

NATHALIE AUGER  
*Université Paul-Valéry Montpellier 3*

## **Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu**

Collective awareness and self-awareness  
in the teaching / learning of French  
as a second language and the language of schooling:  
when interculturality and plurilingualism are at stake

**ABSTRACT.** This article explores the issue of the collective consciousness and self-consciousness in teaching and learning foreign languages. A review of the literature on the current issues of interculturality and plurilingualism in relation to the notions of consciousness and self-consciousness is first detailed. The issue raised allows us to question the impact of this consideration in terms of the consequences of this work on class dynamics. In fact, can the awareness and self-awareness of learners regarding intercultural and plurilingual practices exist outside of a co-construction with other learners, with the teacher? The research methodology is based on an analysis of interactions in the language class which brings into play these intercultural and plurilingual approaches (resulting from the LISTIAC and FLSCAN projects). It reports significant results on the co-construction of consciousness and emerging self-consciousness in the language class about the singular universals of languages and cultures. The discussion shows the value of a collective, and no longer purely personal understanding (for the learner) of consciousness and self-awareness of these plurilingual and cultural experiences.

**KEYWORDS:** collective consciousness, language recycling, interculturality, plurilingualism.

**MOTS-CLÉS :** conscience collective, recyclage des langues, interculturel, plurilinguisme.

### **Conventions de transcription**

[...] Prononciations particulières notées avec l'alphabet phonétique SAMPA

(...) Commentaires

/// Pauses plus ou moins longues selon le nombre de barre oblique

Voix montante

—Chevauchement de parole

## 1. INTRODUCTION

L'enseignant.e de langue a tout intérêt à favoriser, par des activités spécifiques, la prise de conscience, chez les apprenant.e.s, que la situation d'enseignement / apprentissage est un contexte particulier par rapport aux situations naturelles, c'est-à-dire hors de la classe, dans lesquelles on peut apprendre des langues. En effet, en classe, l'enseignant.e peut guider les apprenant.e.s à prendre conscience de stratégies d'apprentissage spécifiques par exemple. Hors de la classe, l'apprenant.e est seul.e, il / elle peut ne pas avoir l'opportunité d'avoir une discussion « méta » avec ses interlocuteurs / trices sur ce qu'il / elle vient de vivre, pour le comprendre et l'apprendre. La conscience et l'autoconscience sont donc à la fois des processus individuels mais aussi collectifs, fruits des interactions.

L'objectif de cet article est de montrer que se saisir du contexte interculturel et plurilingue de la classe peut servir de tremplin à des prises de conscience puis à l'auto-conscience de divers fonctionnements de l'apprentissage des langues. Au travers de deux projets sur l'enseignement du français langue de scolarisation, des interactions et entretiens sont analysés et montrent combien les situations d'interférences sont fécondes à des prises de conscience et à l'autoconscience.

## 2. INTÉRÊT DE L'INTERCULTUREL ET DU PLURILINGUISME POUR LE TRAVAIL DE PRISE DE CONSCIENCE ET DE L'AUTOCONSCIENCE

Nous suivons Sauvage qui définit la prise de conscience par « un agir de l'autre » (2014 : 162), dans les interactions, qui devient alors conscientisation pour l'apprenant.e, ou autoconscience. Le contexte interculturel et multilingue pour le travail de prise de conscience s'incarne dans un mouvement discursif propice à la réflexion. Les situations multilingues qui caractérisent nos sociétés et qui génèrent a priori de la défiance quant aux interférences possibles entre langues, si elles sont problématisées, peuvent servir de tremplin à des prises de conscience et autoconscience de « qu'est-ce qu'apprendre une langue ».

### 2.1. L'interculturel : une pratique qui s'incarne dans un mouvement propice à la prise de conscience

Une revue de la littérature sur les enjeux actuels de l'interculturel et du plurilinguisme en relation avec les notions de conscience et d'autoconscience est cruciale pour le sujet. En effet, les approches interculturelles, que Abdallah-Preteuille et Porcher (1998), Abdallah-Preteuille (1995, 1998) ont participé à fonder,

