lucerne. In three primary school 3rd and 4th grade classes the project 'Schule Buchrain Goes International' was implemented in August 2022. The school project was part of several measurements undertaken by the local authorities to strengthen the village's financial position. To reduce costs, class sizes had to be slightly lifted. To increase revenues, more mid- to high-taxpaying persons should reside in this economically attractively situated village between the cities of Lucerne and Zug. This could be achieved by expanding the educational offer for more internationally minded families with addition-



Silvia Frank Schmid is a lecturer in English methodology and part of the research group at the 'Institut für Fachdidaktik der Sprachen und Bildungslinguistik' at Lucerne University of Teacher Education (PH Luzern). Her main research interest is CLIL for young learners with different abilities.



Daisy Carter is a British Primary School teacher and project teacher for CLIL research at the Gemeindeschule Buchrain. As an educational reformist, she has a strong interest in cross-curricular and 'Deeper Learning'.

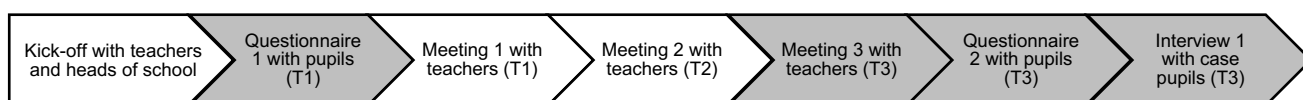
al CLIL lessons taught by teachers with English as their first language. The two newly hired native English teachers did not only team-teach the three regular English lessons together with the class teachers but also taught additional CLIL lessons in combination with the subjects art, craft, P.E., or music. The intensity of CLIL varied from two to six lessons in each class per week owing to the different workloads of teachers or their timetables.

A teacher trainer and CLIL researcher collaborated with the school to support and document the implementation of the new learning setting. In regular meetings with the five teachers involved (N=5) CLIL specific teaching methods, benefits as well as challenges, and students' learning experiences were discussed. For the latter, teachers were asked to illustrate CLIL task outcomes of three so-called 'case pupils'. The case pupils (N=9) were three selected learners in each class that represented the group of low-, middle- and high-attaining English learners. The affiliation of the three case pupils to the three levels was based on teachers' summative assessment of their English competence at the end of the first semester. Their learning was monitored and documented by the teachers. The idea of closely observing case pupils and tracking their learning in order to ensure that the class caters for all learners derived from the concept of lesson study (c.f. Dudley, 2014). In addition to the group discussions with the teachers, short group interviews with the three case pupils of each class were carried out. The main advantages of doing these interviews with the children in groups were time-efficiency, reduction of inhibitions and social desirability bias (Vogl, 2015). To capture the perceptions on CLIL

of all learners (N=47) online-questionnaires were made with the tool 'Lime Survey' three times throughout the school year. The questionnaire consisted of ten statements on English language learning and on CLIL in Buchrain that learners ranked on a ten-point Likert scale.

All data was then categorized according to learners' affiliation to the group of low-attaining (N=13), middle-attaining (N=17) or high-attaining (N=17) learners, again based on their level of English competence at the end of the first semester. The quantitative data from the questionnaires for each level group and data collection point separately was evaluated in SPSS and results displayed in either bar charts or boxplot diagrams. Bar charts are useful to illustrate the distribution of data for one data collection point and to estimate the mode, meaning the value of the most frequently chosen answer. Boxplots are considered valuable to display and compare the distribution of data, the mean, and the median from the three data collection points. The qualitative data in form of audio-recorded and transcribed statements from the interviews with the case pupils and group discussions with the teachers were coded in Excel according to a simplified version of a qualitative-content analysis. The mixed-method approach ensured that the research question of how low-attaining learners perceive CLIL and what they can contribute to class – also in comparison of their peers in the middle- and high-attaining groups – can be answered in a descriptive way based on varied data from multiple perspectives. The following overview (Figure 1) visualizes the timeline of the varied data collection points (T1-T5). The ones marked in grey were considered in this article.

Semester 1 (school year 2022/23)



Semester 2 (school year 2022/23)

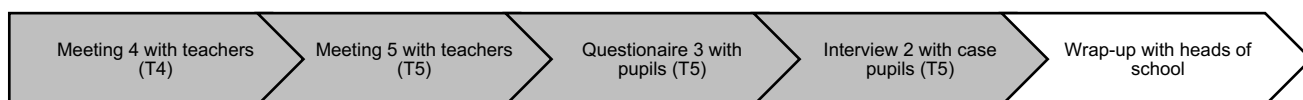


Figure 1

Timeline of all data collection points (in white), and the ones considered in this paper (in grey)

Findings

In the questionnaires learners were asked to rank the statement whether they appreciate the CLIL lessons in Buchrain (Figure 2). The analysis of the questionnaire at the end of the school year (T5) revealed that 40 out of the 47 learners (85%) fully agreed or partly agreed with the statement. Also the majority of low-attaining learners, 9 out of 13 (69%), supported the idea of having CLIL lessons in Buchrain fully or partly. Only one weak learner fully disagreed with this statement. The mode, hence the answer most often chosen, is for all three level groups 10 (=‘fully agree’). In one interview, a weak learner explained the value of CLIL lessons for him¹: «Für mich ist es perfekt, weil wenn ich in andere Länder gehe, kann ich auch dort noch Englisch sprechen, zum Beispiel in Amerika oder so.» (Pupil 1, Interview C, T3) Another low-attaining pupil stated that he appreciated CLIL because even though he learns mainly about the subject, he could benefit for English too: «Ja, man lernt doch noch etwas Englisch oben drauf, weil sie [teacher] spricht eigentlich nur Englisch.» (Pupil 1, Interview A, T3) In a later interview another weak pupil expressed his appreciation for the dual-focussed learning as follows: «Es ist eigentlich recht toll, weil man macht Musik und gleichzeitig übt man aber auch für Englisch.» (Pupil 3, Interview D, T5)

The statement ‘CILL is exhausting for me’ was fully or partly denied by 33 out of all 47 (68%) learners. About a third of all learners found CLIL to some extent exhausting. Regarding the low-attaining learners, nine out of 13 pupils (69%) didn’t find CLIL lessons to be exhausting. Three more learners (23%) assessed it as partly exhausting and one of the low-attaining learners found CLIL fully exhausting. Figure 3 reveals that even though the mean-values (X) and medians (–) of the low-attaining learners were higher than those of the other two groups at the three dates of survey, all learners – including the low-attaining learners – perceived the CLIL lessons as less exhausting over time.

In this way, the content in CLIL offers an important scaffolding for the language learning processes. This is particularly true at primary level because CLIL is often done in combination with subjects that actively involve learners like art, craft, P.E or music.

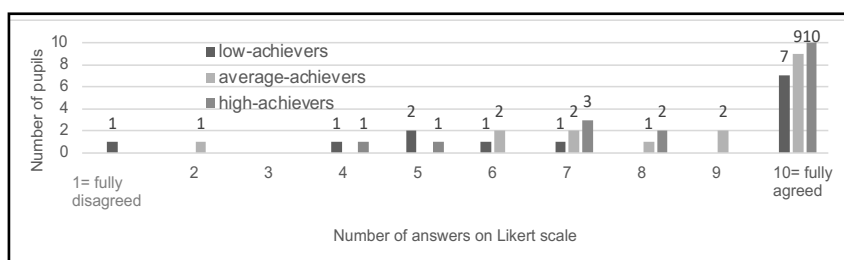


Figure 2

Results on statement ‘I appreciate the CLIL lessons.’ at the end of school year (T5)

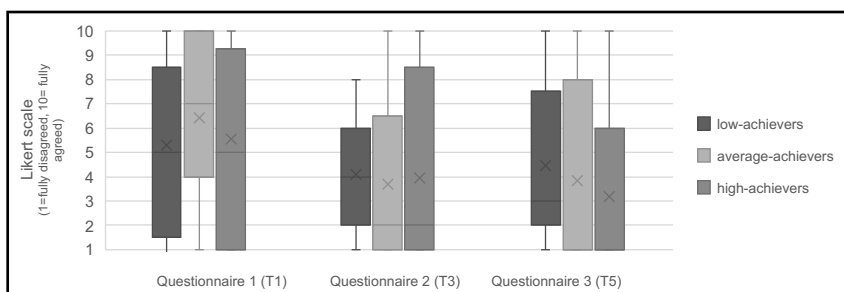


Figure 3

Comparison of results from questionnaires on statement ‘CLIL is exhausting for me.’

¹ For reasons of simplicity and anonymity, in singular the learners are addressed in the masculine form.

Regarding the statement about learners' global understanding, 34 of all the 48 learners (72%) fully or partly thought that they understand most of what is being said in the CLIL lessons. 61% of the low-attaining learners assessed their understanding positively too. Figure 4 shows that the global understanding of the low-attaining learners had improved since the beginning of the schoolyear (T1 vs. T5). The case pupils in the interviews agreed that they didn't understand everything all the time, but that they got better at it. A low-attaining learner explained: «*Ich bin auch besser geworden. Ich verstehe es besser.*» (Pupil 1, Interview D, T5) The case pupils also said that they got help from their teachers or peers. They also described that their teachers supported comprehension with gestures, visuals, examples, actions or, mainly in the beginning, with German if everyone looked lost. One average-attaining case pupil explained that even if comprehension was sometimes difficult, he could still actively participate in the music lessons: «*Ja, ich versteh schon ein bisschen aber nicht alles. Wenn ich nicht alles verstehe, dann singe ich einfach oder tanze trotzdem.*» (Pupil 2, Interview C, T3)

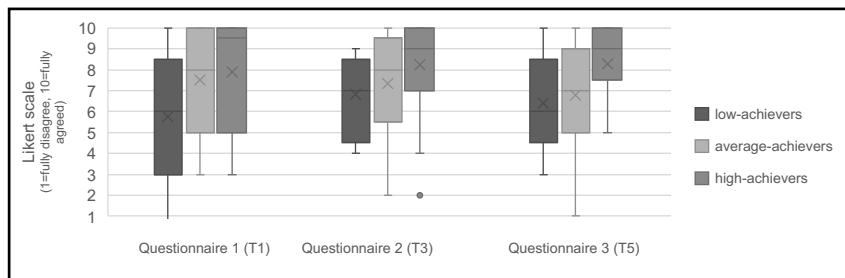


Figure 4
Comparison of results from questionnaires on statement 'I understand most in the CLIL lessons.'

