

# I. ARTICLES

MACIEJ SMUK  
*Uniwersytet Warszawski*

## **Conscience et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture : pourquoi ? quoi ? comment ?**

Awareness and self-awareness in the teaching / learning  
of language-culture: why? what? how?

**ABSTRACT.** The article introduces different approaches to (self-)awareness, as presented in this issue of *Glottodidactica*. Its first part discusses the advantages of developing (self-)awareness – in relation to the foreign language teacher and the foreign language learner. The general concept of *savoir-être* competence (existential competence) is also mentioned. In the second part possible research perspectives in this area and examples of research are given. The third part lists techniques and tools which can be used to stimulate teacher and student self-awareness.

**KEYWORDS:** awareness, self-awareness, introspection, *savoir-être*, language teacher / learner.

**MOTS-CLÉS :** conscience, autoconscience, introspection, *savoir-être*, enseignant.e / apprenant.e de langue.

Γνώθι Σεαυτόν – *Gnothi seauton*

La problématique de la conscience et de l'autoconscience, donc également la question de la définition de ces deux concepts, ont préoccupé les plus grands esprits depuis l'Antiquité. En scrutant les différentes conceptions, quelquefois aux contours flous, voire nébuleux, on peut, généralement, discerner leurs trois approches : philosophique (métaphysique), éthique et psychologique. Le sens psychologique, selon lequel l'introspection et l'(auto)conscience entretiennent des liens inséparables, car l'une conditionne l'autre, était déjà connu aux XVII<sup>e</sup>

et XVIII<sup>e</sup> siècles<sup>1</sup>. Indépendamment de la conception de l'(auto)conscience et des valeurs attribuées à ses divers substrats (degré d'ouverture, réflexivité, autonomie, impact de la culture d'origine, pressions sociales, etc.), un aspect ne suscite aucune controverse : l'(auto)conscience se reflète dans la qualité de vie. De nos jours, les représentant.e.s de différents courants des idées se mettraient d'accord pour affirmer que l'(auto)conscience est un des indicateurs de la maturité et une des conditions pour devenir « une personne fonctionnant pleinement » (*fully-functioning person*), suivant la nomenclature propre à l'approche centrée sur la personne (Rogers 1961).

Du point de vue du processus d'enseignement / apprentissage, quelle que soit la matière enseignée / apprise, l'(auto)conscience est reliée à une meilleure gestion de ses processus cognitifs et affectifs, ce qui se répercute sur la planification, l'exécution et l'autoévaluation des tâches réalisées. En didactique des langues, déjà depuis les années 1970, elle est fortement identifiée au processus d'autonomisation et de prise de responsabilité, celui-ci étant déclenché par les démarches analytiques entreprises explicitement et délibérément, postulant l'introspection et, par conséquent, le renforcement de l'(auto)conscience (Peris 2009).

Il nous semble cependant nécessaire de distinguer deux termes clés, certes apparentés, mais se référant à deux réalités conceptuelles. Le terme de conscience serait attribué aux connaissances et aux savoirs<sup>2</sup> qui portent sur les facteurs agissant sur l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture – ces facteurs sont, *grosso modo*, plus universels tels que culturels et sociaux, et plus personnels tels que psychologiques et biologiques. Dans ce sens, la conscience deviendrait une condition *sine qua non* de l'autoconscience : pour pouvoir définir ses points forts et faibles, savoir verbaliser les sources de ses succès et ses échecs ou bien s'autocorriger et proposer des activités de remédiation pertinentes, il faut avoir des connaissances et des savoirs sur les « ingrédients » du processus d'enseignement / apprentissage et sur leurs retombées possibles. Le stade de conscientisation peut être crucial, voire décisif pour ce qui est du déroulement de l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture, car ce domaine est particulièrement touché par des visions simplifiées ou désuètes, voire des mythes prétendant expliquer les conditions de l'efficacité en matière de langues ; l'impact de l'âge,

<sup>1</sup> Néanmoins, on ne peut pas passer sous silence le fait que certains courants et auteur.e.s ont mis en doute la validité et, du coup, la pertinence de la démarche introspective dans l'analyse d'une vie interne : c'est surtout le cas du béhaviorisme et de certaines approches psychanalytiques.