prônent la réflexion sur soi au travers d'une prise de conscience de l'altérité. Il y a donc d'abord confrontation avec autrui et prise de conscience, accompagnée de l'enseignant.e, des spécificités de la nouvelle langue, ou d'expériences culturelles nouvelles par rapport à celles déjà connues, puis, dans le meilleur des cas, autoconscience des universaux singuliers inhérents aux langues et aux cultures (toutes les langues et les expériences culturelles sont fondées sur des fonctionnements communs – par exemple toute langue a un système syntaxique – toute culture interprète les notions de santé, d'éducation, etc. – mais ont également, dans le même temps, leurs spécificités propres). Ce double mouvement est central pour la didactique des langues en général et être enseignant.e suppose une connaissance approfondie de la démarche interculturelle, outil incontournable quand on enseigne une langue. D'abord, rappelons que l'enseignant.e de FLE, ou plus généralement de langue(s), est de fait dans une situation interculturelle, qu'il / elle se doit de reconnaître pour, ensuite, en faire prendre conscience aux apprenant.e.s afin d'éviter de véhiculer des stéréotypes et de favoriser les échanges dans ce milieu de diversité spécifique qu'est la classe. Nous pouvons reprendre à notre compte la vision maximaliste de Blanchet et Coste (2010) qui consiste à dire que dès qu'il y a deux locuteurs / trices, la situation est interculturelle, même s'ils / elles partagent la même langue. En effet, les expériences de chacun.e des locuteurs / trices sont forcément subjectives et les stéréotypes sont inévitables. Cependant, la prise de conscience de cette situation interculturelle va permettre aux un.e.s et aux autres de se mettre en question pour mieux se comprendre (retour réflexif) et comprendre l'autre dont la nouvelle langue. Ce travail est indispensable pour l'apprentissage d'une langue au cours duquel l'ouverture à l'altérité est une condition essentielle : prendre conscience que son système phonologique ne comporte pas forcément tous les sons de la langue cible, idem au niveau des expériences culturelles. Il convient de prendre conscience de cette altérité en dépassant l'ethnocentrisme. Cette altérité peut donner un certain vertige mais comprendre que tous les humains fonctionnent selon des universaux (Galisson 1991), linguistiques (toutes les langues ont un lexique, un ordre des mots, etc.) ou culturels (tous les humains ont un rapport à la fois social et personnel à la naissance, au travail, à l'éducation, etc.) est rassurant. Cependant, cette prise de conscience n'est pas toujours simple à opérer, car elle met en jeu deux mouvements contradictoires : la singularité des phénomènes (qui peut provoquer des émotions et, par voie de conséquence, des stéréotypes<sup>1</sup>) et leur universalité. Il est donc intéressant, tant dans la phase méthodologique que dans celle des résultats, d'observer comment l'enseignant.e et les apprenant.e.s

---

<sup>1</sup> Pour plus d'explication sur les liens entre émotions et stéréotypes en didactique des langues, consultez [http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage\\_langues\\_et\\_enseignement\\_36.html](http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage_langues_et_enseignement_36.html) [accès : 11.04.2022]

prennent conscience puis font preuve d'autoconscience (sous la forme d'attitudes et de comportements tels que la capacité à identifier ses points forts et faibles ainsi que ses besoins et préférences, l'aptitude à définir les sources de ses succès et échecs, la disposition à verbaliser ses sentiments par rapport à différents sujets et aspects de l'apprentissage), de ces phénomènes au cours de leur enseignement / apprentissage du français.

## **2.2. Le multilinguisme, une situation féconde pour le travail des consciences et de l'autoconscience**

Dans notre étude, nous nous intéressons en particulier à la situation de multilinguisme qui caractérise les classes de langues, en particulier les classe de français langue de scolarisation qui accueille des enfants dits « allophones » (parlant une autre langue que le français à la maison) selon les circulaires de 2012<sup>2</sup> du Ministère de l'Éducation nationale français. En effet, même dans un pays dit « monolingue », les apprenant.e.s peuvent parler différentes langues que la langue de scolarisation. Un.e enseignant.e de langue ne se trouve donc que très rarement dans une situation où il / elle enseigne une langue à un groupe homogène qui ne parlerait qu'une autre langue. Le multilinguisme des classes est donc un facteur d'interculturalité important. S'il est pris en compte, il peut apporter des discussions fécondes pour la prise de conscience du fonctionnement des langues et des attitudes également les concernant. S'il ne l'est pas, en revanche, le contexte multilingue peut engendrer l'émergence de stéréotypes (voir à ce propos les études de Auger 2010 et Auger & Pichon 2021), d'attrait ou de rejet marqué de certaines langues, de certaines cultures d'enseignement et d'apprentissage. En effet, l'étonnement lié à la présence d'autres aspects d'une langue, d'autres expériences culturelles peut entraîner des émotions diverses. La littérature scientifique insiste donc sur l'intérêt d'identifier les langues des apprenant.e.s (sous la forme de biographies langagières par exemple, Busch 2006 ; Molinié 2010 ; Auger 2018<sup>3</sup>) dans un premier temps, comme un préalable à la prise de conscience du matériau offert par la diversité et la singularité des apprenant.e.s en présence. Dans un second temps, la prise de conscience de ces langues des apprenant.e.s est censée les aider à activer les transferts d'une langue à l'autre (Cummins 1980). Concernant le phénomène du transfert, tout.e locuteur / trice disposerait d'un système unique de compétence pour agir et

<sup>2</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> [accès : 30.03.2022].

<sup>3</sup> <https://maledive.ecml.at/Studymaterials/Individual/Visualisinglanguagepertoires/tabid/3611/language/fr-FR/Default.aspx> [accès : 30.03.2022].

produire dans différentes langues. Ainsi, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, la personne mobiliserait dans son répertoire unique les connaissances dans les langues déjà présentes.

Notre hypothèse est donc que cette conscience et autoconscience du contexte interculturel et multilingue peut être guidée dans le cadre d'interactions en classe si l'enseignant.e est formé.e aux enjeux que nous venons d'exposer. L'objectif est donc de comprendre quelles interactions peuvent favoriser ces prises de conscience puis autoconscience.

