

# NEOFILOLOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*

## **Nowatorskie i tradycyjne podejścia w nauce języków obcych w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych**

**Techniki i formy pracy**



Pod redakcją  
Krystyny Szymankiewicz i Beaty Peć

**Poznań – Warszawa 2022**

**59/2**

# NEOFILOLOG

*Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*



**Nowatorskie i tradycyjne podejścia  
w nauce języków obcych  
w kontekście współczesnych  
wyzwań edukacyjnych**

**Techniki i formy pracy**



Pod redakcją

**Krystyny Szymankiewicz i Beaty Peć**

### **Redakcja**

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny  
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy  
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy  
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy  
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Koziańska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

### **Rada naukowa**

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)  
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)  
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Terry Lamb (University of Westminster)  
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)  
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)  
Bonny Norton (University of British Columbia)  
Mirosław Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)  
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)  
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
David Singleton (Trinity College)  
Frederikos Valetopoulos (Université de Poitiers)  
Steve Walsh (Newcastle University)  
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)  
Halina Wiśła (Uniwersytet Śląski)  
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Redaktorzy językowi**

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki  
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski  
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

### **Redaktor statystyczny**

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

### **Redakcja techniczna**

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

### **Projekt okładki**

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:  
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana  
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji  
Collegium Novum UAM  
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska  
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

# SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE:</b> Beata Peć i Krystyna Szymankiewicz.....	5
<b>ARTYKUŁY</b>	
Halina Wiśła L'impact de la pandémie sur les pratiques universitaires en didactique des langues .....	11
Jolanta Sujecka-Zajac Le tutorat – un dispositif d'aide à la réussite dans le contexte universitaire .....	29
Ewa Półtorak Quelques réflexions sur l'intégration de la littérature numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes (à l'exemple de manuels de FLE pour grands adolescents et adultes).....	43
Kinga Łagowska <i>Escape room</i> na lekcji języka obcego .....	58
Tomasz Moździerz Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim na przykładzie uczniów klas ósmych i maturalnych .....	76
Filip Mysza Online-Fremdsprachenunterricht in der Oberschule – Forschungsbericht .....	92
Jolanta Hinc, Adam Jarosz Students' perception of distance learning of a foreign language.....	109
Melanie Ellis Supporting young l2 English learners with word recognition: design of early reading materials .....	126
Mieczysław Gajos Le français « sauvage » dans les chansons d'Édith Piaf – un aperçu didactique	144
SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM.....	165



## WPROWADZENIE

Niniejszy numer *Neofilologa* stanowi pierwszy z cyklu trzech zeszytów zawierających głównie artykuły będące pokłosiem Światowego Kongresu Języków Obcych oraz dorocznej Konferencji PTN pt. „Kształcenie językowe w dobie globalnych przemian – potrzeba współpracy i nowych perspektyw”. Wydarzenie to w dniach 27-29 czerwca 2022 roku zorganizowały w Warszawie: Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Języków obcych (FIPLV), Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN) oraz Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Kongres, który zgromadził blisko 180 uczestników z 21 różnych krajów, stał się znakomitą okazją do naukowej i dydaktycznej refleksji, wymiany doświadczeń oraz poszukiwania nowych inspiracji, dzięki którym nauczanie i uczenie się języków obcych mogłoby jak najlepiej sprostać obecnym wyzwaniom edukacyjnym. Wyzwania te, z jednej strony, są wynikiem postępującej cyfryzacji, implementacji nauczania zdalnego i hybrydowego w czasie pandemii, wzrastającej heterogeniczności potrzeb uczących się, z drugiej – różnorodności językowej i kulturowej środowiska uczenia się i nauczania języków.

Problematyka wystąpień kongresowych wyraźnie odnosiła się do kontekstu globalnych przemian, dotyczyła bowiem takich obszarów, jak: zastosowanie nowych technologii informacyjnych w nauce języków obcych, nauczanie w kontekście wielojęzycznym, rozwijanie autonomii i strategii uczenia się, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i interkulturowych, kształcenie nauczycieli języków obcych, podejście neokomunikacyjne oraz metodologia badań w glottodydaktyce; nawiązywała także do społecznego i psychologicznego wymiaru procesów nauczania i uczenia się. Jak pokazały obrady Światowego Kongresu Języków Obcych 2022, poszukiwanie nowych możliwości i wymiarów współpracy oraz otwieranie nowych perspektyw dla glottodydaktyki nie musi oznaczać radykalnego odejścia od tradycyjnych podejść i rozwiązań dydaktycznych, lecz być wyrazem dążności do zaadaptowania ich do nowych potrzeb i okoliczności. Nawiązując do owej logiki współistnienia tego, co nowatorskie i tego, co konwencjonalne w nauce języków obcych, pragniemy zachęcić Czytelników obecnego numeru *Neofilologa* do refleksji

nad zastosowaniem różnorodnych technik i form pracy. W zeszycie znajduje się dziewięć artykułów, z czego cztery w języku francuskim, po dwa w językach polskim i angielskim oraz jeden w języku niemieckim.

Otwierający numer tekst autorstwa Haliny Widły pt. « L'impact de la pandémie sur les pratiques universitaires en didactique des langues » przedstawia refleksje na temat ewolucji praktyk uniwersyteckich stosowanych w nauce języków obcych w dobie pandemii. Koncentrując się na zagadnieniu integracji technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu, Autorka stawia pytanie o to, czy i w jakim stopniu w przekazywaniu wiedzy teoretycznej i umiejętności kognitywnych uwzględniamy doświadczenia uczących się i nauczycieli. Artykuł zawiera opis i wnioski z badania, którego celem było ocenienie przez studentów metod nauczania opartych na mediach cyfrowych stosowanych przez 2 lata pandemii. Uwzględnienie preferencji studentów wydaje się mieć istotne znaczenie dla ułatwienia i przyspieszenia procesu kształcenia.

Wspieranie procesu kształcenia jest także przedmiotem zainteresowania Jolanty Sujeckiej-Zajęc, która w swoim artykule pt. « Le tutorat – un dispositif d'aide à la réussite dans le contexte universitaire » rozważa rolę tutoringów jako jednego z najpotężniejszych narzędzi, za pomocą którego można wspierać uczących w drodze do sukcesu, użytecznego jednocześnie dla nauczycieli-badaczy w ich pracy pedagogicznej. Autorka w swoim tekście najpierw prezentuje syntezę francuskich i anglosaskich doświadczeń badawczych, które dokumentują pozytywny wpływ tutoringów na proces kształcenia w kontekście akademickim, by następnie przedstawić warunki jego wdrażania na kursach uniwersyteckich w Polsce. W tym celu omawia własne doświadczenie jako tutora nauczycieli szkół wyższych i przeprowadza analizę kilku konkretnych przypadków.

Z kolei Ewa Półtorak w tekście pt. « Quelques réflexions sur l'intégration de la littérature numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes » dzieli się refleksjami dotyczącymi umiejętności cyfrowych na przykładzie nauczania i uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego (*subsequent-thirdsubsequent*) na poziomie B1. Autorka dokonuje analizy wybranych podręczników do nauki tego języka dla młodzieży i dorosłych, a swoje dociekania koncentruje na działaniach poświęconych rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów.

Kinga Łagowska w artykule pt. „Escape room na lekcji języka obcego” opisuje możliwości wykorzystania wirtualnych i stacjonarnych pokoi zagadek jako nowatorskiej formy pracy na lekcjach języków obcych, przywołując wyniki sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli, będących członkami innowacyjnych społeczności internetowych. Choć w chwili obecnej nie zostało jeszcze rozstrzygnięte, czy ta forma nauczania i uczenia się jest

jedynie ludycznym sposobem na urozmaicenie lekcji języka obcego czy kolejną otwartą formą pracy, Autorka uważa, że warto zapoznać się z jej wyjątkowymi możliwościami w kontekście glottodydaktycznym.

Tomasz Moździerz w artykule pt. „Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim na przykładzie klas ósmych i maturalnych” zwraca uwagę na fakt, iż wiedza o tym, jak szybko czyta przeciętna osoba, może być bardzo użyteczna w planowaniu wszelkich działań wymagających wykorzystania tekstu, a więc także zajęć językowych. Autor prezentuje część projektu doktorskiego, którego celem jest odpowiedź na pytania: Jak szybko czytają Polacy? oraz Jaki przy tym tempie osiągają stopień rozumienia tekstu? W artykule podsumowano dwa badania, w których sprawdzono szybkość czytania w języku polskim u uczniów 4 klasy liceum oraz 8 klasy polskiej szkoły podstawowej w korelacji z rozumieniem przekazu.

Kolejne dwa teksty poruszają zagadnienie nauczania zdalnego. Raport badawczy Filipa Myszkii pt. „Online-Fremdsprachenunterricht in der Oberschule – Forschungsbericht” przedstawia część wyników większego badania aspektów związanych: z sytuacją, samopoczuciem i rolami uczniów oraz nauczycieli w nowej wirtualnej rzeczywistości, ze sposobami pracy nauczycieli w wirtualnej szkole, a także ze znaczeniem i rolą wsparcia dyrektorów oraz rodziców dla, odpowiednio, nauczycieli i uczniów. W podsumowaniu raportu zarysowane zostały nowe interesujące perspektywy badawcze.

Artykuł Jolanty Hinc i Adama Jarosza pt. “Student’s perception of distance learning of a foreign language” wpisuje się natomiast w społeczne badania empiryczne czasu globalnych przemian. Autorzy porównują w nim proces nauki języków obcych w formach stacjonarnej oraz zdalnej, ukazują wady oraz zalety tych form pracy, w obu przypadkach patrząc na nie z perspektywy studentów lektoratów dwóch polskich uczelni wyższych. Z badań wynika, że jedyną zmienną wyróżniającą *de facto* językowe kształcenie zdalne jest otwartość organizacyjna tego procesu.

Przedostatni artykuł autorstwa Melanie Ellis pt. “Supporting young L2 English learners with word recognition: design of early reading materials” zawiera argumenty przemawiające za nowym podejściem do rozwijania kompetencji leksykalnej, polegającym na nauczaniu słownictwa w powiązaniu z kształceniem kompetencji fonetycznej w języku obcym. Zdaniem Autorki, nauczanie zasad pisowni oraz wybranych zagadnień fonetycznych w integracji z kształtowaniem umiejętności dekodowania nowych struktur leksykalnych może pomóc polskim uczniom w opanowaniu umiejętności szybkiego i łatwego rozpoznawania słów, a tym samym prowadzić do sukcesu w nauce języka angielskiego.

Numer zamyka artykuł Mieczysława Gajosa pt. « Le français «sauvage » dans les chansons d’Édith Piaf – un aperçu didactique », w którym



Autor rozważa możliwości nauczania słownictwa slangowego w oparciu o piosenki Édith Piaf. Artykuł przedstawia postać i twórczość słynnej piosenkarki, analizę językową wybranych tekstów piosenek oraz propozycje bazujących na nich rozwiązań dydaktycznych.

Pragniemy zwrócić Państwa uwagę na różnorodność treści niniejszego tomu.

Glottodydaktyczny akcent naukowo-badawczy dominuje w artykułach Haliny Widły, Ewy Półtorak oraz Tomasza Moździerza. W tekstach odkryjemy również dominanty interdyscyplinarne takich nauk pokrewnych, jak psychopedagogika (wybrzmiewająca u Jolanty Sujeckiej-Zajęc), językoznawstwo (widoczne u Melanie Ellis oraz Mieczysława Gajosa), dydaktyka, w tym dydaktyka mediów (w raporcie badawczym Filipa Myszki i tekście Kingi Łagowskiej), czy wreszcie nawiązanie do socjologii (w pracy Jolanty Hinc i Adama Jarosza).

W tym numerze znajdziemy też z jednej strony teksty wpisane w tradycyjne, zweryfikowane naukowo i wciąż żywotne podejścia metodyczne (np. artykuł Melanie Ellis czy Mieczysława Gajosa), w których tradycyjne formy nauczania i uczenia się języków obcych zyskują jednak nowy wymiar; z drugiej zaś, mamy prace ukazujące przełom w glottodydaktyce, ewoluujące w progresywnych kierunkach, związanych z przemianami w edukacji i społeczeństwach, w tym przede wszystkim wynikających z rozwoju technologii komunikacyjnych i informatycznych. Trend ten dostrzeżemy w artykułach poświęconych badaniom: nad lekcjami języków obcych, prowadzonymi zdalnie przez studentów Haliny Widły oraz nad językowym nauczaniem stacjonarnym, a także zdalnym, Jolanty Hinc i Adama Jarosza oraz Filipa Myszki, czy w wykorzystaniu informatycznych platform analizy danych empirycznych Tomasza Moździerza. Tom ten eksponuje ponadto nowatorskie podejścia, doskonale wpisujące się w szeroko pojęte dziś nauczanie neokomunikacyjne. Przykładem może tu być tekst, Jolanty Sujeckiej-Zajęc, w którym Autorka podkreśla znaczenie głębokiej, długotrwałej, regularnej i osobistej relacji między tutorem a uczniem, prowadzącej do osobistego sukcesu obydwu; czy też artykuł Kingi Łagowskiej ukazujący nowe perspektywy nauczania i uczenia się języków obcych, bazujące na metodycznej i organizacyjnej otwartości, poprzez zastosowanie pokojów zagadek.

Rozmaitość metodologiczną dostrzeżemy z kolei w mnogości podejść, metod, technik i narzędzi weryfikacji, zastosowanych w przedstawianych w tym tomie badaniach empirycznych. I tak, elementy ilościowego podejścia badawczego zawierają badania Haliny Widły, Tomasza Moździerza, Jolanty Hinc i Adama Jarosza, Kingi Łagowskiej oraz Filipa Myszki. Z kolei charakter jakościowy mają badania przeprowadzone przez Jolantę Sujecką-Zajęc, Mieczysława Gajosa, Melanie Ellis oraz Ewę Półtorak. Zasada triangulacji zastosowana została natomiast m.in. przez Filipa Myszkę. Metody badawcze

wykorzystane przez autorów to: metoda sondażu pisemnego z zastosowaniem ankietowania (Filip Myszka, Jolanta Hinc i Adam Jarosz, Kinga Łagowska), metoda obserwacji nieskategoryzowanej (Melanie Ellis, Halina Widła), metoda testowania z wykorzystaniem testów wydajnościowych (Tomasz Moździerz), metoda analizy dokumentów z elementami badań korpusowych (Ewa Półtorak, Mieczysław Gajos) oraz metoda retrospekcji (Jolanta Sujecka-Zajęc). Znajdziemy tu także teksty noszące znamiona badań praktycznych (Jolanta Sujecka-Zajęc, Mieczysław Gajos, Melanie Ellis).

*Ad extremum*, pragniemy wtajemniczyć Państwa w kulisy doboru autorów tego tomu. Znajdziemy tu zarówno teksty wybitnych glottodydaktyków, zasłużonych dla polskiej nauki, jak i artykuły młodych naukowców, podejmujących pierwsze próby badawcze w neofilologicznej przestrzeni. Jako redaktorki niniejszego tomu dołożyliśmy wszelkich starań, by uchwycić istotne trendy glottodydaktyczne w dobie cyfryzacji, równolegle zaś ukazać żywotność doskonale sprawdzonych form i technik pracy oraz metod badawczych tej dyscypliny nauki. Pragniemy zaakcentować w tym numerze *Neofilologa*, że czas obecny jest, naszym zdaniem, w polskiej glottodydaktyce erą postczy inaczej neokomunikacyjną, przejściowym stadium dziejowego przełomu, a nawet wręcz, jak nie waha się powiedzieć Halina Widła w artykule otwierającym cykl trzech kolejnych tomów *Neofilologa* – rewolucją.

*Życzymy przyjemnej lektury!*  
*Beata Peć i Krystyna Szymankiewicz*



**Halina Widła**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0001-7384-5897>

[halina.widla@us.edu.pl](mailto:halina.widla@us.edu.pl)

## **L'IMPACT DE LA PANDÉMIE SUR LES PRATIQUES UNIVERSITAIRES EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

### **The impact of the pandemic on university language teaching practices**

The article shares thoughts on the evolution of university practices under the influence of the pandemic. Although each university has its own training centre, the teaching offered has much in common, which means newly acquired experiences can be exchanged. We focus on applied foreign language studies. Integrating information and communication technologies in teaching centers the act of teaching on the learner. The question arises whether and to what extent we take into account the experiences of learners and teachers in the transmission of theoretical knowledge and cognitive skills. After 2 years of the COVID-19 pandemic, our research focused on appreciating the usefulness of teaching methods based on students' experiences. We analyzed work conducted online by 37 philology students on pedagogical solutions in digital media. The research compared the students' choice of types of exercises used to understand the content, consolidate knowledge, and carry out language correction. Theoretically, all these exercise types can be used for the same didactic purposes. However, the students' preferences are reflected in the free choices they made. By evaluating these attempts by future teachers, on the basis of their typical choices and reactions, we facilitate and accelerate the training process.

**Keywords:** foreign language studies, traditional classrooms, virtual classrooms, pandemic

**Mots-clés :** études en langues étrangères, classe traditionnelle, classe virtuelle, pandémie

## 1. Exposé du problème

Le présent article a pour but de partager quelques réflexions relatives à l'évolution des pratiques universitaires sous l'influence de l'expérience de la pandémie. Bien que chaque université compose sa propre unité de formation, il existe un socle commun concernant l'offre didactique au sein duquel il paraît possible d'échanger des expériences récemment acquises. Notre attention se focalise sur les études en langues étrangères appliquées. Grâce à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, il semble certain que l'acte d'enseigner se concentre désormais sur l'apprenant. La question se pose de savoir si et dans quelle mesure, lors de la transmission des savoirs théoriques et savoir-faire cognitifs, nous tenons compte du vécu des apprenants et des enseignants.

L'expérience que nous rapportons dans cet article fait référence à :

- des opinions de spécialistes en didactique, publiées récemment, sur des expériences acquises au cours de la pandémie ;
- des remarques d'enseignants qui commentent l'évolution des avis des étudiants en philologie quant à l'efficacité des différentes solutions didactiques d'enseignement à distance (cf. également Póttorak, Gałan 2019 ; Janowska, Ducourtioux 2021 ; Sujecka-Zajac 2021, Wiđła 2022) ;
- l'analyse de 37 modules de formation exécutés en ligne par les étudiants en philologie à l'université de Silésie sous l'angle du choix des types d'exercices utilisés pour comprendre le contenu, consolider les connaissances et effectuer la correction linguistique.

## 2. Partage de réflexions dans les premiers rapports décrivant l'impact de la pandémie sur le fonctionnement des systèmes d'éducation

Après l'analyse de nombreux rapports relatifs à l'enseignement ou à l'apprentissage en temps de pandémie, nous pouvons diviser ceux-ci en deux types :

- généraux, prenant en compte à la fois les conditions sociologiques, psychopédagogiques et didactiques à chaque niveau d'enseignement ;
- axés sur des compétences bien précises, en l'occurrence l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères aux niveaux scolaire et universitaire.

En 2020, le diagnostic a été focalisé d'une part sur les expériences, les ressentis et les problèmes des enseignants et des étudiants, et d'autre part sur l'efficacité des méthodes de travail et des outils disponibles dans

les écoles primaires et secondaires. La première étude nationale menée par Centrum Cyfrowe (2020) a révélé les lacunes et les besoins rencontrés dans le domaine de l'enseignement à distance et a esquissé les perspectives de développement de ce dernier en Pologne. En novembre 2020, les concepteurs du programme de formation en ligne rassemblant une communauté d'enseignants et de tuteurs – EduAkcja – ont publié une étude réalisée par Jacek Pyżalski (2020), composée non seulement de textes diagnostiquant l'éducation à l'ère de la pandémie, mais aussi de chapitres contenant différentes propositions de solutions dans le cadre de la transition postpandémique. Des rapports sur l'enseignement à distance à l'échelle de la voïvoïdie correspondante ont également été rédigés à l'université de Silésie. Le dernier rapport de Paweł Grzywna, Dominika Hofman-Kozłowska et Natalia Stępień-Lamp (2021), concernant la perception des élèves, des enseignants et des parents relative à l'enseignement à distance pendant la pandémie liée au SARS-CoV-2, a été établi sur la base de recherches menées par une équipe dirigée par Ewa Jarosz, Dagmara Dobosz, Marcin Gierczyk et Edyta Nieduziak (2020) ; (cf. aussi Librus 2020). La même tendance apparaît dans de nombreux pays. Armand Doucet, Deborah Netolicky, Koen Timmers et Francis Jim Tuscano ont abordé, dans *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*, les méthodes et techniques d'enseignement à distance recommandées par la fédération des enseignants de l'Internationale de l'éducation et l'UNESCO (Doucet *et al.*, 2021). Il existe également des rapports sur l'enseignement au niveau universitaire. Assurément, le recueil d'articles de l'année 2020 dans les trois numéros du 17<sup>e</sup> volume de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* mérite à ce titre une attention particulière (cf. aussi Poellhuber, Karsenti, Roy, Parent 2021).

Tous les enjeux importants de ces rapports concernent les principes généraux de l'enseignement. Il s'agit maintenant d'affiner les analyses en adaptant les nouveaux défis des domaines disciplinaires révélés par la situation pandémique aux cycles et aux régimes d'études.

Parmi les derniers rapports portant sur l'enseignement des langues, ce sont les analyses de l'équipe internationale anglo-italo-russo-allemande (Radić, Atabekova, Freddi, Schmied, 2021), ainsi que des études préparées dans le cercle anglophone « Langues au travail, multilingues compétents et défis pédagogiques liés au Covid-19 » qui attirent l'attention (Freddi, Schmied, 2021 ; Plutino, Polisca, 2021). Les données recueillies par ces rapporteurs sur le terrain fournissent de riches informations. Ceux-ci soulignent la nécessité d'équilibrer et de contextualiser ces informations, surtout celles qui concernent les effets à long terme.

Les webinaires se sont avérés un complément précieux aux rapports. Il suffit de mentionner « L'avenir de l'enseignement des langues à la

lumière du Covid. Leçons apprises et voies à suivre » à l'initiative du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, en avril 2021 à Graz. Les rencontres visaient à examiner dans quelle mesure l'expérience acquise dans les nouvelles réalités peut apporter des changements bénéfiques et durables dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Il apparaît qu'après le déclenchement de la pandémie, la révolution numérique dans l'enseignement reste encore difficile à accepter, même si de nombreuses pratiques de mise en réseau existaient déjà auparavant. L'idée qu'à terme, l'intégralité de l'offre didactique soit mise en œuvre à distance semble constituer une solution inimaginable. L'expérience acquise montre cependant que les natifs numériques (Prensky, 2001, 2010) souhaiteraient conserver de nombreuses solutions innovantes en plus de l'offre traditionnelle. Certains éléments de l'enseignement à distance, appréciés au cours de la pandémie, deviendront une composante permanente de l'enseignement moderne. Il convient donc de ne pas s'attendre à un retour complet aux anciennes pratiques.

Les observations tirées des rapports cités nous orientent vers ce qui doit être pris en considération dans le cadre de la transition postpandémique : les auteurs décrivent l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques, alors que d'autres ont été profondément transformées.

### **3. Attentes des enseignants et des étudiants**

Nos recherches qui ont précédé la présente analyse ont montré que les attitudes des étudiants envers l'enseignement ou l'apprentissage en ligne variaient en fonction de la matière enseignée et du type d'enseignement que ceux-ci avaient eu l'opportunité d'expérimenter. Les résultats des enquêtes successives, réalisées en 2020 et 2021 auprès de 50 étudiants et 16 professeurs, ont révélé qu'aux yeux des répondants, une partie magistrale et une partie réservée à la discussion ou à la réalisation d'exercices exigent des modifications dans la répartition des activités : celles qui se déroulent en présentiel – traditionnellement et au moyen des TIC – ainsi que celles réalisées en ligne – en modes synchrone et asynchrone. Les observations issues de ces recherches confirment aussi le besoin de retravailler les formes d'organisation des cours dans un monde postpandémique (Widła, 2020, 2021).

Sur la base de ces conclusions, nous ne doutons pas qu'une bonne partie du matériel didactique restera disponible en ligne<sup>1</sup>. Par conséquent,

---

<sup>1</sup> À la faculté où nous avons réalisé notre analyse, les étudiants vont poursuivre leurs études à distance une fois par semaine.

chaque approche devra être repensée, suivie de l'élaboration ou de la modification d'outils didactiques. Les concepteurs des études en philologie se heurteront à deux défis principaux :

- Le choix des contenus théoriques – résultant du travail des équipes responsables de la conception des études – exposés en présentiel, se verra compléter par chaque enseignant des activités traditionnelles conformes aux besoins des étudiants.
- La préparation d'un appui en ligne sous forme de ressources et d'activités supplémentaires sera généralisée ; ces composantes peuvent être réalisées en groupes ou individuellement – une solution optionnelle jusqu'à présent, mais qui a été forcée par une réalité pandémique et qui s'est généralisée et installée en raison des besoins de l'utilisateur. La formation informatique des cadres, jugée utile et efficace par la plupart des participants, encourage une pratique constante d'élaboration du matériel disponible en ligne, actualisé pour mieux servir à différents utilisateurs.

De nombreuses fiches didactiques seront retravaillées sous cet angle. Les études en philologie n'y échapperont pas non plus. Les enseignants formateurs et leurs étudiants auront besoin d'exercices de qualité, ne se limitant pas à la langue mais abordant un spectre beaucoup plus large de problèmes à réviser. Chaque enseignant dispose de ses propres solutions à un problème donné. La question se pose de savoir si et dans quelle mesure les propositions des maîtres seront jugées efficaces et attrayantes par leurs disciples, représentant la génération des natifs numériques. Dans ce rapport, nous n'aspérons pas à des conseils ou remèdes visant à supporter tous les types d'apprentissage, nous focalisons notre attention sur certains types d'exercices qui, à notre avis, font le plus défaut. Bien que notre analyse concerne des études philologiques, il ne s'agit pas uniquement d'exercices purement linguistiques dont les manuels traditionnels et ressources en ligne regorgent. Il est ici question d'exercices qui servent à mieux comprendre, mémoriser et acquérir le contenu des cours magistraux, des séminaires de différentes spécialisations ou des ateliers. Les possibilités s'avèrent nombreuses, mais limitées par les solutions disponibles en ligne, car nous ne pensons pas à des maîtres particulièrement créatifs et expérimentés, mais aux enseignants formés de façon conventionnelle et obligés d'enrichir régulièrement leurs cours au moyen d'activités supplémentaires en ligne. Pour ce faire, nous croyons utile de nous concentrer sur leurs capacités didactiques et compétences informatiques leur permettant de préparer des supports pédagogiques. Évidemment, le choix des matériaux authentiques ou préparés ne pose pas de problèmes aux auteurs. L'élaboration d'exercices interactifs, en revanche, constitue la partie complexe du processus.



#### **4. Analyse des choix des étudiants pendant la préparation du matériel didactique**

Le professeur de langue dispose d'un arsenal de ressources créé par un groupe de spécialistes – concepteurs des manuels. L'éditeur a accès à des ressources et des opportunités financières dont un enseignant ordinaire ne peut que rêver. Cependant, dans le cas des cours magistraux ou des séminaires de spécialisation, il n'existe pas de recueils de supports pédagogiques disponibles sur Internet. Par conséquent, l'enseignant et le praticien doivent améliorer leurs compétences à l'aide de logiciels facilitant la création de tels supports. Nous sommes d'avis qu'en demandant aux apprenants de tester ces créations, en supposant que leurs choix et réactions s'avèrent généralisables, nous pourrions faciliter et accélérer le processus de formation. Ces données peuvent servir aux auteurs de formations informatiques et didactiques demandées par la collectivité. Parler (ou discuter des formes d'exercices préférées) est une chose, agir (recueillir des opinions précises après la mise en pratique de ces idées) en est une autre.

L'examen des choix des étudiants qui travaillent à partir de modules d'apprentissage sur le Web pourrait donc constituer un exemple de recherche d'orientation pour les formateurs. De nombreuses discussions avec nos étudiants témoignent de leur motivation à enseigner comme ils auraient voulu qu'on leur enseigne quand ils ont commencé leurs études. Pour cette raison, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle, pendant la préparation d'un module didactique dans le cadre des séminaires de spécialisation, l'étudiant suffisamment bien formé au travail didactique en ligne choisira les types d'exercices satisfaisant au critère mentionné.

Pour mettre en évidence le bien-fondé de cette hypothèse, nous avons soumis à l'observation des modules de formation conçus selon une modalité hybride et réalisés en ligne par 37 étudiants en philologie de niveau master dans les années 2017 à 2021.

Dans notre étude exploratoire, nous n'avons pas procédé à une analyse systématique des contenus des modules analysés. Nous nous sommes simplement limités à une série d'observations relatives aux perceptions et appropriations de la plateforme par les étudiants sous l'angle de la création des exercices, divisés en trois groupes :

- ceux visant à l'analyse profonde du contenu (CONT) ;
- ceux servant à utiliser le lexique nouvellement acquis (LEX) ;
- ceux destinés à corriger les fautes de grammaire ou d'orthographe (GRAMO).

Les modules préparés par les étudiants comprenaient le matériel présentant le contenu des cours et des exercices. Dans la première partie, les élèves ont

eu recours à toutes les manières possibles de placer le contenu : textes dans différents formats (PDF, .doc, .docx, .htm, RTF), enregistrements, illustrations. Nous n'avons pas étudié ces choix, car les modes de présentation des contenus étaient soumis à des règles similaires, calquées sur des exemples tirés de manuels scolaires. En revanche, nous avons analysé les travaux contenant un vaste éventail d'exercices conçus pour expliciter le contenu, consolider les connaissances et pratiquer la correction linguistique.

Les exercices analysés exploitaient du matériel vidéo ou des enregistrements audio, ou se basaient sur un texte écrit. Théoriquement, les concepteurs avaient le choix entre des questions ouvertes ou fermées. En pratique, dans les modules conçus pour le travail autonome, il ne reste que cette seconde option, qui garantit une rétroaction automatique. Comme le prouve Facchin dans son rapport sur l'impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires, « en très grande majorité, les apprenants se disent satisfaits de la rétroaction technologique, peu importe le type de rétroaction reçue » (Facchin, 2017, cf. aussi annexe 1). Ce projet canadien concernant les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) à distance apporte des remarques transposables à d'autres niveaux d'éducation.

Au total, dans leurs mémoires de master renvoyant à l'enseignement à distance, nos étudiants ont mentionné 134 applications – plus au moins connues et utiles. La conception et la sélection d'exercices destinés à faire assimiler et consolider ce contenu, conformément aux règles d'usage de la langue, représentaient le principal défi. Nous avons limité nos observations aux années 2017-2021 parce que, pendant cette période, les règles de préparation des exercices textuels classiques disponibles en ligne ont été considérablement modifiées. Les exercices sélectionnés par nos étudiants peuvent être répartis en deux grandes familles :

- Dans la première se retrouvent les exercices à choix unique ou multiple, glisser-déposer sur un texte, glisser-déposer sur une image, réponse courte, Vrai ou Faux, appariement ou appariement aléatoire à réponse courte, mots manquants. Actuellement, les versions interactives correspondantes permettent non seulement de choisir les réponses correctes placées dans des menus déroulants ou directement dans la question, de glisser ou déposer des éléments textuels ou des images, mais le concepteur peut aussi inclure du son ou un autre média dans la question. Les types de réponses peuvent s'avérer très variés à partir d'un choix multiple, depuis une réponse courte ou numérique, jusqu'à une réponse qui inclut une image. Ce qui importe, ce sont les rétroactions à chaque réponse donnée par l'apprenant.

- Dans le second groupe, nous classons les jeux. Parmi ces derniers, les plus souvent choisis correspondent aux : Mots croisés, Mots mêlés, Serpents et échelles, Sudoku, Image cachée, Qui veut gagner des millions ?, Le Pendu, Cryptex. Intégrés aux plateformes d'enseignement à distance (en l'occurrence, Moodle), ils sont très appréciés par les auteurs, car, pour la plupart, leur création apparaît relativement intuitive et basée sur les ressources des glossaires accompagnant les leçons des modules. Ils sont élaborés automatiquement sans que leur concepteur influence le fonctionnement du système. L'auteur se limite au choix de la catégorie du jeu, mais ne peut pas agir sur les formes ou contenus de ce dernier. Plus le glossaire créé sur la plateforme s'avère riche, plus les exercices apparaissent complexes et attrayants.

Tab. 1. Répartition des types d'exercices dans les 37 modules analysés en fonction des objectifs didactiques et des techniques choisies

Objectifs didactiques	Types d'exercices				TOTAL
	vidéo	audio	texte	jeu	
CONT	17	22	240	11	<b>290</b>
LEX	21	20	114	190	<b>345</b>
GRAMO	0	5	38	40	<b>83</b>
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>47</b>	<b>392</b>	<b>241</b>	<b>718</b>

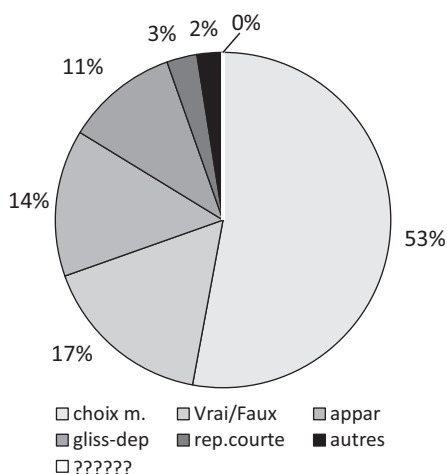


Fig. 1. Répartition des exercices lexicaux choisis en fonction de leurs types

Les exercices de vérification de la compréhension du contenu et d'appropriation du matériel ont été conçus dans une logique d'évaluation formative : ils visent à organiser l'enseignement et à détecter les progrès. Les exercices textuels, incluant notamment l'ensemble des différents exercices impliquant des choix multiples (127 – 53 %), dominent. Viennent ensuite les Vrai/Faux (40 – 16,6 %), les exercices d'appariement (34 – 14,2 %) et de glisser-déposer (26 – 10,8 %). À notre surprise, les exercices à réponse courte apparaissent rarement favorisés (7 – 6,6 %). Les exercices se basant sur les enregistrements audio ou vidéo demeurent encore modestement inclus dans les modules. Les étudiants s'avèrent, de plus, armés pour construire les jeux choisis grâce au côté ludique de la nouveauté (cf. annexes 2, 3).

Les exercices lexicaux sont principalement proposés sous forme de jeux (55 %). Les exercices textuels occupent la deuxième place (34 %). Les exercices basés sur les enregistrements audio ou vidéo s'avèrent plus rares (le plus fort pourcentage avec 21 %). Comme expliqué précédemment, la complexité et la richesse des jeux dépendent de la base lexicale élaborée par le concepteur du module – plus ce glossaire apparaît étendu, plus grande est la possibilité d'enrichir les exercices (cf. aussi annexe 4).

Finalement, les exercices textuels et les jeux occupent proportionnellement la moitié des exercices de grammaire (respectivement 38 et 40), mais leur nombre ne surprend pas, étant donné l'objectif didactique des projets analysés (cf. annexe 5).

Il existe des logiciels en ligne qui permettent de rendre les activités en lien avec la vidéo stimulantes et attrayantes. Les étudiants ont eu recours principalement à deux solutions. Le logiciel edPuzzle s'est avéré le plus efficace. Les étudiants le trouvent très facile d'utilisation et convivial. Sa fonctionnalité la plus souvent exploitée correspond à l'insertion de questions à des endroits précis de la vidéo. Pendant le visionnage, l'enregistrement s'arrête automatiquement à l'endroit de la question et ne continue qu'une fois que la réponse a été donnée. Après avoir obtenu la rétroaction, l'élève peut regarder la suite de la vidéo. Les auteurs ont ajouté des questions à une vidéo simple, disponible en ligne. L'exercice permet aux enseignants non natifs d'utiliser des enregistrements garantissant une haute qualité linguistique. Cela permet de gagner un temps précieux en offrant des supports attrayants. Ce logiciel est muni d'autres fonctionnalités payantes, sa version gratuite demeure ainsi restreinte. Il n'en est pas de même avec le second logiciel – H5P. Puisque nos étudiants utilisent tous Moodle, auquel cet outil est intégré, exceptée la possibilité d'insertion des questions dans des vidéos pour rendre ces dernières interactives, ils ont accès à une diversité remarquable d'activités interactives : la fonctionnalité « quiz » permet de créer des questions à choix multiples, des questions de type glisser-déplacer,

des textes à trous, des dictées, des présentations interactives ou des jeux de mémoires. Pour les étudiants, cet outil rend le travail particulièrement stimulant et motivant, ce qui suscite un meilleur engagement de leur part. Certains projets individuels de nos étudiants s'écartent du schéma : quelques personnes ont choisi d'autres logiciels innovants de création de contenus interactifs (le plus souvent Genially, cf. annexe 6).

Un logiciel de montage audio permet de créer un fichier audio, à partir d'un enregistrement ou de différentes sources. Ces types de logiciels sont conçus aussi pour l'enregistrement. Les étudiants, en retrouvant les mêmes principes dans les montages vidéo et audio, choisissent cette option de plus en plus souvent. Il apparaît facile d'éditer un fichier, de supprimer certains fragments, de modifier l'ordre des séquences ou de mélanger des passages aux éléments d'un autre fichier, ce qui, jusqu'à récemment, était réservé aux informaticiens professionnels. Les étudiants ont également eu recours à des logiciels de synthèse vocale convertissant un texte en voix. Au-delà de la simple vocalisation de textes, ceux-ci proposent des exercices sur la base des documents étudiés pour parfaire les connaissances. Actuellement, plusieurs logiciels de synthèse vocale open source, considérablement simplifiés, restent accessibles en ligne. Les applications des enregistrements audio ont été de plus en plus souvent exploitées. Selon les étudiants, ils évitent que les élèves restent passifs et permettent ainsi de décupler l'intérêt pédagogique. De plus, l'accès aux enregistrements originaux assure une bonne qualité de modèles.

En résumé, les étudiants peuvent actuellement choisir entre différents logiciels audio ou vidéo performants et munis de nombreuses fonctionnalités, totalement gratuits. Ces outils proposent toute une série de tutoriels. L'offre s'avère de plus en plus variée et évoluée, mais il suffit de prendre en main un logiciel pour pouvoir appréhender chaque outil du même type.

Les enseignants, dont l'un des objectifs consiste à rentabiliser le temps de préparation des cours et le temps en classe, bénéficient souvent du matériel pédagogique gratuit disponible en ligne, fourni par des collègues partageant des supports d'enseignement de langue qu'ils ont eux-mêmes créés. Pendant l'élaboration de leurs propres modules dans le cadre de séminaires, les étudiants ne peuvent pas profiter de ces ressources, mais peuvent renvoyer les lecteurs aux ressources alternatives dont la connaissance peut s'avérer précieuse dans une période de forte charge de travail en activité professionnelle. Tout contenu préparé par des communautés internationales de millions d'enseignants de langues peut être utilisé, adapté et partagé. Ce matériel – un grand choix d'exercices variés, visuellement attrayants et ludiques, souvent accompagnés de conseils et d'idées pédagogiques – s'avèrent très souvent recommandés par les auteurs des modules

analysés. Selon ces derniers, la collectivité en ligne peut devenir un appui sérieux au travail quotidien du professeur de langue.

## 5. Conclusion

Malgré la fin des restrictions liées à la pandémie, une certaine partie de l'offre didactique continuera d'être enseignée à distance. Par conséquent, il existe une volonté de s'appuyer sur une plus grande diversité de formules d'enseignement et d'outils technologiques. Toutes les analyses précitées montrent que l'ère des rapports généraux touche lentement à sa fin et qu'il s'avère nécessaire d'examiner des solutions détaillées adaptées à des contextes situationnels étroits. La question se pose de savoir quelles solutions technologiques pourraient se montrer efficaces dans le perfectionnement de compétences particulières.

Dans ce cadre, nous avons analysé les choix des étudiants de niveau master qui se forment à la préparation des modules en ligne. Nous avons concentré notre attention sur les exercices servant à la vérification de la compréhension du contenu, à la consolidation des connaissances et à la correction linguistique. Théoriquement, tous les types d'exercices mentionnés peuvent être utilisés dans ces trois buts didactiques ; pourtant, les préférences des étudiants ressortent clairement dans la situation de libre choix des types d'exercices interactifs.

Nous nous trouvons au départ d'une réflexion relative à l'adaptation des contenus de cours aux modalités de l'enseignement en ligne. De plus, nos remarques se limitent à la spécificité des cours de langues, parce que la perspective des étudiants varie selon leur faculté d'appartenance. Nous avons eu l'opportunité de suivre les projets didactiques en ligne des étudiants depuis deux décennies, mais nous avons limité nos observations à une période plus courte, vu le progrès technologique et la formation de la nouvelle génération d'étudiants. Il en résulte que ces derniers privilégient certains types d'exercices en fonction de leurs objectifs didactiques et de la relation entre la facilité et l'effet visuel. Ces tentatives de plus en plus ambitieuses illustrent une tendance générale qui, à terme, mène au choix de solutions simples et intuitives, permettant de gagner du temps, mais donnant les effets les plus spectaculaires possible.

La vidéo interactive possède sans doute toutes les chances de devenir la manière préférée de vérifier la compréhension d'un nouveau contenu – nous observons un recours grandissant à cette fonctionnalité.

Bien qu'il apparaisse possible d'imaginer des solutions particulièrement originales, mais chronophages, les étudiants optent pour l'obtention de

résultats efficaces et attrayants à moindre coût. Une telle approche s'inscrit dans l'évolution technologique : il s'avère de plus en plus facile de créer des exercices jusqu'alors extrêmement laborieux. Ce sont les jeux qui arrivent en tête. Il suffit de concevoir une base de données lexicales suffisamment étendue pour créer plusieurs types d'activités ludiques.

Nous croyons que ces remarques pourraient être étendues à celles d'autres concepteurs de cours de langues étrangères. L'effort de l'enseignant doit être axé sur la collecte de données pertinentes et la sélection de contenus, et non sur des défis informatiques. Il n'existe aucune raison de supposer que d'autres étudiants ou enseignants de matières en langues étrangères auront une opinion largement différente. Il s'agit aussi d'un argument sérieux en cas de formation d'enseignants non initiés à Internet dans leur jeunesse. À l'ère de l'évolution des technologies de l'information qui s'est récemment accélérée, offrant des logiciels et des applications de plus en plus simplifiés et intuitifs, nous restons optimistes en voyant que cette révolution ne contourne pas les études en langues étrangères appliquées.

## ANNEXES

Figure 40 Capture d'écran du feed-back du module d'activité test *Exercices de vocabulaire* (Château médiéval - les réponses aux questions à choix multiple)

Commencé le	vendredi 21 juin 2019, 11:37
État	Terminé
Terminé le	vendredi 21 juin 2019, 11:45
Temps mis	8 min 30 s
Note	40,00 sur 40,00 (100%)
Feedback	<p><b>EXERCICE 1:</b></p> <p>1 - b 2 - e 3 - n 4 - g 5 - m 6 - i 7 - k 8 - f 9 - d 10 - h 11 - a 12 - o 13 - j 14 - c 15 - l</p> <p><b>EXERCICE 2:</b></p> <p>1 - n 2 - b 3 - o 4 - l 5 - a 6 - i 7 - d 8 - c 9 - h 10 - f 11 - m 12 - j 13 - k 14 - g 15 - e</p> <p><b>EXERCICE 3:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Voiture. Au Moyen Âge, il n'y avait pas de voitures.</li><li>2) Drapeau de la Pologne. Les couleurs nationales ont été officiellement adoptées seulement en 1831.</li><li>3) Horloge de la tour. Bien que les horloges de la tour ont été inventées à la fin du XIV<sup>e</sup> siècle, elles n'étaient pas montées aux châteaux médiévaux.</li><li>4) Femme sur un cheval. Les femmes ne faisaient pas partie des équipes militaires.</li></ol>  <p>SREDNIOWIECZNY ZAMEK    MEDIEVAL CASTLE    CHÂTEAU MÉDIEVAL</p>

Navigation du test

1 2 3


Terminer la relecture


Prévisualiser à nouveau


Annexe 1. Exemple de rétroaction. Exercice conçu par Magdalena Skalska (2019) dans le cadre du projet « Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère : les châteaux médiévaux »



Associez chaque phrase avec le numéro de l'image qui lui convient. Répétez des phrases.

1.  Source : www.club-del-vino.com

2.  Source : www.pow-dzierzonow.pl

3.  Source : www.123rf.com

Choisir...  
2  
3  
1  
Choisir...

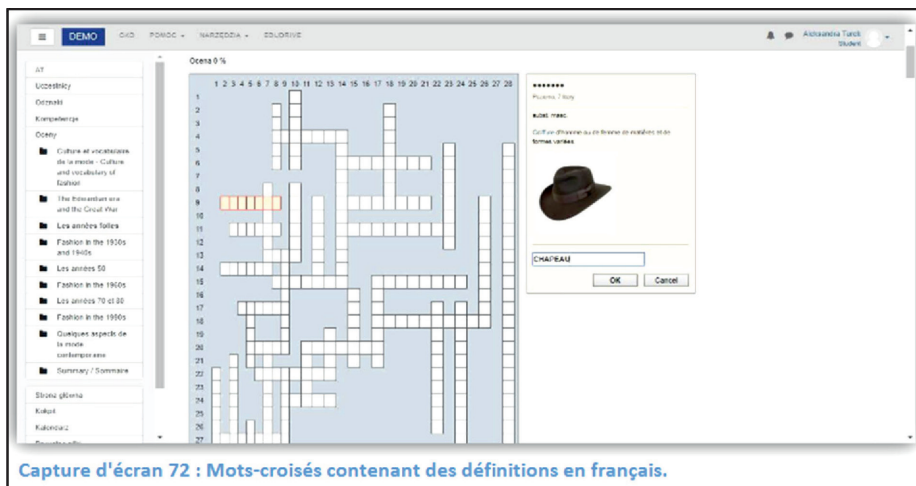
Choisir...  
Choisir...

Choisir...