«*Ja, ich versteh schon ein bisschen aber nicht alles. Wenn ich nicht alles verstehe, dann singe ich einfach oder tanze trotzdem.*»

Lastly, learners were asked to assess whether they tried to speak English in the CLIL class. 33 out of 47 (71%) partly or fully agreed that they tried to speak in the target language. Similarly, 69% of the low-attaining learners indicated that they tried to speak English in CLIL. By looking at the medians in Figure 5, the group of low-attaining learners showed noticeable more progress in their attempts to communicate in the target language when compared to their peers. The teachers observed too that the low-attaining learners spoke frequently in the CLIL lessons: «*Dieser schwache Lernende ist sehr minimalistisch unterwegs. Doch was mir bei ihm auffällt ist, dass er sich wirklich meldet im Unterricht und Sachen sagt, was er sonst nie macht.*» (Teacher A, Meeting 3) They also described observations of remarkable progress from their low-attaining learners: «*Ein anderes Kind hat so grosse Fortschritte gemacht. Es ist eher sonst so - also im Unterricht oder in anderen Fächern - ist es eher so gemütlich und halt auch schwächer. Und im Englisch hat es jetzt schon so / also schon nach zwei Monaten hat es mich so positiv überrascht.*» (Teacher C, Meeting 3). Another teacher added: «*I would say that our lower ability learners are definitely enthusiastic. Even though they are working at a slower level / slower pace than the other kids, they are definitely still persisting. And I appreciate that from them that they still have the power behind them. And with my eyes, I don't think any of the children are left behind. They are processing at their own pace.*» (Teacher B, Meeting 3). Besides the mentioned persistence and enthusiasm, the teachers also noted these learners' high motivation and their willingness to take risks: «*Doch ich merke einfach, dass das Kind sehr motiviert ist. Dass es wegen dem auch mal versucht etwas zu sagen.*» (Teacher A, Meeting 3) Another teacher observed a change in learners' self-confidence when speaking at the end of the school year: «*We just did the presentations in English about the 'Dream House' and it was so nice to see the progress that they made from their first presentation. Just with the confidence - unbelievable!*» (Teacher E, Meeting 5) One case pupil supported these statements from the teachers and explained how he coped with communicating essential information: «*Also, ich kann nicht so gut Englisch, aber ein bisschen. Also einfach das Wichtigste.*»

(Pupil 1, Interview C, T3) Other case pupils confirmed too that they tried to speak in English but that they often needed to think for longer or that they had to drop in words in German. «Also wenn ich etwas sagen will und ich nicht weiss, wie es heisst, dann versuche ich es auch zuerst so gut wie es geht auf Englisch und dann probiere ich auch auf Deutsch.» (Pupil 2, Interview D, T5).

Discussion and conclusion

The overall positive findings presented in this paper are strong indicators that the majority of pupils experience CLIL as a positive class setting that supports them in their use and comprehension of English. This is also true for the low-attaining pupils, who on the one hand, seem to like the CLIL lessons (c.f. Figure 2); on the other, feel encouraged to speak in English in the CLIL lessons (c.f. Figure 5). The latter is also confirmed by the teachers who are convinced that many low-attaining learners communicate frequently with confidence and motivation. Furthermore, most learners – regardless of their level – state that attending CLIL lessons is not particularly exhausting (c.f. Figure 3) and they feel positive towards their global understanding in CLIL lessons (c.f. Figure 4). Reasons for these positive outcomes are varied. First, case pupils in the interviews imply that the highly contextualized, action oriented CLIL setting supports and encourages them to use whatever language they have already acquired to interact in a safe classroom environment (Dalton-Puffer, 2007; Wolff, 2007). If their language competence limits them to communicate, they know that they can be fully participating in the lessons non-verbally or with the help of translanguaging. Second, some statements from the interviews confirm that for most learners, the content-based activities like creating art, doing sports, or playing music, are in the foreground. Therefore, the mask effect (Maillat, 2010) might indeed boost their use of the target language. Third, highly competent native speakers embody an authentic purpose and real-life goal for learning the target language. Learners seem to realise why learning – in particular speaking – English in the classroom and beyond is of importance (Coyle & Meyer, 2021). This seems to increase their motivation and risk-taking for contributions in the CLIL classroom further.

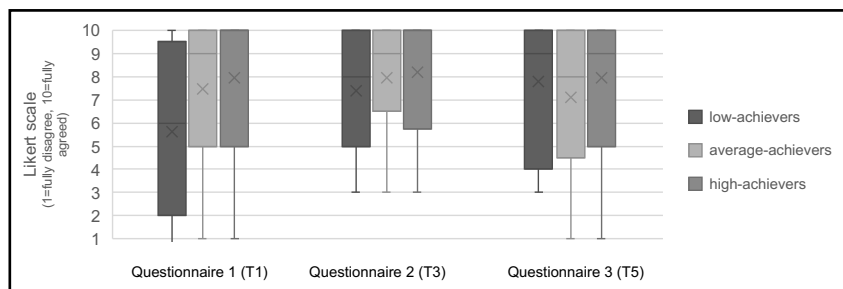


Figure 5

Comparison of results from questionnaires on statement 'I try to speak English in the CLIL class.' statement 'CLIL is exhausting for me.'

Given the fact that CLIL is still fairly new at this school, the overall positive results could also be biased by the 'novelty effect'. Even if data was gathered from different sources, the risk of bias can never be completely ruled out. Therefore, further data collection points in the future are planned to investigate if the positive tendencies persist and to also monitor students' development of their foreign language and subject-specific competence.

As of now, even if the findings of this small-scale study cannot be generalised, they nonetheless seem to confirm that in CLIL there is no need to be worried that beginners or low-attaining learners would be left behind because: «[...] well organised bilingual education offers, by far, more chances than challenges to any learner.» (Elsner & Kessler, 2013, p. 27)

«Dieser schwache Lernende ist sehr minimalistisch unterwegs. Doch was mir bei ihm auffällt ist, dass er sich wirklich meldet im Unterricht und Sachen sagt, was er sonst nie macht.»

Some statements from the interviews confirm that for most learners, the content-based activities like creating art, doing sports, or playing music, are in the foreground. Therefore, the mask effect might indeed boost their use of the target language.

Bibliography

- Blasco, A. B.** (2014). *L2 English Young Learners' Oral Production Skills in CLIL and EFL Settings: A Longitudinal Study*. Doctoral Dissertation.
- Coyle, D., & Meyer, O.** (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C.** (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing Company.
- Dudley, P.** (2014). *Lesson Study: A handbook*. <https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>
- Elmiger, D., Sigentahler, A., & Tunger, V.** (2022). *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Elsner, D., & Kessler, J.-U.** (Eds.). (2013). *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Narr.
- Frank Schmid, S.** (2021). *CLIL in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten in heterogenen Primarschulklassen. Die Chancen und Herausforderungen von bilingualen Modulen als Ergänzung zum Englischunterricht*. Gunter Narr Verlag.
- Helmke, A.** (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Klett / Kallmeyer.
- Heim, K.** (2013). CLIL - Teaching the Art: Physical Education, Art, Music. In D. Elsner & J.-U. Kessler (Hrsg.), *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. (pp. 61–72). Narr.
- Krashen, S. D.** (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Maillat, D.** (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit, *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 39–58). John Benjamins Publishing Company.
- OECD.** (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V.** (2021). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: Instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1988050>
- Pladevall-Ballester, E., & Vallbona, A.** (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58(06), 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009>
- Schwab, G., Kessler, J.-U., & Hollm, J.** (2012). 'Bili Hauptschule'—Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Bilingualer Sachfachunterricht an der Hermann-Butzer Schule Schwieberdingen. *Abschlussbericht*. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-engl-t-01/user_files/schwab/Material/1207_Abschlussbericht_BiliHS.pdf
- Steinlen, A.** (2021). *English in Elementary Schools—Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Narr Francke Attempto.
- Villabona, N., & Cenoz, J.** (2022). The integration of content and language in CLIL: A challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 36–50. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1910703>
- Vogl, S.** (2015). *Interviews mit Kindern führen*. Beltz.
- Wolff, D.** (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts—Converging goals* (pp. 15–25). Peter Lang.



Simone Nicola Filippo
Windows Xperience
2023
Acrylic on paper, metal frame
100 x 70 cm

DISRUPTING ASSUMPTIONS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SWISS PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Vierorts wird der Unterricht für Englisch als Fremdsprache (TEFL) seit zwanzig Jahren auf die gleiche Weise erteilt: Zukünftige Lehrpersonen lernen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Grammatik und Vokabeln anhand von Modellen wie inhalts- oder aufgabenorientiertem Unterricht zu unterrichten. Sie lernen etwas über den lokalen Lehrplan, den GER und die Geschichte der Unterrichtsmethoden sowie pädagogisch-didaktischen Grundlagen. Ihre Grundausbildung ist solide und fundiert, doch lernen die Studierende nur selten, die Inhalte, die ihnen vermittelt werden, oder die Materialien, mit denen sie in den öffentlichen Schulen arbeiten sollen, zu hinterfragen. Aus diesem Grund wurde als kleiner Teil der berufsbegleitenden EFL-Lehrpersonen- und Lehrerbildung ein kurzes, unabhängiges Studienmodul entwickelt, das den Studierenden hilft, ihre künftige Praxis in einem anderen, kritischeren und reichhaltigeren Licht zu betrachten, und das hoffentlich ihre Denkmuster darüber, wie Sprache unterrichtet werden sollte und kann, durchbricht.

● Laura Loder Buechel | PH Zürich



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>

Introduction

The requirements for teaching foreign languages range from country to country, from generalist teaching models to subject-specialist models (see Enever 2014). Switzerland is somewhere in-between with a semi-specialist approach to pre-service primary school teacher training. For over twenty years (since English was introduced into the public schools) at the Zurich University of Teacher Education (PHZH), the following topics have been covered in the two compulsory TEFL (Teaching English as a Foreign Language) courses:

- Aims and objectives
- Methods and approaches
- Scaffolding, strategies and language support
- Individualization and differentiation
- Speaking, Listening, Reading, Writing (development of skills / subskills)
- Vocabulary (selection, learning strategies and support, practice, assessment, ...)
- Grammar (explanations, practice, lan-

guage awareness, parts of speech, ...)

- Assessment and testing
- Use of German and other languages, motivating use of English
- Corrective feedback
- Classroom management and instructional settings
- Homework
- Songs, rhymes, chants, games
- Stories and graded readers
- ICT
- Authentic materials
- ICC (Intercultural Competence), English as a lingua franca, language awareness

Generally, each topic is treated during a separate 1.5-hour session. Within any of the given topics, it is assumed that individual lecturers bring in newer research, question assumptions and help pre-service teachers become reflective practitioners.

Within this curriculum, there is also room for individual interests - approximately 30 hours of independent study are dedicated to letting students follow

up on a topic of choice or something they have identified as useful or problematic during field work, but rarely do students branch away from the traditional topics (use of German, native-speakers, etc.). Thus the content described here supports this independent-study assignment. It is an attempt to bridge the gap between some general foundations of education through content that is, for semi-specialist teachers, often not addressed in depth and for specialist teachers, based on general foundations of education with topics from educational psychology and other domains of education. It is an attempt to re-think and contribute to general curricular reform with examples that can be used by curriculum designers or individuals looking to freshen up their teaching of English or other foreign languages at any level. It questions assumptions made by teachers who experienced English language learning in a completely different way than today's youth do by 'disrupting' pre-service education through injecting some provocative but critical thoughts and perceptions into a generally accepted, yet out-of-date curriculum. This is hopefully a way of better preparing teachers for English language and general teaching so learners don't learn English despite formal instruction, but rather because of it.

Disrupting Assumptions

Assumptions

A search on google scholar of *+assumptions +"English language teaching"* will take readers on a wild goose chase of thoughts putting into question anything and everything accepted as a given. Yet the compulsory curricula up to now does not leave much room for such searches; rarely are students given enough time or provided a context in which to think about or brainstorm answers to questions such as:

- Why do we teach pre-service teachers about certain methods when the school system is often too rigid to allow for them (for instance CLIL is almost impossible for non-classroom teachers)?
- If English is spoken by more non-native speakers than native speakers, then why are often norms for corrections and language aims still based on native speaker norms? How could this look otherwise – why are we still not accepting Globish?

- If there are computer-based tools that could be used in the classroom that are adaptive, then how can teachers use them and what should class time be used for?
- If learners are learning so much English outside of the classroom (informal), then what can the classroom look like to lasso in on all this potential and should we get rid of the concept of "test what you teach" because we want learners to actually be learning everywhere, not just in school?