### **3. MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES INTERACTIONS POUR SAISIR LA PRISE DE CONSCIENCE PUIS L'AUTOCONSCIENCE DE LA SITUATION INTERCULTURELLE ET MULTILINGUE**

Notre méthodologie est qualitative et s'intéresse aux analyses des interactions. L'analyse du discours (Maingueneau 1991) et des interactions (Kerbrat-Orrechionni 1990, 1992, 1994, 2005), perspectives dans lesquelles nous nous situons, vise l'étude des marques discursives mises en œuvre dans l'élaboration d'un dire. La prise en compte de cette élaboration du dire est cruciale si l'on souhaite comprendre comment les apprenant.e.s prennent conscience des situations interculturelles et multilingues constitutives de leur milieu d'apprentissage et ainsi, apprendre les langues de façon plus efficace.

Des auteurs comme Piaget (1946), Bronckart (1997) puis Sauvage (2014, 2015) ont travaillé sur la prise de conscience pour en décrire les processus psychocognitifs. En tant que linguiste et didacticienne, je m'attacherai essentiellement à dégager les moments discursifs au cours desquels une prise de conscience ou d'autoconscience est à l'œuvre, faute de développer les aspects psychocognitifs.

Pour ce faire, deux projets de recherche vont faire l'objet d'une attention particulière. Ils mettent au centre de leurs préoccupations l'interculturel et le multilinguisme. Le premier projet s'intitule « Pour une didactique interculturelle renouvelée du français langue seconde et vers une meilleure réussite scolaire des élèves allophones : une comparaison intersite France-Canada » (acronyme FLSCAN). Il a été mis en place de 2016 à 2019 en Ontario et à Montpellier et a été financé par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH *Social Sciences and Humanities Research Council*) dans le cadre du *Développement de partenariat – Savoir, Didactique interculturelle, littérature de jeunesse, élèves allophones en France et au Canada*. Ce projet vise à comparer les pratiques d'enseignant.e.s de français comme langue seconde œuvrant en milieux multilingues et multiethniques au Canada (Ottawa) et en France (Montpellier), en contextes majoritaire

(France) et minoritaire (Canada). Cette étude a pour but de recenser les points de convergence et de divergence au cœur des pratiques langagières pour proposer, dans une perspective interculturelle, une didactique du français langue seconde en cohérence avec les besoins grandissant des populations allophones. Les enseignant.e.s participant à ce projet ont suivi une formation en France et au Canada sur les pratiques interculturelles et la prise en compte du plurilinguisme des apprenant.e.s, favorisée par l'utilisation d'albums de jeunesse.

Dans le second projet européen Erasmus+ LISTIAC (2019-2021), on part du constat que dans l'Union européenne, en moyenne un jeune de 15 ans sur dix parle une autre langue à la maison que celle de la langue de scolarisation (enquête PISA de 2015). Ce chiffre est considérablement majoré dans les grandes villes (un sur deux dans les villes de plus de 100 000 habitants). Ces langues<sup>4</sup>, régionales ou étrangères, différentes du français de scolarisation, constituent une ressource pour apprendre et enseigner à l'école. Pour aider les élèves à devenir des utilisateurs / trices compétent.e.s de cette langue de scolarisation, dans toutes les matières, les enseignant.e.s sont sensibilisé.e.s au fait de mettre en œuvre des activités ponctuelles en classe de type plurilingue et interculturel : rituels de classe, activités réflexives sur les langues (phonétique, lexicale, grammaire), biographies langagières, élaborations de glossaires, des projets de classe, d'école, etc.<sup>5</sup>

Notre méthodologie de recherche s'appuie donc sur l'analyse des interactions dans la classe de langue qui met en jeu ces approches interculturelles et plurilingues (issues des projets LISTIAC et FLSCAN), qui permettra de rendre compte de résultats significatifs sur la co-construction d'une conscience et d'une autoconscience émergente dans la classe de langue.

Le corpus est constitué d'interactions en classe entre élèves et / ou avec l'enseignant.e. Il est également constitué d'entretiens visant à repérer les phénomènes de conscience ou autoconscience.

## 4. RÉSULTATS

Les résultats que nous proposons à présent illustrent des moments de classe où la prise de conscience s'est effectuée de façon incidente, par des interférences, ce qui a également ensuite pu permettre de l'autoconscience à la fois chez les élèves et les enseignant.e.s.

---

<sup>4</sup> Nous prenons également en compte les normes du français pratiquées par les élèves qui peuvent être éloignées du français langue de scolarisation.

<sup>5</sup> Voir le site <https://listiac.univ-montp3.fr/listiac-cest-quoi>, [accès : 02.11.2021] en particulier les guides pour les enseignant.e.s et la vidéothèque.

#### 4.1. Résultats concernant les prises de conscience

Dans les corpus émanant de ces deux projets, l'interférence entre les langues, les expériences culturelles (de tout type, cela peut concerner les cultures d'enseignement ou d'apprentissage ou des perceptions d'autrui, plus généralement) constituent une situation extrêmement propice à la prise de conscience des universaux singuliers.

