CONVEGNO 7 OKTOBER 2021 ONLINE

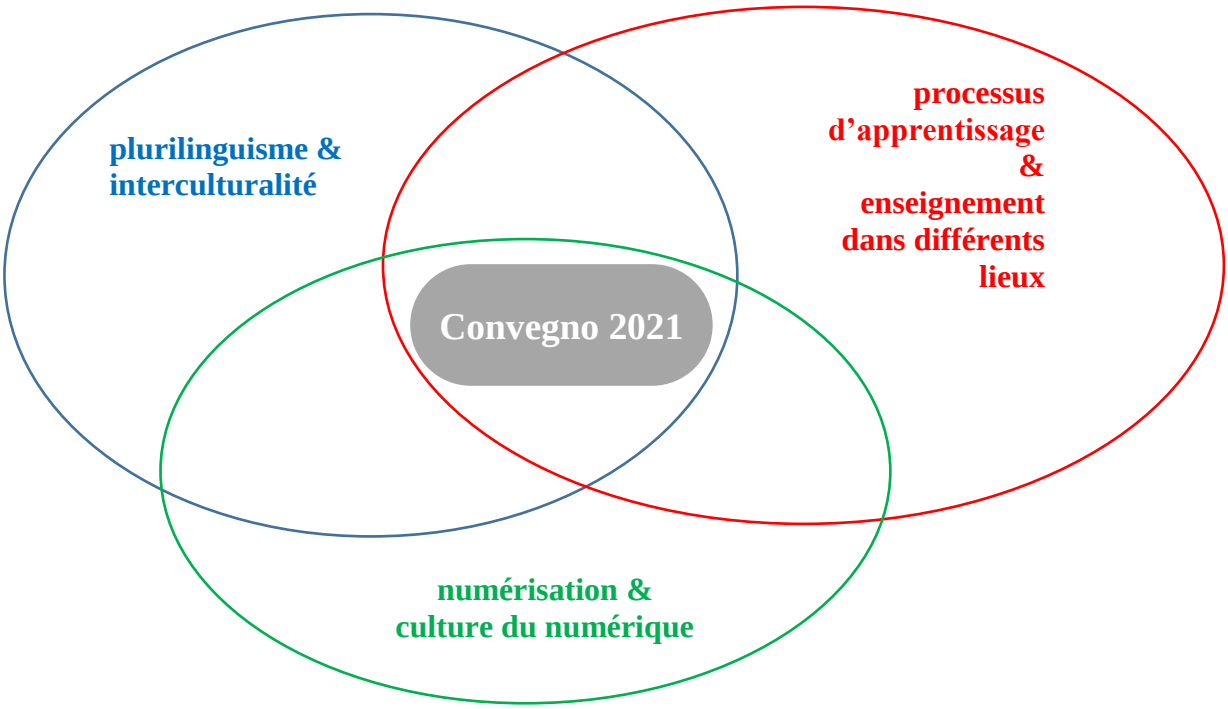
HOMO DIGITALIS

PLURILINGUITÀ
PLURILINGUISME
PLURILINGUISMO
MEHRSPRACHIGKEIT

Homo digitalis – qu'en a-t-il à faire du plurilinguisme?

Convegno pour la promotion de la compréhension linguistique et culturelle face à un monde numérique

Cadre thématique et conceptuel du Convegno



Ce document précise les contenus du document Call for Papers. Les trois champs thématiques « plurilinguisme & interculturalité », « processus d'apprentissage & enseignement dans différents lieux d'apprentissage » et « numérisation & culture du numérique » se recoupent et leur chevauchement représente le thème du Convegno. Le plurilinguisme et l'interculturalité ainsi que l'enseignement et l'apprentissage dans différents lieux d'apprentissage faisaient déjà partie des discussions sur l'éducation à l'ère « pré-numérique ». La transformation numérique implique une nouvelle manière de s'interroger à propos de la compréhension linguistique et interculturelle. L'existence des ressources numériques donne une nouvelle dimension aux questions « où et comment sont acquises et transmises les compétences linguistiques » avec des conditions-cadre et des exigences modifiées.