Annexe 2. Exercice conçu par Martyna Chłopek (2017) dans le cadre du projet « La langue française et sa prononciation en vue de l'enseignement des langues tertiaires »



Annexe 3. Capture d'écran d'un fragment de l'exercice conçu par Justyna Jochemczyk (2021) dans le cadre du projet « Enseignement à distance des langues de spécialité : cours de français et d'anglais pour les amateurs des disciplines équestres »



Annexe 4. Fragment du jeu conçu par Aleksandra Turek (2018) dans le cadre du projet « La langue en tant que miroir reflétant la culture. Aspects culturels et problèmes lexicaux liés à l'enseignement du français et de l'anglais sur l'exemple du cours en ligne concernant la mode féminine contemporaine. »

Dans la tâche présentée ci-dessous, l'apprenant doit choisir le terme correct avec la définition.

**Pytanie 1**  
Brak odpowiedzi  
Punkтів за відповіді: 1,00  
Cofnij pytanie  
Edytuj pytanie

Wybierz właściwy czas do podanych poniżej zastosowań.

Używa się do wypowiedzania prośb.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o czynnościach, które miały miejsce jedna po drugiej.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o faktach.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o czynnościach zakończonych w przeszłości.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o grafikach i i rozkładach jazdy	Wybierz ... ▾
Używa się do opisu czynności, które będą miały miejsce w przyszłości.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o spontanicznych decyzjach.	Wybierz ... ▾
Używa się gdy mowa o czynnościach powtarzających się.	Wybierz ... ▾

*Figure 75 - Capture d'écran : exemple d'exercice dans les tests : « Appariement »*

Annexe 5. Fragment du jeu conçu par Paulina Duda (2019) dans le cadre du projet « Enseignement des langues répondant à des objectifs spécifiques : exemple d'un cours en ligne d'anglais et de français pour chauffeurs professionnels de camions. »

#### 4. Présentation du jeu d'évasion numérique « Le Beaujolais Nouveau est arrivé »

##### 4.1. Informations générales

Le jeu d'évasion numérique préparé au sein du mémoire a été créé au moyen du site <https://www.genial.ly/> et est disponible à l'adresse suivante : <https://view.genial.ly/6045595e5641fc0d99e88c66/interactive-content-le-beaujolais-nouveau-est-arrive> ainsi qu'après avoir scanné le code QR :



Annexe 6. Fragment de la description du projet réalisé par Oliwia Retmańska (2021) dans le cadre de son mémoire de master « Emploi des techniques de gamification et des ressources en ligne en classe de langue au lycée : appropriation d'une culture étrangère par le biais de jeux d'évasion numériques »

## BIBLIOGRAPHIE

- Centrum Cyfrowe. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. En ligne : <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja> [consulté le 14.05.2022].
- Chłopek M. (2018), *La langue française et sa prononciation en vue de l'enseignement des langues tertiaires*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Widła, non publié, p. 98.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. (2020), Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during the COVID19 school closures. En ligne : [https://issuu.com/educationinternational/docs/2020\\_research\\_covid-19\\_eng](https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng) [consulté le 29.04.2022].
- Duda P. (2019), *Enseignement des langues répondant à des objectifs spécifiques : exemple d'un cours en ligne d'anglais et de français pour chauffeurs professionnels de camions*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Widła, non publié, p. 65.
- ECML – European Centre for Modern Languages of the Council. (2021), Webinar *The future of language education in the light of Covid. Lessons learned and ways forward*. En ligne : <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Thefutureoflanguageeducation/tabid/5491/Default.aspx%20> [consulté le 29.05.2022].
- Facchin S. (2017), *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires (rapport de recherche PAREA no PA-2015-024)*. Montréal : Québec : Cégep à distance.
- Grzywna P., Hofman-Kozłowska D., Stępień-Lampa N. (2021), *Edukacja zdalna w trakcie pandemii koronawirusa SARS-COV 2 w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców. Raport z badań*. Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych.
- Janowska I., Ducourtieux S. (2021). O zadaniach i nauczaniu podczas pandemii, (in:) Jaroszewska A., Kucharczyk R., Smuk M., Szymankiewicz K. (dir.), *Rozmowy o glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, p. 67-79.
- Jochemczyk J. (2021), *Enseignement à distance des langues de spécialité : cours de français et d'anglais pour les amateurs des disciplines équestres*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Widła, non publié, p. 64.
- Librus. (2020), *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*. En ligne : <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszyc-domach-pobierz-raport> [consulté le 29.11.2021].
- Plutino A., Polisca, E. (2021), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19*. Research-publishing.net. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612070.pdf> [consulté le 05.06.2022].
- Poellhuber B., Karsenti T., Roy N., Parent S. (2021), *The Impact of COVID-19 on Higher Education and Educational Technology – Part 3. Remote Teaching During the Pandemic: Reflections on the Challenges and Successes of Urgent*

- Adjustments by University Teachers*. « International Journal of Technologies in Higher Education », n° 18(1), p. 3-4.
- Półtorak E., Gałan B. (2019), *Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych: perspektywa ucznia*, (in:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (dir.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym : perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, p. 181-195.
- Prensky M. R. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. « On the Horizon », n° 9 (5), pp. 1-6.
- Prensky M. R. (2010), *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corvin Press.
- Pyżalski J. (dir.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.
- Radić N., Atabekova A., Freddi M., Schmied J. (dir.) (2021), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614006.pdf> consulté le 15.06.2022].
- Retmańska O. (2021), *Emploi des techniques de gamification et des ressources en ligne en classe de langue au lycée : appropriation d'une culture étrangère par le biais de jeux d'évasion numériques*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Wiđła, non publié, p. 64.
- Skalska M. (2019), *Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère : les châteaux médiévaux*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Wiđła, non publié, p. 77.
- Sujecka-Zajęc J. (2021), *Pédagogie universitaire rénovée à l'époque de la pandémie : comment passer de l'autre côté de l'écran ?* « Neofilolog », n° 57/2, p. 249-264.
- Turek A. (2018), *La langue en tant que miroir reflétant la culture. Aspects culturels et problèmes lexicaux liés à l'enseignement du français et de l'anglais sur l'exemple du cours en ligne concernant la mode féminine contemporaine*. Mémoire de master préparé sous la direction de Halina Wiđła, non publié, p. 103.
- Wiđła H. (2021), *Le téléapprentissage dans l'enseignement universitaire : avant et après la pandémie*. « Neofilolog », n° 57/2, p. 185-195.
- Wiđła H. (2022), *Remote teaching of philological specializations in the light of experiences during the pandemic – in the eyes of students and teachers*. « International Journal of Research in E-learning », n° 8 (1), p. 1–22.

Received: 15.09.2022

Revised: 23.10.2022

**Jolanta Sujecka-Zajac**

Université de Varsovie

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

[jolanta.zajac@uw.edu.pl](mailto:jolanta.zajac@uw.edu.pl)

## **LE TUTORAT – UN DISPOSITIF D’AIDE À LA RÉUSSITE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

### **Tutoring - an aid to success in the university context**

Tutoring is understood as personalized cognitive, metacognitive and affective support of an individual to better guide him/her on the path of learning or teaching. It seems to be experiencing a revival of interest in this difficult time of the pandemic, where education is increasingly conflicted between face-to-face and distance learning. Tutoring is considered to be one of the most powerful ways of helping students succeed, but we propose to show that it also has benefits for teacher-researchers in the pedagogical aspect of their work. Our objective is to synthesize French and Anglo-Saxon research which has long explored the positive impact of tutoring in the university context, and also to examine the conditions for its implementation in university courses in Poland. Our experience as a tutor of university teachers - although not yet very rich - will allow us to analyze some concrete cases.

**Keywords:** university teaching, tutoring, tutor roles, success in teaching and learning

**Mots-clés :** pédagogie universitaire, tutorat, rôles du tuteur, succès dans l’enseignement et l’apprentissage

## 1. Introduction

La pédagogie universitaire, perçue déjà il y a une dizaine d'années comme « un courant en plein développement » (De Ketele, 2010), l'est toujours si l'on se réfère au texte de Marcel Lebrun, proche collaborateur de Jean Marie De Ketele, intitulé « Pédagogie universitaire toujours en développement : un chemin partagé entre enseignants et conseillers » (2021). Notre réflexion s'inscrit ainsi dans ce courant de la pensée liée au développement de la pédagogie universitaire, qui doit faire face aux défis de plus en plus nombreux et épineux du monde contemporain. Nous nous proposons de faire le zoom sur un dispositif pédagogique particulier, le tutorat<sup>1</sup>, pour faire une brève synthèse de ses acquis en contexte académique d'une part, et de l'autre – pour nous interroger sur son potentiel éventuel auprès des étudiants et des enseignants-chercheurs novices. Notre analyse se déclinera en trois temps : tout d'abord, nous rappellerons les idées clés du tutorat et ses multiples facettes selon les contextes culturels et éducatifs de son emplacement ; ensuite, nous présenterons des résultats éducatifs choisis de cette relation spécifique en nous basant sur des recherches menées dans ce domaine ; nous terminerons par un regard porté sur notre propre pratique, très modeste encore, en tant que tutrice de quatre enseignants-chercheurs novices à l'Université de Varsovie pendant l'année universitaire 2021-2022.

## 2. Va-et-vient entre l'individuel et le social dans le contexte universitaire

L'université a longtemps été un lieu réservé à un public sélectif, venant des classes sociales privilégiées, ce qui favorisait une approche individuelle, proche de l'ancienne fonction du « précepteur » dans l'Antiquité<sup>2</sup>. C'est dans un tel contexte que le tutorat fait son apparition en Angleterre déjà au XIIIe siècle, dans les établissements prestigieux d'Oxford et de Cambridge.

Les tuteurs d'antan restaient en contact individuel, voire personnel avec leurs tutorés (ang. *tutee*) (Brzozowski, 2017: 294) en proposant des sujets d'analyse, des textes scientifiques à lire et à discuter, en modelant un discours scientifique adéquat et en répondant aux besoins particuliers des participants. De son côté, le tutoré décidait librement des suites de ces

---

<sup>1</sup> Nous mettons de côté dans cette analyse la forme très particulière du tutorat à distance.

<sup>2</sup> L'histoire du tutorat a été présentée dans deux ouvrages rédigés en anglais, voir Gordon et Gordon 1990, Wagner 1990.

rencontres, en gardant son autonomie dans la planification et la réalisation de ses objectifs d'apprentissage, car le tuteur proposait mais n'imposait rien. Le développement à la fois intellectuel mais aussi moral et social de la personne était visé (*ibidem*: 295). Ainsi, le tuteur organisait tout un microcosme éducatif adapté à un individu. Cette relation, très particulière, reste jusqu'aujourd'hui actuelle et est présentée comme un atout indiscutable et unique des études à Oxford ou à Cambridge. Avec la démocratisation des études universitaires et les postulats constructivistes d'un enseignement plus social et coopératif d'un côté, et d'un apprentissage plus actif de l'autre, les accents ont changé sans pour autant délaisser complètement la dimension individuelle. Par conséquent, le tutorat connaîtra des évolutions différentes selon le contexte culturel et éducatif de son emplacement.

### 3. Tutorat – relation, soutien, accompagnement

Avant d'analyser des modèles variés de la mise en place du tutorat à l'exemple de la France et de la Pologne, nous voulons d'abord dresser un portrait-robot du dispositif en question. Les experts sont d'accord pour affirmer que le tutorat est une coopération à long terme entre le tuteur et le tuteur en vue d'un développement intégral de ce dernier (Sarnat-Ciastko, 2014). Cette coopération s'appuie sur le dialogue, la confiance et une relation interpersonnelle profonde (Kwaśny, Żur, 2018). Il ne s'agit pas tout de même d'une relation en quelque sorte unidirectionnelle, car les deux parties en profitent quoique sur des plans différents. Certes, il serait difficile de parler d'un rapport de partenariat absolu, comme le constatent Brzezińska et Appelt (2013 : 20, notre traduction) :

Le tuteur et le tuteur s'influencent et échangent réciproquement, ce qui ne devrait pas mener à une vision floue ou à un manque de clarté dans les rôles adoptés par les deux parties de cette relation. Même si le tuteur en profite, se développe personnellement ou peut apprendre beaucoup de son tuteur, c'est lui qui reste en position d'enseignant et l'élève reste élève, surtout lorsque le tutorat se passe dans le cadre d'une institution comme une école ou un autre établissement éducatif<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Między uczniem a jego tutorem następuje wymiana i zachodzi wzajemny wpływ, co jednak nie powinno prowadzić do „rozmycia się” i niejasności ról, w jakich występują w tej relacji obie strony. Niezależnie od tego, że tutor także wiele korzysta, osobiście rozwija się dzięki tutorskiej relacji z uczniem i może się wiele od niego nauczyć, to jednak to on ciągle pozostaje nauczycielem, a uczeń uczniem, szczególnie jeżeli tutoring wkracza do takiej instytucji, jaką jest szkoła czy inna placówka oświatowa.



Dans ce sens, cette relation n'est pas symétrique car c'est le tuteur qui est responsable du déroulement de l'interaction, du cadre de sa mise en place et de ses effets (*ibidem*). Par ailleurs, c'est aussi la dimension la plus « fragile » du tutorat, car aussi bien l'*overdose* du contrôle que son manque peuvent être contreproductifs. Le tuteur ne peut en aucun cas dominer le tutoré ni limiter son autonomie dans la prise de décisions relatives à son apprentissage. En revanche, il devrait rester à l'écoute de ses besoins à court et à long terme. Si besoin est, le niveau de contrôle, visible sous forme d'un « échafaudage cognitif », peut être augmenté mais seulement dans un court laps de temps et disparaître aussi vite que possible. Les résultats bénéfiques d'un échafaudage à durée limitée ne sont pas envisageables dans une perspective temporelle plus longue, car le tutoré pourra être privé d'un entraînement vers l'autorégulation et l'autoévaluation (Wood, 2000). Il n'en reste pas moins vrai que le tuteur déclare à tout moment son soutien et son accompagnement, nécessaires pour faire progresser, mais ne résout pas les problèmes à la place du tutoré. Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'efficacité personnelle seront ainsi renforcés. Les experts sont d'accord sur les trois dimensions majeures du travail d'un tuteur : cognitif, affectif et organisationnel ou institutionnel. Dans un ouvrage canadien de synthèse, l'image du tuteur se présente comme suit (cité dans Bauman *et alii*, 2008: 370) :

The ideal tutor is a paragon: she or he is consistent, fair, professional in standards and attitudes, encouraging but honest, unbiased, kind, positive, respectful and accepting of students' ideas, patient, personal, tolerant, appreciative, understanding and helpful. Marking by a tutor of this sort will provide the best possible feedback, a crucial, and for most learners, central part of the learning process.

Il s'en suit de ce qui précède qu'il n'est pas facile d'effectuer ce rôle et que cela demande une formation et un entraînement régulier. Soulignons à ce point que le tutorat contribue à la satisfaction des trois types de besoins : besoin de relations positives avec les autres, besoin d'autonomie et besoin de compétence (Brzezińska, Appelt, 2013: 21). La mise en place d'un tutorat effectif suppose un contact régulier, actif, planifié et de longue durée, ce qui n'est pas non plus facilement réalisable dans le contexte universitaire. Un dernier mot encore pour distinguer la personne du « tuteur » de celle de « coach » qui a fait dernièrement son irruption dans le discours éducatif. Le travail de ce dernier est aussi fondé sur une relation individuelle en vue d'aider à réaliser les objectifs fixés en apportant le soutien et l'accompagnement. Il est vrai que les deux fonctions peuvent s'entrecroiser à certains points, mais il y a tout de même une différence considérable : le coach

est intéressé surtout par le succès et toutes ses activités se concentrent sur les possibilités de l'atteindre dans le laps de temps le plus court possible alors que le tuteur vise un développement harmonisé et durable où l'erreur ou l'échec – vécus dans un cadre de sécurité – sont considérés comme une étape à franchir sur ce chemin (Brzozowski, 2017: 298).

Tels sont les traits que l'on pourrait considérer comme universels, indépendamment du contexte culturel et éducatif qui se traduit par des approches variées au tutorat et que nous suivrons à l'exemple des deux contextes qui nous sont les plus proches, à savoir le français et le polonais.

### 3.1. Le tutorat dans le contexte académique français

L'idée du tutorat à l'université française n'est pas nouvelle. En effet, dès 1996, ce dispositif est proposé soit sous l'étiquette d'« un dispositif d'aide à la réussite » (Pourcelot, 2020, en ligne), soit sous celle d'un « dispositif dans un contexte de lutte contre l'échec en premier cycle » (Annoot, 2001: 384). Son entrée à l'université a été officialisée par l'Arrêté du 18 mars 1998 qui stipule que « le tutorat vise la réussite des néo-bachelier·ères à travers un dispositif d'appui sous la forme de tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique » (Pourcelot, 2020: 9). Il répond ainsi à une situation de crise en quelque sorte, face à de nombreux échecs d'étudiants en licence. De ce fait, son rôle est clairement défini : il devrait compenser différents « manques » définis chez les « néo-bacheliers », à savoir le manque de méthodes et d'outils de travail, le manque de connaissances et de compétences disciplinaires, le manque d'adaptation à la vie universitaire, le manque de projet professionnel et personnel (*ibidem*: 10). Trois formes majeures s'ensuivent que décline le tutorat que décline le tutorat ainsi défini (*ibidem*) :

- Le tutorat d'accueil : il se déroule pendant les premières semaines et apporte un soutien d'ordre administratif et organisationnel au sein de l'université ;
- Le tutorat d'accompagnement : son rôle est de soutenir les étudiants dans leur travail au cours du semestre pour réussir aux examens et valider la première année ;
- Le tutorat méthodologique : son objectif est de prévenir les problèmes – ou d'y remédier si c'est le cas – qui découlent des méthodes spécifiques du travail intellectuel à l'université, se basant sur l'analyse des textes scientifiques, un discours adéquat au domaine ou une approche critique aux idées présentées.

Placer le tutorat dans ce contexte de compensation aux manques ne semble pas une bonne idée vu les conditions de sa réussite présentées dans

la section précédente. Un autre élément se rajoute à cela, il s'agit d'un tutorat effectué par des pairs sans aucune formation pédagogique, comme le constate Charlotte Pourcelot (2020), ce qui rend le succès difficile, même si l'on croit que [les étudiants] « plus âgés, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante, détenteurs de compétences académiques avérées, ils peuvent effectivement apporter ce dont leurs tuteurs ont besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens, etc. » (Baudrit, 2000 cité par Pourcelot, 2020: 9). Les recherches qui ont suivi cette initiative ont très vite révélé les points faibles d'un tel tutorat (Annoot, 2001 ; Pourcelot, 2020) :

- il arrive dans un système figé depuis longtemps sans pouvoir remettre en cause ses principes ;
- peu nombreux sont les étudiants qui en profitent car ils méconnaissent son potentiel ;
- s'inscrire aux séances du tutorat peut être stigmatisant aux yeux des étudiants qui se considèrent – ou croient être considérés – comme moins intelligents ou « faibles » par les enseignants et les camarades ;
- le tutorat a été présenté comme une panacée aux problèmes des étudiants primo-entrants à l'université alors qu'il devrait constituer un dispositif parmi beaucoup d'autres dispositifs d'aide à la réussite ;
- les tuteurs agissent de leur mieux mais sans une formation et un soutien adéquats, ils ne sont pas capables d'assumer la formule du tutorat pourtant exigeante au niveau du temps et de l'engagement requis.

Un avantage majeur a été tout de même repéré (Annoot, 2001: 384) :

Sa spécificité est de mettre en relation, à un moment précis et régulièrement, des étudiants avancés avec des étudiants novices dans le cadre de petits groupes de travail où chacun peut s'exprimer. Bien que tous les étudiants qui rencontrent des difficultés ou qui sont susceptibles d'en avoir ne participent pas aux séances, les témoignages des étudiants assidus montrent que le dispositif ne les a pas laissés indifférents et qu'ils en ont retiré des bénéfices.

Dans l'ensemble, les tutorés semblent réussir mieux que les non-tutorés et « le tutorat serait un facteur de réussite lorsqu'il est utilisé de manière optimale, c'est-à-dire utilisé de manière à respecter ce pour quoi il a été conçu » (Pourcelot, 2020: 12). Certes, les recherches poursuivent en montrant, d'une part, les formes plurielles des tutorats en contexte universitaire français et, de l'autre, la nécessité de procéder par étapes telles que la

conception, la mise en œuvre, le retour sur l'expérience et la régulation de la démarche du tutorat (Boulevin *et alii*, 2016). Dans le rapport rédigé pour le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il est question des changements nécessaires pour améliorer la qualité du système éducatif français et ses auteurs affirment que (Becchetti-Bizot *et alii* : 2017, en ligne) :

Accompagner ces changements nécessite toutefois, à tous les niveaux, de construire dès l'école une culture de la confiance et de la responsabilité, du mentorat bienveillant et de la coopération. (...) C'est un changement majeur qui est en cours. Il va bousculer nombre d'habitudes, dont la tradition d'organisation hiérarchique quotidiennement observée dans l'administration et beaucoup d'entreprises.

Même si le terme de tutorat a été remplacé par celui de « mentorat », cela reflète le besoin d'une mise en question non plus d'une, voire de plusieurs pratiques d'enseignement mais d'un système en tant que tel. L'avenir montrera les retombées de ce rapport fort judicieux.

### 3.2. Le tutorat dans le contexte académique polonais

Le tutorat revêt en Pologne des formes différentes et apparaît dans des contextes variés sous forme d'un tutorat de famille, tutorat des pairs, tutorat scolaire, académique ou encore développemental<sup>4</sup> (Sarnat-Ciastko, 2015 ; Borkowska, 2018). Son arrivée formelle est surtout liée au programme innovant du Lycée Artistique et Académique (pl. ALA – Autorskie Licea artystyczne i Akademickie) créé à Wrocław en 1995. Depuis 2006, en Pologne, fonctionne la Fondation Collège des Tuteurs, fortement liée à des établissements éducatifs situés en Silésie et à Wrocław (pol. *Fundacja Kolegium Tutorów*)<sup>5</sup> dont la mission est de retrouver le sens de l'éducation en promouvant le tutorat comme méthode individualisée du travail. Les avantages du tutorat dans le contexte polonais sont multiples et bien définis (Brzozowski, 2017: 300) :

Le tutorat contribue à acquérir l'autonomie, à construire la responsabilité pour sa propre éducation, pour la systématisme et la planification. Il apprend à choisir ses objectifs, sa voie de vie, son chemin de développement, à réaliser ses projets et à combattre ses difficultés. Il mène à être autonome dans la recherche des sources des informations et dans leur sélection, à une auto-acceptation et une estime de soi, forme les attitudes d'ouverture et de bien-

---

<sup>4</sup> Tutorial rodzinny, rówieśniczy, szkolny, akademicki i rozwojowy.

<sup>5</sup> <http://tutoring.pl/fundacja/misja-i-cele/>

veillance envers les autres. De plus, il permet une augmentation de niveau de confiance, renforce le courage pour présenter publiquement ses opinions, apprend une pensée créative et autonome, l'acceptation pour l'altérité et des comportements à caractère subversif. Il apprend le respect, la coopération en groupe et forme une sensibilité au destin des autres avec la responsabilité qui en découle<sup>6</sup>.

Nous citons *in extenso* ces mots pour conclure à la fois sur le statut très positif du tutorat dans le contexte éducatif polonais et sur la vision générale du tutorat. Contrairement à la France, le tutorat n'a jamais bénéficié d'un statut ministériel officiel bien que le ministère de l'Éducation polonais ait encouragé par exemple, en 2016, les organisations non-gouvernementales à participer à un concours appelé « Méthode de tutorat en tant que moyen innovant du travail d'éducation, de prévention et de resocialisation »<sup>7</sup> (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2016, en ligne). Généralement, le tutorat de type scientifique est associé aux filières universitaires proposant une formation interdisciplinaire comme cela a lieu par exemple à l'Université de Varsovie ou de Cracovie. Le tutorat a été aussi le sujet principal d'un vaste projet mené par Beata Karpińska-Musiał, dans les années 2014-2016, à l'Université de Gdańsk<sup>8</sup>. 29 tuteurs ont travaillé avec 222 étudiants venant de la Faculté de Langues modernes. Les analyses théoriques concernant le tutorat ainsi que les voix collectées de la part des tuteurs et des tutorés montrent les avantages multiples du dispositif et son futur potentiel dans le contexte académique (Karpińska-Musiał, 2016). Les tuteurs mettent en avant une nouvelle dimension dans le travail avec les étudiants, beaucoup plus personnelle et profonde, une renaissance de la confiance envers les étudiants en tant que personnes qui se passionnent pour un domaine de recherche,

---

<sup>6</sup> Tutoriale pomagają w zdobyciu samodzielności, zbudowaniu odpowiedzialności za własną edukację, w systematyczności i planowaniu. Uczą wyboru celów, drogi życiowej, ścieżki własnego rozwoju, realizowania planów i pokonywania trudności. Prowadzą do samodzielności w docieraniu do źródeł informacji i ich selekcji, do samoakceptacji i poczucia własnej wartości, kształtują postawy otwartości i życzliwości dla innych. Ponadto, pozwalają na wzrost poziomu zaufania, wzmacniają odwagę w publicznym formułowaniu własnych opinii, uczą kreatywnego i autonomicznego myślenia, akceptacji dla odmienności oraz zachowań o charakterze subwersywnym. Uczą szacunku, współpracy w grupie oraz kształtują prawidłową wrażliwość na los innych wraz z towarzyszącą jej odpowiedzialnością.

<sup>7</sup> „Metoda tutoringingu innowacyjnym sposobem pracy wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej”

<sup>8</sup> W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoringingu akademickiego w Uniwersytecie Gdańskim (IQ) – voir Karpińska-Musiał, 2016.

une occasion pour mieux comprendre ce qui les motive ou dé motive et comment ils procèdent dans leur apprentissage. Certains parlent d'une remise en question de leurs pratiques didactiques et d'un regard nouveau porté sur l'enseignement. Il faut ajouter que les tuteurs ont suivi une formation préalable avant d'entrer dans la pratique du tutorat. L'image ne serait pas complète si l'on ne citait pas les doutes envers une introduction « officialisée » du tutorat à l'université (*ibidem*: 168 et suiv.). Les enseignants-chercheurs mentionnent notamment des défis et des obstacles liés, entre autres, à la rigidité de l'administration universitaire, à la nécessité d'une formation obligatoire, à la récompense financière peu présente, à l'attitude « fermée » des décideurs universitaires par rapport à chaque innovation didactique. Les étudiants, quant à eux, soulignent différents bénéfices scientifiques, individuels et sociaux tels que : découverte d'une motivation à étudier, approche critique aux sources, reconnaissance de ses côtés forts et faibles, meilleure connaissance de soi-même, meilleure planification, estime de soi plus grande, amélioration des compétences linguistiques (*ibidem*: 202 et suiv.). Il s'ensuit de ces analyses que le tutorat n'est pas absent du contexte universitaire polonais, il s'appuie sur des initiatives locales et débouche sur des résultats très positifs aussi bien du côté des tuteurs que des tutorés tout en indiquant quelques réticences sur la possibilité de son implémentation à plus grande échelle. Dans la dernière partie de cette réflexion, nous partagerons notre pratique, quoique toujours modeste, dans un autre domaine qui est celui du tutorat avec les jeunes enseignants-chercheurs à l'Université de Varsovie.

## 5. Programme « Jeunes didacticiens » à l'Université de Varsovie<sup>9</sup>

L'Université de Varsovie, avec le concours des fonds européens et de fonds d'organismes nationaux, a mis en place le programme-pilote « Jeunes didacticiens » qui a été inauguré en octobre 2021 et s'est terminé en octobre 2022. Son objectif principal est de développer les compétences didactiques et personnelles de jeunes enseignants-chercheurs – ayant au maximum 5 ans d'ancienneté de travail – par un cursus spécial qui marie une formation didactique à un soutien personnel sous forme de tutorat.

La formation didactique englobe 68 heures obligatoires de cours dont 60 sont menées à distance :

- Reconnaître ses côtés forts (8h) ;
- Introduction à la formation des adultes (12h) ;

---

<sup>9</sup> Dans le cadre du ZIP (pol. Zintegrowany Program Rozwoju, fr. Programme du développement intégré).

- Construire les relations avec les étudiants (8h) ;
- Le curriculum dans la pratique universitaire (4h) ;
- La communication et les techniques de présentation (12h) ;
- Le travail avec les étudiants aux besoins éducatifs spécifiques (4h) ;
- Les méthodes d'évaluation des effets d'apprentissage avec le feedback (12h) ;
- Comment faire face à des situations difficiles en cours universitaire ? (8h).

Outre ce programme obligatoire, des formations facultatives sont proposées à la carte, telles que la protection de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, les problèmes d'équité, le tutorat vs le mentorat, le test en tant qu'instrument de mesure académique.

29 candidats ont été qualifiés pour cette première édition du programme dont 19 femmes et 10 hommes répartis comme suit : 16 personnes représentent les sciences humaines, 10 personnes – les sciences sociales et 3 personnes – les sciences naturelles et logico-mathématiques.

Le programme est complété par des rencontres personnelles (12 heures au total par personne tout au long de l'année) avec un « conseiller individuel » dont les fonctions couvrent, à notre avis, les fonctions du tutorat de développement. Nous avons été invitée à jouer ce rôle auprès de quatre jeunes didacticiens exerçant dans les sciences humaines (3 hommes et 1 femme). La prise en charge de la fonction de « conseiller individuel » a été précédée par une courte formation visant à expliquer le rôle de celui-ci dans le programme et invitant à la réflexion sur le tutorat, le coaching et le mentorat, sur les conditions à remplir pour bien s'acquitter de la tâche assignée ou encore les modèles variés du feedback.

### **5.1. Point de vue très personnel**

En réalisant notre fonction de « tutrice » plus que celle de « conseillère individuelle », nous avons vécu une expérience très enrichissante et nous avons pu adhérer entièrement aux opinions présentées dans les sections précédentes. En effet, construire une relation personnelle, se basant sur des entretiens de face-à-face, a été l'occasion de réflexions variées et inspirantes. Pendant le tutorat, tout au long de l'année, plusieurs questions liées aux démarches didactiques déclarées et ensuite réellement observées pendant les cours ont pu être analysées et discutées, entre autres : la structure du cours, l'ouverture et la fermeture des séquences didactiques, la gestion du temps de parole, la distribution de la parole en groupe, l'accompagnement

de l'apprentissage et l'évaluation des étudiants. Nous avons ressenti le même enthousiasme et engagement dont témoignaient les participants au projet à Gdańsk. Le fait d'être en contact avec des matières différentes des nôtres (philosophie, histoire, droit européen, pédagogie) nous a obligée à repenser certains gestes didactiques en vue de les adapter à la spécificité du cours en question (par exemple traduire des textes latins en polonais pour mieux profiter des sources historiques). Avec ces avantages indéniables sur le plan relationnel et cognitif, nous avons été également tourmentée par des questions relatives à notre fonction de tutrice : correspond-elle aux attentes de nos tutorés ? répond-elle à leurs besoins à un moment donné de la formation ? permet-elle un développement didactique et personnel ? Le manque de points de référence autres que les analyses théoriques a rendu difficile la réponse à ces questions pourtant cruciales et nous sommes consciente du fait qu'il faudrait avoir un bagage d'expérience beaucoup plus important pour les affronter à bon escient.

## 5.2. Point de vue des tutorés

Il serait difficile de prendre la parole à la place des personnes participant à cette expérience, nous nous limiterons donc à citer quelques réflexions que nous avons recueillies lors des entretiens de bilan :

- *J'ai appris à mieux motiver les étudiants à prendre la parole en classe (P1) ;*
- *J'ai compris comment structurer mon cours (P2) ;*
- *Je sais qu'il faut leur donner un peu de temps pour la réflexion après avoir posé la question (P3) ;*
- *J'ai réduit le tempo de la parole, de toute façon personnellement je connais la matière que j'enseigne (P1) ;*
- *Je consacre plus de temps à élaborer les critères d'évaluation (P2) ;*
- *Je me rassure que les étudiants me suivent pendant le cours (P4).*

P3 a souligné que le tutorat lui avait permis de mieux prendre conscience de ce qui devrait être encore amélioré et de mieux distinguer ses côtés forts dont il pourrait profiter.<sup>10</sup>

Certes, l'on pourrait objecter qu'il s'agit de choses dont on parle dans tous les ouvrages traitant de la pédagogie universitaire ; nous sommes tout

---

<sup>10</sup> „Tutoring” pozwolił mi na lepsze uzmysłowienie sobie tego, nad czym powinienem jeszcze popracować oraz tego, które z moich mocnych stron mogę w tej pracy wykorzystać.



de même d'avis que le fait de les avoir découvertes par sa propre expérience et la réflexion qui a porté sur cette expérience sont beaucoup plus précieux et durables. En même temps, il était clair que nos « jeunes didacticiens » dans leur pratique de classe, puisent souvent dans leurs souvenirs en tant qu'anciens étudiants et reproduisent, même inconsciemment, le même style didactique que celui manifesté par leurs enseignants, fondé surtout sur la transmission et le contrôle des informations de même que sur la conviction que l'apprentissage reste l'affaire personnelle de chaque étudiant.

## **6. En guise de conclusion**

Le tutorat n'est pas une démarche nouvelle dans le contexte éducatif. Venant d'un contexte anglo-saxon spécifique, il a fait son irruption dans d'autres systèmes nationaux avec des formes et fonctions diverses. Nous avons voulu cependant rappeler son potentiel toujours en attente, du moins dans le contexte universitaire en Pologne. Le tutorat revient à entretenir une relation personnelle approfondie, de longue durée, régulière entre le tuteur et le tutoré dont l'objectif primordial est celui d'accompagner, de soutenir et de contribuer au succès personnel de ce dernier. Cette relation particulière est par ailleurs bénéfique aux deux parties engagées quoique de façon asymétrique. Le tutorat connaît de multiples facettes et fonctions selon son terrain d'emplacement mais reste sans aucun doute un dispositif d'aide à la réussite. Entendons-nous, cependant, sur le terme de réussite. Il s'agit moins ici d'une réussite définie en termes de bonnes notes ou diplômes de fin de parcours que d'une véritable possibilité d'atteindre ses objectifs, qu'ils soient scolaires ou de vie, l'essentiel étant qu'ils soient personnels, intériorisés et non pas imposés par le tuteur ou par l'institution. Les expériences et les résultats des recherches montrent l'impact très positif du tutorat sur le plan cognitif, affectif et social des participants. Nous sommes d'avis que le potentiel du tutorat est très fort et correspond, surtout à l'époque actuelle, aux besoins fragilisés par la pandémie de COVID-19 et les traumatismes d'une guerre à proximité. Il serait dommage de ne pas revenir dans notre pratique didactique à ce dispositif que l'on peut considérer peut-être comme trop exigeant ou élitiste, mais qui, revisité sous un nouveau jour, pourrait sans doute contribuer à la réussite de nombreuses personnes que le système universitaire habituel risque d'oublier sans même le remarquer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Annot E. (2001), *Le tutorat ou « le temps suspendu »*. « Revue des sciences de l'éducation », 27(2), p. 383–402. En ligne : <https://doi.org/10.7202/009938ar>, [consulté le 11.06.2022].
- Baudrit A. (2000), *Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ?* « Revue Française de Pédagogie », 132, p. 125-153.
- Baumann, U., Shelley, M., Murphy, M., White, C. (2008), *New challenges, the role of the tutor in the teaching of languages at a distance*. « Distances et savoirs ». 6 (3), p. 365-392. En ligne : [https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS6\\_3\\_05\\_Baumann.pdf](https://ds.revuesonline.com/gratuit/DS6_3_05_Baumann.pdf) [consulté le 23.05.2022].
- Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., Taddei F. (2017), *Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. En ligne: <https://www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843> [consulté le 6.06. 2022].
- Borkowska N. (2018), *Tutoring w edukacji*. „Colloquium Edukacja – Polityka – Historia”, 4/(32), p. 5-20.
- Brzezińska A. I., Appelt K. (2013), *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*. „Forum Oświatowe”, 2(49), p. 13-29.
- Brzozowski T.T. (2017), *Tutoring jako alternatywna metoda edukacji*. „Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship – Education] ”, 13, p. 291–303.
- De Ketele J.M. (2010), *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. « Revue française de pédagogie » 172, p. 5-13. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/2168> [consulté le 8.05.2022].
- Gordon E.E., Gordon E.H. (1990), *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham : University Press of America.
- Kwaśny J., Żur A. (2018). *Tutoring a kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych – studium przypadku Wydziałowej Indywidualnej Ścieżki Edukacyjnej*. „Horyzonty Wychowania”, 17(43), p. 85-94.
- Karpińska-Musiał B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Lebrun M. (2021), *Pédagogie universitaire toujours en développement : un chemin partagé entre enseignants et conseillers*. « Distances et médiations des savoirs » 34. En ligne : <http://journals.openedition.org/dms/6280> [consulté le 12.06.2022].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2016), *„Metoda tutoring u innowacyjnym sposobem pracy wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej”*, Konkurs nr DE-WZP-262.1.8.2016. En ligne : <https://archiwum-bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/metoda-tutoringu-innowacyjnym-sposobem-pracy-wychowawczej-profilaktycznej-i-resocjalizacyjnej-konkurs-nr-de-wzp-262-1-8-2016.html> [consulté le 12.06.2022].
- Pourcelot C. (2020), *Le tutorat universitaire en France : quelles mises en œuvre pour quelle évaluation et amélioration ?* « La Revue LeeE », 2. En ligne : <https://doi.org/10.48325/rleee.002.03> [consulté le 12.06.2022].

- Sarnat-Ciastko A. (2014), *Czy mnie dostrzegasz, czy odpowiadasz na moje potrzeby? Obecność znaków rozpoznania w relacji tutorów i ich podopiecznych. Perspektywa uczniów.* « Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review », 19 (2/2014), p. 43–60.
- Sarnat-Ciastko A., (2015), *Tutoring w polskiej szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Wagner L. (1990), *Social and historical perspectives on peer teaching in education,* (in :) Foot H.C., Morgan M.J., et Shute R.H. (dir.), *Children helping children.* New York : John Wiley et Sons, p. 21-42.
- Wood D. (2000), *Spółeczne interakcje jako tutoring,* (in:) Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (dir.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych.* Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, p. 214-245.

Received: 13.09.2022

Revised: 23.10.2022

**Ewa Póltorak**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

[ewa.poltorak@us.edu.pl](mailto:ewa.poltorak@us.edu.pl)

**QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'INTÉGRATION  
DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE DANS LE PROCESSUS  
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES  
VIVANTES (À L'EXEMPLE  
DE MANUELS DE FLE POUR GRANDS ADOLESCENTS  
ET ADULTES)**

**Some reflections on the integration of digital literacy into the foreign language teaching-learning process (on the example of coursebooks for the teaching/learning of French as a foreign language for adolescents and adults)**

The aim of the article is to propose some reflections on digital literacy. The concept of digital literacy will be discussed in the context of the foreign language teaching-learning process, especially in the context of the teaching/learning of French as a second/subsequent language at B1 level. The author analyses some coursebooks for the teaching/learning of French to adolescents and adults and focuses her investigations on activities dedicated to the development of the digital literacy of students.

**Keywords:** foreign language teaching-learning process, ICT, digital tools, digital literacy, coursebooks for teaching/learning French to adolescents and adults

**Mots-clés :** enseignement-apprentissage des langues étrangères, TIC, outils numériques, littératie numérique, manuels de FLE pour grands adolescents et adultes

## 1. Introduction

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) à laquelle nous assistons depuis plusieurs décennies – certains auteurs parlent même d'un vrai tsunami numérique (Davidenkoff, 2014), influe considérablement sur tous les domaines de notre vie et, ce qui nous intéresse plus particulièrement, sur différents aspects du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures vivantes. La diversification des moyens de communication qu'elle apporte ne reste pas sans influence, entre autres, sur « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004 : 31) et donc, en recourant à un terme plus précis, sur la littératie. Celle-ci, envisagée comme un construit social, implique « un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (*ibid.*). Et comme le répertoire de ces pratiques s'enrichit constamment grâce notamment au développement des TIC, on a vu apparaître ces derniers temps une notion censée rendre mieux compte des « expériences littératiées » (Molinié, Moore, 2012 : 4) ayant lieu dans de nouveaux environnements de communication, à savoir la notion de littératie numérique. En effet, comme le remarquent Caws *et al.* (2021 : 5),

[si] la notion de littératie est originellement associée au domaine du lire-écrire, la littératie numérique inclut, elle, d'autres dimensions qui redessinent la notion de littératie et permettent de dépasser largement la dimension technologique à laquelle [elle-même] (sous un nom ou un autre) [peut être] parfois réduite.

La question de la littératie numérique commence à jouir d'un intérêt de plus en plus croissant de la part des chercheurs représentant différentes disciplines qui, tout en cherchant à décrire ses principales caractéristiques, proposent des modèles aussi riches que variés pour l'expliquer (voir entre autres Bawden, 2008 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). Nous nous sommes alors intéressée à son rôle dans le champ d'études qui est le nôtre. D'une manière plus précise, l'article portera sur la notion de littératie numérique mise en relation avec le développement des compétences à communiquer langagièrement. Après avoir discuté la définition du concept-clé de notre travail, nous chercherons à l'analyser dans le contexte du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures vivantes, et plus précisément, à interroger sa place dans la conception des manuels les plus récents destinés à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) aux grands adolescents et adultes apprenant la langue au niveau

B1 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*) (Conseil de l'Europe, 2018).

## 2. Littératie numérique – caractéristiques générales du concept

La notion de littératie numérique, aussi récente qu'elle soit dans les recherches didactiques, est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs contemporains qui soumettent à la discussion ou bien ses aspects définitionnels, ou bien ses aspects terminologiques (Ollivier *et al.*, 2018 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). En ce qui concerne le champ d'études francophones, non seulement il n'est pas impossible de rencontrer plusieurs variantes orthographiques du terme qui nous intéresse, mais on peut y noter aussi la coexistence de nombreuses autres expressions qui entrent souvent avec lui en concurrence sans nécessairement constituer ses équivalents parfaits. À titre d'exemple, on peut mentionner des notions telles que *habiletés informatiques*, *savoir-faire technologiques*, *capacités*, *culture(s)*, *savoir-faire* ou *compétences numériques*, *compétences du XXI<sup>e</sup> siècle* ou bien *e-compétences* (Gerbault, 2012 ; Ollivier *et al.*, 2018). Il faut pourtant souligner que de toutes ces notions renvoyant globalement à « l'usage sûr, critique et responsable des technologies numériques pour apprendre, travailler et participer à la société » (Commission européenne, 2018), c'est celle de littératie numérique qui jouit à présent d'une popularité de plus en plus grande dans différents projets de recherche (voir entre autres Molinié, Moore, 2012 ; Ollivier *et al.*, 2018 ; Caws *et al.*, 2021 ; Soubrié, 2021 ; Wachs, Weber, 2021).

Il nous semble intéressant de souligner que bien que certains auteurs voient les prémices du concept analysé déjà dans les premiers travaux sur les usages des TIC ou de l'ordinateur en général (Martin, Grudziecki, 2006 ; Bawden, 2008), le terme même de littératie numérique ne fait son apparition officielle qu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. C'est l'ouvrage de Paul Gilster (1997) qui est considéré comme fondateur pour la notion discutée. Son auteur a le mérite d'avoir accentué pour la première fois l'importance de la dimension cognitive dans l'appréhension de la littératie numérique. D'une manière générale, celle-ci est dès lors comprise comme un usage conscient et raisonné du numérique dans différents contextes socioculturels, permettant à l'utilisateur de construire du sens et dépassant largement ses simples connaissances techniques (Ollivier, 2018 ; Bigot *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). Certes, la maîtrise des outils numériques constitue une condition nécessaire pour le développement de la notion en question, mais elle ne représente ni la seule ni la plus importante de ses composantes. En effet, les chercheurs postulent qu'avec l'évolution permanente de la technologie « la littératie numérique doit nécessairement être moins du

domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir » (Johnson *et al.*, 2010, cités par Gerbault, 2012 : 116). Une telle perspective, partagée par un grand nombre de spécialistes du domaine, permet de concentrer une plus grande attention non sur une ressource numérique concrète et son éventuelle maîtrise mais plutôt sur un individu, avec tous ses savoirs, ses savoir-faire ainsi que ses diverses expériences socioculturelles dont il tire profit pour (inter)agir dans l'environnement numérique. Cette base conceptuelle nourrissant la plupart des définitions du problème discuté, il n'est pas rare que les chercheurs proposent différentes solutions afin de le modéliser (voir entre autres Eshet-Alkalai, 2004 ; Martin, Grudziecki, 2006 ; Bawden, 2008 ; Ollivier *et al.*, 2021 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021).

Étant donné la richesse des modèles de la littératie numérique, il est impossible de les traiter tous en détails dans le cadre restreint du présent article. Pour illustrer la complexité de la notion analysée, nous avons donc choisi de nous référer au modèle proposé par Ollivier et ses collaborateurs (2018). Ledit modèle a, à nos yeux, l'avantage d'intéresser les chercheurs-didacticiens pour au moins deux raisons. Non seulement il a été développé dans le cadre du projet *e-lang* (2016-2018) pour promouvoir l'intégration de la littératie numérique dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures vivantes mais, en plus, il constitue une certaine synthèse des modèles existants (Caws *et al.*, 2021 : 6). Ainsi, Ollivier et ses collaborateurs (2018) proposent de percevoir la littératie numérique comme « le fruit de l'interconnexion de trois grandes composantes [à savoir la littératie technologique, la littératie de la construction du sens et la littératie de l'interaction ou interactionnelle] dans un cadre critique et éthique » (2018 : 9). La présence de ce dernier élément doit permettre à l'utilisateur « d'avoir conscience du comportement approprié lié à une situation et un environnement numérique spécifiques » tout en favorisant le développement de sa pensée critique envers les outils employés ainsi que l'approfondissement de sa réflexion sur la construction et la gestion de son identité numérique (*ibid.*). Ensuite, en ce qui concerne la littératie technologique, les auteurs du modèle la voient comme « une fondation pour la mise en œuvre des autres [composantes] » et ils la définissent, en pratique, comme la capacité à « utiliser techniquement des appareils informatiques, des logiciels et des interfaces » ainsi qu'à « se servir de [leurs] fonctionnalités » (2018 : 10). Quant à la littératie de la construction du sens, elle comprend, selon eux, plusieurs sous-compétences ou sous-littératies. De manière plus exacte, il s'agit des littératies informationnelle, médiatique et multimodale qui, tout en renvoyant « à la création du sens et à sa transmission sous divers aspects ou modes » (Caws *et al.*, 2021 : 56), présentent aussi certaines divergences. Si la littératie informationnelle se concentre sur l'ensemble des savoir-faire nécessaires pour une

manipulation efficace de l'information, y inclus sa recherche, son identification, son traitement, sa production ou bien son évaluation (UNESCO, 2011), les littératies médiatique et multimodale s'intéressent davantage aux compétences mises en œuvre dans les processus communicationnels, pouvant être réalisés en formes et modes bien variés. Étant donné leur caractère complémentaire, certains chercheurs proposent de traiter ces deux sous-littératies comme un tout et, généralement, ils leur assignent un seul nom, celui de littératie médiatique multimodale. Nous voulons juste rappeler que cette dernière se présente comme :

la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (Lacelle, Butin, Lebrun, 2017 : 8).