Ainsi, dans une classe de primaire multilingue en France, dans laquelle l'objectif est d'apprendre le français langue de scolarisation, l'enseignante propose de lire un album avec le but de développer des compétences de compréhension du texte (projet FLSCAN). Mais une interférence entre deux systèmes phonologiques, celui du français, et celui du swahili, apparaît soudainement lorsque Amani, qui parle swahili, lit l'album choisi par l'enseignante (« le petit poucet ») :

*Apprenant Amani (10 ans, locuteur du swahili) : « Il a v[u] l'enfant perd[u] »*

*Apprenant Joris (8 ans, néerlandophone) : « non il a vu l'enfant perdu »*

Amani semble contrarié d'avoir été repris par Joris. La maîtresse prend un album « le livre qui parlait toutes les langues » et fait lire un paragraphe en swahili qui comporte des « u », Amani prononce les « u » « ou ».

*L'enseignante montre le livre en swahili aux élèves : « Tout le monde///regardez// regardez bien là/// qu'est-ce qui se passe là »*

*Yasmine (araphophone) : « Amani dit toujours « ou » au lieu de « u »*

*Akim (arabophone) : « Même en Swahili il fait ça »*

*L'enseignante : « Mais pourquoi/// pourquoi Amani /// ou les autres »*

*Akim : « C'est comme ça »*

*L'enseignante : « Qu'est-ce qui est comme ça »*

*Akim : « il sait pas que c'est « u » »*

*Amani hoche de la tête en disant « non »*

*Akim : « c'est pas « ou » »*

*Amani hoche toujours la tête*

*Amani : « je dis « ou » en swahili c'est « ou »*

*L'enseignante : « C'est ça Amani/// en swahili « u » se lit « ou » alors qu'en français...*

*Yasmine (souriante) « c'est « u » // c'est « u » »*

*D'autres élèves sourient, la classe s'agite.*

*Enseignante : « alors/ alors/// qu'est-ce que vous avez compris »*

*Akim : « c'est différent en swahili »*

*Enseignante : « qu'est-ce qui est différent »*



*Akim* : « « u » ne se prononce pas pareil »

*Yasmine* : « ça dépend des langues »

*Enseignante* : « c'est ça /// ça dépend des langues »

L'analyse des interactions permet de comprendre les étapes de cette prise de conscience de la prononciation variable d'une même graphie, selon les langues. Amani lit, et en cela suit la consigne de l'enseignante. Grâce à la transcription du discours, on peut noter que les « u » sont prononcés « ou » par Amani. Joris, qui parle néerlandais (en néerlandais, le « u » se lit « u », comme en français même si le phonème /y/ existe dans le système vocalique de la langue) reprend son camarade assez vivement, sans lever la main pour prendre la parole pour lui signifier son erreur. Cela contrarie Amani. L'enseignante, formée aux approches interculturelles et plurilingues, réagit immédiatement en faisant lire du swahili à Amani, notamment des graphies en « u » qu'Amani lit « ou », et demande aux élèves de réfléchir à « ce qui se passe ». Il est intéressant de constater qu'elle n'explique pas le phénomène d'interférence graphie-son mais demande simplement de prendre un temps pour comprendre. L'enseignante pose la question deux fois, et les élèves ne comprennent pas encore le phénomène en jeu. Akim notamment n'arrive pas à imaginer que « u » puisse se lire autrement que « u », ce que réfute à deux reprises Amani. Finalement, c'est Amani lui-même qui explique que « u » se prononce « ou » en swahili et provoque une prise de conscience chez Yasmine, qui coupe même la parole à l'enseignante, empressée de dire qu'elle a compris que, selon les langues, le son « u » ne se prononce pas de la même manière.

Dans le projet LISTIAC, un élève albanophone de 10 ans, Sokol, nouvellement arrivé dans une école primaire du sud de la France, vient de Suède où il a passé deux ans avec ses parents. Lors d'une séance de mathématiques, l'élève écrit le signe multiplier sous la forme d'un point alors qu'en France, le signe de croix est attendu. Un échange a alors lieu pendant que l'enseignant donne des opérations de multiplications à l'oral que les élèves doivent ensuite poser et résoudre sur leur cahier. Le professeur prend les cahiers pour corriger et interpelle Sokol :

*Enseignant* : « Sokol/// tes résultats sont bons mais c'est quoi ça ce point »

*Sokol* : « C'est le point /// multiplication »

*Enseignant* : « Ah non// en France on utilise la croix »

Sokol semble perplexe. L'enseignant dessine la croix de multiplication dans le cahier. Sokol hausse les épaules puis montre les deux signes :

*Sokol* : « pareil »

*L'enseignant* : « oui /// c'est ça// c'est pareil »



*L'enseignant se tourne vers les autres élèves « Sokol me dit que le signe multiplier est un point en Suède /// qu'en pensez-vous »*

*Certains élèves font la moue. Sokol fait oui de la tête.*

*L'enseignant : « oui/// c'est comme ça/// c'est pas plus logique de mettre une croix qu'un point pour dire multiplier/// on fait ce qu'on veut »*

*Ilias : « alors on pourrait mettre moins aussi »*

*L'enseignant : « oui si pour le moins on trouvait encore un autre signe/// pourquoi pas »*

Certain.e.s élèves rient en s'imaginant le signe moins devenir signe de multiplication, certain.e.s écrivent ces signes sur leur cahier de brouillon en riant.