HEPVS | PHVS
Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

phGR

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana
SUPSI

Plurilinguisme

Notre conception du plurilinguisme se réfère au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL] : « On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2001, 11)

Interculturalité

L'apprentissage interculturel (en particulier la compétence de communication interculturelle) est un domaine complexe et vaste. C'est la raison pour laquelle la promotion de différentes compétences partielles est visée. D'après Michael Byram (cf. 2008, 243) l'acquisition des compétences dans le domaine de l'apprentissage interculturel devrait tenir compte des cinq niveaux de savoir suivants :

1. ***Savoirs (knowledge)*** = Savoir interculturel jouant le rôle de connaissance de base permettant aux apprenants d'appréhender et de déchiffrer des textes, des images et des films en langue étrangère. Les apprenants se familiarisent avec les visions et les pratiques courantes de leur propre culture et de celle d'autrui, qu'ils peuvent ainsi aborder de manière critique.

2. ***Savoir-faire (skills of discovery and interaction)*** = Capacité interculturelle permettant aux apprenants d'agir dans des situations inhabituelles où des contacts interculturels s'établissent. Les apprenants essaient de ne pas agir avec peur, suspicion ou méfiance envers l'étranger. Au lieu de cela, ils peuvent reconnaître les différences culturelles, les malentendus et possibilités de conflits qu'ils savent traiter de manière coopérative et dont ils savent parler dans un respect mutuel.

3. ***Savoir-être (attitudes)*** = Conscience interculturelle (telle que l'ouverture d'esprit et la curiosité) permettant aux apprenants d'abandonner une perception ethnocentrique vis-à-vis de l'altérité et d'exprimer de l'empathie, de réduire la suspicion envers les étrangers et d'accepter la diversité culturelle.

4. ***Savoir-s'engager (critical culture awareness/political education)*** = Capacité à développer une conscience interculturelle critique ainsi qu'à interroger et évaluer différentes perspectives et pratiques de sa propre culture et de culture(s) étrangère(s), sur la base de critères explicites.

5. ***Savoir-apprendre/comprendre (skills of interpreting and relating)*** = Capacité à l'apprentissage interculturel tout au long de la vie. Cela correspond à l'aptitude à acquérir du savoir interculturel complémentaire et à l'aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif mettant à jour des phénomènes culturels jusqu'alors inconnus avant d'essayer de les comprendre dans un contexte interculturel.

Etant donné que ces niveaux de savoirs et domaines de capacité se rapportent à un état idéal à atteindre, des mesures de soutien sont nécessaires. Il ne s'agit pas seulement de fournir un référentiel de compétences dans les standards de formation, les plans d'études et cadres de référence (comme par exemple, à un niveau européen, le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures ; cf. Candelier et al., 2007 ; Melo-Pfeifer & Reimann, 2018), mais il convient également de définir des méthodes et des tâches à accomplir afin de démontrer comment atteindre cet état. De plus, notamment en ce qui concerne la recherche de l'identité culturelle, il faudrait prendre en considération des facteurs à la fois *collectifs* (contexte socio-économique et politique, etc.) et *individuels* (tels que motivation, intérêt, niveau de formation, socialisation mono- et multiculturelle, intentions et objectifs professionnels d'une part mais aussi conscience de la langue ('language awareness'), autoréflexion et compétence personnelle d'autre part). En essayant de réduire les obstacles et les blocages tout en offrant des incitations à l'acquisition de compétences interculturelles, il ne faut pas oublier que chaque être humain possède, par nature, des points forts et des points faibles dont notre société profite de manière productive et créative. La sensibilisation et la préparation aux compétences exigées par le monde professionnel ne peuvent donc pas être remises en question (cf. Wiki 99 Stichwörter, 2011).

Processus d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement dans des lieux d'apprentissage formel, non formel et informel

Ce qui suit concerne le contexte d'acquisition des langues ou lieux d'apprentissage (acquisition non contrôlée [*acquisition*] par opposition à apprentissage contrôlé [*learning*]) et s'appuie essentiellement sur Khan (2018, 47-59).