La dernière composante du modèle analysé, à savoir la littératie interactionnelle, concerne principalement les dimensions communicatives et participatives des pratiques auxquelles le recours au numérique, et surtout au web social (Mangenot, 2017), donne généralement lieu. Ainsi, on peut se la représenter comme « la capacité à interagir et agir avec d'autres de façon efficace et appropriée en utilisant les technologies disponibles » (Caws *et al.*, 2021 : 57).

Pour résumer, si les premières conceptions de la littératie numérique se concentraient principalement sur ses dimensions technologiques, les chercheurs contemporains cherchent plutôt à recentrer leurs investigations sur l'individu. Une telle perspective permet de rendre compte de la diversité des situations et contextes « dans lesquels la littératie numérique peut être mobilisée et développée » et de la percevoir comme « un processus développemental en constante mouvance », exerçant une influence directe non seulement sur notre façon d'agir mais aussi sur la manière dont nous pensons (Caws *et al.*, 2021 : 37).

## **2.1. Littératie numérique et développement des compétences à communiquer langagièrement**

De nombreux chercheurs considérant la littératie numérique comme l'une des compétences-clés « pour la participation dans l'ensemble des activités sociales et du monde du travail, et pour la compréhension et l'interpréta-



tion de ce qui nous entoure » (Gerbault, 2012 : 113), n'est alors pas surprenant qu'elle ait aussi attiré une certaine attention des auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Si la première édition du document (2001) ne fait pas encore directement mention des compétences numériques, les auteurs du *Volume complémentaire du CECRL* proposent d'inclure officiellement dans un répertoire d'activités langagières aussi celles basées sur l'intégration de différents médias et/ou « typiques de l'utilisation d'internet » (Conseil de l'Europe, 2018 : 53). Ainsi, ils reconnaissent la nécessité de renforcer d'une manière plus explicite le rôle de la littératie numérique dans le développement langagier des apprenants.

Une lecture détaillée du *CECRL* (2018) montre que ses auteurs attachent une attention toute particulière à une des composantes de la littératie numérique, celle concernant sa dimension interactionnelle. En effet, ils soutiennent que l'interaction, étant « à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, participatives et transactionnelles », est non seulement « centrale dans le schéma de la langue du CECR » mais aussi « fondamentale dans l'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2018 : 84). Afin de prendre en considération les spécificités des échanges humains dans l'environnement numérique, ils mettent à la disposition des utilisateurs du *CECRL* trois nouvelles échelles intégrées à la catégorie *Interaction*. La première, placée dans la catégorie *Interaction orale*, s'intéresse à « l'utilisation du téléphone et des applications sur internet » (Conseil de l'Europe, 2018 : 95) pour la communication à distance, qu'elle soit en mode synchrone ou asynchrone. La catégorie *Interaction en ligne* englobe deux autres échelles en rapport avec les compétences numériques : l'une donnant la priorité à la conversation et à la discussion en ligne, et l'autre accentuant « la nature potentiellement participative de l'interaction et des transactions en ligne qui ont des buts spécifiques » (Conseil de l'Europe, 2018 : 101). Puisque la communication en ligne se déroule toujours par le truchement d'outils numériques, les descripteurs réunis dans ces nouvelles échelles reprennent la diversité des situations auxquelles les individus peuvent être confrontés tout au long de leurs activités en ligne. Ils se rapportent, entre autres, à la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs, à la rédaction de commentaires (p. ex. évaluatifs) sur les publications d'autres utilisateurs ou encore à l'utilisation de différents codes (symboles, images ou autres) pour redonner aux messages transmis un caractère plus émotionnel. Il s'ensuit que la progression d'un niveau à l'autre peut être perçue comme « un processus consistant à élargir le répertoire d'espaces virtuels dans lesquels l'apprenant est capable d'(inter)agir » (*ibid.*). Les contextes interactionnels sont nécessairement adaptés au niveau de compétences visé et prévus même au niveau très élémentaire du pré-A1 avec des activités langagières basiques, ce qui peut souligner l'importance

(on peut dire inédite par rapport à d'autres types d'activités), accordée à la prise en compte de ce type de compétences dans le développement langagier des apprenants.

La toute nouvelle version du *CECRL* à laquelle nous nous référons ici précise aussi ce que ses auteurs comprennent par une communication en ligne réussie. Celle-ci, selon eux, doit permettre à l'utilisateur-apprenant d'assurer une plus grande redondance dans la formulation de ses propos, de vérifier une bonne interprétation des messages transmis, de reformuler ses propos afin d'aider à la compréhension ou à la gestion des malentendus ou bien d'assurer une gestion efficace de ses réactions émotionnelles (Conseil de l'Europe, 2018 : 99).

Pour intégrer tous ces nouveaux savoir-faire dans le développement des compétences à communiquer langagièrement, il semble donc important de donner aux apprenants l'occasion de les pratiquer dans des contextes riches et variés. La présence d'un tel type d'activités en classe de langue paraît d'autant plus utile que les résultats de plusieurs recherches (voir entre autres Guichon, 2012 ; Roy, Gareau, Poellhuber, 2018 ; Ollivier *et al.*, 2018) commencent à dévoiler un certain paradoxe : les apprenants des générations actuelles, qualifiés après Prensky (2001) de *natifs du numérique*, auxquels on attribue très souvent des compétences numériques fortes ne sauraient pas nécessairement transférer celles-ci dans le monde de l'apprentissage. Comme le font remarquer certains chercheurs, dans beaucoup de cas « les *digital natives* sont plus un mythe qu'une réalité. La jeune génération a certes un usage souvent très important des technologies, mais cet usage est souvent réduit à des pratiques spécifiques, notamment sociales et communicationnelles » (Ollivier *et al.*, 2018 : 16). Nous voyons donc ici le rôle important des enseignants qui pourraient, entre autres, à travers des activités ciblées, « aider les apprenants à prendre la distance nécessaire par rapport à des pratiques d'échange et/ou de diffusion de contenus en ligne, [...] dans le but de développer leurs capacités d'analyse et leurs compétences en termes de littératie numérique » (Soubrié, 2021 : 18).

### **3. Littératie numérique et développement des compétences à communiquer langagièrement en FLE – projet de recherche**

#### **3.1. Présentation du corpus et méthodologie retenue**

Étant donné que le manuel est pris pour l'un des instruments essentiels auquel se réfèrent les principaux acteurs du processus didactique, tout autant les enseignants que les apprenants (Cuq, 2003), nous nous sommes inté-

ressée à la place de la littérature numérique dans la conception de ce type de supports didactiques. Nous nous sommes interrogée, d'une manière plus précise, si, et éventuellement comment, les méthodes de langue les plus récentes donnent une place aux activités visant le développement du problème en question. Nous nous sommes surtout concentrée sur le champ d'études qui nous intéresse le plus, à savoir le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère aux grands adolescents et adultes.

Trois questions ont nourri nos investigations :

- 1) Quel(s) rôle(s) le numérique joue-t-il, en général, dans la conception des manuels de FLE les plus récents ?
- 2) Les auteurs des manuels de FLE les plus récents accordent-ils de la place au développement de la littérature numérique dans les activités proposées ?
- 3) Quel(s) type(s) d'activités sont éventuellement prévus pour soutenir le développement de la littérature numérique des apprenants ?

Notre projet de recherche a visé l'analyse des méthodes de FLE les plus récentes, destinées aux grands adolescents et adultes apprenant la langue au niveau B1 selon le *CECRL* (2018). En somme, nous avons retenu six manuels, à savoir *Cosmopolite 3*, *Défi 3*, *Édito B1*, *Inspire 3*, *L'atelier 3* et *Odyssée B1*. Pour pouvoir trouver des réponses aussi complètes que possible, nous avons choisi d'examiner non seulement le contenu des manuels sélectionnés mais aussi les cahiers d'exercices/d'activités et les guides pédagogiques qui les accompagnent.

Avant de présenter les résultats obtenus, nous voulons encore préciser que notre projet a un caractère exploratoire et que les analyses proposées sont uniquement de nature qualitative.

### **3.2. Analyses des manuels choisis**

D'une manière générale, nous pouvons dire que le numérique est bien présent dans tous les manuels du corpus. Pour préciser la nature de sa présence, il faut pourtant tout de suite souligner qu'il peut y apparaître sous deux formes : dans chaque cas analysé, le numérique joue le rôle tantôt d'*outil d'enseignement-apprentissage*, tantôt d'*objet d'enseignement-apprentissage*.

#### **3.2.1. Numérique – outil d'enseignement-apprentissage**

Vu l'importance croissante des outils numériques dans le domaine éducatif, il n'est pas surprenant que les formes de leur présence dans l'offre édito-

riale soient très riches et variées. En effet, chaque manuel analysé possède non seulement sa version numérique, plus ou moins personnalisable, mais aussi d'autres types de « ressources ». À titre d'exemple, tous les éditeurs mettent à la disposition des utilisateurs d'une méthode de langue donnée un site compagnon qui leur donne accès aussi bien à des fichiers audio et/ou à des vidéos du livre qu'à une banque d'exercices interactifs supplémentaires. Bien que le nombre ainsi que les objectifs de ces derniers puissent varier d'un site à l'autre, dans tous les cas ils sont conçus de manière à permettre aux apprenants de travailler en autonomie. Souvent, ils correspondent à la structure organisationnelle du livre et servent à renforcer le travail soit sur certains points lexicaux ou grammaticaux choisis soit sur tous les types d'activités langagières abordés dans une unité didactique donnée. Outre les exercices autocorrectifs, les apprenants peuvent également profiter d'autres types de supports, comme des textes à lire, des documents audio ou vidéo, qui peuvent être réalisés par l'éditeur lui-même en complément à des supports authentiques disponibles sur le site. Certains éditeurs (par ex. Hachette FLE) se décident aussi à mettre en ligne différents compléments linguistiques (tels que précis phonétiques, grammaticaux et/ou lexiques multilingues) pour faciliter le travail aux utilisateurs de leurs publications tandis que d'autres (par ex. CLE International) choisissent de proposer le travail dans l'espace virtuel en assurant l'accès à des plateformes éducatives dédiées. Qui plus est, dans certains cas, notamment des manuels *Inspire 3* et *L'atelier 3*, les utilisateurs ont à leur disposition une application gratuite pour pouvoir accéder immédiatement aux ressources numériques associées à la page du livre donnée, tels que fichiers audio, films vidéo et/ou exercices interactifs.

La présentation de ces quelques exemples de ressources numériques disponibles dans les manuels choisis permet de montrer que leurs auteurs attachent une importance non négligeable au numérique pris pour *outil d'enseignement-apprentissage*.

### 3.2.2. Numérique – objet d'enseignement-apprentissage

Une analyse approfondie du matériel didactique nous permet d'observer aussi la présence de supports portant sur le numérique traité comme *objet d'enseignement-apprentissage*. En effet, on peut distinguer au moins deux groupes d'activités s'intéressant au développement d'une manière plus ou moins directe de différentes composantes de la littérature numérique des apprenants et à leur intégration dans les pratiques communicatives des apprenants.

### 3.2.2.1. Activités préparant au travail sur la littératie numérique

Premièrement, dans tous les manuels, il y a des activités permettant aux apprenants d’approfondir leurs connaissances sur le lexique lié à la télécommunication ou, en général, à l’usage du numérique. Quoique ces activités n’influent pas directement sur le développement de la littératie numérique, elles peuvent aussi jouer outre leur rôle d’enrichissement lexical, un rôle de sensibilisation au problème discuté.

On peut assigner une fonction pareille à des activités donnant aux apprenants la possibilité de se familiariser avec certaines spécificités de la communication médiée par ordinateur (CMO) ou, comme préfèrent l’appeler d’autres chercheurs, *communication électronique scripturale* (Anis, 2006). Il s’agit principalement de textes permettant de se concentrer sur les caractéristiques de différents genres discursifs. Pour rappeler, ces derniers, appelés par Paveau (2017) technogenres de discours, peuvent :

relever d’un genre appartenant au répertoire prénumérique, mais que les environnements numériques natifs dotent de caractéristiques spécifiques (comme le commentaire en ligne), ou constituer un genre numérique natif et donc nouveau (comme la twittérature ou l’article de presse sous forme d’anthologie de liens ou de tweets). Le technogenre de discours est donc marqué par ou issu de la dimension technologique du discours, ce qui implique un fonctionnement et des propriétés particuliers (Paveau, 2017 : 300).

Toujours dans la lignée des réflexions proposées par l’auteure citée, on peut dire que différentes productions discursives peuvent être classées en trois grandes catégories réunissant respectivement les *technogenres prescrits*<sup>1</sup>, les *technogenres négociés*<sup>2</sup> et les *technogenres produits*<sup>3</sup> (Paveau,

---

<sup>1</sup> « On parlera de technogenre prescrit pour désigner des genres de discours proposés dans les systèmes d’écriture en ligne et fortement contraints par les dispositifs technologiques. Le technogenre prescrit n’existe pas hors ligne (même s’il hérite d’un passé générique prénumérique comme le commentaire par exemple), dépend entièrement des outils numériques et circule quasi exclusivement en ligne » (Paveau, 2017 : 301).

<sup>2</sup> « Le technogenre négocié est un genre de discours préexistant et stabilisé ou non dans les productions prénumériques, mais qui se dote en ligne de traits proprement technolangagiers et technodiscursifs. Il n’est pas entièrement dépendant des outils numériques et circule dans les univers en ligne et hors ligne » (Paveau, 2017 : 302).

<sup>3</sup> « On appellera technogenre produit, à partir d’un élargissement du terme de *produsage* à toute élaboration à partir des possibilités techniques de l’écosystème, un genre de discours natif d’internet produit par les internautes hors des contraintes des technogenres prescrits et des routines des technogenres négociés » (Paveau, 2017 : 303).

2017). En analysant de plus près les types de ressources disponibles dans les manuels choisis, on arrive à la conclusion que ces derniers donnent la priorité à des technogenres représentant les deux premières catégories. Qui plus est, les apprenants sont le plus souvent confrontés à des discours multimodaux qui, dans la plupart des cas, prennent la forme de productions icono-textuelles. D'une manière plus précise, les apprenants ont l'occasion de se familiariser avec de telles formes discursives dans les blogues, courriels, échanges sur les forums, tweets, cartes postales sonores, bandes dessinées numériques ou bien mêmes. S'il est vrai que la présence de ces types de textes peut contribuer à une meilleure compréhension de leurs spécificités et surtout de leur fonctionnement en langue cible, le travail sur les documents proposés dans le corpus ne dépasse pas l'analyse, plus ou moins détaillée, de leur contenu informationnel, sauf quelques rares exceptions que nous allons commenter dans les paragraphes suivants.

### 3.2.2.2. Activités visant l'intégration de la littératie numérique dans les pratiques communicatives

Outre les supports discutés, les manuels choisis comprennent aussi des activités qui permettent aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences numériques dans différents contextes communicatifs. Pour les présenter, nous allons recourir au modèle d'Ollivier *et al.* (2018).

En premier lieu, nous voulons signaler que les auteurs des manuels analysés donnent aux apprenants la possibilité de développer leur esprit critique et, plus particulièrement, d'approfondir leur réflexion sur différents aspects du numérique. En effet, ils mettent à la disposition des apprenants des textes invitant à la discussion sur le rôle des nouvelles technologies (par ex. leur influence sur notre vie, leur fonctionnement dans le monde éducatif ou professionnel) ou sur l'utilité d'un outil ou d'une application concret/ète. Tel est le cas, entre autres, des documents permettant de réfléchir sur l'utilisation de MOOC (*Inspire 3*), de plateformes participatives (*Cosmopolite 3*), de l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* (*Édito B1*) ou du *Facebook* (*Odyssée B1*).

Ensuite, certaines activités sont ciblées sur le développement de la littératie technologique des apprenants. En effet, ils doivent déjà faire preuve des connaissances de ce genre dans le cadre de la première leçon ou de la première unité didactique quand on les encourage à créer des comptes, privés ou pour tout le groupe, sur les réseaux sociaux en langue cible (p.ex. *Inspire 3* ou *L'atelier 3*). Ce sont pourtant les activités invitant les apprenants à préparer différents documents audio ou audiovisuels (en forme par ex. de podcasts, d'interviews, de cartes postales sonores ou de visites guidées) qui servent d'appui pour le développement de cette composante de la littératie

numérique. Pour effectuer certaines activités, les apprenants doivent aussi savoir respecter les lois d'auteur et savoir se servir de banques d'images libres et/ou de sites de partage d'images. Il faut néanmoins ajouter que, dans la plupart des cas, les auteurs renoncent à signaler aux apprenants le/s type/s d'outils auxquels ils pourraient recourir pour effectuer les activités proposées. Si une telle option apparaît, elle n'est disponible que dans le guide pédagogique, réservé plutôt à l'usage des enseignants.

Les activités s'intéressant strictement au développement de la littératie de la construction du sens, quant à elles, sont plutôt rares dans le corpus. On peut trouver quelques exceptions dans trois manuels dont les auteurs proposent aux apprenants de travailler sur les caractéristiques des types de discours choisis pour qu'ils puissent ensuite mettre en pratique les savoirs acquis et préparer leurs versions des discours visés. Ainsi, les apprenants du manuel *Inspire 3* ont la possibilité de connaître les spécificités d'un tweet et d'une newsletter et puis de créer leurs propres textes sur les sujets proposés. La même technique de travail apparaît dans les manuels *Odyssée B1* et *Édito B1* quoiqu'elle s'applique à des genres discursifs différents. Si, dans le premier cas, il s'agit d'une carte postale sonore et d'un mème, dans l'autre, il est question d'un canular.

Finalement, on trouve dans le corpus des activités concentrées sur le développement de la littératie interactionnelle. On peut dire que cette dernière attire une attention un peu plus grande de la part des auteurs par rapport aux autres composantes de la littératie numérique, ce qui ne surprend pas vu les dates de parution des méthodes de FLE analysées qui, dans tous les cas, dépassent ou coïncident avec la date de publication du *Volume complémentaire du CECRL* (2018) avec les nouveaux descripteurs pour l'interaction en ligne. En examinant de plus près les objectifs de ce type d'activités, on constate qu'elles servent à donner aux apprenants l'occasion de mutualiser leurs connaissances, le plus souvent sur un espace partagé au sein du groupe-classe, ou de discuter en ligne. À titre d'exemple, les apprenants sont invités à créer la Une de leur magazine francophone en ligne (*Cosmopolite 3*), à réaliser un reportage vidéo (*Édito B1*), à publier *une story* culturelle (*L'atelier 3*), à organiser une visite guidée de leur ville (*Inspire 3*) ou encore à créer une BD en ligne (*Odyssée B1*).

Encore faut-il ajouter que, si le corpus contient des activités visant le développement de la littératie numérique, et surtout de la littératie interactionnelle, celles-ci sont généralement destinées à récapituler le travail sur la problématique de toute une leçon ou, ce qui arrive le plus souvent, de toute une séquence didactique. Certes, leur présence contribue à enrichir le répertoire des formes de travail et à diversifier les contextes interactionnels proposés en classe de langue. Ce qui est pourtant caractéristique pour les

activités discutées, c'est qu'elles sont peu nombreuses et qu'elles sont plutôt proposées comme des activités optionnelles.

#### 4. En guise de conclusion

Notre projet avait pour objectif d'interroger la notion de littératie numérique et, surtout, d'examiner sa place dans la conception des manuels de FLE pour grands adolescents et adultes. L'analyse de six méthodes de langue destinées à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au niveau B1 selon le *CECRL* (2018) nous a permis d'arriver à la conclusion que les auteurs accordent tous une place importante au numérique et que ce dernier joue un double rôle dans le corpus – celui d'*outil d'enseignement-apprentissage* et celui d'*objet d'enseignement-apprentissage*, quoique dans une proportion inégale. Si on peut dire que les manuels ne manquent pas de riches solutions numériques soutenant le processus d'enseignement-apprentissage, il faut tout de suite préciser que les activités visant le développement de la littératie numérique à proprement parler y sont relativement peu nombreuses. Dans leur forme basique, elles servent à familiariser les apprenants avec le lexique propre à l'usage du numérique ou à les sensibiliser aux technogenres de discours variés (tels que blogues, courriels ou tweets). Les manuels analysés comprennent aussi des activités focalisées sur l'intégration de la littératie numérique dans les pratiques communicatives. Même si la présence de telles activités, prenant avant tout forme de tâches proches de la vie réelle ou de projets, paraît prometteuse, apparaissent sporadiquement dans le corpus et constituent généralement des activités optionnelles. De même, elles visent des interactions au sein d'un groupe restreint de destinataires et, en conséquence, la participation au web social y acquiert une forme assez réduite. Qui plus est, si on encourage les apprenants à publier leurs travaux en ligne (poster un avis sur le groupe de la classe, partager leurs témoignages, etc.), il n'est nulle part précisé où les apprenants doivent les préparer – dans l'espace virtuel ou celui de la classe traditionnelle. Il serait alors difficile, dans le second cas, de parler de vraies interactions en ligne. Même si on est conscient que ces activités sont prévues pour être réalisées à des fins didactiques et qu'il est parfois difficile de les mettre en place, il serait peut-être plus profitable d'assurer la possibilité de les réaliser dans leur environnement naturel afin de leur garantir plus d'authenticité et de contribuer ainsi d'une manière plus significative au développement, ou au moins à l'enrichissement, de la littératie numérique des apprenants. Comme le remarquent certains chercheurs,



[...] aucune technologie en soi ne garantit le succès de l'apprentissage. Tout est question de littératie numérique en lien avec une compétence pédagogique chez l'enseignant et une compétence d'apprentissage et de communication chez l'apprenant-usager des langues (Ollivier *et al.*, 2018 : 17).

## BIBLIOGRAPHIE

- Anis J. (2006), *Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS*. En ligne : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentef73.html?id=547> [consulté le 07.11.2022].
- Bawden D. (2008), *Origins and concepts of digital literacy*, (in:) Lankshear C., Knobel M. (dir.), *Digital literacies : Concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang Publishing, p. 17-32.
- Bigot V., Ollivier C., Soubrié T., Noûs C. (2021), *Introduction. – Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde*, « Lidil », n° 63. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/9181> [consulté le 07.11.2022].
- Biras P., Chevrier A., Witta S., Fouillet R., Ollivier C. (2019), *Défi 3. Méthode de français B1*. Paris : Maison des Langues.
- Bredelet A., Mègre B., Rodrigues W. M. (2022), *Odyssée. Méthode de français B1*. Paris: CLE International.
- Caws C., Hamel M.-J., Jeanneau C., Ollivier C. (2021), *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des Archives Contemporaines. En ligne : <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911> [consulté le 07.11.2022].
- Cocton M.-N., Kohlmann J., Rabin M., Ripaud D. (2020), *L'atelier B1. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Commission européenne (2018), *Recommandation du conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. En ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:TOC> [consulté le 07.11.2022].
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Davidenkoff E. (2014), *Le tsunami numérique. Éducation : tout va changer ! êtes-vous prêts ?* Paris : Éditions Stock.
- Dufour M., Mainguet J., Mottironi E., Opatski S., Perrard M., Tabareau G. (2018), *Édito B1 (2<sup>e</sup> édition). Méthode de français*. Paris : Didier.
- Eshet-Alkalai Y. (2004), *Digital literacy : a conceptual framework for survival skills in the digital era*. « Journal of Educational Multimedia and Hypermedia », n°13(1), p. 93-106.
- Gerbault J. (2012), *Littératie numérique*, « Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle », Vol. 9 (2), p. 109-128.
- Gilster P. (1997), *Digital Literacy*. New York: John Computer Publications.

- Guichon N. (2012), *Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires*, « STICEF », Vol. 19. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00793502/document> [consulté le 07.11.2022].
- Hirschsprung N., Tricot T. (2018), *Cosmopolite 3. Méthode de français B1*. Paris : Hachette FLE.
- Jaffré J.-P. (2004), *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, (in :) Barré-De Maniac C., Brissaud C., Rispail M. (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : Harmattan, p. 21-41.
- Kern R. (2021), *Twenty-five years of digital literacies in CALL*. « Language Learning & Technology », 25(3), p. 132-150.
- Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M. (2017), *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique- LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lopes M.-J., Twardowski-Vieites D. (2022), *Inspire 3. Méthode de français B1*. Paris : Hachette FLE.
- Mangenot F. (2017), *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette Livre.
- Martin A., Grudziecki J. (2006), *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*. Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, Vol. 6, p. 249-267.
- Molinié M., Moore D. (2012), *Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues*. « Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle », Vol. 9 (2), p. 3-14.
- Ollivier C. et al. (2018), *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/100/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 07.11.2022].
- Paveau M.-A. (2017), *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann.
- Roy N., Gareau A., Poellhuber B. (2018), *Les natifs du numériques aux études : enjeux et pratiques*. « Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie », n° 44 (1). En ligne : <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27558> [consulté le 07.11.2022].
- Soubrié T. (2021), *Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ?* « Le Français dans le monde. Recherches et applications », n° 69, p. 16-28.
- UNESCO (2011), *Digital literacy in education. Note politique*. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485> [consulté le 07.11.2022].
- Wachs S., Weber C. (dir.) (2021), *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*. « Le Français dans le monde. Recherches et applications » n° 69. En ligne : <https://www.fdlm.org/supplements/recherches-et-applications/recherches-et-applications-n69/> [consulté le 07.11.2022].

Received: 30.09.2022

Revised: 17.11.2022

**Kinga Łagowska**

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-7272-505X>

[kinga.lagowska@uw.edu.pl](mailto:kinga.lagowska@uw.edu.pl)

## **ESCAPE ROOM NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO**

### **Using escape rooms in language teaching and learning**

The idea of using an escape room in foreign language teaching fits perfectly with the needs of today's learners, where we create a natural learning environment using digital tools. The escape room, whether physical or virtual, provides space for the use of different types of language tasks. The article first describes the escape room in the light of theoretical considerations. It then presents the results of a survey, conducted among 31 teachers of various foreign languages. The aim of the survey was to gather feedback from the teachers who themselves use escape rooms in their language classes. The questions concerned the use of escape rooms in foreign language lessons, the tools for designing them, the sources for obtaining scenarios, the advantages and disadvantages and the reference of escape rooms to the flipped classroom. In the light of the results obtained, the escape room seems to be an attractive and motivating tool for students, which can be successfully used in foreign language lessons at any educational level.

**Keywords:** escape room, breakout room, gamification, foreign language class, flipped classroom

**Słowa kluczowe:** *escape room, breakout room, edukacyjny escape room, pokój zagadek, gamifikacja, lekcja języka obcego, klasa odwrócona*

## 1. Wprowadzenie

Gry i zabawy (Siek-Piskozub, 1994; Surdyk, 2011) oraz otwarte formy pracy (Peć, 2021) już od wielu lat są przedmiotem badań glottodydaktycznych, *escape roomy* mają zaś wiele wspólnego i z jednymi, i z drugimi. Gry posiadają duży potencjał dydaktyczny, przyczyniają się bowiem do wzrostu efektywności: opanowywania słownictwa, przekazywania nowych wiadomości, utrwalania znanych już zagadnień; dzięki nim rozwijają się również: umiejętność współpracy w grupie, umiejętności negocjacyjne, umiejętności twórczego myślenia i poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań, a także spostrzegawczość uczniów (Kic-Drgas, 2016: 39-40). Wnoszą też one do sformalizowanego procesu kształcenia elementy swobody i aktywności twórczej, będąc tym samym czynnikiem decydującym o atrakcyjności zajęć, wywołującym pozytywne emocje i podnoszącym poziom motywacji do aktywnego uczestnictwa w lekcji języka obcego (Jaroszevska 2008: 159).

Przedmiotem niniejszego artykułu będzie *escape room* (dalej: ER) – gra o charakterze multisensorycznym, która w swoim założeniu ułatwia percepcję materiału, zwiększa zdolność zapamiętywania, a także przyspiesza proces uczenia się (Jaroszevska, 2008: 157-158), umożliwiając jednocześnie realizację celów przedmiotowych (tu: językowych) oraz wychowawczych. Dzięki swojej zagadkowej formie ER rozwijają pamięć, spostrzegawczość, umiejętność koncentracji i przyczyniają się do wszechstronnego rozwoju uczniów. Wyżej wymienione cechy i zalety sprawiają, że wykorzystywanie *escape roomów* jako formy zabawy i rekreacji podczas nauczania i uczenia się języków obcych, wydaje się dobrą i ciekawą alternatywą w edukacji, co zostanie pokazane w dalszej części tego artykułu.

## 2. Geneza i specyfika *escape roomów*

Globalizacja sprzyja upowszechnianiu się na świecie nowych form spędzania wolnego czasu. Przykładem takiego zjawiska jest powstawanie *escape roomów*<sup>1</sup>, czyli pokojów zagadek, które w ostatnich latach cieszą się rosnącą popularnością. Pomysł na stworzenie pierwszego *escape roomu* datowany jest na rok 2017, kiedy to wydawnictwo SCRAP udostępniło graczom w Kyoto (Japonia) pokój pt. „Real Escape Game”. W kolejnych latach *escape roomy*

---

<sup>1</sup> W całym artykule rzeczownik *escape room* deklinowany jest według propozycji prof. dr hab. Ewy Kołodziejek – pierwszy człon *escape* zostaje unieruchomiony, drugi natomiast odmieniony.

Online: <https://24kurier.pl/blogi/ewa-kolodziejek/oswajanie-obcosci/> [DW 09.08.2022]

dotarły do innych krajów Azji Wschodniej, a do 2012 roku były już obecne w Stanach Zjednoczonych i Europie (French, Shaw 2015). W Polsce działa obecnie co najmniej 491 *escape roomów*<sup>2</sup>. Dla porównania w Niemczech jest ich 1193, w Czechach 221, a w Słowacji 103.

Stasiak (2016: 36) wyjaśnia, że *escape room* to gra fabularna<sup>3</sup>, w której uczestnicy (przeważnie 2-5 osób) dobrowolnie zamykają się w pokoju zagadek. Znajdują się w nim wskazówki i przedmioty, których trzeba użyć, aby uciec w określonym czasie (w ok. 45-60 min.). Zadaniem uczestników jest zaś wykonanie szeregu zadań o różnym charakterze. Mogą to być łamigłówki (np. krzyżówki, sudoku, puzzle), jak również odnalezienie ukrytych przedmiotów, złamanie kodów, szyfrów czy otwarcie kłódek. Wiele zadań ma charakter manualny, sprawdzający refleks i zręczność graczy. W pokoju zagadek każdy symbol, słowo czy też element wyposażenia może być znaczący i poprowadzić uczestników do końca gry, tj. odnalezienia klucza bądź artefaktu i opuszczenia pokoju, co jest równoważne z wygraną.

Na atrakcyjność *escape roomów* wpływa w dużej mierze ich klimat, dlatego też największą popularnością cieszą się pokoje tematyczne, które posiadają motyw przewodni (Stasiak 2016: 36). Według *Lock.me*<sup>4</sup>, największego obecnie portalu internetowego poświęconego pokojom zagadek, mogą one mieć charakter przygodowy (np. *W cieniu piramid* w Warszawie, inspirowany filmem Indiana Jones), kryminalny (np. *Tożsamość mordercy* w Legnicy) lub fabularny (np. *Sekret dziadka* w Poznaniu). Mogą być horrorem (np. *Niepokój* w Chorzowie) lub pokojem zaadaptowanym specjalnie dla potrzeb dzieci (np. *Tajemnicza dżungla* we Wrocławiu).

Różnorodność oferowanych pokoi prowadzi do konkluzji, że *escape roomy* są popularną gałęzią rozrywki, przeznaczoną dla każdej grupy wiekowej. Jak podaje wyżej wymienione źródło, pokoje zagadek odwiedzają już nie tylko pracownicy korporacji, ale wszystkie grupy zawodowe, a także rodziny, znajomi i dzieci. Nie dziwi więc fakt, że *escape roomy* stały się również przedmiotem dyskusji w obszarze edukacji.

<sup>2</sup> Na podstawie danych ze strony *Lock.me*. Online: <https://lock.me/pl/polska/ranking-escape-room> [DW 28.07.2022].

<sup>3</sup> Gry fabularne (ang. *Role-Playing Games*, RPG) – „rodzaj gier towarzyskich z elementami zabawy opartych na narracji, niejednokrotnie wymagających od uczestników zdolności aktorskich, rozgrywanych podczas spotkań zwanych sesjami. Biorą w nich udział przynajmniej dwie osoby, z których jedna, najczęściej nazywana mistrzem gry, pełni rolę prowadzącego, narratora i arbitra, a pozostałe, zwane graczami, odgrywają role postaci, zwanych bohaterami, aktywnie współtworząc z prowadzącym fabułę przygody, która jest treścią gry” (Surdyk 2007: 95).

<sup>4</sup> <https://lock.me/pl/polska> [DW 29.07.2022]

### 3. Podstawy teoretyczne

Podjęcie próby teoretycznego ujęcia edukacyjnego potencjału ER, wymaga rozróżnienia pojęć często mylonych lub nadinterpretowanych, takich jak: gamifikacja, gra, zabawa oraz gra poważna (ang. *serious game*).

Angielski termin *gamification* funkcjonuje w polskiej literaturze w trzech tłumaczeniach: jako gamifikacja (Rodwald, 2019), grywalizacja (Tkaczyk, 2012)<sup>5</sup> oraz gryfikacja (Łodyga, 2013). Jest to technika wykorzystująca elementy, mechanizmy i schematy z gier, w kontekście niezwiązanym z grami, do różnych działań grupowych w celu rozwiązywania problemów i zwiększenia zaangażowania odbiorców (Łodyga, 2013; Rodwald, 2019; Złotek, 2019). Stosowana jest w wielu dziedzinach, m.in. w biznesie, marketingu, sprzedaży, a także w edukacji (Makowiec, Witoszek-Kubicka, 2019). Przykładem jej wykorzystania może być zgamifikowanie jakiegoś przedmiotu, w którym zamiast ocen uczniowie zbierają punkty i wirtualne dobra, biorą udział w misjach, mają możliwość porównywania swoich osiągnięć za pomocą list rankingowych, otrzymując szybką informację zwrotną itp. (Rodwald, 2019). Należy zatem podkreślić, że grywalizacja nie jest ani grą, ani zabawą (Złotek, 2017: 22).

Gra w znaczeniu ogólnym może służyć samej zabawie, ale w odróżnieniu od niej jest ustrukturyzowana i posiada ściśle określone reguły postępowania, których należy przestrzegać. Na znaczeniu zyskuje natomiast osiągnięcie określonego celu, z którym to wiąże się bezpośrednia konieczność współzawodnictwa (Makowiec, Witoszek-Kubicka, 2019: 10; Jaroszewska, 2008: 159).

Szczególnym typem gry jest zabawa poważna, która poza wymiarem rozrywki powinna posiadać konkretny cel, np. zdobywanie, rozwijanie czy utrwalanie pewnych umiejętności przez graczy. Może też służyć rozwiązywaniu problemów.

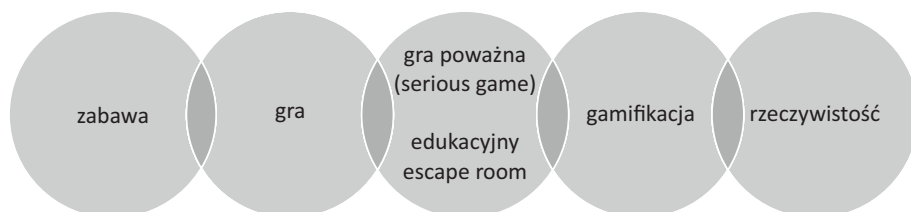
Gry poważne jednak nadal są grami, a więc działania wykonane w ich obrębie nie mają bezpośredniego przełożenia na rzeczywistość. To w prosty sposób pozwala je odróżnić od gamifikacji, w której działania mają bezpośredni wpływ na rzeczywistość (Makowiec, Kubicka, 2019: 10).

Z powyższych definicji wynika, że edukacyjny ER może być częścią gamifikacji (np. jedną z misji do pokonania w trakcie zgamifikowanych zajęć). Jest z całą pewnością grą, a dokładnie rzeczą ujmując grą poważną, ponieważ ma

---

<sup>5</sup> Termin autorstwa Pawła Tkaczyka, autora pierwszej pozycji książkowej w Polsce dotyczącej tego zjawiska (Tkaczyk, 2012).

określony cel edukacyjny (np. przyswajanie języka obcego), któremu nadano charakter rozrywkowy. Co ważne, decyzje podjęte podczas gry w edukacyjnym pokoju ucieczki nie mają wpływu na rzeczywistość, tzn. uczniowie nie ponoszą żadnych konsekwencji swoich wyborów ani decyzji. Poniższy schemat pozwala umiejscowić edukacyjny ER w perspektywie wyżej wymienionej terminologii.



Grafika 1: Edukacyjny *escape room* na tle innych pojęć związanych z grami  
(źródło: opracowanie własne)

#### 4. *Escape room* w edukacji

Wykorzystywanie *escape roomów* w edukacji to stosunkowo nowy obszar, w którym nie ma jeszcze ujednoczonej terminologii. Owszem, jest mowa *stricte* o *escape roomie* w edukacji (Grochowska, Krenc, Przybysz, 2019). Spotyka się jednak również określenia takie jak: *pokój zagadek* (Krzemińska, 2020), *breakout game* (zob. Bradford i in., 2019), edukacyjny *escape room* (Janczak, 2019), *eduroom* (Kaźmierczak, 2021), *Breakout EDU*<sup>6</sup>, czy też *Edu-Breakout* (Sambeth, Hennig, 2022). Ostatnie cztery podkreślają, że nie chodzi w nich tylko o rozrywkę, lecz także o proces dydaktyczny. Jak zauważa Scheller (2021: 5), ostatecznie nie ma między tymi pojęciami znaczącej różnicy. W dalszej części artykułu pozostaną zatem przy pojęciu *escape roomu* i popularnym skrótce ER.

Przeważająca liczba badań dotycząca wykorzystywania ER na zajęciach edukacyjnych dotyczy przedmiotów ścisłych, m.in. matematyki (Rosillo, Montes, 2021), lekcji programowania (López-Pernas et al. 2019), chemii (Watermeier, Salzameda, 2019; Gawlik-Kobylińska i in., 2020) czy biologii (Christopoulos i in., 2022). Zdecydowanie mniej odnosi się do lekcji języka obcego, co jednak wobec rosnącej popularności ER wśród uczniów i nauczycieli języków obcych może niebawem ulec zmianie.

ER na lekcji języka obcego mogą służyć m.in. do rozwijania zasobu słownictwa, przeprowadzania rekapitulacji materiału czy przybliżania nowych

<sup>6</sup> Nazwa stworzona przez twórców portalu Breakout EDU <https://www.breakoutedu.com/> [DW 29.07.2022].

kontekstów kulturowych. Są też dobrym pomysłem na wszelkiego rodzaju projekty, dni otwarte, wymiany międzyszkolne, zajęcia przedwakacyjne czy zajęcia pozalekcyjne.

## 5. Stacjonarny vs. wirtualny *escape room* na lekcji języka obcego

Wyróżnia się dwa rodzaje *escape roomów* wykorzystywanych na lekcjach języka obcego: stacjonarne oraz wirtualne (cyfrowe). Te pierwsze realizowane są zazwyczaj w przestrzeni szkolnej (pomieszczenie szkolne, wydzielona część klasy), którą aranżuje się w pokój zagadek (Przybyszewska, Szymczak, 2021: 30). Scenariusz oraz zadania przygotowuje nauczyciel na podstawie własnych lub gotowych materiałów. Wiele scenariuszy ER udostępniają bezpłatnie sami nauczyciele w grupach na Facebooku, takich jak „ESCAPE ROOM w edukacji” (19 tys. członków), „Escape roomowy raj” (5,4 tys. członków), czy też „Deutsch im Trend” (3,6 tys. członków). Na rynku edukacyjnym można też zakupić gotowe scenariusze ER dedykowane zajęciom językowym dotyczące m.in. zagadnień gramatycznych, specjalnych świąt, wydarzeń (Wielkanoc, Boże Narodzenie, Halloween itd.) lub z wyselekcjonowanym słownictwem (na temat wakacji, sportu itd.). Ich ceny wahają się w przedziale 30-70 zł<sup>7</sup>.

W celu uatrakcyjnienia *escape roomu* wykorzystuje się najróżniejsze pomoce: od najprostszych (karty pracy, rozsypanki wyrazowe, koperty, pudełka z zadaniami, kuferki, kalendarze, zdjęcia, zegary, kody QR, domina), po bardziej skomplikowane, takie jak sejfy, kłódki, latarki, markery UV, rekwizyty (np. statek piracki, diadem księżniczki) (Grzybowska, 2020). Przygotowanie takiego ER (nawet jeśli ogranicza się ono się tylko do wydrukowania, pocięcia i rozłożenia materiałów w klasie), wymaga od nauczyciela dużego nakładu pracy. Zakup dodatkowych materiałów też leży najczęściej w jego gestii, co należy uznać za wadę. Pozytywny jest jednak fakt, że raz zakupione materiały mogą służyć w przygotowywaniu kolejnych ER, a wykorzystane już ER mogą być modyfikowane oraz wykorzystywane w innych klasach lub kolejnych rocznikach.

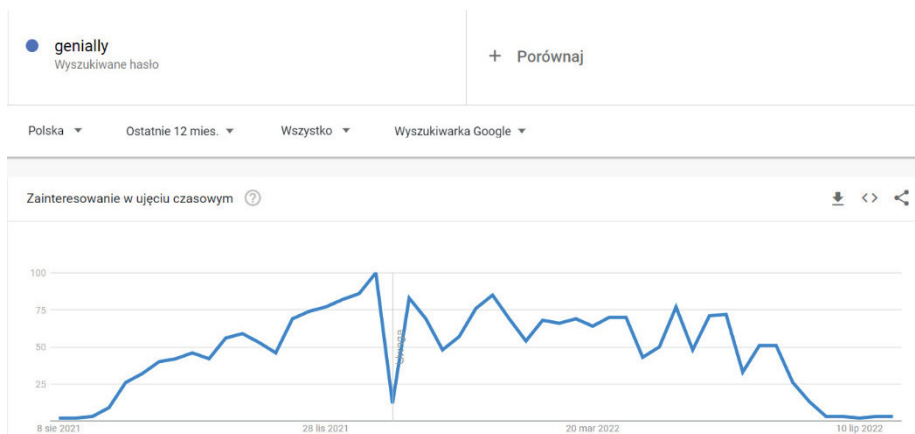
Edukacyjny ER w wersji *online* upowszechnił się w polskim systemie edukacji wraz z nauczaniem zdalnym w latach 2020/2021, które było spowodowane sytuacją pandemiczną. To wtedy nastąpiło znaczące zainteresowanie różnymi narzędziami cyfrowymi, w tym narzędziem webowym *Genial.ly*, służącym do tworzenia wizualnych i interaktywnych treści (Halicka,

---

<sup>7</sup> Komercyjne ER na zajęcia z j. angielskiego np.: <https://agnieszkaivanicka.pl/kategoria-produktu/rozne/escape-roomy/> [DW 09.08.2022]; z języka niemieckiego np.: <https://karinafrejlich.pl/kategoria-produktu/materialy/niemiecki> [DW 09.08.2022].



2020). Poniższa grafika przedstawia częstość wyszukiwania hasła „Genially” w wyszukiwarce Google. Szczyt jego popularności przypada na okres nauczenia zdalnego.



Grafika 2: Zainteresowanie stroną Genial.ly w ujęciu czasowym (źródło: Google Trends)

Bardzo szybko strona *Genial.ly* zyskała zainteresowanie nauczycieli języków obcych, którzy odkryli, że dotychczas tworzone przez nich stacjonarne ER można przenieść do świata online. Alternatywnymi (choć mniej popularnymi narzędziami) do projektowania ER są formularze *Google/ Microsoft* (zob. Hamiti, 2021) oraz strona *EduBreakout* (Wettkke, 2019). Podobnie jak w przypadku realnych ER, także wirtualne zagadki tworzy nauczyciel, korzystając z gotowych szablonów lub tworząc je samodzielnie. Dowodem popularności wirtualnych ER jest ilość udostępnionych scenariuszy ER w prywatnej grupie na Facebooku „ESCAPE ROOM w edukacji”<sup>8</sup>. Grupa ta, jak podaje opis, „służy dzieleniu się zagadkowymi inspiracjami i *escape room*’owymi scenariuszami”. Każdy członek grupy może skorzystać z udostępnionego w niej zestawienia, tj. „Listy wirtualnych ER”, opracowanego w *Dokumentach Google*, zawierającego ponad 300 gotowych scenariuszy, przygotowanych przez nauczycieli i uporządkowanych według przedmiotu nauczania. Znacząca większość scenariuszy dotyczy przedmiotów ścisłych. Coraz częściej można już jednak znaleźć inspiracje dotyczące języków obcych: język angielski – 25 scenariuszy ER, język niemiecki – 6 scenariuszy ER, język hiszpański – 1 scenariusz ER. Większość scenariuszy można modyfikować stosownie do potrzeb i możliwości uczniów.