Encore une fois, l'interférence a permis de souligner un apprentissage en cours. Mais on s'aperçoit qu'elle met souvent les élèves, et même parfois les enseignant.e.s, dans une situation de gêne. L'interférence n'est pas toujours immédiatement perçue comme telle, et l'enseignant.e ou les élèves n'ont pas toujours le réflexe ou la possibilité de mettre en perspective les langues ou les expériences culturelles en jeu pour comprendre la nature de cette interférence et le grand intérêt qu'elle présente : apprendre de ce télescopage justement.

## 4.2. Résultats concernant l'autoconscience

Dans d'autres interactions, on voit également que cette phase de conscientisation devient autoconscience chez les élèves et les enseignant.e.s. Ainsi, à la suite de l'épisode avec Amani et le télescopage de prononciation entre swahili et français, nous nous entretenons avec l'enseignante.

*Enquêteur : tu peux nous expliquer ce qui s'est passé avec Amani*

*Enseignante : ben/// j'avais pas anticipé que/// juste faire lire Amani// ça allait poser tous ces problèmes/// j'avais repéré qu'il ne prononçait pas bien tous les « u » mais ça dépendait des fois/// et là avec deux « u » qui se suivent/// je pense que c'était trop dur pour lui*

*Enquêteur : pour toi/// ce sont des problèmes*

*Enseignante (rit) : « non/// en fait c'est juste que je n'avais pas anticipé la réaction des autres/// puis je me suis rappelée de la formation et du fait de pouvoir profiter de la situation pour faire réfléchir/// »*

*Enquêteur : « et comment tu t'y prends »*

*Enseignante : « je laisse le temps de laisser sortir les commentaires/// qu'est-ce qui dérange/// quel est le problème /// tout ça/// on réfléchit ensemble/// »*

*Enquêteur : « D'accord »*

*Enseignante : « Même moi je dois réfléchir (rire)/// je sais pas toujours d'où vient le problème/// mais si on cherche ensemble on peut trouver »*

Enquêteur : « et pour Amani/// comment tu as fait »

Enseignante : « comme je t'ai dit/// pour Amani j'avais entendu ces soucis de prononciation et je sais bien que ça peut venir des autres langues qu'il parle déjà et des façons de prononcer/// en plus j'ai eu la curiosité de regarder sur internet/// donc immédiatement// quand les enfants ont tiqué/// j'ai pensé à faire lire Amani en swahili pour que les enfants comprennent que ça vient de là »

Enquêteur : « tu trouves que ça a été efficace »

Enseignante (rire) : « non pas pour tous/// et pas tout de suite/// c'est Amani finalement qui a essayé d'expliquer aux autres/// puis d'un coup Yasmine a compris et les autres aussi finalement/// comme un effet boule de neige/// aussi »

Enquêteur : « Est-ce que cet événement a eu un impact sur la suite »

Enseignante : « oui/// quand même/// quand d'autres élèves font des erreurs de prononciation maintenant/// je demande/// et même parfois ce sont les élèves qui demandent/// si ça vient des autres façons de prononcer dans d'autres langues/// (longue pause) dans l'ensemble/ je trouve que depuis que je suis attentive à tout ça les enfants se moquent moins// ils cherchent plus des explications/// un peu comme des détectives tu vois (rires) »

Dans l'entretien concernant la séance de mathématiques, nous avons interviewé l'élève Sokol :

Enquêteur : « Sokol /// peux-tu nous expliquer ce qui s'est passé en cours de mathématiques »

Sokol : « je sais faire les maths/ / multiplication///mais j'ai oublié point/// crois »

Enquêteur : « tu savais que c'était une croix le signe de la multiplication »

Sokol : « oui /// mais j'ai oublié/// en Suède on prend point ///oui/// oui »

Puis, nous avons interviewé son enseignant :

Enseignant : « je savais que Sokol avait été scolarisé brièvement en Suède mais je ne savais pas pour l'histoire du point et de la multiplication »

Enquêteur : « comment tu as compris »

Enseignant : « ben il faisait l'erreur/// puis j'ai des amis au Canada et je sais que là-bas on utilise le point »

Enquêteur : « tu retires quoi de cette expérience »

Enseignant : « dommage qu'on n'ait pas des formations sur les façons d'enseigner les maths dans le monde (rire)/// non non// enfin c'est pas grave/// y faut juste penser à y penser (rires) »

## 5. DISCUSSION

Dans cette discussion, nous allons expliquer plus en détail l'interprétation de nos résultats en ce qui concerne l'interférence comme possible déclencheur de prise de conscience ainsi que le développement de l'autoconscience.