<sup>2</sup> Pour Galisson et Puren (2001 : 123–124), les connaissances et les savoirs sont deux termes qualitativement différents. La possession des connaissances représente un niveau inférieur. Seule la tentative de les comprendre plus profondément et de les relier à son fonctionnement leur permet de se transformer en savoirs ; les savoirs sont donc plus larges et complexes. La réflexion est le moteur de ladite transformation.

du sexe, des traits de la personnalité (introversion / extraversion par exemple), du « talent pour les langues », de l'estime de soi, du séjour à l'étranger, de la culture d'origine ou du milieu social (*shared / nonshared environment* par exemple) ne sont que quelques-uns des aspects les plus stéréotypés (cf. par exemple Roussel & Gaonac'h 2017). Si un.e enseignant.e ou un.e apprenant.e ne vérifie pas ses connaissances et qu'il / elle n'est pas prêt.e à suspendre ses représentations et ses opinions – souvent véhiculées par le gros public, mais peu confirmées par les recherches – il lui sera impossible de se livrer à une introspection afin de juger le rôle de tel ou tel facteur dans son enseignement / apprentissage.

Pour les raisons pareilles, dans le modèle du savoir-être que nous avons développé dans nos quelques travaux (par exemple Smuk 2014, 2016, 2017, 2018), deux notions ont été distinguées : être et savoir-être. La première se rapporte à l'ensemble des facteurs personnels pouvant influencer (de manière plus et moins significative, positive, nuisible, neutre ...) sur le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue-culture, tandis que la compétence de savoir-être consiste à « rechercher son mieux-être », soit à puiser consciemment dans ces facteurs et à les gérer pour rendre optimal son enseignement / apprentissage. Dans notre théorie, la compétence de savoir-être se compose de cinq catégories (autoconscience / conscience, autoévaluation, autocorrection / acceptation, autocontrôle, compensation / soutien), celles-ci contenant vingt-trois sous-compétences.

La problématique de la conscience et de l'autoconscience est très fertile aussi bien sur le plan des approches théoriques que sur celui des thèmes et des aspects pouvant être soumis à une analyse introspective. Quelques-uns, donnés ci-dessous à titre d'exemple, illustrent cette étendue des possibilités, plus et moins vaste :

- l'(auto)conscience dans divers domaines relatifs à l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture : conscience métalangagière, sources de la satisfaction dans la communication en langue étrangère, degré de « quotient culturel » (Earley & Ang 2003) face aux contacts avec les représentant.e.s d'autres cultures, etc. ;
- les reflets de différentes facettes de sa culture d'origine (pays, milieu familial, lieu de travail) dans l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture : modèles privilégiés de la communication, comportements des apprenant.e.s valorisés et dévalorisés, origines des représentations d'une langue-culture particulière, etc. ;
- la conscience de ses caractéristiques individuelles et de leurs interactions possibles avec la langue-culture enseignée / apprise : les reflets des traits personnels dans les comportements, leurs influences possibles sur le développement de compétences langagières particulières, etc. ;

- la conscience des paramètres influençant une situation langagière, culturelle ou interpersonnelle donnée : sentiments et émotions ressentis, stratégies de comportement activées le plus fréquemment, etc. ;
- l'impact de l'autoconscience sur l'estime de soi et le sentiment d'autoefficacité<sup>3</sup> dans une compétence ou une tâche langagière particulière ;
- les outils et les techniques visant à stimuler l'autoconscience d'un.e enseignant.e et d'un.e apprenant.e.