Nous pouvons tout d'abord souligner l'aspect chronologique des processus d'acquisition. Le terme de langue première (L1) désigne la langue qui a été acquise en premier et qui joue un rôle important dans le développement de la langue. Quant à la deuxième langue (L2), c'est celle qui, contrairement à la L1, est acquise à un stade ultérieur (généralement après l'âge de 3 ou 4 ans).

Si l'on différencie en fonction du contexte d'acquisition ou du lieu d'apprentissage d'une langue, on peut acquérir une L2 ou une L3 dans un contexte non contrôlé ou contrôlé. Il est ainsi question de processus d'apprentissage et d'acquisition *naturels ou informels* d'une part ou *institutionnalisés ou formels* d'autre part. Dans le premier cas, l'acquisition de la L2 s'effectue de manière non contrôlée et informelle dans la communication quotidienne, comme pour un enfant en bas âge (aussi appelé *street language* ou *conversational language* ; dans le modèle de l'iceberg de Cummins, il s'agit avant tout de la partie visible *BICS*). Les tentatives systématiques de contrôler de manière délibérée le processus d'acquisition font ici totalement défaut. En revanche, les processus d'apprentissage contrôlés ou institutionnalisés se caractérisent par un apprentissage systématique et formellement contrôlé de la L2 (aussi appelé *school language* ou *academic language*, ce qui correspond au *CALP* de Cummins

(1979), à savoir des phénomènes langagiers exigeants du point de vue cognitif tels que les stratégies ou transferts entre les langues). Dans le contexte scolaire, le processus d'apprentissage est en effet guidé par une multitude de méthodes d'enseignement. Lorsque les processus d'apprentissage se déroulent de manière ciblée dans des lieux d'apprentissage extrascolaire, on parle alors d'apprentissage *non formel* (cf. Commission des Communautés européennes, 2001, 33-35).

En dépit de leurs différences en ce qui concerne les contextes d'acquisition et lieux d'apprentissage, les deux processus ont en commun l'acquisition de la langue par les apprenants d'une manière constructive et active. Enfin, il convient de noter que les formes d'acquisition non contrôlées et contrôlées de la L2 ne peuvent généralement pas être séparées. Les deux sont justement souvent liées chez les enfants bilingues ou multilingues puisque ceux-ci acquièrent la langue cible lors de contacts avec leurs pairs ainsi que dans leur environnement (acquisition) tout en l'apprenant à l'école (learning).

Numérisation et culture du numérique

La question de savoir comment favoriser la compréhension linguistique et culturelle dans différents contextes d'apprentissage ainsi que par le biais de conditions-cadre et mesures politiques, sociales et économiques, se pose depuis toujours. Cette demande prend une forme inédite avec le passage au numérique. A l'instar du plurilinguisme, qui ne se limite pas à la maîtrise de la langue ou aux compétences linguistiques mais qui inclut toujours une dimension culturelle, le discours portant sur le changement numérique ne doit pas se limiter à une approche purement technique et économique. Dans le document de réflexion du Conseil pour l'éducation culturelle à la numérisation, le Président du Conseil déclare, dans la préface, que le passage au numérique « n'est pas seulement un processus de transformation technique et économique mais aussi un processus de transformation culturelle qui affecte fondamentalement et change radicalement les possibilités de perception et de conception dans tous les domaines de la vie –travail, politique, grand public, éducation, art et culture, science, religion et vie quotidienne »[1] (Liebau, 2019, 4). Ce n'est que dans l'utilisation sociale et culturelle des médias et ressources numériques que se déploie le potentiel de la numérisation. Il n'y a donc pas lieu de consacrer des sessions à des outils techniques et didactiques. Pour cette raison, les participants sont invités à présenter des approches et des contributions qui intègrent la dimension du plurilinguisme et de l'interculturalité dans les réflexions et qui considèrent donc le changement numérique comme un processus culturel.