This is not to imply that the basic curriculum does not have its value. Nor do these comments imply that there needs to be a complete overhaul of the system – many "newer" thoughts can certainly be brought into an existing structure. Yet there has to be more space to rethink the categories, to question assumptions, to experiment and to perhaps come to new conclusions. Disrupting English language teaching can be done within the existing curriculum, or it can be done by slowly replacing the older curriculum with a re-conceptualized one through pilot projects and local educational reforms.

If pre-service teachers come to the university with the expectation of learning about how they themselves were taught and this is not put in question, then they may be too comfortable to learn anything new.

Disruption

According to Merriam Webster dictionary, simply put, disruption is to break something apart, to interrupt its normal course. In 1995, Bower and Christensen wrote about disruptive technologies from a business perspective and Christensen, Horn and Johnson (2011) went on to expand upon this idea in education. Larson (2016) clarified the original 1995 work by explaining that:

- Not all innovation is disruption – it is only disruption when the innovation takes over the incumbent.
- Disruption can be either something small – a tiny change in one standard that then reaches across the board – or large, completely replacing the original product.

- Disruption is a process.
- Not everything new is better.

If we search for the definition of “disruptive education”, we find “that which intends to break with the established model to improve the existing one” (Alena 2020) with often a focus on customizing learning, encouraging critical thinking, and using artificial intelligence. Washington (2021) goes on to expand on disruptive education as using technology for adaptive settings and customizing learning, integrating elements of gamification for small changes or entire curricular overhauls and much of the discussion on disruptive innovation in education is about the use of technology (e.g. Hampel, 2019).

Disruption, in the educational sense, can also be seen at through the lens of “learning” and there are parallels to Festinger’s 1957 concept of cognitive dissonance or Piaget’s ideas of cognitive disequilibrium mentioned throughout his works in myriad ways. Simply stated, if teachers can

push learners to be in a state of disruption whereby they are ‘itching’ to learn, then they are doing their job – learning can take place. Being “uncomfortable” can lead to learning – and at the pre-service teacher level the same holds true. If pre-service teachers come to the university with the expectation of learning about how they themselves were taught and this is not put in question, then they may be too comfortable to learn anything new. This is why the assumptions need to be “disrupted”.

This project attempts to provide a platform to students by providing them with content that they can accommodate in a small or large amount, that helps them with their process of learning about teaching with content that does not replace the existing curriculum, but attempts to improve it so that we can hope for a trickledown effect whereby classroom learning is more effective and sustainable. An analogy would be that one rearranges one’s house to have a crisp, new look on one’s surroundings – one does not throw out all the furniture when doing this, often we replace a piece or two at a time. It takes a while to accommodate a new look and a few toes may be stubbed, but there are clear advantages to the new layout. In this project, disruption, as it often is described, is not about using technology because technology is used everywhere, but rather about disrupting the generally accepted topics by merging the “old” with the “newer old” and by being critical of what is assumed so that deeper, more sustainable learning can take place.

Disrupting Assumptions Content in EFL Pre-service Training

Overview

By scouring TESOL and IATEFL International Convention sessions and keeping an eye on trends in education (e.g. OECD 2022), three common assumptions have been identified (Figure 1). These ideas are generally a minor part or not at all part of the regular curriculum that the students are exposed to in their TEFL training though they are frequent topics in conferences and there is research coming from general education on any number of these assumptions. The selected topics are also, at times, seen as urgent – there is no need to discuss whether or not to have an anti-bias approach to education,

Assumption	Disruptive thought	Supportive topics
Local curricula are well-written and based on the CEFR. Locally approved coursebooks thus provide good guidelines for teaching English and using them ensure learners a given level upon completion.	Curricula should be taken with a grain of salt and coursebooks do not guarantee learner success and can even harm a teacher’s more differentiated understanding of instruction.	<ul style="list-style-type: none"> • Rethinking the curriculum • Rethinking the local curriculum • Using the world around us (museum, authentic materials, linguistic landscapes)
As coursebooks clearly match curricular aims, teachers do not need to think about the language or images presented.	Coursebooks keep teachers from thinking through means of helping learners reach aims.	<ul style="list-style-type: none"> • Combining subjects (CLIL) • Social Justice and Anti-Racist Education in ELT
Even though assessment should be ongoing, there is summative and formative assessment which should be strictly separately.	The world of assessment is messy and assessment categories can not be so easily separated. Teachers do not have the luxury of enough time for long learning and long testing situations. Conventional tests do not offer means of showing students what they can do.	<ul style="list-style-type: none"> • Desirable difficulties • Rethinking strategies • Using tests for learning • Planning with assessment in mind

Figure 1
Assumptions about language teaching with disruptive thoughts and topics that help to support understanding of the disruption.

this is a basis of all curricula (Grundorientierung) in central-European nations. Though there are many other assumptions and disruptive thoughts that could be included, with this project it is hoped that future teachers will stray from the coursebooks and make better, more informed, choices for their learners. These disruptions inject ideas that perhaps will take over older ideas, or assumptions. The selected examples to follow describe a few of the topics presented to pre-service teachers in this course.


Example 1: Questioning and rethinking the current curriculum

The rationale behind this topic is to have student teachers actually take the time look at the local curriculum and compare this to the base document (Council of Europe 2001) and then also more importantly, to the newer CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020). The issue with national curricula is often that they take years to write, and by the time they are published, classroom materials which are adapted to fit them are outdated. In the particular case of English in Swiss public schools, there are also basic curricular tenets (e.g. an anti-bias context, the teaching of personal skills (self-reflection, independence, autonomy), social skills (ability to cooperate, deal with conflict and diversity) and methodological skills (knowing how to search for and present information)) which at times get forgotten in subject-specific teaching but which should actually override or cushion the subject-specific aims.

What is also important in this section is the focus on the Council of Europe's Companion Volume (2020) which is not integrated in the regular curriculum but should be because it well-supports both the basic curricular tenets and is also closer to the world of the learners. Finally, the crystal-clear focus away from the ideal of the native speaker is something that the current curriculum does not support, and students should be made aware of English as a Lingua Franca in much more depth so that learners are not corrected according to a specific local norm and are exposed to myriad sources (see Figure 3).

Having student teachers consider the sources of the curriculum and newer definitions provided by experts in the

Disrupting Assumptions in EFL!



Welcome to this independent-study course on disrupting thinking in EFL (English as a Foreign Language)! In simple terms, disruption is something that, without changing the entire system or accepted behaviors, infuses new ideas and questions old ones with the aim of improving educational practices.

This course provides you with ideas on the following topics that might be slightly contrary to the ideas you have experienced thus far but that also expand some of the ideas to help you take your teaching a bit further. The aim of this course is to get you to reconsider practices in English language teaching, but also in education in general.

Figure 2
Introductory page.

Fokus weg von Native Speakers ELF: English as a Lingua Franca

SUBSTANTIVE CHANGES TO SPECIFIC DESCRIPTORS PUBLISHED IN 2001

C2	Can understand with ease virtually any any kind of spoken (spoken) language, whether live or broadcast, delivered at fast natural natural rate of speed
B2+	Can keep up with an animated conversation between other other speakers of the target language.

Settings: Glace bestellen in Spanien auf EN
Grammatik: weg von «Have you got» - Lingua Franca Core
Wortschatz: Globish
Aussprache: Lingua Franca Core
Zuhören: Akzente!
Korrekturen



Accents and exposure to MANY EnglishES!



Die Referenz im LP 21 zum **englischsprachigen Kulturraum** und die Verwendung von «englischsprachig» führt dazu, dass Studis oft – das sehe ich auch auf der Sekstufe – kulturell sehr beschränkte Lektionen durchführen – ich muss über Australien oder die USA oder GB unterrichten anstatt mit Lingua Franca-Kontexten. Das CV versucht, uns von solchen beschränkten Settings abzubringen. Diesbezüglich habe ich jahrelang Module wie «Everyone should speak American, right» und Forschungsmodule über Schweizer Kontakt mit EN ausserhalb der Schule unterrichtet, immer waren die Studis schockiert – «ich muss also nicht entweder die US- oder UK- Rechtschreibung unterrichten»? «Ich soll verschiedene Akzente verwenden?» Dafür empfehlen wir, auf der Ebene von Korrekturen locker zu bleiben, und Kontexte wie Spiele und Schule aus der ganzen Welt (e.g. ein Glace in Spanien auf EN zu bestellen) sowie Einblicke in andere Lehrmittel wie Macmillan's Global change einzubetten.

Figure 3
A focus away from native speakerism (presentation found within the content, Buechel 2022).

field contributes to their learning. They realize that the CEFR definitions of levels are much more open than they think, and this can encourage future teachers to take more risks in their teaching with the security that they are still respecting the core aims. For learners, having teachers who do more open projects, who see language not as just discrete exercises but as mediation in a world swamped in English and interacting even when one's pure linguistic prowess is not Shakespearean is possible and empowering. Including this topic can disrupt learning because it forces teachers to reconsider whose language they are teaching, what content they are providing and how they are teaching it and to whom they are responsible.

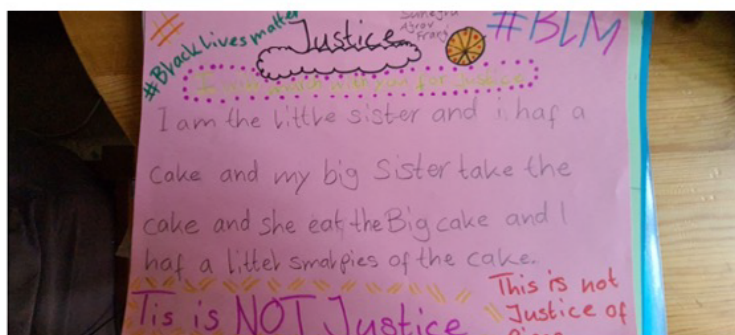
Example 2: Questioning words and pictures

The first pages of the local curriculum for learners (Lehrplan 21) lays the foundation for the subject-specific standards that follow and call for values, contexts, and content on all school levels and in every school subject that are humanitarian and democratic. These curricular foundations also refer to freedoms of belief and opinion mentioned in the second article in the Zurich Act on Compulsory Education. The Companion Volume states that language teaching needs “to take into consideration differences in behaviours (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalisations and stereotypes” (Council of Europe 2020, p. 24). Yet in many of the compulsory books found in Switzerland, materials actually support clichés without providing ideas for having learners work with or analyze them. For example, there are teepees and totems, there are insults (“girls can’t do that!”), some topics are

Yet in many of the compulsory books found in Switzerland, materials actually support clichés without providing ideas for having learners work with or analyze them. For example, there are teepees and totems, there are insults (“girls can’t do that!”), some topics are presented as “this is the way it is in these countries” by for example, showing a woman serving a crown-wearing man during a traditional English Christmas dinner (Arnet-Clark, Schmid & Ritter, 2019, 42-43) without providing variations for comparisons (e.g. through more pictures or a Venn Diagram activity) and in many books, there are units about food that leave the learners with very clear stereotypes about what people eat all over the world (see Loder Buechel and Lambelet 2021 for examples).

There is a clear need to steer student teachers away from such local materials and to show them alternatives that support anti-bias and social-justice education or to train student teachers to use alternative materials (such as newspaper pictures). There is a clear need to get student teachers to critically engage with cultural [mis]representations (see Risager 2022) so they can better contextualize and choose materials with which to work.

Minding our words and pictures



Why should we be careful of the pictures we show our learners? How can we counterbalance the compromises coursebooks make?

As teachers, if we want to respect the tenets of the curriculum, we have to be careful of the language we teach (is it inclusive?), the images we show our learners (do they only represent the world in a singular way?), the materials we work with (are our books promoting stereotypes or questioning them?), the settings we encourage (are we getting away from “boys” do this and “girls” do that? Are we using open, adaptive projects?).