### 5.1. L'interférence comme déclencheur de prise de conscience

L'hypothèse selon laquelle les interférences sont des déclencheurs intéressants de prises de conscience a déjà été montrée par les psychosociologues (Guimelli 1994). Pour ces chercheurs, le fait d'être confronté.e à une nouvelle situation réorganise les représentations, voire il permet parfois de déconstruire des stéréotypes et pousse l'être humain à réorganiser également ses pratiques.

Nous observons des phénomènes analogues dans nos corpus. Les enseignant.e.s et les élèves ne s'attendent pas forcément aux interférences. Leur premier mouvement est alors de les considérer comme « des problèmes » (enseignante FLSCAN, enseignant LISTIAC « ah non », « c'est quoi ça », « En France on... »), voire même un sujet de rejet (Joris FLSCAN). Ces phénomènes de rejet, inhérents à l'inconfort de la nouveauté, de la différence, génèrent aussi, pour les élèves qui produisent ces interférences à leur corps défendant, de la gêne (Amani), de la perplexité (Sokol hausse les épaules).

Cependant, les enseignant.e.s, ayant une pratique de la décentration, à l'issue de la formation en interculturel agissent dans l'ensemble avec recul. Ils / Elles impliquent tous / toutes les élèves et pointent le phénomène à étudier plutôt que de le catégoriser comme négatif : « Tout le monde///regardez// regardez bien là/// qu'est-ce qui se passe là » (Enseignante FLSCAN). L'enseignante propose de comprendre la cause de cette différence (deux occurrences de « pourquoi »). L'enseignant dans le cours de mathématiques a la même attitude. Après un temps d'interaction avec l'élève où l'enseignant s'étonne (« c'est quoi ça ») et fait comprendre à Sokol les attentes en mathématiques, dans un second temps, il n'oublie pas de faire participer la classe (« Sokol me dit que le signe multiplier est un point en Suède /// qu'en pensez-vous »). La récurrence des questions est un marqueur fort de la recherche de prise de conscience.

Par ailleurs, l'enseignante de FLSCAN ne donne pas la réponse, elle met les apprenant.e.s dans une situation-problème qu'eux / elles-mêmes doivent résoudre, en tâtonnant, en discutant : Yasmine, élève arabophone : « Amani dit toujours 'ou' au lieu de 'u' » ou Akim (arabophone) : « Même en Swahili il fait ça ».

Il est également intéressant de voir, dans les interactions, que les relations inter-subjectives évoluent. Au début, les élèves parlent de l'erreur, de ce que fait ou non Amani (« Amani dit toujours », « Amani ne sait pas », « il sait pas »), puis Amani est considéré pleinement comme la clé principale pour comprendre ce qui se passe. Ce n'est pas qu'Amani ne sait pas, c'est qu'il sait autre chose qui l'entraîne à produire des interférences, ce que les élèves comprennent petit à petit. Les élèves se tournent alors vers Amani qui arbitre, hoche de la tête pour signifier que les élèves n'ont pas compris la raison. Seulement à ce dernier moment, l'enseignante reformule.

L'enseignant LISTIAC en mathématiques a une autre stratégie, probablement parce qu'il est pressé par le temps et que cette interférence fait irruption dans sa direction de parole et perturbe sa séance. Il écourte un possible débat larvé entre certains élèves qui font la moue et Sokol qui acquiesce à propos du fait qu'il utilise le point pour multiplier. C'est la raison pour laquelle il expose la théorie de l'arbitraire des signes en mathématiques :

L'enseignant : « oui/// c'est comme ça/// c'est pas plus logique de mettre une croix qu'un point pour dire multiplier/// on fait ce qu'on veut ».

Enfin, avant le dénouement, les questions de contextualisations sont importantes et permettent aux élèves d'obtenir des indices quant à la résolution du problème posé. L'enseignante du projet FLSCAN insiste sur le contexte linguistique « en swahili », « en français », à plusieurs reprises tandis que l'enseignant LISTIAC met l'emphase sur le contexte géographique (« en France », « en Suède »). Par ailleurs, les adjectifs « pareil », « différent », « même », sont récurrents dans les deux extraits et montrent combien le travail de réflexion s'effectue dans un mouvement de mise à distance, mise en proximité qui permet la relativisation et l'inscription de la conscience des universaux (« pareil », « même ») singuliers (« différent »).

Les interférences sont donc relativisées, remises dans leur contexte, comprises et permettent la prise de conscience de l'altérité dans les fonctionnements des langues et des cultures.

Dans les deux cas, il est intéressant de constater que les élèves, au moment du dénouement, de la compréhension de l'interférence, s'agitent, sourient, griffonnent, en d'autres mots changent d'attitudes et semblent se détendre. Ce moment de prise de conscience intense cède ensuite la place à un moment de décontraction collective qui contraste avec la tension bien palpable des problèmes posés par les enseignants.

## 5.2. Quand l'interférence devient inférence : de l'autoconscience

On lit aussi dans les entretiens que la prise de conscience des phénomènes d'interférence permet une conscience plus large de ces événements qui peuvent

surgir à tout instant dès que l'on est dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues. Cette expérience des interférences se meut ensuite en autoconscience, mécanisme qui permet, lors de nouvelles expériences d'interférence, de pouvoir agir en conséquence, avec une attitude de recherche plutôt qu'une réaction émotionnelle de malaise ou de rejet.