Tout en sachant que la terminologie relative à la transition numérique n'est pas encore harmonisée, une discussion sur les thèmes du symposium dépendra malgré tout d'une compréhension commune des concepts-clés. C'est à cette fin que les considérations de terminologie suivantes sont destinées.

« digital et analogue » ou « du comptage et du récit »

L'angliciste Elmar Schenkel décrit l'homme comme un être qui mesure tout et qui compte souvent pour vérifier quelque chose, sa main étant la première machine à calculer. Le mot « digital » renvoie au latin « *digitus* » qui signifie doigt. Dans son article, l'auteur établit une correspondance entre le comptage et le conte, ceux-ci étant proches l'un de l'autre dans la

[1] Toutes les citations ont été traduites par CCL et AME

langue allemande : « Compter (« zählen ») signifie à l'origine faire une encoche ou une bosse, c'est-à-dire une marque dans l'espace. La narration/le récit (raconter : « erzählen »), à son tour, fait référence à un mouvement plus large (explorer, enquêter) […]. La main compte lorsqu'elle trace des marques l'une après l'autre dans un acte mécanique et répétable ; elle raconte lorsqu'elle se déplace de manière organique, évoque des images ou peint des sentiments à travers ses gestes. Ensuite, elle n'est pas numérique : elle ne se contente pas de pointer du doigt ou de compter, mais utilise toute l'amplitude de ses mouvements. Ces deux fonctions de la main renvoient non seulement à l'opposition entre les sciences naturelles et les sciences humaines, mais aussi à l'opposition entre les représentations numériques et les mouvements analogiques. Quand je montre pour compter, je souligne une partie qui représente le tout. Si je compte les fruits d'une corbeille, le comptage de la pomme, de la poire et de la banane n'a de sens que si je présuppose une somme totale "fruit" - c'est-à-dire qu'en comptant, je présuppose un tout, une connexion factuelle. Je me comporte donc de manière métonymique. Mais lorsque je trace l'ensemble dans l'air avec mes mains, sa taille, sa force et sa forme, je me déplace de manière analogique. Je compare, je procède selon la similitude, comme quelqu'un qui parle métaphoriquement » (Schenkel, 2017, 74).

L'invention de l'alphabet signifie, selon Schenkel, le « départ de la ressemblance » (ibid.) en faisant du son vocal et du signe sonore quelque chose de visuel, la lettre. Ce processus d'abstraction se poursuit encore aujourd'hui, poussé par la science moderne, « nous remplaçons le monde des signes par des nombres. Les molécules sont décrites par des nombres et des formules ainsi que par les lois physiques et des processus linguistiques. Nous allons du récit au comptage, de l'analogique au numérique, de la métaphore à la métonymie, de la ressemblance à la représentation. » (ibid.75)

Les lois du numérique (selon Döbeli Honegger, 2017)

L'informaticien et pédagogue des médias Döbeli Honegger (2017, 161) décrit la *numérisation* comme le processus de conversion et de réduction des données analogiques en codes binaires ou celui par lequel des données sont directement saisies de manière digitale. Que l'on parle de « changement numérique », de « transformation numérique » ou même de « révolution numérique », le monde du numérique est différent du monde analogique et suit des lois que Döbeli Honegger présente de manière concise dans sa vue d'ensemble sur la numérisation dans l'enseignement. Leur compréhension est importante non seulement pour l'école à laquelle l'auteur fait référence, mais aussi de manière générale pour tous les domaines de la vie où le numérique joue un rôle.

La numérisation, l'automatisation et la mise en réseau sont, selon Döbeli Honegger, les trois piliers de la révolution numérique (162f). La *numérisation* consiste à permettre « de saisir, de traiter, de sauvegarder et de transmettre toutes les données possibles (textes, images, sons, vidéos, etc.) […] avec le même alphabet composé des caractères 0 et 1 » (ibid.). Toutes les sortes de données peuvent ainsi être stockées sur le même support. Les ordinateurs peuvent non seulement sauvegarder numériquement des données et des procédures parfaitement descriptibles mais aussi les « trier automatiquement, les filtrer et les traiter selon des règles prédéfinies » (ibid.), ce qui caractérise l'*automatisation*. Enfin, la *mise en réseau*, troisième élément fondamental, permet un échange simple et mondial de ces données.