This topic is so complex, it is hard to know where to start, so we start simply, and hope that you, dear user, will fly with the ideas and go further!

Figure 4

Introductory page - Social justice and anti-bias

There is a clear need to have student teachers think about inclusive language (Figure 5), for instance teaching the singular 'they', so they themselves are aware of this and can teach it (see Kocaman and Selvi 2021).

Example 3: Questioning tests - using them for learning

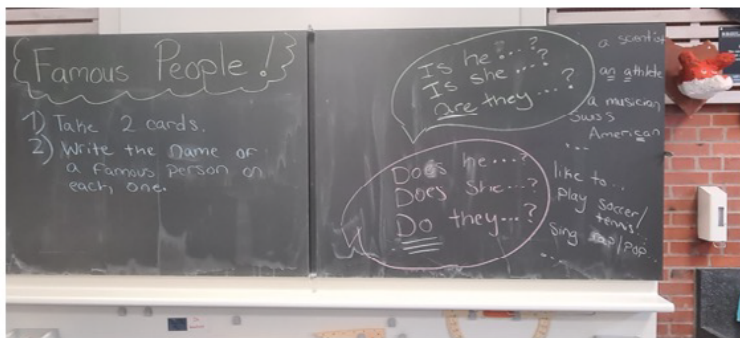
The coursebooks in Switzerland come with unit tests and traditionally, these tests are used at the end of a unit. Yet what is known about tests and testing has not yet reached the practice. There are arguments in favor of frequent, small tests (see Öncül 2017), there are arguments against vocabulary-translation tests (see Loder Buechel 2022), and there are ways of using traditionally summative measures such as tests, formatively, and formative measure such as observations or Classroom Assessment Techniques for reliable data about whether a learner has met the aim or not. For example, if, in a lesson a child fails a test on the past simple tense one day, yet the next day you are chitchatting and ask what they had for dinner and the response is "I had pizza. It was great! My grandmother visited us!" then teachers do have a bit of an ethical responsibility to recognize this mastery. An end-of-unit test can be used for other purposes, for example as a pre-test at the beginning of the unit or by letting the learners decide when they feel ready for it.

Rethinking assessment, namely testing, can disrupt old patterns of teaching. This is the point of this section (Figure 6) – to get teachers to think about sustainable practices that promote learning.

Further Examples

There are other topics in this project that are not presented here that also help to disrupt certain assumptions. For instance, the idea that English language learning should start with easy contexts and language and be made more complex later and that learners should not struggle is questioned. The role of desirable difficulties (Bjork 1994) such as interleaving, spaced rehearsal, practice testing, questioning "overscaffolding" and the concept of "forgetting" in order to remember are presented as disruptions. Furthermore, by now there is quite a body of literature on the role of strategies such as highlighting

Inclusive Language



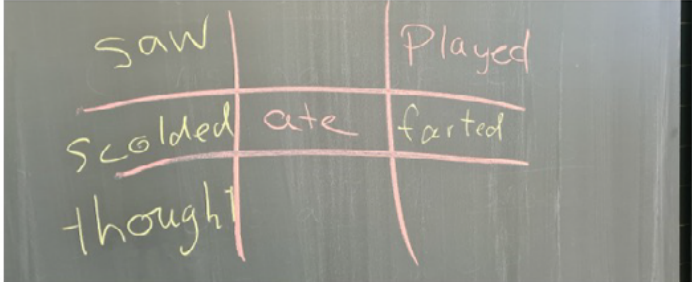
The English language is luckily one of the easier ones to know for support inclusion! There doesn't have to be a "man" or a "woman" at the end of a word ("mail carrier" works much better than "mailman" or "mailwoman" if you don't know the person)! And it's easy enough to turn "mom" into "moms" and "dad" into "dads" or use the word "parents".

In this section, you will think up games and activities for teaching the singular "they", you will look at materials on professions to make sure they are inclusive, and you will analyze some model sentences to ensure they are breaking stereotypes (e.g. why write "I like my teacher. I like HER." when you can either use "them" or work with people you know by name and gender).

Figure 5

Introductory page on Inclusive Language

Using tests for learning



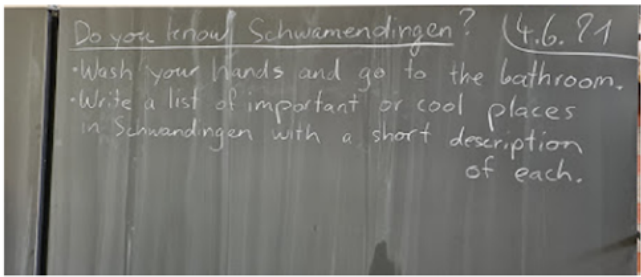
While teachers are NOT required to give tests, many do. They are found in the coursebooks, they are seen as something to strive towards performing well on, they are ways of motivating learners to study. But there are many problems with tests and testing! In your regular courses, you learn about Item types and some of the Issues with them (e.g. gap fills can measure reading skills but also spelling skills; true/false/not in the text questions do not provide you with information on a learners thinking and reject the role of inference which is counter-productive to what we are teaching learners to do when they read). In this section, you will work with the text "But I do know the word in English, just not in German" that presents arguments for NOT using translation tests in the classroom. Then, you will watch a lecture and come up with additional Ideas for using those end-of-unit tests for learning.

Figure 6

Using tests for learning introductory page

(see Dunlosky et al, 2013) that definitely belong in EFL. There is also the world of gamification (see Cruz 2019) that can be used for lesson planning, not just for occasional “fun”. Using the world around us for language teaching (see Figure 7) is also highlighted. Especially in multilingual Switzerland with its linguistic landscapes, use of English in advertising and tourism industry, learners are immersed in the language on a daily basis and this should not be taken for granted.

Using the World: Museums and School Trips for Language Learning



An important part of public-school education is not just teaching «content» but giving learners experiences they may not get in their private lives and opening doors to them for important memories and ideas that might give them ideas for their futures. We all remember school field trips! So why not use English (or French or Romansch or Italian) for this in Switzerland?

In this topic, you will:
Read a text about planning lessons around museum visits for language learning;

- Look in more depth at a museum of your choice;
- Go on a Goosechase of Zurich for language learning purposes;
- Add to the list of Outdoor English games.

Figure 7
Using the world for ELT introductory page

For example: if, in a lesson a child fails a test on the past simple tense one day, yet the next day you are chitchatting and ask what they had for dinner and the response is “I had pizza. It was great! My grandmother visited us!” then teachers do have a bit of an ethical responsibility to recognize this mastery.

Pilot Evaluation

This content was presented to a group of 40 adult, career change pre-service teachers in the fall of 2022 and has since then been updated and is now available to all regular students. It will be available to the larger public in 2024.

The students were asked the following questions in the 2022 evaluation:

- Were there any topics you found repeated with what you learn about in other subjects and thus are not necessary here, too?
- Were there any topics you thought should receive MORE development?
- As you were going through, did you think of any topics you think we should pursue in English language teacher education?

There was very little criticism of the content. In fact, the general consensus was, in the words of one student, but generally formulated by others “In general many English teachers would very much appreciate to have access to the toolbox also while working. I don’t know how the PHZH would be up for e.g. bringing some content to more open systems like Notion?” When asked about content they thought was missing, there were suggestions for ethics, e.g. the Ethics of Care, and humor. While some ideas such as desirable difficulties were mentioned as being treated in other general education courses, the students found the focus in English more differentiated and practical and a repetition, at this level, beneficial. Finally, one student mentioned the idea that calling this “thinking outside the box” was in fact wrong, that this section should be integrated everywhere into the basic TEFL content pages.

Conclusion

Certainly, there are larger “disruptions” to education in general that would have an impact on English language teaching as well. For instance, getting rid of specific subjects as we know them (Language Arts, Foreign Language, Mathematics, PE, Music) and turning to whole-school project-based learning with timely, teacher-interest driven projects, recreating public schooling together with businesses

in an “entrepreneurial” sort of education (imagine first graders working with business to learn about selling and marketing T-shirts?) or simply including newer subjects (e.g. financial literacy, democratic citizenship, activism, mindfulness, and so on) would redefine what is taught and how. This would promote perhaps a more CLIL approach to English language teaching through activities such as watching a video in English about sustainability to letter-writing campaigns and perhaps encourage a more societal needs-driven curriculum.

There are limitations to what has been presented here in that there is so much more that could flow into EFL that comes from neuroscience, from cognitive psychology, and other fields. Teachers should, with their many hats, be asked to keep up with some of these developments, and this knowledge should flow into schools. The selection here was an initial one that the author was fascinated by and had some experience with, but there are so many more points that are taught that could be questioned or enhanced, so many more assumptions to be questioned!

What is hoped is that students going through this course will embrace these ideas and also try them out in other subjects and thus this keeps the joy of learning and teaching alive in our attempts to make education more sustainable for all our learners. Questioning assumptions and suggesting solutions or alternative approaches is beneficial not only for students, but for instructors to learn to think more critically and question points which are sometimes so engrained in our mindsets. This project contributes to the general conversation about what makes good teaching with the full knowledge that this is perhaps impossible to define.

References

- Allen, P.** (2020 September 12). Creating skills of tomorrow by disrupting today's education system. Your News. <https://yourstory.com/2020%9/disrupting-education-system-experiential-learning/amp>
- Arnet-Clark, I., Schmid, S. F., & Ritter, G.** (2019). *Young World 2 Pupil's Book*. Klett.
- Bjork, E., & Bjork, R.** (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*, 2(59-68).
- Bower, J. L., & Christensen, C. M.** (1995). Disruptive technologies: Catching the wave. *The Journal of Product Innovation Management*, 1(13), 75-76.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W.** (2011). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Council of Europe** (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Modern Languages Division.** (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cruz, M.** (2019). Escaping from the traditional classroom - The 'Escape Room Methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia Journal of Language Education*, 3.
- de Waal, G.A. & Maritz, A.** (2022), A disruptive model for delivering higher education programs within the context of entrepreneurship education, *Education + Training*, 64 (1), 126-140.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D.** (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Enever, J.** (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT journal*, 68(3), 231-242.
- Festinger, L.** (1957). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.
- Hampel, R.** (2019). *Disruptive technologies and the language classroom*. Springer International Publishing.
- Kocaman, C. & Selvi, A.** (2021). Gender, Sexuality, and Language Teaching Materials: Why Materials Matter for Social Justice in the Language Classroom. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 76–81.
- Larson, C.** (2016). *Disruptive innovation theory: What it is & 4 key concepts*. Harvard Business School Online: <https://online.hbs.edu/blog/post/4-keys-to-understandingclayton-christensens-theory-of-disruptive-innovation>.
- Loder Buechel, L. & Lambelet, A.** (eds). (2021). Social Justice in Foreign Language Teaching? Whose values? Why values? *Babylonia Journal of Language Education*.
- Loder Buechel, L.** (2022). "But I know the word in English, just not in German!" *European Journal of English Language Teaching*, 7(1).
- OECD.** (2022). *Trends Shaping Education 2022*, Paris: OECD Publishing.
- Öncül, G.** (2017). Frequent testing: What are the real impacts of frequent quizzes on students, teachers, and instruction? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2 (1), 1-19.
- Reinhardt, J.** (2022). *Everyday technology-mediated language learning. Foreign Language Learning in the Digital Age: Theory and Pedagogy for Developing Literacies*. Routledge.
- Risager, K.** (2022). Culture and materials development. In J. Norton and H. Buchanan (Eds.). (2022). *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. Routledge. (109-122).
- Washington, B.** (2021, October 1). *Disruptive Innovation in Education*. Teach Hub. <https://www.teachhub.com/classroom-management/2019/11/disruptive-innovation-in-education/>

«UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING» IM FREMSPRACHENUNTERRICHT: EIN SPEZIFIZIERTER LEITFADEN FÜR DEN UMGANG MIT DIVERSITÄT

Concevoir l'enseignement des langues étrangères de manière à permettre à tous les apprenants d'y participer est, d'une part, une exigence politique et, d'autre part, un défi de taille. Le présent article explique tout d'abord la situation exigeante pour la mise en œuvre d'un enseignement inclusif des langues étrangères. Ensuite, le modèle-cadre "Universal Design for Learning" (UDL) est introduit et un modèle librement disponible pour la mise en œuvre d'un enseignement des langues étrangères tenant compte de la diversité est présenté sur la base de ce concept. Grâce à ces lignes directrices, les personnes enseignantes doivent pouvoir mieux identifier et minimiser les éventuels obstacles à l'apprentissage dans l'enseignement.