<sup>8</sup> Autorami zestawienia „Lista wirtualnych ER” zamieszczonego w prywatnej grupie „ESCAPE ROOM w edukacji” są Ksenia Erdmann oraz Wojciech Wątor. Grupa online: <https://www.facebook.com/groups/797701987331000> [DW 09.08.2022].

Każmierczak (2021: 368) wyjaśnia, że w taką formę gry uczniowie mogą grać nie tylko indywidualnie w czasie asynchronicznym, lecz także grupowo (do 4 osób) podczas zajęć online w czasie rzeczywistym, łącząc się za pomocą dowolnego komunikatora (np. *Zoom*, *Google Meeting*, *Skype*), który umożliwia nauczycielowi udostępnianie ekranu, podział na grupy lub tworzenie wewnętrznych czatów wśród uczniów. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwa jest praca zespołowa, wprowadzony też zostaje element rywalizacji. Uczniowie, komunikując się, mają poczucie przynależności do grupy; mogą wykazywać się inicjatywą i kreatywnością, świadomie korzystając z technologii cyfrowych (zob. Każmierczak, 2021: 368; Przybyszewska, Szymczak, 2021: 33).

Na koniec warto dodać, że zarówno wirtualny jak i stacjonarny ER mogą być z powodzeniem wykorzystywane w ramach tzw. klasy odwróconej, której założenie przytoczono poniżej:

Model „odwróconej szkoły” zakłada zmianę punktu ciężkości w obrębie zajęć lekcyjnych i czasu pozalekcyjnego w taki sposób, iż uczeń otrzymuje do opracowania odpowiedni materiał przed lekcją, natomiast czas samej lekcji – przeznaczany dotychczas zwyczajowo na przekazywanie uczniom treści informacyjnych – wykorzystywany jest na prezentację, autoprezentację i ewaluację własnej i grupowej pracy uczniów, powtarzanie i utrwalanie nabytych wiadomości i umiejętności (Czaplikowska, 2015: 129).

Wobec powyższych ustaleń, wirtualny ER wydaje się dobrym narzędziem do wykorzystania w formie asynchronicznej (w domu), natomiast stacjonarny ER w sposób synchroniczny (w klasie). Dzięki pierwszemu rozwiązaniu, uczniowie mają okazję pracować w atrakcyjnym środowisku cyfrowym, we własnym tempie, dążąc do zwiększania swojej samodzielności oraz autonomii; zyskują też pełną gotowość do uczestnictwa w kolejnych zajęciach i możliwość aktywnego uczestnictwa w ich trakcie (por. Łagowska 2020). W przypadku realizowania scenariusza ER na zajęciach stacjonarnych, poprzedzonego fazą nauki w domu, uczniowie mają natomiast przestrzeń do natychmiastowej praktyki i ćwiczeń, co natomiast wiąże się z pożądaną intensyfikacją procesu nauczania.

## 6. Kształtowanie umiejętności XXI wieku

*Edukacyjny escape room* może być doskonałym narzędziem do kształtowania różnych ważnych umiejętności XXI wieku, w tym także tych kluczowych. Wielu autorów podkreśla ich znaczenie. Do najczęściej wymienianych kompetencji oraz umiejętności, nabywanych podczas grania w edukacyjny ER, należą:

- w celu ukończenia misji w jak najkrótszym czasie niezbędna jest **praca zespołowa i umiejętność współpracy** (Grzybowska, 2020; Vidergor, 2021; Stollhans, 2020);
- praca zespołowa i umiejętność współpracy wiąże się z **umiejętnością komunikacji w grupie** (Stollhans, 2020; Vidergor, 2021);
- każdy *escape room* posiada limit czasowy, stąd **umiejętność zarządzania czasem** oraz **umiejętność pracy pod presją czasu** jest niezwykle ważna (Wojciechowska, 2017; Stollhans, 2020);
- posługiwanie się narzędziami cyfrowymi w stacjonarnym ER oraz obsługa wirtualnego ER wymaga **umiejętności technologicznych** (Stollhans, 2020);
- edukacyjne ER obejmują szereg zagadek i ogólną misję (np. opracowanie hasła), dlatego uczniowie muszą zastosować w grze **umiejętności logiczne, umiejętności rozwiązywania problemów i analizy** oraz **krytycznego myślenia** (Wojciechowska, 2017; Stollhans, 2020; Vidergor 2021; Christopoulos i in., 2022);
- rozgrywanie ER w wersji stacjonarnej wymaga **umiejętności motorycznych**, takich jak zręczność czy orientacja przestrzenna (Christopoulos i in., 2022);
- zadania w ER wymagają niejednokrotnie **nieszablonowego, kreatywnego myślenia** (Wojciechowska 2017, Grzybowska 2020, Christopoulos i in., 2022);
- językowe ER wymagają od uczniów **komunikacji w języku obcym** i rozwijają ich **umiejętności językowe** (Gómez López, 2019).

Wszystkie wyżej wymienione kompetencje oraz umiejętności są równie ważne i prowadzą do tego, aby uczniowie zyskiwali poczucie sukcesu oraz samorealizacji, stawali się osobami, które działają aktywnie i skutecznie, pracując indywidualnie lub w grupie (nieraz pod presją czasu), rozwiązując problemy, dokonując wyborów i podejmując decyzje. Podczas rozgrywania scenariusza ER w języku obcym, uczniowie nabywają dodatkowo kompetencje porozumiewania się w języku obcym, które przydadzą się im nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w dalszym życiu prywatnym i zawodowym.

## **7. *Escape room* na lekcji języka obcego – wyniki badań własnych**

### **7.1. Organizacja i przebieg badania**

Celem badania była analiza wykorzystywania przez nauczycieli stacjonarnych i wirtualnych ER na zajęciach z języka obcego. Badanie zostało przeprowadzone w lipcu 2022. Zastosowano w nim podejście jakościowe, które charak-

teryzuje się m. in. nastawieniem na całościowe uchwycenie obrazu danego zjawiska oraz jego powiązań z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139). W badaniu wykorzystano metodę sondażu z zastosowaniem pisemnej ankiety (Łobocki, 2000: 258-261). Narzędziem, które posłużyło do zebrania materiału badawczego była ankieta zaprojektowana w formularzu Google, która została rozesłana internetowo członkom grup na Facebooku „Escape room na lekcji języka obcego” oraz „Deutsch im Trend — bank pomysłów na lekcje z nastolatkami”. W ankiecie wzięło udział łącznie 31 nauczycieli różnych języków obcych. Niektórzy z respondentów uczą kilku języków, stąd zadeklarowana została większa liczba języków w stosunku do liczby nauczycieli biorących udział w ankiecie. W badaniu wzięło udział: 12 nauczycieli języka angielskiego, 16 nauczycieli języka niemieckiego, 3 nauczycieli języka polskiego jako obcego, 2 nauczycieli języka hiszpańskiego oraz 1 nauczyciel języka rosyjskiego. Najwięcej respondentów wykorzystujących ER na zajęciach języka obcego pracuje w szkole podstawowej w klasach 4-8 (24 osoby), 7 nauczycieli pracuje w szkole średniej. Tylko 1 nauczyciel wykorzystuje ER w szkole podstawowej w klasach 1-3.

Ankieta została podzielona na dwie sekcje. Pierwsza dotyczyła wykorzystywania ER na zajęciach z języka obcego i składała się łącznie z 11 pytań – 6 zamkniętych, 3 półotwartych oraz 2 otwartych. Druga część została poświęcona wprowadzaniu ER za pomocą klasy odwróconej. Znalazły się w niej dwa pytania dodatkowe – pierwsze zamknięte, drugie otwarte. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- 1) W jakim celu nauczyciele wykorzystują ER na lekcjach z języka obcego?
- 2) Kiedy nauczyciele wykorzystują ER na zajęciach językowych?
- 3) Jak często nauczyciele wykorzystują ER w trakcie roku szkolnego?
- 4) Jaki rodzaj ER (stacjonarny czy wirtualny) jest wybierany przez nauczycieli najchętniej?
- 5) Z jakich narzędzi korzystają nauczyciele tworząc wirtualny ER?
- 6) Jaki stopień trudności towarzyszy tworzeniu ER od podstaw?
- 7) Skąd nauczyciele pozyskują scenariusze ER na lekcje języka obcego?
- 8) Jakie są zalety wykorzystywania ER na zajęciach językowych?
- 9) Jakie są wady wykorzystywania ER na zajęciach językowych?
- 10) Jak często nauczyciele udostępniają ER w ramach klasy odwróconej?

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczą wyniki badania ankietowego, które zostaną zaprezentowane poniżej.

## 7.2. Prezentacja wyników

### 7.2.1. Wykorzystywanie ER na lekcji języka obcego

ER może być wykorzystywany podczas zajęć z języka obcego w różnych celach dydaktycznych. Nauczyciele oświadczają, że jest on dobrym narzędziem umożliwiającym podsumowanie danego tematu (77,4%), a także pomocą w przygotowywaniu lekcji okolicznościowych (77,4%). 60% respondentów potwierdza, że wykorzystuje ER do powtórek przed sprawdzianem (jako podsumowanie działu). Zagadnienia gramatyczne są poruszane w ER przez 9 nauczycieli (29%), natomiast tylko 4 uczących (12,9%) wprowadza za jego pomocą nowy temat.

Zdecydowana większość nauczycieli (23 osoby) wykorzystuje ER tylko na zajęciach stacjonarnych. Trzech nauczycieli wskazało, że ER służy im także jako pomoc w organizowaniu zajęć pozalekcyjnych, pojedyncze osoby wykorzystują ER do zadań domowych i konkursów. Dwóch nauczycieli używa ER zarówno na zajęciach stacjonarnych, zajęciach pozalekcyjnych, jak i jako zadań domowych. Jedna osoba zadeklarowała wykorzystanie ER we wszystkich możliwych wyżej wymienionych konfiguracjach. 12 nauczycieli oświadczyło, że korzysta z ER raz w semestrze, 7 nauczycieli 2 razy w semestrze, 7 nauczycieli 3 razy w semestrze, 5 nauczycieli więcej niż 3 razy w semestrze.

Zdecydowana większość nauczycieli (21 osób) korzysta zarówno ze stacjonarnych, jak i wirtualnych ER. 7 nauczycieli wykorzystuje na zajęciach językowych wyłącznie wirtualne ER, natomiast trzech decyduje się tylko na wersję stacjonarną.

### 7.2.2. Narzędzia do tworzenia wirtualnych ER oraz trudność w ich zaprojektowaniu

Do tworzenia wirtualnych ER nauczyciele wykorzystują różne narzędzia internetowe. Najchętniej sięgają po stronę *Genial.ly* (61,3%). Na drugim miejscu znalazły się *arkusze Google* (10,7%). Pojedyncze osoby korzystają dodatkowo z *Flipity.net*, aplikacji typu *LearningApps*, *Nearpod* (VR) czy *Wix*.

Większość nauczycieli uważa, że stworzenie wirtualnego ER jest średnio trudne (61,3%). 8 osób ocenia tę umiejętność jako trudną (26,8%) i bardzo trudną (3,2%). Jedynie 3 respondentów zadeklarowało, że zadanie to jest bardzo łatwe (9,7%). Nikt nie zakwalifikował zaprojektowania ER jako umiejętności łatwej.

### 7.2.3. Źródła pozyskiwania scenariuszy ER na zajęcia języka obcego

Większość nauczycieli (71%) nie korzysta z gotowych rozwiązań i tworzy ER samodzielnie. 58,1% korzysta z udostępnionych przez innych nauczycieli ER na stronie „ESCAPE ROOM w edukacji” na Facebooku. 19,4% decyduje się na zakup profesjonalnych komercyjnych ER przeznaczonych na zajęcia językowe. Jedna osoba korzysta z ER udostępnionych na stronie *Genial.ly*. Kolejna – wybiera inne źródła (różne grupy na Facebooku) lub wymienia się ER prywatnie z innymi nauczycielami.

### 7.2.4. Zalety wykorzystywania ER na lekcjach języka obcego

Celem pytania było przekonanie się do co zalet ER na zajęciach języka obcego. Najczęściej pojawiającą się zaletą ER, wskazywaną w odpowiedziach 16 respondentów (52%), było „zaangażowanie uczniów”. Kolejnymi zaletami związanymi z wykorzystywaniem ER były:

- rozbudzenie motywacji u uczniów (22,5%);
- zainteresowanie lekcją/ zaciekawienie lekcją/ zainteresowanie przedmiotem (13%);
- zaktywizowanie uczniów (16%).

Niektórzy nauczyciele zwracali też uwagę na charakter ER i oceniali go jako:

- atrakcyjną formę/ atrakcyjne wzbogacenie zajęć (16%);
- zabawową formę powtórzenia wiadomości i możliwość wprowadzenia dodatkowych ciekawostek (13%);
- naukę przez zabawę/ dobrą zabawę dla uczniów / formę nieodbierną przez uczniów jako naukę (13%);
- przełamanie rutyny (3%).

Według ankietowanych nauczycieli wykorzystywanie ER na lekcji języka obcego sprzyja:

- pracy w grupach/ komunikacji w grupie/ współpracy między uczniami (13%);
- rozbudzaniu kreatywności (6%);
- utrwalaniu słownictwa / wykorzystaniu słownictwa w realny sposób (6%);
- wzbudzaniu emocji wspomagających proces dydaktyczny (3%);
- samodzielności i przedsiębiorczości (3%);
- pracy w ruchu (3%);
- zwiększeniu dynamiki zajęć (3%);
- rozwijaniu kompetencji kluczowych (3%).

Dwie wypowiedzi dotyczą również nauczyciela, mianowicie mówią o ograniczeniu jego roli, a także zapobieganiu wypaleniu zawodowemu.

### 7.2.5. Wady wykorzystywania ER na zajęciach języka obcego

Największą wadą wykorzystywania ER na zajęciach języka obcego, którą wskazało 16 nauczycieli, jest czasochłonność jego przygotowania. Nauczyciele nie chcą, żeby ER był „powtarzalny i taki jak zawsze”. Tłumaczą, że „nawet zakupiony stacjonarny ER wymaga drukowania, laminowania, przetestowania”, a pracochłonność wzmacnia „brak wprawy w tworzeniu ER”. Problemem są także koszty przygotowania (gadżety typu kłódki, koszty druku, laminowania), ponoszone przez nauczycieli.

Sześciu nauczycieli zadeklarowało, że kolejną niedogodnością w wykorzystywaniu ER jest sam czas jego trwania. Jak wyjaśniają respondenci: „niektóre zagadki pochłaniają uczniom dużo czasu”, „trudno rozplanować czas”, „uczniowie mają różne tempo pracy”. Nie sprzyja również duża liczebność klas oraz możliwość wystąpienia problemów technicznych wynikających z braku połączenia internetowego lub problemów ze sprzętem. Jeden z nauczycieli zauważa, że wykorzystywanie ER na zajęciach stacjonarnych, zaprojektowanego w *Genial.ly*, wymaga od uczniów posiadania tabletów. Nie zawsze wszyscy uczniowie chętnie też uczestniczą w takiej formie zabawy. Problemem staje się również niedostosowana (zawyżona) trudność zadań, gdyż „dzieci zniechęcają się, gdy zadania są trudne”. Sześciu nauczycieli oświadczyło, że nie widzi w wykorzystywaniu ER na lekcji języka obcego żadnych wad.

### 7.2.6. Wirtualny ER udostępniony w ramach klasy odwróconej

Ostatnia sekcja ankiety została poświęcona udostępnianiu uczniom ER w ramach klasy odwróconej, której zastosowanie może mieć duży potencjał na zajęciach z języka obcego (zob. Łągowska, 2020). Z analizy ankiet wynika, że 16 nauczycieli nie udostępnia swoim uczniom ER w ramach klasy odwróconej. Pięciu czyni to rzadko, siedmiu sporadycznie, a tylko trzech często.

Nauczyciele, którzy decydują się na udostępnianie ER przed zajęciami zwracają uwagę na rozwijanie autonomii, tłumacząc, że „uczniowie lepiej zapamiętują materiał, kiedy muszą coś wyjaśnić, poszukać”, a także że „jest to motywowanie uczniów do samodzielnej pracy i poszukiwania odpowiedzi”. Jeden nauczyciel dostrzega pozytywny wpływ klasy odwróconej na zajęcia z języka obcego oraz zwraca uwagę na możliwość pracy uczniów we własnym tempie, o czym świadczy jego wypowiedź: „lepsza organizacja

pracy na późniejszej lekcji, każdy rozwiązuje we własnym tempie, możliwość omówienia największych trudności na lekcji”. Poza tym w opiniach nauczycieli klasa odwrócona „pozwała na ogniskowanie uwagi”, „rozwija kreatywność uczniów”, „jest radością”, „czymś ciekawym”, „atrakcyjnym sposobem przyswajania wiedzy”, dzięki któremu „można zaobserwować efekty pracy uczniów i przyrost ich wiedzy”.

Jeden nauczyciel, który deklaruje rzadkie udostępnianie ER w ramach klasy odwróconej na swoich zajęciach, boi się pracy samodzielnej swoich uczniów, ponieważ: „Jak uczeń utkwi w jakimś punkcie w domu, nie będzie mógł sobie z tym sam poradzić, a ja mu nie podpowiem. Wolę, jak robi to na zajęciach, gdzie mogę obserwować ucznia”.

## 8. Podsumowanie

*Escape roomy* są wciąż jeszcze ‘młoda’ metodą aktywizującą w dydaktyce języków obcych, która wymaga dopracowania, upowszechniania materiałów dydaktycznych czy też pokazowych scenariuszy. Przeprowadzone badanie ankietowe, choć obejmujące niewielką liczbę respondentów, pozwala na wysunięcie kilku wniosków dotyczących wykorzystywania ER na zajęciach z języka obcego.

Przede wszystkim, w świetle uzyskanych wyników, ER wydaje się narzędziem dobrze wpisującym się w koncepcję przyjaznego kształcenia, w którym poziom pozytywnych emocji jest na tyle wysoki, że wzbudza motywację do uczenia się języka obcego (Jaroszewska 2020: 58). ER na lekcji języka obcego może być wykorzystywany do różnych celów — rozwijania zasobu słownictwa, przeprowadzania rekapitulacji materiału, przybliżania nowych kontekstów kulturowych, realizowania projektów, dni otwartych, wymian międzyszkolnych, zajęć przedwakacyjnych i pozalekcyjnych. Oprócz wszechstronności, na uwagę zasługuje fakt jego łatwej modyfikowalności, co oznacza, że poziom trudności scenariusza ER można z powodzeniem dostosować do poziomu kompetencji grupy nauczania.

Nauczyciele deklarowali najczęstsze wykorzystywanie ER w szkołach podstawowych (w klasach 4-8). Potencjalnie jednak to także studenci z racji swojej dojrzałości oraz zamiłowania do różnych form rozrywki mogą być zainteresowani taką formą aktywizacji na zajęciach językowych. Autorka niniejszych rozważań stoi na stanowisku, że świadome wykorzystywanie alternatywnych form pracy (takich jak diskutowany *escape room*) oraz narzędzi TIK jest wartością dodaną w projektowaniu zajęć językowych. Zarówno przyszli nauczyciele języków obcych, jak i ci czynnie pracujący powinni mieć szeroki i ułatwiony dostęp do poznawania nowoczesnych rozwiązań i technologii



w nauczaniu. Można się więc zastanowić nad wpleceniem problematyki ER do programu przygotowania do zawodu nauczyciela — nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale i praktycznym. Oprócz tego rozważyć trzeba potrzebę szkoleń metodycznych w zakresie projektowania i realizowania stacjonarnych oraz wirtualnych ER, które wskazywałyby nie tylko zalety tej formy pracy, ale także związane z nią potencjalne problemy organizacyjne, problemy i zagrożenia.

Teoria ta znajduje już przełożenie na praktykę. W semestrze zimowym 2022/2023 w Instytucie Germanistyki UW w Warszawie studenci 3-go roku I stopnia studiów w ramach przedmiotu „Współczesne trendy w nauczaniu języków obcych” mają możliwość zaprojektowania ER oraz zagrania w niego z grupą. Natomiast podczas Światowego Kongresu<sup>9</sup> Języków Obcych wraz z doroczną Konferencją PTN pt. „Kształcenie językowe w dobie globalnych przemian – potrzeba współpracy i nowych perspektyw” zorganizowanego przez Międzynarodową Federację Nauczycieli Języków obcych (FIPLV), Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN) oraz Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego w terminie 27-29 czerwca 2022 roku w Warszawie, nauczyciele języka angielskiego oraz francuskiego wzięli udział w warsztatach pt. „Wirtualny escape room na lekcji języka obcego”, które spotkały się z ich dużym zainteresowaniem. Jedna z uczestniczek po ich realizacji podzieliła się spostrzeżeniem:

Zawsze chciałam się tego nauczyć, ale tutoriale w Internecie wydawały mi się zawsze zbyt skomplikowane. [...] Teraz widzę, że nie jest to takie trudne. Już nie mogę się doczekać, kiedy przetestuję *escape room* z moimi uczniami. Mam już na niego pomysł.

Niech te słowa staną się zachętą dla kolejnych nauczycieli, którzy jeszcze nie wykorzystywali *escape roomu* na swoich zajęciach z języka obcego, do jego bliższego poznania.

## BIBLIOGRAFIA

- Bradford C., Brown V., El Houari M., Takis J., Weber J., Buendgens-Kosten J. (2019), *English Escape! Using breakout games in the intermediate to advanced EFL classroom*. „Ludic Language Pedagogy”, nr 3, s. 1–20.
- Christopoulos A., Mystakidis S., Cachafeiro E., Laakso M.-J. (2022), *Escaping the Cell: Virtual Reality Escape Rooms in Biology Education*. „Behaviour & Information Technology”, s. 1–18.

---

<sup>9</sup> Strona kongresu: <https://fiplvptn.wn.uw.edu.pl/> [DW 10.08.2022].

- Czaplikowska R. (2015), *Odwrócona lekcja* („flipped lesson”) jako innowacyjny model organizacyjny lekcji języka obcego. „Language and Literary Studies of Warsaw”, nr 5, s. 125–135.
- French S., Shaw J. M. (2015), *The unbelievably lucrative business of escape rooms*. Online: <https://www.marketwatch.com/story/the-weird-new-world-of-escape-room-businesses-2015-07-20> [DW 09.08.2022].
- Gawlik-Kobylińska M., Walkowiak W., Maciejewski P. (2020), *Improvement of a Sustainable World Through the Application of Innovative Didactic Tools in Green Chemistry Teaching: A Review*. „Journal of Chemical Education”, nr 97 (4), s. 916–924.
- Gómez López A. (2019), *The use of escape rooms to teach and learn English at university*, (w:) Pérez Aldeguer S., Akombo D. (red.), Research, technology and best practices in Education. Eindhoven, NL: Adaya Press, s. 94–102.
- Grochowska W., Krenc A., Przybysz M. (2019), *Polonistyczny Escape Room dla klas 4-6*. Kraków: Wydawnictwo WIR Aleksander Jaglarz.
- Grzybowska A. (2020), *Escape room w szkole*, (w:) Grzybowska A. (red.) „CENne inspiracje metodyczne tom II”. Gdańsk: Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Online: <https://www.cen.gda.pl/download/2020-05/3725.pdf> [DW 09.08.2022].
- Halicka A. (2020), *Genially – genialne narzędzie na czas edukacji zdalnej (i nie tylko)*. Online: <https://www.superbelfrzy.edu.pl/glowna/genially-genialne-narzedzie-na-czas-edukacji-zdalnej-i-nie-tylko/> [DW 29.11.2022]
- Hamiti J. (2021), *Wirtualny pokój zagadek: formularze Google i Microsoft*. Szczecin: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Online: <http://195.248.88.48:8080/dlibra/publication/3291/edition/2578> [DW 02.08.2022].
- Janczak D. (2019), *Escape room na lekcji*. „W cyfrowej szkole”, nr 1/2019, s. 13–15.
- Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodym wieku szkolnym w kontekście interkulturowości*, (w:) Surdyk A., Szeja, J. Z. (red.), Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym, „Homo Communicativus”, nr 2 (4), s. 157-166.
- Jaroszewska A. (2020), *Mądrość – kreatywność – innowacyjność a nauczanie i uczenie się języków obcych w Polsce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 55–66.
- Kapp K. M. (2012), *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kaźmierczak P. (2021), *Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 365–377.
- Kic-Drgas J. (2016), *Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–42.
- Krzemińska J. (2020), *Literacki pokój zagadek*. „Polonistyka”, nr 6, s. 32–34.
- Łagowska K. (2020), *Fremdsprachenunterricht mal anders – Einführung zum Flipped Classroom*, (w:) Aptacy J., Frankowska, V., Mikołajczyk, B., Waliszewska, K., Woźniak, M., Woźnicka, M., Zabrocki, W. (red.), Dysertacje Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu. Język w Poznaniu 11. Poznań: Wydawnictwo Rys, s. 57–72.

- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łodyga O. (2013), *Gryfikacja w edukacji ekonomicznej*. „EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej”, nr 2 (6), s. 4–14.
- López-Pernas S., Gordillo A., Barra, E., Quemada J. (2019), *Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting*. „IEEE Access”, nr 7, s. 31723–31737.
- Makowiec M., Witoszek-Kubicka A. (2019), *Struktura projektu grywalizacyjnego i jego wdrażanie w edukacji i biznesie*, (w:) Makowiec M., Witoszek-Kubicka A. (red.), *Rywalizacja w edukacji i biznesie*. Kraków: Katedra Zachowań Organizacyjnych, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, s. 9–24.
- Nicholson S. (2015), *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Online: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [DW 09.08.2022]. Online: <https://doi.org/10.3390/math9202602> [DW 09.08.2022].
- Peć B. A. (2021), *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Przybyszewska A., Szymczak A. (2021), *Matematyka schowana w escape roomie*. „UczMy”, nr 2(39), s. 30–33.
- Rodwald P. (2019), *Gamifikacja w edukacji akademickiej – co na to studenci?*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3 (29), s. 173–180.
- Rosillo N., Montes N. (2021), *Escape Room Dual Mode Approach to Teach Maths during the COVID-19 Era*. „Mathematics”, nr 9, 2602, s. 1–21.
- Sambeth K., Hennig B. (2022), *EduBreakouts im Lateinunterricht*. Hamburg: Scolix.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stasiak A. (2016), *Escape rooms - nowa oferta sektora rekreacji w Polsce*. „Turyzm”, nr 26, s. 3–49.
- Stollhans S. (2020), *Designing escape game activities for language classes*, (w:) Plutino A., Borthwick K., Corradini E. (red.), *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages*, s. 27–32. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21845/pdf/Stollhans\\_2020\\_Designing\\_escape\\_game.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21845/pdf/Stollhans_2020_Designing_escape_game.pdf) [DW 09.08.2022].
- Surdyk A. (2007), *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, (w:) Surdyk A. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier: gra jako medium, tekst i rytuał*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 91–98.
- Surdyk A. (2011), *Ludological Research Traditions in the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznań*, (w:) Pfeiffer W. C., Badstübner-Kizik C. (red.), *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, s. 275–286.
- Tkaczyk P. (2012), *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Vidergor H. E. (2021), *Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students*. „Computers & Education”, nr 166, s. 1–14.

- Watermeier D., Salzameda B. (2019), *Escaping boredom in first semester general chemistry*. „Journal of Chemical Education“, nr 96 (5), s. 961–964.
- Wettke C. (2019), *Gamification im Unterricht - nicht nur Spielerei!* Hamburg: AOL Verlag.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon
- Wojciechowska E. (2017), *Escape room w szkole*. „SZKOŁA miesięcznik dyrektora”, nr 11, s. 52–55.
- Wojciechowska E. (2017), *Escape room*, „Sygnał”, nr 1 (47), s. 45–47.
- Złotek M. (2017), *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

## NETOGRAFIA

- <https://24kurier.pl/blogi/ewa-kolodziejek/oswajanie-obcosci/> [DW 09.08.2022]
- <https://agnieszkaiwanicka.pl/kategoria-produktu/rozne/escape-roomy/> [DW 09.08.2022]
- <https://fiplvptn.wn.uw.edu.pl/> [DW 10.08.2022]
- <https://karinafrejlich.pl/kategoria-produktu/materialy/niemiecki> [DW 09.08.2022]
- <https://lock.me/pl/polska/mazowieckie/warszawa/escape-room/wyjscie-awaryjne/10825-w-cieniu-piramid> [DW 28.07.2022]
- <https://lock.me/pl/polska/ranking-escape-room> [DW 28.07.2022]
- <https://www.breakoutedu.com/> [DW 29.07.2022]
- <https://www.facebook.com/groups/797701987331000> [DW 09.08.2022]

Received: 05.09.2022

Revised: 05.12.2022

***Tomasz Moździerz***

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

[tomasz.mozdzierz@doctoral.uj.edu.pl](mailto:tomasz.mozdzierz@doctoral.uj.edu.pl)

## ***TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM W JĘZYKU POLSKIM NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW KLAS ÓSMYCH I MATURALNYCH***

### **Speed of reading with comprehension in Polish: the case of grade 8 primary students and high school graduates**

Reading constitutes for one of the most important activities, both in work and in education. There are three major components to reading: comprehension, decoding and reading speed. The relationship between comprehension and reading speed is a tradeoff; after reaching a certain peak one has to decrease for the other to increase. The knowledge of how fast an average person reads can be a useful tool in planning any activity that requires the use of text, such as a language course. To date Polish linguistics lacks relevant research on the speed of reading with comprehension. The following paper presents part of the doctoral project that aims to answer the questions “How fast and with what level of understanding do Poles read?” The paper sums up two research studies which examined the reading speed and comprehension in Polish of students in the final year of high school and in grade 8 of Polish primary school. Both groups read a non-specific text of medium-difficulty about Sherlock Holmes and completed a 9-item comprehension test. The high school students on average scored 77% on the comprehension test with an average reading speed of 173 words per minute (wpm). On the same text, primary school students scored 66% and read at 156 wpm.

**Keywords:** average reading rate, reading comprehension, fluent reading, reading efficiency, Polish

**Słowa kluczowe:** średnie tempo czytania, czytanie ze zrozumieniem, płynne czytanie, wydajność czytania, język polski

## 1. Wydajność czytania – tempo i rozumienie

Czytanie to interakcja człowieka i tekstu (Alderson, 2000: 3). Od czasów wynalezienia druku jest ono wszechobecne w naszym życiu, szczególnie zaś w sferach zawodowej, prywatnej, a przede wszystkim edukacyjnej. Czytanie jest niezbędne w pracy, daje możliwość śledzenia bieżących wydarzeń czy najnowszych wpisów w mediach społecznościowych, bywa też formą relaksu. W szkole na wszystkich lekcjach, nie tylko tych językowych, uczniowie muszą korzystać z podręczników, muszą więc umieć czytać, by uczestniczyć w zajęciach, by się uczyć. Jak pisze Grabe (2009: 5), „[o]bywatele współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. Czytanie nikomu wprawdzie sukcesu nie gwarantuje, ale jego osiągnięcie bez opanowania tej umiejętności jest zdecydowanie trudniejsze”. Niewątpliwie więc, skoro czytanie jest tak wszechobecne i istotne, warto je jako zagadnienie badać i analizować.

Breznitz (1997: 427) wymienia trzy główne komponenty tego procesu. Są to jakość dekodowania, rozumienie i tempo. Dekodowanie jest ujmowane jako przekładanie zapisanych znaków na mowę w umyśle i jej rozumienie lub jako składanie (ang. *assembling*) znaczenia z dźwięków (Coltheart, 2005: 7). Niektórzy badacze uznają ten komponent za najbardziej istotny dla przebiegu całego procesu, warunek, by rozumienie mogło zajść. Drugi komponent – rozumienie – to jakość przetwarzania tekstu i wyławiania z niego informacji. Czytelnik najpierw dokonuje więc zamiany znaków na dźwięki w umyśle, a następnie angażuje umiejętność rozumienia języka (Hoover, Gough, 1990). W kontekście wykonania zadań, np. na lekcji, rozumienie jest z pewnością elementem zasadniczym. W glottodydaktyce wyróżnia się trzy główne jego rodzaje: globalne – „w celu uchwycenia zasadniczej myśli tekstu”, selektywne – „polegające na oddzielaniu informacji ważnych od drugorzędnych w poszukiwaniu i lokalizacji konkretnej informacji” i szczegółowe – „polegające na dokładnym rozumieniu całego tekstu” (Seretny, Lipińska, 2005: 194). To ostatnie skupia się przede wszystkim na znaczeniu użytych struktur oraz poszczególnych wyrazów/ciągów wyrazów (Seretny, Lipińska, 2005: 202). Zgodnie z niektórymi modelami, na przykład z Prosty Modelem Czytania (ang. *Simple View*), dekodowanie i rozumienie to jedyne elementy procesu czytania. Pomijają więc komponent trzeci – tempo, który Breznitz

(2008: 2) uznaje za kluczowy. Jej zdaniem, dopiero wówczas, gdy czytelnik czyta odpowiednio szybko, można go uznać za biegłego. Tempo może być co prawda, pisze badaczka, postrzegane jako pochodna pozostałych dwóch komponentów, gdyż to, jak szybko ludzie czytają zależy od stopnia automatyzacji dekodowania znaków pisma i od głębokości przetwarzania treści (Brenzitz, 2008: 9). Nie czyni go to jednak czynnikiem mniej ważnym. Szybkość może być bowiem dla czytelników źródłem motywacji. Jeśli czytają szybko i dużo rozumieją, proces sprawia im przyjemność, chętnie więc czytają więcej, a to doskonalili ich umiejętności. Natomiast jeśli ktoś czyta powoli i z trudnościami, wkrótce wpada w zakłęty krąg (Brenzitz, 2008: 13): robi to rzadko, niechętnie, z czasem czyta więc coraz wolniej. Jest to tzw. efekt świętego Mateusza<sup>1</sup>, którego źródła Stanovich (1986) upatruje w problemach z dekodowaniem, a właściwie w problemach z szybkością dekodowania pisma.

Szybkość, z jaką się czyta, jest więc parametrem istotnym dla czytelnika, na zajęciach językowych jednak nacisk zwykle pada na uzyskanie wysokiego poziomu rozumienia lektury. Pozostawia to tempo zdecydowanie na planie drugim, choć jedynie pozornie, gdyż nawet jeśli nauczyciel i uczniowie nie uświadamiają sobie w pełni jego roli, proces dydaktyczny naznaczony jest przez tempo. Uczniom daje się przecież określony czas na zadanie, np. przeczytanie krótkiego tekstu na lekcji czy dłuższej lektury na kolejne zajęcia. Jeśli więc uczący się nie zdąży w określonym czasie przeczytać materiału źródłowego, a jego koledzy tak, nie zostanie uznany za biegłego czytelnika, niezależnie od osiągniętego poziomu rozumienia. Można zatem powiedzieć, że czytanie ze zrozumieniem, które wymaga nieproporcjonalnie długiego czasu, nie jest płynne, a czytający w ten sposób człowiek nie jest dobrym czytelnikiem (Joshi, Aaron, 2002: 191). Całkowite/pełne rozumienie to więc jedynie połowa sukcesu czytelniczego, drugą połową jest odpowiednie do kontekstu tempo.

Tę właśnie współzależność Carver (1977: 19) nazywa *wydajnością czytania*. Uznaje on, że:

$$\text{WYDAJNOŚĆ} = \text{ROZUMIENIE} \times \text{TEMPO.}$$

Z tego wzoru jasno wynika, że można „poświęcić” rozumienie na rzecz lepszego tempa lub czytać nieco wolniej, ale dokładniej, pozostając tak samo wydajnym. Badacz wprowadził również pojęcie *optymalnego tempa czytania* osadzone w koncepcji tzw. „pięciu biegów”. Tempo optymalne to takie, w którym rozumienie jest najpełniejsze, a czas lektury najkrótszy, bez strat

<sup>1</sup> Efekt ten polega na intensyfikacji obecnego stanu rzeczy w czasie. Przykładowo biedni często biednieją, bogaci stają się coraz zamożniejsi.

kosztem jednego czy drugiego (Carver, 1982), zwiększenie którejkolwiek wartości powyżej punktu optymalnego wiąże się zaś z deficytem w obszarze komponentu drugiego. Zgodnie z koncepcją Carvera, tempo i rozumienie rosną więc początkowo proporcjonalnie, jednak powyżej tempa optymalnego im szybciej czytamy, tym mniej rozumiemy; im wolniej zaś się czyta (celowo), tym głębiej można przetworzyć tekst (zob. np.: Ehrlich, 1963; Carver, 1985; Altarriba i in., 1996).

Czytanie jest, jak już wspomniano, wszechobecne w życiu ludzi. W związku z tym warto zadać sobie pytanie, jak szybko czytają Polacy. Według Seretny i Lipińskiej (2005: 193) jest to prawdopodobnie około 200-350 wyrazów na minutę, gdyż podobne wartości uzyskano w latach osiemdziesiątych w badaniach nad angielszczyzną jako językiem pierwszym (Taylor, 1965; Carver, 1982, 1989). Obecnie przyjmuje się (zob. Brysbaert, 2019), że średnie tempo czytania w tym języku wynosi około 240 wyrazów na minutę (dalej: wpm od *words per minute*). Wartości 200-300 wpm są również typowe dla innych kodów, np. niemieckiego (Korinth, Fiebach, 2018), malajskiego (Buari i in., 2014), czy włoskiego (Ciuffo i in., 2017). Przenoszenie ustaleń z innych języków wydaje się jednak nieuzasadnione, gdyż każdy z wyżej wymienionych jest systemem innym od fleksyjnej polszczyzny. W podobnym natomiast polskiemu rosyjskim średnie tempo wyniosło dużo mniej, tj. około 150 wpm (Braslavski i in., 2016). Rosyjski z kolei to jednak język o zupełnie innym kodzie pisma, więc i tych ustaleń nie powinno się przenosić na polszczyznę.

Z braku rodzimych badań nad szybkością czytania zrodził się projekt badawczy *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym*<sup>2</sup>. Obejmuje on docelowo trzy grupy: polskich maturzystów, polskich ósmoklasistów oraz osoby uczące się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2. Niniejszy artykuł poświęcony jest wynikom polskich populacji i próbuje udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie jest średnie tempo czytania polskich maturzystów?
- Jakie jest średnie tempo czytania polskich ósmoklasistów?
- Jaki jest średni poziom rozumienia w obu tych grupach?

Liczba dotychczas zebranych danych pozwala bowiem na przedstawienie wstępnych wniosków na temat tempa czytania w powiązaniu z poziomem rozumienia osiąganym przez polskich uczniów.

---

<sup>2</sup> Jest to praca doktorska realizowana przez autora w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych UJ w programie językoznawczym. W niniejszym tekście przedstawiony zostanie wycinek badań, tj. wyniki grup polskich (ósmoklasistów i maturzystów), które zebrano w trakcie dwóch sesji badawczych. Trzecia sesja jest planowana. Pełny opis projektu i metodologii przeprowadzania badań w każdej z grup dostępny będzie w pracy doktorskiej.



## 2. Metodologia

Test badający tempo czytania ze zrozumieniem został przeprowadzony w 24 szkołach średnich oraz 36 szkołach podstawowych.

Wybór maturzystów jako grupy badawczej wynikał z chęci uzyskania odpowiedzi na pytanie o średnie tempo czytania przeciętnego rodzimego użytkownika polszczyzny. Matura jest ostatnim wspólnym edukacyjnym etapem dla większości Polaków, bo aż 80% uczniów po szkole podstawowej wybiera technikum/liceum jako następny etap edukacji (GUS, 2020: 94). Po maturze ich drogi się rozchodzą – udają się na studia na bardzo różne kierunki lub zaczynają pracę w jednym z wielu sektorów gospodarki. Rok maturalny jest więc ostatnim wspólnym rokiem kształcenia, ale i też kulminacją 12 lat nauki. Wartości tempa czytania maturzystów powinny więc być pewnym minimum, którego należałoby oczekiwać od całej populacji.

Przyjęcie ósmoklasistów, jako drugiej grupy badawczej, wynikało natomiast z faktu, że podobnie jak i maturzyści, są oni u końca pewnego etapu edukacji. Sprawdzenie, jak sobie poradzą na teście, miało umożliwić uzyskanie pełniejszego obrazu tego, jak polski system edukacji kształci kompetencję czytelniczną uczniów od klasy pierwszej do końca szkoły podstawowej i przez całą szkołę średnią. Wprawdzie sam materiał źródłowy mógł być dla tej grupy badawczej nieco problematyczny<sup>3</sup>, jednak językowo tekst dostosowany został tak, by nie nastroczać zbytnich trudności leksykalnych/gramatycznych cudzoziemcom na poziomie średnim ogólnym (B2), których praktyka językowa jest znacznie mniejsza niż piętnastolatków; ponadto, poruszany temat nie był abstrakcyjny, a sam tekst miał charakter informacyjny.

Ze względu na pandemię COVID-19 i zdalne nauczanie prowadzone w polskich szkołach badanie przeprowadzono przez Internet. Wyniki pierwszej sesji badawczej były na tyle satysfakcjonujące, że druga sesja również odbyła się zdalnie. Te placówki, które zgodziły się dołączyć do projektu, otrzymywały link do platformy testowej. Zadaniem nauczycieli (polonistów i wychowawców) było przekazać link uczniom i zachęcić ich do rzetelnego wykonania zadań. Udział w badaniach był dobrowolny – nauczyciele nie mieli obowiązku wyegzekwowania od uczniów realizacji testu, dzięki czemu

---

<sup>3</sup> Zob. [jasnopis.pl](http://jasnopis.pl) – platforma, umożliwiająca pomiar stopnia trudności dowolnego tekstu polskiego. Algorytm programu zawiera 7 poziomów trudności. Jak piszą na stronie autorzy, poziom 1 oznacza tekst „dzieciinnie łatwy”, a poziom 7 – „tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej”. Poziom 4 to „[t]ekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe” co, zdaniem autorów, koresponduje z poziomem liceum i tekst o takim stopniu trudności stał się materiałem wyjściowym testu.

odsetek odrzuconych formularzy był relatywnie niewielki – udział brali tylko chętni.

W każdej sesji badawczej test przeprowadzany był w innej części Polski. Jako kryterium wyboru przyjęto średnie wyniki województw w poprzednim roku szkolnym na egzaminach tzw. wysokiej stawki dla każdej z badanych grup, tj. na teście ósmoklasisty i na maturze z języka polskiego. Przyjęto, by wśród ósmoklasistów kierować się kryterium jakości wyników, a wśród maturzystów jedynie zdawalnością, gdyż dla tych grup są to parametry istotne: dostanie się do szkoły średniej zależy od tego, jak dobrze uczeń napisał test, dla maturzystów natomiast najważniejszą kwestią jest zdanie egzaminu (dobry wynik to priorytet jedynie dla tej części populacji, która planuje studiować). W pierwszej sesji badawczej prośbę o pomoc wysyłano do szkół w województwach, które rok wcześniej wypadły na testach najlepiej. Były to województwa małopolskie i mazowieckie. W II sesji badawczej do udziału w projekcie zaproszono szkoły z województw najbliższych ogólnopolskim średnim z roku szkolnego 2020/2021, tj. śląskiego i świętokrzyskiego w przypadku klas 8 oraz świętokrzyskiego, wielkopolskiego i podkarpackiego w przypadku szkół średnich.

Test, który składał się z trzech części: instrukcji, tekstu oraz testu rozumienia umieszczono na platformie LimeSurvey.org, która umożliwia pomiar czasu pobytu na konkretnej stronie. Z tego względu na pierwszej stronie, zawierającej instrukcję, napisano czerwonymi, pogrubionymi literami, by czytający **natychmiast** po zakończeniu czytania opisu czekającego go zadania przeszedł do strony następnej, jak również by nie rozpraszał się w trakcie samej lektury. W instrukcji nie informowano o komponencie testowym, zapowiedziano jedynie istnienie trzeciej strony badania, na której trzeba będzie odpowiedzieć na „kilka pytań”. Zachęcano również respondentów, by czytali swobodnie, bez pośpiechu, tak, jak robią to na co dzień.

Do badania wykorzystano tekst M. Baski z 13.03.2017 r. pt. *Sherlock Holmes, który istniał naprawdę! Kto zainspirował Arthura Doyle’a?* Artykuł ten spełniał podstawowe założenia dotyczące tego komponentu badania (Carver, 1982, 1983). Był:

- relatywnie niedługi,
- ogólny,
- niewymagający specjalistycznej wiedzy uprzedniej.

Został on wyłoniony spośród 4 tekstów zaproponowanych wcześniej innym respondentom w internetowej ankiecie rozdystrybuowanej przez Google Forms. Wyboru dokonano na podstawie odpowiedzi 80 osób. Wybraną lekturę następnie zaadaptowano językowo, tj. skrócono tak, by jej długość wynosiła 2 strony (dokładnie 582 wyrazy), a trudność 4/7 według skali dostępnej na stronie jasnopis.pl. Tekst był więc, „zrozumiały dla osób

z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe”<sup>4</sup>, a więc z pewnością odpowiedni dla maturzystów. Warto zaznaczyć, że jeśli teksty spełniają **wszystkie** wymienione wyżej parametry, to zgodnie z koncepcją optymalnego tempa czytania (Carver, 1982, 1983) szybkość, z jaką zostaną przeczytane, powinna być zawsze taka sama, niezależnie od ich treści.

Wykorzystaną do badania jednostką pomiaru tempa czytania była liczba tzw. *przeciętnych polskich wyrazów* na minutę (PPW/min), przy czym, jak ustalono (zob. Moździerz, 2020<sup>5</sup>): 1 PPW = 6 znaków. Wykorzystany tekst, który liczył 582 wyrazów faktycznych, miał nieco mniej wyrazów przeciętnych, tj. 565. Jednostka wystandaryzowana pokazuje dokładnie liczbę czytanych znaków na minutę w łatwo wyobrażalny sposób (Carver, 1976, 1977, 1982, 1992; Brysbaert, 2019). Użycie wystandaryzowanej i odpornej na wahania jednostki – długości konkretnych wyrazów bardzo się różnią, np. spójnik z to w statystykach Microsoft Word jeden wyraz, ale jednym wyrazem jest też 12 razy dłuższy przymiotnik *inteligentny* – pozwoliło na pominięcie w badaniach parametru stopnia trudności tekstów. Wraz z jego wzrostem 100 wyrazów faktycznych oznacza bowiem różną, większą liczbę znaków (zob. Seretny, 2016).