Lorsque les conditions techniques sont réunies, la numérisation, l'automatisation et la mise en réseau conduisent à la convergence des médias et des outils qui étaient jusque-là utilisés séparément et en parallèle. Qu'il s'agisse de textes, d'images, de sons ou d'autres données,

l'alphabet binaire unique permet de « sauvegarder toutes les données sur le même support de stockage, de les traiter avec le même appareil et de les transmettre par les mêmes canaux de communication. Les supports de stockage, les équipements de traitement des données et les canaux de communication techniques convergent » (163).

Les autres lois qui, selon Döbeli Honegger, caractérisent le monde du numérique concernent l'économie, la société et la perception. Ces lois ont également des répercussions directes ou indirectes dans le domaine du plurilinguisme et de la compréhension linguistique et culturelle sur lesquels porte ce symposium.

« Culture du numérique » (selon Stalder, 2017a)

Les notions de « numérisation[2]» et de « digitalité[3]» traduisent des approches différentes de la transition numérique. Tandis que le concept de *numérisation* met plutôt l'accent sur des questions techniques et instrumentales, le terme de *digitalité* met en évidence les aspects culturels, sociaux et philosophiques liés à la transition numérique. En effet, ce sont surtout les sciences culturelles et humaines qui soulèvent des questions en la matière.

Le fait qu'analogique et numérique s'opposent et que « le monde analogique est abstrait et dématérialisé dans la sphère numérique » (cf. Conseil pour l'éducation culturelle, 2019, 18) n'est pas partagé de manière unanime dans les sciences culturelles et humaines. Dans son article sur « la culture du numérique », Felix Stalder fait le constat suivant : « Même dans les conditions de la numérisation, l'analogique ne disparaît pas mais est réévalué et en partie même revalorisé. Et l'immatériel n'est jamais sans matérialité, au contraire, les impulsions éphémères de la communication numérique reposent sur des infrastructures globales et totalement matérielles » (Stalder, 2017a, 18). L'idée de la simultanéité et de l'interconnexion des réalités analogiques et numériques renvoie, selon Stalder, « à des possibilités historiquement nouvelles de constitution et d'interconnexion des acteurs humains et non humains les plus divers », ce que Stadler appelle la « *digitalité* », c'est-à-dire « l'ensemble des relations qui se réalisent aujourd'hui sur la base de l'infrastructure des réseaux numériques dans la production, l'utilisation et la transformation des biens matériels et immatériels ainsi que dans la constitution et la coordination de l'action personnelle et collective » (ibid.).

Grâce à internet ayant joué le rôle de catalyseur, des évolutions indépendantes (économie de la connaissance, libéralisation sociale et mondialisation culturelle) ont créé une nouvelle infrastructure de perception, de communication et de coordination. Ce nouvel environnement se caractérise par son « manque de clarté fondamentale » (Stalder, 2017b, 26), dans lequel chacun doit se repérer. Les pratiques de filtrage face au flot de l'information ont, malgré la diversité des aspirations, des conflits et des contradictions, donné naissance à trois éléments qui caractérisent la culture numérique : la référentialité[4], la communauté[5] et l'algorithmicité[6]. Sélectionner, fusionner et modifier les informations dans un nouveau contexte de sens et d'action est devenu une activité fondamentale et une exigence pour tous, ce que Stalder appelle la référentialité, décrite comme la « création d'un système personnel de références » (ibid.). La seconde caractéristique, la communauté, renvoie au fait qu'il est impossible, en tant qu'individu, de s'orienter seul dans un environnement complexe. L'orientation et la capacité d'action ne peuvent naître qu'au travers des échanges avec les autres. Par conséquent, « ces