Einleitung

Gemäss der europäischen Sprachenpolitik sollen alle Lernenden bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit zusätzlich zu ihrer Erstsprache zwei weitere Fremdsprachen erlernen mit dem Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler:innen zu fördern und die Schulabgänger:innen für die zunehmend globalisierte (Arbeits-)Welt vorzubereiten (European Union, 2008). Auch die Schweiz orientiert sich an diesem Voratz. Jedoch werden aus verschiedenen Kantonen immer wieder Stimmen laut, die aufgrund angeblicher Überforderung der Schüler:innen die Abschaffung eines Fremdsprachenfaches fordern (z.B. Dähler, 2023). Zudem scheinen auch Gesuche im Zusammenhang mit Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht keine Seltenheit zu sein (vgl. Schweizer & Müller, 2022). Dies sind deutliche Anzeichen, dass die Umsetzung von heterogenitätsfreundlichem, differenziertem Fremdsprachenunterricht mit Herausforderungen verbunden ist (vgl. Suter, 2019). Allen Schüler:innen gerecht zu werden, ist grundsätzlich ein hoher Anspruch an

jeglichen Unterricht, unabhängig vom Fach. Der Fremdsprachenunterricht bringt diesbezüglich jedoch zusätzliche Herausforderungen mit sich:

- Erstens soll der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache durchgeführt werden. Dies kann das Verständnis von Aufträgen beeinträchtigen. Einerseits, wenn Aufträge mündlich in der Zielsprache erteilt werden, andererseits auch dann, wenn schriftliche Aufgabenstellungen während selbstorganisierten Arbeitsphasen selbstständig verstanden werden sollten.
- Zweitens nimmt die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht viel Raum ein. Erfolgreiche mündliche Sequenzen bedingen gut differenzierte Aufgaben, die simultan möglichst alle kognitiv und fremdsprachlich aktivieren. Die Bereitstellung solcher Aufgabenstellungen, die die heterogenen mündlichen Sprachkompetenzen aller Lernenden möglichst gleichzeitig fördern, ist herausfordernd.

● Silvia Frank Schmid
| PH Luzern,
Thomas Müller
| PH Luzern

- Drittens sind im Fremdsprachenunterricht die Lehrpersonen oft auf sich allein gestellt, weil die begrenzten Lektionen mit heilpädagogischer Unterstützung eher für andere Fächer, wie zum Beispiel Deutsch und Mathematik, eingesetzt werden.
- Schliesslich zeigt sich in den Fremdsprachenfächern auch eine vergrösserte Heterogenität aufgrund der Herkunftssprachen der Lernenden und der unterschiedliche Kontaktzeit mit der Zielsprache ausserhalb des Unterrichts.

Das Konglomerat dieser Herausforderungen stellt hohe Ansprüche an die Lehrpersonen. Der vorliegende Beitrag stellt wissenschaftlich fundierte, praxisorientierte Leitlinien für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht vor.

Ein Rahmenmodell für diversitätssensiblen, inklusiven Unterricht

Ein Rahmenmodell, das diversitätssensiblen Unterricht generell erleichtern soll und somit auch bei den oben erwähnten Herausforderungen unterstützen kann, ist das «Universal Design for Learning», kurz UDL. Der Kerngedanke von UDL

entstammt der Architektur: Genau so, wie Gebäude konstruiert werden sollen, damit möglichst alle Personengruppen Zugang haben, soll auch Unterricht so gestaltet werden, dass möglichst alle Schüler:innen Zugang zum Unterrichtsgegenstand haben (Krause & Kuhl, 2018). Allfällige Lernbarrieren sollen also präventiv erkannt und minimiert werden. Als Hilfsmittel für das Erkennen und Minimieren solcher Lernbarrieren bietet UDL konkrete Empfehlungen in Form von übergeordneten Prinzipien und zugehörigen Leitlinien (Center for Applied Special Technology [CAST], 2022), die nachfolgend genauer vorgestellt werden.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, sind diese drei übergeordneten Prinzipien im Rahmenmodell in den Spaltenüberschriften angegeben:

1. Biete vielfältige Möglichkeiten für Engagement & Motivation.
2. Biete vielfältige Möglichkeiten für Darstellung & Präsentation.
3. Biete vielfältige Möglichkeiten für Handlung und Ausdruck.

Die drei Prinzipien werden weiter in neun Leitlinien (je drei Leitlinien pro Prinzip) konkretisiert. Die Fortsetzung dieser Konkretisierung erfolgt in der For-



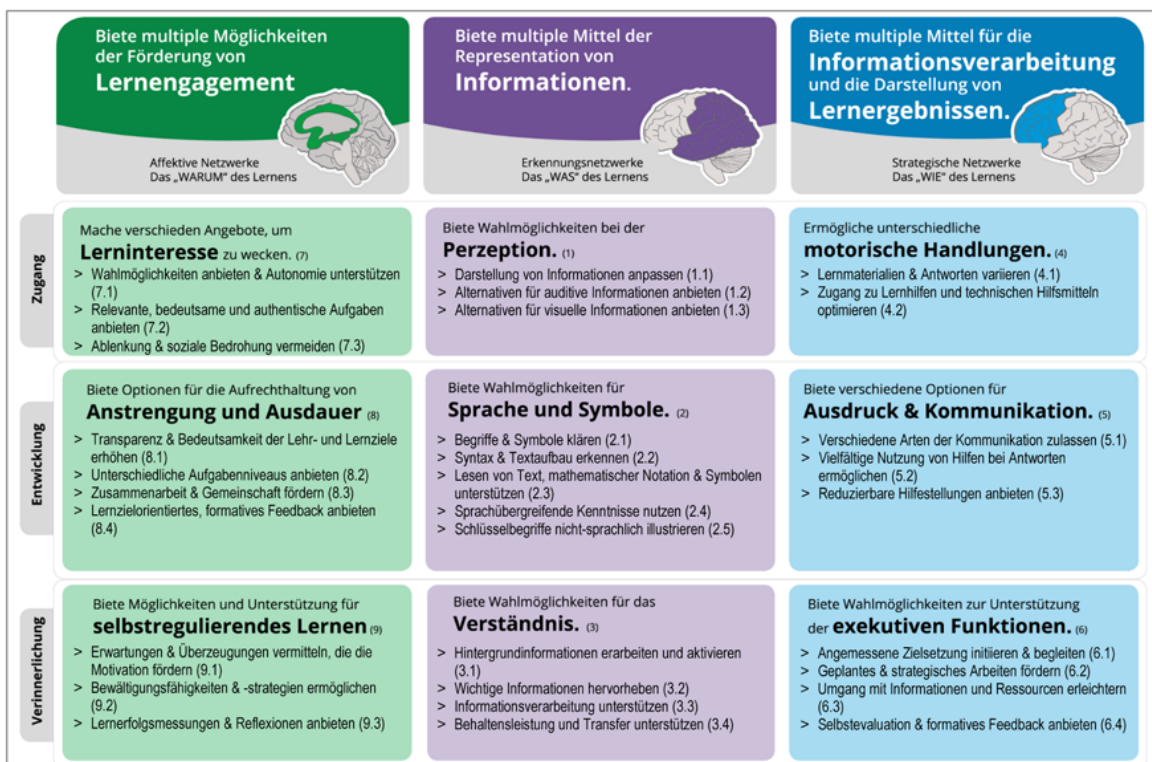
Silvia Frank Schmid arbeitete während mehr als zwölf Jahren als Klassen- und Fremdsprachenlehrerin hauptsächlich auf der Primarstufe in sehr heterogenen, altersdurchmischten Klassen. Zurzeit ist sie an der PH Luzern als Dozentin für Englischfachdidaktik und in der Forschung und Entwicklung tätig.



Thomas Müller erteilte zunächst als Primarlehrer Fremdsprachenunterricht und war dann auch als Schulischer Heilpädagoge über 10 Jahre hinweg immer wieder im Fremdsprachenunterricht tätig. An der PH Luzern ist er seit vielen Jahren als Dozent im Bereich «Inklusiver Fremdsprachenunterricht» und seit kurzem als Co-Leiter des Masterstudiengangs in Schulischer Heilpädagogik tätig.

Abbildung 1
Deutsche Version des UDL-Rahmenmodells (CAST, 2022)

Universal Design for Learning im Fremdsprachenunterricht: Grafische Übersicht



https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_german.pdf

mulierung von drei bis vier Checkpoints zu jeder Leitlinie. Diese beschreiben bereits sehr konkret, was es in Bezug auf die entsprechende Leitlinie im Unterricht zu beachten gilt. Dennoch sind sie noch nicht auf ein bestimmtes Fach oder auf eine Schulstufe hin spezifiziert.



Abbildung 2

QR-Code zum Download des Instruments unter <https://zenodo.org/records/7907491>

Die Prinzipien, Leitlinien und Checkpoints sollen den Lehrpersonen dabei helfen, allfällige Lernbarrieren zu identifizieren und Möglichkeiten zu finden, diese zu minimieren (Krause & Kuhl, 2018). Dies kann während der Unterrichtsvorbereitung oder auch im Zusammenhang mit der Unterrichtsreflexion geschehen. Ausgangspunkt bildet hierbei die Frage, was (einzelne) Schüler:innen an der Teilhabe am Unterricht hinderte, beziehungsweise hindern könnte. Bereits bei diesem Schritt kann das Rahmenmodell im Sinne einer Checkliste als Hilfsmittel für die Identifikation dieser Lernbarrieren bieten. Sind potenzielle Lernbarrieren identifiziert, können sie in einer der neun Leitlinien verortet werden. Dies eröffnet wiederum die Möglichkeit, mit Hilfe der Leitlinie sowie der zugehörigen Checkpoints konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu finden, um diese Lernbarrieren zukünftig zu minimieren.