Afin d'enrichir les propositions données *supra*, il vaut la peine de recourir à la thématique des recherches réalisées ou initiées dans le domaine du français langue étrangère. Les titres des publications, cités en exemple, permettent de se rendre compte d'un grand nombre d'approches de l'(auto)conscience : « 'Je commence à devenir plus cool' : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral » (Muller 2021), « Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones » (Smuk 2020), « Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle » (Narcy-Combes 2019), « Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue » (Pogranova, Brauchli & Elmiger 2017), « Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel » (Starościak 2016), « Former à l'enseignement interculturel : le rôle du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants de langue étrangère » (Szymankiewicz 2016), « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent » (Bouvier 2003), « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères » (Atienza 2003), « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre » (Huot & Schmidt 1996).

Dans tout type d'éducation, certains instruments de collecte des données, qualitatifs de préférence, favorisent tout particulièrement le processus de conscientisation chez les enseignant.e.s et les apprenant.e.s. Celui-ci peut avoir pour conséquences des adaptations, des innovations, des découvertes de nouvelles opportunités, une plus grande autonomie, le développement des stratégies métacognitives. Quelques outils et techniques sont ici à mettre en valeur :

- la tenue d'un journal de bord portant sur son enseignement / apprentissage, ses rencontres interculturelles, ses expériences de voyage, etc. où sont soulignés les événements considérés comme incidents critiques ;

<sup>3</sup> Pour voir de près les relations entre ces deux phénomènes et leurs conséquences possibles, cf. par exemple l'article « Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et intention de décrocher au collégial » (Thibodeau, Giguère, Lefebvre & Frenette 2021) ou l'entretien avec Bandura, paru dans *L'orientation scolaire et professionnelle* (Brewer 2008). Pour Branden, auteur de *The Six Pillars of Self-Esteem* (1994), l'autoconscience (*living consciously*) est une condition essentielle pour développer une estime de soi élevée.

- la rédaction d'un récit autonarratif à propos de différents aspects de son enseignement / apprentissage, dont la consigne doit être formulée de la façon la plus générale possible afin de saisir la perspective subjective de celui / celle qui écrit, tant quant au contenu qu'à la forme (ordre des sujets, vocabulaire et structures langagières utilisés, etc.) ;
- la participation à des entretiens sur différents aspects de l'enseignement / apprentissage : individuels et collectifs – la confrontation des idées peut susciter de nouvelles réflexions ;
- la réponse à des questionnaires invitant à une réflexion sur ses attitudes et ses comportements ainsi qu'à ceux qui s'intéressent aux représentations sociales et aux (plus complexes) théories subjectives (Smuk 2021) ;
- la réalisation de toutes sortes d'activités de verbalisation telles que les jugements de correction de ses productions, les auto-explications permettant de comprendre les stratégies utilisées, les auto-commentaires (« Pourquoi est-ce que je l'ai fait ? », « Qu'est-ce que j'ai pensé / j'ai senti ? ») et d'autres activités : graphiques, artistiques, etc. ;

En dehors des gains de l'(auto)conscience évoqués, trois avantages supplémentaires mériteraient notre attention, probablement tout particulièrement à l'heure actuelle. Premièrement, elle est universelle dans ce sens qu'elle est transférable vers d'autres domaines de vie. Deuxièmement, s'examiner soi-même à l'aide d'un microscope peut rester à la fois un objectif et un moyen de façonner la compétence de savoir-être – en diagnostiquant son être, dans l'acceptation que nous lui avons donné, un.e enseignant.e ou un.e apprenant.e développe son savoir-être. Enfin, la disposition à « se pencher sur soi-même », soit à s'engager dans une démarche introspective pour mieux comprendre son fonctionnement, est très précieuse en ces temps modernes, où l'on attache une très grande importance aux résultats – palpables, pratiques, mesurables, très rapides, ... – en marginalisant, semble-t-il, le processus en soi et la réflexion sur celui-ci. Et, d'ailleurs, n'est-ce pas un plaisir de s'adonner à un tel « temps de suspens », aux dires de Ricœur (1985) ?