Ostatnim komponentem badania była strona z testem rozumienia i metryczką. Badani musieli:

- wpisać informacje o sobie; w przypadku maturzystów były to: wiek, typ szkoły (liceum/technikum), profil klasy; zaś w przypadku ósmoklasistów: wiek, wielkość miejsca zamieszkania (wieś, małe/średnie/duże miasto);
- zaznaczyć subiektywnie odczuwany poziom rozumienia (w skali od 1 do 6, gdzie 1 oznaczało „nic nie rozumiał\*m”, a 6 „rozumiał\*m wszystko bez problemu”);
- odpowiedzieć na 9 zamkniętych pytań (5 jednostek wyboru wielokrotnego, które zawierały trzy odpowiedzi, oraz 4 jednostki typu prawda/fałsz).

Komponent testujący nie był długi, jego celem było uzyskanie ogólnego obrazu rozumienia i sprawdzenie, jak badani radzą sobie w warunkach możliwie najbardziej zbliżonych do typowego, codziennego czytania<sup>6</sup>. Zadania miały na celu sprawdzić rozumienie ogólne odnoszące się do całości tekstu i szczegółowe.

<sup>4</sup> <https://jasnopis.pl/#> [DW:04.08.2022]

<sup>5</sup> Badania przeprowadzono na reprezentatywnej próbie Narodowego Korpusu Języka Polskiego.

<sup>6</sup> Wyniki to więc punkt odniesienia do możliwych dalszych badań, w których warunki bardziej przypominałyby te szkolne.

Testowani, którzy uzyskali zbyt szybkie tempo czytania byli eliminowani z dalszej analizy. Carver (1985) przyjmuje, że barierą, powyżej której rozumienie jest niemal niemożliwe, jest 1000 wyrazów na minutę, inni badacze wskazują natomiast na niższe progi, np. 500 czy 750 (Smith, Lott Holmes, 1971; Rayner i in., 2016). Ze względu na brak dotychczasowych badań tego typu w polszczyźnie, zdecydowano się na przyjęcie za Carverem progu wyższego, tj. 1000 PPW.

Rezultaty badanych, którzy czytali szybko i uzyskali 7 lub więcej punktów na teście rozumienia na 9 możliwych, analizowano następnie dwukrotnie: razem ze wszystkimi uczestnikami oraz osobno, jako grupę tzw. *rauderów* – jednostki wysoko rozumiejące (Carver, 1977). Analiza pierwsza miała pokazać stan czytania w badanych populacjach. Wyniki *rauderów* zdają się zaś tymi, do których ogół powinien dążyć, są one bowiem bliżej *optymalnego tempa czytania*. Charakteryzują się więc mniejszą wymianą „kosztową” między rozumieniem a tempem: przy porównywalnie wysokim tempie, jakość rozumienia *rauderów* jest więc wyższa, nie spada kosztem tempa.

Obliczeń do wyciągnięcia wartości średnich i odchyłeń standardowych dokonywano w programie Microsoft Excel. Testy statystyczne (Fishera, Shapiro-Wilka, Wilcoxon) oraz obliczenia wartości kurtozy i współczynnika skośności rozkładów przeprowadzono w programie R (2022).

### 3. Wyniki

Po wstępnym usunięciu testów z tempem powyżej 1000 PPW/min. zebrano 550 testów od ósmoklasistów i 602 od maturzystów. Celem uzyskania możliwie najbardziej rzetelnych wyników, postanowiono, by z analizy usunąć również rezultaty skrajne, tj. testy, w których czas czytania był większy/mniejszy niż 2 odchylenia standardowe do średniej. Dzięki temu do ostatecznych obliczeń zakwalifikowano 526 testów ósmoklasistów i 578 testów maturzystów (zob. tabela 1).

Średni czas czytania tekstu o długości 565 PPW w grupie maturalnej wyniósł 3 min. 14 sekund, a w grupie ósmoklasistów 3 min. i 47 sekund. Maturzyści rozumieli również więcej (7 na 9 punktów) niż ich młodsi koledzy (6 na 9 punktów), choć subiektywnie oceniali swoje rozumienie tak samo jak oni, tj. na poziomie 4 na 6 punktów. *Rauderzy* radzili sobie pod względem rozumienia identycznie w obu populacjach, subiektywnie oceniali się też tak samo wysoko; różnił ich więc wyłącznie czas czytania, ponownie na korzyść starszych uczniów. We wszystkich grupach według testu Shapiro-Wilka rozkład wyników tempa czytania, testu rozumienia i subiektywnie ocenianego poziomu rozumienia nie był normalny ( $p < 0,001$ ). W rozkładzie normalnym

Tabela 1 – zbiorcze wyniki I i II sesji badawczej tempa czytania ze zrozumieniem

Grupa	Czas czytania (sek.)	Tempo czytania (PPW/min.)	Liczba punktów na teście (max. 9)	Subiektywna ocena stopnia rozumienia (max. 6)
Ósmoklasiści (n = 526)	217,14 (±80,37)	156 (±58)	6 (±2)	4 (±1)
<i>Rauderzy-Ósmoklasiści</i> (n = 207)	221 (±79,19)	153 (±55)	8 (±1)	5 (±1)
Maturzyści (n = 578)	194,47 (±58,49)	174 (±52)	7 (±2)	4 (±1)
<i>Rauderzy- Maturzyści</i> (n = 350)	195,39 (±56,2)	173 (±50)	8 (±1)	5 (±1)

kurtoza (miara spłaszczenia rozkładu) i współczynnik skośności (miara asymetrii rozkładu) wynoszą 0, sprawdzono więc, jakie były ich wartości w trzech badanych parametrach w testowanych grupach. W przypadku ósmoklasistów dla tempa czytania współczynnik skośności rozkładu wyniósł 3,102106, a kurtoza 13,77218, dla testu rozumienia współczynnik skośności wyniósł  $-0,349908$ , kurtoza zaś 2,393844; dla subiektywnej oceny stopnia rozumienia było to 0,06410607 i 3,05632. W grupie ósmoklasistów *rauderów* współczynnik skośności i kurtoza rozkładów wyniosły, odpowiednio: dla tempa 3,363144 i 14,91981; dla rozumienia 0,5066123 i 1,936638; dla subiektywnej oceny rozumienia  $-0,0185007$  i 2,461863; w grupie maturzystów było dla tempa 2,694236 i 13,43777, dla rozumienia 2,694236 i 2,900311, dla subiektywnej oceny rozumienia  $-0,1685555$  i 2,338343.; w grupie maturzystów *rauderów* natomiast: dla tempa 2,303207 i 11,71372, dla rozumienia  $-0,1379908$  i 1,49552, dla subiektywnej oceny rozumienia  $-0,1759594$  i 1,891567.

Przy pomocy testu Fischera porównano różnicę wariancji wyników między:

- grupą ósmoklasistów i *rauderów* ósmoklasistów,
- maturzystów i *rauderów* maturzystów,
- maturzystów i ósmoklasistów,
- *rauderów* obu grup.

W przypadku ósmoklasistów istotna statystycznie była jedynie różnica wariancji wyników na teście rozumienia ( $p = 0,00000000000000022$ ), nie wykryto natomiast statystycznie istotnej różnicy w przypadku tempa ( $p = 0,4063$ ) i subiektywnej oceny stopnia rozumienia ( $p = 0,1963$ ). W grupie maturzystów różnica wariancji tempa oraz uzyskanych punktów okazała się istotna statystycznie ( $p = 0,001439$  i  $p = 0,00000000000000022$ ), nie wykryto zaś istotności statystycznej w przypadku subiektywnej

oceny stopnia rozumienia ( $p = 0,1432$ ). Między maturzystami a ósmoklasistami różnica wariancji punktów na teście nie była istotna statystycznie ( $p = 0,8137$ ), istotna natomiast okazała się różnica wariancji tempa czytania ( $p = 0,0000000000001138$ ). W grupie *rauderów* różnica wariancji tempa także była istotna statystycznie ( $p = 0,0000001712$ ).

Ponieważ wyniki nie cechowały się rozkładem normalnym, do porównań grup użyto testu Wilcoxon. Wśród ósmoklasistów *rauderzy* uzyskali wyniki istotnie statystycznie wyższe na teście rozumienia ( $p = 0,0000000000000022$ ) oraz istotnie lepiej oceniali swoje rozumienie ( $p = 0,0000000003424$ ), natomiast nie wykryto istotnych statystycznie różnic między tempem czytania ( $p = 0,5066$ ). W grupie ósmoklasistów wyniki były takie same – *rauderzy* nie czytali istotnie szybciej, ale mieli istotnie lepsze rozumienie i tak też je oceniali ( $p = 0,8565$  dla tempa czytania,  $p = 0,0000000000000022$  dla rozumienia,  $p = 0,001396$  dla subiektywnego rozumienia). Maturzyści czytali istotnie szybciej ( $p = 0,00000008795$ ) i na teście też poradzili sobie istotnie lepiej ( $p = 0,0000000000000022$ ) od ósmoklasistów, choć ich średnia subiektywna ocena rozumienia była taka sama. *Rauderzy* w obu grupach uzyskali te same średnie wyniki na teście rozumienia i tak samo subiektywnie oceniali swoje rozumienie, *rauderzy*-maturzyści czytali jednak istotnie szybciej ( $p = 0,00001255$ ) od *rauderów*-ósmoklasistów.

#### 4. Interpretacja wyników

Średni czas czytania tekstu o długości 565 PPW w grupie maturalnej wyniósł 3 min. i 14 sekund, co oznacza tempo około 174 PPW/min. Średnie rozumienie plasowało się na poziomie 7/9, co oznacza, że całą badaną populację można by określić jako *rauderów*, tj. czytelników sprawnych, którzy dużo rozumieją. Jest to jednak wynik średni – w grupie zdarzały się jednostki, które uzyskały mniej punktów. Z tego powodu maturzyści analizowani byli jako dwie grupy: pierwsza – ogólna, z uwzględnionymi wszystkimi testami, i druga – grupa prawdziwych *rauderów*, którzy na teście rozumienia zdobyli 7 lub więcej punktów. Rezultaty obu grup nie są tożsame. Mimo wysokiego średniego wyniku na teście, w formularzu subiektywnej oceny rozumienia maturzyści uznali, że ich rozumienie wyniosło 4/6 (zgodnie z terminologią formularza – większość). *Rauderzy*, których średni wynik na teście wyniósł o 1 punkt więcej (8/9), subiektywnie ocenili swoje rozumienie na 5/6 (zgodnie z terminologią formularza – wszystko). Różnica jednego punktu w teście rozumienia między tymi dwiema grupami – ogółem maturzystów i *rauderami*-maturzystami – była istotna statystycznie. Różnica w czasie czytania nie była istotna statystycznie, co z kolei oznacza, że grupa *rauderów*-maturzy-

stów, przy niemal tym samym tempie czytania, uzyskuje wyższe rozumienie, jest więc bliżej tzw. optymalnego tempa czytania. Niemniej jednak wyniki całej populacji świadczą o dość wysokim poziomie rozumienia w czytaniu.

Ósmoklasiści czytali średnio przez 3 min. i 37 sekund, uzyskując przy tym 6/9 punktów na teście rozumienia. Jest to wynik niższy niż maturzystów, choć w przypadku rozumienia jedynie o 1 punkt. Uznali oni, tak jak ich starsi koledzy, że zrozumieli większość. Wyniki ósmoklasistów pokazują, do jakiego poziomu rozwijane są kompetencje czytelnicze w szkole podstawowej. Warto przy tym zaznaczyć, że główna różnica między obu grupami dotyczy tempa czytania, nie rozumienia przekazu. Po 8 latach kształcenia dzieci uzyskały średnio 66% na teście rozumienia, tymczasem maturzyści, uczący się cztery lub pięć lat dłużej, 77%. Różnica w tempie wyniosła 18 PPW/min. (156-174). *Rauderów*-ósmoklasistów i *rauderów*-maturzystów różniło więc tylko tempo czytania, dokładnie o 20 PPW/min. (153-173). Wpisuje się to w koncepcję Walczyka (2000), zgodnie z którą początkowa nauka czytania oznacza przede wszystkim rozwój umiejętności dekodowania i wyciągania informacji z tekstu, a po uzyskaniu określonego poziomu, doświadczenia czytelnicze zwiększają jedynie automatyzację dekodowania znaków, czyli efektywnie podnoszą samą szybkość procesu, a nie jakość jego przebiegu. Co istotne, *rauderzy*-ósmoklasiści i *rauderzy*-maturzyści uzyskali na teście rozumienia średnio tyle samo punktów, tak samo też subiektywnie czuli, ile zrozumieli (zgodnie z terminologią formularza – wszystko). *Rauderzy*-ósmoklasiści, podobnie jak ich starsi koledzy, uzyskali w czasie podobnym do ogółu lepsze wyniki, tak więc ich czytanie jest bardziej wydajne, bliższe optymalnemu tempu czytania.

Warto poruszyć również kwestię rozkładów wyników. We wszystkich parametrach nigdy nie był to rozkład normalny ( $p < 0,05$  w teście Shapiro-Wilka). W przypadku tempa wyniki zazwyczaj były prawoskośne. Oznacza to, że mimo podwójnej selekcji pojawiło się dość dużo testów z wynikami wysokimi. Próg tempa 1000 PPW/min. był więc prawdopodobnie zbyt niski, o czym świadczy wysoka kurtoza rozkładów. W kolejnych badaniach należy więc przyjąć niższą granicę odrzucenia testu. Rozkład wyników subiektywnej oceny rozumienia był z kolei zawsze lewoskośny. Może to wynikać z faktu, że uczniowie, którzy czytają dobrze, są tego świadomi, ci z deficytami często zaś przeceniają swoje możliwości (Kolić-Vehovec, Bajšanski, 2007; Kwon, Linderholm, 2015). Rozkład wyników testu rozumienia również odbiegał od normalnego – pojawiało się wiele wyników bardzo dobrych, ale też sporo niskich. Kolejna sesja badawcza, która zostanie przeprowadzona w województwach z najniższymi wynikami z egzaminów wysokiej stawki pozwoli w moim przekonaniu, na rzetelne dopełnienie obrazu sytuacji.

Badanie nie było wolne od ograniczeń. Pierwszym z nich był dobór uczestników. Test zbierał tylko osoby chętne, więc mimo dużej liczby

respondentów, badana populacja nie jest reprezentatywna (do pewnych typów uczniów nie sposób było dotrzeć). Co jednak istotniejsze, test przeprowadzany był jedynie w województwach najlepszych i średnich pod względem wyników na teście ósmoklasisty z języka polskiego i odsetka zdawalności matury z języka polskiego. Uzyskane rezultaty mogą więc być nieco zawyżone, jednakże celem przedstawienia możliwie najbardziej rzetelnej diagnozy na tym etapie badań, wyniki skrajne odrzucono, co może do pewnego stopnia stanowić przeciwwagę dla opisanego ograniczenia.

Istotną kwestią był też sposób przeprowadzenia badania. Test dystrybuowano w formie internetowej, która pozwoliła dotrzeć do wielu oddalonych od siebie placówek i przetestować większą liczbę uczniów, niż byłoby to możliwe w formie stacjonarnej. Istnieją jednak przesłanki, by sądzić, że tekst czytany na papierze może być przetwarzany głębiej (zob. np.: Courage, 2017; Delgado i in., 2018), obecność hiperłączy, linków i dodatkowych audiowizualnych bodźców działa bowiem niekiedy na czytelnika rozpraszająco. Wykorzystany materiał nie zawierał co prawda żadnego z tych elementów, nie zmienia to jednak faktu, iż był czytany na ekranie. Warto także przypomnieć, że platforma LimeSurvey.org mierzy czas pobytu na stronie z tekstem, nie samo czytanie, wyniki są więc pewnym przybliżeniem. Przeprowadzenie podobnego testu stacjonarnie jawi się więc jako nowa perspektywa badawcza.

Trzeba jeszcze raz zaznaczyć, że wykorzystany tekst miał przeciętny stopień trudności, poruszał temat względnie interesujący, obecny w popkulturze i nie wymagał specjalistycznej wiedzy ani kontekstu. Uczniowie nie byli też informowani o komponencie testowym, czytanie pozostawało więc niesterowane, bez założonych z góry celów, bez uprzednio zadanych pytań, bez presji na zdobycie dobrej oceny. Przedstawione wyniki nie nadają się więc bezpośrednio do przeniesienia w przestrzeń klasy. Zgodnie z koncepcją Carvera (1992), na teście mierzono *rauding*, tj. typowe czytanie, w którym rozumiana jest większość informacji. W szkole na lekcjach ważne są jednak głównie dwa inne rodzaje czytania (z jego koncepcji „pięciu biegów”), tj. *learning* i *skimming*. *Learning* to czytanie w celu głębokiego przetworzenia treści, *skimming* zaś to bardzo szybkie wyszukiwanie słów-kluczy i skupienie na rozumieniu (bardzo) ogólnym. U Carvera *rauding* zachodzi z prędkością 300Wpm, *learning* 200Wpm, a *skimming* 450Wpm (op. cit.: 87). Badanie tempa czytania z określonym poziomem rozumienia stanowi więc kolejną, być może najistotniejszą perspektywę badawczą dla zagadnienia szybkości czytania. Na razie można jedynie wstępnie przyjąć, że ponieważ *rauding* u maturzystów zachodzi z prędkością 174 PPW/min., a u ósmoklasistów 156 PPW/min., to czytanie, którego celem jest dogłębna lektura, tj. uzyskanie wysokiego poziomu rozumienia, będzie zachodziło w tempie o 1/3 wolniejszym od uzyskanego w badaniach, tj., odpowiednio, 115 i 103 PPW/min.; dla czytania, którego



celem będzie zaś bardzo ogólne rozumienie, będą to wartości o 1/2 wyższe od uzyskanych, tj., odpowiednio, 261 i 234 PPW/min.

Warto wreszcie odnieść wyniki polskie do szerszego kontekstu. Jak zaznaczono na początku, w wielu językach średnie tempo czytania wynosi 200-300 wyrazów, w przypadku polszczyzny wartość ta wyniosła jednak 174 PPW/min. Jest to najbliższe średniemu tempu Rosjan, które wynosi 150 wpm (Braslawski i in., 2016: 7). Podobieństwo typologiczne tych dwu języków z pewnością nie pozostaje bez znaczenia. Dotychczas niezbadaną, a ze względu na rosnącą liczbę imigrantów z krajów wschodnich wartą kolejnych badań kwestią może być zatem różnica między tempem czytania alfabetu i cyrylicy.

## 5. Podsumowanie

Celem artykułu było zarysowanie zagadnienia, jakim jest wydajność czytania, przybliżenie roli tempa przetwarzania informacji w czytaniu ze zrozumieniem oraz zaprezentowanie wyników maturzystów i ósmoklasistów w teście tempa czytania ze zrozumieniem. Uzyskane dane odbiegają od światowych, są jednak bliskie rosyjskim. Być może wynika to z faktu fleksyjności tych dwu języków, której brak np. językowi angielskiemu czy chińskiemu. Istnieje więc możliwość, że fleksyjność języka obniża w nim średnie tempo czytania. Dalsze badania nad tym zagadnieniem, w których zmierzono by i porównano średnie tempo czytania w językach słowiańskich, a także aglutynacyjnych (węgierskim czy fińskim), pozwoliłyby wypełnić lukę w naszym stanie wiedzy.

Niniejszy projekt będzie kontynuowany. Planowane jest badanie populacji uczniów z województw, które na teście ósmoklasisty i na maturze w roku szkolnym 2021/2022 poradziły sobie najłabiej. Powiększenie testowanej grupy pozwoli na uzyskanie jeszcze bardziej rzetelnych danych. W przyszłości planowane też jest odwrócenie metodologii badania i sprawdzenie, czy przy czytaniu tekstu podobnej długości i czasie ograniczonym zgodnie z wynikami otrzymanymi w ramach niniejszego projektu, uzyskane rozumienie pozostanie w badanych populacjach na podobnym poziomie. Niezależnie jednak od dalszych badań, opublikowane w niniejszym artykule dane już mogą służyć jako punkt odniesienia dla każdego, kto pracuje z polskimi tekstami i musi planować czas aktywności swojej oraz swoich uczniów/pracowników.

## Podziękowania

Chciałbym podziękować szkołom, które zdecydowały się odpowiedzieć na moją prośbę o pomoc w przeprowadzeniu badań i dołączyły do projektu.

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson J. C. (2000), *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. Online: <https://doi.org/10.4324/9780203891643-6> [DW 08.08.2022].
- Altarriba J., Kroll J. F., Sholl A., Rayner K. (1996), *The influence of lexical and conceptual constraints on reading mixed-language sentences: Evidence from eye fixations and naming times*. „Memory and Cognition”, nr 24(4), s. 477–492. Online: <https://doi.org/10.3758/BF03200936> [DW 08.08.2022].
- Braslavski P., Petras V., Likhoshesterov V., Gäde M. (2016), *Ten Months of Digital Reading: An Exploratory Log Study*, (w:) Fuhr N., Kovács L., Risse T., Nejdil W. (red.), *Research and Advanced Technology for Digital Libraries*. Copenhagen: Springer International Publishing, s. 392–397.
- Breznitz Z. (1997), *Reading Rate Acceleration: Developmental Aspects*. „Journal of Genetic Psychology”, nr 158(4), s. 427–441. Online: <https://doi.org/10.1080/00221329709596680> [DW 09.08.2022].
- Breznitz Z. (2008), *Fluency in Reading. Synchronization of Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brybaert M. (2019), *How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate*. „Journal of Memory and Language”, nr 109 (April). Online: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047> [DW 08.08.2022].
- Buari N. H., Chen A. H., Musa N. (2014), *Comparison of reading speed with 3 different log-scaled reading charts*. „Journal of Optometry”, nr 7(4), s. 210–216. Online: <https://doi.org/10.1016/j.optom.2013.12.009> [DW 11.08.2022].
- Carver R. P. (1976), *Word length, prose difficulty, and reading rate*. „Journal of Literacy Research”, nr 8(2), s. 193–203. Online: <https://doi.org/10.1080/10862967609547176> [DW 08.08.2022].
- Carver R. P. (1977), *Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding*. „Reading Research Quarterly”, nr 13(1), s. 8–63.
- Carver, R. P. (1982), *Optimal Rate of Reading Prose*. „Reading Research Quarterly”, nr 18(1), s. 56–88.
- Carver R. P. (1983), *Is Reading Rate Constant or Flexible?* „Reading Research Quarterly”, nr 18(2), s. 190–215.
- Carver R. P. (1984), *Rauding Theory Predictions of Amount Comprehended under Different Purposes and Speed Reading Conditions*. „Reading Research Quarterly”, nr 19(2), s. 205–218.
- Carver R. P. (1985), *How Good Are Some of the World's Best Readers?* „Reading Research Quarterly”, nr 20(4), s. 389. Online: <https://doi.org/10.2307/747851> [DW 11.08.2022].
- Carver R. P. (1989), *Silent reading rates in grade equivalents*. „Journal of Literacy Research”, nr 21(2), s. 155–166. Online: <https://doi.org/10.1080/10862968909547667> [DW 08.08.2022].
- Carver R. P. (1992), *Reading Rate: Theory, Research, and Practical Implications*. „Journal of Reading”, nr 36(2), s. 84–95.
- Ciuffo M., Myers J., Ingrassia M., Milanese A., Venuti M., Alquino A., Baradello A., Stella G., Gagliano A. (2017), *How fast can we read in the mind?*

- Developmental trajectories of silent reading fluency*. „Reading and Writing”, nr 30(8), s. 1667–1686. Online: <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9744-2> [DW 10.08.2022].
- Coltheart M. (2005), *Modeling Reading: The Dual-Route Approach*, (w:) Snowling M. J., Hulme C. (red.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, s. 6-23. Online: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1> [DW 08.08.2022].
- Courage M. L. (2017), *Screen Media and the Youngest Viewers: Implications for Attention and Learning*, (w:) Blumberg F., Brooks P. (red.), *Cognitive Development in Digital Contexts*. San Diego: Elsevier Inc, s. 3-28. Online: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00001-8> [DW 08.08.2022].
- Delgado P. Vargas C., Ackerman R., Salmerón L. (2018), *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*. „Educational Research Review”, nr 25(November), s. 23–38. Online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003> [DW 09.08.2022].
- Ehrlich E. (1963), *Opinions differ on speed reading*. „National Education Association Journal”, nr 52, s. 45–46.
- Grabe W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01151.x> [DW 10.08.2022].
- Główny Urząd Statystyczny. (2020), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html> [DW 03.08.2022].
- Hoover W. A., Gough P. B. (1990), *The Simple View of Reading*. „Reading and Writing”, nr 2, s. 127–160. Online: <https://doi.org/10.1145/504412.504413> [DW 11.08.2022].
- Joshi R. M., Aaron P. G. (2002), *Naming speed and word familiarity as confounding factors in decoding*. „Journal of Research in Reading”, nr 25(2), s. 160–171. Online: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00166> [DW 08.08.2022].
- Kolić-Vehovec S., Bajšanski I. (2007), *Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students*. „Journal of Research in Reading”, nr 30(2), s. 198–211;
- Korinth S. P., Fiebach C. J. (2018), *Improving Silent Reading Performance Through Feedback on Eye Movements: A Feasibility Study*. „Scientific Studies of Reading”, nr 22(4), s. 289–307. Online: <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1439036> [DW 11.08.2022].
- Kwon H., Linderholm T. (2015), *Reading speed as a constraint of accuracy of self-perception of reading skill*. „Journal of Research in Reading”, nr 38(2), s. 159–171.
- Moździerz T. (2020), *Długość przeciętnego polskiego wyrazu w tekstach pisanych w świetle analizy korpusowej*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 177–192. Online: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.09> [DW 09.08.2022].
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Online: <https://www.R-project.org/>. [DW 10.08.2022].

- Rayner K., Schotter E. R., Masson M. E. J., Potter M. C., Treiman R. (2016), *So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help?*, „Psychological Science in the Public Interest. Supplement” nr 17(1), s. 4-34. Online: <https://doi.org/10.1177/1529100615623267> [DW 08.08.2022].
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2016), *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 60(1), s. 17-26.
- Smith F., Lott Holmes D. (1971), *The Independence of Letter, Word, and Meaning Identification in Reading*. „Reading Research Quarterly”, nr 6(3), s. 394-415.
- Stanovich K. E. (1986), *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. „Reading Research Quarterly”, nr 21(4), s. 360-407. Online: <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1> [DW 11.08.2022].
- Taylor S. (1965), *Eye Movements in Reading: Facts and Fallacies*. „American Educational Research Journal”, nr 2(4), s. 187-202.
- Walczyk J. J. (2000), *The Interplay Between Automatic and Control Processes in Reading*. „Reading Research Quarterly”, nr 35(4), s. 554-566. Online: <https://doi.org/10.1598/rrq.35.4.7> [DW 09.08.2022].

## NETOGRAFIA

<https://jasnopis.pl/#> [DW 04.08.2022].

<https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthura-doylea/> [DW 01.08.2022].

Received: 14.09.2022

Revised: 28.10.2022

**Filip Myszka**

Universität Warschau

<https://orcid.org/0000-0003-2729-5833>

[f.myszka@student.uw.edu.pl](mailto:f.myszka@student.uw.edu.pl)

## **ONLINE-FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER OBERSCHULE – FORSCHUNGSBERICHT**

### **Online foreign language teaching in high school – research report**

The global pandemic has forced changes in education. About 1.5 billion students worldwide have experienced school closures. The aim of the article is to present the results of a survey on teaching during the coronavirus pandemic in Polish secondary schools, where the research group consisted of students and teachers. For many students and teachers, the new way of learning and teaching was a great challenge, caused many difficulties and exposed deficiencies in education systems. During the research, the focus is on students, teachers, school principals and parents who had to find themselves in a new and challenging situation of distance learning at school. The research addresses aspects related to the situation, well-being and roles of students and teachers during the new virtual reality, methods of teachers' work in the virtual school, as well as the importance of principals and parents as a support for students and teachers during the global pandemic.

**Keywords:** information and communication technologies (ICT), distance learning, COVID-19, student and teacher perspective, own research

**Słowa kluczowe:** Informations- und Kommunikationstechnologien, Online-Unterricht, COVID-19, Schüler- und Lehrerperspektive, Eigenforschung

## 1. Einleitung

Der Text des Artikels basiert auf meiner Masterarbeit, die am 11. Juli 2022 am Institut für Germanistik der Neophilologischen Fakultät der Universität Warschau verteidigt wurde. Die Corona-Pandemie in den Jahren 2020–2021 hat die Lebens- und Arbeitsweise vieler Berufsgruppen verändert – auch des Lehrerberufs. Während der Pandemie lernten in Schulen auf der ganzen Welt Schülerinnen und Schüler (SuS) in der virtuellen Realität, und Lehrende mussten sich plötzlich in eine für sie oft fremde Welt begeben. Von Beginn der Phase des erzwungenen Online-Unterrichts, in der Rolle des Lehrenden und Lernenden zugleich, war ich sein großer Gegner und ich bezweifelte seine Wirksamkeit, daher wurde der Online-Fremdsprachenunterricht in der Oberschule als Hauptforschungsproblem der Forschung ausgewählt. Während der Forschung wurde seine tatsächliche Funktionsweise und Implementierung in der Realität der Fernschule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Lehrenden untersucht. Der Online-Fremdsprachenunterricht war eng mit dem Einsatz neuer Technologien verbunden. Dieser Begriff hat eine breitere Bedeutung und bezieht sich auf alle Formen der bewussten Transformation der Realität (Zubik, 2008: 37). Allgemein werden neue Technologien mit Innovation assoziiert, mit neuen technologischen Lösungen und deren Anwendung im Alltag (Chałubińska-Jentkiewicz, 2019: 53f.).

In Polen wurde am 11. März 2020 beschlossen, Kindergärten, Schulen und Universitäten wegen der epidemischen Situation zu schließen. Insgesamt waren 1.424.536 Kinder im Vorschulalter sowie 4.931.461 Kinder, Jugendliche und Erwachsene in allen Schularten von Schulschließungen, d. h. in Grundschulen und weiterführenden Schulen, d.h. 12,9% der Bevölkerung des Landes, von Schulschließungen betroffen (GUS, 2021: 26f.). Die Situation im Zusammenhang mit der Pandemie zwang 518.746 Lehrerinnen und Lehrer, ihre Arbeitsform plötzlich zu ändern (GUS, 2021: 122). Während des gesamten Fernunterrichts in Polen hat das Ministerium für Nationale Bildung über 33 Verordnungen erlassen, die Änderungen und Einschränkungen im Betrieb und Funktionieren von Bildungseinrichtungen in Polen einführt.

Eines der größten Probleme, denen in Zeiten des Lernens in der virtuellen Realität nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer begegneten, sind Probleme mit der technischen Ausstattung sowie die digitale Ausgrenzung. Dies wird durch einen Bericht der Obersten Rechnungskammer (NIK) vom 2. Dezember 2021 bestätigt. Der Bericht hob die Situation im Zusammenhang mit digitaler Ausgrenzung<sup>1</sup> und

---

<sup>1</sup> Gemäß der OECD-Definition ist digitale Ausgrenzung ein Phänomen sozialer Ungleichheit und sogar die Schaffung einer Kluft zwischen einzelnen Einheiten oder Haushalten,

technischen Problemen hervor, die häufig den reibungslosen Ablauf der Aktivitäten in der virtuellen Realität verhinderten. Dieser Aspekt betraf Eltern, Kinder, kinderreiche Familien oder auch Lehrende, deren Geräte nicht funktionsfähig waren, deren Internetverbindung nicht schnell genug war oder deren Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Technik (Computerbedienung usw.) fehlten (NIK, 2021: 6f.). Laut einer Untersuchung im Rahmen des Enter-Projekts gaben insgesamt 81% der Schulleiter/innen an, dass das Hauptproblem des Fernunterrichts darin bestehe, dass die Lernenden keinen Zugang zu angemessener Ausrüstung hätten. Die Notwendigkeit, Computer mit Geschwistern und Eltern zu teilen, betraf während der Pandemie mindestens etwa eine Million Schülerinnen und Schüler (Kmiecik, 2021: 102). Die technische Ausstattung wie Computer, Laptops oder Internetanschluss in polnischen Haushalten reichte nicht aus, um die SuS vollständig am Online-Fremdsprachenunterricht zu beteiligen. Nach Schätzungen des Zentrums für Digitalität (Centrum Cyfrowe<sup>2</sup>) haben 50.000 bis 70.000, also ca. 1–1,5% der Schülerinnen und Schüler in Polen keinen Computer bzw. Laptop oder kein Tablet zu Hause (Szadzińska, 2021: 5f.).

## 2. Arten des Online-Lernens

Die Methode des Fernunterrichts wurde erstmals im frühen 18. Jahrhundert in den Vereinigten Staaten verwendet, damals noch in Form eines Korrespondenzmodells. Das Aufkommen technologischer Innovationen wie Radio, Telefonie und Fernsehen beeinflusste die Weiterentwicklung der Methoden des Fernunterrichts (Szabłowski, 2009, zit. nach Kopciał, 2013: 82).

In Polen war Fernunterricht seit 1776 an der Jagiellonen-Universität im Gespräch, die Fernkurse für Handwerker organisierte. An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurden Gesellschaften gegründet, die sich mit Fernunterricht befassten, darunter Powszechna Wykłady Uniwersyteckie (Universelle Universitätsvorlesungen), eine Gesellschaft für höhere wissenschaftliche

---

Unternehmen oder Regionen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Entwicklungsstand in Bezug auf den Zugang und die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bereich der Wirtschaftstätigkeit (OECD, 2001: 5).

<sup>2</sup> Eine polnische Nichtregierungsorganisation, deren Ziel es ist, Offenheit und Engagement in der Welt der modernen Technologien zu unterstützen. Es wurde 2015 gegründet und unterstützt Offenheit und Engagement in der Welt der modernen Technologien. Er arbeitet für gesellschaftlichen Wandel und mehr bürgerschaftliches Engagement, indem er digitale Tools und Kooperationsmodelle nutzt, die auf dem Teilen von Ressourcen und Wissen basieren. Online: <https://centrumcyfrowe.pl/misja-i-cele-strategiczne/> (Zugang 20.11.2022).

Kurse. In den Jahren 1968–72 wurde im polnischen Fernsehen eine Sendung mit dem Titel „Fernsehuniversität“ ausgestrahlt. Im Rahmen dieser Formel wurden Vorlesungen in Mathematik und Physik für Abendstudenten und Vorbereitungskurse für Universitätskandidaten abgehalten. Der nächste Schritt im Fernunterricht war der Teleunterricht, der den Dialog zwischen Lehrkräften und SuS über Audio- und Videokonferenzen ermöglichte. Die Nutzung des Internets in den 1990er Jahren veränderte das Gesicht des Fernunterrichts (Kopciał, 2013: 82).

Im Laufe der Jahre wurden verschiedene Methoden der Informationsbereitstellung im Bildungsprozess unterschieden: 1) synchrones Lernen; 2) asynchrones Lernen; 3) hybrides Lernen. Die erste ist eine Art Echtzeitunterricht. Laut Juszczuk besteht diese Art der Ausbildung darin, dass alle Teilnehmer des didaktischen Prozesses jederzeit in den bereits laufenden Unterricht einsteigen können (Juszczuk, 2002: 136, zit. nach Heba, 2009: 147). Beim synchronen Unterrichten handelt es sich hauptsächlich um eine direkte, fortlaufende Kontrolle der Lehrkraft über den Verlauf des fortlaufenden Lernprozesses. Beide Seiten können interagieren. Die Kommunikation erfolgt beispielsweise über einen Chat (Heba, 2009: 147). Diese Art basiert auf der gegenseitigen Verbindung von Lehrenden und Lernenden über eine Online-Lernplattform (wie MS Teams, Google Meet oder Zoom).

Der zweite Typ heißt asynchrones, nicht gleichzeitiges, Lernen. Es besteht darin, dass sich die Teilnehmer eines Kurses nicht in Echtzeit gemäß eines festgelegten Stundenplans treffen müssen. Die Lernenden haben permanenten Zugriff auf die Lehrmaterialien, die von der Lehrkraft auf einer E-Learning-Plattform zur Verfügung gestellt werden. Sie können diese Materialien jederzeit und überall verwenden (Juszczuk, 2021: 263). Asynchronität bedeutet fehlenden Kontakt zwischen den Lernenden und den Lehrenden, aber auch zwischen den Lernenden selbst, die einander beraten und ihre Fehler korrigieren könnten (Heba, 2009: 148).

Hybrider Unterricht ist eine Variante, die das traditionelle (stationäre) Bildungsmodell mit Fernunterricht kombiniert. Bei diesem Modell werden die Vorlesungsinhalte und Online-Beratungen meist in Online-Form übertragen, und der praktische Teil findet im Schulgebäude statt (Kopciał, 2013: 84). Bei diesem Lernmodell ist die Teilnahme an beiden Kursteilen erforderlich – an der Präsenzphase und an der Online-Phase, weil durch die Teilnahme an nur einem Kursteil das im Lernprozess geplante Lernziel nicht erreicht werden kann. Der stationäre Unterricht und der Unterricht in der Fernform sind aufeinander bezogen und beziehen sich ihrerseits beide auf die in den einzelnen Phasen bearbeiteten Inhalte (Brash, Pfeil, 2017: 14).



### 3. Methodologische Grundlagen der eigenen Forschung

Das Thema Online-Fremdsprachenunterricht ist seit 2020 sehr beliebt und wegen der weltweiten Schulschließungen ein völlig neues globales Phänomen, was mich als jungen Forscher zu eigenen Untersuchungen inspiriert hat. Eine zusätzliche Motivation war, dass ich selbst als Schüler und Lehrer Fremdsprachenlernen online erlebt habe – wodurch ich die damit verbundenen Probleme aus beiden Perspektiven sehen konnte.

Ziel des Artikels ist es, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Lehrenden aufzuzeigen, insbesondere ihre Wahrnehmung der Vor- und Nachteile und des Nutzens des Einsatzes moderner Technologien im Online-Fremdsprachenunterricht. Meiner Untersuchung liegt die Hypothese zu Grunde, dass der Einsatz moderner Technologie im Online-Fremdsprachenunterricht den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern fördert.

Methodologisch wurde auf Elemente der Triangulation zurückgegriffen, als Erhebungsmethoden wurden Befragung und Beobachtung<sup>3</sup>, als Forschungstechniken Umfrage und Introspektion – genauer gesagt, simultane Introspektion<sup>4</sup> sowie Retrospektion – gewählt (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Als Forschungsinstrument wurde die Internetanwendung „Google-Formular“ eingesetzt, die es ermöglichte, einen Fragebogen für Lehrkräfte zu erstellen. Der Fragebogen für die Lernenden lag in Papierform vor. Die befragte Gruppe bestand aus Deutschlehrern, Englischlehrern, die an verschiedenen Schulen und auf verschiedenen Bildungsstufen in Polen arbeiteten. Da die Befragung online durchgeführt wurde, erfolgte die Befragung polenweit. Die Umfrage war im Zeitraum vom 15. November bis 31. November 2021 in einer Gruppe für polnische Lehrkräfte auf Facebook präsent, insgesamt haben 131 Personen darauf reagiert. Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen, davon 22 Fragen im ersten und 17 im zweiten Teil. Er erhielt insgesamt 7 geschlossene, 24 halboffene und 8 offene Fragen. Die Gruppe der befragten Schülerinnen und Schüler betrug insgesamt 300 Personen. Die Schülerbefragung wurde vom 13. bis 17. September 2021 durchgeführt. Der gesamte Fragebogen bestand aus 31 Fragen, davon 6 geschlossenen, 18 halboffenen und 7 offenen Fragen. Im April 2021 war dem eine Pilotstudie in einer Gruppe von 40 Lernenden (25 weiblich, 15 männlich) vorausgegangen, die dabei helfen sollte, Fehler zu erkennen und die Umfrage zu vervollständigen und zu verbessern.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden analysiert und entsprechend kategorisiert und gruppiert. So wurden bei der Frage nach

---

<sup>3</sup> (siehe: Apanowicz, 2002: 62).

<sup>4</sup> (siehe: Kreutz 1962, zit. nach Smuk, 2017: 42).

der Begründung der besten Unterrichtsform folgende Kategorien gebildet: a) Motivation; b) Arbeitsweise; c) Stress; d) soziale Kontakte. Bei der Frage nach der Art der angebotenen Unterstützung (unter Lehrkräften) wurden folgende Kategorien festgestellt: a) psychologische Unterstützung; b) finanzielle Unterstützung; c) technischer Support; d) Ausbildung. Bei der zu ergänzenden Frage nach den Geräten, die von den Lehrern angeschafft worden waren, wurden die Gerätetypen gruppiert und gezählt. Die verbleibenden Fragen, die aus der Umfrage analysiert wurden, waren geschlossene Fragen, bei denen die Teilnehmer der Forschung die Antworten markierten, dann wurde die Anzahl der Antwort gezählt.

#### 4. Analyse der Forschungsergebnisse

Das Forschungsproblem betraf den Online-Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer. Die Hypothese lautete: *„Der Einsatz moderner Technologie im Online-Fremdsprachenunterricht fördert den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler“*. Die Analyse der Forschungsergebnisse ließ Schlussfolgerungen zu, die sowohl die Perspektive der Lehrenden wie auch der Lernenden berücksichtigen.

Folgende Forschungsfragen wurden an beide Gruppen gerichtet:

- 1) Was ist die beste Lernplattform für einen Online-Fremdsprachenunterricht?
- 2) Hatten Schülerinnen und Schüler und Lehrende angemessene Lern- und Lehrbedingungen?
- 3) Welche Unterrichtsform ist für den Fremdsprachenunterricht die geeignetste und warum?
- 4) Ist der Einsatz neuer Technologien im Fremdsprachenunterricht hilfreich?
- 5) Haben Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte an polnischen Schulen angemessene Unterstützung im Online-Fremdsprachenunterricht erhalten?
- 6) Hat sich der Online-Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen ausgewirkt?

Eine der Fragen betraf die Vor- und Nachteile von Fernlernplattformen. Die Zahlen in Klammern geben an, wie oft die Befragten diese Antwort angegeben haben. Die Ergebnisse in den folgenden Tabellen (1, 2) zeigen zunächst die Perspektive der Lernenden.

Basierend auf den Angaben während der Umfrage wurden die häufigsten Antworten der Lehrerinnen und Lehrer gesammelt und in den folgen-

den Tabellen gruppiert (siehe Tabelle 3,4,5). Die Antworten der Lehrkräfte wiesen auf wiederkehrende Vor- und Nachteile der einzelnen Plattformen hin:

<b>Vorteile</b>		
<b>MS Teams</b>	<b>Google Meet</b>	<b>Zoom</b>
einfach zu verwenden (141)	einfach zu verwenden (60)	Möglichkeit, in einer Gruppe zu arbeiten (38)
Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in Gruppen/ Untergruppen einzuteilen (120)	übersichtliches Interface der Plattform (54)	Bildschirmfreigaben mit Sprache (24)
schneller Plattformbetrieb (101)	schneller Plattformbetrieb (34)	Gruppenchat (21)
Bildschirmfreigaben mit Sprache (96)	Gruppenchat (24)	virtueller Warteraum(13)
übersichtliches Interface der Plattform (91)	virtuelle Tafel auf der Plattform (18)	schneller Plattformbetrieb (6)
Bereitstellung von Materialien auf der Plattform (74)	Möglichkeit, sich virtuell zu melden (14)	einfach zu verwenden (4)
keine Probleme bei der Verwendung (58)	keine Probleme bei der Verwendung (9)	
Virtuelle Tafel auf der Plattform (43)	Möglichkeit einer großen Teilnehmerzahl (4)	
Möglichkeit, sich virtuell zu melden (38)		
Gruppenchat (21)		

Tabelle 1: Vorteile von Plattformen aus der Perspektive der Lernenden (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

<b>Nachteile</b>		
<b>MS Teams</b>	<b>Google Meet</b>	<b>Zoom</b>
langsamer Betrieb der Plattform (136)	keine Möglichkeit in einer Gruppe zu arbeiten (62)	problematisch in der Bedienung (31)
keine Nachteile (72)	keine Möglichkeit, Materialien auf der Plattform zu veröffentlichen (49)	langsamer Betrieb der Plattform (21)
problematische Bildschirmfreigabe (auch mit Sprache) (64)	keine Möglichkeit, Schüler in Gruppen/ Untergruppen aufzuteilen; keine Möglichkeit, separate Kanäle für jede Klasse zu erstellen (38)	keine Möglichkeit, sich zur Beantwortung von Fragen zu melden (14)

<b>Nachteile</b>		
<b>MS Teams</b>	<b>Google Meet</b>	<b>Zoom</b>
keine Möglichkeit, sich zu melden (29)	hat wenige Funktionen (26)	keine virtuelle Tafel (9)
virtuelle Tafel funktioniert in der Praxis nicht (22)	problematische Bildschirmfreigabe (auch mit Sprache) (23)	Probleme beim Klasseneinstieg (6)
	kein virtuelles Wartezimmer (14)	Probleme mit der Nutzung der Plattform (4)

Tabelle 2: Nachteile von Plattformen aus der Perspektive der Lernenden (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

<b>MS Teams</b>	
<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
einfach zu verwenden einfaches und übersichtliches Interface der Plattform Möglichkeit, separate Kanäle für jede Klasse zu erstellen Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler in Gruppen/ Untergruppen einzuteilen Bildschirmfreigabe (mit Sprache) schneller/ angemessener Betrieb der Plattform Bereitstellung von Materialien auf der Plattform	häufiges Unterbrechen der Sitzung kein wirklicher Kontakt mit Lernenden keine Meldefunktion für Lernende langsamer Betrieb der Plattform Probleme beim Klasseneinstieg Probleme mit der Platzierung von Materialien für Lernende keine virtuelle Tafel problematisch zu bedienen

Tabelle 3: Vor- und Nachteile von MS Teams aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

<b>Google Meet</b>	
<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
virtuelles Brett auf der Plattform Möglichkeit einer großen Teilnehmerzahl keine Probleme bei der Teilnahme am Unterricht einfache und übersichtliche Oberfläche der Plattform einfach zu verwenden mühevolle Meeting-Erstellung Gruppenchat Bildschirmfreigabe möglich Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, sich virtuell zu Wort zu melden	keine Einteilung in Gruppen keine separaten Kanäle für jede Klasse Probleme mit der virtuellen Tafel keine Materialien auf der Plattform kein virtuelles Wartezimmer wenige Funktionen Verpflichtung zur Nutzung von Google Classroom als Ergänzung

Tabelle 4: Vor- und Nachteile von Google Meet aus der Perspektive von Lehrkräften (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

<b>Zoom</b>	
<b>Vorteile</b>	<b>Nachteile</b>
einfache Bildschirmfreigabe Verfügbarkeit eines virtuellen Wartezimmers Möglichkeit in einer Gruppe zu arbeiten die Möglichkeit, zu zweit zu arbeiten viele visuelle Ergänzungen (z. B. Hintergrund oder Emoticons) Gruppenchat problemlos bei der Arbeit	in der kostenlosen Version von Zoom ist die Teilnehmerzahl begrenzt Probleme beim Erstellen eines Meetings problematisch zu bedienen Plattform ist nicht intuitiv Probleme beim Klasseneinstieg Es ist nicht möglich, Materialien auf der Plattform zu teilen langsamer Betrieb der Plattform keine virtuelle Tafel

Tabelle 5: Vor- und Nachteile von Zoom aus der Perspektive von Lehrkräften (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

Die Analyse der gesammelten Ergebnisse machte es nicht möglich, die beste Plattform für das Online-Fremdsprachenunterricht zu wählen.