Weiterentwicklung für den inklusivem Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen eines Weiterbildungskurses für Lehrpersonen zum Thema «Inklusiver Fremdsprachenunterricht» an der Pädagogischen Hochschule Luzern und unter Mitarbeit verschiedener Expert:innen wurden die allgemeingültigen Leitlinien und Checkpoints mit konkreten Umsetzungsvorschlägen für den Fremdsprachenunterricht ergänzt. Dabei wurde nicht primär nach neuen Umsetzungsideen gesucht, sondern vielmehr auf bereits bestehende Fachliteratur zurückgegriffen. So wurden beispielsweise Ansätze aus dem Bereich des kooperativen Lernens (vgl. z.B. R. Mayer, 2013), der Sprachheilpädagogik (vgl. z.B. A. Mayer et al., 2014) sowie der Multisensory Structured Language Education (z.B. Gerlach, 2015) in die Struktur des UDL aufgenommen und wo nötig konkretisiert. Die daraus entstandene Umsetzungshilfe (Felix, Frank & Müller, 2023) präzisiert demnach die bereits vorhandenen Checkpoints für den fremdsprachlichen Unterricht. Die ergänzten Umsetzungsvorschläge umfassen typischerweise Massnahmen auf sowohl methodisch-didaktischer Ebene als auch Hilfestellungen auf inhaltlicher, verbaler oder sozialer Ebene. Auch mediale Unterstützungsformen wie Computerprogramme oder Applikationen werden wo passend genannt.

Abbildung 3 illustriert exemplarisch eine Liste von praxistauglichen Umsetzungsvorschlägen passend zur Leitlinie 1.2 «Alternativen für auditive Informationen anbieten».

Die in Abbildung 3 aufgelisteten Umsetzungsvorschläge sind als eine Auswahl von möglichen Massnahmen zu verstehen, die in diesem Beispiel bei Lernbarrieren im Zusammenhang mit Hörverständnis passend zu den individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler:innen sowie der Unterrichtssituation angewendet werden können. Ziel ist somit stets, aus der Fülle von Ideen gezielt eine passende Massnahme zu wählen und deren Wirkung im Fremdsprachenunterricht reflektiert zu beobachten.

Umsetzungsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht:

- Bei Hörverständnis-Aufgaben, Transkripte als Option anbieten
- Lernwortschatz mit persönlichen Illustrationen ergänzen (z.B. Bild-Wortkarten oder Flashcards herstellen)
- Lesetexte mit grafischen Elementen (Fotos, Diagramme, ...) ergänzen
- Schulsprache einsetzen (z.B. für Sprachvergleiche, Erarbeitung des Kontexts, Hilfsmittel zum persönlichen Ausdruck)
- Einsatz von bilingualen Techniken (z.B. [Doppelpass](#), [Sandwichtechnik](#))
- Online-Wörterbücher mit Hörbeispielen und phonetischem Alphabet verwenden
- Lernende ermuntern, die Lautsprache (in Anlehnung an phonetisches Alphabet) neben Wörtern mit schwieriger Aussprache zu schreiben
- Bei Video-Inputs, Untertitel einschalten
- Instruktionen mit Handlungen und konkreten Beispielen verdeutlichen
- Emoticon-Bilder, um Stimmungen oder Adjektive zu visualisieren
- Ansätze der Multisensory Structured Language Education (MSLE):
 - Wortschatz multisensorisch erarbeiten (z.B. mit Bildern, mit Bewegungen, mit Gesten (vgl. [Porta Gebärden](#)), mit Schreiben)
 - Phonologische Elaboration (z.B. langsam sprechen, silbisch sprechen, Zerlegung in Onset+Rime, lautierend sprechen, ...)
- Spracherkennung auf Computer (z.B. [Office](#)) oder Smartphone (z.B. App [SayHi](#))

Abbildung 3

Ausschnitt aus dem Dokument «UDL – Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht» (Felix, Frank & Müller, 2023)

Allen Schüler:innen gerecht zu werden, ist grundsätzlich ein hoher Anspruch an jeglichen Unterricht, unabhängig vom Fach. Der Fremdsprachenunterricht bringt diesbezüglich jedoch zusätzliche Herausforderungen mit sich.

Literatur

Versierte Fremdsprachenlehrpersonen erkennen bei der Durchsicht der Umsetzungsvorschläge bestimmt einige, die in ihrem Unterricht bereits regelmäßig zum Einsatz kommen; andere öffnen möglicherweise den Blick auf erweiterte Massnahmen, die es für die Minimierung von Lernbarrieren im Fremdsprachenunterricht auszuprobieren gilt. Insgesamt sollen die Umsetzungsvorschläge im Sinne einer Checkliste - ohne abschliessenden Charakter - ein grosses Spektrum von Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie den anfänglich dargelegten Herausforderungen spezifisch für den Fremdsprachenunterricht begegnet werden könnte. Denn diversitätssensibler, inklusiver Fremdsprachenunterricht kann dann gelingen, wenn der Vielfalt der Lernenden mit vielfältigen Massnahmen erfolgreich begegnet werden kann. Dazu tragen die Autor:innen mit diesen frei verfügbaren, weiterentwickelten UDL-Leitlinien (Felix, Frank & Müller, 2023) gerne bei. Die situationsadäquate Umsetzung dieser Vorschläge liegt aber nach wie vor in der Verantwortung der Unterrichtenden.

Center for Applied Special Technology. (2022). *The Universal Design for Learning Guidelines: Deutsche Version* von Martin Lüneberg, basierend auf einer Übersetzung von Schlüter, Meile und Wember.

Dähler, T. (2023, Februar 9). Landrat überprüft Frühfranzösisch. *BaZ Online*.

European Union. (2008). Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism.

Felix, M., Frank, S., & Müller, T. (2023). *Universal Design for Learning—Leitlinien für den Fremdsprachenunterricht*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7907490>

Gerlach, D. (2015). Fremdsprachenlernen mit allen Sinnen? Möglichkeiten und Grenzen multisensorischen Lehrens & Lernens. *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Basisheft, 12(2), 9–11.

Krause, K. & Kuhl, J. (2018). Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 175–195). Waxmann.

Mayer, A., Jaehner, C. & Schick, K. (2014). Wortschatzarbeit im Englischunterricht an der Förderschule Sprache. In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion* (63–93). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Mayer, R. (2013). Chancen des kooperativen Lernens. Praxisbeispiele aus der Sekundarstufe I. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 10(3), 4–6.

Schweizer, M. R., & Müller, T. (2022). Mehr Chancengerechtigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine Handreichung zum (Nicht-)Dispensieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(45–51).

Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht*. Berlin: J.B. Metzler.

Insgesamt sollen die Umsetzungsvorschläge im Sinne einer Checkliste - ohne abschliessenden Charakter - ein grosses Spektrum von Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie den anfänglich dargelegten Herausforderungen spezifisch für den Fremdsprachenunterricht begegnet werden könnte.



Claudine Brohy | Freiburg



Claudine Brohy ist Soziolinguistin und Fremdsprachendidaktikerin. Ihre Forschungsgebiete sind die Mehrsprachigkeit auf der individuellen und institutionellen Ebene, die Sprachenpolitik, der Sprachkontakt, die Diglossie, der zweisprachige Unterricht und die Immersion. Sie ist auch in der Weiterbildung der Lehrpersonen und in der Entwicklung von Lernmaterialien tätig.

Bibliographie

Varro, G., Geiger-Jaillet, A., Telmon, T. (eds.) (2022). *Engagements. Actualité d'Andrée Tabouret-Keller (1929-2020)*. Limoges: Lambert-Lucas.

Die Jubilarin dieser Festschrift, Andrée Tabouret-Keller, wurde am 26. August 1929 in Mülhausen geboren und starb am 20. September 2020 in Strassburg. Als Elsässerin dieser Generation ist sie diglossisch-zweisprachig mit dem Elsässerndialekt, dem Deutschen und dem Französischen aufgewachsen. Sie studierte Psychologie und Biologie, bildete sich zur Psychoanalytikerin aus und promovierte 1969 bei André Martinet zum Thema « Le bilinguisme de l'enfant avant six ans. Étude en milieu alsacien », ihre Dissertation wurde erst 2023 publiziert. Sie arbeitete als Professorin für Psycholinguistik an der Universität Louis Pasteur in Strassburg.

ATK, wie sie oft genannt wird, war nicht nur in Strassburg tätig, sondern auch am CNRS in Paris und arbeitete im Redaktionskomitee renommierter Fachzeitschriften, « La Linguistique » und « Langage & Sociétés ». Sie war Präsidentin des « Centre d'Information sur l'éducation bilingue et plurilingue » (CIEBP), welches die Zeitschrift « Éducation et sociétés plurilingues » herausgibt, und war verantwortlich für das Seminar « Épistémologie critique et comparative » der « Fondation Maison des Sciences de l'Homme » in Paris.

Der Titel der Festschrift lautet « Engagements », sie war effektiv nicht nur eine engagierte Wissenschaftlerin, sondern auch eine engagierte Bürgerin und aktives Mitglied der kommunistischen Partei. Sie interessierte sich für Sprache(n), aber auch für die Individuen, wie auch die Gruppen und Gemeinschaften, die jene für die mannigfaltigen Herausforderungen des täglichen Lebens anwenden.

Ihre Forschungsthemen waren vielfältig, sie interessierte sich u.a. für Kindersprache, Spracherwerb, Sprachtheorien, Zwei- und Mehrsprachigkeit, Diglossie,

Sprachkontakt, Glossonyme, Migration, Sprachideologien, Mischsprachen und Sprachmischung, Identität, und zog hierfür die Methoden und Beschreibungsmodelle der Psycholinguistik, klinischen Psychologie, Psychoanalyse, Soziolinguistik, Kreolistik, Geschichte, Philosophie und Sprachanthropologie etc. bei. Die Länge ihrer Publikationsliste ist beeindruckend, darunter gehört auch das mit Robert Le Page 1985 verfasste Buch « Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity ». Dieses Werk, das nach Forschungsaufenthalten in der Karibik und in London in der kreolsprachigen Gemeinschaft publiziert wurde, gehört zu den vielzitierten Publikationen der Sprach(kontakt)forschung. Es zeigt auf, wie und warum Sprechakte auch Identitätsakte sind. Diesem Konzept ist ein ganzes Kapitel der Festschrift mit vier Beiträgen (Regis, Franceschini, Chady, Raimondi) gewidmet, bezeichnenderweise steht der Titel dieses thematischen Teils *kursiv*, andere Autor:innen haben sich aber auch mit dieser Publikation beschäftigt.

ATK war ebenfalls als Übersetzerin tätig. Sie war an der Übersetzung einiger Texte des Romanisten Hugo Schuchardt vom Deutschen ins Französische beteiligt, welche es einer frankophonen Leserschaft ermöglichte, mit einigen Schriften Schuchardts vertraut zu werden, der die vielzitierte Maxime schuf « Es gibt keine völlig ungemischte Sprache », welche auch ein Teil der Forschungsperspektive von ATK wurde. Ihr Interesse für Sprachkontakt in gemischt- und zweisprachigen Gebieten und seinen Folgen auf Sprachvorstellungen und davon abgeleiteter Sprachenpolitik mündete in verschiedenen Artikel sowie in die 2011 veröffentlichte Publikation « Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940) ». Die sogenannte Schädlichkeit der Zweisprachigkeit wird hier diatopisch

und chronologisch analysiert. Dieser Diskurs über die Zweisprachigkeit ist überall auf der Welt, auch in der Schweiz, und insbesondere in deren Sprachgrenzgebieten, wohlbekannt und wurde auch in diesem Band thematisiert, so z.B. von Bensalah. Aber auch ein historischer und terminologischer Zugang zur Sprachwissenschaft wurde von ATK angegangen und in einigen Artikeln der Festschrift weitergeführt.

Die meisten Beiträge der Festschrift wurden an der Universität Strassburg im Dezember 2021 während der Studientage « Actualité d'Andrée Tabouret-Keller » als Vorträge und Podiumsgespräche gehalten, einige zusätzliche Autor:innen haben sich nachträglich an der Publikation beteiligt.