\* \* \*

Dans le numéro 1/2022 de la revue *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, le premier numéro baptisé « francophone », car s'adressant tout particulièrement aux spécialistes en français langue étrangère et seconde (FLE/S), nous avons réuni treize textes qui alimentent le débat sur l'(auto)conscience dans le contexte de l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture, tout en offrant de nouvelles et originales pistes de réflexion. Dans les pages du volume, la problématique de l'(auto)conscience est abordée à travers le prisme de dif-

férents groupes. *Grosso modo*, il est question des groupes d'enseignant.e.s ou d'apprenant.e.s, mais dans ces vastes ensembles, quelques publics particuliers sont au cœur de l'attention : élèves de l'école primaire, adolescent.e.s, étudiant.e.s, futur.e.s professeur.e.s, professeur.e.s déjà en service, migrant.e.s. Leur contexte de vie et de communication présente aussi des caractéristiques spécifiques : ils / elles peuvent fonctionner dans un milieu multilingue et multiethnique, en contexte majoritaire ou minoritaire, habiter dans une région frontalière ou bien vivre dans une ville marquée par les mouvements migratoires. Nous avons ainsi la chance d'effectuer des voyages, toujours uniques en leur genre, dans plusieurs pays et régions : Canada, France, Espagne, Italie, Pologne, Tyrol du Sud, Alsace, Saint-Étienne, Montpellier, Poitiers, Varsovie, Wrocław et autres.

Les auteur.e.s des textes réunis dans ce numéro nous invitent à quitter les sentiers battus pour découvrir de nouvelles dimensions de l'(auto)-conscience – c'est ici qu'apparaissent des concepts et des termes polysémiques, peu connus, voire peu « conscientisés », revendiquant des redéfinitions, voire une attention méticuleuse : la « concurrentialité » de la conscience langagière et de la conscience d'un enseignant.e de langue (*teacher language awareness / language teacher awareness*), la conscience musicale dans le travail sur le français parlé, l'éducation phonétique, les apports des courants écologistes et émergentistes dans la recherche sur l'apprentissage informel d'une langue-culture, les « littéracies plurilingues », la place de l'explicite et de l'implicite, de la conscience et de l'intuition dans la construction de la compétence grammaticale sont quelques exemples de ces apports.

Sont également présentées dans ce volume des recherches dont les résultats apportent des éclaircissements précieux et même des conclusions séduisantes. Dans les projets de recherche discutés, tantôt il est question des apprenant.e.s partageant leurs observations interculturelles ou leurs représentations face à l'apprentissage de la langue, tantôt nous retraçons les constituants de l'identité d'une enseignante de français ayant plus de trente ans d'expérience. Tantôt il s'agit de futur.e.s enseignant.e.s de français qui mettent à l'épreuve leur conscience interculturelle en concevant un dossier pédagogique, tantôt l'attention est focalisée sur les étudiant.e.s qui se fortifient dans leur conscience langagière grâce à la vision de films et de séries francophones ...

Nos auteur.e.s fournissent encore de nombreux exemples d'outils et de techniques qui servent à stimuler l'(auto)conscience des enseignant.e.s et des apprenant.e.s, dans divers contextes éducatifs. Outils de réflexion professionnalisante, activités réflexives sur les dimensions sociolinguistiques de la langue, exercices et tâches de grammaire, activités d'écoute (non de compréhension), écriture réflexive, activités scripturales, questionnaires portant sur les « images mentales », biographies langagières, portfolios, récits autonarratifs, analyse des

interactions verbales, etc. – nous devons rester ouvert.e.s à tout un arsenal d'outils, permettant de couvrir l'ensemble des besoins dans le domaine en question. Vu cette hétérogénéité de perspectives, nous espérons que nos lectrices et nos lecteurs profiteront de ce volume si dense pour en assimiler toutes les richesses.