Eine der Fragen im Schülerfragebogen bezog sich auf die angemessenen Bedingungen in Bezug auf die Internetverbindung. 185 Personen aus der untersuchten Gruppe hatten die richtige Ausrüstung und eine gute Internetverbindung zur Verfügung. 65 Personen antworteten, dass ihre Internetverbindung instabil sei und sie Probleme damit hätten. 43 Schülerinnen und Schüler verfügten zu Hause nicht über die notwendige technische Ausstattung. Darüber hinaus schrieben 34 Personen, dass ihre Computer und Mobilgeräte veraltet seien. Acht Personen gaben an, dass zu Hause keine technischen Geräte vorhanden seien, was auf eine digitale Kluft hindeutet.

Außerdem mussten die Lehrkräfte angeben, welche Voraussetzungen für das Online-Arbeiten (technische Ausstattung, Internetzugang) gegeben waren, und ob zusätzliche Geräte angeschafft werden mussten. Die zahlreichste Gruppe bildeten Personen, die keine technischen oder sonstigen Probleme im Zusammenhang mit der Anpassung an die Arbeitsbedingungen online hatten (58%). Die Recherche zeigte, dass insgesamt 72 Personen Digital- und Computerausstattung gekauft hatten (darunter 16 Personen, die angegeben haben, dass sie ihre technische Ausstattung trotz ausreichender Quantität und Qualität der Ausstattung selbst erweitern wollten). 56 Personen (42% der Befragten) fühlten sich dazu gezwungen, weil sie Mängel an der technischen Ausstattung ihres Haushalts beklagten. 36% dieser Personen profitierten von der Subvention von 500 PLN für Computerausstattung des Ministeriums für Nationale Bildung, und 7% nutzten die Subvention nicht und kauften die fehlende Ausrüstung auf eigene Kosten. Die am häufigsten genannten technischen Geräte waren Kopfhörer, Mikrofon (58%), Computer (36%), Laptop (28%), Grafiktablett (20%). Einen Monitor oder andere

Geräte kauften 7% der Befragten. 20% der Lehrkräfte hatten während der Corona-Pandemie Probleme mit einer stabilen Internetverbindung, was ihre Arbeit erschwerte.

Ein weiteres Ziel der Studie war es, herauszufinden, welche Unterrichtsform für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer am besten geeignet war. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden in einem Diagramm dargestellt (siehe Diagramm 1). Eine ähnliche Frage wurde in dem Fragebogen für Lehrkräfte gestellt, deren Antworten wie folgt lauten (siehe Diagramm 2).

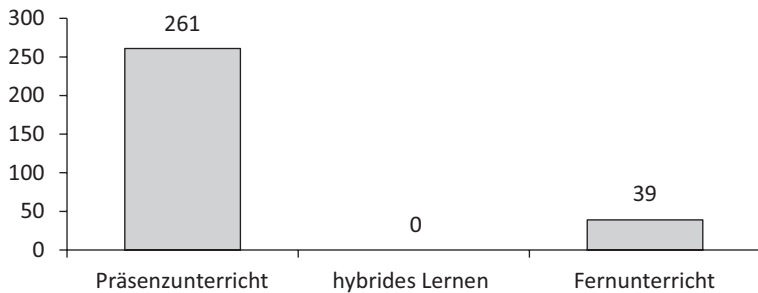


Diagramm 1: Welche Unterrichtsform bevorzugst du? (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

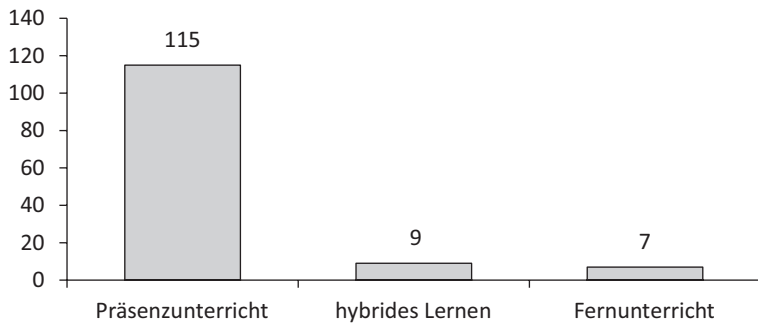


Diagramm 2: Welche Unterrichtsform bevorzugen Sie? (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

Aus der Umfrage ging hervor, dass sowohl Lernende als auch Lehrende (376 Personen) den Präsenzunterricht bevorzugten. Die häufigsten Argumente, die zur Begründung angeführt wurden, waren:

- 1) direkter Kontakt mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrerinnen und Lehrern - 210 Antworten,
- 2) höhere Motivation – 143 Antworten,
- 3) Schülerinnen und Schüler lernen mehr – 120 Antworten,

- 4) Lernende haben eine bessere Arbeitsorganisation – 79 Antworten,
- 5) keine technischen Probleme – 56 Antworten,
- 6) direkte Hilfe durch den Lehrer/ die Lehrerin – 49 Antworten,
- 7) psychologische Unterstützung in der Schule – 42 Antworten,
- 8) weniger Stress in der Schule – 34 Antworten,
- 9) Lehrerinnen und Lehrer unterrichten besser in der Schule – 21 Antworten,
- 10) keine Angaben – 10 Antworten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, mit dem die Befragten konfrontiert waren, war die Frage nach neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht. Die Antworten zur Rechtfertigung der Hilfe neuer Technologien sind in zwei Tabellen dargestellt. Die eine betrifft die Perspektive der Lernenden (siehe Tabelle 6), die andere die von Lehrerinnen und Lehrern angegebenen Antworten (siehe Tabelle 7).

Positive Merkmale	Anzahl der Antworten
der Unterricht ist interessanter	247
Lernende können ihr Wissen über digitale Kompetenz erweitern	164
Lernende sind aktiver	100
Lernstoff ist einfacher	82
größere Motivation	75
bessere Konzentration	72
besser für den visuellen Typ des Schülers	59
Schülerinnen und Schüler lernen schneller	43
Lernende erweitern ihr Wissen	39
Lernende haben Freude am Lernen	29
keine Antwort	12

Tabelle 6: Positive Merkmale neuer Technologien - Perspektive der Schülerinnen und Schüler (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

Die überwiegende Mehrheit der Antworten ist positiv, in der Umfrage äußerte eine vernachlässigbare Anzahl von Befragten eine negative Meinung zu neuen Technologien. Die häufigsten Antworten waren, dass die Vorbereitung und Verwendung problematisch seien und dass die Lehrer nicht in der Lage seien, neue Technologien einzusetzen.

Als negativer Aspekt der Online-Lehre stellte sich leider die fehlende Unterstützung der Lernenden in dieser neuen und schwierigen Situation heraus. Obwohl eine Unterstützung für Lehrkräfte nicht angezweifelt werden kann (z. B. Finanzierung von Geräten, Anmietung von Geräten durch

Positive Merkmale	Anzahl der Antworten
der Unterricht ist interessanter	120
Schülerinnen und Schüler sind aktiver	93
Entwicklung digitaler Kompetenz	74
Schülerinnen und Schüler sind motivierter zu lernen	71
Lernende haben Freude am Lernen	64
Schülerinnen und Schüler lernen schneller	43
Lernende erweitern ihr Wissen	39
das Material ist für Lernende einfacher	18
keine Antwort	2

Tabelle 7: Positive Merkmale von neuen Technologien - Perspektive der Lehrkräfte (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

Schulen, Nutzung des Schulgebäudes während des Online-Unterrichts, Hilfe von IT-Spezialisten der Schule, ermutigende Gespräche mit der Schulleitung), wurden die Lernenden von der Institution Schule offenbar vernachlässigt. Alle 300 befragten Lernenden bestätigten, dass sie keine Hilfe erhalten hätten, was auf ein ernstes Problem hindeuten kann.

In den Umfragen haben Lehrerinnen und Lehrern auf folgende Unterstützungsmaßnahmen hingewiesen:

- 1) Möglichkeit der Nutzung von Schulausstattung (zu Hause) (78%);
- 2) Schulungen zur Nutzung der Plattform (67%);
- 3) psychologische Unterstützung (50%);
- 4) technischer Support (32%);
- 5) Kofinanzierung für den Kauf von Ausrüstung (5%);
- 6) Möglichkeit vom Schulgebäude aus zu arbeiten = Nutzung des Schulinternets (3%).

Bezüglich ihrer digitalen Kompetenzen im Bereich der Computernutzung gaben sich die befragten Schülerinnen und Schüler positive Noten in Form von „gut“ oder „sehr gut“. Auch die Nutzung von Textbearbeitungsprogrammen, das Erstellen von Multimedia-Präsentationen und die Bedienung der Online-Lernplattform selbst bereiteten ihnen nach eigener Aussage keine Probleme. Die Antworten der Befragten werden in einem Diagramm dargestellt (siehe Diagramm 3).

Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer werden nachfolgend anhand des untenstehenden Diagramms dargestellt (siehe Diagramm 4).

Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte stellten fest, dass der Online-Fremdsprachenunterricht zur Steigerung ihrer digitalen Kompetenzen beigetragen hätte, und ihre Antworten lauten wie folgt (siehe Diagramm 5).



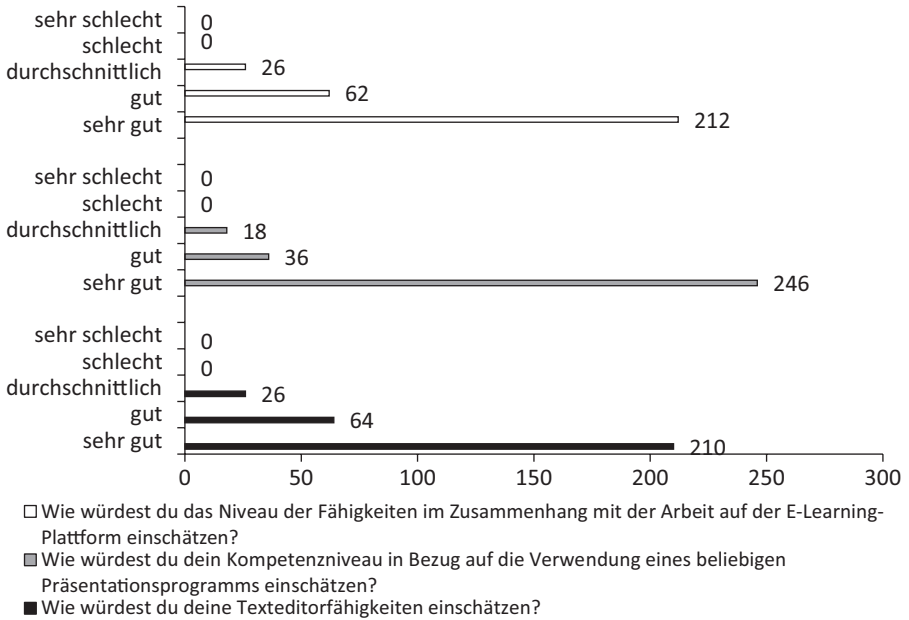


Diagramm 3: Kompetenzbeurteilung – Perspektive der Schülerinnen und Schüler (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

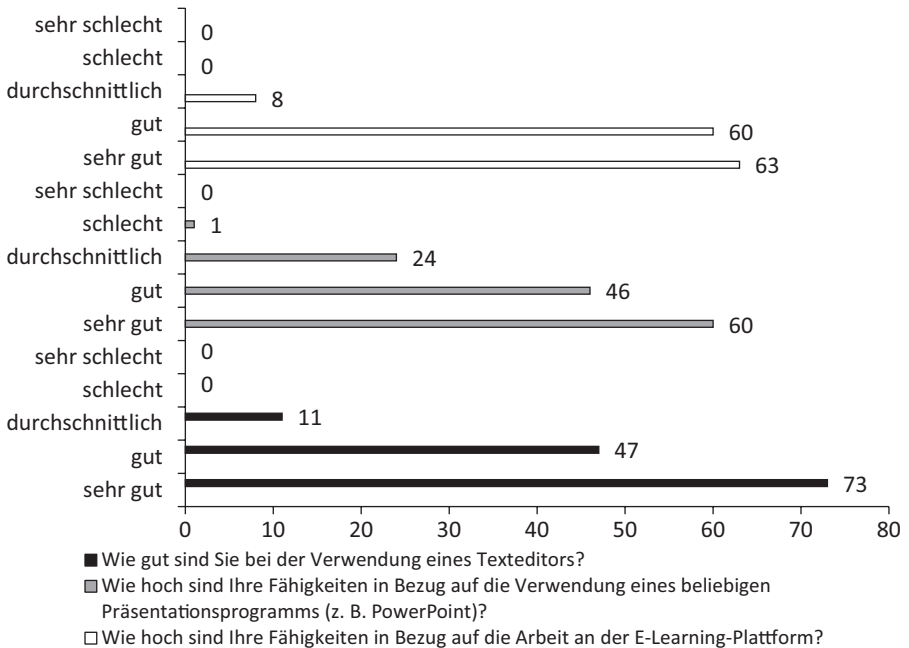


Diagramm 4: Kompetenzbeurteilung – Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

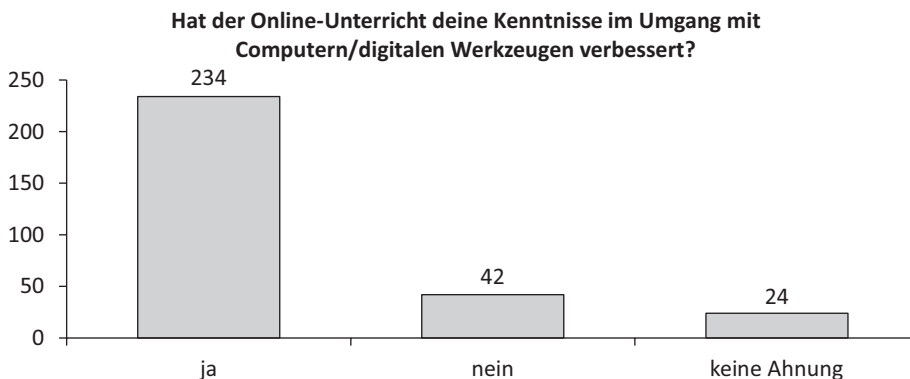


Diagramm 5: Schülerinnen und Schüler – Verbesserung der digitalen Kompetenzen (eigene Bearbeitung auf Basis der Umfrageergebnisse)

Bei den Antworten gab die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (84% der Befragten) an, dass sich ihre Fähigkeiten und Kompetenzen durch den Online-Fremdsprachenunterricht verbessert hätten. Die übrigen Befragten bemerkten keine Zunahme ihrer eigenen digitalen und technischen Kenntnisse.

## 5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die in diesem Beitrag beschriebene Untersuchung bestätigte die aufgestellte Hypothese, die lautete: Der Einsatz moderner Technologie im Online-Fremdsprachenunterricht fördert den Lernprozess der Schüler/innen. Dank moderner Technologien arbeiten sie besser, sind motivierter und nehmen den Stoff besser und schneller auf. Außerdem wird der Sprachunterricht interessanter und die Lernenden werden aktiv in den Unterrichtsprozess eingebunden.

Die Recherche half, Antworten auf die gestellten Forschungsfragen zu finden. Das Erkennen der Perspektiven von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern machte es möglich festzustellen, welche Probleme die Lernenden und welche die Lehrerinnen und Lehrer im Online-Fremdsprachenunterricht erlebten. Es erleichterte auch die Einordnung der Vor- und Nachteile und ob die erhaltene Unterstützung ausreichend war. Außerdem können Rückschlüsse gezogen und Fehler in Zukunft korrigiert werden. Der Einsatz neuer Technologien kann den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Dank ihnen arbeiten die Schüler besser, sind aktiver und ihre Lernmotivation steigt. Moderne Technologien im Fremdsprachenunterricht können diesen interessanter machen. Aus der Untersuchung ging jedoch hervor, dass der Präsenzunterricht die beste Unterrichtsform ist. Im

Präsenzunterricht haben die Schülerinnen und Schüler direkten Kontakt zu ihren Mitschülern und den Lehrkräften, was sich positiv auf ihre Arbeit auswirkt, und ihre soziale Kompetenz fördert.

Wenn es um die beste Lernplattform geht, ist es schwer, eine auszuwählen. Laut den Angaben der befragten Personen ist die am häufigsten verwendete Plattform MS Teams, aber bedeutet das, dass sie die beste ist? Alle drei großen Lehrplattformen, d. h. MS Teams, Google Meet und Zoom, haben ihre Vor- und auch Nachteile. Trotz der Nachteile ist jede allerdings der Aufmerksamkeit wert und sowohl jeder Schüler/jede Schülerin als auch jeder Lehrer/jede Lehrerin findet eine ideale Plattform für sich. Persönlich würde ich Google Meet empfehlen, das einfach und problemlos zu bedienen ist. Die meisten Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer verfügten über eine entsprechende technische Ausstattung. Für die Lehrenden war es etwas komplizierter, weil sie neue, fehlende Geräte anschaffen mussten. Die Schülerinnen und Schüler wiesen wiederum am häufigsten auf Probleme mit der Internetverbindung hin.

Aus der Analyse der Antworten der Lernenden lässt sich schließen, dass sie oft keine Unterstützung erhalten haben. Im Falle einer Rückkehr des Fernunterrichts sollte die Situation der Schüler verbessert werden und Lehrer und Schulleiter sollten ihre Schüler besser unterstützen. Bei den Lehrenden war die Situation in Hinblick auf eine Unterstützung von verschiedenen Seiten deutlich besser. Lehrerinnen und Lehrer konnten mit fachlicher, psychologischer oder finanzieller Unterstützung (z. B. für die Anschaffung zusätzlicher Ausstattung) rechnen.

Was die Lernbedingungen der befragten Lernenden anbelangt, so lässt sich feststellen, dass die meisten von ihnen angemessene Lernbedingungen hatten – es gab jedoch Stimmen über das Fehlen jeglicher Ausrüstung – was zu einer Art Ausgrenzung führte. Auch unter den Lehrern war die Situation gut, aber das größte Problem war der Mangel an der richtigen Menge an Ausrüstung, die sie kaufen mussten.

Bei der Analyse der Antworten sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften lässt sich der Schluss ziehen, dass der Fremdsprachenunterricht in Remote-Form die digitalen Kompetenzen der Befragten erhöht. Die Coronavirus-Pandemie deckte die Lücken in der polnischen Bildung unter Lehrern auf, was zeigt, dass der Lehrerberuf zu einer Gruppe von Berufen gehört, in denen jede Lehrerin und jeder Lehrer versuchen sollte, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln. Im Falle der Rückkehr des Fremdsprachenunterrichts in Fernunterricht werden verschiedene Arten von Schulungen in Bezug auf Computerkenntnisse und die Arbeitsweise in der virtuellen Realität nützlich sein.

In der zukünftigen Forschung lohnt es sich, die Entwicklung von Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Leseverstehen und Hörverstehen) bei Schülern während des Online-Unterrichts zu beachten. Als weiterer Forschungspunkt könnten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden, um herauszufinden, wie ihre Situation in der neuen Schulrealität war. In diesem Fall wäre es auch möglich, die Meinungen von Lehrern und Eltern einzuholen. Lehrkräfte könnten Fragen dazu beantworten, wie sie die Entwicklung eines Schülers mit sonderpädagogischen Bedürfnissen unterstützt haben (z. B. Unterstützung eines begabten Schülers im Online-Unterricht oder Unterstützung eines Schülers mit ADHS oder Autismus). Eltern könnten ihre Meinung über die Betreuung und Unterstützung der Schule bei der Entwicklung ihrer Kinder äußern.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Fragen könnten folgende weitere Aspekte untersucht werden:

- 1) *Wie wurden die Sprachfertigkeiten und Subsysteme im Online-Fremdsprachenunterricht entwickelt?*
- 2) *Welche weiteren Schlüsselkompetenzen haben die Lernenden entwickelt?*
- 3) *Wie hat Online-Fremdsprachenunterricht die Entwicklung eines begabten Schülers beeinflusst?*
- 4) *Wurden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Online-Fremdsprachenunterricht angemessen gefördert?*

## LITERATURVERZEICHNIS

- Apanowicz J. (2002), *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”.
- Brash B., Pfeil, A. (2017), *DLL 09: Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Chałubińska-Jentkiewicz, K. (2019), *Rozwój nowoczesnych technologii w kontekście procesu stanowienia prawa na przykładzie strategii AI*, (In:) „TEKA Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie“, Bd. 12, Nr 2, S. 53–71.
- Główny Urząd Statystyczny (2021), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Główny Urząd Statystyczny/ Obszary tematyczne/ Edukacja/ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020.
- Heba A. (2009), *Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś*. „Nauczyciel i Szkoła“, Bd. 3–4, S. 145–152.
- Juszczyk S. (2002), *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń: Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Juszczyk S. (2021), *Edukacja na odległość*, (In:) Siemieniecki B. (Hrsg.), *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 251–285.
- Kmieciak G. (2021), *E-wykluczenie - zagrożenie dla współczesnej edukacji*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna“, Bd. 9, Nr 2(18)/2021, S. 97–107.

- Kopciał P. (2013), *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*. „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki“, Nr 9/2013, S. 79–99.
- Kreutz M. (1962), *Metody współczesnej psychologii*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- OECD (2001), *Understanding the Digital Divide*. Paris: OECD. Online: <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/1888451.pdf#:~:text=As%20used%20here%2C%20the%20term%20%E2%80%9Cdigital%20divide%E2%80%9D%20refers,the%20Internet%20for%20a%20wide%20variety%20of%20activities> [Zugang 01.11.2022].
- Smuk M. (2017), *Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce*. „Neofilolog“, Nr 48/1, S. 41–54.
- Szabłowski S. (2009), *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szadzińska E. (2021), *Wykluczenie cyfrowe podczas pandemii Dostęp oraz korzystanie z internetu i komputera w wybranych grupach społecznych*. Warszawa: Federacja Konsumentów.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Zubik M. (2008), *Nowe technologie jako wyzwanie i zagrożenie dla prawa, statusu jednostek i państwa*, (In:) Girdwoyń P. (Hrsg.), *Prawo wobec nowoczesnych technologii*. Warszawa: Liber, S. 37–50.

## INTERNETQUELLEN

<https://centrumcyfrowe.pl/misja-i-cele-strategiczne/> [Zugang 20.11.2022].

Received: 15.09.2022

Revised: 05.12.2022

**Jolanta Hinc**

University of Gdańsk

<https://orcid.org/0000-0003-2119-6578>

[jolanta.hinc@ug.edu.pl](mailto:jolanta.hinc@ug.edu.pl)

**Adam Jarosz**

University of Gdańsk

<https://orcid.org/0000-0001-5335-9365>

[adam.jarosz@ug.edu.pl](mailto:adam.jarosz@ug.edu.pl)

## **STUDENTS' PERCEPTION OF DISTANCE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE**

### **Abstract**

The following paper addresses online learning in the Covid-19 pandemic and focuses on foreign language learning in the context of foreign language courses in higher education. The aim of the study is to investigate e-courses which the pandemic caused to become a substitute for face-to-face courses. Interviews were conducted with students from the University of Gdańsk and the Academy of Music in Gdańsk to find out their opinions. The research findings showed that organisation-related aspects, such as time saved, convenience or the ability to work professionally and study at the same time, were recognised as positives of online learning, while the actual educational goals, such as effectiveness, motivation and group collaboration, were seen rather as negatives of the situation. The work of teachers and their commitment were viewed positively. We did not recognise any major differences between online teaching and face-to-face interaction in this respect.

**Keywords:** distance learning, covid-19 pandemic, foreign language, foreign language course, students' opinion

**Słowa kluczowe:** nauka zdalna, pandemia covid-19, język obcy, lektorat, opinie studentów

## 1. Introduction

In March 2020, the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic altered the reality of school and university education worldwide. Universal face-to-face teaching, occasionally complemented with dedicated e-learning courses, was transferred to the virtual space. For school and academic teachers with no on-line work experience, the new reality posed problems, to which solutions were developed in the course of daily work, often after the mistakes made had been analysed. Apart from technical difficulties related to the use of remote teaching tools, the aspects of motivation, performance monitoring, peer interaction and learner activity took on a different dimension. Pupils and students had to face the challenges as well, even though most of them know and use new technologies on a daily basis, as for them they are a tool to communicate and a source of information. However, these technologies had never been used for learning on such a wide scale and would not replace direct contact with students and teachers.<sup>1</sup> This and other aspects of distance language education induced by the COVID-19 pandemic are the central focus of this paper. Based on student feedback, its authors will analyse the positives and negatives of learning a foreign language as part of a distance language course in the 2021/22 academic year and compare selected aspects of remote and face-to-face instruction. The paper's additional aim is to analyse students' opinions on any possible distance learning after the pandemic comes to an end.

## 2. Pandemic-induced distance learning

This discussion applies to distance language classes conducted by teachers who have no prior e-learning background or experience. Therefore, we refer to the distinction between planned computer-assisted remote teaching<sup>2</sup> and emergency remote teaching (Hodges, et al. 2020).

---

<sup>1</sup> Social isolation was one of the main issues in the second semester of the 2019/20 school and academic year, as well as in the following one. The aspect of peer interaction in distance language teaching caused by the COVID-19 coronavirus pandemic was investigated by Jarynowski, Czopek and Paradowski 2021, among others.

<sup>2</sup> Purpose-designed and computer-assisted remote teaching, including the use of (glotto)didactic web platforms, has been extensively analysed in terms of various research aspects. It has been described, among others, by Chłopek 2022, Krajka, Białek 2021, Półtorak, Gałan 2020, Szerszeń 2014, 2017, 2018, Szerszeń, Romanowski 2018.

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated (Hodges, et al. 2020: 6).

Remote teaching in a crisis situation may be based on the SAMR model, which includes four phases: Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition. In the case of the teaching induced by the SARS-CoV-2 pandemic, the teaching process was, in many cases, limited to the first phase — substitution — and consisted in reproducing face-to-face classes without any functional change (Puentedura, 2013, Danieluk, 2019):

(...) computers, mobile devices and selected online tools are used instead of traditional techniques. There is no change in the delivery mode or any use of any added value resulting from the application of technology; instead, the teacher tries to accurately reproduce a face-to-face lesson (Krajka, Białek, 2021: 8).

Undoubtedly, there are several reasons for this situation, but the key ones include insufficient technopedagogical literacy of school and academic teachers,<sup>3</sup> alongside a shortage of time to prepare an e-learning course.

It is essential here to know the possibilities and limitations of technological tools, to be able to manage them in the teaching process and to be versed in the alternative or complementary ICT offer, which together are the features that make up one's technopedagogical literacy (Krajka, Białek, 2021: 9).

At the level of academic education, universities and colleges in Poland made it possible for academic teachers to conduct classes using various communicators and platforms, including MS Teams, Skype, Cisco Webex, Google Meets, Google Hangouts and Zoom.us (Janus, 2020: 16). However, after the first phase of deployment, it became evident that the mapping of face-to-face classes was impossible for multiple reasons:

(...) the awareness that a transition to remote teaching does not mean shifting instructional delivery from the real world to the virtual world should

---

<sup>3</sup> Published in December 2020, the report *Cyfrowe wyzwania stojące przed polską edukacją* [Digital challenges facing Polish education] indicates that the coronavirus pandemic has revealed a lack of adequate digital literacy in teachers and students to use digital tools in education.



be the keynote of any forms of remote teaching that are being used. The amount of material that can be covered in the real world is different from what can be explained online at any given time: virtual instruction is about preparing a different type of material, a different way of collaborating and completely different methods of assessment, which is made difficult by the lack of direct observation of students' responses and their daily study (Janus, 2020: 20).

Without taking up a broader discussion on the teaching issues and technopedagogical literacy of school and academic teachers, we will turn to the issue that rests at the heart of this analysis, i.e. language education at universities conducted as part of foreign language courses. To fully discuss the findings of the study, we will refer to two important matters: firstly, to the specific nature of the process of teaching and learning one's native language and a foreign language and, secondly, to the status of the foreign language course compared to major subjects. In the first aspect, it is necessary to emphasise the fact that teaching and learning a language, including a foreign language, is a social process and differs from the teaching of science, where the process of absorbing knowledge and developing competence does not depend so clearly on whether the learning takes place in a face-to-face or remote mode (Jarynowski, Czopek, Paradowski, 2021: 122). The social nature of language learning is also associated with peer interaction, which directly influences the development of the brain and the development of hard and soft competences (Davidson, McEwen, 2012). "Interestingly, however, even a competence as clearly 'cognitive' as language acquisition is importantly influenced by social context and social interaction" (Davidson, McEwen, 2012). Considering the social benefits, the main difference between traditional, face-to-face interaction and distance learning is the opportunity offered by the former to observe one another in real time. Observation may, (but does not have to be, when it is distracting), support the absorption of the material by the student and also allow them to consider the information provided as reliable (Pyszczek, 2020).

Two aspects are worth considering when discussing the status and perception by students of a foreign language on a university language course. Firstly, the number of hours, which often amounts to 120 throughout the entire education cycle and, secondly, the required target level of B2, which entails being able to "express[oneself] fluently and spontaneously enough to comfortably communicate"<sup>4</sup> in a foreign language, but which becomes unrealistic to achieve with one-and-a-half-hour classes a week, especially

---

<sup>4</sup> <https://learnenglish.britishcouncil.org/english-levels/b2-upper-intermediate> [accessed on 13 September 2022].

for students who start learning at the A1 level. Factors that lower the effectiveness of learning also include issues with a suitable division of students into groups, and group size.<sup>5</sup> This situation may affect the perception of foreign language classes within a university language course by students who, on the one hand, feel the need for language education, especially in industry-specific language, yet, on the other hand, may be aware of its makeshift nature and low effectiveness. It cannot be ruled out that, for a certain group of students, a foreign language course is one of the necessary, but less important requirements for graduation.

### 3. Foreign language courses in distance education

In the context of teaching a foreign language on a university language course, there is not much research on the types of teaching resulting from the COVID-19 pandemic. Aspects related to learning a foreign language in language studies (philology) have been more thoroughly analysed. As an example, an analysis by Błaszowska and Krenz-Brzozowska (2021) examined the effectiveness of the remote teaching of Practical German and two seminars, on translation and interpreting respectively. The research tool was participant observation and a written interview, with the research question concerning the advantages and disadvantages of remote teaching of the subjects under consideration which may have influenced the degree to which applied linguistics students mastered all five language skills. We will refer to one of the findings presented by these authors, namely to a subject with similar objectives and modes of delivery to foreign language classes, i.e. to practical language skills, which, according to the researchers, has a lower distance learning potential than translation classes. "In teaching a foreign language, especially in the practice of speaking skills, the mediation of technology often impairs quality and hinders the understanding of speech. It is also more difficult to mobilise the weakest students to be active in large groups" (Błaszowska, Krenz-Brzozowska, 2021: 288).

Zawadzka (2022) conducted an extensive study on the question of learning a foreign language on a higher education language course, which is our topic of interest. Its aim was to compare online foreign language courses and those conducted face-to-face before the pandemic. The researcher surveyed 33 academic teachers from the Language Centre of the University

---

<sup>5</sup> We have used the findings of the British Council report (2013) available at <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C393594%2Cbritish-council-zajecia-jezykowe-na-uczelniach-to-prowizorka.html> [accessed on 5 August 2022].

of Economics in Kraków and 110 full-time sophomore students who were studying foreign languages at the University for the second year running. The research tool, for teachers and for students, asked for feedback on the following: teaching/learning effectiveness, student engagement and creativity in class, concentration in class, motivation of students and teachers, assessment of students' work, the possibility of apparent participation in class, pre-class preparation time and class attractiveness. Due to the size constraints of this publication, we will present only the most important findings from that analysis.

- Students appreciate both the time and financial effort of teachers in improving their digital skills.
- The use of this potential and of electronic tools should also continue after the pandemic has subsided. For this purpose, it will become necessary to adapt universities and provide appropriate/extra equipment.
- The competence to operate digital foreign language teaching (glot-todidactic) tools requires further improvement, as their proper use helps achieve educational success.
- Remote testing does not give reliable results.
- 68% of the students surveyed see no significant difference in the teacher's motivation when working face-to-face or remotely.
- Remote teaching reduces the motivation to learn for many people.
- The finding concerning the effectiveness of teaching and learning is also important in the analysis. Nearly 85% of teachers assess face-to-face classes as more effective (Table 1); the percentage of students with the same opinion is over 42%.

Responses	Face-to-face classes are more effective	Remote classes are more effective	I can't see any difference in effectiveness between face-to-face and remote classes
Students	42.7%	18.2%	39.1%
Teachers	<b>84.8%</b>	0%	15.2%

Table 1: Effectiveness of face-to-face and remote classes in the opinion of students and teachers (Zawadzka, 2022: 35)

While interpreting the findings, the researcher concluded that face-to-face education is still perceived as optimal and yielding better results, although the continuously improving capacity for working with electronic tools may cause them to remain a complementary mode of university language teaching.

An extensive survey on remote foreign language teaching within a university language course was also carried out by the Foreign Language Centre at the University of Gdańsk. As the findings from the study had not yet been published by the time this article was completed, we can only refer to the information available on the website, according to which 1,223 students and 66 teachers of various foreign languages were surveyed. The questions on the questionnaire (for the student and the teacher) concerned, among others, the development of students' language skills during distance learning, the benefits and difficulties associated with the online mode, and solutions that should be transferred to face-to-face language learning in order to make use of the experience gained in the situation of the pandemic.<sup>6</sup>

Research in the field of online teaching has also been conducted at foreign universities and colleges. In a study conducted by Granjon (2021) over 7000 students at Lorraine University were surveyed. 9% of the respondents were students of art, literature and foreign languages. The main conclusion from the study was that online teaching cannot be a permanent and generalised form of teaching. The most important advantage of face-to-face teaching is social interaction. Another study was conducted by Maghani, Belamhitou, Badr Abouzaid, Sarah Chetuami (2020) in Morocco. The authors surveyed 3300 students from different degree programmes, including foreign language programmes. 65% of the respondents stated that online teaching cannot replace face-to-face interaction. Alvarez Gil and Alonso-Almeida (2022) studied participants in online and hybrid courses (academic year 2000/21) at the University of las Palmas de Gran Canaria. The respondents were students from different degree programmes. 92% of them declared that they understood the content equally well, or better when the course was face-to-face. The positive aspects of distance learning are that exams and travel expenses which can be minimised.

#### **4. Report on findings of own research**

The aim of this study has been to find out students' opinions on foreign language classes within a university language course conducted remotely in the 2021/22 academic year and to compare selected aspects of remote instruction and face-to-face foreign language teaching before the pandemic. A complementary objective has been to collect students' opinions on distance

---

<sup>6</sup> We refer to the information published on the website of the University of Gdańsk, <https://ug.edu.pl/news/pl/3103/rozwoj-kompetencji-jezykowych-w-czasie-nauki-zdalnej-badania-cjo-ug> [accessed on 8 August 2022].

learning after the pandemic has subsided, both for language instruction within a language course and for teaching major subjects.

The research questions were formulated as follows:

- In the opinion of students, what are the positives and negatives of the remote teaching of a foreign language within a university language course compared to the face-to-face teaching of this subject?
- How do students perceive any possible remote teaching of a foreign language within a university language course compared to the remote teaching of major subjects after the pandemic has subsided?

The study was conducted using a questionnaire designed in Google forms, which contained demographics, close-ended and open-ended (supplementary) questions, alongside open-ended (descriptive) questions.<sup>7</sup> Based on our own observations, conversations with other teachers and reading the *Kształcenie zdalne – historia prawdziwa* [Remote education—a true story] online student forum,<sup>8</sup> (where students from all over Poland shared their experiences from the first remote instruction semester), 16 categories were singled out, related to the positives and negatives of pandemic-induced study. These categories were: safety (lower risk of coronavirus infection), the ability to join classes from anywhere, no commute and saving of time, the ability to work professionally and study at the same time, or the ability to take two courses at the same time, working in the home environment, the possibility of obtaining an ungraded or graded credit (copying answers, using sources, group consultations), the ability to turn off the camera and do other tasks during classes, technical issues, the teacher's oversight compared to face-to-face classes, learning effectiveness (learning progress) compared to face-to-face classes, contact with the teacher compared to face-to-face classes, feedback from the teacher compared to face-to-face classes, interaction with other participants in the group compared to face-to-face classes, motivation to study compared to face-to-face classes, absorbing (understanding) new material (grammar, vocabulary) compared to face-to-face classes, and the pace of instruction compared to face-to-face classes. The last eight criteria compared distance learning to face-to-face learning. The

---

<sup>7</sup> The questionnaire is available at the following link [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpZ3O3MhfQCBuMi1HM0DwvN9bOvj9F5vwWj9pMdZOz-DYdKA/viewform?usp=share\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpZ3O3MhfQCBuMi1HM0DwvN9bOvj9F5vwWj9pMdZOz-DYdKA/viewform?usp=share_link)

<sup>8</sup> National student forum at the Students' Parliament of the Republic of Poland, where students of various universities and fields of study shared their experiences from the first phase of distance learning and published their articles, <https://ksztal-ceniezdalne.psrp.org.pl/> [accessed on 20 June 2022].

designated categories do not exhaustively describe the specific nature of remote study, particularly with regard to developing language competence, but are a selection of the issues and challenges of pandemic-induced education observed by students and teachers. The respondents assessed individual aspects on a scale of 1–5, with values 1 and 2 representing the negatives of distance instruction, and values 4 and 5 representing the positives. The collected data was analysed in terms of both quantity and quality.

There were 99 participants in the study, who were students of the University of Gdańsk (UG) and the Academy of Music in Gdańsk. The group of UG students did not participate in the study conducted by the Foreign Language Centre of the University of Gdańsk described earlier. The foreign languages featured in the survey included English (37), Spanish (21), German (20), Italian (12), Russian (7) and French (2). The data was collected electronically. Of note is the fact that the teachers running the courses in the surveyed groups did not make use of any courses specifically designed for online instruction available on various educational platforms. Classes were conducted via MS Teams, Skype and Zoom.

For the sake of clarity in the presentation of the findings, we display them in tabular form, with values 1 and 2 aggregated as the negatives of remote study and values 4 and 5 as the positives of remote study. The highest values in each category are marked in bold. The results are evaluated quantitatively. The data for the open questions will be evaluated both qualitatively and quantitatively, i.e. the answers are first categorised and then presented in percentage.

Category	1+2	3	4+5
safety (lower risk of coronavirus infection)	8.1%	22.2%	<b>69.7%</b>
ability to join classes from anywhere	2%	8.1%	<b>89.9%</b>
no commute, time saved	2%	10.1%	<b>87.9%</b>
ability to work professionally and study at the same time or the ability to take two courses at the same time	10.1%	20.2%	<b>69.7%</b>
working in the home environment	11.1%	19.2%	<b>69.7%</b>
possibility of obtaining an ungraded or graded credit (copying answers, using sources, group consultations)	7.1%	31.3%	<b>61.6%</b>
ability to turn off the camera and do other tasks during classes	15.1%	18.2%	<b>66.7%</b>
technical issues	38.4%	<b>40.4%</b>	21.2%
teacher's oversight compared to face-to-face classes	27.3%	<b>54.5%</b>	18.2%

Category	1+2	3	4+5
learning effectiveness (learning progress) compared to face-to-face classes	<b>47.5%</b>	30.3%	22.2%
contact with the teacher compared to face-to-face classes	24.3%	<b>44.4%</b>	31.3%
feedback from the teacher compared to face-to-face classes	23.3%	<b>39.4%</b>	37.3%
interaction with other participants in the group compared to face-to-face classes	<b>53.6%</b>	28.3%	18.1%
motivation to study compared to face-to-face classes	<b>51.5%</b>	26.3%	22.2%
absorbing (understanding) new material (grammar, vocabulary) compared to face-to-face classes	31.3%	<b>44.4%</b>	24.3%
pace of instruction compared to face-to-face classes	28.3%	<b>42.4%</b>	29.3%

Table 2: Positives and negatives of remote study within a foreign language course; own research

The highest percentage of responses with the values 1–2, construed as the negatives of remote classes, were found in the following categories:

- interaction with other participants in a group compared to face-to-face classes – 53.6%,
- motivation to study compared to face-to-face classes – 51.5%,
- learning effectiveness compared to face-to-face classes – 47.5%.

The following categories received the highest percentage of responses with the values 4 and 5, interpreted as the positives of remote classes:

- ability to join classes from anywhere – 89.9%,
- no commute, time saved – 87.9%,
- ability to work professionally and study at the same time or the ability to take two courses at the same time – 69.7%,
- safety (lower risk of coronavirus infection) – 69.7%,
- working in the home environment – 69.7%,
- ability to turn off the camera and do other tasks during classes – 66.7%,
- possibility of obtaining an ungraded or graded credit (copying answers, using sources, group consultations) – 61.6%.

The highest percentage of responses with a value of 3, interpreted as neutral, were in the following categories:

- teacher’s oversight compared to face-to-face classes – 54.5%,

- contact with the teacher compared to face-to-face classes – 44.4%,
- pace of instruction compared to face-to-face classes – 42.4%,
- technical issues – 40.4%,
- feedback from the teacher compared to face-to-face classes – 39.4%.

The distribution of responses to the question of whether foreign language classes within a university language course, and the main (major) subjects should be taught remotely after the pandemic has subsided are presented in the pie charts below, with foreign language classes above and major subjects below.

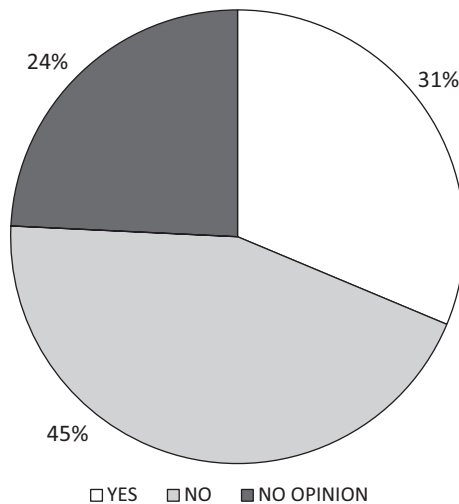


Chart 1: Online teaching after the pandemic: foreign language classes – students' opinion

45% of respondents would not approve remote instruction for a foreign language course after the pandemic. 70% of the students cannot imagine such instruction for the main (major) subject(s). The question was supplemented with a request to provide the reasoning behind the opinion. The collected responses were categorised into three groups: ambivalent opinion, opinion in favour of face-to-face instruction, opinion in favour of remote instruction, and then grouped according to the reasons provided by the students. A total of 69 responses were collected. Fifteen of them (21.7%) were ambivalent. The respondents had no opinion on the possible choice of the mode of instruction after the pandemic has subsided, or they considered both modes to be equally effective. Thirty-eight responses (55.1%) indicated



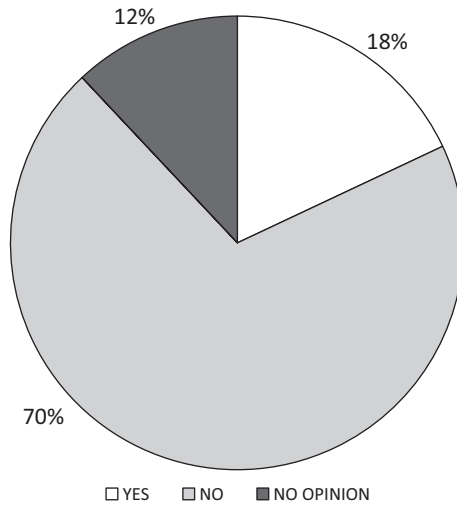


Chart 2: Online teaching after the pandemic: main subject – students' opinion

face-to-face instruction. The reasons provided concerned the effectiveness of learning (15), interaction with other course participants (8), motivation (5), developing speaking skills (4), better concentration (3) and lower stress levels (2). One response was related to the pace of instruction which, in students' opinion, was too slow in remote classes. Sixteen responses (23.2%) indicated remote instruction. The categorisation of the reasons showed: time saved (8), convenience (4), better presentation of the material (1), lower stress levels (1), better concentration (1) and better work organisation during the week (1).