Der Band beinhaltet 28 Beiträge, welche in folgende Rubriken unterteilt sind: I Psychologie, psychanalyse, psycholinguistique; II Rencontres; III Théories linguistiques, sociolinguismes; IV Acts of Identity; V Langues en contact; VI Éducation bilingue et plurilingue; VII Anthropologie du langage, humanisme. Der Band schliesst mit einem persönlichen Brief (Duchêne) und mit Beiträgen ihres Mannes, René Tabouret, und ihrer beiden Söhne, Pierre und Jean Tabouret. 22 Beiträge sind auf Französisch verfasst, vier auf Italienisch und je einer auf Spanisch und Englisch. Das Deutsche, als eine der Erstsprachen von ATK, ist also abwesend. Die meisten Artikel sind relativ kurz (vier bis 16 Seiten) und folgen grösstenteils dem Duktus der Vorträge und Podiumsgespräche der Tagung im Dezember 2021.

Wie die Herausgeber:innen des Bandes in ihrem Vorwort erwähnen, ist die Publikation zugleich « une conversation scientifique avec Andrée » und « un hommage à la chercheuse et amie ». Tatsächlich thematisieren die meisten Beitragenden ihre Parcours und Kontakte mit ATK, seien sie ehemalige Doktorand:innen, Kolleg:innen oder Forscher:innen. Dies ist für die Beitragenden des zweiten Kapitels (Jurdant, Boutet, Gardner-Chloros, Deprez, Nicolai) in besonderem Masse der Fall, aber auch bei Casper, die mit einem psychologischen Ansatz die Kindersprache thematisiert sowie bei Canut, welche ATKs sprachanthropologischen Einfluss auf ihren eigenen beruflichen Werdegang beschreibt.

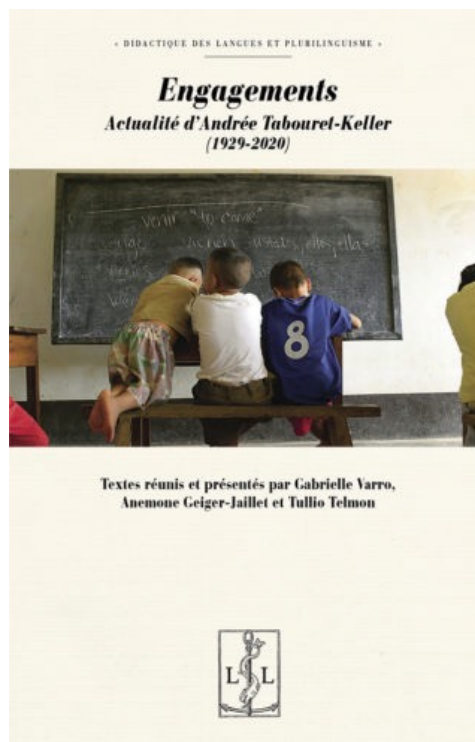
Es ist schwierig, im Detail auf alle Beiträge einzugehen. Linguistische Theorien, Sprachenvielfalt und -vitalität sowie die Mehrsprachigkeit werden mit vielfältigen Ansätzen entwickelt, so von Blanchet, Juillard, Ploog, Berruto, Revelli, Sériot. Spezifische Sprachkontaktsituationen werden, inspiriert von ATKs kontaktlinguistischen Forschungsinteressen und -methoden, von Brohy auf Freiburg, González González auf Galizien, Joshi auf Indien, Dreyfus auf Afrika und Cavalli auf die Autonome Provinz Aostatal übertragen. Letztere behandelt auch « Le bilinguisme en procès » und thematisiert die Spannung zwischen Forschung und Praxis auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit. Escudé knüpft an die elsässische Forschung von ATK an und diskutiert, ob und inwiefern die Schule und insbesondere zweisprachige Ansätze Regional- oder Migrantensprachen fördern kann.

Eine explizit exegetische Analyse der Publikationen mit Zitaten von ATK wird von Volle, Pradelles-Monod, Joshi und

Prieur vollzogen, aber auch das wird bis zu einem gewissen Masse von allen Beitragenden gemacht.

So vielseitig und interdisziplinär wie ihre Forschung ist auch die Festschrift zu ihrer Ehre ausgefallen. Beim Durchlesen dieser interessanten und sehr heterogenen Texte wird mir wieder bewusst, wie aktuell die wissenschaftliche Arbeit von ATK bis heute noch ist. Sie hat sich seit Ende der 1950er Jahre mit Sprachtheorien und der Thematik des Sprachkontakts beschäftigt, die von ihr angeschnittenen Domänen und Themen sind immer noch auf der Forschungsagenda, wenn man nur an die umfangreiche Forschung über die *représentations langagières*, die Sprachideologien, die sozialen Ungleichheiten, die individuelle und kollektive Identität sowie das *Translanguaging* denkt.

ATK hätte grosse Freude am Studientag und dem ihr gewidmeten Band gehabt. Eigentlich sollten wir solche Events mit den Lebenden zelebrieren.





Babylonia 1 | 2024

Linguistic variation and variety in the classroom

Variatione e varietà linguistiche in classe

Sprachliche Variationen und Varietäten im Unterricht

Variations et variétés linguistiques en classe

Il numero $\frac{1}{4}$ di Babylonia è dedicato a come l'insegnamento e la didattica delle lingue (sia come L2 che come L1) trattano gli aspetti inerenti alla variazione linguistica e alle varietà di lingue. Lo spazio linguistico nel quale ci muoviamo è caratterizzato dal plurilinguismo, le nostre pratiche ci mettono quotidianamente a confronto con varietà diverse della lingua. La scuola, in quanto luogo di incontro con la codificazione (delle lingue) è costantemente confrontata con queste tematiche.

In den Beiträgen dieser Ausgabe werden zwei verschiedene Aspekte des Konzepts der Varietäten oder der Variation behandelt. Einige Beiträge befassen sich mit der Vielfalt der Sprachrepertoires (mehrsprachige Repertoires), indem sie Überlegungen anstellen und Vorschläge unterbreiten, wie das Potenzial mehrsprachiger Fähigkeiten und Repertoires im Sprachunterricht (insbesondere in Repertoires, die lokale Sprachen und Sprachen der Migration enthalten) verbessert und genutzt werden kann. Andere Beiträge befassen sich mit dem Aspekt der Varietäten und der Variation einer Sprache: Wie und wann werden Dimensionen der Variation in Unterrichtsaktivitäten und Lehrbüchern berücksichtigt, z. B. in Aktivitäten, die darauf abzielen, ein Bewusstsein für Variation zu entwickeln.

Aspects relatifs à la relation entre la variation et la norme linguistique (approche normative vs. approche communicative), à la coexistence de la langue standard et du dialecte et à la question des langues pluricentriques et donc des différences (sur une base diatopique) entre les différentes normes nationales (par exemple les variétés allemandes d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse) sont également pris en compte.

I prossimi numeri di Babylonia

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

3|2023

Questioning assumptions
Questionner les croyances
Überzeugungen hinterfragen
Sfidare le credenze
Metter en damonda las
presupposiziuns

Rose Baker | East Carolina University
bakerr22@students.ecu.edu

Susan Bobb | Gordon College
susan.bobb@gordon.edu

Daisy Carter | Gemeindeschule Buchrain

Claudine Brohy | Université de Fribourg
Claudine.brohy@unifr.ch

Silvia Frank Schmid | PH Luzern
silvia.frank@phlu.ch

Laura Loder Buechel | Zurich University of Teacher
Education
laura.buechel@phzh.ch

Philippe Humbert | Université de Fribourg
philippe.humbert@unifr.ch

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

Kristin Mello | Gordon College
kristin.mello@gordon.edu

Thomas Müller | PH Luzern
thomas.mueller@phlu.ch

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

Debora Porfiri | IUFE - Institut Universitaire de
Formation des Enseignants

Université de Genève

Debora.Porfiri@unige.ch

Hannah Ragsdale | East Carolina University

Kathrin Rothermich | East Carolina University
rothermichk17@ecu.edu

Zorana Sokolovska | Université de Fribourg &
Pädagogische Hochschule Luzern

zorana.sokolovska@unifr.ch

Eva Waltermann | Université de Genève

eva.waltermann@unige.ch



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.





ALLGEMEINE ÜBERLEGUNGEN ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT MIT MUSEUMSBESUCHEN

● 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>

Museumsbesuche bieten unendliche Erfahrungen für Einzelpersonen und Schulklassen in den Landessprachen, aber auch für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Die folgenden Ideen und die zusätzlichen Materialien, die in diesem Babylonien-Projekt zu finden sind, bieten Ideen, um Schweizer Museumserlebnisse für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen.

Viele Lehrbücher enthalten Inhalte über Kunst und Kunstschaffende, welche sich gut für Besuche eignen. Sie helfen auch dabei, Aktivitäten vor und nach dem Besuch für die Kinder zu gestalten. Museen sind jedoch nicht nur auf Kunst beschränkt und können für viele weitere Fremdsprachenlektionen verwendet werden. Historische Epochen, Ereignisse oder Persönlichkeiten, Wissenschaft und Technik, Literatur - es gibt so viele spannende Themen und Ausstellungsstücke, die die Lernenden entdecken, erforschen und über die sie diskutieren können.

Schweizer Kinder können für einen Museumsbesuch leicht in eine andere Sprachregion der Schweiz reisen und vollumfänglich in die Landessprache eintauchen, wenn keine übersetzten

Materialien zur Verfügung gestellt werden. Werden übersetzte Materialien zur Verfügung gestellt, beispielsweise Übersetzung von Informationstafeln, steigert das die Mehrsprachigkeit. Dies bietet den Lernenden und Lehrenden Vermittlungsaktivitäten und eine ganze Reihe von Übungen zur mehrsprachigen vergleichenden Linguistik.

Die folgenden Ideen helfen bei der Planung und Durchführung eines Museumsbesuchs im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht. Diese Ideen helfen bei der Gestaltung von Unterricht vor, während und nach dem Besuch. Es handeln sich dabei um allgemeine Ideen für einen Museumsbesuch für den Fremdsprachenunterricht (Englisch, Französisch, Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch, im Folgenden "die Zielsprache"), die sich für die Primar- und Sekundarstufe eignen. Auf der Babylonia-Website werden spezifische Ideen für bestimmte Museen und Bildungsstufen vorgestellt. Beide Teile regen dazu an, die Museums-sammlungen für einen sinnvollen Fremdsprachenunterricht in Kunst, Geschichte, Literatur, Biologie und vielen anderen Bereichen zu entdecken.

Planung der Reise

Je nach Alter oder Sprachniveau der Lernenden ist es sinnvoll, dass die Lernenden die Reise selbst planen. Die Lernenden können entscheiden, welches Museum sie besuchen möchten, indem sie eine Auflistung von möglichen Museen erhalten. Damit können sie eine Rangliste mit ihren Präferenzen aufstellen, Gründe für den Besuch eines bestimmten Museums angeben, eine Debatte zur Auswahl organisieren und schliesslich eine Entscheidung als Klasse treffen. Dies ist handlungsorientiert und lehrt eine funktionale Sprache wie "Ich möchte ins Kunstmuseum gehen, weil es dort Picasso gibt" oder "Das Technorama ist besser, weil man dort Dinge anfassen kann".

Hat man sich für ein Museum entschieden, gibt es zahlreiche Ideen für kleine Rollenspiele für die konkrete Planung. Beispielsweise kann man den Lernenden beibringen, die SBB-Einstellungen auf die Zielsprache einzustellen und Google Maps zu verwenden, um ein kleines Rollenspiel zu erstellen, bei dem ein Kind die Fragen stellt (z. B. "Um wie viel Uhr sollen wir losfahren, damit wir um 9 Uhr ankommen?") und die anderen Lernenden recherchieren, um die Frage zu beantworten. Dies kann auch als Aufgabe durchgeführt werden, bei der verschiedene Lernende für verschiedene Punkte verantwortlich sind: Eine Gruppe ist für den Fahrplan zuständig, eine andere kann Snacks planen, eine andere kann ein Spiel für den Zug organisieren, und so weiter.