Afin de mettre les points sur les « i », nous tenons à remercier toutes les auteures et tous les auteurs – Sophie Aubin, Nathalie Auger, Laurie Dekhissi, Chloé Faucompré, Monika Grabowska, Martina Irsara, Hanna Komorowska, Effrosyni Lamprou, Wioletta A. Piegzik, Julia Putsche, Marielle Rispaïl, Giulio Scivoletto, Jolanta Sujeczka-Zajac, Krystyna Szymankiewicz, Marine Totozani, Freiderikos Valetopoulos, Valeria Villa-Perez et Dorota Werbińska – qui, d'un côté, ont relevé le défi d'avoir contribué à la réflexion sur l'(auto)conscience et, d'un autre côté, ont voulu enrichir ce numéro de la revue *Glottodidactica*, « francophone », de leurs apports fructueux et précieux.

## RÉFÉRENCES

- Atienza, I. (2003). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3 (131), 305-328.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4 (132), 399-414.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York : Bantam.
- Brewer, S.S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura : l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 29-56. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1596>.
- Earley, C.P. / Ang, S. (2003). *Cultural intelligence : Individual interactions across cultures*. Stanford : Stanford University Press.
- Galisson, R. / Puren, C. (2001). *La formation en questions*. Paris : Clé International.
- Huot, D. / Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89-127.
- Muller, C. (2021). « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18 (2). <http://journals.openedition.org/rdlc/9468> [accès : 10.10.2021].
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle. *Neofilolog*, 52 (2), 353-371.
- Peris, E.M. (2009). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement? In : M.-L. Lions-Olivieri / P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 101-118). Barcelone : Difusión – Maison des Langues.
- Pogranova, S. / Brauchli, B. / Elmiger, D. (2017). Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *EDL Études en Didactique des Langues*, 28, 97-112.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. T. 3. *Le temps raconté*. Paris : Le Seuil.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. New York : Houghton Mifflin.
- Roussel, S. / Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

- Smuk, M. (2014). Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation. *Synergies Chine*, 9, 41–51.
- Smuk, M. (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych [From personality traits to the savoir-être competence : the development of self-awareness in foreign language teaching / learning]*. Lublin–Warszawa : Wydawnictwo Werset – Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smuk, M. (2017). Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas des apprenants en langue. In : D. Elmiger / I. Racine / F. Zay (dir.), *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA), n° spécial 2017. Processus de différenciation : des pratiques langagières à leur interprétation sociale* (t. 2, p. 195–204). Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel.
- Smuk, M. (2018). Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues. Redéfinitions, applications, défis. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, XLV (1), 133–146.
- Smuk, M. (2020). Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones. In : F. Kakoyianni-Doa et al. (dir.), *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs). Langues enseignées, langues des apprenants / Less Widely Used and Less Taught Languages. Language learners' L1s and languages taught as L2s*. Bruxelles–Bern–Berlin–New York–Oxford–Wien : P.I.E. Peter Lang, 83–96.
- Smuk, M. (2021). Identifier et affronter les théories subjectives sur l'enseignement / apprentissage des langues, In : N. Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment? Les défis pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions, 267–283.
- Starościak, K. (2016). Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel. *Neofilolog*, 47 (2), 243–258.
- Szymankiewicz, K. (2016). Former à l'enseignement interculturel : le rôle du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants de langue étrangère. *Actas del Tercer Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas : En camino hacia el plurilingüismo*, 260–269.
- Thibodeau, S. / Giguère, E. / Lefebvre, S. / Frenette, E. (2021). Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et intention de décrocher au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37 (3). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.3359>.

**Received:** 10.10.2021; **revised:** 20.03.2022

MACIEJ SMUK  
Uniwersytet Warszawski  
m.smuk@uw.edu.pl  
ORCID: 0000-0002-0911-9046