## 5. Interpretation of the results and conclusions foreign language teaching

The interpretation of the results of the present study is based on comparison of two types of questions in the questionnaire: firstly, a retrospective one in which students assigned numerical values to specific aspects of remote instruction in the 2021/22 academic year and, secondly, a prospective one in which students expressed their opinion on the form of instruction after the pandemic has subsided and gave their reasons.

We will begin the analysis of the results by discussing the research questions. In reference to the first of them, i.e. the positives and negatives

of remote foreign language classes, we can say that aspects related to the organisation of the learning process and, in a broader context, even the organisation of students' lives, peaked, reaching from over 60% to nearly 90%. These aspects include, among others, time saved, the ability to join classes from anywhere, the ability to take two courses at the same time, the ability to work professionally and study at the same time, and the ability to turn off the camera and do other tasks during classes. This group of factors also included safety from SARS-CoV-2 infection and the ability to get assistance in passing tests. At the same time, questions of learning efficiency, motivation and interaction with other course participants, the most important objectives of education, were perceived as negatives by about half of the respondents (between 47% and 53%). The findings of the retrospective question are comparable with the results of the second research question, the prospective one. More than 30% of respondents were in favour of remote instruction in foreign language classes in the future, giving as reasons aspects mainly related to organisation: time saved and convenience. For major subjects, the percentage of those in favour of remote instruction in the future was only 18%, with 70% against. These findings may be interpreted as being due to the specific status of foreign language classes, to which students may attribute a lower value than to major subjects. 45% of replies rejecting remote instruction in foreign language classes in the future shows, in our view, a significant diversification in students' opinions. To a certain group of students, language education is presumably an important component of their studies, mainly due to the awareness that communication in a foreign language is indispensable nowadays in almost every profession. To some students, however, the foreign language course is only a subject that is required for them to graduate. The use of remote instruction, which undoubtedly yields organisation-related benefits, to some extent facilitates both participation and passing the course. As the aim of the study was not to analyse the perception of the standing of foreign language courses, but to evaluate the positives and negatives of pandemic-induced remote instruction, we are not pursuing the reasons for the difference, significant in our view, in the percentage of replies approving of further remote instruction for major classes and foreign language classes. This matter requires further research.

In reference to the comparison of remote instruction and face-to-face instruction, which was a component of the first research question, we can see that three out of the seven categories, i.e. efficiency, interaction and motivation, were given negative assessment. The next five, largely related to the work of the teacher: feedback, teacher's oversight, contact with the teacher, pace of instruction and understanding of new material were not

clearly classified as negatives or positives. In our view, this means that the teachers made a similar effort in remote instruction and showed a similar commitment as in face-to-face instruction before the pandemic, and that was how students perceived it. These findings correspond to the results of the Zawadzka study (2022), in which more than 68% of students did not notice any significant difference in the teacher's motivation when comparing their face-to-face and remote instruction.

Teacher's oversight had the highest response percentage for the value of 3 (54.5%), interpreted as neutral. Likewise, contact with the teacher compared to face-to-face classes and feedback from the teacher compared to face-to-face classes had the highest percentage for the value of 3 (44.4% and 39.4% respectively) but, compared to the oversight category, a higher percentage of respondents recognised these aspects as the positives of remote classes (31.3% and 37.3% respectively, 18.2% for oversight). These results are difficult to interpret. One may only cautiously assume that in the opinion of those to whom foreign language classes are of lower value than major subjects, the aspects of contact with the teacher are not important. The pace of instruction, with 42.4% for the value of 3, indicates there is no significant difference compared to face-to-face classes, which, in our opinion, may be interpreted as acceptance of the teacher's work. Technical issues showed a comparable percentage of neutral responses at 40.4% and of responses indicating a negative trait at 38.4%.

The results of the study allow the conclusion that online teaching is not well suited for practical language teaching, especially when the foreign language is the main subject of study, as is the case with foreign languages study programmes. In some circumstances, online teaching can only be used to complement face-to-face teaching. However, if, for some reasons, distance learning returns, teachers will have a chance to follow some guidelines to reduce the disadvantages which the study has revealed. Since the main disadvantages of distance learning are low motivation and low integration with other students in the group, some techniques for working could be implemented to counteract these difficulties. The first techniques to integrate students are games which work ideally in pairs or small groups. Another technique is project work in the form of multimedia presentations accompanied by special tasks or puzzles for other participants. The motivating and integrating function can also be fulfilled by many other tasks or use of techniques in which the student can take the central role. Indeed, the crucial point in distance learning should be to entrust students sitting behind their screens with tasks for which they can feel responsible.

## 6. In Summary

The findings of the study presented have outlined a picture of the positives and negatives of remote instruction in relation to learning a foreign language within a university language course in the academic year 2021/22. Categories related to the organisation and convenience of study were assessed as positive by the students, with aspects of effectiveness, motivation and group collaboration assessed as negative. A neutral rating went to categories related to the teacher's work and the directly resultant question of understanding of new material. In our opinion, these are positive features that indicate good quality of language instruction.

Considering the low assessment of effectiveness, interaction and motivation, it is definitely necessary to reflect on what techniques and methods of instruction could result in better student collaboration and engagement in the future. A separate issue that requires further targeted research is related to the perceived negatives of remote instruction: that is the assessment of students' perception of foreign language classes. It is also worth assessing the possibility of implementing solutions to enhance the quality and effectiveness of this important aspect of education, both in case it proves necessary to repeat distance learning and in order to increase the value and importance of foreign language courses.

## BIBLIOGRAPHY

- Alvarez Gil F.J., Alonso-Almeida F. (2022), *Los estudiantes prefieren clases presenciales exámenes virtuales*. Online: <https://theconversation.com/ensenanza-de-idiomasy-los-estudiantes-prefieren-clases-presenciales-y-examenes-virtuales-175359> [accessed 15.11. 2022].
- Błaszowska H., Krenz-Brzozowska (2021), *Nauczanie zdalne na kierunku lingwistyka stosowana – między koniecznością a wyborem*. "Neofilolog", No 57/ 2, pp. 281-294.
- Chłopek Z. (2022), *On-line testing and assessment of young adult learners of foreign languages: challenges and solutions*, (in:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (eds.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 155 -170.
- Danieluk M. (2019), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu. Model SAMR*. Online: <https://nowoczesnenauczanie.edu.pl/wp-content/uploads/2019/03/Model-SAMR.pdf>
- Davidson R.J., McEwen B.S. (2012), *Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being*. "Nature Neuroscience", No.15 (5), pp. 689-695.

- Granjon Y. (2021): *La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement: premières données*. "Distances et Médiations des Savoirs", No. 33/21, CNED-Centre national d'enseignement à distance. Online : <http://journals.openedition.org/dms/6166>. [accessed 3.08.2022].
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020), *The difference between emergency remote teaching and online learning*. "Educause Review", No. 27, pp. 1–12.
- Janus A. (2020), *Refleksje z pierwszych dni i pierwszych wrażeń*, (in:) Czarkowski J.J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M. (eds.), *Zdalne kształcenie akademickie w czasie pandemii*, Warszawa: Wydawnictwo DiG, pp. 15-25.
- Jarynowski A., Czopek K., Paradowski M. (2021), *Keep your friends close: przyswajanie języka obcego poprzez interakcje rówieśnicze a edukacja zdalna w dobie pandemii*. „Acta Neophilologica”, No XXIII (2), pp. 115-131.
- Krajka J., Białek K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce*. "Języki Obce w Szkole", No 1, pp. 5-15.
- Maghni A., Belamhitou M., Abouzaid B., Chetuami, S. (2022), *Enseignement à distance au temps de la covid-19 au Maroc: quels leviers pour la transformation pédagogique et numérique de la profession enseignante à l'université*. „International Journal of Trade and Management”, No. 1 (1), pp. 11-26.
- Półtorak E., Gałan B. (2020), *Rola nowych technologii w procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia*, (in:) D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (eds.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 181–195.
- Puentedura R. (2013), *SAMR Getting to Transformation*. Online: <http://www.hip-pasus.com/rfpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf> [accessed 03.08.2022].
- Pyszczek G. (2020), *Między przekazem a perswazją — wokół socjologii edukacji on-line w czasie epidemii*, (in:) Czarkowski J.J., Malinowski M., Strzelec M., Tanaś M. (eds.), *Zdalne kształcenie akademickie w czasie pandemii*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, pp. 53-66.
- Szerszeń P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. IKL@ Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.
- Szerszeń P. (2017), *Komunikacja w środowiskach e-learningowych*, (in:) Allnajjar J. (ed.), *Komunikacja w organizacjach. Teoria i praktyka*. Saarbrücken: Wydawnictwo Bezkresy Wiedzy, pp. 171-192.
- Szerszeń P. (2018), *Na czym polega „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych? Adaptacyjność w skali mikro- i makro w obecnych rozwiązaniach e-learningowych*. "Applied Linguistics Papers", No. 25/1, pp. 61-72.
- Szerszeń P., Romanowski P. (2018), *Do contemporary e-learning solutions support the development of intercultural competence? Insights from European projects*. "Journal of Pedagogical Research", No. 2, 3, pp. 192-202.

Zawadzka D. (2022): *Edukacja zdalna z perspektywy studentów oraz wykładowców – próba oceny realizacji wyzwań w nauczaniu języków obcych w dobie pandemii*, (in:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (eds.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych. Nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 27-40.

#### **INTERNET SOURCES**

<https://ug.edu.pl/news/pl/3103/rozwoj-kompetencji-jezykowych-w-czasie-nauki-zdalnej-badania-cjo-ug> [accessed 8.08.2022].

<https://ksztalceniezdalne.psrp.org.pl/> [accessed 20.06.2022].

<https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C393594%2Cbritish-council-zajecia-jezykowe-na-uczelnich-to-prowizorka.html> [accessed 5.08.2022].

[https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe\\_wyzwania.pdf](https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/02/Raport-PIE-Cyfrowe_wyzwania.pdf) [accessed 24.11.2022].

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpZ3O3MhfQCBuMi1HM0DwvN9bOvj9F5vwWj9pMdZOz-DYdKA/viewform?usp=share\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdpZ3O3MhfQCBuMi1HM0DwvN9bOvj9F5vwWj9pMdZOz-DYdKA/viewform?usp=share_link)

Received: 03.10.2022

Revised: 05.12.2022

**Melanie Ellis**

Silesian University of Technology

<https://orcid.org/0000-0002-7274-0564>

[melanie.ellis@polsl.pl](mailto:melanie.ellis@polsl.pl)

## **SUPPORTING YOUNG L2 ENGLISH LEARNERS WITH WORD RECOGNITION: DESIGN OF EARLY READING MATERIALS**

### **Abstract**

This theoretical article presents a case for a new approach to the teaching of word recognition in English as a foreign language to young learners in Polish early years education, arguing that there is a need for greater attention to explicit instruction in alphabetic principles, selected phonics and decoding skills. Research in first language (L1) English and foreign language (L2) development of word recognition skills is outlined. Differences between the orthographies of Polish and English are highlighted. Approaches used in L1 early reading instruction are contrasted with those commonly applied in L2 settings. The need for more explicit instruction is rationalized on the basis of a brief description of impressions from 20 hours of classroom observation. The second part of the paper presents some principles for the design of materials to introduce alphabetic principles of English and elements of phonics to support word recognition, with examples. The ability to recognize words rapidly and with ease is a key skill, which, unless mastered early, could potentially have a negative impact on the whole of a child's language education.

**Keywords:** word recognition, decoding, early EFL reading, phonics, materials design

**Słowa kluczowe:** rozpoznawanie wyrazów, dekodowanie, wczesne czytanie w języku angielskim jako J2, kody fonologiczne/ metoda fonetyczna (phonics), projektowanie materiałów dydaktycznych

## 1. Introduction

This article aims to bring a new perspective to thinking on the early stages of teaching to read in English as a foreign language for teachers and teacher educators in Poland. It is acknowledged, on the basis of a very large body of research (e.g. Caravolas, Lervåg, Mikulajová, Defior, Seidlová-Málková, Hulme, 2019), that learning to read in English is a slow and demanding process for the child who has English as their first language, because of the specific characteristics of the orthography. Yet there appears to be an unstated assumption in Polish education that if a child can read words in Polish then, as if automatically, they will be able to read words in English. I propose a short overview of the literature to support the idea that a substantial number of children learning English in school need more explicit instruction in how to read words in English. This is then followed by a proposal of principles for the design of materials for EFL learners in early years classes which could be used to assist them in early reading in English. The article focuses exclusively on the initial stages of learning to read in English for typically developing children and does not deal with specific learning disabilities, such as dyslexia.

Research in first language English (L1) reading around the world shows that comprehension of a written text is not possible until basic lower order skills, such as word recognition, are firmly in place (Cain, Oakhill, Bryant, 2004) and that it is the understanding of words which is the “foundation of the reading process” (Gough, 1984: 225).

## 2. Development of reading in L1 English

In their L1, before the child encounters written text, they have built up an aural (words they respond to when they hear them) and oral vocabulary (words they can say), which usually contains more words that can be recognized than the number that can be produced. This initial vocabulary resource at about the age of 3 has been found to predict the child’s reading ability in later years (Snowling, Melby-Lervåg, 2016), and has also been found to be related to the socio-economic status of the household, and the level of education of the parents or caregivers (Chiu, McBride-Chang, Lin, 2012). In some home environments the child’s first exposure to written text is through being read to by an adult or older sibling. Sitting alongside the reader so they can see what is being read, the child is encouraged to engage with the story by looking at the pictures, and to interact by pointing or responding to what can be seen. This process of being read aloud to socializes the child into the



culture of reading, and exposes them to prose (or verse), which in turn helps develop their sense of rhythm and phonemic awareness and builds a feeling for the grammar of the language. These early “reading” experiences potentially have affective connections for the child, promoting a positive attitude to books and reading. Being read to as a child has been found to be associated with higher reading scores and greater enjoyment of reading at age 15 (OECD, 2012).

When a child first is taught to read in L1 English, the process begins at word level, usually with words that are already familiar to the child from their aural vocabulary. Thus the initial stages of reading are a process of recognition of how a known word is represented in written form. This “orthographic mapping process” (Ehri, 2014: 5) is when the child learns how sounds are connected to letters, how the combination of letters forms a word, and how that word, or part of a word, is pronounced. In this way, the concept, word, spelling, meaning and pronunciation are bonded together in the memory. That is to say, the graphic form of the word, its meaning and its phonology are firmly connected together in the mental lexicon. Looking at a word will then (gradually over time) automatically and involuntarily trigger access to its pronunciation and meaning (Ziegler, 2018).

In an instructed setting, on encountering a new word, the L1 young child uses a decoding strategy of sounding out individual letters (graphemes), as in /d/- /p/-/g/ followed by blending the sounds (phonemes), starting from the left with the onset and blending the sounds together, as in /d/- /p-g/, /dpg/. This process (also used in L1 Polish reading instruction, Krasowicz-Kupis, Awramiuk, 2017) allows the child to pronounce words with which they are unfamiliar, provided that the word follows regular conventions (see ‘sight’ words below). If the child has already heard this word, then the decoding process enables recognition and allows access to the representation in the lexical memory, which may already include the meaning (Ehri, 2005: 172). Reading the word several times in this slow and effortful way of sounding and blending helps the recognition of the word to gradually become automatized. This needs to be accompanied by frequent exposure to the written form of the word.

### **3. Differences in the orthographies of English and Polish**

According to Perfetti and Dunlap (2008), the L1 mapping process of phoneme-grapheme is the reader’s default mechanism which the learner will automatically and involuntarily employ. Thus, the beginning reader in a foreign language takes the processes they have acquired through learning to

read in their L1 and applies them to the L2. Unfortunately, however, there are crucial differences between languages in terms of orthographic depth and transparency (Katz, Frost, 1992). English is an alphabetic language with a deep orthography, meaning that sound-letter relationships (grapheme-phoneme correspondences) are not regular. The same phoneme may be represented in different ways in the written language, as for example /ʃ/ which can be written in different ways, such as -ti as in station, sh- as in ship, or ci- as in delicious). The same letter combinations in English may have different pronunciations (e.g. the digraph -ou- can be /u:/ as in through, /əʊ/ as in though, or /ɔ:/ as in your). A large number of words in English cannot be decoded by sounding and blending, and must be memorized holistically, eidetically as logographic images, as “sight” or “exception” words (e.g. one, school). A further challenge in English orthography is granularity (Ziegler, Goswami, 2005), which refers to the number of letters used to represent a sound. One phoneme in English may be rendered by letter combinations or strings which differ in length, such as -ght in the final position in the word *light*, which is read as /t/, while -er in the final position in a word is often sounded as /ə/, as in teacher. By comparison, in terms of orthographic depth, Polish is “not as shallow as Italian or Finnish, but not as opaque as English or French” (Awramiuk, Krasowicz-Kupis, 2014: 5). Sound-grapheme relations “are less transparent, less regular and less coherent in written English than in Polish” (Łockiewicz, Jaskulska, 2018: 102, own translation). When it comes to consistency, Polish has a small number of pairs of sounds that are represented by more than one grapheme (e.g. ó u; ś si; ch h), in contrast to the large number in English. For the child who is an L1 speaker of Polish these differences between Polish and English mean that their expectations when beginning to read (based on their L1 experience) are 1) that most words in English can be decoded through sounding and blending 2) that most letters in a word are sounded and 3) that a letter will represent one and the same sound. Unfortunately, this is not the case.

#### **4. Learning to read words in L1 English**

Learning to read a word in English is a process which depends, first of all, on the reader’s knowledge of the system of the alphabet, that is building a database in the memory of possible spellings of different sounds (Landerl, Castles, Parilla, 2021). The letter(s)-phoneme relationship is either taught explicitly, or acquired implicitly through practice as the learner recognizes recurring patterns which appear in different words (Bhattacharya & Ehri, 2004). For alphabetic languages like English, research finds that explicit in-

struction in decoding is the most effective way to introduce letter-sound relationships (Verhoeven, Perfetti, 2021). Ehri (2014) advocates displaying the written form when a new word is taught, as this enhances memorization of the spelling and pronunciation. In addition, asking learners to say new words aloud when they see them in a text was found to explicitly reinforce the phonological-graphic connection. In order to read a word, therefore, the learner needs explicit knowledge of how to segment the word into letters, or letter strings, which are represented by phonemes, and to know how the letter strings are pronounced. However, as not all words can be read with the help of sounding and blending, there must also be an approach to memorization of sight words. This requires a process of orthographic mapping, where the child learns to connect the graphic form of an exception word with its pronunciation. Clearly, for this to take place successfully, the child must see and hear the word simultaneously and understand its meaning. Seeing and successfully saying a word that is understood is another way of fixing the sound-graphic-semantic relation in the lexicon. It should be stressed that the process of learning to read words automatically takes place in phases over time (Ehri, 2005) and that progress may also seem to include setbacks, as the phases are not discrete. With time and substantial practice from reading, almost all words come to be recognized and read by sight, automatically.

Decoding skills alone, however, are not enough to support reading of words. Tunmer and Chapman (2012a) hypothesized that vocabulary knowledge will predict future reading comprehension and will also help to improve “phonological decoding and word recognition skills” (Tunmer, Chapman, 2012b: 457). The reason for this is that successful decoding of a word can provide an exemplar in the lexical memory which can then be used as a template for decoding similar words, or parts of words, by analogy (photograph, for example, may in future help the child identify that the <ph> combination is pronounced /f/.) Braze et al. (2007) indeed found that knowledge of vocabulary strongly correlates with reading comprehension. Conversely, a limited vocabulary, especially of spoken words, constricts the child’s ability to deal with the decoding of new, or longer, more complex words, as they have fewer phonological-graphically linked models in their lexicon (Perfetti, 2007). Thus, developing the reading skills of struggling readers requires both work on vocabulary development and speaking, as well as instruction in decoding and orthographic conventions (Tunmer, Greeney, 2010). An adequate store of exemplar words and knowledge of decoding skills allows the child to begin to teach themselves (Share, 2004) as they read. In this way they build up a collection of more examples of different possible pronunciations of letter combinations and so have greater flexibility when they encounter a new word. If one variation of pronunciation seems unlikely, they

will then be able to try alternatives, until a possible match is found (Venezky, 1999). For the child who falls behind their peers in developing reading fluency the consequences may be serious. This child takes longer to decode words, reads more slowly and with greater effort and so accesses fewer words. Over time their vocabulary development slows, or stalls. As classmates' reading skills grow, the struggling child may become de-motivated, disengage and begin to avoid reading, thus compounding their difficulty (Torgesen, 2004). Early diagnosis and interventions have been found to effectively avert this process (National Reading Panel, 2000).

## 5. Learning to read words in L2 English

The important difference between L1 reading and the L2 reading with young learners in school settings is that the L1 child is already familiar with the first words they meet in the first texts they are asked to try to read. This is rarely the case with the child in early years foreign language classes. They are often simultaneously encountering a new word for the first time and seeing its written form. There is often no L2 aural entry in the child's lexical memory when they first encounter the new word.

In both L1 and L2 early reading, phonological awareness (PA) has been found to be positively associated with reading outcomes in young L2 readers. This applies to learners of English from different language backgrounds (Lesaux, Siegel, 2003). PA refers to the ability to distinguish, access, and remember sounds and syllables (onset, rime) in words, and to having an awareness of rhyme and number of word segments (Landerl, Castles, Parrilla, 2021). This ability is of particular importance for sounds in the L2 which do not occur in the L1.

As in L1 research, studies of L2 reading have found that skilled word recognition is fundamental for successful reading (e.g. Grant, Gottardo, Geva, 2011). Alderson et al. (2016) found rapid word recognition in both L1 (Finnish) and L2 (English EFL) was a distinguishing factor between weak and strong readers. The ability to decode, which is key in initial stages, becomes less central, however, as reading proficiency develops (Braze et al. 2007). This does not indicate that decoding is no longer required, but rather that word recognition has become fluent and automatized.

According to Koda (2007), when learning to read in the L2 it is necessary to go through a new process, whereby the child adjusts their existing L1 orthographic map to accommodate the specifics of the new language. To assist this process it is important that they are taught not only the meaning of new words, but also their orthographic form (how to read and write

them) and pronunciation (how to read them correctly) (Perfetti, 2007). However, as we shall see in the next section, common practice in the introduction of new words in early FL language classrooms is to focus exclusively on oral skills and to assume that this will, in time, lead to recognition of the written form of the word. As the number of FL lessons in early years is often very limited (e.g. 2 hours weekly in Poland) this expectation appears to be misplaced (Woore, 2022).

## **6. Approaches to the early teaching of reading in English: L1 and EFL**

In 2000 the National Reading Panel (NRP) in the USA, in an exhaustive review of research on L1 reading, found phonemic awareness and knowledge of the alphabet (letter names) to be foundation skills which reliably predict L1 English reading proficiency (Share, Jorm, Maclean, Matthews, 1984). Another skill found to help in deciphering new words is the ability to segment a word into parts, and to recognize letter strings which function as graphemes representing sounds. Meta-analysis of the available research found that programs which use different kinds of phonics instruction (the relationship between sounds and how they are written and the ability to sound words) were more effective in the teaching of reading than programs which did not explicitly introduce sound-symbol relationships. While there is still controversy over which phonics approach should be taken, the impact of the NRP report has resulted in phonics being widely implemented in L1 reading programs across the English-speaking world.

In the UK, the Education Endowment Foundation (EEF) reports on their website that systematic teaching of phonics “has a positive impact overall (+ 5 months) (...) and is an important component in the development of early reading skills, particularly for children from disadvantaged backgrounds” (n.d), echoing findings from Higgins et al. (2017). England has adopted a synthetic phonics syllabus, which progressively over the period of primary education introduces sounds and ways in which they can be written, thus integrating the teaching of early reading and spelling. Texts for teaching reading are consequently arranged around spelling rules, phonics and vocabulary, building gradually from monosyllabic, easily sounded and blended words, through systematic introduction of spelling conventions, homophones and gradually longer words.

By contrast, many courses in EFL assume a “whole word” approach which promotes a “look and say” strategy (Papp, 2020). The syllabuses for course books for early instruction are arranged thematically, from a child development perspective, starting from the immediate environment

of what is familiar, the home and school. Words introduced are selected by quite other principles than their readability or representation of spelling rules. The teachers' guides recommend use of pictures or realia to support understanding, and that the child hears and repeats the new word. As a rule, no attention is paid to decoding. In early years primary English course books very few examples of tasks on phonemic awareness can be found (Kusiak-Pisowacka, 2017). The unstated assumption seems to be that once the child has learnt the process of decoding in their first language, then these fundamental skills can be transferred to decoding the L2. While this may be possible in immersion contexts, research suggests (e.g. Kovelman et al., 2015) that for learners encountering English after the age of 3, even in contexts where the community language is English, results in reading were better where there was use of phonics, than where there was a whole language approach. Woore (2022), with reference to school learners of French in the UK, reports that even after learning for 4 or 5 years many students still had fundamental problems with decoding. The suggestion appears to be that some kind of phonics instruction assists young FL learners in the process of the orthographic mapping of English on to existing knowledge. Indeed, in recent years, countries such as Taiwan have introduced phonological awareness training and elements of phonics in early foreign language curricula (Huo, Wang, 2017). Woore (2021) suggests that increased proficiency in decoding words may also have other positive effects on, for example, the learning of new words and spelling. This is echoed to some extent by Rolla San Francisco et al. (2006), who found that when young Spanish bilinguals did not receive instruction in English orthographical rules they resorted to Spanish-influenced spelling, suggesting that instruction in early reading can affect understanding of differences in orthographies. There seem to be indications, therefore, that adding training in phonics, following trends in L1 teaching of reading, might be of benefit to young foreign language learners.

## **7. Early EFL reading in the Polish context**

The core curriculum for early years (grades 1-3) for first language Polish contains two descriptors in the targets for reading that focus on basic skills. We learn that by the end of grade 3 the child should be able to 1) read aloud texts which contain words that have been worked on in class, fluently, correctly and with expression, where the text is age-appropriate and about the real experiences of children; 2) read silently and with concentration, texts they have written themselves and printed texts (based on Journal of Laws

24.02.2017, poz.356. own translation). The curriculum targets then continue, describing comprehension skills that are expected. By contrast, in the targets for reading in a foreign language, in the Polish curriculum at the same educational stage, we find that children are expected to understand words and very simple texts of one or several sentences (for example, comic strips or stories), 1) understand the general sense of a text, particularly where it is supported with pictures or sound and 2) find given information in a text (Journal of Laws 24.02.2017, poz.356. own translation). As no mention is made in the foreign language targets of the basic skills of reading, the implication appears to be, therefore, that the child will be able to read English, as, like Polish, it is an alphabetic language. As I have described above, this is a problematic assumption.

My interest in this area grew following 20 hours of observation in grade 4 in two different primary schools in Poland and with 5 different teachers. I saw that reading ability was checked by asking named students to read aloud from the course book (it should be remembered that L1 reading for all young learners starts from reading aloud, before progressing to silent reading with elements of sub-vocalization, where the child's lips move as they read, before completely silent reading is achieved; consequently, reading aloud in English echoes practices from the L1 classroom). If a pupil mispronounced a word, this was recast immediately by the teacher and the child continued. A large number of children were seen to have difficulty with reading, despite this being the fourth year of English. I did not note any examples of explanation of orthographic conventions which might aid decoding. I found that new words were introduced with a semantic (meaning) focus and no attention to form. Assessment of vocabulary in the initial stage was frequently oral, and often through the medium of translation. For example, the teacher gave a word in English (or Polish) and asked children for the translation. To assist memorization, the teacher often wrote a bilingual list on the board for children to copy. These were most often single words, out of context. There was minimal opportunity for the child to focus on the sound-symbol relationships, as the teacher read the words from the board only once or twice, often while the children were engaged in the still laborious process of copying the list into their notebooks. Short checks of vocabulary, and end of unit tests of new words, followed a similar pattern, but in written form, with children receiving a list of words in either the L1 or L2 and asked to write the equivalent in the other language. Children's test papers showed examples of difficulty with grapheme-phoneme correspondences (GPCs), such as 'brid' (bread), and 'chiken' (chicken), arising from differences in the GPCs of Polish and English. Observation tasks conducted as part of a methodology course by teacher education students (undergraduate, 11

and postgraduate, 10), in grades 3-4 in 16 different schools, reported similar impressions (see Ellis, 2021).

The fact that single word decoding and recognition was still presenting substantial difficulty for approximately one in four of the 94 children I observed in their fourth year of learning English in school leads me to concerns for how young people such as these manage with homework (or online teaching) which is most usually based on printed material from the course book (Muszyński et al., 2015). This has prompted me to investigate possible ways to support such learners and to consider the design and implementation of materials for instruction and practice.

## **8. Principles for the design of materials to support early reading in English**

For reasons of space, the section on materials design is intended to introduce some principles for design of materials to introduce phonics and alphabetic principles, rather than to provide an exhaustive explication. Some of the language used in this section is deliberately less academic, aiming to model the kind of explanations that can be given in English to children aged 9-10, in their third year of learning the language.

### **8.1. Areas for focus**

The basic alphabetic principles the young child needs to grasp are that 1) some English letters are sounded differently to their Polish counterparts, despite looking the same (for example, l), 2) some letters in English function in strings that work together as a single unit which corresponds to one phoneme, but that there will be exceptions which do not follow the pattern.

Knowledge of the alphabet begins with letter naming, which has been found to be a predictor of L1 reading ability (Share et al. 1984). While singing an alphabet song is fairly common with early EFL learners, this needs to be accompanied by practice with recognizing and identifying the letters and then naming them aloud. The ability to rapidly name the vowels in English is of particular importance, as the long vowel sounds in English are the same as the letter names. Less familiar (among students in teacher education programs) seems to be the fact that letters not only have names, but also associated sounds which differ from the sounds in Polish. Sounds in English are key for letters which can be coined “enemies” (Jared, Kroll, 2001), causing confusion for Polish children because they appear identical to Polish letters,



but are sounded in a different way. With reference to vowels, the enemies are I and U, sounded in English as /ɪ/ and /ʊ/. The Polish child, unless instructed otherwise, will read 'bin' to sound like 'been' and 'but' to sound like 'boot'. This has the potential to interfere with identification and recognition of the word. Explicit attention to the differences in sound-symbol correspondences helps orthographic mapping. Problematic consonants are 'C', 'J', 'V', 'W' and 'Y', respectively sounded as /k/ as in 'cat', /dʒ/ as in 'jump', /v/ as in 'van', /w/ as in 'wet' and /j/ as in 'yak'. While learning the sounds that letters make, the child also needs to be alerted to the fact that letters can change the sounds they make depending on the word they are in, but that the child will start to understand this when they meet examples as they progress (unfortunately, this might start very quickly, for example with the word 'pencil', found in lesson two of a year one coursebook, where 'C' is sounded /s/). In short, there does not appear to be a need to adopt a full program of phonics for all letters in English, but the principle is rather to select and focus on "enemies" and explicitly draw attention to them and contrast them with Polish.

#### 8.1.1. Principles for selection of words as examples

Words for the examples given here, (designed for primary grade 3), were taken from a corpus I composed of all words in three commonly used grade 3 EFL coursebooks approved for use in Poland by the Ministry. Frequencies were calculated and then words were sorted into categories by their graphic form and spelling conventions, (some of which are shown below), using parts of the National Curriculum in England, Key stages 1 and 2 (2013) as a guide. Words that occurred more frequently in the corpus were given priority.

The principle for practice is to use words that have already been encountered and aim to draw attention to decoding and alphabetic or spelling conventions, thus taking an analytic phonics approach.

#### 8.1.2. Digraphs

A relatively easy introduction to the concept that two letters can work together and produce one sound is –er in the final position in a word, sounded /ə/ as in 'brother'. Consonant digraphs such as -ck are also regularly sounded as /k/ in the final position, and double consonants such as <ll>, <ff> and <ss> are always read as one sound. The digraphs <sh>, <ch>, <wh> are also straightforward and regular, while <th> has hard (voiced) and soft (unvoiced) forms, depending on position in the word, as in 'this' (hard) and 'with' (soft). An 'enemy' is for example <ir> as /ɛ/ as in 'girl'.

From observation, most challenging appear to be vowels in English that are represented by digraphs, such as <ea>. If not informed, the Polish child sounds out each of the two letters separately, which can mean that they do not recognize the word. In some words these digraph strings can be explained with a rule, for example <ea> in words such as ‘jeans’, and ‘easy’ follows the rule that the first letter of the pair is pronounced as the long vowel /i:/ and the second letter is silent. However, the child will soon encounter exception words (such as ‘bread’ where <ea> is /e/), which are sounded differently, yet still follow the ‘second letter is silent’ pattern. The principle for digraphs is to introduce the rules where possible, but consistently alert the child to the fact that they will meet exception words that do not follow the rule and have to be memorized as wholes together with their pronunciation.

### 8.1.3. Long vowels with final ‘E’

Many monosyllabic words that follow the pattern: consonant, vowel, consonant (CVC) and end in ‘E’ (e.g. make), follow a rule where the final E “makes the letter say its name”. For example, in the word ‘bike’ the final E makes letter I say its name, so not /ɪ/ but /aɪ/, and the final ‘E’ is silent. This rule applies to ‘a-e’, ‘e-e’, ‘i-e’, ‘o-e’ and ‘u-e’ combinations in a wide range of words the child encounters in the first year of learning.

### 8.1.4. Diphthongs

A combination of two letters that make sounds which differ from Polish and can be confusing is –ay, sounded /ei/, as in ‘day’ and ‘play’, and <ou> as /aʊ/ as in ‘mouth’. Another confusion is that the same letter combinations the child meets as a digraph (such as <ea> in ‘easy’) also appear as a diphthong, e.g. ‘near’ and ‘dear’. The first principle is to draw attention to the contrast with Polish and secondly to stress the need to memorize how to say a word from its written form, at the same time as memorizing its meaning.

## 8.2. Principles for instruction and practice

Following Ehri (2014), I would advocate that from an early stage children need to be shown the written form of the English word as they hear it and learn its meaning. Initially the focus is oral and no attention needs to be drawn to the written form, but it needs to be seen. Additional opportunities for early, implicit learning are word cards pinned to features in the class-

room, such as the door, and for posters with pictures and words around the walls. More explicit attention to decoding needs to start towards the end of year 1 and certainly should be common practice by the beginning of grade 2 (the reasoning here is that currently formal L1 reading instruction does not begin until grade 1 and starting decoding instruction in EFL immediately may overload the child).

Two main principles apply to recognition of new words, frequency and quality of the encounter (Laufer, Rozovoski-Roitblat, 2015). To be memorized, new words need to be met many times, but encounters need to be rich, i.e. they simultaneously include exposure to the meaning, sound and form of the word, all of which are needed to create a quality entry in the mental lexicon (Perfetti, 2007). To be able to recognize a new word in English (“read” it), the child needs to be able to rapidly and easily decode it accurately. This involves accessing the way it is sounded from the printed letters. Meaning at this initial stage may well be primed by pictures, or by the L1, but these must be linked to the written form of the English word as well.

With regard to sound-symbol correspondence rules, the suggestion is to provide short explicit instruction, focused on one rule (Woore, 2022), interspersed with practice that includes recognition, but also production tasks, following a “Look, show, say, now you try” pattern. For example, the final E rule can be introduced with an illustrated (e.g. on slides), worked example, eliciting from the children the sound of the vowel, and then its name. The following example is designed for children in grade 3, but could also be used for additional practice in grade 4.

Example of “Look, show, say, now you try” sequence.

**Look** at this word (shows ‘bike’ with picture). How do we say it? (children offer suggestions). That’s right Bike! Now look. This word has a special rule. Look at this letter (**Shows** and points to final ‘E’). What’s its name? That’s right ‘E /i:/. When I say ‘bike’ can you hear /i:/? (repeats word). No, you can’t hear E. In this word E is special. It makes this letter (points to I) say its name. What’s the name of this letter? Can you **say** it? (if needed, prompts the alphabet song). That’s right ‘I /aɪ/. So this special ‘E’ here (points) makes this letter (points to I) say its name. And because it’s a special letter ‘E’ doesn’t make a sound (mimes finger on lips). It’s silent (covers letter ‘E’ with hand). **Now you try**. Here’s a new word with a special ‘E’ (children apply the rule to decode the new word, teacher scaffolds, if needed).

The worked example is then followed by input flooding (Han et al. 2008), where the students have many examples which follow the same

rule or pattern. Following on with the final E example, these can be first single words, but then need to be integrated into sentences to be read aloud (e.g. I like my bike./ I ride my bike./ It's time for a bike ride!). After more examples and practice with another letter combination 'a-e', these sentences can become slightly more challenging, mixing letters, as in "We can ride to the lake!". In a further phase, sentences can include words which look the same but are exceptions, such as 'have' as in "We can have cake!/ Can I have a milkshake?" in order to reinforce the concept that not all CVC- final 'E' words follow the same rule.

### 8.2.1. Principles for sound-symbol recognition practice

There are many games that can be introduced to help learners fix how words are sounded in their memories. The principle is that the child needs to simultaneously see and hear the word in English. These games can be either competitive or cooperative. A competitive example would be where two children have to identify written words from an oral prompt and there is only one word that they need to grab, or touch (promoting rapid recognition). A cooperative version of a task would be where pairs work together with a mixed set of word cards to match words that sound the same (rhyme) from a set of familiar words. This task may involve the learners sounding the words aloud, and may lead them to peer teaching of rules, in this way practising decoding and developing phonological awareness. The children become agents, deciding how much reading aloud is needed, and scaffolding each other in the process, thus reducing the stress level of 'reading aloud'.

## 9. Conclusions

On the basis of research outlined here, there appears to be strong support for the proposal that a more explicit approach to teaching alphabetic principles and decoding is recommended in the early stages of introducing word recognition and reading in English as a foreign language. It would seem that this can be integrated within the existing program by providing short introductions to sound-symbol correspondences that are salient for the Polish learner and plentiful practice of rapid recognition of words that have been previously encountered. A further consideration is to ensure that, when focus is placed on new words, the written form of the word in English is seen at the same time as its pronunciation is given, with explicit attention paid to differences in how the letter strings are sounded and how sounds are represented. In this way the child is able to adjust their L1

orthographic map and add the L2 grapheme-phoneme correspondences to their lexicon.

The ability to read fluently in English is a key skill for the Polish child. Research shows that decoding skills predict future reading ability. At grade 8 and at grade 12 English is most commonly chosen for the mandatory foreign language paper in national examinations. At grade 8, points from the foreign language examination contribute to choice of secondary school, while points on the *matura* examination influence selection to university. Reading comprehension makes up a considerable part of both these examinations. The ability to read fluently in English can impact on a young person's future and so it is incumbent on us as educators to ensure all children have the best possible start in basic decoding skills.

There is a need for research into early reading skills in foreign languages in instructed settings (Woore, 2021), as there is much that is not yet known. Students in teacher education programs can also benefit from awareness-raising and instruction in this area, which in my experience is new for most of them. These are fruitful areas for exploration.

## BIBLIOGRAPHY

- Alderson J.C., Huhta A., Nieminen L. (2016), *Characteristics of Weak and Strong Readers in a Foreign Language*. "Modern Language Journal", 100 (4), pp. 853-879.
- Awramiuk, E. Krasowicz-Kupis, G. (2014), *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*. "L1-Educational Studies in Language and Literature", 14, pp. 1-24.
- Bhattacharya, A., & Ehri, L. (2004), *Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words*. "Journal of Learning Disabilities", 37, pp. 331-348.
- Braze D., Tabor W., Shankweiler D., Mencl W.E. (2007), *Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults*. "Journal of Learning Disabilities", 40, pp. 226-243.
- Cain K., Oakhill J., Bryant P. (2004), *Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills*. "Journal of Educational Psychology", 96 (1), pp. 31-42.
- Caravolas M., Lervåg A., Mikulajová M., Defior S., Seidlová-Málková G., Hulme C. (2019), *A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability*. "Scientific Studies of Reading", 23 (5), pp. 386-402.
- Chiu M.M., McBride-Chang C., Lin D. (2012), *Ecological, Psychological, and Cognitive Components of Reading Difficulties: Testing the Component Model of Reading in Fourth Graders Across 38 Countries*. "Journal of Learning Disabilities", 45 (5), pp. 391-405.

- Ehri L.C. (2005), *Learning to read words: Theory, findings, and issues*. "Scientific Studies of Reading", 9 (2), pp. 167-188.
- Ehri, L. (2014), *Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning*. "Scientific Studies of Reading", 18 (1), pp. 5-21.
- Ellis M. (2021), *Teacher Learning in Action: Reflection on Responses to an Evidence-Based Task on Teaching English to Young Learners*, (in:) Pawlak M. (ed.), *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning*. Cham: Springer, pp. 231-252.
- Gough P.B. (1984), *Word recognition*, (in:) Pearson, P.D. (ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, pp. 225-254.
- Grant A., Gottardo A., Geva E. (2011), *Reading in English as a first or second language: The case of grade 3 Spanish, Portuguese, and English speakers*. "Learning Disabilities Research & Practice", 26, pp. 67–83.
- Han Z., Park E. S., Combs C. (2008), *Textual enhancement of input: issues and possibilities*. "Applied Linguistics" 29 (4), pp. 597–618.
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Villanueva-Aguilera, A.B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L.E., Coe, R., Mason, D. (2016), *The Sutton Trust Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Huo S., Wang S. (2017), *The Effectiveness of Phonological-Based Instruction in English As a Foreign Language Students at Primary School Level: A Research Synthesis*. "Frontiers in Education", 2 (15), pp.1-13.
- Jared D., Kroll J.F. (2001), *Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words?* "Journal of Memory and Language", 44, pp. 2-31.
- Journal of Laws (2017), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz. U. 2017 poz. 356.
- Katz L., Frost R. (1992), *The reading process is different for different orthographies: The Orthographic Depth hypothesis*. "Advances in Psychology", 94, pp. 67-84.
- Koda K. (2007), *Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development*. "Language Learning", 57, pp. 1–44.
- Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E. (2017), *Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisanie w języku polskim - perspektywa rozwojowa i kliniczna*, (w:) Domagała A., Mirecka U. (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis, pp. 110-132.
- Kovelman I., Salah-Ud-Din M., Berens M.S., Pettito L. (2015), *"One glove does not fit all" in bilingual reading acquisition: Using the age of first bilingual language*

- exposure to understand optimal contexts for reading success*, "Cogent Education", 2 (1), 1006504, pp. 1-12.
- Kusiak-Pisowacka M. (2017), *W kierunku dwujęzyczności w edukacji wczesnoszkolnej – problemy nauczania czytania w języku obcym na przykładzie języka angielskiego*. „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education”, 36 (1), pp. 42-52.
- Landerl K., Castles A., Parrila R. (2021), *Cognitive Precursors of Reading: A Cross-Linguistic Perspective*. "Scientific Studies of Reading", 26 (2), pp. 111-124.
- Laufer B., Rozovoski-Roitblat B. (2015), *Retention of new words: quality of encounters, quality of task, and degree of knowledge*. "Language Teaching Research", 19 (6), pp. 687-711.
- Lesaux N., Siegel L. (2003), *The development of reading in children who speak English as a second language*. "Developmental Psychology", 39, pp. 1005–1019.
- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2018), *Umiejętności poprawnego zapisu wyrazów w L1 pośredniczą w związku pomiędzy poziomem przetwarzania fonologicznego w L1 a poprawnym zapisem wyrazów w L2 u młodzieży poprawnie czytającej, ale nie u młodzieży z dysleksją*. „Edukacja”, 2, pp. 101–113.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej - proces i efekty nauczania. Wynik podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- National Reading Panel (US) (2000), *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- OECD (2012), *Let's Read them a story! The Parent Factor in Education*. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en> [DW. 12.07.2022].
- Papp S. (2020), *Phonics and Literacy instruction for young learners in EFL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perfetti C. (2007), *Reading ability: Lexical quality to comprehension*. "Scientific Studies of Reading", 8, pp. 293–304.
- Perfetti C.A., Dunlap S. (2008), *Learning to read: General principles and writing system variations*, (in:) Koda K., Zehler A. (eds.), *Learning to read across Languages*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 13-38.
- Rolla San Francisco A., Mo E., Carlo M., August D., Snow C. (2006), *The influences of language of literacy instruction and vocabulary on the spelling of Spanish-English bilinguals*. "Reading and Writing", 19, pp. 627–642.
- Share, D.L. (2004). *Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of reading*. "Journal of Experimental Child Psychology", 87 (4), pp. 267–298.
- Share D., Jorm A., Maclean R., Matthews R. (1984). *Sources of individual differences in reading acquisition*. "Journal of Educational Psychology", 76, pp. 1309-1324.
- Snowling M.J., Melby-Lervag M. (2016), *Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review*, "Psychological Bulletin", 142 (5), pp. 498–545.

- Torgesen J.K. (2004), *Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure*. "American Educator", 28 (3), pp. 6-19.
- Tunmer W.E., Chapman, J.W. (2012 a), *Does set for variability mediate the influence of vocabulary knowledge on the development of word recognition skills?* "Scientific Studies of Reading", 16 (2), pp. 122-140.
- Tunmer W.E., Chapman J.W. (2012b), *The simple view of reading redux*. "Journal of Learning Disabilities", 45, pp. 453-466.
- Tunmer W.E., Greeney K.T. (2010), *Defining dyslexia*. "Journal of learning difficulties", 43, pp. 229-243.
- Venezky R.L. (1999), *The American way of spelling. The structure and origins of American English orthography*. New York: Guilford.
- Verhoeven L., Perfetti C. (2021), *Universals in learning to read across languages and writing systems*. "Scientific Studies of Reading", 26 (2), pp. 150-164.
- Woore R. (2021), *Teaching phonics in a second language*, (in: ) Macaro E., Woore R. (ed.) *Debates in Second Language Education*. London: Routledge, pp. 222-246.
- Woore R. (2022), *What can second language acquisition research tell us about the phonics 'pillar'?* "The Language Learning Journal", 50 (2), pp. 172-185.
- Ziegler J. (2018), *Eyes wide shut: Literacy, phonology, and adaptive resonance*. "L'Année Psychologique", 118 (4), pp. 397-402.
- Ziegler J., Goswami U. (2005), *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory*. "Psychological Bulletin", 131 (1), pp. 3-29.