Ainsi, quand Ilias comprend que les signes mathématiques sont arbitraires et infère, de façon malicieuse, que l'on pourrait alors utiliser le signe de la soustraction pour la multiplication, il a parfaitement saisi le concept d'arbitraire, et le prouve, en utilisant cet exemple (Ilias : « alors on pourrait mettre moins aussi »). Ce moment d'autoconscience est partagé avec certain.e.s élèves qui rient en s'imaginant le signe moins devenir signe de multiplication.

De même, Sokol a pris conscience qu'il oubliait parfois de changer de signe pour la multiplication et en déduit d'y prêter plus attention dans le futur.

Dans nos corpus, le processus d'inférence est toujours valorisé, les enseignant.e.s demandent aux élèves de déduire ce qui se passe dans la classe, en combinant des indices, des informations, en partant de leurs propres connaissances qui intègrent le fait que les interférences font partie intégrante des apprentissages et sont porteuses de compréhensions nouvelles.

Ce processus est aussi valable pour les enseignant.e.s qui, au fil des expériences, ont davantage autoconscience du dispositif d'enseignement / apprentissage des langues qu'ils / elles mettent en œuvre pour leurs élèves. Pour eux / elles, profiter d'une situation d'interférence pour permettre la prise de conscience est encore nouveau (« je me suis rappelée de la formation et du fait de pouvoir profiter de la situation pour faire réfléchir/// ») et ils / elles se fustigent encore du manque d'anticipation (ce qui est pourtant très difficile et n'est pas l'objectif de la démarche) : « j'avais pas anticipé », « je n'avais pas anticipé la réaction des autres ». Petit à petit, le phénomène d'autoconscience relatif au fait de faire réfléchir, de chercher « ensemble » (ce qui n'exclut pas le fait que l'enseignant.e peut aussi chercher en amont des éléments de réponse), permet d'avoir conscience de l'attention portée aux élèves : « / je trouve que depuis que je suis attentive à tout ça les enfants se moquent moins// ils cherchent plus des explications/// un peu comme des détectives tu vois (rires) » (pour l'enseignante du projet FLSCAN) ou « y faut juste penser /// à y penser (rires) » (enseignant LISTIAC).

### 5.3. Le recyclage des langues et des expériences culturelles

Le recyclage est un procédé de traitement d'éléments qui permet de réintroduire certains de leurs matériaux dans la production de nouveaux produits. Cette image nous semble intéressante pour la discussion. L'interférence est ce



**Figure 1.** Le recyclage des langues et des expériences culturelles

moment de la rencontre qui va permettre la prise en compte, puis la prise de conscience des éléments en jeu (le traitement). Ensuite, l'autoconscience permet de réintroduire ces matériaux concernant les spécificités et les universaux relatifs aux langues et aux cultures pour l'apprentissage et engendrera, à son tour, de nouvelles inférences, ce qui constituera le développement des compétences « méta », que nous pourrions matérialiser par le schéma suivant :

La littérature concernant les apprentissages métalinguistiques à ce sujet est importante. Candelier (2016 : 9) rappelle que « [s]ur le plan des apprentissages métalinguistiques, point n'est besoin de modèles psychologiques sophistiqués pour montrer la nécessité d'une articulation entre les enseignements de langues. Il suffit de se souvenir du rôle joué par le « connu » dans l'appréhension du « nouveau » tel que le postulent des théories générales de l'apprentissage (cf. par exemple le mouvement d' « assimilation » du couple « assimilation - accommodation » selon Piaget 1975) et tel que l'illustre notre expérience quotidienne ». Plus loin, il ajoute : « Mais le travail métalinguistique en classe ne se limite pas à un étiquetage. Il génère et mobilise tout un ensemble de *savoirs*, *savoir-faire* et même de *savoir-être* » (Candelier 2016 : 12). Cet énoncé est corroboré par notre corpus qui met en jeu des savoirs (ce que je sais des langues ou des expériences culturelles), des savoir-faire (surtout de la part de l'enseignant.e formé.e qui impulse une dynamique de réflexion chez les élèves) et de savoir-être (savoir prendre en compte *l'autre* dans sa singularité alors qu'il est en même temps le *même*).

#### **5.4. Considérations sur la dynamique de classe et le répertoire langagier collectif**

Cette discussion permet d'interroger l'impact en termes de conséquences sur la dynamique de classe. Le corpus indique que la conscience et l'autocon-