Planung der Reise mit Anfängern

1. Listen Sie alle Museen in der Region auf, die sie besuchen könnten und schreiben Sie die Namen in der Zielsprache auf. Jedem Lernenden kann eine bestimmte Anzahl von Museen oder Regionen zugewiesen werden.
2. Lassen Sie die Lernenden die Museen in der Reihenfolge der individuellen Präferenzen ordnen.
3. Die Lernenden sollen Ihre bevorzugten Museen auswählen und bereit sein, ihre Entscheidung zu begründen: "Ich möchte ... besuchen, weil...".
4. In Gruppen von vier oder fünf Lernenden stellt jedes Mitglied ihre Auswahl und die Gründe für die Auswahl vor. Jede Gruppe soll sich auf ein Museum einigen.
5. Jede Gruppe stellt nun ihre Auswahl der ganzen Klasse vor und gibt eins oder zwei Argumente an, warum die Klasse dieses Museum besuchen sollte.
6. Die Klasse stimmt nun über das Museum ab, das sie besuchen möchte. Erinnern Sie die Lernenden daran, dass sie nicht für ihre Wahl stimmen müssen!

Planung der Reise mit fortgeschrittenen Lernenden

1. Listen Sie alle Museen in der Region auf, die sie besuchen könnten und schreiben Sie die Namen in der Zielsprache auf. Jedem Lernenden oder jeder Gruppe kann eine bestimmte Anzahl von Museen oder Regionen zugewiesen werden.
2. Lassen Sie die Lernenden auf der Website des jeweiligen Museums nach Informationen (Ausstellungen, Sammlungen usw.) suchen. Sie sollten sich Notizen machen, welche sie in eine "Museum Fact File" legen (wenn alle das Gleiche tun, ist es hinterher einfacher zu vergleichen).
3. Die Lernenden sollten nun die Museen in der Reihenfolge ihrer Vorlieben ordnen. Für die drei besten Museen sollten sie einige Gründe notieren, warum sie das Museum mögen und für die drei am wenigsten bevorzugten Museen sollten sie Gründe angeben, warum sie nicht dorthin gehen möchten. Die Lernenden sollten darauf vorbereitet sein, diese präsentieren zu können.
4. Bilden Sie Gruppen von 4 oder 5 Lernenden. Jede Person soll ihre Favoriten und unbeliebtesten Museen vorstellen. In der Gruppe sollen sie sich dann auf die drei besten Museen einigen.
5. Die Lernende sollen dann nach Informationen über jedes dieser drei Museen (Ausstellungen, Künstler, Aktivitäten usw.) suchen. Die praktischen Informationen (Eintrittspreis, Dauer des Besuchs, Führungen usw.) sollten sie sich notieren. Damit soll eine kleine Präsentation vorbereitet werden.
6. In der Klasse stellt jede Gruppe ein Museum nach dem anderen vor, wobei sie sich abwechseln, damit jede Gruppe mindestens ein Museum vorstellen kann, welches die anderen Gruppen noch nicht vorgestellt hatten. Wenn eine Gruppe ein Museum ausgewählt hat, welches auch eine andere Gruppe besuchen möchte, können die anderen Gruppen, ihre Gedanken dazu mitteilen. Die Klasse soll entscheiden, welches Museum sie besuchen möchten.
7. Die endgültige Entscheidung könnte die Grundlage für eine Debatte oder einen Text über die "Stärken" der einzelnen Museen aus der Sicht der Lernenden sein.

Bewertungen nutzen

Auf Google Maps hinterlassen Personen in unzähligen Sprachen Bewertungen zu verschiedenen Aspekten des Museums. Es macht vielleicht mehr Sinn diese Idee nach dem Besuch zu verwenden, da man nicht möchte, dass die Lernenden von dem, was andere geschrieben haben, beeinflusst werden. Es kann jedoch auch sinnvoll sein, sich diese Bewertungen vorher anzusehen, um fundierte Entscheidungen zu treffen und um auszusuchen, welchen Bereich man besuchen möchte, und um eine kontrollierte Umgebung zur Verbesserung der digitalen Kompetenzen zu schaffen. Die folgenden Fragen können angepasst werden:

- Finde eine Rezension in jeder der folgenden Sprachen: Italienisch, Englisch, Französisch, Deutsch und eine unbekannte Sprache. Lies sie einer anderen Person laut vor. Ist die Rezension positiv oder negativ? Schlag Wörter nach, die du nicht kennst, und notiere sie mit einer Definition oder einem Bild in deinem Heft ein!
- Finde eine kritische Rezension: War sie deiner Meinung nach gerechtfertigt oder hatte die Person einen schlechten Tag? Was hat die Person kritisiert? Woran erkennst du, dass die Kritik negativ ist?
- Finde eine positive Kritik: Was sind die positiven Worte darin? Notiere die Formulierungen, die dir helfen könnten, in der Zukunft eine positive Rezension zu schreiben.
- Erstelle ein Raster mit den folgenden Überschriften: die Ausstellungen, das Café, der Shop, die Führer (Tour), etc.... Gehe die Bewertungen durch und mache dir Notizen - was sagen die Leute über jede dieser Kategorien?

Nach dem Besuch können die Lernenden ihre eigenen Berichte über das Museum verfassen und diese dann in der Klasse veröffentlichen. Für diese gemeinschaftliche Arbeit müssen sich die Lernenden auf Elemente einigen, die es wert sind, bewertet zu werden, und diese Arbeit aufteilen. Sie können sich gegenseitig Feedback geben und ihre Notizen, die sie vor dem Besuch gemacht haben, mit anderen teilen.

Viele Museen stellen den Besuchern auch ein Gästebuch zur Verfügung - Sie können das Museum fragen, ob Sie ein Foto machen dürfen, oder die Lernenden einige dieser Kritiken abschreiben lassen. Ein Vergleich der Kommentare im Gästebuch und Google Maps kann die Lernenden dazu bringen, die Unterschiede zwischen den beiden Medienformen, die Erwartungen des Publikums sowie die Absichten der Autoren zu hinterfragen. Auf der sekundären Ebene kann die Analyse der Botschaften und des verwendeten Stils, z. B. mithilfe der oben genannten Aktivitäten, die Lernenden dazu bringen, über die Kommunikationsregeln nachzudenken, die je nach Medium beachtet werden sollten.

Die Website des Museums

Die meisten Schweizer Websites können in die Zielsprache übersetzt werden. Auf den Seiten finden man grundlegende Informationen über die Ausstellungen, Dienstleistungen, Führungen, Reisen und manchmal auch ausführlichere Informationen. Die Lernenden können, wie bei den Rezensionen, nach Informationen und Wörtern suchen, die sie in verschiedene Kategorien einordnen. Eine Möglichkeit wäre es auch sich in ein Thema zu vertiefen - einen Künstler, eine Ausstellung oder einen Stil näher anzuschauen. Wenn alle Lernende ein anderes Thema wählen (oder einen anderen Künstler oder einen anderen Aspekt des Museums), können sie sich diese Informationen zur Vorbereitung gegenseitig vorstellen oder während des Besuchs selbst "Experten" spielen und sich gegenseitig ihr Thema als Guide präsentieren.

Museen mit Bezug zur Literatur

Vielleicht liest die Klasse im Englischunterricht Sherlock Holmes oder im Deutschunterricht Heidi - warum nicht einen Ausflug in eines dieser Museen planen?

- Sherlock Holmes Museum in Meiringen / Lucern
- Nietzsche-Haus in Sils Maria
- Johanna-Spyri-Museum in Hirzel
- Institut und Musée Voltaire in Genf
- Centre Dürrenmatt in Neuchâtel
- Fondation Rilke in Sierre
- Strauhof in Zürich
- Hermann-Hesse-Museum in Motagnola
- Gottfried-Keller-Zentrum in Glattfelden
- Dichter- und Stadtmuseum in Liestal
- Fondation Martin Bodmer in Coligny
- Robert-Walser-Zentrum in Bern
- ...

Diese Liste ist nicht vollständig, da viele Museen Literatur in ihre Ausstellungen einbeziehen; das Musée d'Ailleurs in Yverdon-les-Bains beispielsweise zeigt viele "1000 Gefahren" Bücher.

Beobachtung von Menschen und Interaktionen im Museum

Während eines Museumsbesuchs werden die Lernenden andere Klassen und Personen aus der ganzen Welt sehen. Anstatt ein Gemälde zu betrachten, können sie an einem Ort bleiben und Menschen beobachten! Die Lernenden könnten gebeten werden, Folgendes zu beobachten:

- Wer spricht welche Sprache? Hätte ich das aufgrund der Kleidung oder der Stimme vermutet? Was könnte mich getäuscht haben? Wenn dich jemand beobachten würde, welche Sprache würdest du sprechen? Und warum?
- Wer stellt eine Frage an einen Museumsführer oder an das Sicherheitspersonal? In welcher Sprache wurde die Frage gestellt? Und warum? Sprechen die Museumsmitarbeiter verschiedene Sprachen?

Führungen

Alle Museen in der Schweiz bieten Führungen in verschiedenen Sprachen an und einige Museen, wie das NONAM in Zürich, bieten Führungen in der Landessprache, mit kleinen Elementen, wie z. B. authentischen Geschichten, in Englisch (oder anderen Sprachen) an.

Fortsetzend

Tagebucheinträge: Die Lernenden können nach dem Museumsbesuch je nach Niveau einen Tagebucheintrag mit oder ohne Vorlage schreiben.

Dankeschöns schreiben: Nach einem Besuch ist es immer schön, wenn Museumskuratoren oder diejenigen, die die Führungen angeboten haben, einen Dankesbrief erhalten.

Präsentationen: Während des Besuchs können Sie die Lernenden bitten, etwas zu finden, die sie wirklich inspiriert hat und die sie im Nachhinein ausbauen können. Sie können dann einen Werbespot oder ein Poster dazu erstellen oder einfach einen Text dazu schreiben. Wenn sie Fotos oder Videoclips aufgenommen haben, können sie auch eine kurze Präsentation erstellen, die sie mit anderen Klassen teilen können.

Hinterlassen Sie eine Rezension: Die Lernenden können dies einzeln oder in Gruppen tun und die Rezension wirklich hinterlassen oder im Klassenzimmer aufhängen.

Die hier vorgestellten Ideen sind allgemeine Überlegungen für die Entwicklung von Unterrichtsstunden rund um einen Museumsbesuch in Ihrem Fremdsprachenunterricht. Viele Museen bieten auf ihrer Website Materialien für Lehrer an, die vor, während oder nach dem Besuch eingesetzt werden können. Die spezifischen Museen haben noch viel mehr zu bieten, z. B. Ausstellungen, interaktive Hilfsmittel und Schnitzeljagden in der Zielsprache. Diese Ideen finden Sie auf der Babylonia-Website. Viel Spaß!

Liebes Tagebuch,

Gestern sind wir nach Basel gefahren und haben das Tinguely-Museum besucht. Es war toll! Wir haben viele Maschinen gesehen, die sich bewegt haben - echt cool. Tinguely kam aus Fribourg und Basel und er ...

Ich mochte ...

Ich mochte nicht

Ich habe bemerkt, dass...

Das habe ich nicht gewusst....