[2] Digitalisierung en allemand
[3] Digitalität en allemand
[4] Referentialität en allemand
[5] Gemeinschaftlichkeit en allemand
[6] Algorithmizität en allemand

formations communautaires », les « regroupements de personnes fondamentalement égales poursuivant des objectifs communs […] sont des sujets réels qui produisent la culture, c'est-à-dire un sens partagé » (ibid., 27/28). Le troisième aspect est l'algorithmicité. Elle désigne « les aspects des processus culturels (pré-)ordonnés par les machines. Les algorithmes transforment l'immensité des données et des informations qui caractérisent aujourd'hui de nombreux domaines de la vie quotidienne en dimensions et formats que l'homme peut percevoir » (ibid.). L'offre des technologies numériques est ambivalente. Elle crée, d'une part, les conditions d'une capacité d'action personnelle et permet ainsi l'autonomie. D'autre part, cette offre crée aussi de nouvelles dépendances dans la mesure où des machines et des filtres en arrière-plan, parfois non transparents, pré-trient et rendent accessibles les informations pour le destinataire. La question qui se pose est de savoir qui va ajuster ces filtres énigmatiques, selon quels critères et dans quel but.

Les trois formes fondamentales de la numérisation mentionnées ci-dessus « constituent un nouvel ensemble de possibilités et d'attentes qui permettent à chacune et chacun de constituer et de comprendre le monde et soi-même. Leur omniprésence pose d'énormes défis aux institutions culturelles, politiques et économiques établies » (ibid.). Cela concerne donc aussi toutes les institutions qui ont pour mission de promouvoir la compréhension linguistique et culturelle.

Le monde « au-delà de 0 et 1 » [7]

Döbeli Honegger (2017) renvoie le lecteur à sa vue d'ensemble sur la numérisation dans l'enseignement en concluant que l'école doit intégrer la numérisation comme outil et comme thème, mais qu'elle doit avant tout se concentrer sur « ce que la numérisation n'est pas à même de faire. Nous sommes plus que 0 et 1 ! » (156). Ce en quoi consiste exactement « plus de 0 et 1 » devrait être précisé par rapport au thème du symposium et en lien avec la compréhension linguistique et culturelle.

Si on prend comme point de départ la compréhension de l'interculturalité décrite ci-dessus, la volonté et la capacité d'assimiler et de changer de perspective sont essentielles pour l'apprentissage interculturel (cf. Bechtel, 2003, 364). Pour le romaniste Mark Bechtel, outre cette capacité à « représenter sa propre perspective et à se placer dans celle de membres d'une culture étrangère » (364), la « perception extérieure » et la « comparaison culturelle » font partie « d'opérations cognitives et empathiques importantes de l'apprentissage interculturel » (ibid., 59). Enfin, l'activité et la performance de la comparaison sont essentielles et fondamentales pour la compréhension interculturelle. Il est nécessaire d'avoir un point de vue comparatif (*tertium comparationis*) qui permette de mettre en relation ce qui nous est propre avec ce qui est étranger. Les opérations de perception d'autrui, de comparaison culturelle et d'adoption de perspective exigent une interprétation active et créative du sujet.

Le plurilinguisme et la traduction d'une langue à une autre se passent de la même manière dans la mesure où, là aussi, nous avons besoin de l'interprétation. Même les programmes de traduction à haute performance ne parviennent pas à transposer correctement la signification des signes linguistiques d'une langue source donnée à la langue cible, tout en conservant sa signification. Pour une traduction fiable, les traducteurs doivent faire appel à l'interprétation de deux points de vue. « D'une part, ils font ressortir les intentions communicatives d'un locuteur ou d'un texte, d'autre part, le résultat constitue toujours une interprétation