science sont liées au contexte. Celui-ci implique différent.e.s locuteurs / trices et c'est par les interactions produites par les locuteurs / trices que ces phénomènes apparaissent. On peut donc dire que la conscience et l'autoconscience sont non seulement des phénomènes individuels mais aussi le produit d'un collectif. En didactique des langues, la notion de répertoire langagier (Gumperz 1972) est circulante et de nombreux travaux mettent l'accent sur leur utilisation comme une ressource en salle de classe (Auger 2005, 2020 ; Dufour 2014). Ce sont ces répertoires qui créent les télescopages, les possibles interférences. Si l'on considère maintenant que la dynamique est collective et que la classe se présente finalement comme un vaste répertoire langagier collectif au service de la réflexion, de diverses prises de conscience, puis d'autoconscience, les langues des apprenant.e.s ne sont plus considérées comme une difficulté (idéologie que l'on retrouve dans la doxa populaire), mais bien comme une ressource de premier plan (Cummins 1980). Finalement, ne nous acheminons-nous pas vers des formes de prises de conscience collectives ? C'est ce que suggèrent les propos de l'enseignante du projet FLSCAN « c'est Amani finalement qui a essayé d'expliquer aux autres/// puis d'un coup Yasmine a compris et les autres/// comme un effet boule de neige/// aussi ». Ces prises de conscience collectives peuvent également se transformer en autoconscience collective comme semble le résumer plus loin la même enseignante « en plus quand d'autres élèves font des erreurs de prononciation maintenant/// je demande/// et même parfois ce sont les élèves qui demandent// », à la fois du côté des élèves comme des enseignant.e.s.

La discussion de ces résultats permet donc de saisir l'intérêt d'une appréhension collective et non plus uniquement personnelle et à objectif unique (pour l'apprenant) des questions de conscience et d'autoconscience de ces expériences plurilingues et culturelles. En effet, les enseignant.e.s comme les élèves sont tous concerné.e.s et c'est bien collectivement, dans la dynamique interactionnelle, que se jouent ces différents phénomènes.

## 6. CONCLUSION

Ces exemples montrent que l'interférence est une chance pour activer les prises de conscience puis l'autoconscience. Cependant, il est nécessaire de proposer des temps de réflexion, de mise en commun des remarques, pour co-construire ensemble une conscience collective. Ainsi, l'autoconscience sera bien entendue individuelle mais aussi une sorte de mémoire collective, issue du partage vécu dans l'espace classe, dans la communauté d'apprentissage au sens plein du terme et qui constitue le cours de langue.



La formation des enseignant.e.s devrait se diriger vers la prise en compte de différents paramètres. Tout d'abord, il faut considérer le contexte de la classe, les ressources individuelles des apprenant.e.s, langagières et culturelles. Ces prises en compte des ressources des élèves permettent de favoriser les phénomènes de conscientisation et d'autoconscientisation qu'il nous semble assez artificiel d'aller chercher « en dehors de la classe » ou même dans diverses méthodologies qui proposeraient une série de stratégies toutes faites à faire acquérir aux élèves.

## RÉFÉRENCES

- Aalto, E., Abel A., Gilly A., Schnitzer D.K. (2016). *Teaching the language of schooling in the context of diversity : Study materials for teacher development*. Graz : European Centre for Modern languages / Council of Europe. <https://maledive.ecml.at/Studymaterials/Individual/Visualisinglanguagepertoires/tabid/3611/language/fr-FR/Default.aspx> [accès : 20.11.2021].
- Abdallah-Pretceille, M. (1995). *Relations et apprentissage interculturels*, Paris : Armand Colin.
- Abdallah-Pretceille, M. / Porcher, L. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*, Paris : PUF, coll. L'éducateur.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon / CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives en classe*, préface de J.-L. Chiss. Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Auger, N. (2015). *Langage, langues et enseignement : Perspectives sociolinguistique et didactique*. [http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage\\_langues\\_et\\_enseignement\\_36.html](http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage_langues_et_enseignement_36.html) [accès : 11.04.2022].
- Auger, N. (2018). Le MOOC MALEDIVE : un site d'auto-formation pour les enseignants de langue et de culture qui accueillent des élèves migrants dans leur classe. In : C. Nikou (dir.), « Favoriser l'intégration scolaire : l'apport de la classe de langue-culture », *ContACTES* (p. 61-69). Athènes : Association des Professeurs de Français f.u.-Grèce.
- Auger, N. / Le Pichon, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF.
- Blanchet P. / Coste, D. (2010). *Regards sur la notion d' « interculturalité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Genève : Delachaux et al.
- Busch, B. (2006). Language biographies for multilingual learning. *PREASA Papers*, 24, 5-18.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192 (1), 107-116. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107.htm> [accès : 07.10.2021].
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency : Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14, 175-187.
- Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 179-194. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3515>.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

- Guimelli, Ch. (dir.) (1994). *Structures et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gumperz, J. (1972). The communicative competence of bilinguals. *Language in Society*, 1 (1), 143–154.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*, 3 volumes. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse de discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette Supérieur.
- Ministère de L'éducation nationale. (2012). *Circulaire relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> [accès : 05.05.2022].
- Molinié, M. (2010). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In : P. Blanchet / P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (p. 144–154). Montréal : Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Genève : Delachaux et al.
- Sauvage, J. (2014). Acquisition et didactique du FLS : processus psycho-sociaux et interactionnisme socio-discursif. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 174, 157–164.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Louvain-la-Neuve : Academia.

**Received:** 12.10.2021; **revised:** 24.01.2022

NATHALIE AUGER  
Université Paul-Valéry Montpellier 3  
nathalie.auger@univ-montp3.fr  
ORCID: 0000-0001-9670-3402