Received: 15.09.2022

Revised: 03.12.2022



**Mieczysław Gajos**

Université de Łódź

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

[mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl](mailto:mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl)

## **LE FRANÇAIS « SAUVAGE » DANS LES CHANSONS D'ÉDITH PIAF – UN APERÇU DIDACTIQUE**

### **Wild French in the songs of Édith Piaf – a didactic approach**

Édith Giovanna Gassion, known as Édith Piaf recorded more than three hundred songs. Her repertoire is as rich as her biography. Often, in the texts of Piaf's songs, we can find some traces of her life, stories that she had told to her lyricists, who made use of them by suggesting that her songs qualified as realistic. While analysing the texts of Édith Piaf's songs created between 1935 and 1963, we can identify the vocabulary belonging to the slang register. In the linguistic part of our article, we will try to present this lexicon. In the didactic part of our article we will look at the problem of pedagogical exploitation of the slang vocabulary contained in the songs of Édith Piaf.

**Keywords:** Piaf, song, language registers, slang, language competence, vocabulary teaching

**Słowa kluczowe:** Piaf, piosenka, rejestry języka, argot (francuski slang), kompetencja językowa, nauczanie słownictwa

### **1. Introduction**

Pour assurer un niveau de communication verbale efficace en langue maternelle ou étrangère, on prétend que c'est la connaissance du vocabulaire qui est la clé du succès. On peut facilement entendre des opinions d'après les-

quelles les échecs de communication sont dus le plus souvent à une méconnaissance du lexique (Hameau, 1971 ; Komorowska, 1993).

Pour beaucoup d'apprenants, acquérir une langue étrangère, c'est avant tout apprendre des mots et la grammaire. Ce point de vue a été confirmé par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui ont constaté que :

L'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère : qui n'a pas tenté quelques pas dans une nouvelle langue par des questions comme : „comment dit-on ceci ou cela en...” ? En effet, le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel : il n'y a donc pas de raison de l'en priver (Cuq, Gruca, 2002 : 363).

Cet avis se rapporte non seulement au vocabulaire qui relève du niveau standard mais aussi à celui qui appartient à d'autres registres de langue. La question concernant l'approche de différents niveaux de langue dans la didactique des langues étrangères a été soulevée par Colette Stourdzé (1971) qui a postulé d'enrichir le bagage lexical des apprenants par des mots qui dépassaient les fameuses listes du français fondamental : mots et tournures populaires, courants et familiers qui étaient absents dans les manuels issus de l'approche SGAV et que l'on pouvait facilement entendre dans des textes authentiques tels que les films ou les chansons.

Chantal Rittaud-Hutinet (2011, 2022) a repris la problématique des niveaux de langue lancée par Stourdzé mais elle l'a avant tout examinée dans une perspective sociolinguistique.

En enseignant un nouveau mode de communication à des apprenants, il faudrait leur faire savoir que la forme des messages langagiers oraux et écrits peut considérablement varier selon le statut socioprofessionnel et socioculturel des interlocuteurs. Le choix des mots, des tournures, et même des structures grammaticales dépend en grande partie du type de message, de l'intention de communication, du lieu où se déroule l'acte de communication ou de la nature des relations entre les interlocuteurs.

On a commencé à signaler ce problème avec l'apparition des méthodes communicatives qui étaient en grande partie fondées sur le travail avec des documents authentiques oraux ou écrits.

Quand on analyse le contenu lexical des manuels de langue utilisés dans l'enseignement institutionnel, on y remarque une très faible représentation des mots « sauvages », non-standards (Gajos, 2014 ; Gajos, 2019). Cependant : « Il existe en effet, et spécialement de nos jours, en France une sorte de *français sauvage* qui se superpose couramment à l'expression officielle. Cela va du français familier à d'autres formes plus *grossières* : français *vulgaire* ou *argot* » (Roland, 1977 : 2).

Chantal Rittaud-Hutinet répertorie, dans son dernier ouvrage (2022), six niveaux de langue, ou styles de langage :

- le français standard (souvent nommé « courant », parfois « correct », sur les sites internet) correspond au français de référence.

En allant vers le bas, l'auteure classe dans sa typologie :

- le français familier, ou français quotidien,
- le niveau dit relâché,
- le niveau étiqueté « vulgaire ou grossier ».

En allant vers le haut par rapport au français standard, Rittaud-Hutinet distingue :

- le niveau soutenu
- le niveau recherché.

Pour être complet quant à la liste des niveaux de langue, il faut ajouter ce qui se rapporte aux langues de spécialités, de groupes (langue des snobs, des jeunes, des entreprises...), à la langue de l'Administration, de la politique, à l'argot, à l'euphémisation et à tous les contournements qu'elle nécessite (Rittaud-Hutinet, 2022 : 303).

Les auteurs du *Dictionnaire du français Le Robert &CLE*, conçu pour les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle, distinguent seulement « trois niveaux de langue qui recouvrent bien l'usage actuel : normal, style familier, style recherché » (Rey Debove, 1999 : XI). L'approche des niveaux de langue pour les étrangers est donc très simplifiée.

La nécessité de la sensibilisation au vocabulaire non-standard en langue étrangère a été à plusieurs reprises mentionnée dans le CECRL, aussi bien dans sa version initiale (2001) que dans celle rénovée et élargie en 2018. Quant au développement des compétences lexicale, discursive et sociolinguistique, les auteurs du CECRL soulignent le besoin du travail didactique en classe de langue ayant pour objectifs de familiariser les apprenants avec « les variétés de langues utilisées dans des contextes différents », « la façon d'exprimer les registres et de passer de l'un à l'autre » (CERCL, 2018 : 162).

Pour le réaliser dans un contexte pédagogique, il faudrait que les apprenants soient exposés directement à l'utilisation authentique de la langue étrangère, en écoutant par exemple : des enregistrements, la radio, en regardant la télévision ou des vidéos.

La chanson est un document authentique par excellence qui peut servir à développer en classe de langue plusieurs compétences. Étant donné que « la chanson est aussi la langue, elle constitue même une bonne introduction à la réception de différents types de langues, de différents niveaux de langues » (Calvet, 1980 : 20).

Au seuil du 60<sup>e</sup> anniversaire de la disparition d'Édith Piaf, la plus connue des chanteuses populaires dans le monde francophone, nous nous proposons d'analyser les textes de ses chansons pour pouvoir évaluer leur utilité dans l'approche du français non-standard à des apprenants polonophones. Notre recherche sera fondée sur l'analyse du corpus de chansons d'Édith Piaf publiées dans l'édition établie par Pierre Saka en 1994. Ce corpus contient plus de deux cents textes (228) parmi lesquels ceux écrits par Piaf elle-même. L'étude linguistique prendra en compte l'analyse stylistique des textes de chansons, suivie de la vérification du sens et du registre des mots non-standards dans les dictionnaires : *Dictionnaire de l'argot* (Colin, 1992), *Le Petit Robert* (Rey, Rey-Debove, 2018). Cette partie de recherche sera suivie d'une approche didactique où nous essaierons de proposer quelques pistes méthodologiques d'exploitation du vocabulaire « sauvage » qui se trouve dans les chansons de la plus grande chanteuse française de tous les temps.

## 2. Pourquoi Piaf et ses chansons en classe de FLE ?

Édith Giovanna Gassion, dite Édith Piaf, a dans son pseudonyme artistique le nom d'un oiseau exprimé en français argotique. Elle le doit à Louis Leplée qui l'a entendue au carrefour de la rue Troyon et de l'avenue Mac-Mahon et lui a proposé son premier contrat professionnel dans son cabaret Le Gerny's, rue Pierre Charron, tout près des Champs-Élysées. Édith a décrit cet événement dans son autobiographie *Au bal de la chance*, publiée en 1958 :

– Au fait, comment t'appelles-tu ?

– Édith Gassion.

– Ce n'est pas un nom de théâtre.

(...)

Il me regarda un long moment, songeur, puis il dit :

– Tu es un vrai moineau de Paris, et le vrai nom qui t'irait, ce serait Moineau. Malheureusement la Môme Moineau, c'est déjà pris.<sup>1</sup> Il faut chercher autre chose...

Un moineau en argot, c'est un piaf. Pourquoi ne serais-tu pas la Môme Piaf ?

Il réfléchit quelques secondes encore, puis il reprit :

– C'est décidé ! Tu seras la Môme Piaf.

J'étais baptisée pour la vie (Piaf, 2003 : 39-40).

---

<sup>1</sup> Ce nom a été accordé à Lucienne Garcia, vendeuse de fleurs et chanteuse de rue de Paris. Découverte par le propriétaire du cabaret Chez Fysher, elle fut nommée La Môme Moineau vers la fin des années vingt du XX<sup>e</sup> siècle.

Le baptême artistique d'Édith Giovanna Gassion a été attesté par Simone Bertaut qui a vécu auprès de Piaf au début de sa carrière.

Nous on aimait pas tellement Piaf. On trouvait que ça ne faisait pas assez artiste. Le soir Édith m'a dit :

– Piaf, ça te plaît ?

– Pas beaucoup.

Elle s'est mise à réfléchir :

– Tu sais, Momone, « la môme Piaf » ça ne sonne pas si mal que ça. Piaf je trouve que ça a de la gueule. C'est gentil un petit Piaf. Ça chante ! C'est gai, c'est le printemps, c'est nous, quoi ! Il est quand même pas bête ce bonhomme-là (Berteaut, 1969 : 78).

C'est ainsi que nous retrouvons dans le pseudonyme artistique d'Édith deux noms d'origine « sauvage ». Le premier, *la môme*, appartient au registre familier et désigne *un enfant* ou *une jeune fille/une jeune femme*. L'autre, *le piaf*, appartient à l'argot parisien et désigne *un moineau*. Tous les deux sont notés dans le *Dictionnaire de l'argot* (DA) de Jean-Paul Colin (1992) et dans *Le Petit Robert* (PR) de Josette Ray-Debove et Allain Rey (2018). Quant à leur étymologie, l'un et l'autre sont très vraisemblablement d'une racine onomatopéique. Piaf est un petit moineau, oiseau populaire, qui par sa livrée brune striée de gris et de noir ne se fait pas trop distinguer. Le nom inventé par Leplée allait très bien à Édith qui avait à peine 1m47 de taille et chantait la misère dans ses chansons réalistes, surtout au tout début de sa carrière artistique.

La première partie du nom artistique d'Édith Giovanna Gassion, « la môme », a été tout naturellement remplacée par son vrai prénom, mais seulement en 1937 lors de son apparition dans le nouveau spectacle à l'A.B.C., music-hall parisien, théâtre du rire et de la chanson dirigé par Mitty Goldin où passaient les plus grands artistes de l'époque. Après le passage de Piaf à l'A.B.C., Marc Blanquet a intitulé son article du 26 novembre 1937 : *La môme Piaf est morte ! Vive Édith Piaf !* (Marchois, 1993 : 11). Dans son texte, il a remarqué : « Il y a beau temps déjà que le moineau de Paname méritait ce nom qu'aujourd'hui on lui donne ». Notons dans cette phrase un autre mot « sauvage », *Paname*, qui est utilisé pour désigner Paris et sa grandeur. Tous les noms non-standards mentionnés jusqu'à présent, nous les retrouverons dans les textes de chansons de Piaf.

L'analyse de ses chansons en classe de FLE pourrait permettre aux apprenants étrangers de se familiariser avec le vocabulaire non-standard appartenant aux registres familier, populaire ou argotique. Bien que les textes de ces chansons aient été créés dans les années 1935-1963 du XX<sup>e</sup> siècle, il y a beaucoup de mots chez Piaf qui sont utilisés couramment dans les

situations de communication langagière au XXI<sup>e</sup> siècle. C'est l'une des raisons pour lesquelles le choix des chansons de Piaf pour l'enseignement du FLE semble être tout à fait justifié.

Au niveau de la thématique, les chansons de Piaf, qui a toute sa vie chanté l'amour, n'ont rien perdu de leur actualité. L'amour pour un homme, l'amour pour l'enfant, l'amour pour la patrie, l'amour pour Paris restent les sujets privilégiés de Piaf. Ses chansons véhiculent les valeurs universelles de l'humanité : l'amour, l'amitié, l'affection, la famille, la fraternité, la paix, le respect ou la réciprocité.

La musique de ses chansons, les arrangements n'ont pas vieilli et attirent les auditeurs dans le monde entier. Beaucoup de jeunes artistes puisent dans le répertoire d'Édith Piaf et incorporent ses chansons dans le leur. C'est le cas, par exemple, de Zaz qui a commencé sa carrière artistique en chantant *Dans ma rue*, créée par Piaf. Zaz a aussi repris d'autres titres de Piaf parmi lesquels : *Sous le ciel de Paris* ou *Padam... padam*. Parmi ceux qui ont chanté les chansons de Piaf, on peut mentionner : Benjamin Biolay, Isabelle Boulay, Etienne Daho, Liane Foly, Patricia Kaas, Cheb Mamy, Florent Pagny, Lady Gaga et beaucoup d'autres.

Piaf symbolise enfin Paris et la France. C'est une artiste dont l'œuvre fait partie du patrimoine culturel français. Dans le catalogue de l'exposition « Piaf, la môme de Paris » (Lévy, 2003 : 5), Charles Aznavour a écrit : « Comme Jeanne d'Arc, Napoléon ou Victor Hugo, elle représente la France, petit bout de femme reposant dans la chaleur de nos cœurs, loin des tombeaux glacés du Panthéon ». Aznavour a également constaté que : « Encore plus populaire que de son vivant dans des pays où elle n'a jamais mis les pieds, l'énigme de Piaf continue à faire ses adeptes ». Tel est le cas de la Pologne où Piaf n'a jamais chanté et où, pourtant, sa silhouette et ses chansons sont très bien connues. On peut facilement acheter ses disques, on peut aussi trouver quelques biographies de Piaf d'auteurs polonais (Szcotkowski 1993, Rawik 1998, Rawik 2003, Słowiński 2009, Gajos 2010, Gajos, Dończyk-Gajos 2021).

### 3. Le vocabulaire « sauvage » dans les textes d'Édith Piaf

Édith Piaf a enregistré environ trois cents chansons. Ce répertoire fait partie du patrimoine national, comme l'a remarqué Yves Salugues (Saka, 1994 : 8). Piaf était difficile dans le choix de ses chansons. Tout au long de sa carrière artistique, ce qui l'intéressait d'abord dans la chanson, c'était le texte. D'après Piaf : « Créer une chanson, c'est faire vivre un personnage. Comment y parvenir si les paroles sont médiocres, même si la musique est bonne ? » (Piaf, 2003 : 91).

Souvent, Piaf fait vivre dans ses chansons les personnages de milieux défavorisés qu'elle avait connus et fréquentés dans son enfance et dans sa jeunesse. On n'y parlait pas une belle langue française, celle des livres de la série rose pour enfants. Les années passées à Belleville, dans la maison close tenue par ses grands-parents à Bernay ou encore à Pigalle pèseront lourd dans la vie de Piaf. Comme le constate Marc Robine : « Elle développera dans son œuvre une mythologie, idéalisant le mauvais garçon et la fille des rues, au point d'en faire des archétypes de héros populaires, symboles d'une certaine conception de la liberté, un peu comme Aristide Bruant avait pu le faire à la fin du siècle précédent » (Piaf, 2003 : 26). Les personnages des chansons de Piaf utilisent un langage dans lequel on peut facilement repérer des mots et tournures appartenant au français non standard. Tout comme chez Brassens ou chez Renaud, on peut observer dans les chansons de Piaf « une mixité stylistique » (Szabó, 2021). D'un côté le français qu'on peut qualifier de littéraire avec un vocabulaire recherché, et de l'autre de nombreux exemples de vocabulaire appartenant aux registres inférieurs. Il suffit d'analyser les titres des chansons d'Édith Piaf pour y trouver des unités lexicales qui peuvent être classées « sauvages ». Citons-en quelques exemples : *Mon apéro*, *Chand d'habits*, *Les mômes de la cloche*, *Je m'en fous pas mal*, *Et, ça gueule ça, madame* ou *La goulante du pauvre Jean*. Ces quelques titres nous serviront de point de départ pour une analyse du lexique non-standard dans les textes de chansons d'Édith Piaf. Cette étude fera référence avant tout à l'aspect sémantique et stylistique, mais aussi à la fréquence et à la structure interne des mots. Notre analyse ne sera pas exhaustive étant donné la complexité du problème et les limites de cet article. Certains aspects de l'analyse seront seulement mentionnés et pourront donner suite à des études plus approfondies.

Dans le titre de la chanson *Mon apéro* (Malleron, 1936), nous avons l'apocope *apéro*. Il s'agit ici d'une apocope resuffixée du mot *apéritif* > *apér* auquel on a ajouté le suffixe *-o*.

Moi, c'est au bord du comptoir  
Que je prends tous les soirs  
Mon apéro (31)<sup>2</sup>

Le soir, à l'heure de l'apéro  
Il s'amenait dans notr' bistro (76)

Dans le texte de Malleron, nous retrouvons ce mot au pluriel : *apéros*.

<sup>2</sup> Les numéros à côté des fragments cités renvoient à la page dans le recueil de chansons d'Édith Piaf (Saka, 1994).

Je buvais dans tous les bars  
Des apéros (32)

Dans les textes de chansons d'Édith Piaf, on trouve d'autres apocopes. Cette réduction lexicale qui consiste à supprimer les syllabes finales d'un mot est appliquée aussi bien aux mots ordinaires qu'aux noms propres. Ce type de réduction lexicale est typique au français parlé et apparaît fréquemment dans les chansons de Piaf. Ci-dessous, nous en présentons quelques exemples :

*auto* < *automobile*

*boni* < *boniment*

*ciné* < *cinéma* < *cinématographe*

*dactylo* < *dactylographe*

*la Jag'* < *la Jaguar*

*gars* < *garçon*

*mécano* < *mécanicien*

*mélo* < *mélodrame*

*méto* < *métropolitain*

*moto* < *motocyclette*

*phono* < *phonographe*

Autos, vélos klaxonnent (104)

Pour le resquillage et l'boni (73)

J'préfère le ciné (49)

Un autre que moi aurait marché à ton ciné,  
pas moi (310)

Il embrassait chaque jour une dactylo (32)

La Jag' prend le départ (354)

Devant le comptoir des gars trônent (16)

Je suis simplement un gars (19)

On a repêché le corps d'un gars de marine  
(19)

Il est venu un gars (35)

Le gars parti, la fille avec lui (35)

C'était un gars de la Coloniale (57)

Où sont-ils tous mes p'tits gars

Je connaissais des p'tits gars de Saint-Cloud

Je connaissais des gars de la Villette

Je connaissais les gars d'un peu partout (92)

C'est un drôle de p'tit gars

Un accordéoniste (97)

Le gars prétend que la blague est bonne  
(103)

Un p'tit gars de chez nous (194)

J'ai l'cœur trop grand pour un seul gars  
(260)

Attention, mon gars (321)

Et je rêvais d'un petit mécano (32)

Tant pis pour le mélo (371)

Un sale méto (169)

Le méto de Paris (302)

L'homme à la moto (244)

Le phono joue une java (31)

Un phono s'enrage (115)

Tous les phonos dansent (116)



	Un phono chante sa vieille rengaine (128)
	Elle écoute le phono (129)
<i>photo</i> < <i>photographie</i>	Il nous montrait des tas d'photos (69)
<i>restaur'</i> < <i>restaurant</i>	C'qui fait qu'en sortant du restaur'
	Tatav' s'est trouvé d'avant Totor (74)
<i>rétro</i> < <i>rétrospectif, rétrograde</i>	Mégalomane pathologique, indiscutablement
	Un rétro déficient... (49)
<i>vélo</i> < <i>vélocipède</i>	Autos, vélos klaxonnent (104)
<i>le Sébasto</i> < <i>le boulevard Sébastopol</i>	Nos femmes triment sur l'Sébasto (27)
	Au Sébasto, à la Chapelle (40)

Dans le PR, les apocopes sont le plus souvent accompagnées des qualificatifs (pop) populaire ou (fam) familier.

Dans le titre de la chanson '*Chand d'habits* dont le texte a été créé par Jacques Bourgeat (1936), nous retrouvons un autre type de réduction lexicale qui consiste à raccourcir un mot en supprimant ses syllabes initiales :

*'chand* < *marchand*

Il s'agit de l'aphérèse. Dans le texte de Bourgeat, la syllabe *mar-* a été remplacée dans l'orthographe par une apostrophe. Cette façon de noter les aphèreses ne se pratique plus en français contemporain.

Dis-moi, 'chand d'habits  
 N'as-tu pas trouvé  
 Parmi le lot de mes vieilles défroques  
 Que ce matin je te vendis à regret  
 'Chand d'habits, parmi elles,  
 N'as-tu trouvé tout en loques,  
 Triste, lamentable, déchiré,  
 Un douloureux cœur abandonné ? (44)

L'aphérèse *chand* est absente dans le PR, mais elle est notée dans le DA.

Dans le même texte, nous retrouvons d'autres mots non-standards : *les défroques* et *en loques*. Tous les deux sont qualifiés dans le PR de courant et péjoratif et désignent de *vieux vêtements sales et déchirés*. Remarquons que le mot *loques* est aussi noté dans le DA.

Contrairement aux apocopes, les aphèreses n'apparaissent pas souvent dans les textes de chansons d'Édith Piaf. Au total, nous en avons relevé seulement quatre. Les trois autres sont : *cré* < *sacré* (fam.) utilisé dans l'interjection *Oh cré nom de nom* (42) dans la chanson *La java de Cézique* avec

le texte de Groffe (1936). Notons dans le titre de cette chanson la forme du pronom personnel accentué existant en argot. Ce pronom personnel s'emploie avant tout comme complément de nom ou de verbe après une préposition. Jean Paul Colin (1992 : 405) en donne toute une série :

Moi	>	mézig(ue)	Nous	>	no(s)zigue(s)
Toi	>	tézig(ue)	Vous	>	vozigue
Lui	>	sézigue	Eux	>	leur(s)zigue(s)

Dans le texte de la chanson, *Cézigue* est le surnom donné à un accordéoniste, personnage principal de l'histoire :

Cézigue est un p'tit bonhomme  
Aux joues joufflues comme une pomme  
Qui joue d'accordéon  
Le soir chez un bougnat de la rue d'Charenton (41)

Dans la même chanson, il y a l'aphérèse *bougnat* de *charbougnat*, mot employé pour désigner *un marchand de vin et de charbon* mais aussi *les patrons de bistrots*. Et c'est dans ce dernier sens que cette aphérèse est utilisée dans la chanson de Piaf. Cette aphérèse est notée dans le PR comme fam. et vieillie. On la retrouve également dans le DA.

La dernière aphérèse, *tafia* < *ratafia*, a été utilisée par René Rouzaud dans *La goulante du pauvre Jean* (1954) que nous allons analyser dans la suite de notre article. L'aphérèse *tafia* qui désigne toute boisson forte a été formée à partir de *ratafia* « eau de vie antillaise à base de canne à sucre » (Colin, 1992 : 606). Elle est notée dans le PR sans aucune abréviation marquant l'appartenance à un tel ou autre registre de langue.

Tout comme les deux chansons précédentes, *Les mômes de la cloche* datent de 1936. Le texte de la chanson a été conçu par Decage. C'est une histoire de jeunes clochards. *La cloche* > terme utilisé en argot pour désigner une génération d'alcooliques. Le nom *môme* que nous avons déjà vu dans le premier surnom artistique de Piaf se rapporte aux personnes jeunes : enfants, adolescents, jeunes hommes, jeunes filles.

C'est nous les mômes, les mômes de la cloche  
Clochards qui s'en vont sans un rond en poche  
C'est nous les paumés, les purées d'paumés  
Qui s'en vont dormir dans l'horrible trou (41)

La misère et la malchance de ces individus sans ressources matérielles et morales est reprise par les mots : *les paumés et les purées*.

Dans le fragment cité, il y a encore l'expression *sans un rond en poche* qui veut dire *sans argent* et est utilisée pour souligner la pauvreté des héros de la chanson. Ces trois mots sont notés dans les deux dictionnaires de référence. Le PR les classe comme fam.

Dans la suite de la chanson, nous pouvons lire :

Nous avons pourtant  
Cœur pas exigeant  
Mais personne n'en veut  
Et ben tant pis pour eux  
Qu'e'qu 'ça fout  
On s'en fout ! (40)

On y trouve les verbes *foutre* et *s'(en) foutre*. Le premier est utilisé le plus souvent au sens de *mettre, donner, faire* tandis que l'autre s'emploie pour marquer son désintéressement. Ces deux verbes apparaissent très souvent dans les chansons de Piaf. Nous avons déjà vu le titre d'une chanson de Michel Emer (1940) qui contient le verbe *s'en foutre* : *Je m'en fous pas mal*. Ce verbe est également utilisé dans la chanson-testament de Piaf *Non, je ne regrette rien* dont le texte a été écrit par Michel Vaucaire (1960) où elle chante en évoquant le passé :

Non, rien de rien  
Non, je ne regrette rien  
C'est payé, balayé, oublié  
Je me fous du passé (287)

Nous présentons ci-dessous quelques exemples contenant les verbes *foutre* et *se foutre* :

Un jour, il lui f'ra des misères  
Mais ell' s'en fout, ell' n'y pens' pas. (104)  
Je me fous du monde entier (196) (sens : se moquer)  
Tout le monde se fout bien  
De Marie la Française (250)  
Il s'fout de la douane (23)  
Il va jouer ailleurs, ou bien se foutre à l'eau (325) (se noyer intentionnellement)  
J'm'en fous pas mal  
Y peut m'arriver n'importe quoi  
J'm'en fous pas mal  
J'ai mon dimanche qui est à moi  
C'est p't'êt' banal

Mais ce que les gens pensent de vous  
Ça m'est égal !  
J'm'en fous ! (140)  
Voyant que l'amour foutait le camp (sens : s'en aller)  
Je suis revenue au comptoir (32)

Je vois l'ciel qui fout l'camp (71)  
Rattrape-le si tu peux  
Mon amour, mon amour  
Qui fout le camp...  
Enfin le printemps ! (235)  
Il fout des gnons (42) (sens : frapper, donner des coups)  
Il fout des taloches à tout' la marmaille (172) (sens : donner des gifles aux enfants)

Dans les chansons de Piaf, on peut aussi trouver des exemples d'emploi adjectival du participe passé du verbe *foutre* > *foutu* au sens : *perdu, ruiné, fini* :

Dans les affair's, quand on s'laiss'faire, on est foutu (73)  
Sans ça la morale est foutue (74)  
Sa vie, elle est foutue (98)  
Toute une jeunesse de foutue (355)

L'emploi du verbe (se) foutre s'inscrit dans le registre familier mais aussi dans le registre vulgaire.

*Et ça gueule ça, madame* est une chanson interprétée par Édith Piaf en duo avec Jacques Pills dans le film *Boum sur Paris*. Les paroles ont été écrites par Piaf elle-même. Le verbe *gueuler*, utilisé à plusieurs reprises dans la chanson, appartient d'après le PR au registre familier pour *parler, crier* ou *chanter très fort*. Il est également noté dans le DA. Ci-dessous, nous présentons quelques exemples d'emploi de ce verbe dans le texte de Piaf :

Et ça gueule, ça, madame  
On n'entend qu'elle dans la maison (...)  
J'ai envie de la prendre dans mes bras  
Et de la serrer tout contre moi...  
Mais... ça gueule, ça, madame ! (...)  
Et ça re-gueule, ça, madame  
Même que tout valse dans la maison (...) (205)

Quant à l'étymologie de ce verbe, c'est un dénominal de *gueule*, substantif qui apparaît dans quelques chansons de Piaf. Ce substantif, qui reste très

fréquent de nos jours, s'utilise pour : *une bouche, un visage*. Il fait partie de quelques syntagmes, comme :

faire la gueule > bouder, être de mauvaise humeur  
se casser la gueule > tomber  
casser la gueule à qqn > frapper quelqu'un  
avoir de la gueule > avoir de l'allure, être chic  
se foutre de la gueule de qqn > se moquer de qqn

Voici quelques extraits de chansons de Piaf dans lesquels se trouve ce substantif :

Ah, c'que t'es grand  
T'a une belle gueule (51)  
Les filles qui font la gueule  
Les hommes n'en veulent pas (98)  
Au r'voir, p'tite gueule !... (261)

À part *la gueule*, on peut trouver, dans les textes de chansons de Piaf, d'autres parties du corps humain exprimées en français non-standard, appartenant aux registres familier et argotique :

<i>un bec</i> > <i>une bouche</i> (fam.)	À l'heur' des r'pas dans notre garno M'laissaient souvent sans un pélo,
Le bec ouvert (11)	
<i>un blerre</i> ( <i>blair</i> ) > <i>un nez</i> (fam. et arg.)	Hitler, Moi, je l'ai dans le blerre (49)
<i>une mirette</i> > <i>un œil</i> (arg.)	Dans le jour nous planquons nos mirettes (28)
<i>un museau</i> > <i>un visage</i> (fam.)	Collant aux vitres leurs museaux (192)
<i>un palpitant</i> > <i>un cœur</i> (fam.)	Un rencart et l'on a l'palpitant culbuté (48) Entends comme sa chahute Dans tous les palpitants (234)
<i>une patoche</i> > <i>une main</i> (fam.)	Ses grandes patoches blanches (38)
<i>une prunelle</i> > <i>un œil</i> (cour.)	Il leva sur moi ses prunelles (45)

Parmi les parties du corps citées ci-dessus, il n'y a pas d'*esgourdes*, organe constituant l'appareil auditif. Cependant dans l'une des chansons de Piaf, on trouve le verbe *esgourder* qui en argot veut dire *écouter, entendre*.

*La goulante du pauvre Jean* avec le texte de René Rouzaud (1954) est le dernier titre que nous allons analyser. Nous allons le faire dans une perspective didactique.

#### 4. Le français « sauvage » en classe de FLE

Dans *La goulante du pauvre Jean*, comme dans beaucoup d'autres chansons du riche répertoire d'Édith Piaf, il y a des mots que l'on ne trouve dans aucun manuel de FLE. Elle peut donc servir à sensibiliser les apprenants à différents registres de langue en leur proposant des activités fondées sur le texte de la chanson.

Ci-dessous nous présentons quelques activités conçues pour les étudiants d'études romanes ayant acquis le niveau B1 en français. Il y a plusieurs façons d'exploiter les textes de chansons (Boiron, 2001 ; Deczewska, J. 2020 ; Kondrat D. 2022). Notre démarche méthodologique est en grande partie fondée sur l'approche onomasiologique où l'on invite les étudiants à découvrir le sens d'une chanson à partir de sa forme. Les hypothèses formulées sur le sens du texte permettent de développer la créativité des apprenants et les interactions entre eux.

##### Activité 1.

*Découverte de la chanson et de son contexte culturel à partir d'un document authentique écrit.*

On demandera aux étudiants d'analyser la page de couverture d'une partition d'une chanson. Elle doit aboutir à faire découvrir : le titre de la chanson, ses auteurs – compositeur et parolier, les noms d'interprètes, propriétaires des droits d'auteurs, leur adresse, les noms des maisons de disques. On pourrait aussi proposer une recherche d'informations sur les chanteurs : Édith Piaf et Yves Montand.

##### Activité 2.

Faire des hypothèses sur le thème et le contenu de la chanson à partir de son titre.

On invitera les étudiants à donner leurs opinions sur le thème, le personnage, le contenu de la chanson, son caractère, etc. Cette activité de créativité permettra de réviser l'emploi des structures qui permettent d'exprimer son avis : *d'après moi, selon moi, à mon avis, je pense que, je crois que, je trouve que, il me semble que, etc.*

##### Activité 3.

*Faire découvrir et comprendre la chanson en y entrant par la musique ou les images.*

On présentera l'enregistrement audio ou vidéo de la chanson, en attendant des étudiants leurs premières impressions. On pourrait passer à la vérification des hypothèses préalablement formulées (voir activité 2). On y

mettra l'accent surtout sur la couche musicale, sans entrer dans le texte. Pour guider les étudiants dans cette découverte de la chanson par la musique, on pourrait leur poser quelques questions : *Quel est le style de musique ? Comment est la mélodie ? Quel est le rythme de la chanson ? Quel est son ton ? Est-ce une chanson gaie ou triste ? Elle est optimiste ou pessimiste ? Qui chante ? Comment est sa voix ? Quelles parties peut-on distinguer dans cette chanson ? Y a-t-il des couplets ? Combien y en a-t-il ? Y a-t-il un refrain ? Quels instruments entendez-vous ? Quelles images, couleurs voyez-vous quand vous entendez cette chanson ? A qui s'adresse-t-elle ?*

#### Activité 4.

*Faire repérer à l'oral les éléments lexicaux non-standards (Activité de compréhension sélective).*

On donnera aux étudiants un texte truqué, dans lequel les mots non-standards ont été remplacés par des mots du registre standard. En écoutant la chanson, les étudiants doivent trouver ces endroits. Pendant la première écoute, ils soulignent seulement les mots qu'ils n'entendent pas dans la chanson. Pendant la deuxième écoute, ils essaient de capter les mots utilisés dans la chanson et de les transcrire. Ainsi, les étudiants découvriront la forme et le sens des mots non-standards en s'appuyant sur le vocabulaire utilisé dans le texte truqué.

Écoutez rien qu'un instant  
La chanson du pauvre Jean  
Que les femmes n'aimaient pas  
Et n'oubliez pas  
Dans la vie y a qu'une morale  
Qu'on soit riche ou sans argent  
Sans amour on est rien du tout  
On est rien du tout !

Il vivait au jour le jour  
Dans la soie et le velours  
Il dormait dans des beaux draps  
Mais n'oubliez pas  
Dans la vie  
On ne vaut rien  
Quand notre cœur est au clou  
Sans amour on est rien du tout  
On est rien du tout !

Il dansait dans les salons  
Il mangeait chez les barons

Et buvait tous les alcools  
Mais n'oubliez pas !  
Rien ne vaut une belle fille  
Qui partage votre danger  
Sans amour on est rien du tout  
On est rien du tout !

Pour gagner de l'argent  
Il fut un méchant voleur  
On le saluait bien bas  
Mais n'oubliez pas !  
Un jour on fait la pirouette  
Et derrière les verrous  
Sans amour on est rien du tout  
On est rien du tout !

Écoutez bien jeunes gens  
Profitez de vos vingt ans  
On ne les a qu'une fois  
Mais n'oubliez pas  
Plutôt qu'une cordelette  
Mieux vaut une femme à son cou  
Sans amour on est rien du tout  
On est rien du tout !

Et voilà mes braves gens  
La goulante du pauvre Jean  
Qui vous dit en vous quittant  
Aimez-vous !

#### Activité 5.

##### *Mettre en ordre.*

On peut systématiser les nouveaux acquis lexicaux en proposant aux étudiants de construire un tableau synoptique selon le modèle :

<i>esgourder</i> v. argot	<i>écouter</i>

#### Activité 6.

*Classez les mots ci-dessous selon le type de réduction lexicale appliquée à leur formation. De quels mots ont-ils été abrégés ?*

apéro, Bastien, blème, bus, car, chand, Cécelle, Colas, déjà, dico, exo, fac, gym, instit, lut, manif, mécano, net, ordi, perm, pitaine, prof, pub, Ricain, sal, Sébaste, sous-off, Topol, vélo, zizique



Mots de départ	Apocope	Apocope avec une resuffixation	Aphérèse	Aphérèse avec un redoublement
<i>gymnastique</i>	<i>gym</i>			

On pourrait également prévoir un travail sur les champs lexicaux, tout en permettant aux étudiants d'observer les mécanismes de formation de mots, comme dans l'exemple ci-dessus :

*La goulante > goualer > un goualeur > une goualeuse*

## 5. Conclusion

La formation et le développement des compétences lexicales, sociolinguistique et discursive en classe de langue étrangère demandent de l'enseignant un travail systématique sur les différents niveaux de langue. Pour sensibiliser les étudiants à cet aspect de la langue, il est préférable d'apporter en classes des documents authentiques oraux, vidéos et écrits grâce auxquels la découverte du vocabulaire non-standard sera bien contextualisée. Parmi ces documents, il y a les chansons. La France a une bonne tradition de chansons à texte. Il y a des interprètes pour qui le texte est aussi important que la musique. Parmi eux, il y a Edith Piaf qui chantait des textes écrits par de très bons paroliers et poètes.

Bien que les textes de chansons de Piaf aient été écrits il y a plus de 60 ans, ils se prêtent parfaitement bien à une exploitation pédagogique en classe de FLE. Dans notre article, nous avons essayé de montrer que la couche lexicale des chansons de Piaf dépasse le vocabulaire appartenant au registre standard. On y trouve facilement des mots du registre courant, populaire, familier ou argotique qui peuvent constituer un objet d'étude en classe de FLE. Les étudiants peuvent découvrir non seulement les valeurs stylistiques du vocabulaire non-standard, leur(s) sens, mais aussi quelques mécanismes de formation de ces mots et leur évolution. Certains de ces mots ne sont certes plus en usage, en revanche il y a en a d'autres que l'on retrouve facilement dans des textes contemporains. Avec les chansons de Piaf, on peut faire observer aux étudiants que la langue bouge au niveau de chaque sous-système linguistique. Ces changements sont particulièrement bien marqués sur le plan lexical. Cet article peut donner suite à une étude plus approfondie concernant l'actualité du vocabulaire non-standard dans les chansons d'Édith Piaf.

## BIBLIOGRAPHIE

- Berteaut S. (1969), *Piaf*. Paris : Opera Mundi.
- Boiron M. (2001), *Chanson en classe, mode d'emploi*. « Le français dans le monde », n° 318, p. 55-57.
- Calvet J.-L. (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Les Éditions Didier. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5/> [consulté le 03.11.2022].
- CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Colin J.-P. et al. (1992), *Dictionnaire de l'argot*. Paris : Larousse.
- Cuq J. -P., Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Deczewska J. (2020), *Tekst, muzyka, kultura. Piosenki na lekcjach języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, n° 1, p. 39-45.
- Gajos M. (2010), *Voici... Édith Piaf. Odłony z życia Édith Giovanny Gassion*, Łódź: Książy Młyn Dom Wydawniczy Michał Koliński.
- Gajos M. (2014), *Tu piges? Un apprenant polonais face à l'argot français*. (in :) Kacprzak A., Goudaillier J.-P. (dir.), *Fonctions identitaires en situations diglossiques : argots – dialectes – patois*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, p. 91-100.
- Gajos M., Dończyk-Gajos A. (2021), *Moja Piaf*. Gdynia: R. Projekt.
- Gajos M. (2019), *Boire et boissons en classe de FLE*. „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Litteraria Romanica”, n° 14, p. 181-193.
- Hameau M.-A. (1971), *L'enseignement du vocabulaire*, (in :) Reboullet A. (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette, p. 101-106.
- Komorowska H. (2002), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Kondrat D. (2022), *Kreatywne wykorzystanie piosenki z młodzieżą w klasie języka angielskiego*. « Języki Obce w Szkole », n° 1, p. 63-69.
- Lévy F. (2003), *Passion Édith Piaf, La même de Paris*. Paris : Les Éditions Textuel.
- Marchois B. (1993), *Piaf, Emportée par la foule*. Paris : Éditions du Collectionneur.
- Piaf É. (2003), *Au bal de la chance*. Paris : l'Archipel
- Rawik J. (1998), *Hymn życia i miłości*. Warszawa: Grupa Image.
- Rawik J. (2003), *Ptak smutnego stulecia*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Rey-Debove J. (dir.) (1999), *Dictionnaire du français, Le Robert & CLE international*. Paris : Dictionnaire Le Robert, CLE international.
- Rey-Debove J., Rey A. (2018), *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Rittaud-Hutinet Ch. (2011), *Parlez-vous français ?* Paris : Le Cavalier Bleu.
- Rittaud-Hutinet Ch. (2022), *Étonnants ressorts du français*. Paris : Éditions Sydney Laurent.

- Roland P. (1977), *Skidiz*. Paris : Hachette.
- Słowiński P. (2009), *Będziemy już tylko dla siebie. Dzieje miłości Édith Piaf i Marcela Cerdana*. Chorzów: Videograf II.
- Saka P. (1994), *Édith Piaf. L'hymne à l'amour*, Paris : Librairie Générale Française.
- Stourdzé C. (1971), *Les niveaux de langue*, (in :) Reboullet A. (dir.), Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris: Hachette, p. 79-100.
- Szabó D. (2021), « *Parlez-moi d'amour (et j'vous fous mon poing sur la gueule) » Les mots de l'amour physique chez Georges Brassens*, « Acta Universitatis Lodziensis, Folia Litteraria Romanica », n° 16, p. 241-249.
- Szczotkowski W. (1993), *Édith Piaf. Życie, mit, legenda*. Łódź: Retour.

### **Chansons citées** (Saka 1994)

- Asso R. (1936), *C'est toi le plus fort*, p. 51-53.
- Asso R. (1936), *Le contrebandier*, p. 23-25.
- Asso R. (1936), *Mon amant de la Coloniale*, p. 57-58.
- Asso R. (1938), *Browning*, p. 69-70.
- Asso R. (1938), *C'est lui que mon cœur a choisi*, p. 71.
- Asso R., Seider Ch. (1938), *Le Chacal*, p. 75-77.
- Aubret M. (1933), *Entre Saint-Ouen et Clignancourt*, p. 15-17.
- Bourgeat J. (1936), *'Chand d'habits*, p. 44.
- Carlès R. (1936), *La petite boutique*, p. 45-46.
- Carlès R. (1936), *Simple comme bonjour*, p. 34-35.
- Carol L., Delamare R. (1936), *J'suis mordue*, p. 37-39.
- Contet H. (1943), *La demoiselle du 5<sup>e</sup>*, p. 103-104.
- Contet H. (1944), *Les deux rengaines*, p. 115-116.
- Contet H. (1951), *Le Noël de la rue*, p. 192-193.
- Contet H. (1951), *Padam...padam...*, p. 201-202.
- Decage (1936), *Les mêmes de la cloche*, p. 39-41.
- Delécluse C., Senlis M. (1957), *C'est à Hambourg*, p. 259-261.
- Dréjac J. (1956), *L'homme à la moto*, p. 244-245.
- Emer M. (1942), *L'accordéoniste*, p. 97-99.
- Emer M. (1945), *Le disque usé*, p. 128-129.
- Emer M. (1946), *J'm'en fous pas mal*, p. 140-142.
- Emer M. (1949), *La fête continue*, p. 172-173.
- Groffe (1936), *La java de Cézigue*, p. 42-43.
- Hély M. (1925), *Comme un moineau*, p. 11-13.
- Hély M. (1936), *Il n'est pas distingué*, p. 48-50.
- Hély M. (1938), *Corrèque et réguyer*, p. 72-74.
- Jeepy J. (1951), *Tous les amoureux chantent*, p. 193-194.
- Jouillot E. (1936), *Les hiboux*, p. 27-28.
- Larue J. (1956), *Marie la Française*, p. 249-251.
- Larue J. (1961), *Les bleuets d'azur*, p. 321-322.
- Malleron R. (1934), *l'Étranger*, p. 19-20.
- Malleron R. (1936), *Mon apéro*, p. 31-33.

- Monod F. (1949), *Pour moi toute seule*, p. 169-170.  
Piaf É. (1941), *Où sont-ils tous mes copains*, p. 91-93.  
Piaf É. (1951), *Hymne à l'amour*, p. 195-196.  
Piaf É. (1952), *Et ça gueule ça, madame*, p. 204-206.  
Piaf É. (1963), *Chez Sabine*, p. 353-354.  
Piaf É. (1963), *La bande en noir*, p. 355-356.  
Poterat L. (1961), *Le billard électrique*, p. 324-325.  
Rivgauche M. (1960), *Le métro de Paris*, p. 302-303.  
Rivgauche M. (1961), *Mon vieux Lucien*, p. 308-310.  
Rouzaud R. (1954), *Enfin le printemps*, p. 234-235.  
Rouzaud R. (1954), *La goulante du pauvre Jean*, p. 229-230.  
Vaucaire M. (1960), *Non, je ne regrette rien*, p. 287-288.  
Vendôme M. (1963), *Margot cœur gros*, p. 371.

Received :14.09.2022

Revised : 27.10.2022



Innovative and traditional approaches in language teaching and learning  
in the context of contemporary educational challenges

Techniques and forms of work

## TABLE OF CONTENTS

**INTRODUCTION:** Beata Peć and Krystyna Szymankiewicz..... 5

### ARTICLES

Halina Widła  
The impact of the pandemic on university language teaching practices ..... 11

Jolanta Sujecka-Zajęc  
Tutoring - an aid to success in the university context ..... 29

Ewa Półtorak  
Some reflections on the integration of digital literacy into the foreign language  
teaching-learning process (on the example of coursebooks for the teaching/  
learning of French as a foreign language for adolescents and adults)..... 43

Kinga Łagowska  
Using escape rooms in language teaching and learning ..... 58

Tomasz Moździerz  
Speed of reading with comprehension in Polish: the case of grade 8 primary  
students and high school graduates ..... 76

Filip Myszka  
Online foreign language teaching in high school - research report ..... 92

Jolanta Hinc, Adam Jarosz  
Students' perception of distance learning of a foreign language..... 109

Melanie Ellis  
Supporting young L2 English learners with word recognition: design of early  
reading materials ..... 126

Mieczysław Gajos  
Wild French in the songs of Édith Piaf – a didactic approach ..... 144

## DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....  
imię .....  
tytuł, stopień naukowy .....  
adres do korespondencji .....  
miejsce zatrudnienia .....  
język nauczany .....  
rok wstąpienia do PTN .....  
telefon .....  
e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem\*

### Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

\* niepotrzebne skreślić

-----  
data/podpis

Składka członkowska za rok 2023 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,  
60 zł dla pozostałych członków.  
Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397  
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN  
**(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).**  
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny  
Collegium Novum UAM  
al. Niepodległości 4, pokój 014  
61-874 Poznań  
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



**ISSN 1429-2173**  
**eISSN 2545-3971**  
**Nakład 40 egz.**