[7] L'expression est tirée du document de réflexion du Conseil de l'Education Culturelle (2017, 18)

particulière de la source qui ne correspond en aucun cas à une traduction 'neutre' » (Dellantonio, 1999, 1654). A noter que vous pouvez tester vous-même cette prestation d'interprétation en traduisant le titre de la conférence/symposium. L'opération de comparaison, c'est-à-dire comprendre « quelque chose en tant que tel » est fondamentale pour l'apprentissage linguistique et interculturel. A l'égard du sujet qui effectue cette comparaison, on peut se demander comment l'« homo digitalis » peut s'adapter à des situations où la compréhension linguistique et interculturelle sont nécessaires. Selon Eduard Kaeser, nous vivons de plus en plus dans des « technotopes », c'est-à-dire que « l'utilisation d'appareils techniques devient de plus en plus une 'seconde nature' pour nous. Nous vivons en symbiose avec les appareils. En ce sens, la technique est devenue un milieu de vie. Celle-ci ne fait pas qu'élargir, renforcer et améliorer nos activités traditionnelles, elle les redéfinit, elle dicte les conditions dans lesquelles nous vivons » (Kaeser, 2017, 60).

Dans quelle mesure l'« homo digitalis » peut-il faire confiance à des dispositifs techniques pour la communication interpersonnelle en général et pour la compréhension interculturelle en particulier ? Où et quand ses propres capacités d'interprétation pour passer d'une sphère à l'autre sont-elles requises ? Le philosophe et info-éthicien Rafael Capurro apporte ici une dimension politique au débat. Il est convaincu que « nous ne devons pas, en tant qu'individus et en tant que communauté(s), laisser le façonnement des communications à l'ère numérique principalement, et encore moins uniquement, aux intérêts des entreprises privées » (Capurro, 2017, 94). Il plaide donc en faveur d'une « éthique numérique » dans laquelle les questions politiques, éthiques et juridiques de la communication numérique doivent faire l'objet d'un débat public ayant pour résultat des principes démocratiques pour internet et les plateformes de communication publique (ibid. 105). Selon Capurro, dans un monde de communication multilingue, « la réflexion sur le sens de la traduction est au cœur d'une éthique de l'information interculturelle » (ibid. 106). Ce que signifie le « monde de 0 à 1 » pour la compréhension linguistique et culturelle, les possibilités de soutien que les aides numériques et techniques offrent à l'« homo digitalis » pour la cohabitation humaine, leurs limites et l'ouverture d'un « monde au-delà de 0 et 1 », tels sont les aspects qui devraient être examinés lors du symposium.

Références

Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuch*ung. Gunter Narr Verlag.

Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Intercultural Citizenship: Essays and reflection* (vol. 17). Clevedon UK: Multilingual Matters.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.

Capurro, Rafael (2017). *Homo Digitalis: Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik.* Wiesbaden: Springer-Verlag.

Cummins, Jim (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Dellantino, S. (1999) Übersetzung/Übersetzungsbestimmtheit. In H.-J. v. Sandkühler (Hrsg.) *Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2, O-Z* (S. 1654-1657). Hamburg: Felix Meiner.

Döbeli Honegger, Beat (2017). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: HEP Verlag.

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

Kaeser, Eduard (2017). Leben in Technotopia. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 9-13.

Khan, Jeannine (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg. Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger,* Wiesbaden: Springer VS.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001, Nov.). *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* (Mitteilung der Kommission) Brüssel: Kommission. Zugriff am 23.11.2019 unter: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=DE

Liebau, Eckart (2019). Vorwort. In Rat für Kulturelle Bildung e.V.(Hrsg.). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule* (S. 4-5). Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Zugriff am 23.11.2019 unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften

Melo-Pfeifer, S., & Reimann, D. (2018)(Hrsg.). *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven.* Tübingen: Narr.

Rat für Kulturelle Bildung e.V.(Hrsg.)(2019). *Alles immer smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung. Zugriff am 23.11.2019 unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften

Schenkel, Elmar (2017). Zukunft im digitalen Zeitalter. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 73-77.

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

Stalder, Felix (2017b). Grundformen der Digitalität. *agora42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin* (2), 24-29.

Wiki «99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht» (2011, 28. April). *Interkulturelles Lernen* (Hrsg. Hueber-Verlag). Zugriff am 23.11.2019 unter: https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Interkulturelles_Lernen